



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO**

**AULAS DE INNOVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA
DE LOS ESTUDIANTES DEL 2° GRADO DE
SECUNDARIA DE LA I. E. 80452 USCA - PATAZ – 2020**

**PRESENTADA POR
GREGORIO PAPA CALDAS TORRES**

**ASESOR
RAFAEL ANTONIO GARAY ARGANDOÑA**

**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN E-LEARNING**

LIMA – PERÚ

2022



CC BY-NC

Reconocimiento – No comercial

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, y aunque en las nuevas creaciones deban reconocerse la autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**AULAS DE INNOVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS
ESTUDIANTES DEL 2° GRADO DE SECUNDARIA DE LA I. E.
80452 USCA - PATAZ – 2020**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN E-LEARNING**

**PRESENTADO POR
GREGORIO PAPA CALDAS TORRES**

**ASESOR
Dr. RAFAEL ANTONIO GARAY ARGANDOÑA**

LIMA, PERÚ

2022

**AULAS DE INNOVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS
ESTUDIANTES DEL 2° GRADO DE SECUNDARIA DE LA I. E.
80452 USCA - PATAZ – 2020**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Rafael Antonio Garay Argandoña

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Edwin Barrios Valer

MIEMBROS DEL JURADO:

Dra. Patricia Edith Guillén Aparicio

Mg. Emilio Augusto Rosario Pacahuala

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis hijos Farid y Mitzi,
que son el motor de mi existencia.

AGRADECIMIENTO

A mi esposa Mara por su paciencia, comprensión y apoyo.

ÍNDICE

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	5
1.1. Antecedentes.....	5
1.2. Bases Teóricas.....	7
1.2.1. El Aula de Innovación.....	7
1.2.2. La Comprensión Lectora	14
1.3. Definición de Términos Básicos	20
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	23
2.1. Formulación de hipótesis.....	23
2.1.1. Hipótesis principal.....	23
2.1.2. Hipótesis derivadas.....	23
2.2. Operacionalización de variables.....	24
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	25
3.1. Diseño metodológico	25
3.2. Diseño muestral.....	26
3.3. Técnicas de recolección de datos	26
3.4. Procesamiento de análisis de datos	27
3.5. Aspectos éticos	28
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	29
4.1. Análisis descriptivo de los resultados	29
4.2. Comprobación de hipótesis	34

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	41
CONCLUSIONES	44
RECOMENDACIONES.....	45
FUENTES DE INFORMACIÓN	46
ANEXOS.....	50

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Distribución muestral de estudiantes de segundo grado de secundaria I.E. Usca 2018-Pataz	26
Tabla 2 Distribución de frecuencias de los niveles de uso del aula de innovación.....	29
Tabla 3 Distribución de frecuencias de los niveles de la dimensión comunicativa	30
Tabla 4 Distribución de frecuencias de los niveles de la dimensión didáctica.....	30
Tabla 5 Distribución de frecuencias de los niveles de la dimensión currículo	31
Tabla 6 Distribución de frecuencias de los niveles de la comprensión lectora	31
Tabla 7 Distribución de frecuencias de los niveles de la dimensión literal	32
Tabla 8 Distribución de frecuencias de los niveles de la dimensión inferencial.....	33
Tabla 9 Distribución de frecuencias de los niveles de la dimensión crítica	33
Tabla 10 Descripción de la relación entre el uso del aula de innovación y la comprensión lectora.....	35
Tabla 11 Correlación entre el uso de aula de innovación y la comprensión lectora	35
Tabla 12 Descripción de la relación entre el uso del aula de innovación y la dimensión literal de la comprensión lectora	36
Tabla 13 Correlación entre el uso de aula de innovación y la dimensión literal de comprensión lectora	37
Tabla 14 Descripción de la relación entre el uso del aula de innovación y la dimensión inferencial de la comprensión lectora.....	38
Tabla 15 Correlación entre el uso de aula de innovación y la dimensión inferencial de comprensión lectora.....	38
Tabla 16 Descripción de la relación entre el uso del aula de innovación y la dimensión crítica de la comprensión lectora	39
Tabla 17 Correlación entre el uso de aula de innovación y la dimensión crítica de comprensión lectora.....	40

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Identificación de variables.....	24
Figura 2: Diseño de investigación.....	25

RESUMEN

La presente investigación planteo como objetivo correlacionar el uso del aula de innovación y la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I.E. 80452 –Usca de la provincia Pataz – 2020. Para ello se asumió un diseño descriptivo-correlacional, no experimental. Se trabajó con una muestra de 18 estudiantes de ambos sexos a quienes se le aplicó un cuestionario referido al uso del aula de innovación, respectivamente validado en el contenido y su confiabilidad mediante el juicio de expertos y la prueba de pilotaje. Para obtener los datos de comprensión lectora se tomaron los resultados de la evaluación censal de estudiantes 2018.

Los resultados ($\rho = 0,790$ y $P = 0,00$) permitieron concluir que existe una correlación positiva, moderada y significativa estadísticamente entre el uso del aula de innovación y la comprensión lectora. No obstante, no se halló correlación significativa entre el uso del aula de innovación y las dimensiones literal e inferencial; muy por el contrario, sí hubo correlación con la dimensión crítica de la comprensión lectora.

Palabras clave: Uso del aula de innovación, comprensión lectora, dimensión literal, dimensión inferencial, dimensión crítica.

ABSTRACT

The present research proposed as an objective to correlate the use of the innovation classroom and the reading comprehension of the students of the 2nd grade of secondary school of the I.E. 80452 –Usca of the Pataz province - 2020. For this, a descriptive-correlational design was assumed, not experimental. We worked with a sample of 18 students of both sexes to whom a questionnaire regarding the use of the innovation classroom was applied, respectively validated in the content and its reliability through the judgment of experts and the piloting test. To obtain the reading comprehension data, the results of the 2018 student census evaluation were taken.

The results ($\rho = 0.790$ and $P = 0.00$) allowed to conclude that there is a positive, moderate and statistically significant correlation between the use of the innovation classroom and reading comprehension. However, no significant correlation was found between the use of the innovation classroom and the literal and inferential dimensions; On the contrary, there was a correlation with the critical dimension of reading comprehension.

Keywords: Use of the innovation classroom, reading comprehension, literal dimension, inferential dimension, critical dimension.

INTRODUCCIÓN

El Perú no es ajeno a la problemática de la comprensión lectora que afecta a los sistemas educativos de diversos países de la región. De modo que, en los últimos años los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes evidenciaron que la mayoría siguen ubicándose por debajo del nivel satisfactorio. En el 2016, 40% se ubicó en previo al inicio, 47% en inicio, un 13% en proceso y ninguno en nivel satisfactorio. En el 2018, 17% se ubicó en previo al inicio, 55% en inicio, 11% en proceso y 17% en nivel satisfactorio (UMC, 2019). Se observa, aunque poco significativo, hubo un mejoramiento. Sin embargo, la mayoría de estudiantes se mantiene por debajo del nivel proceso. Se presume fuertes dificultades de comprensión lectora relacionadas con las dimensiones literal, inferencial y crítica.

Estos resultados obtenidos se reflejan en instituciones educativas como la 80452 Usca - Pataz, modelo Jornada Escolar Completa. En el nivel literal, que consiste en la recuperación de información explícita: reconocer, localizar, identificar, nombrar, recordar, integrar. Se observa que los estudiantes no identifican información relevante, como las categorías macroestructurales (tema e ideas) en los textos que leen. Este proceso se dificulta más según la tipología presentada y la complejidad de su estructura. Por ejemplo, en textos narrativos, suelen confundir hechos por ideas, y no hay capacidad de resumir y sintetizar. Lo mismo sucede con los textos argumentativos. Por el contrario, sí lo identifican

cuando se trata de textos expositivos de estructura simple, no obstante, cuando la estructura es compleja no realizan dichas operaciones mentales.

En el nivel inferencial— que implica deducir, relacionar, completar, comparar, integrar, construcción de significados, plantear hipótesis a partir de información implícita— las dificultades se agravan. Aquí los estudiantes no realizan estas operaciones. La deducción de los elementos macroestructurales (tema, subtemas, idea principal, ideas temáticas, propósito comunicativo, títulos) y la reconstrucción de hechos o secuencias estructurales, significados locales, descripción de características personajes o hechos implícitos son confundidas por los estudiantes con información explícita irrelevante. Así mismo, si los formatos textuales son complejos, es el caso de los textos discontinuos donde la comprensión se hace más difícil para los estudiantes. Las respuestas dadas por los estudiantes son incoherentes. Ellos tampoco reconocen la jerarquía de las ideas.

Consecuencia de lo anterior es que el nivel crítico, también se vea afectado. Este nivel que implica opinar o emitir un juicio valorativo del texto leído considerando la macroestructura y superestructura del texto, es respondido de manera incoherente. Aquí las respuestas de los estudiantes son monosilábicas, es decir responden con un “sí”, “no”, “bonito”, “malo”, pero sin argumentar sus respuestas, y sin saber a qué parte del texto están respondiendo (macroestructura, microestructura o superestructura). De este modo, su juicio u opinión en torno al texto leído es parco e incoherente.

En definitiva, los estudiantes del nivel de secundaria de la institución educativa 80452 de Usca presentan deficiencias en los tres niveles de comprensión lectora, literal, inferencial y crítico. Esto limita dicha competencia, puesto que ella implica un proceso dinámico de construcción de significados a partir del accionar de un conjunto de operaciones mentales que permiten relacionar, integrar y valorar información del texto leído, el cual actúa de mediador dentro de un contexto determinado.

A partir de esta realidad problemática, diferentes investigaciones (Orduz, 2016; Mantilla, 2016; Arizaga, 2018; Pulgar, 2016) se han preocupado por el asunto enfocando los estudios desde diferentes variables, dentro de ellas el uso de las TIC relacionados directamente con los ordenadores. En ellas se han aportado evidencia parcial sobre el beneficio de las TIC en áreas como la lectura. Motivados por la implementación de los colegios JEC, donde la novedad son las aulas de innovación (herramientas TIC e internet), la presente investigación amplía evidencias a partir del uso exclusivo del aula de innovación para el desarrollo de actividades de comprensión lectora cuyo resultado se evidencia en el desempeño de las pruebas ECE de estudiantes de segundo grado de secundaria.

Para ello se formuló el problema general: ¿Cuál es la correlación entre el uso del aula de innovación y la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020?, ello con sus respectivos problemas específicos. También se planteó el objetivo general: Determinar la correlación entre el uso de las aulas de innovación y la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020. Así como la hipótesis que supone que no existe correlación entre el uso de las aulas de innovación y la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I.E. 80452 –Usca de la provincia Pataz – 2020.

Así mismo, la investigación goza de viabilidad técnica porque se contó con los medios y recursos que posibilitan su realización. Además, el estudio en términos teóricos y metodológicos fue objetivo y alcanzable. Del mismo modo, los materiales para la investigación fueron accesibles debido a que contó con el apoyo necesario. Éticamente hay veracidad en el estudio puesto que la institución educativa cuenta con aula de innovación, su personal CIST (Coordinador de Innovación y Soporte Tecnológico, encargado de los recursos tecnológicos existentes en la institución), su profesor de comunicación nombrado y

desde el 2015 viene participando en las pruebas ECE. Y en cuanto al tiempo, no se ha tenido dificultades porque se ha trabajado de acuerdo a lo planificado. Por último, en lo financiero se contó con la solvencia económica para realizar el trabajo de investigación. No obstante, metodológicamente, es de advertir que se presentó el inconveniente del número reducido de la población observada (muy común en las escuelas de zonas rurales) la cual, si bien no invalida la investigación, es susceptible de posibles sesgos y hace que constituya una limitación para generalizar el alcance de los resultados del estudio.

Con todo, la presente investigación resulta relevante porque ayudará a mejorar la toma de decisiones respecto al uso del aula de innovación como recurso de comunicación, didáctico y curricular. También ampliará la investigación empírica cuyas conclusiones fomentarán la creatividad mediante estrategias que permitirán optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo de la lectura sino de otras áreas curriculares.

Por último, para organizar y redactar el informe se siguió los esquemas propuestos por la USMP. De modo que, en el primer capítulo se presenta la introducción. El segundo capítulo, se expone el marco teórico que sustenta las variables de estudio. El capítulo tres describe la metodología que ha seguido la investigación. Los resultados estadísticos se presentan y describen en el capítulo cuatro. Y ya en el capítulo cinco, se discute los resultados considerando los antecedentes y supuestos teóricos expuestos. Finalmente, en el capítulo seis se arriban a las conclusiones, sugerencias, referencias y anexos respectivos que dan prueba de ética en esta investigación puesta a disposición del jurado y lector.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes

Orduz, T. (2016), en su tesis “Uso de las TIC y comprensión lectora”, para obtener el grado de maestro, cuyo objetivo fue determinar la relación entre el uso de las TIC y la comprensión lectora. Para tal fin, trabajó con un muestreo probabilístico de 33 estudiantes ambos sexos, a quienes se les aplicó dos cuestionarios con la finalidad de recoger los datos. El investigador identificó que los niveles de uso de las TIC son poco frecuentes y que el nivel de comprensión lectora también es bajo. A diferencias de otros colegios donde la frecuencia de uso es mayor y los niveles de lectura altos. Luego de esta comparación y de los datos inferenciales obtenidos concluyó que de modo general hay una correlación moderada entre ambas variables, el uso de las TIC y la comprensión lectora de los estudiantes. No obstante, hace notar que una de las dimensiones lectoras más afectadas por el poco uso de las TIC es la inferencial, a diferencia de la literal y crítica, y esto se constata en los antecedentes que cita el autor. Esto hace que la relación entre el uso de las TIC y la dimensión inferencial sea significativa, es decir a mayor uso de las TIC mejor desarrollo del nivel inferencial de lectura.

Mantilla (2016), en su tesis “El uso de las TIC y los procesos de la comprensión lectora en estudiantes de nivel primaria”, cuyo objetivo fue determinar el uso de las TIC y su relación con los procesos de la comprensión lectora. Utilizó 86 estudiantes seleccionados

probabilísticamente. Luego de aplicarles un cuestionario, recoger y procesar estadísticamente los datos, se identificó que las TIC son poco utilizadas en actividades de comprensión lectora. También evidencia que durante las actividades de lectura no se aplican los procesos de comprensión lectora (antes durante y después). A partir de esta información concluye que hay una correlación positiva, alta y significativa entre uso de las TIC y la comprensión lectora.

Arizaga, S. (2018). En su tesis “Uso de tecnologías de información y comunicación en la comprensión lectora de los estudiantes del aula multigrado”, para obtener el grado de maestro en Perú, se propuso como objetivo determinar la relación entre el uso de las tecnologías de información y comunicación y la comprensión lectora. La muestra fueron 17 estudiantes de primaria, ambos sexos, seleccionados intencionalmente. Los instrumentos utilizados fueron dos cuestionarios, respectivamente. Concluye el investigador que existe una relación significativa entre el uso de tecnologías de información y comunicación con la comprensión lectora, y que la primera se relaciona directamente con los procesos de lectura (antes, durante y después).

Pulgar, M. (2016), en la tesis “Incorporación de las herramientas TIC para incrementar la comprensión lectora de textos narrativos” en Perú, para obtener el grado de maestro, el objetivo fue demostrar la influencia del uso de las TIC en la comprensión lectora de textos narrativos en una muestra probabilística de 39 estudiantes universitarios del primer ciclo. El grupo experimental fue sometido al programa y los datos se recogieron con un pretest y posttest, el cual consistió en una prueba de comprensión de textos. La conclusión fue que luego de la aplicación del programa los estudiantes elevaron significativamente su nivel de comprensión lectora. Advierte el autor que un factor importante es la planificación curricular de los usos de las TIC en los procesos de aprendizaje. Así mismo se evidenció que el nivel inferencial se vio beneficiado con el uso de las TIC puesto que su incremento de puntaje fue significativo, a diferencia del nivel literal y crítico. Se observa que los recursos tecnológicos empleados fueron: el internet (correo electrónico y foro) powerpoint, word y los audiovideos.

1.2. Bases Teóricas

1.2.1. El Aula de Innovación

Las nuevas tecnologías que emergieron vertiginosamente desde la década de los 90 del siglo pasado vienen transformando la sociedad actual, a los países desarrollados y los emergentes. En este contexto, aunque no es reciente, el concepto de innovación ha cobrado fuerza, sobre todo en el campo empresarial, y ha sido aplicado a diferentes ámbitos de las actividades humanas, entre ellas a la educación. Sobre innovación existen diversas definiciones. A ella se la puede concebir como un proceso de sustitución o creación de un producto nuevo que resulta mejorado y genera valor o beneficio. En este proceso dinámico participa el conocimiento. Si la innovación no genera beneficio, entonces no será innovación. También se destaca que este concepto está muy relacionado con la tecnología, la producción empresarial y la economía (Murillo, 2014).

En esta línea, y traspolando ideas del concepto de innovación (Mulet, s/f; Galicia, 2015) aplicado al ámbito educativo se puede concebir como la introducción oportuna de un producto fundado en el conocimiento y la tecnología (aula de innovación) con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en beneficio del estudiante, a quien lo convertiría en un individuo más competente a la demanda del mercado, claro está sin perder de vista el desarrollo integral de la persona. En términos organizacionales, la innovación equivale a la transformación de la institución educativa y sistemáticamente presupone una aspiración a la transformación de la pedagogía misma— o sea innovar para sustituir formas tradicionales de enseñar y aprender que ya no responden a la época— todo ello con el propósito de generar beneficio económico y social, tanto para el individuo como para la sociedad, en un mundo actual rápidamente cambiante.

En esta dirección de ideas se debe concebir la implementación de las aulas de innovación en los sistemas escolares, o sea con el propósito exclusivo, de generar nuevas alternativas metodológicas en el proceso de enseñanza aprendizaje y producir mejor capital humano.

Considerando lo expuesto líneas arriba, se espera tener, al finalizar este apartado, una mayor noción de la importancia que implica el “aula de innovación” en la escuela, cuyo uso en diversos casos es desconocido por los conductores de los procesos de enseñanza-aprendizaje: los profesores. Así mismo, se advierte que la definición de aula de innovación, más que teórica, se funda en propuestas de base normativa.

1.2.1.1. Definición de Aula Innovación. “Espacio donde se desarrolla las actividades de enseñanza aprendizaje que requieren de equipos TIC especializados. Este será el espacio de gestión de la comunidad virtual de la institución educativa, la capacitación e investigación docente, la gestión y producción de materiales” (Minedu, 2018-A, p.8).

Las implementaciones ejecutadas hacia el año 2001, a raíz de la preocupación de las políticas del gobierno por mejorar el sistema educativo en calidad y equidad, trajeron consigo la implementación de las “aulas de innovación”. Ello vino con el nombre de Plan Huascarán—concebido como un proyecto de modernización educativa consistente en el uso de la computadora y la internet en las escuelas— y aunque el proyecto fue un desastre, por lo menos la idea de las aulas de innovación como integradoras de los recursos TIC supervivieron al fracaso (Córdova, 2015).

De modo que es en esta dirección que las definiciones del Minedu se han venido proponiendo. Así, en la Resolución Directoral 0668-2010-ED, proveniente del Dirección general de Tecnologías Educativas, se considera que las aulas de innovación son el escenario de integración educativa de las TIC que proporciona condiciones para que los estudiantes y docentes participen en eventos nacionales e internacionales con la finalidad de mejorar el desempeño escolar de modo exitoso (Minedu, 2010). Otro documento, Resolución Ministerial 172-2017-ED, lineamientos para la organización y funcionamiento pedagógico de espacios educativos de educación básica regular, la conceptúa como el espacio donde se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje que requieren

equipos TIC especializados, donde se esté comunicado virtualmente, se realiza investigación, se produzca materiales virtuales y también se capaciten los docentes (Minedu, 2017). Desde los trabajos empíricos, se sigue ideas similares y se le ha definido como escenario de aprendizaje donde las TIC se integran para ser aprovechadas por docentes y estudiantes en las diferentes actividades pedagógicas (Peña, 2019; Flores, 2017, Zegarra, 2012).

Las definiciones anteriores guardan correspondencia con uno de los últimos documentos publicados por el Minedu (Manual de Gestión TIC) donde se define al aula de innovación de la siguiente manera: “espacio donde se desarrolla las actividades de enseñanza aprendizaje que requieren de equipos TIC especializados. Este será el espacio de gestión de la comunidad virtual de la institución educativa, la capacitación e investigación docente, la gestión y producción de materiales” (Minedu, 2018-A, p.8). Es esta la definición que se toma para los intereses del presente trabajo.

1.2.1.2. Recursos Tecnológicos del Aula de Innovación

Antes de mencionar cuáles son los recursos tecnológicos dentro del aula de innovación. Resulta importante hacer una breve definición de lo que entiende por recursos educativos.

Son abundantes las definiciones sobre los recursos educativos. Algunos consideran que son “apoyo pedagógico que refuerzan la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza aprendizaje” (Vargas, 2017, p.68). Además, menciona el mismo autor, que son creados por los docentes de acuerdo al requerimiento y necesidades del PEA de los estudiantes. Para Morales (2012), citado por Vargas (2017), los recursos educativos son el conjunto de medios y materiales que intervienen y facilitan el PEA, estos pueden ser físicos o virtuales y se adaptan a cualquier tipo de contenidos. Fernández (s/f), sostiene que es

cualquier material determinado utilizado con finalidad didáctica dentro de un contexto educativo, para facilitar el desarrollo de las actividades formativas (USMP, p.3). Es importante anotar que el autor distingue entre medios y recursos didácticos.

Es medio didáctico cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y es recurso educativo cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas (Márquez, S/f). Desde esta distinción queda claro, que la computadora el internet (páginas web, redes sociales, etc.) y programas como Excel pueden ser utilizados como recursos educativos.

De lo anterior, se concluye que los recursos educativos son conjuntos de medios y materiales que se utilizan como apoyo o medio para el proceso de enseñanza aprendizaje. Pueden ser físicos y virtuales.

Es indudable, que existen diversas clasificaciones de los recursos tecnológicos, estos identificados con lo que se denomina las TIC (Ortega, 1997). Por ejemplo, en la Resolución Viceministerial 172-2017 Minedu, se menciona que los recursos que conforman el aula de innovación son básicamente dos: la computadora y el internet. No obstante, siguiendo la definición propuesta, aquí se menciona a los “equipos TIC especializados”, los cuales deben considerar a los equipos multimedia (proyector, equipo de sonido, televisor smartfon, ecran, reproductor de DVD, dispositivos de almacenamiento). Además, son estos básicamente con los que cuentan las instituciones JEC de las zonas rurales. Por otra parte, se ha considerado parte de las TIC, también a las redes sociales y plataformas educativas basadas en la web 2.0, las cuales posibilitan realizar, por ejemplo, sesiones en vivo y en directo, trabajos colaborativos, así como lecturas y publicaciones de textos e hipertextos; si se quiere educación a distancia.

Es necesario puntualizar que los recursos mencionados, siguiendo a Pérez (2004), son considerados dentro del proceso enseñanza aprendizaje de la lectura como medios didácticos. Ofrecen así posibilidades de incrementar los niveles de motivación de los estudiantes por permitir nuevas formas de presentar los contenidos curriculares y utilizar novedosas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

1.2.1.3. Teorías del Aprendizaje que Sustentan el Uso del Aula de Innovación

Tiene como finalidad este acápite esbozar qué teorías del aprendizaje sustentan el uso del aula de innovación como un recurso útil en el proceso enseñanza-aprendizaje. Aquí se presentan a dos teorías: una es la teoría sociocultural de Vygotsky (1996) que afirma la importancia de los recursos mediadores en procesos de enseñanza-aprendizaje. La otra teoría es el conectivismo, que en un paralelismo analógico con la teoría neurocientífica “redes neuronales”, sostiene que el aprendizaje es un proceso de interconexión social mediante las redes sociales.

1.2.3.1.1. La Teoría Sociocultural

Lev Vygotsky ha enfatizado que en los procesos de enseñanza-aprendizaje intervienen “objetos”, los cuales cumplen una función mediadora muy importante. ¿Pero qué es la mediación? El presupuesto Vigotskiano argumenta que la mediación es el conjunto de medios simbólicos (creaciones socioculturales) estas ayudan a internalizar las representaciones externas, permitiendo así la configuración del conocimiento puesto que la mente no aprende de manera directa (Vygotsky, 1996).

Considerando lo anterior, en este caso, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje queda constituida la relación “alumno-comprensión lectora” y es en esta

relación que entonces se concretizaría el uso de un “objeto de mediación”. Sin embargo, por ser la lectura una creación simbólica, esta mediación resulta siendo doble.

De modo que, el aula de innovación sería el primer mediador de carácter simbólico, diseñado como un espacio de aprendizaje que requiere el uso integrado de las TIC. No obstante, es de advertir que el mero uso del aula de innovación no garantiza un aprendizaje eficiente. Este uso debe ser de modo pensado y razonado, o sea planificado curricularmente. Caso contrario, se corre el riesgo de caer, en lo que académicamente se ha llamado, fetichismo tecnológico (De la Fuente, 2004).

No obstante, en este escenario aparece el segundo mediador implícito, la cual recae esencialmente en la intervención docente, respecto al uso adecuado del aula de innovación. En consecuencia, se constituye una mediación reguladora la cual debe asegurar una eficiente relación entre el alumno y el aprendizaje de la comprensión lectora. Por tanto, esta intervención del docente presupone un dominio de competencias relacionadas con el uso de los recursos TIC, así como saberes didácticos y pedagógicos al respecto. Estas mediaciones, los recursos TIC y el dominio de competencias son las que posibilitarían el alcance de las metas educativas entorno a la comprensión lectora (Alzate, 2012; Gallar, Rodríguez y Barrios 2015).

En síntesis, se afirma que la función del aula de innovación es de carácter mediadora, la cual exige un docente con un dominio en las competencias TIC, didácticas, pedagógicas y teóricas acerca de la lectura. Todo esto con el propósito de regular eficientemente el uso del aula de innovación como un componente mediador en la relación “alumno comprensión lectora”.

1.2.3.1.2. *El Conectivismo (George Siemens)*

El conectivismo es una teoría del conocimiento y del aprendizaje desarrollada por George Siemens (2004) y ampliada por Stephen Downes que trata de describir cómo se produce el aprendizaje del ser humano en contacto con Internet y las redes sociales.

Las teorías del aprendizaje anteriores al conectivismo prescindieron en sus elaboraciones teóricas de la tecnología. El siglo XXI, en resumidas cuentas, se puede decir que es el siglo del auge tecnológico y el crecimiento exponencial del conocimiento, comprobado por la extraordinaria velocidad informativa y comunicativa que posibilitan estos medios (Arbulú, 2015).

En este sentido ya no es novedad decir que los avances tecnológicos han transformado diferentes aspectos de la vida humana—por no decir todo— por ejemplo, una de ellas es en el modo de aprender las cosas. Antes la manera tradicional de aprender era mediante la lectura de los libros, por decirlo así. En la actualidad, con el desarrollo de la tecnología, entre ellas la web 2.0, ahora han aparecido nuevas formas de aprender. En el mundo virtual existen los PLE y los PNL (entornos personales de aprendizaje y redes personales de aprendizaje) ambos diseñados para estimular el aprendizaje dentro de una comunidad virtual y es por ello que los PLE han sido definidos como el conjunto de fuentes de información, herramientas, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. En un PLE se integran las tecnologías, las redes personales (Twitter, Facebook, etc.) y sus estrategias de uso (Castañeda y Adell, s/f).

En este marco, el conectivismo aparece como una nueva teoría del aprendizaje afirmando que este consiste en la formación de conexiones de redes entre personas grupos o instituciones. Este aprendizaje es mediado por la tecnología o TIC, cada vez más sofisticados lo cuales posibilitan métodos y estrategias para optimizar el PEA el cual se debe manifestar en la obtención eficaz y eficiente de “objetos” o “construcciones sociales”. Se considera que el aporte valioso de George Siemens está en que hace ver que la tecnología es un recurso valioso y posible para mejorar los sistemas educativos; pero

también, algo del cual ya debemos adaptarnos porque la tecnología es la nueva prótesis obligada de la especie humana para sobrevivir en un futuro cercano llamado ya la era digital (Arbulú, 2015). Entre las ventajas del conectivismo se enumeran las siguientes (Arbulú, 2015):

- Se ajusta a la realidad del estudiante, puesto que estos son considerados nativos digitales.
- Estimula la autonomía del aprendizaje.
- Promueve el aprendizaje colaborativo y cooperativo: colaborar, discutir, reflexionar con los otros.
- Elimina las limitaciones del espacio y tiempo brindando oportunidad de seguir aprendiendo continuamente. Por ejemplo, formación continua para los docentes mediante plataformas on-line o de cursos virtuales. Un claro ejemplo es esta maestría.
- Promueve un alto grado de interdisciplinaridad.
- Almacenamiento y recuperación de la información
- Alfabetización tecnológica (digital, audiovisual).
- Son flexibles y dinámicos y se adecúan a las necesidades del grupo.

1.2.2. La Comprensión Lectora

La lectura tradicionalmente se consideraba una mera actividad decodificadora desprovista de contexto y sin dinamicidad comprensiva e interpretativa; además como habilidad condenada a un estatismo que se adquiere exclusivamente en la niñez. Ha sido a partir de los años 70 del siglo pasado que, con el avance de la lingüística del texto, la pragmática del texto y otras disciplinas afines y enfoque comunicativo de la lengua— impulsados por un cognitivismo y posturas constructivistas del conocimiento— que la conceptualización de lectura ha variado. Ahora, esta es concebida como una actividad comunicativa y de alto nivel cognitivo que implica no solo un proceso de decodificación, sino

también de comprensión e interpretación en donde se ponen en acción un conjunto de operaciones cognitivas, digamos mayores y menores. Por ejemplo: decodificar, inferir, comprender y reflexionar, de un lado, y del otro, identificar, seleccionar, relacionar, analizar, sintetizar, integrar, etc. Se le agrega a ella, ser concebida también como un proceso de interacción y de uso de estrategias. Cabe señalar, que este avance lingüístico dio origen a otros conceptos como comprensión lectora de textos, ello con la finalidad de distinguir a la lectura como un simple acto mecánico de un acto de construcción de significados.

Teóricamente, y con arduos debates, la lectura ha pasado por tres modelos básicos: ascendente (Botton up), descendente (Botton Down) y el interactivo. El primero, concede importancia a los procesos perceptivos; el segundo, destaca la importancia de los procesos cognitivos superiores; y el tercero, asume una posición ecléctica (Solé, 1987). Cada uno de ellos ha tratado de explicar básicamente cuáles son los procesos implicados en la lectura y cuáles son sus pretensiones finales. Sin embargo, tal como se ha reconocido y se ha admitido desde la crítica, todos ellos resultan constituyendo modelos seriales. O sea mantienen una relación de dependencia, puesto que cada uno de ellos es un prerequisite secuencial para el otro: unidireccional y orden jerárquico.

Antes de pasar a definirla— desde una perspectiva de las pruebas ECE Y PISA — se hacen dos advertencias. Primera, no se debe soslayar que la lectura, al igual que la escritura, es una actividad comunicativa artificial y es allí que radica su complejidad, dado que la enseñanza de su adquisición es propia de la escuela, espacio por cierto en la que, además del aprendiz, confluyen un conjunto de factores de las cuales depende su adquisición exitosa. Segunda, en este trabajo el término lectura se utiliza indistintamente, o como sinónimo, del término comprensión lectora.

1.2.2.1. Definición de Lectura

Desde el Marco PISA 2018, la comprensión lectora ha sido definida como un proceso dinámico de construcción de significados que implica el despliegue de un conjunto de habilidades que permiten al lector relacionar e integrar información con la finalidad de

comprender el texto en su totalidad, así como reflexionar sobre el texto leído y emitir un juicio crítico sobre algunos de sus elementos. Dicho proceso ocurre en un contexto social, donde los textos son mediadores y, a la vez, producto de las prácticas letradas de una comunidad. Además, es un proceso estratégico e interactivo. Lo primero porque el lector decide rutas, atajos y procedimientos para comprender el sentido del texto de acuerdo con sus propósitos de lectura. Lo segundo porque el lector elabora continuamente hipótesis y deducciones que va contrastando con la información del texto y con su saber previo sobre el mundo, y a su vez utiliza la información como insumo para elaborar nuevas hipótesis (Cubukcu, 2007; Garner, 1987; Perfetti y Roth, 1981; Rumelhart y McClelland, 1981; Barton y Hamilton, 2000; Kintsch y Mangalath, 2011. Citados en Minedu, 2018-B: p. 26).

De acuerdo y en línea con la definición anterior, el Minedu (2018-B), ha definido la comprensión lectora del siguiente modo. Para nuestros fines es esta la definición que toma la presente tesis.

Proceso de construcción e interpretación de significados en donde la movilización de capacidades como recuperar, reorganizar, inferir y reflexionar juega un papel importante. También la interactividad, empleo de estrategias y la metacognición. Todo ello con la finalidad de obtener un conocimiento que le permita al estudiante, “un saber actuar en un contexto particular”, solucionar un problema, “alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento, el potencial personal y participar en la sociedad” (Minedu, 2018-B).

1.2.2.2. El modelo interactivo de la lectura

La polémica de que, si el significado del texto proviene de los datos explícitos del texto o era resultado de un procesamiento de información por parte del lector, fue solucionado por los propulsores de este modelo (Solé, 1987 p.19). Así se puede decir que la teoría interactiva, integra estos dos modelos. Ella en primer lugar reconoce que la lectura consiste en extraer

datos explícitos del texto, o sea leer es comprender el lenguaje escrito: decodificar grafías y las demás unidades lingüísticas, así como aspectos sintácticos y semánticos. Por otra parte, leer es también, procesar información, es un acto cognitivo en donde presupone los conocimientos previos del lector. De modo que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir un significado.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. De este modo el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (memoria) la configuración de esquemas que le permitan explicar el texto en forma adecuada— está sustentada en el enfoque constructivista del aprendizaje, más precisamente de las teorías cognitivas de Ausubel y Novak. En esta teoría, sus defensores arguyen que no es posible que exista comprensión sin la intervención de los participantes sujetos y texto (Hernández y Quintera, 2001). Por otra parte, se ha dicho que un lector competente al construir el significado utiliza varios procesos, habilidades y estrategias para localizar información, monitorear y mantener la comprensión y evaluar críticamente la relevancia y validez de la información, las cuales pueden variar de acuerdo con el contexto y propósito de lectura, y según cómo los lectores interactúen con múltiples textos continuos o discontinuos, tanto en formato impreso como digital (Richter y Rapp, 2014; Britt y Rouet, 2012; Coiro, Knobel, Lankshear, y Leu, 2008; van den Broek, Risdén, y Husbye-Hartmann, 1995. Citados en: Minedu, 2018-B).

1.2.2.3. Los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico

Tienen que ver los niveles de lectura con los procesos de comprensión lectora en donde intervienen las operaciones cognitivas. Y aunque estos niveles han sido mencionados con diferentes nomenclaturas (capacidades, procesos, u otros) en esta tesis se asume la terminología de niveles de lectura y ellos son tres: literal, inferencial y crítico.

Cada uno de ellos constituye un nivel de procesamiento de información, que va desde lo más simple hasta lo más complejo.

1.2.2.3.1. El Nivel Literal

Está relacionado básicamente con el procesamiento de la información explícita del texto, o sea decodificar. Aquí el lector ejercita operaciones cognitivas como reconocer, identificar, localizar y recordar información, estas operaciones bien desarrolladas presupone un lector fluido (Solé, 1987). Lo que hace el lector es acceder y recuperar información explícita dentro de un texto. Hay que señalar la importancia de la fluidez de la lectura, dado que si ella no está desarrollada esta falta desviará al lector a realizar operaciones distorsionadas que actuarán como distractores en la comprensión lectora. Ser fluido consiste en leer palabras y textos conectados de manera precisa y automática. Implica frasear y procesar estas palabras y textos para comprender el significado global del texto. Se puede afirmar que sin fluidez la posibilidad de comprender un texto es mínima (Kuhn y Stahl, 2003; Chard, Pikulski, y McDonagh, 2006; Jenkins et ál., 2003b; Kuhn; Wagner et ál; Wayman et ál., 2007; Woodcock, Mather, y McGrew, 2001. Citados en Minedu, 2018-B).

Además de las operaciones cognitivas mencionadas, el nivel literal no solo involucra localizar información dentro de un texto, sino también buscar y seleccionar información relevante en otros textos (considerando el formato textual, o sea leer textos múltiples). Por ejemplo, “En estas situaciones de lectura de textos múltiples, los lectores deben tomar decisiones sobre cuál de los textos disponibles es el más importante, relevante, preciso o veraz” (Rouet y Britt, 2011: citado en Minedu 2018-B).

Por último, otras de las operaciones que implica el nivel literal es la comprensión literal del texto, análisis e integración de información, es decir la representación global (resumen), esta se entiende como la construcción del significado por parte del lector, una

representación mental de lo que trata el texto. Aquí intervienen dos procesos centrales: la construcción del significado en la memoria y la integración de información a los conocimientos previos del lector (Kintsch, 1998: citado en Minedu, 2018-B).

1.2.2.3.2. Nivel Inferencial

Este nivel consiste en obtener información textual de carácter implícita ya sea del mismo texto o a partir de textos múltiples. Aquí las operaciones cognitivas que ejercita el lector son más complejas. Entre ellas se tienen: hipotetizar, deducir, generalizar, comparar, relacionar. Al igual que la anterior, las preguntas deberán considerar la estructura del texto. Por otra parte, los conocimientos previos juegan un papel importante en este nivel (Solé, 1987).

Se ha mencionado arriba, en el nivel literal, que la integración de información está en relación con los conocimientos previos. Pues bien, en un nivel más complejo esta integración requiere de operaciones inferenciales, las cuales exigen sintetizar ya no frases u oraciones simples sino unidades lingüísticas mayores como párrafos o pasajes completos de un texto. Aquí el lector realiza conexiones entre estas unidades (identificación de ideas implícitas, interpretación de metáforas, lenguaje figurado, relaciones de coherencia, argumentos). Es de advertir que cuando los textos presentan inconsistencia informativa o conflictiva, la inferencia se hace difícil (Stadtler y Bromme, 2014: citados en Minedu, 2018-B).

1.2.2.3.3. Nivel Crítico

Consiste en realizar una valoración o juicio de valor (opinión) respecto a la información textual leída. Es imprescindible considerar la macroestructura y superestructura del texto. Operaciones cognitivas son el análisis y la síntesis (Solé, 1987). Desde el marco Pisa 2018, se afirma que procesos involucrados son: evaluación y reflexión.

La primera consiste en evaluar la calidad y credibilidad de la información del texto. Por ejemplo, si esta información es válida, está actualizada, es imparcial o es precisa, de dónde proviene su fuente. Un lector competente es capaz de hacer todo esto. Por otra parte, la segunda, tiene que ver con la valoración del texto, tanto de la superestructura como de la macroestructura. Esto implica reflexionar acerca del tema, ideas y propósito del texto, así como del lenguaje (textos continuos) o formas (textos discontinuos), efectos que producen en el lector (los ambientes, personajes, acciones, palabras, frases, sintaxis, etc.) (Minedu, 2018-B).

1.3. Definición de Términos Básicos

Comunicativa

Acción de transmisión o intercambio interactivo de información en el proceso de enseñanza aprendizaje entre el profesor, estudiante y herramientas TIC (radio, televisor, proyector, computadora, internet, redes sociales, celular, otros). Suponen, las últimas que el conocimiento puede concebirse fuera de la mente humana almacenada en algún dispositivo tecnológico en continua actualización y capaz de procesar información. En este sentido, la introducción de los recursos tecnológicos (apropiación, uso y dominio) es lo que posibilita la interacción comunicativa en contexto de enseñanza aprendizaje (Castell, 2009, Siemens, 2004; Acosta, 2011).

Didácticas

Referida a la función que se le asigna a las TIC dentro del proceso enseñanza aprendizaje, y la cual deberá ayudar a su eficiencia y optimización. Juega un papel determinante la actuación docente, quien mediante sus conocimientos tecnológicos y pedagógicos haga del uso de los recursos tecnológicos una acción mediadora que le permita al estudiante desarrollar habilidades de orden superior. Los recursos tecnológicos

deberán funcionar como herramientas de apoyo en el aprendizaje, medios de construcción e integración entre lo conocido y lo que se quiere conocer, y herramientas potenciadoras de aprendizajes significativos (Acosta, 2011).

Currículo

Referido a la organización y uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la planificación, ejecución y evaluación. Es de importancia que el docente implemente la metodología, estrategias, actividades de aprendizaje y las TIC de modo pertinente y relacionados con el enfoque constructivista, promoviendo así, la interacción y cooperación en tareas que presenten alta demanda cognitiva y metacognitiva entre los estudiantes (Acosta, 2011).

Comprensión lectora

Proceso de construcción e interpretación de significados en donde la movilización de capacidades como recuperar, reorganizar, inferir y reflexionar juega un papel importante. También la interactividad y las experiencias previas. Todo ello con la finalidad de obtener un conocimiento, literal, inferencial y crítico (Minedu, 2018-B).

Nivel literal

Este nivel consiste en obtener información textual de carácter explícita. Aquí el lector ejercita operaciones cognitivas como reconocer, identificar, localizar y recordar información. Las preguntas dirigidas para este nivel deben considerar la superestructura textual (Minedu, 2018-B).

Nivel inferencial

Este nivel consiste en obtener información textual de carácter implícita. Aquí las operaciones cognitivas que ejercita el lector son más complejas. Entre ellas se tienen:

hipotetizar, deducir, generalizar, comparar, relacionar. Al igual que la anterior, las preguntas deberán considerar la estructura del texto. Por otra parte, los conocimientos previos juegan un papel importante en este nivel (Minedu, 2018-B).

Nivel crítico

Consiste en realizar una valoración o juicio de valor (opinión) respecto a la información textual leída. Es imprescindible considerar la macroestructura y superestructura del texto. Operaciones cognitivas son el análisis y la síntesis (Minedu, 2018-B)

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de hipótesis

2.1.1. *Hipótesis principal*

No existe correlación entre el uso de las aulas de innovación y la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I.E. 80452 –Usca de la provincia Pataz – 2020.

2.1.2. *Hipótesis derivadas*

- No existe correlación entre el uso de las aulas de innovación y la dimensión literal de la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.
- No existe correlación el uso de las aulas de innovación y la dimensión inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.
- No existe correlación entre el uso de las aulas de innovación y la dimensión crítica de la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.

2.2. Operacionalización de variables

Figura 1: Identificación de variables

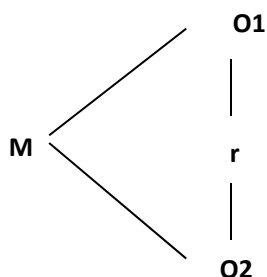
Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Valoración
Aula de innovación	"Espacio donde se desarrolla las actividades de enseñanza aprendizaje que requieren de equipos TIC especializados. Este será el espacio de gestión de la comunidad virtual de la institución educativa, la capacitación e investigación docente, la gestión y producción de materiales" (Minedu, 2018, p.8).	Comportamientos que hace un docente respecto al uso de los recursos tecnológicos los cuales se manifiesta mediante tres dimensiones:	Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cobertura ✓ Dominio TIC ✓ Frecuencia de uso 	<p>Nivel de medición: ordinal.</p> <p>Categorías</p> <ul style="list-style-type: none"> • Siempre =5 • La mayoría de veces sí=4 • A veces =3 • La mayoría de veces no=2 • Nunca =1 <p>Nivel</p> <ul style="list-style-type: none"> • DEFICIENTE • REGULAR • EFICIENTE
			Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recurso TIC que usa ✓ Función 	
			Currículo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación ✓ Ejecución ✓ Evaluación 	
Comprensión lectora	Proceso de construcción e interpretación de significados en donde la movilización de capacidades juega un papel importante. También la interactividad, empleo de estrategias y la metacognición. (Minedu, 2016).	Se operativiza en la habilidad del estudiante que tiene para obtener información literal, inferencial y crítica en diferentes clases de textos escritos, lo cual se mide mediante una prueba de comprensión lectora estandarizada.	Literal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Localiza información relevante ✓ Selecciona información con un fin 	<p>Nivel de medición: ordinal.</p> <p>Categorías</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correcto=3 • Respuesta aproximada= 2 • Incorrecto=1 <p>Nivel general</p> <ul style="list-style-type: none"> • PREVIO AL INICIO • INICIO • PROCESO • SATISFACTORIO
			Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anticipa información entre líneas ✓ Deduce a partir de la información expresa 	
			Crítico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evalúa el contenido, la forma y el contexto del texto ✓ Valora el contenido, la forma y el contexto del texto 	

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Diseño metodológico

La presente tesis es no experimental: descriptivo correlativo. Según, Hernández, Collado y Baptista (2010) una investigación es no experimental cuando las variables estudiadas no son controladas. Así mismo, es descriptiva porque recogió información sobre las variables en su situación actual. Finalmente, es correlacional, porque se buscó encontrar relación estadísticamente significativa entre las dos variables. Aunque, se advierte que no se puede determinar una relación causal directa, y que a lo más esta se puede asumir de modo teórico.

Figura 2: diseño de investigación



Donde:

M= Muestra observada (estudiantes de la institución 80452 Usca con jornada escolar completa provincia de Pataz).

O1 = Observación de la variable relacional: 1 (Uso del aula de innovación).

r = Relación entre las variables estudiadas.

O2 = Observación de la variable relacional: 2 (nivel de comprensión lectora).

3.2. Diseño muestral

Población: 108 estudiantes de la institución educativa 80452 Usca Jornada Escolar Completa (JEC) de educación básica regular nivel secundaria de la provincia de Pataz.

Muestra: 18 estudiantes de la institución educativa JEC N° 80452 secundaria Usca de la provincia de Pataz.

Tipo de muestreo: intencional

Tabla 1:

Distribución muestral de estudiantes de segundo grado de secundaria I.E. Usca 2018-Pataz

<i>INSTITUCIÓN EDUCATIVA 80452</i>	Estudiantes					
	Hombres		Mujeres		Total	
	<i>N°</i>	<i>%</i>	<i>N°</i>	<i>%</i>	<i>N°</i>	<i>%</i>
	10	55	8	45	18	100

Fuente: Matriz de Evaluación Censal de Estudiantes, 2018. (Minedu, 2019).

3.3. Técnicas de recolección de datos

Para recoger información sobre la variable aula de innovación el instrumento que se utilizó fue un cuestionario tipo Likert, el cual estuvo estructurado en tres dimensiones: comunicación, didáctica y currículo. Cada uno de ellas compuesta por 10 ítems, para el primero; 8 para el segundo; y, 7 para el tercero. En total 25 ítems. Este cuestionario fue sometido a las pruebas de confiabilidad y validez de juicio de experto. Para la confiabilidad se utilizó el coeficiente del alfa de Cronbach. Y para la validación del contenido, se solicitó la

participación de cuatro jueces expertos en el tema. Una vez emitidos los juicios, estos resultados se procesaron estadísticamente empleando la prueba de Aiken. Finalmente, después de levantar las observaciones de los jueces, los coeficientes obtenidos dieron por declarado como apto el instrumento para ser aplicado.

Para la segunda variable, comprensión lectora, se utilizó los resultados oficiales de las pruebas ECE de los estudiantes del segundo grado del 2018, a los cuales se aplicó el análisis del contenido empleando una matriz Excel. Para determinar el puntaje específico por dimensiones de los estudiantes se procedió a la conversión cuantitativa del puntaje general en función a la cantidad de preguntas asignadas para cada dimensión (literal, inferencial y crítica), de acuerdo al Reporte Técnico de las Evaluaciones Censales y Muestrales de Estudiantes 2018 (MINEDU 2019). Se hace notar que la cantidad de preguntas, evaluadas en dos días, son 50 ítems. Cuya respuesta contestada correctamente se valoró con 3 puntos, y las respuestas aproximadas con 2. El resultado, del puntaje obtenido se multiplicó por 5, obteniendo así, un puntaje final que ubica al estudiante en cualquiera de los cuatro niveles de lectura, según las ECE: previo al inicio, inicio, proceso y satisfactorio.

3.4. Procesamiento de análisis de datos

Para el análisis y procesamiento de los datos obtenidos se utilizó los siguientes procedimientos estadísticos:

Tablas de distribución de frecuencias para identificar los niveles de comprensión lectora y del uso del aula de innovación.

Tablas cruzadas, para visualizar la asociación existente entre las variables estudiadas.

El coeficiente de Aiken, para procesar las respuestas emitidas por los jueces especialistas y validar el contenido del cuestionario de uso del aula de innovación.

El coeficiente del alfa de Cronbach, para la prueba de pilotaje del cuestionario del uso del aula de innovación.

El coeficiente de Spearman (*rho*) para determinar el grado de correlación entre las variables uso del aula de innovación y la comprensión lectora. Así mismo, de la primera con las dimensiones de la segunda. Todo ello, fue procesado en el programa de cálculo Excel.

3.5. Aspectos éticos

Las investigaciones sociales, particularmente las educativas, éticamente se reservan de guardar formalismos obligados. Entre ellos la originalidad del estudio, que los procedimientos metodológicos gocen de veracidad, y el consentimiento de los participantes en cuanto a la aplicación, conservación y difusión de los resultados.

En torno a la originalidad, se afirma que todo lo redactado aquí es de autoría propia del investigador. Con ello se logra asumir una actitud y praxis ética frente al plagio que en ocasiones invade al campo académico. En este sentido, las citas textuales y las ideas parafraseadas, son atribuidas a sus respectivos autores, para ellos se hace las referencias respectivas.

Metodológicamente se goza de veracidad porque la investigación es real. La información obtenida de los sujetos (estudiantes, docentes e institución educativa y los datos obtenidos son fidedignos y objetivos. La institución educativa cuenta con aula de innovación, profesor nombrado de comunicación y viene participando en las ECE desde el 2015. Y sus resultados, están en la base de datos del Minedu.

Por otra parte, la presenta contempla a la confidencialidad de los datos de los estudiantes y docentes participantes. Haciendo saber, que previa realización, se solicitó el consentimiento respectivo a la institución educativa involucrada, así como a los estudiantes, docentes y directora.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo de los resultados

Tabla 2

Distribución de frecuencias de los niveles de uso del aula de innovación

<i>AULAS DE INNOVACIÓN</i>	Frecuencia	Porcentaje
DEFICIENTE	0	0.0
REGULAR	12	66.7
EFICIENTE	6	33.3
Total	18	100.0

La tabla 2 presenta los niveles de uso del aula de innovación que hacen los estudiantes de segundo grado de secundaria durante las clases de comprensión lectora. Se observó que el 66,7% de estudiantes usan el aula de innovación en un nivel regular. Otro, 33,3%, lo usa en un nivel eficiente. Estos resultados indicaron que la mayoría de estudiantes utilizaron de modo regular la sala de innovación para desarrollar sus competencias de comprensión lectora. Así mismo, que las actividades propuestas por el docente implicaron el uso de los recursos tecnológicos orientados al desarrollo de la comprensión lectora.

Tabla 3***Distribución de frecuencias de los niveles de la dimensión comunicativa***

<i>COMUNICATIVA</i>	Frecuencia	Porcentaje
REGULAR	8	44.4
EFICIENTE	10	55.6
Total	18	100.0

La tabla 3 presenta los niveles de la dimensión comunicativa al que accedieron los estudiantes de segundo grado de secundaria durante las clases de comprensión lectora. Se observó que el 44,4% de estudiantes calificó un nivel de comunicación regular. Otro 55,6% en un nivel eficiente.

Los resultados indicaron que la mayoría de estudiantes opinaron en cuanto a cobertura, que contaron con una computadora por estudiante. También, la mayoría de veces tuvieron acceso regular a internet. Así mismo, que el docente tiene un dominio regular sobre el uso de las TIC. Por último, opinaron que las clases de comprensión lectora se realizaron específicamente en el aula de innovación.

Tabla 4***Distribución de frecuencias de los niveles de la dimensión didáctica***

<i>DIDÁCTICA</i>	Frecuencia	Porcentaje
DEFICIENTE	2	11.1
REGULAR	16	88.9
Total	18	100.0

La tabla 4 presenta los niveles de la dimensión didáctica propuesta para los estudiantes de segundo grado de secundaria durante las clases de comprensión lectora. Se observó que el 11,1% de estudiantes la calificó en un nivel de deficiente. Y el 88,9% en un nivel regular.

De los resultados se presume que la mayoría de estudiantes asumieron el uso de las TIC con fines didácticos, es decir orientados al desarrollo de la comprensión lectora. Así

mismo, que durante las sesiones de aprendizaje se utilizaron diferentes tipos de recursos TIC que posee la sala de innovación.

Tabla 5

Distribución de frecuencias de los niveles de la dimensión currículo

<i>CURRÍCULO</i>	Frecuencia	Porcentaje
REGULAR	14	77.8
EFICIENTE	4	22.2
Total	18	100.0

La tabla 5 presenta los niveles de la dimensión currículo propuesta para los estudiantes de segundo grado de secundaria durante las clases de comprensión lectora. Se observó que el 22,2% de estudiantes la calificó en un nivel eficiente. Y el 77,8% en un nivel regular.

Los resultados indicaron que las TIC fueron considerado en la planificación y ejecución de las sesiones de aprendizaje de comprensión lectora. Así mismo, indican que las TIC también fueron utilizadas en procesos de evaluación.

Tabla 6

Distribución de frecuencias de los niveles de la comprensión lectora

<i>COMPRENSIÓN LECTORA</i>	Frecuencia	Porcentaje
PREVIO AL INICIO	3	16.7
INICIO	10	55.6
PROCESO	2	11.1
SATISFACTORIO	3	16.7
Total	18	100.0

La tabla 6 presenta los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria. El 16,7% se ubicó en nivel previo al inicio. El 55,6% en nivel inicio. El 11,1% en nivel proceso y un 16,7% en nivel satisfactorio.

Estos resultados indicaron que los estudiantes ubicados en previo al inicio y en inicio solo están en condiciones de localizar información explícita y simple. Por el contrario, el grupo de los estudiantes que ocuparon el nivel proceso y satisfactorio sí están en condiciones de realizar inferencias y opinar de manera crítica, con respuestas argumentadas, sobre la superestructura y macroestructura del texto.

Tabla 7

Distribución de frecuencias de los niveles de la dimensión literal

<i>LITERAL</i>	Frecuencia	Porcentaje
PROCESO	3	16.7
SATISFACTORIO	15	83.3
Total	18	100.0

La tabla 7 presenta los niveles de la dimensión literal de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria. El 16,7% se ubicó en nivel proceso; mientras que un 83,3% en nivel satisfactorio.

Los resultados indicaron que todos los estudiantes están en condiciones de localizar información explícita presentada en el texto. No obstante, un 16.7% realiza localizaciones de información en textos de estructura simple, vocabulario no especializado. Por ejemplo, identifica, ideas, personajes, hechos, espacio y tiempo en textos narrativos con estructura clásica, escritos en orden cronológico. Muy por el contrario, el 83,3% de estudiantes, además de lo anterior, puede comparar información literal a nivel intertextual (frases u oraciones), localizar y reconstruir información relevante en textos complejos. Así como distinguir el texto según su uso: recreativo, público o educacional.

Tabla 8***Distribución de frecuencias de los niveles de la dimensión inferencial***

<i>INFERENCIAL</i>	Frecuencia	Porcentaje
INICIO	2	11.1
PROCESO	15	83.3
SATISFACTORIO	1	5.6
Total	18	100.0

La tabla 8 presenta los niveles de la dimensión inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria. El 11,1% se ubicó en nivel inicio; un 83,3% en nivel proceso; mientras que un 5,6% en nivel satisfactorio.

Estos resultados indicaron que la mayor parte de los estudiantes están en condiciones de realizar inferencias durante el proceso de lectura como: reorganizar información, relaciones lógicas causa-efecto, establecer semejanzas y diferencias, deducir y concluir información relevante, transpolar información, deducir el propósito comunicativo, deducir el significado de palabra desconocidas o frases figuradas a partir del texto. También deducir el uso del texto: recreativo, público o educacional. No obstante, se observa que solo un 5,6% de ellos hace inferen información relevante a un nivel más complejo. Por ejemplo, comparaciones a nivel intertextuales.

Tabla 9***Distribución de frecuencias de los niveles de la dimensión crítica***

<i>CRÍTICA</i>	Frecuencia	Porcentaje
PREVIO AL INICIO	1	5.6
INICIO	9	50.0
PROCESO	5	27.8
SATISFACTORIO	3	16.7
Total	18	100.0

La tabla 9 presenta los niveles de la dimensión crítica de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria. El 5,6% se ubicó en nivel previo al inicio; un 50% en nivel inicio; otro 27,8% en nivel proceso; mientras que un 16,7% en nivel satisfactorio.

Estos resultados indicaron que una proporción del 45% de los estudiantes están en condiciones de opinar forma argumentada sobre la estructura y macroestructura del texto. Explicar la intención del autor, utilizar ideas del texto para sustentar sus opiniones o de terceros. No obstante, solo un 16.7 lo hace a nivel más complejo y de carácter intertextual.

4.2. Comprobación de hipótesis

Hipótesis principal

No existe correlación entre el uso de las aulas de innovación y la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I.E. 80452 –Usca de la provincia Pataz – 2020.

Existe correlación entre el uso de las aulas de innovación y la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I.E. 80452 –Usca de la provincia Pataz – 2020.

Nivel de significancia α	Regla de decisión
0,05	Si p valor $< 0,05$ entonces se procede a rechazar la H_0

Tabla 10**Descripción de la relación entre el uso del aula de innovación y la comprensión lectora**

Tabla cruzada AULAS DE INNOVACIÓN*COMPRENSIÓN

		COMPRENSIÓN LECTORA				TOTAL
		PREVIO AL INICIO	INICIO	PROCESO	SATISFACTORIO	
AULAS DE INNOVACIÓN	REGULAR	3 16.7%	9 50.0%	0 0.0%	0 0.0%	12 66.7%
	EFICIENTE	0 0.0%	1 5.6%	2 11.1%	3 16.7%	6 33.3%
Total		3 16.7%	10 55.6%	2 11.1%	3 16.7%	18 100.0%

En la tabla 10 se observa que la mayoría de estudiantes (55,6%) que percibieron un uso regular del aula de innovación, también se ubicaron en el nivel inicio de la dimensión literal de comprensión lectora.

Tabla 11**Correlación entre el uso de aula de innovación y la comprensión lectora**

		COMPRENSIÓN LECTORA	
Rho	AULAS	Coeficiente de	,790**
de	DE	correlación	
Spearman	INNOVACIÓN	<i>p-valor</i>	0.000
		N	18

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 11 se muestra, la correlación positiva, moderada ($\rho=0,790$) y significativa ($p=0,000<0,05$) entre el uso del aula de innovación y la comprensión lectora. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que dice que existe correlación entre el uso del aula de innovación y la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I.E. 80452 –Usca de la provincia Pataz – 2020.

Hipótesis derivadas

Hipótesis derivadas 1

No existe correlación entre el uso de las aulas de innovación y la dimensión literal de la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.

Existe correlación entre el uso de las aulas de innovación y la dimensión literal de la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020

Nivel de significancia	Regla de decisión
0,05	Si p valor $< 0,05$ entonces se procede a rechazar la H_0

Tabla 12

Descripción de la relación entre el uso del aula de innovación y la dimensión literal de la comprensión lectora

Tabla cruzada AULAS DE INNOVACIÓN*LITERAL

		LITERAL		TOTAL
		PROCESO	SATISFACTORIO	
AULAS DE INNOVACIÓN	REGULAR	3 16.7%	9 50.0%	12 66.7%
	EFICIENTE	0 0.0%	6 33.3%	6 33.3%
Total		3 16.7%	15 83.3%	18 100.0%

En la tabla 12 se observa que la mayoría de estudiantes (83,3%) que percibieron un uso eficiente del aula de innovación, también se ubicaron en el nivel satisfactorio de la dimensión literal de comprensión lectora.

Tabla 13

Correlación entre el uso de aula de innovación y la dimensión literal de comprensión lectora

		LITERAL	
Rho de Spearman	AULAS DE INNOVACIÓN	Coefficiente de correlación	0.316
		<i>p</i> -valor	0.201
		N	18

***.* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 13 se muestra, el valor de $\rho = 0,316$. También el valor de $p = 0,201 > 0,05$ entre el uso del aula de innovación y la dimensión literal de la comprensión lectora. Por tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que no existe correlación entre el uso del aula de innovación y la dimensión literal comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I.E. 80452 –Usca de la provincia Pataz – 2020.

Hipótesis derivada 2

No existe correlación el uso de las aulas de innovación y la dimensión inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.

Existe correlación entre el uso de las aulas de innovación y la dimensión inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020

Nivel de significancia	Regla de decisión
α 0,05	Si p valor < 0,05 entonces se procede a rechazar la H_0

Tabla 14

Descripción de la relación entre el uso del aula de innovación y la dimensión inferencial de la comprensión lectora

Tabla cruzada AULAS DE INNOVACIÓN*INFERENCIAL

		INFERENCIAL			Total
		INICIO	PROCESO	SATISFACTORIO	
AULAS DE INNOVACIÓN	REGULAR	2 11.1%	10 55.6%	0 0.0%	12 66.7%
	EFICIENTE	0 0.0%	5 27.8%	1 5.6%	6 33.3%
Total		2 11.1%	15 83.3%	1 5.6%	18 100.0%

En la tabla 14 se observa que la mayoría de estudiantes (83,3) que percibieron un uso regular del aula de innovación, también se ubicaron en el nivel proceso de la dimensión inferencial de comprensión lectora.

Tabla 15

Correlación entre el uso de aula de innovación y la dimensión inferencial de comprensión lectora

		INFERENCIAL	
Rho de Spearman	AULAS DE INNOVACIÓN	Coeficiente de correlación	0.385
		p -valor	0.115
		N	18

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 15 se muestra, el valor de $\rho=0,385$. También el valor de $p=0,115>0,05$ entre el uso del aula de innovación y la dimensión inferencial de la comprensión lectora. Por tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que no existe correlación entre el uso del aula de innovación y la dimensión inferencial de comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I.E. 80452 –Usca de la provincia Pataz – 2020.

Hipótesis derivada 3

No existe correlación entre el uso de las aulas de innovación y la dimensión crítica de la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.

Existe correlación entre el uso de las aulas de innovación y la dimensión crítica de la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020

Nivel de significancia	Regla de decisión
0,05	Si $p \text{ valor} < 0,05$ entonces se procede a rechazar la H_0

Tabla 16

Descripción de la relación entre el uso del aula de innovación y la dimensión crítica de la comprensión lectora

Tabla cruzada AULAS DE INNOVACIÓN*CRÍTICA

		CRÍTICA				Total
		PREVIO AL INICIO	INICIO	PROCESO	SATISFACTORIO	
AULAS DE INNOVACIÓN	REGULAR	1 5.6%	8 44.4%	3 16.7%	0 0.0%	12 66.7%
	EFICIENTE	0 0.0%	1 5.6%	2 11.1%	3 16.7%	6 33.3%
Total		1 5.6%	9 50.0%	5 27.8%	3 16.7%	18 100.0%

En la tabla 16 se observa la mitad de los estudiantes (50%) que percibieron un uso regular del aula de innovación, también se ubicaron en el nivel inicio de la dimensión inferencial de comprensión lectora.

Tabla 17

Correlación entre el uso de aula de innovación y la dimensión crítica de comprensión lectora

			CRÍTICA
Rho	AULAS	Coeficiente de	,640**
de	DE	correlación	
Spearman	INNOVACIÓN	<i>p-valor</i>	0.004
		N	18

** *La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

La tabla 17 se muestra, el valor de $\rho = 0,640$. También el valor de $p = 0,004 < 0,05$ entre el uso del aula de innovación y la dimensión crítica de la comprensión lectora. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la específica que dice que existe correlación positiva, moderada y significativa entre el uso del aula de innovación y la dimensión crítica de comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I.E. 80452 – Usca de la provincia Pataz – 2020.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

De manera general, el resultado del coeficiente de Spearman, cuyo valor $\rho=0,790$ y $P=0,00$ permiten afirmar que existe correlación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre la variable uso del aula de innovación y la comprensión lectora.

Estos resultados se corroboran con la investigación de Orduz (2016), quien concluyó que existe una correlación positiva, moderada y significativa entre las variables uso de la TIC (ubicadas en el aula de innovación) y comprensión lectora. El investigador evidenció que el uso poco frecuente de las TIC en procesos de enseñanza-aprendizaje en actividades de comprensión lectora se relacionan con bajos niveles de desempeño. De modo que los pocos estudiantes que manifestaron usar frecuentemente el ordenador para realizar actividades complementarias de lectura, mostraron mejor desempeño a diferencia de la mayoría que no usan las TIC por cuenta propia o estimulados por sus profesores. De modo similar, Mantilla (2016) también encontró que son pocas usadas por los docentes para realizar actividades de comprensión lectora; sin embargo, identificó que hay estudiantes que hacen usos de algunas de estas herramientas y estos presentaban mejores niveles de lectura. De la misma manera, Arizaga (2018), concluyó que el uso de las TIC se relaciona con la comprensión lectora; enfatiza este investigador

que este uso se relaciona directamente con los procesos didácticos (antes, durante y después) de la lectura.

Por otra parte, los resultados contribuyen a fortalecer el supuesto teórico acerca de la importancia de los recursos mediadores durante el proceso de enseñanza aprendizaje (Vygotski, 1996). En este sentido, se demuestra que el aula de innovación (y con ella las TIC) impactan significativamente en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. No obstante, es de advertir que el mero uso del aula de innovación no garantiza un aprendizaje eficiente. Este uso debe ser de modo pensado y razonado, o sea planificado curricularmente. Caso contrario, se corre el riesgo de caer en lo que académicamente se ha llamado fetichismo tecnológico (De la Fuente, 2004).

En suma, se puede afirmar que los resultados hallados permiten afirmar que existe una correlación entre el uso del aula de innovación y la comprensión lectora, en donde la primera variable cumple un rol mediador regulado por el docente, así como una nueva forma de aprender superando limitaciones temporales y espaciales, que obligan a nuevas innovaciones metodológicas.

Respecto a la dimensión literal, si bien es cierto que el coeficiente $\rho=0,316$ es positivo y débil insinuando a una posible asociación de ambas variables, no obstante, el valor de $p=0,201 > 0,05$ obligó aceptar la hipótesis nula. Dado que no resulta confiable afirmar que existe correlación entre la variable y la dimensión mencionada. Se puede asumir, que esta falta de correlación se deba a sesgos metodológicos de tamaño de muestra y modo de responder el cuestionario. Debido a la percepción que tuvieron los estudiantes en cuanto a la cobertura, frecuencia de uso y el dominio aceptable de las TIC que mostró el docente durante las sesiones de clases. Sin embargo, a nivel curricular se presume que no se planificó actividades específicas para desarrollar dicha dimensión.

Específicamente, no se halló correlación entre el uso del aula de innovación y la dimensión inferencial ($p=0.115$) de la comprensión lectora, aunque el coeficiente $\rho=0,115$. Muy por el contrario, Orduz (2016) encontró que el uso de las TIC se relaciona directamente con la dimensión inferencial de la lectura. Del mismo modo Pulgar (2016), concluyó que el uso de las TIC tiene una relación directa con la dimensión inferencial de la lectura. Al igual que la anterior, probablemente se deba en primer lugar a un posible sesgo metodológico en cuanto al tamaño de muestra que se ha utilizado en la investigación, debido al reducido grupo de estudiantes que participaron en las evaluaciones censales ECE. En segundo lugar, se puede inferir a partir de los resultados descriptivos de la Tabla 4 donde gran parte de los estudiantes percibieron el uso del aula de innovación con fines didácticos, realmente los estudiantes no le otorgaron esa funcionalidad didáctica.

Muy por el contrario, los resultados arrojaron correlación entre el aula de innovación y la dimensión crítica con una $\rho=0,640$ y $p=0,004$ de la comprensión lectora. Se presume aquí que curricularmente la planificación y ejecución de las actividades fueron más eficaces. Así mismo, didácticamente, los recursos TIC (proyector, televisión) utilizados fueron los más apropiados para desarrollar esta dimensión.

Finalmente, es muy común escuchar de manera cotidiana en el discurso oficial del ámbito educativo, que el uso de la tecnología es determinante para la enseñanza-aprendizaje; no obstante, en esta investigación no se puede afirmar contundentemente dicho supuesto debido a que limita a la presente, cuestiones metodológicas como el tamaño de la muestra. El mismo caso es para los antecedentes empleados cuyas muestras tampoco fueron grandes. Razones suficientes son estas para dejar abierta la polémica acerca del uso del aula de innovación (TIC) en la mejora significativa del proceso-enseñanza aprendizaje, y en áreas específicas como la comprensión lectora.

CONCLUSIONES

- A. Se determinó que existe correlación positiva, moderada ($\rho=0,790$) y significativa ($p=0,000<0,05$) entre el uso del aula de innovación y la comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.
- B. Se determinó que no existe correlación ($p=0,201>0,05$) entre el uso del aula de innovación y la dimensión literal de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.
- C. Se determinó que no existe correlación ($p=0,115>0,05$) entre el uso del aula de innovación y la dimensión inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.
- D. Se determinó que existe correlación positiva, moderada ($\rho=0,640$) y significativa ($p=0,004<0,05$) entre el uso del aula de innovación y la dimensión literal de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.

RECOMENDACIONES

A la UGEL Pataz, capacitar a los docentes en el uso de las aulas de innovación como mediadoras del proceso enseñanza- aprendizaje con la finalidad de optimizar el desempeño estudiantil en comprensión lectora y otras áreas curriculares.

Al equipo líder de la institución educativa, motivar a sus docentes a que implementen en su planificación curricular el uso del aula de innovación con fines didácticos para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje y mejorar el desempeño estudiantil en lectura y demás áreas curriculares.

A los docentes, tomar conciencia que la sola adquisición de equipos TIC e implementación de aulas de innovación no mejoran los procesos y desempeños. Son los docentes quienes mediante la planificación curricular sistematizada y orientada a funciones didácticas específicas lograrán mejorar los niveles de lectura y otras competencias de las demás áreas curriculares.

A los docentes, elaborar sesiones de aprendizaje que involucren a todas las TIC que forman parte del aula de innovación y orientarlas de modo apropiado al desarrollo de las dimensiones literal, inferencial y crítica de la comprensión lectora.

A los docentes, seguir investigando acerca de la relación entre el uso del aula de innovación y su relación con la comprensión lectora y demás áreas curriculares en muestras de tamaño más grandes, tanto a nivel correlacional como experimental, con la finalidad de llegar a conclusiones empíricas más sólidas.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Acosta, R. (2011). *Fundamentos teóricos para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como mediadores en el aprendizaje de la geografía. Investigación libre (1)*. Venezuela.

Alzate, M. y col. (2012). *Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira-Instituto Kennedy, Pereira.

Arbulú, C. (2015). *Los MOOC y el Conectivismo como aprendizaje libre. Nuevos problemas de aprendizaje en la era digital. Módulo I brindado para el estudiante*. Lima: USMP.

Castell, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza editorial.

Cordova, N. (2015). ¿Por qué fracasó el Plan Huascarán? Recuperado de: <http://rimactampu.blogspot.com/2015/10/por-que-fracaso-el-plan-huascararan.html>

De La Fuente, F. (2004). *El proceso de enseñanza y aprendizaje apoyado en las nuevas tecnologías informáticas comunicacionales*. Relación didáctica. El seguimiento del aprendizaje. España.

Flores, F. (2017). *Aula de innovación pedagógica y fortalecimiento de estilos de aprendizaje en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa Mariscal Domingo Nieto*. (Segunda especialidad). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú.

Gallar, Y., Rodríguez, I. y Barrios, E. (2015). *La mediación con las Tic en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior*. Recuperado en : https://www.researchgate.net/publication/328918192_LA_MEDIACION_CON_LAS_TIC_EN_EL_PROCESO_DE_ENSEÑANZA-APRENDIZAJE_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR/link/5beb5b364585150b2bb4e20d/download

Hernández, A. y Quintera, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

Minedu (2019). *Reporte técnico de las Evaluaciones Censales y Muestrales de Estudiantes 2018*. Lima: Minedu.

Minedu (2018-A). *Manual de gestión de las TIC en instituciones educativas con jornada escolar completa*. Lima: Ministerio de Educación.

Minedu (2018-B). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Minedu (2017). *Resolución Ministerial-2017-ED. Lineamientos para la organización y funcionamiento pedagógico de espacios educativos de educación básica regular*. Lima.

Minedu (2016). *Marco de fundamentación de las pruebas de la evaluación censal de estudiantes*. Lima: Unidad de la medición de la calidad de los aprendizajes.

Minedu (2010). *Resolución Directoral 0668-2010-ED. Dirección general de Tecnologías Educativas*. Lima.

Murillo, S. (2014). *La innovación empresarial y el emprendimiento: un análisis empírico*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Vasco. España. Recuperado en: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/14676/TFG_MURILLO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Márquez, Perú (s/f). *Los medios didácticos y los recursos educativos. USMP. Material de trabajo*. Lima.

Ortega J. (1997) *Comunicación Visual y tecnología educativa*. Granada: grupo universitario.

Peña, Y. (2019). *Impacto del uso del aula de innovación pedagógica y la motivación en los estudiantes de la Institución Educativa Ricardo Palma - Callao 2016*. (Maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima Perú.

Pérez, A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

Solé I. (1987). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital*.

[Documento en Línea]. Disponible:

<http://edublogki.wikispaces.com/file/view/Conectivismo.pdf>

UMC (2019). *Resultados ECE 2018 región La Libertad: Usca. Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes*. Lima: Minedu.

Vargas, G. (2017). *Recursos educativos didácticos en el proceso de enseñanza. Educación médica continúa*. Revistas cuaderno. 58 (I). Recuperado en: http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf

Villanueva, E. y Olivera, P. (2012). *Barreras Institucionales para el Desarrollo de una Innovación: Evaluando la Implementación de las Computadoras XO-1 en dos Escuelas Periurbanas del Perú*. Information Technologies & International Development. 8 (4), 191-203.

Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: ediciones Crítica.

Zegarra, J. (2012). *Uso de las aulas de innovación pedagógica del programa Huascarán y logros de aprendizaje en el área de comunicación en estudiantes de educación secundaria*. (Maestría). Universidad Nacional del Altiplano. Puno-Perú.

ANTECEDENTES

Orduz, T. (2016). *Uso de las TIC y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria. I.E. Fabio Riveros – Villanueva. Colombia, año 2016.* (Tesis de maestría). Universidad Privada Norbert Wiener. Lima Perú.

Mantilla, M. (2016). *El uso de las TIC'S y los procesos de la comprensión lectora de los estudiantes del quinto grado de primaria de la I.E N° 3077 "El Álamo" Comas; Lima, 2016* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Perú.

Arizaga, S. (2018). *Uso de tecnologías de información y comunicación en la comprensión lectora de los estudiantes del aula multigrado del IV ciclo de la institución educativa rural n° 40102, Yura-Arequipa, 2017* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa, Perú.

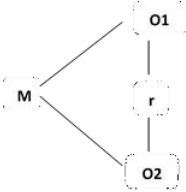
Pulgar, M. (2016). *Incorporación de las herramientas tics para incrementar la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de primer ciclo de la facultad de derecho de una Universidad Privada de Lima* (tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Perú.

ANEXOS

Anexo 01

Matriz de consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Dimensiones	Indicadores	Operacionalización de variables
¿Cuál es la correlación entre el uso del aula de innovación y la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020?	<p>General:</p> <p>Determinar la correlación entre el uso del aula de innovación y la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.</p>	<p>Existe correlación entre el uso del aula de innovación y la comprensión lectora literal de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I.E. 80452 – Usca de la provincia Pataz – 2020.</p>	Comunicativa	<p>Cobertura</p> <p>Dominio TIC</p> <p>Frecuencia de uso</p>	<p>Variable: aulas de innovación</p> <p>Instrumento: cuestionario para medir el uso eficiente del aula de innovación.</p> <p>Nivel de medición: ordinal.</p> <p>Nivel</p> <ul style="list-style-type: none"> Deficiente Regular Eficiente <p>Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> Siempre =5 La mayoría de veces sí=4 A veces =3 La mayoría de veces no=2 Nunca =1
			Didáctica	<p>Recurso TIC que usa</p> <p>Función</p>	
			Currículo	<p>Planificación</p> <p>Ejecución</p> <p>Evaluación</p>	
			Literal	<p>Localiza información relevante</p> <p>Selecciona información con un fin</p>	<p>Variable: comprensión lectora</p> <p>Nivel de medición: ordinal</p> <p>Instrumento: resultados de pruebas ECE 2018</p> <p><u>Categorías</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Correcto=3 Respuesta aproximada=2 Incorrecto=1 <p><u>Nivel general</u></p> <ul style="list-style-type: none"> PREVIO AL INICIO INICIO PROCESO SATISFACTORIO
			Inferencial	<p>Anticipa información entre líneas</p> <p>Deduce a partir de la información expresa</p>	
			Crítico	<p>Evalúa el contenido, la forma y el contexto del texto</p> <p>Valora el contenido, la forma y el contexto del texto</p>	

<p>¿Cuál es la correlación entre la dimensión comunicativa del uso del aula de innovación y la comprensión lectora literal de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020?</p> <p>¿Cuál es la correlación entre la dimensión didáctica del uso del aula de innovación y la comprensión lectora literal de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020?</p> <p>¿Cuál es la correlación entre la dimensión currículo del uso del aula de innovación y la comprensión lectora literal de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020?</p>	<p>Específico:</p> <p>Determinar la correlación entre la dimensión comunicativa del uso del aula de innovación y la comprensión lectora literal de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.</p> <p>Determinar la correlación entre la dimensión didáctica del uso del aula de innovación y la comprensión lectora literal de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.</p> <p>Determinar la correlación entre la dimensión currículo del uso del aula de innovación y la comprensión lectora literal de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.</p>	<p>Existe correlación entre la dimensión comunicativa del uso del aula de innovación y la comprensión lectora literal de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.</p> <p>Existe correlación entre la dimensión didáctica del uso del aula de innovación y la comprensión lectora literal de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.</p> <p>Existe correlación entre la dimensión currículo del uso del aula de innovación y la comprensión lectora literal de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la I. E. N° 80452 de la provincia de Pataz – 2020.</p>	<p>Metodología:</p>  <pre> graph TD M[M] --- O1[O1] M --- O2[O2] O1 --- r[r] r --- O2 </pre> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de investigación: No experimental- descriptivo correlacional • Instrumentos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuestionario del uso del aula de innovación ✓ Ficha de análisis de datos: Resultados pruebas ECE 2018-I.E. 80452 Usca.
--	---	---	---

Anexo 02



Cuestionario Aulas de Innovación

GRADO

ESTUDIANT E

:

fecha

:

N o	ÍTEMS	SIEMPRE	LA MAYORÍA LAS VECES	A VECES	LA MAYORÍA LAS VECES	NUNCA
1	En el aula de innovación hay una computadora para cada estudiante.					
2	Todos los ordenadores están conectados al internet.					
3	Cada vez que hay un desperfecto de los recursos Tic el profesor lo arregla rápido (televisión, cañón de multimedia, ordenador).					
4	Cuando tengo dificultades técnicas o de desconfiguración de mis trabajos en el ordenador (Word, Power point, u otros) el profesor me ayuda a solucionarlo pronto.					
5	Los videos de la clase aparecen fotos nuestras, del colegio. También las instrucciones de la tarea a realizar.					
6	Los audios presentados están elaborados especialmente para la clase (menciona nombres, fechas actuales, grados, instrucciones).					
7	El profesor nos proporciona material impreso novedoso, atractivo y bien elaborado.					
8	El profesor explica la clase empleando presentación de Power Point, Prezzi, u otras aplicaciones.					
9	En las clases es el profesor quien instala el proyector.					
10	Las clases de comprensión lectora se realizan en el aula de innovación.					
11	En la clase de comprensión lectora observamos televisión.					
12	En las clases de comprensión lectora se utilizan recursos TIC como: televisión, equipo de sonido, retroproyector, ordenadores.					
13	Los ejercicios de comprensión lectora lo hacemos en el ordenador empleando aplicativos interactivos.					
14	Cuando estamos en el aula de innovación nos dan tiempo para recrearnos en las redes sociales como el Facebook u otras.					
15	Cuando estamos en el aula de innovación la pasamos resolviendo tareas de comprensión lectora en diferentes aplicativos.					
16	Cuando estamos en el aula de innovación la pasamos buscando información para nuestras tareas de los demás cursos.					
17	Cuando estamos en el aula de innovación el profesor nos deja hacer las actividades que más nos guste: ver Youtube, películas o escuchar música.					
18	Cuando estamos en el aula de innovación el ordenador lo utilizamos para realizar organizadores visuales.					
19	El profesor nos anuncia con anticipación el tema de la próxima clase.					
20	El profesor nos indica qué recursos y materiales debemos traer para la próxima clase.					
21	En cada clase dentro del aula de innovación se utilizan diferentes tipos de recursos tecnológicos (videos, equipos de sonido, retroproyector, internet, plataformas).					
21	Las tareas las hacemos de modo colectivo empleando plataformas Wiki o Blogger.					

23	Las prácticas de comprensión lectora se realizan a partir de observaciones de: videos o audios.					
24	Las prácticas de comprensión lectora se realizan en hojas impresas.					
25	Las prácticas de comprensión lectora se realizan utilizando el cuaderno de estrategias de comprensión lectora.					
TOTAL						

Anexo 03

INFORME DE VALIDACIÓN

Todo instrumento que pretenda medir o recoger información acerca de una variable no puede prescindir de la aplicación de dos conceptos que se les llama propiedades de una prueba o instrumento de medición. Básicamente estos son la validez y confiabilidad. Ellos consisten en someter al instrumento de medición a una serie de pruebas con la finalidad de saber si este reúne ciertas condiciones, parámetros o características “necesarias u obligatorias” para tener la seguridad de que dicho instrumento sea preciso y seguro, y mida la variable (característica que se estudia) que tiene que medir y no otra variable extraña (Brown,1980; Hernández, 2010). Por ejemplo: Medirá verdaderamente las características del uso del aula de innovación tal y conforme lo hemos definido conceptual y operacionalmente en el marco teórico y metodológico

La validez del contenido está referida a que si el instrumento—en este caso el cuestionario uso del aula de innovación— mide lo que realmente debe medir. O sea, hasta qué punto los reactivos (ítems) de la prueba son una muestra representativa del universo de conductas referidas al uso del aula de innovación que hacen los docentes. Para aplicar la validez de contenido del instrumento acerca del uso del aula de innovación se solicitó la colaboración de cuatro jueces con experiencia en el tema, quienes mayoritariamente dieron al instrumento por aplicable, mientras que el cuarto juez lo calificó como aplicable después de levantar las observaciones. Seguidamente, se procedió a procesar estadísticamente las valoraciones de los jueces utilizando el coeficiente de la V de Aiken, cuyo resultado obtenido fue de $=0,95$. Valor que otorga validez de contenido.

No obstante, del resultado de la V de Aiken se tuvo a bien mejorar el instrumento de acuerdo con las sugerencias y apreciaciones de los jueces. Entre estas recomendaron mejorar la redacción de los ítems 4,6,8,15,18 y 19. Así mismo, también sugirieron fusionar los ítems 12 y 13 así como eliminar el ítem 19 por aparecer de modo repetitivo. Finalmente, se hizo las correcciones y el instrumento que inicialmente estaba conformado por 27 ítems quedó con 25. También se mejoró la redacción de los ítems otorgándoles mayor claridad y comprensión.

La confiabilidad del instrumento, es decir el grado de confianza en el tiempo. O sea, medir con certeza y exactitud la misma característica en diferentes momentos. Esta propiedad nos da un grado de confianza sobre los datos obtenidos debido a la estabilidad del instrumento (Brown,1980).

Para el presente caso, uso del aula de innovación, se aplicó la prueba de pilotaje utilizando el coeficiente estadístico del alfa de Cronbach. Ello se hizo sobre un grupo de 20 estudiantes de nivel secundaria con similares características a la muestra del estudio. Luego de recoger las encuestas con las respuestas de los estudiantes se procedió a procesarlas estadísticamente empleando el procesador de cálculo Excel. El valor obtenido del coeficiente del alfa de Cronbach fue de 0,87. Este valor permite afirmar que el cuestionario presenta un grado de confiabilidad aceptable. Por tanto, se puede aplicar repetidas veces, después de periodos temporales, sobre la misma muestra o muestras similares y sus resultados serían parecidos. Por lo expuesto, se concluye que el cuestionario presenta validez de contenido y confiabilidad para ser utilizado en el trabajo de investigación.

JUECES VALIDADORES

NOMBRES Y APELLIDOS	D	
	NI	GRADO ACADÉMICO
Antonio Esgardo Mostacero Cosavalente	18	Doctor
	18	
	84	
	11	
Viviana Ivonne Trujillo Alagón	19	Doctor
	09	
	61	
	41	
Carlos Alberto Rosell Vargas	17	Doctor
	97	
	87	
	45	
Vilmer Vásquez Carbajal	18	Magíster
	12	
	05	
	62	

VALIDEZ DE CONTENIDO

DIMENSIONES	CRITERIOS				V por dimensiones	Coeficiente V general
	PERTINENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD			
COMUNICACIÓN	1	1	0.8		0.93	0.95
DIDÁCTICA	1	0.85	0.86		0.90	
CURRÍCULO	1	1	1		1	

ALFA DE CRONBACH

K	27
ΣVi	4.83
VT	29.16
Valor Alfa	0.87

MATRIZ DE VALIDEZ DEL CONTENIDO: CUESTIONARIO USO DEL AULA DE INNOVACIÓN

USO AULA DE INNOVACIÓN: PERTINENCIA									
Dimensiones	Ítems	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	S	N	C	Valores
COMUNICACIÓN	1	1	1	1	1	4	4	2	1
	2	1	1	1	1	4	4	2	1
	3	1	1	1	1	4	4	2	1
	4	1	1	1	1	4	4	2	1
	5	1	1	1	1	4	4	2	1
	6	1	1	1	1	4	4	2	1
	7	1	1	1	1	4	4	2	1
	8	1	1	1	1	4	4	2	1
	9	1	1	1	1	4	4	2	1
	10	1	1	1	1	4	4	2	1
DIDÁCTICA	11	1	1	1	1	4	4	2	1
	12	1	1	1	1	4	4	2	1
	13	1	1	1	1	4	4	2	1
	14	1	1	1	1	4	4	2	1
	15	1	1	1	1	4	4	2	1
	16	1	1	1	1	4	4	2	1
	17	1	1	1	1	4	4	2	1
	18	1	1	1	1	4	4	2	1
	19	1	1	1	1	4	4	2	1
	20	1	1	1	1	4	4	2	1
CURRÍCULO	21	1	1	1	1	4	4	2	1
	22	1	1	1	1	4	4	2	1
	23	1	1	1	1	4	4	2	1
	24	1	1	1	1	4	4	2	1
	25	1	1	1	1	4	4	2	1
	26	1	1	1	1	4	4	2	1
	27	1	1	1	1	4	4	2	1

USO AULA DE INNOVACIÓN: RELEVANCIA									
Dimensiones	Ítems	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	S	N	C	Valores
COMUNICACIÓN	1	1	1	1	1	4	4	2	1
	2	1	1	1	1	4	4	2	1
	3	1	1	1	1	4	4	2	1
	4	1	1	1	1	4	4	2	1
	5	1	1	1	1	4	4	2	1
	6	1	1	1	1	4	4	2	1
	7	1	1	1	1	4	4	2	1
	8	1	1	1	1	4	4	2	1
	9	1	1	1	1	4	4	2	1
	10	1	1	1	1	4	4	2	1
DIDÁCTICA	11	1	1	1	1	4	4	2	1
	12	0	1	1	0	2	4	2	0.5
	13	0	1	1	0	2	4	2	0.5
	14	1	1	1	1	4	4	2	1
	15	1	1	1	1	4	4	2	1
	16	1	1	1	1	4	4	2	1
	17	1	1	1	1	4	4	2	1
	18	1	1	1	1	4	4	2	1
	19	0	1	1	0	2	4	2	0.5
	20	1	1	1	1	4	4	2	1
CURRÍCULO	21	1	1	1	1	4	4	2	1
	22	1	1	1	1	4	4	2	1
	23	1	1	1	1	4	4	2	1
	24	1	1	1	1	4	4	2	1
	25	1	1	1	1	4	4	2	1
	26	1	1	1	1	4	4	2	1
	27	1	1	1	1	4	4	2	1

USO AULA DE INNOVACIÓN: CLARIDAD									
Dimensiones	Ítems	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	S	N	C	Valores
COMUNICACIÓN	1	1	1	1	1	4	4	2	1
	2	1	1	1	1	4	4	2	1
	3	1	1	1	1	4	4	2	1
	4	0	1	1	0	2	4	2	0.5
	5	1	1	1	1	4	4	2	1
	6	0	0	1	0	1	4	2	0.25
	7	1	1	1	1	4	4	2	1
	8	1	0	0	0	1	4	2	0.25
	9	1	1	1	1	4	4	2	1
	10	1	1	1	1	4	4	2	1
DIDÁCTICA	11	1	1	1	1	4	4	2	1
	12	1	1	1	0	3	4	2	0.75
	13	1	1	1	0	3	4	2	0.75
	14	1	1	1	1	4	4	2	1
	15	0	1	1	1	3	4	2	0.75
	16	1	1	1	1	4	4	2	1
	17	1	1	1	1	4	4	2	1
	18	1	1	0	0	2	4	2	0.5
	19	1	1	1	0	3	4	2	0.75
	20	1	1	1	1	4	4	2	1
CURRÍCULO	21	1	1	1	1	4	4	2	1
	22	1	1	1	1	4	4	2	1
	23	1	1	1	1	4	4	2	1
	24	1	1	1	1	4	4	2	1
	25	1	1	1	1	4	4	2	1
	26	1	1	1	1	4	4	2	1
	27	1	1	1	1	4	4	2	1

0.80

0.86

1

Anexo 04

Matriz de puntajes brutos comprensión lectora

Estudiantes	LITERAL							INFERENCIAL																									CRÍTICO																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50			
1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	1	3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	1	2	2	2	3	1	3			
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	1	2	1	1	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	
4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	1	3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	3		
5	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	1	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	1	3	2	2	2	2	3	2	3	
6	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	1	2	2	2	2	2	3	2	3
7	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	3
8	3	3	2	3	3	3	1	3	2	3	3	2	2	2	2	1	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1
9	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	2	2	2	3	1	3
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	1	2	1	1	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	
11	3	3	1	3	3	3	1	3	2	3	3	2	3	2	3	1	3	2	2	2	2	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	
13	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	1	3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	3	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	
14	3	3	2	3	3	3	1	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	
15	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1
16	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	
17	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	1	3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	1	1	2	2	2	3	1	3	
18	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	1	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	

Fuente: Elaboración a partir de resultados ECE 2018 institución educativa 80452 Usca.

Matriz de puntajes brutos cuestionario uso del aula de innovación

Estudiantes	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	comuni	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	didac	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	curri	AULA
1	5	3	2	4	3	4	4	3	3	4	35	3	4	2	3	1	2	3	2	20	3	3	4	3	4	3	2	22	77
2	5	4	3	5	5	5	5	4	4	5	45	4	5	1	2	5	1	1	3	22	5	5	5	2	5	3	2	27	94
3	5	5	3	5	5	5	5	4	4	5	46	4	5	1	2	5	2	1	4	24	5	5	5	2	3	3	2	25	95
4	5	3	3	4	3	4	4	3	3	4	36	4	3	2	2	1	2	3	2	19	3	2	4	3	3	3	3	21	76
5	5	3	2	4	3	4	4	3	3	4	35	3	4	1	3	1	2	3	2	19	3	3	4	2	3	3	3	21	75
6	5	3	2	4	3	4	4	3	3	5	36	4	3	2	3	1	3	3	3	22	3	2	3	2	5	3	3	21	79
7	5	2	3	4	3	4	4	3	3	4	35	3	4	2	3	1	2	3	4	22	3	3	4	3	5	3	3	24	81
8	5	3	2	4	3	4	4	3	3	5	36	4	3	1	3	1	4	2	3	21	3	2	3	2	5	4	4	23	80
9	5	5	3	5	5	5	5	4	4	5	46	4	4	1	2	5	1	1	3	21	5	4	5	1	5	3	2	25	92
10	5	5	3	5	5	5	5	4	4	5	46	4	5	2	2	5	1	1	4	24	5	5	5	1	5	3	2	26	96
11	5	3	3	3	3	4	3	3	3	3	33	4	4	1	2	1	3	2	3	20	2	2	2	2	5	3	3	19	72
12	5	5	3	5	5	5	5	4	4	5	46	4	5	1	1	5	1	1	4	22	5	5	5	1	5	3	2	26	94
13	5	3	3	4	5	5	5	5	4	4	43	4	4	1	4	1	4	2	3	23	3	3	4	2	5	3	3	23	89
14	5	3	1	3	3	3	4	4	4	3	33	3	4	1	1	1	4	2	4	20	2	2	3	2	5	4	4	22	75
15	5	3	2	4	5	5	5	5	4	3	41	3	3	1	1	1	4	2	3	18	3	3	3	2	5	5	4	25	84
16	5	5	3	5	5	5	5	4	4	5	46	4	5	1	1	5	1	1	4	22	5	5	5	1	5	3	2	26	94
17	5	4	2	4	5	5	5	5	4	3	42	3	3	1	1	1	2	3	4	18	2	3	2	2	5	3	3	20	80
18	5	3	2	4	5	5	5	5	4	3	41	3	3	1	1	1	3	3	4	19	2	4	3	2	5	4	4	24	84

Fuente: Elaboración a partir de cuestionarios del uso de aula de innovación.

Matriz análisis de datos Pruebas ECE

	ÍTEMS	Ponderación ítems	Puntaje por dimensión
RECUPERA (LITERAL)	1	3	21
	2	3	
	3	3	
	4	3	
	5	3	
	6	3	
	7	3	
INFIERE (INFERENCIAL)	8	3	78
	9	3	
	10	3	
	11	3	
	12	3	
	13	3	
	14	3	
	15	3	
	16	3	
	17	3	
	18	3	
	19	3	
	20	3	
	21	3	
	22	3	
	23	3	
	24	3	
	25	3	
	26	3	
	27	3	
	28	3	
	29	3	
	30	3	
	31	3	
	32	3	
	33	3	
REFLEXIONA (CRÍTICO)	34	3	51
	35	3	
	36	3	
	37	3	
	38	3	
	39	3	
	40	3	

	41	3	
	42	3	
	43	3	
	44	3	
	45	3	
	46	3	
	47	3	
	48	3	
	49	3	
	50	3	