

TESIS_UTC

por Hector VELASQUEZ CUEVA

Fecha de entrega: 09-oct-2023 08:43a.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2160799038

Nombre del archivo: TESIS_UTC_07_OCTUBRE.docx (320.15K)

Total de palabras: 10691

Total de caracteres: 57240

³
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO

BENEDICTO XVI

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN UNIVERSITARIA



¹²
**HERRAMIENTAS DIGITALES Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DEL CALLAO, 2022**

Tesis para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria

AUTORAS:

Br. María Luz Pimentel Chávez

Br. Carmen Ermila Ticona Araujo

³
ASESORA:

Mg. Karin Araceli Valverde reyes

ORCID: 0009-0007-0903-5727

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Educación y responsabilidad social

TRUJILLO – PERÚ

2022

I. INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica del docente se ha visto beneficiada a partir del progreso científico-tecnológico, quien ha procurado importantes progresos a la educación, dotándola de ⁵ una serie de recursos y herramientas digitales que, al integrarse en el proceso educativo, optimiza el desempeño del docente (Zárate et al., 2020). Numerosos estudios respaldan la influencia que el uso de las herramientas digitales puede ocasionar en la comprensión lectora. De hecho, durante décadas los docentes las han ido insertando para que sirvan de soporte para sus clases y actividades lectoras: audiolibros, links interactivos, presentaciones coloridas y animadas, videos, etc. (Molinero y Chávez, 2019).

Sin embargo, tales recursos no son suficientes. De hecho, el vertiginoso avance de la tecnología, las novedosas y versátiles aplicaciones ³¹ a las que están expuestos los niños y adolescentes generan mucha más expectativa que las herramientas antes mencionadas (Benavente et al., 2021). Los estudiantes están en contacto directo con juegos, plataformas y espacios virtuales que les ofrecen mucho más y mejor en lo que respecta a tecnología, entretenimiento, juegos de estrategias y sofisticación; frente a lo que usualmente les brindan sus maestros en las clases virtuales (UNESCO, 2021). Es por ello que cada vez es más el tiempo que transcurren al frente de sus dispositivos, que el que interactúan con sus familiares, leen textos impresos y/o hacen sus tareas escolares (Contreras, 2021). Además, muchos padres de familia y docentes afirman que estas prácticas los alejan de la lectura y son una pérdida de tiempo. Es más, es común escuchar que cuando los padres castigan a sus hijos suelen quitarles sus dispositivos y los envían a leer las impresiones de sus tareas escolares o los textos que encomendó el profesor.

Para organizaciones como la Unesco (2021) las TIC son capaces de enriquecer, transformar y ser un complemento para la educación; de hecho, su uso puede eliminar las brechas de desigualdad y mejorar las posibilidades de aprendizaje, capacitación, acompañamiento, integración, desarrollo, gestión y administración de la educación. Vale señalar que, en países como el nuestro, el acceso a las TIC presenta un sin número de problemas tales como la poca disponibilidad y calidad de los dispositivos, alto costo de datos y wifi, conexión inestable, no conectividad, falta de asesoramiento y manejo de

las herramientas digitales, entre otros; que dificultan alcanzar una educación de calidad en igualdad de oportunidades para todos.

Una revisión retrospectiva de las pruebas censales (ECE) para los estudiantes del cuarto de primaria realizadas por el Ministerio de Educación en el 2019 señala que sólo el 34.5% de los niños evaluados alcanzaron ³² el nivel satisfactorio de la comprensión lectora. Semejantes resultados se obtuvieron en el 2018 (34.8%) y el 31.4% en el 2016, lo que significa que escasamente la tercera parte de los estudiantes logran comprender lo que leen. Este escenario es muy desalentador más aún cuando se sabe que leer comprensivamente es medular para la resolución de problemas matemáticos, pues procura su inicial entendimiento; además, si el estudiante no es capaz de comprender lo que está leyendo, no podrá desenvolverse en las demás áreas curriculares (MINEDU, 2019).

En el 2020, la pandemia por el coronavirus golpeó a las sociedades del mundo. Las clases hasta el 2021 fueron virtuales, remotas e incluso inexistentes en las zonas más alejadas del territorio nacional. En el primer trimestre escolar se aplicó la modalidad semi presencial en gran parte de las zonas urbanas y presencial en las rurales. Sin embargo, es lamentable descubrir que existen muchas instituciones educativas que estando tan cerca de la ciudad capital se hallaban inhabilitadas para iniciar la presencialidad. Por lo que es requirió seguir contando con el soporte digital para la ejecución de las clases (UNICEF, 2020).

Es así como en un contexto tan particular como el vivido en la pandemia, que las competencias digitales pasan de ser deseables a medulares y categóricas; pues estas permiten asegurar la enseñanza aprendizaje del universo de docentes y alumnos aislados en sus hogares (Perdomo et al., 2020). Conocer y manejar estas tecnologías representan la mejor oportunidad de interactuar con los estudiantes (Martín, 2017); una manera de alcanzar su desarrollo, un mecanismo de construcción, generación, transmisión y evaluación de los aprendizajes (Zárate et al., 2020).

No obstante, el acceso al internet y a los dispositivos en muchas comunidades es escaso y es evidente imaginar que poco podremos mejorar en lo que respecta a la

competencia lectora, es más, se sabe que vamos en retroceso (Unesco, 2021). De hecho, organismos internacionales como CEPAL (2021) afirma que más del 90% de los niños que viven en los hogares más pobres de países como El Salvador, Bolivia, Paraguay y Perú se encuentran no conectados por lo que ni siquiera pudieron acceder a la educación durante el aislamiento sanitario, perjudicando su derecho a la educación y profundizando las desigualdades sociales.

En el colegio N°3090 “Franco Peruano” el acceso a internet es masivo, los estudiantes navegan e interactúan regularmente en la web la mayor parte del tiempo. Los docentes se capacitan frecuentemente y utilizan herramientas digitales para la preparación de sus clases y actividades de comprensión lectora. Sin embargo, es usual que, en los colegiados, reuniones institucionales y jornadas de reflexión se tenga la impresión que cada vez los estudiantes leen menos y peor. Es por ello que ante la vorágine de las TIC y la oferta apremiante del mundo digital surge la interrogante de dirimir si los docentes están desarrollando adecuadamente sus competencias digitales y haciendo uso efectivo de las TIC y si es verdad que estas prácticas contribuyen significativamente en la comprensión lectora. Por tales razones surge la necesidad de establecer: ¿Cuál es el nivel de relación entre las herramientas digitales y la comprensión lectora en los estudiantes del 4° de primaria de la Institución Educativa N°3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022? Así también es menester conocer: ¿cuál es el nivel de relación entre las herramientas digitales y la comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N°3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022?; ¿cuál es el nivel de relación entre las herramientas digitales y la comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N°3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022?; ¿cuál es el nivel de relación entre las herramientas digitales y la comprensión lectora en su dimensión crítica en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N°3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022?

Esta tesis se justifica en tanto aporta al conocimiento teórico, profundizando en la conceptualización de sus variables, dimensiones e indicadores. Considerando que por estos días el uso de las herramientas digitales y la comprensión lectora son indispensables

para la interacción con los estudiantes y el desarrollo de cada una de las competencias curriculares de nuestro país.

Así mismo, propone a través de sus instrumentos, experimentar con las variables y definir un contexto particular como lo es el vivido durante la pandemia en contraste con las investigaciones precedentes. Así también sus hallazgos pueden motivar a estudios que mezclen los enfoques cuantitativos y cualitativos que permitan acrecentar el saber teórico.

En lo referente a su aporte a la praxis de los docentes del colegio participante, vale decir que al aplicar instrumentos válidos y confiables estamos seguros que las derivaciones de esta indagación serán un referente para estudios aplicados que propongan alternativas de mejora a la calidad educativa de la región Callao y de nuestro país.

Este estudio cuenta como objetivo general: Determinar el nivel de relación entre las herramientas digitales y la comprensión lectora en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N°3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022; y, de manera específica: determinar el nivel de relación entre las herramientas digitales y la comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N°3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022; determinar el nivel de relación entre las herramientas digitales y la comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N°3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022; determinar el nivel de relación entre las herramientas digitales y la comprensión lectora en su dimensión crítica en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N°3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022.

En cuanto a la hipótesis general consideramos que: las herramientas digitales tienen relación directa con la comprensión lectora en los estudiantes de 4° grado de primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022; así también, manejamos las siguientes hipótesis específicas: las herramientas digitales tienen relación directa con la comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de 4° grado de primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao; las herramientas digitales tienen relación directa con la

comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de 4° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao; las herramientas digitales tienen relación directa con la comprensión lectora en su dimensión crítica en los estudiantes de 4° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao.

En lo que respecta a los antecedentes de la investigación tenemos en el campo internacional:

En Ecuador, Contreras (2021) publicó una tesis que tuvo como objetivo determinar la influencia de las herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación en el progreso de la comprensión lectora de los estudiantes del curso de Lengua y Literatura, en una escuela durante el periodo 2020 - 2021. La muestra conformaron 52 estudiantes y los resultados arrojaron que, según la P de Pearson el valor es de 0.606, sí existe una correlación positiva media, lo que valida la hipótesis y se determina que las repercuten en la optimización de la comprensión lectora de los alumnos participantes, en sus habilidades lectoras, la motivación, y todo ello coadyuva a asumir actitudes participativas que aumentan la atención en las tareas a desarrollar.

Molinero y Chávez (2019) realizaron un trabajo de investigación cuya tarea fue indagar cuáles son las herramientas tecnológicas más utilizadas por universitarios de una universidad del Ecuador e identificar su influencia en el proceso educativo. La muestra fue de 224 estudiantes de licenciaturas y posgrado. Los resultados revelan que pese a las diversas opciones y aplicaciones que existen, los estudiantes aún prefieren utilizar el Office para efectuar presentaciones. Además, hallaron que es la computadora el dispositivo más utilizado por los participantes para la ejecución de sus actividades escolares, pero en el día a día empleaban sus teléfonos inteligentes. Así mismo, se conoció que los universitarios incrementaron su uso de herramientas tecnológicas en su centro de estudios y en su vida diaria, pero no siempre éstas son las que indiquen, aconsejen o revisen los maestros.

En Colombia, Duran et al. (2018) escriben un artículo cuyo fin fue promover la comprensión lectora a través de la utilización de medios tecnológicos. La muestra contó con 30 alumnos de segundo de primaria a quienes se les aplicó dos cuestionarios.

Respecto a la metodología, es de tipo cualitativa y descriptiva. Los resultados señalan que la comprensión lectora aumenta de manera considerable cuando median las herramientas TIC, incluso, esta mejora suele impactar en el rendimiento académico en general, por lo que los investigadores aconsejan que se establezcan métodos didácticos en pro de la mejora de la comprensión lectora de los discentes.

Montilla (2018) realizó una indagación cuya meta fue determinar la relación entre las TIC y la comprensión lectora en los discentes del grado quinto de primaria de una escuela colombiana. La muestra la conformaron 30 alumnos a quienes se les aplicaron dos instrumentos: encuesta y prueba escrita. El estudio fue de carácter cualitativo con un enfoque descriptivo. Se aplicó la estadística descriptiva para el análisis de la información y para conocer el grado de relación entre variables se aplicó el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Los resultados señalan una correlación alta (0,699) y el p -valor (0,001) el cual fue inferior al nivel de error (0,05); lo que permite concluir que existe una correlación directa y significativa entre la aplicación de las TIC y el mejoramiento de la comprensión lectora. Además, este estudio incide en la importancia de ejecutar estrategias novedosas que favorezcan la calidad educativa.

En el campo nacional tenemos:

Valderrama (2020) realizó un estudio cuyo objetivo fue relacionar la dependencia entre el manejo de las herramientas digitales y procesos didácticos de la competencia lectora en un colegio de Chimbote durante el 2020. La muestra la constituyeron 30 estudiantes. El enfoque utilizado para el estudio fue cuantitativo y el diseño correlacional. Los resultados señalan una relación de Pearson de 0.876, estimada como positiva directa, lo que permite concluir que existe correlación positiva, alta y significativa entre las dos variables.

Maldonado (2019) elaboró una tesis cuyo propósito fue demostrar la relación entre los entornos virtuales y la comprensión lectora en estudiantes del 4to de media del colegio "Simón Bolívar" de la Región Moquegua. La muestra la conformaron 196 estudiantes y los resultados indicaron que sí existe una relación directa y significativa con un nivel de confianza al 95% = 0,95, y al nivel de significancia del $\alpha=5%=0,05$, lo

que afirma la existencia de correlación entre las variables según Pearson cuyo coeficiente de correlación indica el valor de 0,752, lo que muestra una asociación positiva fuerte.

Oré (2020) realizó un trabajo de investigación cuyo propósito fue demostrar la existencia de relación directa entre el uso de las TIC y la comprensión lectora de los discentes del 2° de primaria de una I.E. de Pucallpa. La muestra se compuso de 30 estudiantes; el estudio fue de tipo cuantitativo, de nivel descriptivo y diseño correlacional. Los resultados según el coeficiente de correlación de Pearson arrojaron un (valor $r = -0.198$, $-p = 0.295 < 0.05$) entre el uso de TIC y la comprensión lectora de los participantes. Se concluye que no existe relación directa significativa entre ambas variables.

Arizaga (2018) realizó un estudio cuyo fin fue conocer la relación entre el uso de las TIC y la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de un colegio rural de Arequipa. Con la participación de 17 estudiantes y bajo una metodología cuantitativa, sustantiva, correlacional; se supo por el coeficiente de correlación de Pearson el valor calculado de $r = 0,859^{**}$; es decir, que entre la variable TIC y la comprensión lectora tiene un grado de correlación fuerte, y la probabilidad $p = 0,000$, menor que la probabilidad de 0,05. Por tanto, el coeficiente de correlación entre ambas variables es estadísticamente significativo. Además, la investigadora refiere que el uso de las TIC logra mejorar las estrategias de antes, durante y después de la lectura; lo que mejora sustancialmente la comprensión lectora en sus tres niveles de comprensión.

En lo que respecta al ámbito regional contamos con:

Campos (2020) presentó un estudio cuya finalidad fue comprobar la relación entre las TIC y la comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria de la escuela 6062 de Villa El Salvador, 2019; en una muestra comprendida por 97 alumnos se estableció la existencia de una relación directa, moderada y significativa entre las variables según el coeficiente de correlación de Spearman, sobre la base del resultado obtenido, $\rho = ,622$ y un $p = ,000$.

1 Astohuayhua (2019) publicó una tesis cuyo objeto fue establecer la conexión entre las TIC y comprensión lectora en los 12 estudiantes del primero de secundaria de un colegio en San Juan de Lurigancho durante el 2018. Fueron 90 estudiantes los integrantes de la muestra censal. El tipo de investigación fue 16 descriptivo, no experimental y diseño correlacional. Los resultados afirman la existencia de una significativa, positiva y alta relación entre las variables sustentado estadísticamente con la Rho de Spearman (0, 775), y con un p valor ($p=0.000$) menor al 0.05. Se concluye 7 que existe una correlación entre TIC y la comprensión lectora en los estudiantes

Local

2 Delgado (2021) elaboró una tesis cuyo objetivo fue conocer la relación entre los procesos lectores y la comprensión lectora en los estudiantes de sexto año de un colegio del Callao durante el 2020. Fueron 86 los estudiantes representantes de la muestra en una 1 investigación de tipo básica y diseño correlacional. Los resultados según la prueba de Spearman señalan un Rho 0,759 y p-valor de 0,000. Se concluye que sí hay una correlación entre ambas variables.

14 Corahua (2019) presentó un estudio cuyo objetivo fue definir los niveles de comprensión lectora de los niños del cuarto grado pertenecientes a un colegio nacional de Ventanilla. Fueron 103 los alumnos que representan la muestra. De tipo descriptivo simple, esta investigación encontró los siguientes resultados: La comprensión literal en un nivel normal; bajo y muy bajo para los niveles de comprensión reorganizacional, inferencial y de juicio. 4 Las conclusiones arribaron que los evaluados se encuentran por debajo del promedio de comprensión lectora y por tanto es medular tomar acciones al respecto.

Nuestras bases teóricas científicas definen a las herramientas digitales como todos aquellos sistemas o programas a los que se puede acceder por medio de las TIC a través de diversos dispositivos electrónicos tales como computadoras, tabletas, celulares, etc. (Morimoto et al. 2015).

Cuando las herramientas digitales buscan desarrollar aprendizajes se puede decir que su fin es educativo, y sus programas pueden ser gratuitos o de paga. Estos softwares

son capaces de favorecer el aprendizaje colaborativo (Vargas, 2019); facilitar las tareas para los maestros, debido a en unos sencillos pasos pueden crear su propio material educativo y/o encontrar un sin número de actividades y contenidos listos para su uso (Carcaño, 2021).

El mismo autor sostiene que es importante saber que antes de elegir una herramienta digital para el apoyo de las clases, es necesario advertir los conocimientos previos, las características propias a la etapa de desarrollo cognitivo correspondiente y las circunstancias en la que se encuentran los discentes; así como el propósito del área formativa en que se ejecute. Además, es igualmente importante la capacitación del maestro en el uso de estas herramientas y no olvidar que siempre se debe optar por aquellas que cuenten con amplia usabilidad y se encuentren acompañadas por un repositorio.

Cabe señalar que las herramientas digitales pueden ser objetos tangibles tales como las computadoras, laptop, tabletas, móviles, etc., pero además pueden ser intangibles cuando se refieren a programas, juegos, herramientas en línea, etc.

Frente a tanta variedad y múltiples posibilidades de quedarnos en el olvido es menester que los actores pedagógicos se capaciten y puedan aprender a utilizarlas en su quehacer educativo. Por lo que asegurar esta tarea es una necesidad primordial en toda política de estado que se precie de preocuparse por la educación de sus estudiantes.

En cuanto a sus dimensiones detallamos:

La pedagógica, explicada por Rangel (2013) da cuenta de las oportunidades, conocimientos, repercusión y viabilidad que dan las TIC a la educación e impactan en la práctica pedagógica de los educadores. El uso pedagógico de las TIC responde a la necesidad de simplificar y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; se encarga de los conocimientos y habilidades para diseñar y manejar las herramientas y recursos tecnológicos en un entorno de aprendizaje con fines educativos.

La Tecnológica, que refiere al conocimiento, dominio y acceso que se pueda tener a las herramientas, dispositivos, recursos tecnológicos y digitales a través de

aparatos como tabletas, ordenadores, celulares, laptop, etc., e incluso, aspectos como el interés en estar capacitado y actualizado para su uso adecuado (Gorichon et al., 2010).

La Comunicativa que hace referencia a las habilidades comunicacionales con las que cuenta y genera el docente en sus alumnos y colegas, que a través de medios tecnológicos desencadenan en procesos efectivos con los estudiantes con el propósito de contribuir a la cultura digital mediante el intercambio y posterior análisis de la información y así contribuir con el buen desarrollo del proceso educativo (Gorichon et al., 2010).

Las tecnologías de la información y comunicación son definidas por Gómez y Macedo (2010) como la oportunidad, el hallazgo que ha permitido que docentes y estudiantes experimenten cambios categóricos en la dinámica diaria de las clases, lo que repercute en una nueva mirada del proceso de enseñanza aprendizaje.

Alonso (2011) afirma que las Tics son más que simples herramientas para la comunicación e información, son responsables de una transformación social en la que las personas interactúan y se desenvuelven; además, en este espacio también se ejecutan los procesos de aprendizaje - enseñanza y evaluación.

En lo que respecta al uso de las TIC en los colegios, la UNESCO (2004) afirma que las TIC enriquecen, acompañan, transforman y complementan la educación. En cuanto a los elementos que persuaden a los docentes a hacer uso de las TIC, Mumtag (2006) afirma que son de fácil uso y acceso; calidad de los programas y equipos; clases dinámicas con apoyo tecnológico, instituciones que comparten redes de comunicación para la elaboración del currículo, políticas nacionales, locales y regionales sobre el empleo de las TIC; así como un real compromiso de los docentes de actualizarse y capacitarse para estar acorde al contexto y sus requerimientos (Cabero et al; 2018).

Asimismo, Belloch (2015) respecto al empleo de las TIC afirma que este responde a diversas razones como por ejemplo las instalaciones, los servicios, la formación, la disposición de los maestros y directivos; siendo estos dos últimos los más influyentes a nivel pedagógico e instrumental.

Según, Díaz-Barriga (2013) considera que la inserción de las TIC a la educación se ha tornado como una suerte de proceso que incluye no sólo los equipos o recursos tecnológicos sino también se estima como una elaboración didáctica que permite erigir y afianzar los aprendizajes para que estos sean significativos con base en lo tecnológico; en suma, se trata de una usanza tecnológica de la educación flexible.

La educación y las Tic han creado un novedoso espacio de aprendizaje donde el alumno construye lo que aprende sobre la base de criterios impensados en el pasado tales como la virtualidad y la maleabilidad de los tiempos; aquí las TIC establecen sus propios modelos educativos. Los estudiantes en la actualidad son nativos digitales, conocen y emplean la tecnología diariamente, la educación forma parte de la tecnología y se sirve de sus recursos, materiales y medios para llegar al alumno (Suárez y Custodio, 2014).

Santiago et al. (2013) hacen una importante distinción respecto a lo que puede hacer las TIC en la educación y que tiene que ver con los procedimientos y acciones pedagógicas, las cuales, desde su naturaleza, apuntan a un tipo de aprendizaje, sea este de tipo expositivo/receptivo o participativo/constructivo; siendo este último el que más se desea, debido que permite un aprendizaje por descubrimiento.

Los maestros utilizan la innovación educativa para mejorar su práctica pedagógica. Acciones como planificar, ejecutar, motivar y evaluar las sesiones de aprendizaje, cuando se elaboran desde la tecnología, pasan de ser rutinarias a hacerse más rápidas, dinámicas y atractivas (Pernía y Méndez, 2017).

Utilizar las TIC implica valorar las oportunidades didácticas que brindan en el proceso de enseñanza/aprendizaje; tomando en cuenta aspectos como la caracterización de los estudiantes y el ambiente del aula; así mismo aborda de un modo no convencional los propósitos y contenidos educativos desde una óptica distinta y actual. Además, Bailey y Hendricks (2015) afirmaron que los estudiantes se encuentran mejor motivados a responder evaluaciones con soporte digital, pues consideran que con esta innovación están aprendiendo más. Asimismo, Sheikhaboumasoudi et al. (2018) aseguran que para los estudiantes aprender desde internet permite autorregular sus tiempos, incrementar la motivación, poner pausa y volver al contenido todas las veces que sea necesario, debido

a que siempre estará disponible (Makerere University., 2018). Estas características hacen que la enseñanza sea considerada efectiva y la utilización de programas educativos pueda incidir en el ascenso de los aprendizajes de los estudiantes (Ogretiminde et al. 2018).

Otro aspecto importante a comentar se refiere ¹¹ a las habilidades y actitudes de los docentes frente a las TIC. El docente que tiene capacitación tecnológica es de vital importancia para la anexión efectiva de las TIC a las experiencias de aprendizaje Hatlevik. (2017); pues es el maestro quien se ocupa de regular el tipo y condición de las interacciones entre los alumnos y los recursos utilizados (Román et al. 2011). Además, se sabe que cuando existe en los docentes poco interés, mala disposición y temor a utilizar las TIC, estas actitudes entorpecen su empleo como recursos pedagógicos en el aula (Covadonga; 2019). Muchas veces este rechazo responde al poco conocimiento de estas tecnologías, el temor a no saber cómo manejarse frente a las situaciones que pudieran presentarse debido a su escasa o nula experticia (Santiago et al. 2013).

En cuanto a las cualidades de las herramientas digitales, Barroso et al. (2020) realizaron un estudio en Córdoba, Argentina, en el que se determinó una lista de las cualidades mejor valoradas de las herramientas digitales durante la pandemia por los estudiantes de primaria, secundaria y educación superior. Estas son:

Usabilidad, esta consiste en criterios de facilidad, efectividad y escasa presencia de errores entre las cualidades más requeridas en las herramientas digitales; así también se incluye la necesidad de que estas requieran el mínimo esfuerzo para la culminación de las actividades y tareas, la rapidez para navegar y acceder a los contenidos; una clara y simple organización de las plataformas que permitan entregar y visualizar las tareas de manera fácil, simple y sencilla; y de este modo los usuarios dominen estas herramientas raudamente.

Rapidez, tiene gran importancia y valor entre los estudiantes. Está referida a la comunicación inmediata, la celeridad para recibir, enviar, leer, conectarse y descargar las tareas; lo contrario ocasiona un gran malestar. Ahora bien, estas características

deseadas van de la mano con la velocidad del internet, siendo menester contar con una buena banda que optimice el funcionamiento de todos los dispositivos y programas.

Formato audiovisual, debido a la cuarentena y el aislamiento, las video conferencias fueron lo más cercano a la interacción de los maestros y su enseñanza tradicional. Clases en plataforma zoom, grabadas y luego subidas a diversos espacios de la web ofrecen la posibilidad de volver a verlas, pausar el video, detener y revisar cuando mejor les sea propicio, lo que significa que los estudiantes pueden gestionar su tiempo, aprendizaje y particular proceso en cada caso (Granda et al; 2019).

Interacción con compañeros y profesores, debido al aislamiento, la posibilidad de interactuar con los compañeros y docentes es muy valorada entre los estudiantes, es por ello que las videoconferencias en tiempo real, donde los maestros pueden resolver las dudas de sus estudiantes de manera sincrónica y en línea son bien ponderadas. La aplicación de Whatsapp también es apreciada, sobre todo para los trabajos grupales; sin embargo, esta suele desvirtuarse cuando sus miembros emiten mensajes excesivos o no siguen una línea de comunicación puntual se convierte en una suerte de distractor para el trabajo y el proceso de organización del aprendizaje. En suma, estos pro y contras aparecen en cada una de las plataformas y es por ello que se hace medular que los docentes conozcan y administren las herramientas que utilizarán en su entorno virtual de aprendizaje.

La permanencia de los contenidos es otra cualidad a tomar en cuenta pues implica la posibilidad de repetir tantas veces los contenidos hasta que se puedan entender. Esto facilita a los estudiantes y a los maestros quienes podrían atender a las consultas puntuales de sus estudiantes y grabarlas incluso, para que al volver a revisarlas los estudiantes no se les escape nada y puedan autogestionar su aprendizaje. Además, el hecho de que los contenidos permanezcan en la internet abre un sin número de posibilidades de aprendizaje y queda en la labor docente guiar y trazar las pautas para la navegación y consulta de páginas confiables de la web a sus estudiantes.

Finalmente, la autogestión de tiempos, espacios y contenidos, es un atributo bien estimado debido a que los entornos digitales permiten autogestionar el tiempo, el

aprendizaje, elegir los contenidos, las historias, noticias, novedades, tópicos, en fin; personalizar los espacios que se visitan, los perfiles y los dispositivos, etc.

Por otro lado, también existen obstáculos para integrar las TIC en las sesiones de clase.

Desde el siglo pasado, se han venido dando los esfuerzos para integrar las TIC al trabajo pedagógico. Como era de suponer, en países desarrollados se empezó a trabajar sobre la base de satisfacer necesidades básicas tales como: una infraestructura adecuada, buen equipamiento y cobertura; no obstante, en países como el nuestro, estos factores resultaron inalcanzables. Incluso, se sabe que, aun cuando estas necesidades fueran cubiertas, esto no garantiza aprendizajes significativos en los estudiantes. Lamentablemente existen obstáculos que van más allá. Para Acevedo (2018) estos son:

El tiempo de los profesores: en la actualidad, el común de los maestros carece de tiempo debido a que muchos suelen realizar actividades alternas que les generen ingresos extras y puedan completar los gastos de la canasta familiar. Sabemos que el tiempo de los docentes es poco valorado y remunerado; sin embargo, se requiere mucho del mismo para que ellos puedan capacitarse en las nuevas tecnologías, asistir a los talleres y compartir con sus colegas la planificación e incorporación de las TIC en sus clases.

El acceso y costo: el acceso a los equipos es otro obstáculo. Esto es debido a los elevados costos que supondría adquirirlos para los docentes, asegurar su conexión y capacitar a los maestros para su utilización. Además, está el hecho de que la mayoría de los colegios cuenta con equipos arcaicos y presentan dificultades de conexión.

La Visión: el vertiginoso avance de los programas y de la tecnología, el desconocimiento de los docentes de los alcances y usos que se puede dar a la misma no les permite tener una clara visión de cuánto esta puede beneficiar al currículo y a su práctica pedagógica.

Como podemos observar, todos estos obstáculos refieren la necesidad de cambiar las prioridades de la política educativa, más en países como el nuestro, donde

estos problemas se ven más agudos. Existe la necesidad de asegurar la conectividad, el acceso y la implementación de aulas digitales en un tiempo de pandemia e híbrido como el que estamos actualmente; asegurar la capacitación docente y la utilización de lo aprendido en las sesiones de aprendizaje permitirán que los nativos digitales no sólo transiten en la sociedad del conocimiento sino que adquieran competencias digitales que les faculte a: gestionar sus aprendizajes, aprender significativamente, seleccionar los contenidos, respetar y citar la propiedad intelectual; es decir, que les brinde una adecuada alfabetización y ciudadanía digital.

La alfabetización digital en los estudiantes es su derecho y un deber de los estados si se desean justos y capaces de brindar, equidad y paridad de oportunidades para todas y todos los escolares y jóvenes de la nación. La innovación de la práctica pedagógica puede lograr mejoras en los aprendizajes, reducir el fracaso escolar, trabajar la autonomía y toma de decisiones de los alumnos y fortalecer sus habilidades sociales sobre la base del trabajo colaborativo, la autoestima y diversos valores que lo fortalezcan.

Nuestra segunda variable, la comprensión lectora, recoge análisis importantes como la definición del acto de leer de Solé (1987) quien afirma que leer es comprender, es un proceso en el que se construyen significados respecto al texto que intentamos penetrar. Para la autora, comprender, interpretar y utilizar un texto es imprescindible no sólo para graduarse satisfactoriamente de la educación básica, es, sobre todo, necesario para desenvolvernó en la vida diaria, más aún en sociedades cada vez más competitivas.

Son muchos los autores que definen la comprensión lectora según la perspectiva de la época y lo que se consideraba válido para su tiempo. Es así que, para Pérez (1991) la comprensión lectora se alcanza cuando el lector logra descubrir los significados que propone el autor. A su vez Rourke (1982, citado por Vallés y Vallés, 2006) asevera que la comprensión aumenta en tanto la decodificación, análisis y organización de los textos leídos, los cuales son automatizados con habilidad.

Más adelante, autores como Oarrantia y Sánchez (1994) aseguraban que comprender un texto implica adentrarse en la lógica del mismo, llegar al punto donde

se articulan las ideas y a partir de ello discernir el significado global. Así mismo, crear representaciones estructuradas en la memoria, donde las ideas se relacionan y forman niveles de significación e importancia.

Para Tébar (2015), ¹¹ es un proceso interactivo entre el lector y el texto. En la misma línea encontramos a Defior (1996) ⁹ quien va más allá y señala cuando se realiza el acto de leer son el lector, el texto y la información almacenada en la memoria, previa a la lectura, los que al interactuar producen la comprensión.

En lo que concierne a los niveles de comprensión lectora:

El literal es definido por Catalá et al. (2001) como el más básico, pues sólo reconoce la ²⁷ información que se encuentra explícita en el texto. Además, lamenta que este sea el que mayormente se trabaja en las escuelas.

El inferencial para Catalá et al. (2001) es de carácter interpretativo ¹¹ pues a partir de la información previa que posee el lector, este es capaz de realizar sus predicciones y anticipaciones sobre los indicios que muestra el texto. Con el transcurso de la lectura estas deducciones se contrastan y se van ajustando dentro de una dinámica alterna entre el texto y el lector; lo que permite dar coherencia a los vacíos, a los olvidos, emplear estrategias para dominar los escollos que se presenten en el proceso y, finalmente, elaborar sus conclusiones.

El Crítico o de juicio para Catalá et al. (2001) es de un nivel profundo de la comprensión, debido a requiere formular juicios propios, con apreciaciones emitidas desde lo subjetivo; interpretaciones y valoraciones personales en base al impacto creado por la información e imágenes literarias que proporciona el texto. Es, en suma, la capacidad de poder inferir, expresar y realizar juicios valorativos.

Es importante señalar que existen modelos de lectura y en cada uno de ellos se puede observar los diversos matices que diferencian los conceptos de comprensión lectora relacionados a su enfoque. Es por ello que desde su perspectiva teórica se han agrupado en tres grandes modelos:

Bottom-up: este representa una mirada que parte de la unidad al todo poniéndole énfasis a la letra, a la sintaxis y la decodificación para llegar a la frase, el texto y su comprensión global. Solé (1987) refiere que este modelo responde a un paradigma centrado en la importancia de la decodificación del texto, a quien le brinda prioridad por encima de la participación del lector. Este último debe partir de la decodificación de lo más sencillo a lo más complejo: la letra, la frase y finalmente al texto en su totalidad. Es claro que comprender un texto, procesar su información es imposible sin decodificarlo.

Top bottom: este modelo de lectura asegura que la comprensión empieza cuando el lector realiza las hipótesis frente a la lectura. Además, considera que habilidades de decodificación tales como el reconocimiento de palabras y frases, son elementales y representan un nivel inferior en el procesamiento del texto. Es más, este nivel elemental se halla subordinado a uno más complejo, el nivel inferencial. Al igual que el modelo anterior, este también resulta vertical y jerárquico, pero esta vez va en sentido contrario, es decir, descendente; debido que es el lector quien toma la batuta y actúa en torno a la búsqueda del significado. Desde esta perspectiva se revaloriza el papel del lector a quien se le atribuye portar de significado al texto a través de su lectura. Otto (1982, citado por Solé, 1987) afirma que el núcleo de la lectura es la comprensión y esta se logra sólo a través del lector quien es el que le da sentido, percibe su significado global y lo crea.

El interactivo: siguiendo la línea de pensamiento de la autora citada en el párrafo anterior indicamos que este modelo ve a la lectura como una tarea de alta complejidad cognitiva donde el lector hace las veces de un procesador de texto activo de la información que trae consigo el contenido textual. Es en estas circunstancias que el lector comparte sus esquemas mentales (producto de sus conocimientos previos) con el propósito de integrar los datos nuevos, nutrirlos de significado e ir transformándolos continuamente. Desde esta mirada la participación del lector es vital pues sin él no se podría construir el significado del texto; sin embargo, este último no deja de ser importante pues es necesario poder manejarlo con habilidad y darle el lugar que corresponde. De acuerdo a Alfonso y Sánchez (2009) desde la perspectiva de la enseñanza este enfoque muestra la importancia de que los alumnos aprendan a procesar los textos en sus distintas etapas y elementos, empleando para ello sus habilidades que

permitirán su comprensión. Esta concepción promete todas las condiciones para articular procesos, pues considera que el mensaje del texto no es un objeto, no está oculto cual tesoro escondido, sino que surge a partir de la interacción entre las intenciones del autor y los esquemas del lector; sus conocimientos previos, experiencias, expectativas y lo que va corroborando o no mientras avanza la lectura (Dubois, 1996).

El transaccional: El modelo transaccional de la lectura va más allá que el interactivo, se puede decir que lo trasciende, pues da cuenta de un proceso en el que lector y el texto van y vienen en un espacio y tiempo irrepetible y luego surgen, transformados. Bajo este modelo, lector, texto y significado son indivisibles y con sus interacciones explican claramente el proceso de la lectura: El texto es tal porque existe un lector que lo actualiza, que le da vida, que lo llena de significado. El lector es quien experimenta con un texto y en él evoca sus saberes, experiencias previas, lo interpreta en un espacio y tiempo único e irrepetible; debido a que conforme pase el tiempo, sumen las vivencias y conocimientos del lector, el texto irá mostrándole nuevos significados. Finalmente, el significado no es otra cosa que aquello que ocurre durante la transacción (Dubois, 1996).

Ahora bien, hemos definido algunos de términos básicos de esta investigación:

Herramientas digitales: llámese así a los diversos espacios virtuales, programas y aplicaciones que permiten por medio de un dispositivo tecnológico y electrónico poder realizar tareas, juegos, competencias, entre otros (Gorichon et al., 2010).

Softwares educativos: es un programa o también puede ser una aplicación que brinda a los maestros y estudiantes herramientas digitales para complementar el aprendizaje y al ser de soporte digital se facilita su distribución (Llamas, 2020).

Quizizz: es una herramienta que sirve para evaluar a los estudiantes desde lo digital, haciendo uso de los elementos de la gamificación, premiando a los jugadores más rápidos y eficientes que respondan correctamente a los cuestionarios (Román et al., 2011).

TOMi digital: es una plataforma que funciona con o sin internet. En ella, los educadores pueden arribar a una amplia variedad de lecciones para sus alumnos y también pueden colaborar colgando sus propias clases. Allí los estudiantes tienen la

posibilidad de interactuar durante la realización de sus tareas y actividades programadas por el maestro (Munera, 2020).

Comprensión lectora: es la capacidad de leer comprensivamente, interpretar, valorar y recrear un texto teniendo en cuenta no sólo sus elementos y contenido, sino a su vez generar un aporte valioso al mismo por medio de nuestra lectura e interpretación (Solé, 1987).

Nivel literal: representa el más elemental de los niveles de la comprensión lectora. Incluye aspectos como recordar y recuperar información explícita del texto (Solé, 1987).

Nivel inferencial: este nivel demanda habilidades como reconstruir, dar significado, relacionar, deducir a partir de lo que no aparece en el texto, recurriendo por ejemplo al contexto y a los conocimientos previos del lector. Es el nivel más complejo (Solé, 1987).

Nivel criterial: es un nivel superior de la comprensión lectora. Implica que después de leer y comprender el texto se debe emitir un juicio, una valoración crítica y expresar opinión respecto a lo leído (Solé, 1987).

3 II. METODOLOGÍA

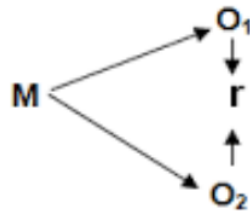
2.1. Enfoque y tipo de investigación

Este estudio posee un enfoque cuantitativo porque emplea el análisis estadístico para medir los datos, resolver interrogantes y contraponer hipótesis. Es de tipo básica y descriptiva porque precisa las características de la data que recolecta en torno a los conceptos o las variables estudiadas y además posee un nivel correlacional, porque busca encontrar la interacción de las variables en un momento dado sin necesidad de manipularlas (Hernández et al., 2010).

En tanto busca medir la gradualidad de la relación entre sus variables, conceptos o categorías, podemos precisar que corresponde al método hipotético - deductivo (Hernández et al. 2010).

12 2.2. Diseño de investigación

El diseño es correlacional pues permite cuantificar la relación que existe entre dos o más variables en un escenario en el que el investigador no controla ninguna, sólo las describe (Hernández et al. 2010).



M: 25 estudiantes de 4° de primaria de la I.E. N° 3090 “Franco Peruano” del Callao.

O1: Herramientas digitales

O2: Comprensión lectora

r: Relación entre las herramientas digitales y la comprensión lectora.

2.3. Población, muestra y muestreo

La población consistió en 124 niños del cuarto de primaria del colegio participante. La muestra ha sido elegida de acuerdo a los intereses de las

investigadoras mediante un muestreo no probabilístico. Esta contará con 25 estudiantes, con asistencia permanente, que no presente ningún problema físico o emocional, además que cuenten con el permiso de sus padres. No participarán del estudio los estudiantes que falten constantemente a clase y que no cuenten con el permiso de sus padres.

3 2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos

Ambos instrumentos recogieron información de manera presencial para su posterior registro y análisis.

Para medir las herramientas digitales se empleó la técnica de la encuesta, que es en la presentación de una serie de preguntas a un grupo de personas de interés para el investigador y de las que requiere extraer datos e información para su estudio (Martins y Palella, 2012). El instrumento utilizado fue el cuestionario. Este contó con 20 ítems organizados en tres dimensiones: en la pedagógica se ubican los 6 primeros (del 1 al 6); en la tecnológica encontramos los 6 siguientes (del 7 al 12) y en la comunicativa, los últimos 8 (del 13 al 20). La escala de medición empleada fue ordinal y de tipo Likert (nunca, algunas veces, frecuentemente, casi siempre y siempre). En lo que respecta a su validación cabe señalar que se obtuvo mediante juicio de tres expertos, quienes respaldaron su validez y determinaron que sí existe suficiencia y por tanto es aplicable. El detalle de cada validación se evidencia en los anexos de esta investigación. Para la fiabilidad se dispuso del coeficiente de alfa de Cronbach que arrojó un resultado de 0,852 lo que determinó la consistencia interna del instrumento.

La técnica empleada para la variable comprensión lectora fue el interrogatorio y el instrumento utilizado consistió en una prueba objetiva con 20 ítems organizados en tres dimensiones: en la literal se ubican los primeros 5 (del 1 al 5), en la inferencial los siguientes 11 (del 6 al 16) y en la criterial los 4 finales (de 17 al 20). Para la validación de este instrumento se necesitó juicio de tres expertos que determinaron su suficiencia y aplicabilidad (ver el detalle en los anexos). Finalmente, la confiabilidad se obtuvo gracias al coeficiente alfa de Cronbach que señaló el valor de 0,748, lo que estableció su consistencia interna.

³ 2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información

Estos fueron procesados para su procedimiento estadístico por medio del software ⁴ IBM SPSS Statistic 26,0. Para el análisis descriptivo se generaron tablas y ⁴ figuras de frecuencias. En lo que respecta al análisis inferencial, primero se ¹⁸ determinó el tipo de distribución de los datos, razón por la cual se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro Wilk, cuyos resultados determinaron que los datos de la muestra seguían una distribución ⁹ no normal; en consecuencia, para contrastar las hipótesis y hallar la correlación se utilizó la prueba no paramétrica Rho de Spearman y luego se elaboraron las conclusiones.

¹ 2.6. Aspectos éticos de la investigación

Entre ¹ los aspectos éticos de la investigación podemos mencionar que se ha respetado la propiedad intelectual de los autores, los cuales han sido citados según la normativa APA, séptima edición. Además, se le ha orientado e informado debidamente a cada uno de los participantes los objetivos del estudio. También se ha recogido el consentimiento informado respectivo y la condición anónima y voluntaria de su participación.

III. RESULTADOS

3.1. Presentación y análisis de resultados

Análisis descriptivo

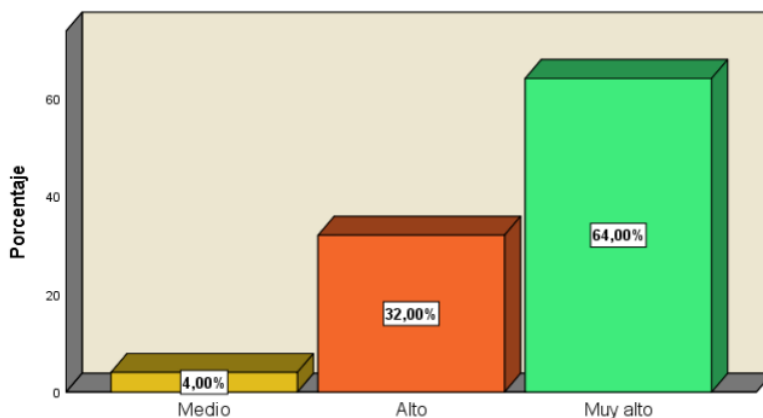
Tabla 1

Niveles de la variable herramientas digitales

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Herramientas digitales	Medio	1	4%
	Alto	8	32%
	Muy alto	16	64%
	Total	25	100%

Figura 1

Niveles herramientas digitales



En la tabla 1 y figura 1, se puede observar que el 4% tiene un nivel medio en el uso de las herramientas digitales, en tanto que, el 32% tiene un nivel alto y el 64% tiene un nivel muy alto; esto denota que la mayoría de estudiantes tienen un buen manejo de las herramientas digitales, lo que se debe a que los estudiantes navegan regularmente en la web para realizar actividades de aprendizaje, las que son promovidas por los docentes que toman en cuenta el uso de herramientas digitales en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje.

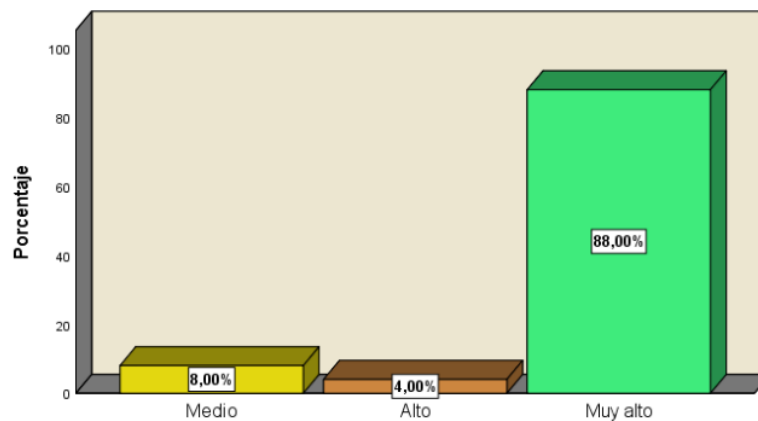
2 Niveles de las dimensiones de la variable herramientas digitales

Tabla 2
Niveles de la dimensión Pedagógica

Dimensión	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Pedagógica	Medio	2	8%
	Alto	1	4%
	Muy alto	22	88%
	Total	25	100%

Figura 2

Niveles de la dimensión Pedagógica



3 En la tabla 2 y figura 2, se puede observar que el 8% de los encuestados tienen un nivel medio en el uso de la dimensión pedagógica de la variable herramientas digitales, asimismo el 4% tienen un nivel alto, mientras que el 88% tienen un nivel muy alto, esto revela que casi la totalidad de los participantes operan eficientemente las herramientas digitales en su dimensión pedagógica, lo que demuestra que los estudiantes integran los recursos y herramientas digitales en el desarrollo de actividades de aprendizaje.

3

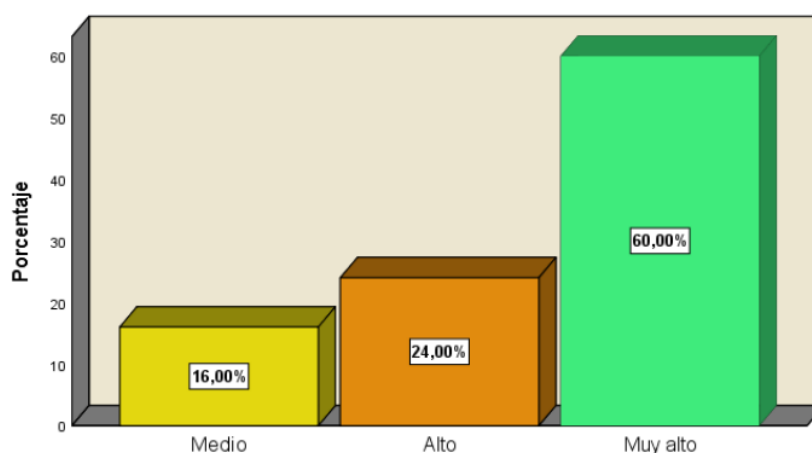
Tabla 3

Niveles de la dimensión Tecnológica

Dimensión	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Tecnológica	Medio	4	16%
	Alto	6	24%
	Muy alto	15	60%
	Total	25	100%

Figura 3

Niveles de la dimensión Tecnológica



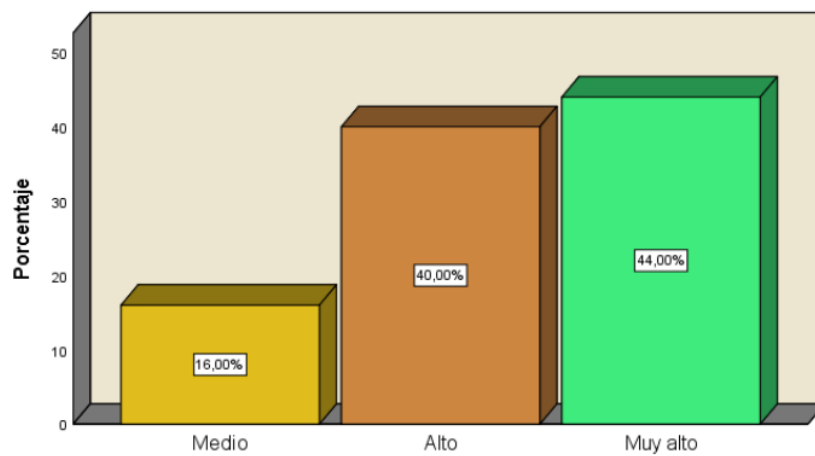
3

En la tabla 3 y figura 3, se puede observar que el 16% de los participantes tienen un nivel medio en el uso de la dimensión tecnológica de la variable herramientas digitales, el 24% tienen un nivel alto, y el 60% tienen un nivel muy alto; esto significa que buena parte de la totalidad de los estudiantes tienen una buena interacción con las herramientas digitales en su dimensión tecnológica. Esto implica que los estudiantes emplean apropiadamente los dispositivos y herramientas digitales para su proceso de aprendizaje.

Tabla 4
Niveles de la dimensión Comunicativa

Dimensión	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Comunicativa	Medio	4	16%
	Alto	10	40%
	Muy alto	11	44%
	Total	25	100%

Figura 4
Niveles de la dimensión Comunicativa



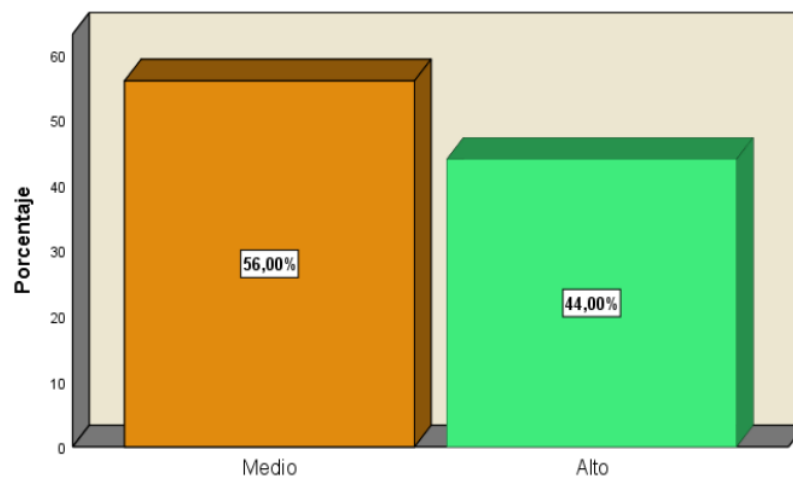
En la tabla 4 y figura 4, encontramos que el 16% de los estudiantes tienen un nivel medio en el uso de la dimensión comunicativa de la variable herramientas digitales, el 40% tienen un nivel alto, y el 44% tienen un nivel muy alto; esto revela que un número mayoritario de los estudiantes utilizan eficazmente las herramientas digitales en su dimensión comunicativa, lo que puede deberse a que los estudiantes interactúan en las redes sociales y video conferencias lo que les ha permitido mejorar sus habilidades de comunicación.

Tabla 5¹
Niveles de la variable comprensión lectora

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Comprensión lectora	Medio	14	56%
	Alto	11	44%
	Total	25	100%

Figura 5

Niveles de la Comprension lectora



En la tabla 5 y figura 5, hallamos que del 100% de los estudiantes a los que se aplicó la prueba de comprensión lectora, 56% tienen un nivel medio y el 44% tienen un nivel alto; esto significa que casi la mitad de los estudiantes (11) han logrado o tienen una buena comprensión lectora, mientras que la otra parte que es un poco más de la mitad de los estudiantes (14) están en proceso.

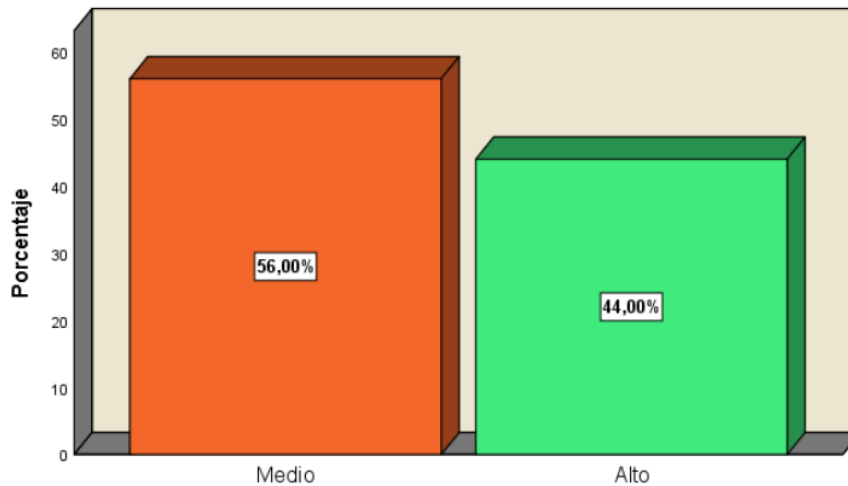
2 Niveles de las dimensiones de la variable Comprensión lectora

Tabla 6
Niveles de la dimensión Literal

Dimensión	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Literal	Medio	14	56%
	Alto	11	44%
	Total	25	100%

Figura 6

Niveles de la dimensión Literal

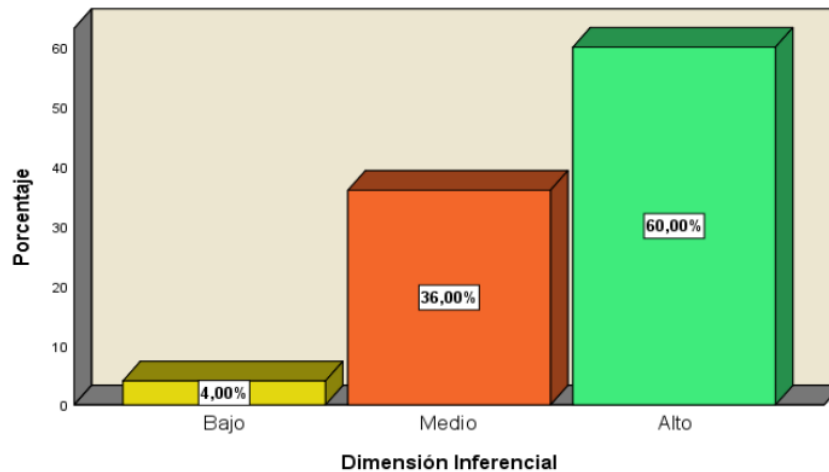


3 En la tabla 6 y figura 6, se supo que el 56% de los examinados tienen un buen nivel de comprensión lectora en la dimensión literal, mientras que el 44% tienen un nivel alto; esto significa que 11, es decir casi la mitad de los estudiantes, han logrado o tienen una buena comprensión lectora en la dimensión literal; mientras tanto 14 de los evaluados están en proceso.

21

Tabla 7*Niveles de la dimensión Inferencial*

Dimensión	Frecuencia	Porcentaje
Inferencial	Bajo	1 4%
	Medio	9 36%
	Alto	15 60%
Total	25	100%

Figura 7*Niveles de la dimensión Inferencial*

En la tabla 7 y figura 7, se puede notar que 4% ⁴ de los alumnos de la muestra tienen un nivel bajo de comprensión lectora en el nivel inferencial, 36% un nivel medio y 60% un nivel alto; esto indica que más de la mitad de los estudiantes (15) han logrado o tienen una buena comprensión lectora, en la dimensión inferencial; lo que supone que son capaces de identificar información implícita en los textos que leen, mientras que una parte de los estudiantes (9) están en proceso y un mínimo de ellos (1) está en inicio.

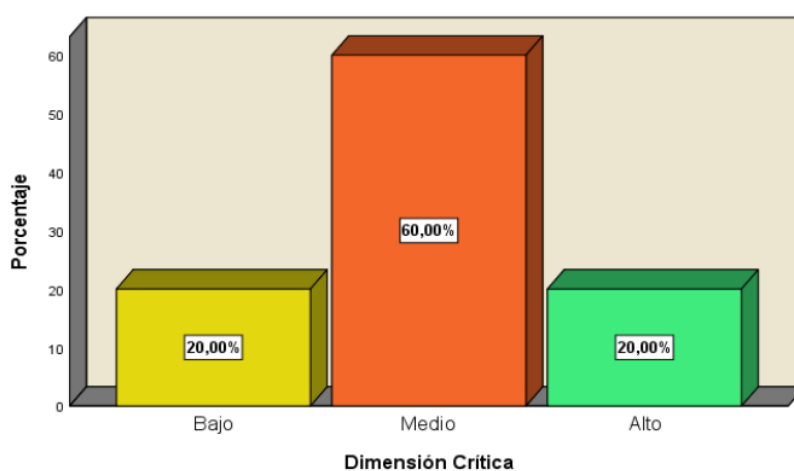
Tabla 8

Niveles de la dimensión Crítica

Dimensión	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Crítica	Bajo	5	20%
	Medio	15	60%
	Alto	5	20%
	Total	25	100%

Figura 8

Niveles de la dimensión Crítica



En la tabla 8 y figura 8, se evidencia que el 20% de los sujetos de la muestra tienen un nivel bajo en la dimensión crítica, el 60% un nivel medio, y el 20% un nivel alto; esto estipula que la quinta parte de los estudiantes (5) han logrado o tienen una buena comprensión lectora en la dimensión crítica, mientras que más de la mitad (15) están en proceso y otra quinta parte (5) están en inicio.

3.2. Prueba de hipótesis

Análisis ⁹ inferencial

Tabla 9
Prueba de normalidad

	Estadístico	Shapiro-Wilk gl	Sig.
Herramientas digitales	,850	25	,002
Comprensión lectora	,893	25	,013
Literal	,763	25	,000
Inferencial	,816	25	,000
Crítica	,789	25	,000

⁴ Para la prueba de normalidad se ha utilizado la prueba de Shapiro Wilk debido a ²² que la muestra tiene 25 elementos. Según los resultados que se observan en la tabla 9, los datos no ⁹ siguen una distribución normal debido a que el nivel de significación es $< 0,05$ por lo tanto, para el análisis inferencial, se utilizará la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Prueba de hipótesis general

H0. Las herramientas digitales ¹⁰ **no tienen relación directa** con la comprensión lectora en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022.

Ha. Las herramientas digitales ¹⁰ **tienen relación directa** con la comprensión lectora en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022.

Tabla 10*Correlación entre las herramientas digitales y la comprensión lectora*

			Herramientas digitales	Comprensión Lectora
Rho de Spearman	Herramientas digitales	Coeficiente de correlación	1,000	,690**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	25	25
	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	,690**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	25	25

En la tabla 10, se visualiza que la correlación de Spearman es de 0.69, con nivel de significancia $p=0.000$ siendo esta menor al 0,05, lo cual evidencia una correlación positiva considerable, con este resultado queda probado que las herramientas digitales tienen una relación directa con la comprensión lectora en los estudiantes de 4° de primaria de la I.E. N° 3090 Franco Peruano del Callao, 2022. Por tanto, se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

Prueba de la hipótesis específica 1

H0. Las herramientas digitales **no tienen relación directa** con la comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022.

Ha. Las herramientas digitales **tienen relación directa** con la comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022.

Tabla 11
Correlación entre las herramientas digitales y la dimensión literal

		Herramientas digitales	Dimensión literal
Rho de Spearman	Herramientas digitales	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000 ,635** ,001
	Dimensión literal	N	25 25
		Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	,635** ,001
		N	25 25

En la tabla 11, percibimos que la correlación de Spearman = 0,635, con nivel de significancia $p = 0,001$ siendo menor al 0,05, lo cual evidencia una correlación positiva considerable, con este resultado queda probado que las herramientas digitales tienen una relación directa con la comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de 4° de primaria de la institución participante del estudio, por tanto, se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

Prueba de la hipótesis específica 2

H0. Las herramientas digitales **no tienen relación directa** con la comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022.

Ha. Las herramientas digitales **tienen relación directa** con la comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022.

Tabla 12*Correlación entre las herramientas digitales y la dimensión inferencial*

			Herramientas digitales	Dimensión Inferencial
Rho de Spearman	Herramientas digitales	1		
		Coeficiente de correlación	1,000	,474*
		Sig. (bilateral)		,017
	Dimensión Inferencial	N	25	25
		Coeficiente de correlación	,474*	1,000
		Sig. (bilateral)	,017	
	N	25	25	

En la tabla 12, podemos advertir que la correlación de Spearman = 0,474 con nivel de significancia $p = 0,017$ siendo menor al 0,05, lo cual evidencia una correlación positiva media, con este resultado queda probado que las herramientas digitales tienen una relación directa con la comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de 4° de primaria de la institución participante. Por tanto, se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

Prueba de la hipótesis específica 3

H0. Las herramientas digitales **no tienen relación directa** con la comprensión lectora en su dimensión crítica en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022.

Ha. Las herramientas digitales **tienen relación directa** con la comprensión lectora en su dimensión crítica en los estudiantes de 4° de primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022.

Tabla 13*Correlación entre las herramientas digitales y la dimensión crítica*

		Herramientas digitales		Dimensión crítica
Rho de Spearman	Herramientas digitales	Coefficiente de correlación	1,000	,532**
		Sig. (bilateral)	.	,006
		N	25	25
Dimensión crítica	Dimensión crítica	Coefficiente de correlación	,532**	1,000
		Sig. (bilateral)	,006	.
		N	25	25

En la tabla 13, se demuestra que la correlación de Spearman = 0,532 con nivel de significancia $p = 0,006$ siendo esto menor a 0,05, lo cual evidencia una correlación positiva media; con este resultado queda probado que las herramientas digitales tienen una relación directa con la comprensión lectora en su dimensión crítica en los estudiantes participantes de esta investigación. Por tanto, se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

IV. DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo general determinar el nivel de relación entre las herramientas digitales y la comprensión lectora en los estudiantes de 4° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao, 2022. Los resultados arrojaron que existe una correlación positiva considerable entre las herramientas digitales y la comprensión lectora, según el coeficiente de correlación de Spearman que registró 0.690, con nivel de significancia $p=0.000$.

Similares resultados obtuvieron estudios internacionales como el realizado en el Ecuador por Contreras (2021) quien logra demostrar que sí existe una correlación positiva media según el coeficiente de Pearson de 0.606. Además, se afirma que la inclusión de las TIC en las sesiones de clase mejora la comprensión lectora, motivan a los estudiantes, los mantienen atentos a las actividades a realizar debido a los diversos formatos desde donde se puede presentar el texto y les enseña a trabajar colaborativamente (Carcaño, 2021). Así mismo, en Colombia, Montilla (2018) encuentra en su investigación que existe una relación significativa sustentada en el resultado considerablemente alto de la correlación (0,699) y el p -valor (0,001); además, asegura que incluir las herramientas digitales en el proceso de lectura optimiza las habilidades comunicativas de los estudiantes y; así también Duran et al., (2018) ponen énfasis en la importancia de la inclusión de las TIC como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora e incluso el rendimiento académico de los estudiantes; por tanto, existe la necesidad de contar con las competencias digitales necesarias para gestionarlas adecuadamente, por lo que pensamos que la buena disposición por parte de los maestros y demás actores educativos son relevantes para asegurar un aprendizaje y capacitación constante que los mantenga actualizados y capaces de gestionar las herramientas idóneas para su contexto (Mumtag, 2006).

Estudios nacionales que buscaron correlacionar las mismas variables de nuestra investigación coinciden con nuestros hallazgos; así tenemos a Valderrama (2020) quien encuentra que existe una relación significativa positiva y débil ($r=0.493$, $p<0.001$); así como para Maldonado (2019) quien encuentra que existe una relación directa y significativa (Pearson de 0,752); lo mismo sucede para Campos (2020) quien descubre que la relación es directa, moderada y significativa ($\rho=0.622$) y, finalmente, para

Astohuayhua (2019) la relación resulta significativa, positiva y alta (Spearman 0, 775). Encontrar una clara correlación entre estas variables nos hacen reflexionar en torno a la efectividad de los programas educativos como estrategia de enseñanza para la mejora de los aprendizajes (Ogretiminde et al., 2018) que se vienen realizando a nivel nacional, regional y con mucha incidencia en la institución educativa participante de esta investigación. Si bien es cierto que las realidades y contextos son distintos en los diferentes puntos del país, los esfuerzos de los docentes por utilizar la tecnología para realizar sus actividades educativas en soportes no convencionales que resulten dinámicos y atractivos para sus alumnos no pueden ser pasado por alto (Santiago et al., 2013). Sin embargo, tal y como lo señalan los investigadores que coinciden con nuestro estudio, se necesita contar con el equipamiento necesario, así como la conectividad adecuada para asegurar la efectividad y celeridad de los espacios virtuales que el maestro propone y desde donde planifica sus estrategias de lectura. Lamentablemente, honrar tales requerimientos es bastante difícil en el contexto de la educación estatal debido al limitado presupuesto con el que se cuenta.

Respecto a la dimensión literal de la comprensión lectora, sabemos que es bueno en el 56% de los participantes, mientras que se encontró alto para el 44%. Esto significa que el 100% de los estudiantes evaluados pueden discriminar datos explícitos, relacionar lógicamente los mensajes literales y tácitos de un texto, concluir particularidades de los personajes y establecer relaciones de causa y efecto. Estos resultados se asemejan a los obtenidos por Maldonado (2019) quien encuentra que el 48,47% de estudiantes alcanzó el nivel alto; el 46,94% en el nivel regular y el 4,59% obtuvo el nivel bajo. No obstante, difieren con los hallados por Oré (2020) quien señala que el 87% de los participantes se ubican en un nivel regular; el 10% en uno bajo y el 3% en un estrato alto.

Para la dimensión inferencial de la comprensión lectora de nuestro estudio, se supo que el 4% registra bajo nivel, el 36% medio y 60% alto. Esto indica que la mayoría de los sujetos participantes pueden: encontrar información importante del texto, deducir el significado de palabras, frases y el tema, contextualizando la lectura y siguiendo la lógica de las ideas. Similar resultado obtuvo Maldonado (2019) quien refiere que el 64,29% de los participantes se ubican en el nivel medio, 25,51% en el nivel alto; y un

10,20% de estudiantes en un nivel bajo. Mientras que Oré (2020) difiere con sus hallazgos nada alentadores: 50% en el nivel regular y 50% en un nivel bajo.

Para la dimensión crítica, se puede observar que el 20% de los estudiantes tienen un nivel bajo en la dimensión crítica, el 60% tiene un nivel medio, y el 20% tienen un nivel alto. Este hallazgo implica que a la mayoría de los participantes del estudio les cuesta explicar el sentido del contenido de los textos y opinar en torno al mismo. No obstante, se visualizan prometedores avances hacia el logro de la criticidad y la reflexión valorativa. Nuevamente existe coincidencia con los hallazgos de Maldonado (2019) quien registra que el 50% de sus sujetos de investigación ha obtenido un nivel alto; mientras que el 45,92% alcanzó el nivel medio y sólo el 4,08%, el nivel bajo.

Los resultados alcanzados responden a una serie de esfuerzos realizados durante los últimos años en el colegio participante, pues los maestros reciben capacitaciones constantes -incluso en el periodo vacacional- de parte de los directivos de la institución educativa, quienes representan una importante fortaleza para la difusión y manejo de las herramientas digitales empleadas en las sesiones de aprendizaje y planificadas en las reuniones colegiadas institucionales. Esto demuestra que, pese a una serie de dificultades, carencias y limitaciones de la escuela pública, existen instituciones educativas identificadas con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y comprometidas en la búsqueda de estrategias, plataformas y softwares educativos para enseñar a comprender un texto, interactuar con él y desarrollar las habilidades comunicacionales de sus estudiantes.

V. CONCLUSIONES

Se logró determinar que las herramientas digitales tienen relación directa y significativa con la comprensión lectora en los estudiantes de 4° grado de primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao, sustentando en el coeficiente de correlación Rho Spearman es de 0.690.

Se estableció que las herramientas digitales tienen relación directa y significativa con la comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de 4° grado de primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao, con un coeficiente de correlación Rho Spearman obtenido es de 0,635.

Se estableció que las herramientas digitales tienen relación directa y significativa con la comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de 4° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao, con un coeficiente de correlación Rho Spearman es de 0,474.

Se estableció que las herramientas digitales tienen relación directa y significativa con la comprensión lectora en su dimensión crítica en los estudiantes de 4° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 3090 “Franco Peruano” del Callao, con un coeficiente de correlación Rho Spearman obtenido es de 0,532.

VI. RECOMENDACIONES

El presente estudio ¹ sugiere a los Directivos de la institución educativa realizar capacitaciones a sus docentes aliándose con instituciones para gestionar talleres, cursos y especializaciones para actualizar sus conocimientos y sus clases sean más atractivas para sus estudiantes.

Así mismo, contar con las condiciones operativas para que la escuela cuente con internet, dispositivos, PC, laptop, XO, etc. en buen estado y con la velocidad adecuada

Se aconseja a los docentes participar activamente de los talleres, cursos diplomados y especializaciones las cuales van a propiciar un buen manejo de las herramientas digitales en el uso de los softwares libres con la finalidad de hacer uso de las plataformas digitales de manera más dinámica para los estudiantes y que estos puedan navegar de manera más accesible y libre de costos.

Se recomienda al docente encargado del aula de innovación pedagógica crear un repositorio propio en el que se recoja los aportes y trabajos pedagógicos de sus docentes para la utilización y provecho de la comunidad educativa.

Se recomienda ²⁶ la participación activa de las familias en el buen uso ⁹ de las herramientas digitales siendo utilizándolas como soporte de aprendizaje en la mejora de las habilidades de comprensión lectora.

A la comunidad educativa en su conjunto se le exhorta a socializar y ejecutar habitualmente las estrategias efectivas para la utilización de las TICS en la escuela, no olvidando que es importante advertirles que el mal uso de las TICS, sobre todo cuando no se acompaña de una adecuada supervisión, puede ser contraproducente para el aprendizaje de los estudiantes.

TESIS_UTC

INFORME DE ORIGINALIDAD

19%

INDICE DE SIMILITUD

19%

FUENTES DE INTERNET

4%

PUBLICACIONES

10%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	3%
2	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	2%
3	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
5	repositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Cliffside Park High School Trabajo del estudiante	1%
7	repositorio.uwiener.edu.pe Fuente de Internet	1%
8	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	1%
9	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1%

10	repositorio.uap.edu.pe Fuente de Internet	1 %
11	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
12	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
13	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
14	1library.co Fuente de Internet	<1 %
15	repositorio.unemi.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
16	Jacqueline Livia Achahuanco Villogas. "Gestión administrativa y uso de Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en dos instituciones educativas del distrito de la Molina, 2021", EVSOS, 2023 Publicación	<1 %
17	Submitted to udes-virtual Trabajo del estudiante	<1 %
18	revistas.uide.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
19	Submitted to Universidad Catolica de Trujillo Trabajo del estudiante	<1 %

20	Submitted to unapiquitos Trabajo del estudiante	<1 %
21	vsip.info Fuente de Internet	<1 %
22	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %
23	repositorio.unas.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
24	es.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
25	issuu.com Fuente de Internet	<1 %
26	cecp.air.org Fuente de Internet	<1 %
27	cieduc.org Fuente de Internet	<1 %
28	docplayer.com.br Fuente de Internet	<1 %
29	es.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
30	moam.info Fuente de Internet	<1 %
31	mulpix.com Fuente de Internet	<1 %

32

pt.scribd.com

Fuente de Internet

<1 %

33

www.cnsic.org.do

Fuente de Internet

<1 %

34

www.unicef.org

Fuente de Internet

<1 %

35

www.unidadvictimas.gov.co

Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 9 words

Excluir bibliografía

Activo

TESIS_UTC

PÁGINA 1

PÁGINA 2

PÁGINA 3

PÁGINA 4

PÁGINA 5

PÁGINA 6

PÁGINA 7

PÁGINA 8

PÁGINA 9

PÁGINA 10

PÁGINA 11

PÁGINA 12

PÁGINA 13

PÁGINA 14

PÁGINA 15

PÁGINA 16

PÁGINA 17

PÁGINA 18

PÁGINA 19

PÁGINA 20

PÁGINA 21

PÁGINA 22

PÁGINA 23

PÁGINA 24

PÁGINA 25

PÁGINA 26

PÁGINA 27

PÁGINA 28

PÁGINA 29

PÁGINA 30

PÁGINA 31

PÁGINA 32

PÁGINA 33

PÁGINA 34

PÁGINA 35

PÁGINA 36

PÁGINA 37

PÁGINA 38

PÁGINA 39

PÁGINA 40

PÁGINA 41
