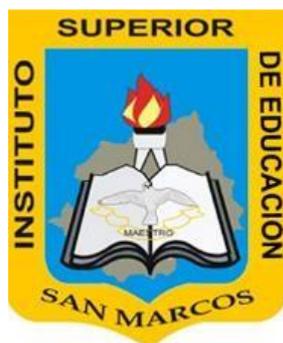


“AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA”

**INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO
PÚBLICO**

“SAN MARCOS” - SAN MARCOS



**LA EDUCACIÓN REMOTA Y EL NIVEL DE COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE EDUCACIÓN
INICIAL DEL DISTRITO PEDRO GÁLVEZ - SAN MARCOS, 2021**

TESIS

PRESENTADA POR

ABANTO MURRUGARRA, Jhuliza Mariell

JIMENEZ RAMOS, Clementina

MACHUCA SÁNCHEZ, María Liliana

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE EDUCACIÓN
INICIAL**

ASESOR. MSc. SEGUNDO RAMOS DÍAZ LUICHO

SAN MARCOS - CAJAMARCA - PERÚ

-2021-

**LA EDUCACIÓN REMOTA Y EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS
NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL DEL DISTRITO PEDRO
GÁLVEZ - SAN MARCOS, 2021**

DEDICATORIA

A nuestros padres y hermanos por habernos forjado como las personas que somos en la actualidad; muchos de nuestros logros se los debemos a ellos, nos formaron con reglas y algunas libertades, pero al final, nos motivaron constantemente para alcanzar nuestros anhelos.

Las autoras

AGRADECIMIENTO

En primera instancia agradecemos a nuestros formadores, de manera especial a nuestro asesor Prof. Segundo Ramos Díaz Luicho; a nuestro profesor de curso, Prof. Carlos Eslava Ramírez, personas de gran sabiduría quienes nos han brindado su apoyo incondicional para realizar esta investigación.

Asimismo, agradecemos a las docentes de educación inicial del distrito Pedro Gálvez - San Marcos, por las facilidades brindadas para desarrollar esta investigación.

Las autoras

PRESENTACIÓN

Señores miembros del Jurado:

En atención a lo dispuesto por la superioridad y a normas legales vigentes, nos presentamos ante ustedes, para manifestarles que en nuestra condición de ex - estudiantes, del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “San Marcos” de San Marcos, presentamos a vuestra digna consideración, el presente trabajo de investigación que lleva por título: LA EDUCACIÓN REMOTA Y EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL DEL DISTRITO PEDRO GÁLVEZ - SAN MARCOS, 2021. El mismo que ha sido realizado en base al procedimiento de la investigación correlacional, con su diseño correspondiente.

La información se ha estructurado en cuatro capítulos teniendo en cuenta el protocolo de investigación sugerido por la institución.

En el primer capítulo se expone el planteamiento del estudio. En el segundo capítulo se presenta el marco teórico. El tercer capítulo trata acerca del marco metodológico. En el cuarto capítulo se muestran los resultados. Finalmente, presentamos la propuesta de mejora, las conclusiones y recomendaciones, las referencias bibliográficas y anexos de la presente investigación.

En tal sentido, esperamos que con su justo criterio lo evalúen, se nos haga las observaciones del caso, asegurándonos mejorar la investigación en trabajos posteriores.

Los autores

ÍNDICE

PORTADA	i
TÍTULO DE LA TESIS	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
PRESENTACIÓN	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Planteamiento y formulación del problema.	13
1.2. Justificación del problema.	14
1.2.1. Justificación legal.	14
1.2.2. Justificación didáctica.	18
1.3. Limitaciones de la investigación.	18
1.4. Delimitación de objetivos.	19
1.4.1. Objetivo general.	19
1.4.2. Objetivos específicos.	19

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación.	21
2.1.1. Internacionales.	22
2.1.2. Nacionales.	23
2.1.3. Regionales.	26
2.2. Bases teóricas.	28
SUBCAPÍTULO I: educación remota.	28
2.2.1. Teorías de la variable: educación remota.	28
a) Teoría del conectivismo de Siemens.	28
b) Teoría de las aplicaciones informáticas en la educación.	29
2.2.2. La educación remota.	30
a) Definición de educación remota.	30
b) El programa “Aprendo en Casa” como una forma de la educación remota.	32

c) El acompañamiento en el programa “Aprendo en Casa” - Principios.	34
d) La seguridad emocional de las niñas y los niños en “Aprendo en Casa”.	35
e) Las familias en el uso de la estrategia “Aprendo en Casa”.	36
f) Orientación a las familias con relación a la exposición de las niñas y los niños a la televisión o plataformas virtuales.	38
SUBCAPÍTULO II: comprensión lectora.	38
2.2.3. Teorías de comprensión desde los propios lectores de Schraw y Bruning.	38
2.2.4. El modelo teórico de Just y Carpenter en comprensión lectora.	40
2.2.5. La comprensión lectora.	42
a) La comprensión lectora desde la mirada del Ministerio de Educación.	44
- Comprender críticamente.	44
- Comprender en variadas situaciones comunicativas.	44
- Comprender diversos tipos de textos escritos.	44
- Capacidades para lograrla competencia de comprensión lectora.	45
- Orientaciones para desarrollar la comprensión de textos escritos.	46
- Estrategias para desarrollar la competencia de comprensión lectora.	46
b) Niveles de comprensión lectora.	48
- Nivel literal.	48
- Nivel inferencial.	48
- Nivel crítico.	48
2.3. Definición de términos básicos.	48
2.3.1. Acompañamiento al estudiante.	48
2.3.2. Adaptación.	49
2.3.3. Capacidad.	49
2.3.4. Competencia.	49
2.3.5. Comprensión lectora.	49
2.3.6. Comunicación en educación inicial.	49
2.3.7. Desempeños.	50
2.3.8. Educación presencial.	50
2.3.9. Entornos virtuales de aprendizaje.	50
2.3.10. Experiencias de aprendizaje.	50
2.3.11. Formación asincrónica.	50
2.3.12. Formación sincrónica.	51
2.3.13. Guía de aprendizaje.	51

2.3.14. Herramientas digitales.	51
2.3.15. Plataforma virtual o educativa.	51
2.3.16. Redes.	52

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación.	54
3.2. Método de investigación.	54
3.3. Diseño de investigación.	55
3.4. Población y muestra.	56
3.4.1. Población.	56
3.4.2. Muestra.	56
3.5. Variables de estudio.	56
3.5.1. Variable 1.	56
3.5.2. Variable 2.	56
3.5.3. Operacionalización de variables.	57
3.6. Técnicas e instrumento de recolección de datos.	58
3.7. Hipótesis de trabajo u operacionales.	58
3.7.1. Hipótesis general.	58
3.7.2. Hipótesis específicas.	58
3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.	59

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Tratamiento estadístico e interpretación de datos.	61
4.1.1. Matriz de datos de la variable 1.	61
4.1.2. Matriz de datos de la variable 2.	62
4.1.3. Aplicación de estrategias para la comprensión lectora en la educación remota.	63
a) El programa “Aprendo en Casa” en el desarrollo de la comprensión lectora, por niveles.	63
b) El programa “Aprendo en Casa” en el desarrollo de la comprensión lectora, en forma general.	66
4.1.4. Niveles de comprensión lectora.	67
a) Evidencias de niveles de comprensión lectora en los niños, en versión de los	

docentes.	
b) La comprensión lectora de los niños, en forma general, en versión de los docentes.	70
4.2. Prueba de hipótesis.	71
PROPUESTA DE MEJORA	74
CONCLUSIONES	79
RECOMENDACIONES	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS	84

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo Determinar, desde la versión de las docentes, la relación entre la aplicación la educación remota, mediante la estrategia Aprendo en casa y los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez - 2020; se buscó comprobar la hipótesis que se planteó en el siguiente termino: Existe una correlación significativa directa entre la aplicación la educación remota, mediante la estrategia Aprendo en casa y los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez - 2020. El estudio se realizó mediante la investigación cuantitativa con diseño correlacional, aplicando instrumentos de recojo de información validados, trabajado con una muestra de 15 docentes de la Especialidad de Educación Inicial, en el que, según la correlación de Spearman, la variable aplicación la educación remota, mediante la estrategia Aprendo en casa y los niveles de comprensión lectora no existe correlación, puesto que el p-valor = 0.905.

Palabras clave: educación remota, Aprendo en casa, comprensión lectora.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine, from the teachers' version, the relationship between the application of remote education, through the I learn at home strategy, and the levels of reading comprehension in children of 4 years of initial education of Pedro Galvez – 2020. It was sought to verify the hypothesis that was raised in the following term: There is a significant direct correlation between the application of remote education, through the I learn at home strategy and the levels of reading comprehension in children of 4 years of initial education of Pedro Galvez – 2020. The study was carried out through quantitative research with a correlational design, applying validated data collection instruments, working with a sample of 15 teachers of the Initial Education Specialty, in which, according to Spearman's correlation, the variable applied remote education, using the I learn at home strategy and the levels of reading comprehension there is no correlation, since the p-value = 0.905.

Keywords: remote education, I learn at home, reading comprehension.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Planteamiento y formulación del problema

Junyent (2015), explica que la comprensión de textos es una de las competencias imprescindible para el desarrollo personal y social de los niños, puesto que permite estimular el desarrollo lingüístico, fortalecer su concepto y proporciona seguridad personal, así como también servirá para su éxito académico y laboral, por lo que, es necesario fomentar desde los primeros años de la escolaridad la comprensión lectora como tal, mas no confundiendo el solo descifrar con la verdadera comprensión. Según esta misma autora, nos recuerda que nuestros alumnos ocupan uno de los últimos lugares de los 65 países que participan en las pruebas estandarizadas PISA. Así lo corrobora el informe del año 2019 de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes en el que se explicita que a la tercera jornada de evaluación censal de los alumnos de segundo grado de educación primaria el nivel de comprensión lectora ha ido en descenso, así por ejemplo en el año 2016 se tenía 46.4% en nivel satisfactorio, el año 2018 cayó al 37.8% y en el año 2019 descendió unos décimos porcentuales, quedando en 37.6% (Ministerio de Educación, 2020).

Estos datos se correlacionan con lo que menciona Moreno (2019), con motivo de la Feria Internacional del Libro de Lima, edición 2019, en el que recurriendo a fuentes del Ministerio de Cultura expresa el peruano solo lee el 0,86 % de un libro al año, ello nos permite inferir que si los adultos no leen, tampoco desarrollaran estos hábitos los hijos, que finalmente son los alumnos en las escuelas, viendo reflejado en los magros resultados en las diferentes evaluaciones que se les realiza a los alumnos.

Por otro lado, según informe del portal del Banco Mundial (2020), a raíz de la pandemia de COVID-19, la región de América Latina y el Caribe atraviesa en la actualidad una crisis educativa sin precedente que requiere actuar ya para mitigar y revertir sus efectos en la educación, con el cierre masivo de escuelas, a febrero de 2021, alrededor de 120 millones de niños en edad escolar habían perdido o corrían el riesgo de perder un año completo presencial

del calendario escolar, con graves impactos educativos. La —pobreza de aprendizajel, definida como el porcentaje de niños de 10 años incapaces de leer y comprender un relato simple, podría haber crecido de 51% a 62,5%; esto podría equivaler a 7,6 millones adicionales de niños y niñas en educación primaria —pobres de aprendizajel en la región. En palabras de los funcionarios en aspectos educativos de la entidad del Banco mundial —*esta es la peor crisis educativa jamás vista en la región...*”.

Estos informes y datos también involucran a los resultados en nuestra región de Cajamarca y de hecho también a nuestra provincia de San Marcos; sobre todo con los grandes inconvenientes que se tiene en cuanto a infraestructura digital para prestar el servicio educativo remoto, la falta de cobertura de la internet y los bajos recursos económicos de los padres de familia, dejan solo en algunos casos para utilizar la televisión y la señal para los radios receptores que son muy limitantes para el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes; incluso también cabe mencionar las grandes limitaciones de los maestros para poder adecuarse al uso de las herramientas y plataformas digitales, lo cual suman un sinnúmero de factores que agravan el aprendizaje de los estudiantes; en ese sentido se ha planteado la siguiente interrogante:

¿Cuál es el nivel de relación entre la educación remota y el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de 5 años de educación inicial de Pedro Gálvez - San Marcos, 2021?

1.2. Justificación del problema

1.2.1. Justificación legal.

Este trabajo se realizó atendiendo al cumplimiento de las siguientes normas legales vigentes:

a. Ley General de Educación N° 28044.

Título III

Estructura del sistema educativo.

Capítulo V

La educación superior.

Artículo 49°. La educación superior es la segunda etapa del sistema Educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimientos, desarrolla la investigación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país.

Para acceder a la Educación Superior se requiere haber concluido los estudios correspondientes a la Educación Básica.

b. Decreto Ley N° 25762. Ley Orgánica del Ministerio de Educación.

Título II

Conformación y competencia.

Capítulo I

Del Ministerio de Educación, sus atributos y estructura orgánica.

Artículo 5° inciso f. Promover la investigación y el desarrollo científico y tecnológico en el área de su competencia.

c. Ley N° 30512. Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes.

Capítulo I

Objeto, ámbito, finalidad, rectoría y definición.

Artículo 3°. Fines de la Educación Superior.

a) Formar a personas en los campos de la ciencia, la tecnología y la docencia, para contribuir con su desarrollo individual, social inclusivo y su adecuado desenvolvimiento en el entorno laboral regional, nacional y global.

b) Promover el emprendimiento, la innovación, la investigación aplicada, la educación permanente y el equilibrio entre la oferta formativa y la demanda laboral.

Artículo 21°. Investigación aplicada e innovación.

Las EES desarrollan investigación aplicada e innovación a través del trabajo coordinado de los docentes y estudiantes y de alianzas y sinergias con los sectores productivos, instituciones públicas o privadas, nacionales e internacionales. Los IES también pueden desarrollar estas actividades.

d. Orientaciones para la implementación del servicio educativo no presencial en los Institutos de Educación Superior Pedagógico Públicos y Privados en el marco de la RVM 095 - 2020 - MINEDU.

6. ORIENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN NO PRESENCIAL Y DE LA EMERGENCIA SANITARIA.

La investigación se sustenta en el planteamiento de situaciones de aprendizaje que consideren problemas o situaciones desafiantes como punto de partida para que los estudiantes aprendan mediante la reflexión de su propia práctica, investigación y la propuesta de soluciones innovadoras. Con ello se busca que los estudiantes de FID desarrollen habilidades investigativas que les permitan indagar, recoger y analizar información necesaria para explicar, interpretar y transformar su práctica pedagógica (Piñero, Rondón & Piña, 2007) utilizando evidencias para sustentar sus argumentos y decisiones. (DCBN de la FID, 2019).

Los estudiantes, a partir del recojo, análisis e interpretación de información de su propia experiencia...

e. Resolución Directoral Institucional N° 09-2020-GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ-IESP Público “San Marcos”/DG.

APROBAR el nuevo texto del Protocolo Institucional de Investigación para desarrollar investigación correlacional, de manera excepcional para la Promoción 2020 del IESP Público

“San Marcos”, que conllevarán a la sustentación para la obtención de su título profesional, en el marco de la emergencia sanitaria nacional; el mismo que como anexo 1 forma parte integrante de la presente resolución.

f. Resolución Directoral Institucional N° 13-2021-GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ-IESP Público “San Marcos”/DG.

APROBAR los proyectos de investigación de las estudiantes del VIII Ciclo Académico-2020 de las especialidades de Educación Inicial, que presenta el Profesor Julio Pedro Cotrina Rodríguez en calidad de Docente del Área de Investigación Aplicada III; denominaciones, integrantes y asesores que como anexo 1 forma parte integrante de la presente resolución.

g. Resolución Directoral Institucional N° 51-2021-GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ-IESP Público “San Marcos”/DG.

PRORROGAR el contenido del anexo 1 de la RDI N° 09-2020-GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ-IESP PÚBLICO “SAN MARCOS” /DG, correspondiente al Protocolo Institucional de Investigación para desarrollar investigación correlacional, de manera excepcional para la Promoción 2021 del IESP Público “San Marcos”, que conllevarán a la sustentación para la obtención de su título profesional, en el marco de la emergencia sanitaria nacional; el mismo que como anexo 1 forma parte integrante de la presente resolución.

h. Resolución Directoral Institucional N° 53-2021- GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ-IESP Público “San Marcos”/DG.

APROBAR los nuevos títulos de los proyectos de investigación de las y los estudiantes de las especialidades de Educación Inicial y Computación e Informática, Décimo Ciclo - 2021, respectivamente, tal y como aparecen en los anexos de la presente resolución.

i. Resolución Directoral Institucional N° 84 -2021- GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ-IESP Público “San Marcos”/DG.

APROBAR el Reglamento de Investigación del IESPP “San Marcos” que consta de XI capítulos, 61 artículos, 9 disposiciones complementarias y transitorias y ocho anexos, que como anexo forman parte de la presente Resolución.

1.2.2. Justificación didáctica.

El abordar el estudio de la educación remota y la comprensión lectora en los niños de cuatro años en la educación inicial, mediante un estudio correlacional nos conlleva a comprender las formas y estrategias que aplican las docentes para brindar la educación remota a través del Programa —Aprendo en casa, aspecto importante que nos servirá a nosotras como futuras docentes de educación inicial para poderlo aplicar, en este momento, como alumnas practicantes y más adelante para ejercer nuestra profesión, en los eventuales casos que se requiera nuevamente de la educación remota, o quizá de forma permanente, porque se viene diciendo que la tecnología ha llegado para quedarse entre nosotros.

Por otro lado, en cuanto a la variable comprensión lectora, también se convierte en un aspecto preponderante en nuestra formación profesional su conocimiento, porque mediante la indagación de la bibliografía fortalece nuestros dominios profesionales para poder desarrollar, más adelante, con nuestros alumnos sus habilidades y capacidades lectoras.

Por ello consideramos de suma importancia la comprensión de estas dos variables que nos serán de mucha utilidad en nuestra vida profesional, ahí radica su importancia didáctica del tema trabajado.

1.3. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones más acentuadas que dificultaron un tanto el proceso de investigación fue:

- Ubicación de las docentes integrantes de la muestra, por la situación de la emergencia sanitaria.
- El trabajo remoto entre las integrantes del grupo de investigación, también como consecuencia de la emergencia sanitaria.
- Carencia de habilidades para ubicar buscadores, revistas u otras fuentes de información en la Red.
- La escasa experiencia en los procesos de investigación y de sistematización de la información, sobre todo en la aplicación de las Normas APA y el tratamiento estadístico.

1.4. Delimitación de objetivos

1.4.1. Objetivo general.

Determinar, desde la versión de las docentes, la relación entre la aplicación la educación remota, mediante la estrategia —Aprendo en casa y los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez - 2020.

1.4.2. Objetivos específicos.

- Identificar, mediante la versión de las docentes, la aplicación de estrategias que permiten desarrollar la comprensión lectora mediante la educación remota, a través del Programa —Aprendo en casa en los niños de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez, Provincia de San Marcos – 2021.
- Identificar, a través de la versión de las docentes, los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez, Provincia de San Marcos – 2020.
- Relacionar estadísticamente las variables: educación remota, mediante la estrategia —Aprendo en casa y los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez - 2021.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Internacionales.

Torres (2019) de la Universidad Militar Nueva Granada, en su tesis denominada: *—Fortalecimiento de la comprensión lectora en niños y niñas del grado transición de 5 a 6 años en el Jardín Infantil Esopo, Mediante la implementación de un Objeto Virtual de Aprendizaje (Ova)*», estudio que se propuso analizar la influencia de un OVA como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en niños y niñas de transición en el Jardín Infantil Esopo de la ciudad de Bogotá, desarrollada bajo el paradigma pragmático con un enfoque mixto que combina lo cuantitativo y lo cualitativo, en el que participaron 9 niñas y 11 niños; en este estudio se encontraron las siguientes conclusiones:

- Se ha logrado concluir que sí hay un porcentaje de aumento en la comprensión lectora en las tres categorías de análisis con la intervención del OVA.
- El estudio concluye que el análisis de cada uno de las sub categorías teóricas (comprensión inferencial, literal y crítica) que comprenden la comprensión lectora, teniendo en cuenta que: el nivel de comprensión inferencial inicial fue del 64% y pasó al 92% en el grupo sin intervención de OVAS, y a 100% en el grupo con intervención de OVAS, en este ítem es necesario resaltar que si se presentó mejora significativa del 8% en los niños a los cuales se les realizó la intervención con el programa virtual *—Aprendo a Leer* en los tres niveles, comparados con los niños que trabajaron de la manera tradicional. Por otro lado, la comprensión literal, pasó de 79% de aciertos al 96% en el grupo sin intervención de OVAS y a 98% en el grupo con intervención de OVAS, existiendo solo un 2% de diferencia entre los dos grupos estudiados.
- Al analizar la comprensión crítica, se logró comprobar que existió un progreso significativo, teniendo en cuenta que pasó de un 42% inicial a un 78% en el grupo sin intervención de OVAS y a 90% en el grupo con intervención de OVAS, es así que se evidencia una diferencia

significativa en el grupo con la implementación del OVA, comparado con el grupo del método tradicional.

- El Objeto Virtual de Aprendizaje es un elemento digital eficaz para el proceso de adquisición de competencias a nivel comunicativo, que permite reconocer los elementos presentes que contiene el ordenador, como imágenes, color, sonido y juegos, entre otras herramientas que pueden ser utilizadas las veces que sean necesarias, hasta que el estudiante adquiera las competencias que faciliten el abordaje de temáticas para aprender a leer de manera sencilla y práctica.

Expósito & Marsollier (2020) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-CONICET, en su estudio denominado: *“Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina”*, cuyo propósito fue explorar las estrategias, recursos pedagógicos y tecnológicos utilizados por los docentes en el modelo de educación virtual implementado durante el confinamiento preventivo y cierre de establecimientos educativos dispuesto ante la situación de emergencia sanitaria mundial por la COVID-19, se trabajó con un diseño metodológico cuantitativo de tipo descriptivo correlacional. Participaron del estudio 777 personas, en su mayoría docentes, que representan a instituciones de distintos niveles educativos de Mendoza, del mismo se tienen las siguientes conclusiones:

- Los resultados obtenidos expusieron las diferencias sociales y organizacionales existentes respecto a las tecnologías y a los recursos pedagógicos digitales utilizados por los docentes dentro del sistema educativo vigente.

- Se puede afirmar, respecto al uso de tecnologías, que la aplicación WhatsApp ha sido la más utilizada por los docentes para comunicarse con sus alumnos y llevar a cabo su tarea pedagógica. Los resultados permitieron identificar dos tipos de tecnologías (Populares y Específicas) y predomina el uso de las tecnologías populares por parte de los alumnos de bajos recursos socioeconómicos, las escuelas de gestión estatal, los niveles de educación obligatoria

y en la educación de adultos. Otros autores coinciden en resaltar la importancia del uso de tecnologías populares (en especial WhatsApp) en tanto ha permitido que la mayor parte de docentes y estudiantes, especialmente de contextos desfavorecidos, pudieran continuar con el proceso educativo, al menos en un primer momento de la crisis.

- Con referencia a las tecnologías específicas, los resultados indican que prevalece su uso por parte de los estudiantes de nivel socioeconómico medio y alto, en las instituciones de gestión privada y en los niveles superiores (no universitario y de grado) del sistema educativo. Estos datos concuerdan con los aportes de otros estudios sobre los recursos pedagógicos predominantes en el nivel superior, aunque advierten que el uso de estas tecnologías específicas no significa haber superado las desigualdades de acceso a la educación virtual.

- Con relación a la implementación de recursos pedagógicos digitales se pudo observar que, al ser tan precipitada esta situación de confinamiento social, los docentes se volcaron a la digitalización de material didáctico preexistente y la elaboración de guías de estudio. A su vez se identificaron dos tipos de recursos (Documentos y Clases) a los que se redujeron los indicadores utilizados. Se pudo constatar que el uso de las clases online como recurso pedagógico está mayormente empleado por los docentes de instituciones de gestión privada, en alumnos de niveles socioeconómicos medios y altos, y en los niveles educativos superiores no universitarios y de grado.

- Según expresaron los docentes encuestados, esta situación tan disruptiva para la comunidad educativa influyó negativamente en el aprendizaje de los alumnos a lo que se sumaría una disminución del apoyo familiar, en detrimento de sus logros de aprendizaje.

2.1.2. Nacionales.

Manchego (2020) de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en su tesis titulada:

“Facebook como recurso tecnológico para favorecer la adaptación de la propuesta “Aprendo en casa” en una I.E. pública del nivel inicial del distrito de Pueblo Libre, durante la emergencia sanitaria del COVID-19”, en el que se planteó como objetivo analizar el uso del Facebook como recurso tecnológico para adaptar la propuesta —Aprendo en casa en una I.E. pública de nivel inicial del distrito de Pueblo Libre, desarrollada mediante una investigación cualitativa descriptiva, de esta extraemos las siguientes conclusiones:

- La situación de la educación inicial pública en la modalidad a distancia en el marco del COVID-19 se describe a partir de tres características. En primer lugar, el cambio en la dinámica laboral del docente, quien percibe el trabajo remoto como un cambio que ha influido en su vida personal, puesto que no hay tiempo determinado para dedicarse al trabajo ya que su labor se desarrolla en diferentes momentos del día. En segundo lugar, en el contexto familiar de los estudiantes, donde cada familia se desenvuelve en un contexto diferente, siendo el docente quien debe adaptarse a cada situación y responder a las características particulares de cada familia. En tercer lugar, la falta de interacción docente-niño, puesto que, al atender a un grupo menor de 6 años surge la presencia de un intermediario cooperador, el adulto acompañante, quien aparte cumplir un rol en la educación del niño, es quien interactúa con el docente, sustituyendo el docente-niño por un docente-adulto acompañante.

- La adaptación de la educación inicial a la modalidad a distancia ha sido un gran reto para las familias y docentes; sin embargo, han surgido propuestas en diferentes países para sobrellevar la situación. En el Perú es la estrategia —Aprendo en Casa, la misma que se difunde por tres vías, televisión, radio y web, y es usada por la educación pública a nivel nacional. El estudio que se realiza es en una institución donde las maestras trabajan a partir de los contenidos transmitidos por tv. Las docentes han identificado que lo transmitido por el medio televisivo atiende a 3 edades (3, 4 y 5 años) en un solo programa de aproximadamente 30 minutos; a partir

de ello, se vieron en la situación de complementar su labor con un recurso que les permita compensar este aspecto y adaptar los contenidos a la edad con la que cada una trabaja.

Ñahui & Quispe (2019), de la Universidad Nacional de Huancavelica, en su tesis: *“Diferencia del nivel de comprensión lectora entre niños y niñas de 5 años de la IE N° 142 Huancavelica”*, cuyo propósito fue comparar el nivel de comprensión lectora entre los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa N° 142 de Huancavelica, desarrollada dentro del tipo de investigación sustantiva descriptiva explicativa sin manipulación de variables, se trabajó con una muestra de 10 niñas y 16 niños, llegando a las siguientes conclusiones:

- El nivel de comprensión lectora de los niños es 63,2% de efectividad que corresponde a 19,4 puntos en promedio de 29 ítems del test de comprensión lectora. Y el nivel de comprensión lectora en las niñas es 63,4% de efectividad que corresponde a 19,5 puntos en promedio de 29 ítems del test de comprensión lectora. Es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos géneros.
- Existen diferencias no significativas entre los niños y las niñas en la dimensión de comprensión lectora literal los niños superan ligeramente a las niñas en la comprensión lectora literal.
- Existen diferencias no significativas entre los niños y las niñas en la dimensión comprensión lectora crítica, sin embargo, las niñas tienen mejor rendimiento que los niños en comprensión lectora crítica.
- No existen diferencias significativas entre los niños y las niñas en la dimensión comprensión lectora inferencial, las niñas y los niños tienen similar nivel de rendimiento de comprensión lectora en esta dimensión.
- En una revisión de las dimensiones de comprensión lectora en general, se aprecia que hay un mejor rendimiento en la dimensión de comprensión lectora literal, seguida del nivel inferencial y en menor rendimiento en ella dimensión de comprensión lectora crítica.

2.1.3. Regionales.

Humán, Lozano, Micha, Muñoz, y Ruiz (2021), de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública —Aristides Merino Merino de Celendín, en su tesis denominada: *“Percepción de las docentes de educación inicial a la implementación de la estrategia 'Aprendo en casa' del servicio educativo remoto por Tv - Celendín 2020”*, que tuvieron como objetivo de determinar las percepciones de las docentes de educación inicial a la implementación de la estrategia —Aprendo en casa del servicio educativo remoto por televisión-Celendín 2020, desarrollada mediante el enfoque cuantitativo de tipo descriptiva, se trabajó con una muestra probabilística de 16 docentes del nivel inicial de la provincia de Celendín, este estudio llegó a las siguientes conclusiones:

- En cuanto a los elementos curriculares que las guías didácticas, las maestras, en un 56,3% afirman que responden directamente al Programa Curricular de su nivel (Educación Inicial), puesto que tienen relación directa con las competencias y capacidades del Programa Curricular.
- Se ha logrado determinar mediante la opinión de las docentes (75%) que las guías didácticas no demuestran tener claro los procesos didácticos de las diferentes áreas, puesto que las mismas se propone trabajar con áreas integradas y, solo proponen acciones gruesas, quedando a responsabilidad de cada docente aplicarlas durante el proceso de acompañamiento y retroalimentación; por el contrario, en cuanto a los procesos pedagógicos, las docentes coinciden que sí se evidencian en cada guía didáctica (25% en todas las actividades y 68.8% en algunas actividades).
- Las docentes coinciden, 75%, en que la estrategia —Aprendo en casa no haya cumplido con generar los aprendizajes esperados en los niños de educación inicial, no obstante que ellas, en casi su totalidad, hayan realizado el proceso de acompañamiento y retroalimentación a los niños, sin duda, la educación a distancia es complicado, más aún cuando no se cuenta con la infraestructura tecnológica, que las docentes no hayan estado preparadas para desarrollar la

educación remota y que los padres no cuenten con recursos para adquirir un buen equipo tecnológico.

- Los resultados generales indican que el 29,9% de docentes aceptan plenamente al Programa televisivo —Aprendo en casa, el 54,9% lo aceptan con algunos reparos y el 15,3% de las docentes están descontentas con la implementación del Programa, en ese sentido, se infiere que la percepción es favorable hacia el programa televisivo que el MINEDU ha implementado como consecuencia de la emergencia sanitaria.

Malca (2015) de la Universidad Nacional de Cajamarca, en su tesis: *“Estrategias antes, durante y después de la lectura para mejorar la comprensión lectora en las niñas de 2° de la I.E. N° 82753 del distrito de Llapa-San Miguel-Cajamarca”*, estudio que se planteó como objetivo determinar la influencia que tiene la aplicación de la estrategia —antes, durante y después de la lectural para mejorar la comprensión lectora en las niñas de 2° grado de la I.E. N° 82753 del Distrito de Llapa- San Miguel- Cajamarca, desarrollado mediante una investigación Cuasi-Experimental que se trabajó con una muestra de 26 niños compartidos en dos grupos, uno como grupo experimenta y otro como grupo control, el estudio arribó a las siguientes conclusiones:

- Al aplicar la prueba del Pre Test, se diagnosticó que el Grupo Experimental formado por niñas se encontraron en un nivel bajo en comprensión lectora, en especial en el nivel Crítico; en comparación del Grupo Control formado por niños.

- Aplicando la estrategia —antes, durante y después de la lectural para mejorar la comprensión lectora en las niñas del 2° grado de la I.E.N° 82753 del distrito de Llapa- San Miguel- Cajamarca, mejoraron en forma significativa ya que se consideró en el estímulo o experimento el desarrollo de sesiones de aprendizaje sobre comprensión lectora, tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control.

- Después de aplicar la prueba del Pos Test, Evaluando el nivel de mejora de la comprensión lectora, se evidencia el cambio en los resultados del Grupo Experimental (niñas) los cuales son

significativamente elevados con un promedio de 16.92; de lo que se puede concluir que el género (niños o niñas) no varía el nivel de comprensión lectora, es la estrategia aplicada la que ha producido este cambio.

- Como conclusión final puedo indicar que al aplicar la estrategia de comprensión lectora —antes, durante y después de la lectural para mejorar la comprensión lectora en las niñas del 2° grado de la I.E. N° 82753 del distrito de Llapa- San Miguel- Cajamarca; mejoró la comprensión lectora con un promedio de 16.92 (84.6%) en el grupo experimental. Siendo esta estrategia de mucha eficacia para aplicarla con los niños del 2° grado.

2.2. Bases teóricas

SUBCAPÍTULO I: educación remota.

2.2.1. Teorías de la variable educación remota.

a) Teoría del conectivismo de Siemens.

El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo son las tres grandes teorías de aprendizaje utilizadas más a menudo en la creación de ambientes para generar los aprendizajes mediante la enseñanza. Estas teorías, sin embargo, fueron desarrolladas en una época en la que el aprendizaje no había sido impactado por la tecnología; en los últimos años la tecnología nos ha obligado a vivir, a comunicarnos y aprender de manera diferente.

Las limitaciones que se le atribuyen al conductismo, el cognitivismo y el constructivismo es que el aprendizaje lo explican que ocurre dentro de una persona; incluso los enfoques del constructivismo social, los cuales sostienen que el aprendizaje es un proceso social, promueven el protagonismo del individuo (y su presencia física, es decir, basado en el cerebro) en el aprendizaje. Estas teorías no hacen referencia al aprendizaje que ocurre por fuera de las personas (aquel aprendizaje que es almacenado y manipulado por la tecnología).

Las teorías de aprendizaje se ocupan del proceso de aprendizaje en sí mismo, no del valor de lo que está siendo aprendido. En un mundo interconectado, vale la pena explorar la misma forma de la información que adquirimos. La necesidad de evaluar la pertinencia de aprender algo es una meta habilidad que es aplicada antes de que el aprendizaje mismo empiece. Cuando el conocimiento es escaso, el proceso de evaluar la pertinencia se asume como intrínseco al aprendizaje. Cuando el conocimiento es abundante, la evaluación rápida del conocimiento es importante. Inquietudes adicionales surgen debido al rápido incremento de la cantidad de información. En el entorno actual, a menudo se requiere acción sin aprendizaje personal, es decir, necesitamos actuar a partir de la obtención de información externa a nuestro conocimiento primario. La capacidad de sintetizar y reconocer conexiones y patrones es una habilidad valiosa.

La inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje, empieza a mover a las teorías de aprendizaje hacia la edad digital, ya no es posible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar.

Ahora se deriva nuestra competencia de la formación de conexiones, esto no es sino el Conectivismo (Siemens, 2007)

b) Teoría de las aplicaciones informáticas en la educación.

En la actualidad se tiene un elemento imprescindible en el nuevo modelo educativo integrando las nuevas tecnologías y el auge que tiene en estos momentos Internet es el aula virtual, concepto que se ha venido desarrollando a partir de la década de los ochenta, término que se le adjudica a Roxanne Hiltz quien la define como el empleo de sistemas de comunicaciones mediadas por ordenadores para crear un ambiente análogo electrónico de las formas de comunicación que normalmente se producen en el aula convencional.

El aula virtual es un entorno de enseñanza-aprendizaje basado en aplicaciones telemáticas, en el cual interactúa la informática y los sistemas de comunicación. Dicho entorno

soporta el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes que participan en tiempos y lugares dispersos mediante una red de ordenadores. Este aprendizaje colaborativo es un proceso de aprendizaje en el que resalta el esfuerzo grupal entre los diversos integrantes que forman la comunidad educativa; en esta nueva forma de aprender, básicamente el profesor se convierte en un facilitador que estructura las oportunidades de aprendizaje, sirve como un recurso y tiene un nuevo rol, el de ser tutor, quien alienta y le sirve de apoyo a los estudiantes para trabajar juntos y así construir un cuerpo común de conocimiento.

La inserción masiva de Internet como (multi) medio en la sociedad actual hace que sea imposible ignorarla como alternativa válida para su uso en la educación, siendo potencialmente más útil aún en la educación no presencial, en donde los beneficios de los servicios interactivos que proporciona Internet se hacen realmente evidentes. En ese sentido, este conjunto de aplicaciones informáticas integradas adecuadamente, permite crear un entorno rico en formas de interacción y, por lo tanto, muy flexible en estrategias didácticas.

Entre las aplicaciones informáticas, se puede apreciar el poder de integrar recursos que tienen las páginas web, las cuales pueden contener a la vez otros recursos interactivos que provee Internet, como e-mail, chat y los foros de discusión, lo que hace de ellas un espacio adecuado para que actúen las aulas virtuales (Lara, 2001).

2.2.2. La educación remota.

a) Definición de educación remota.

La educación remota o también conocida hoy como la educación a distancia a decir de Juca (2016), la educación a distancia es un método o sistema educativo de formación independiente, no presencial, mediada por diversas tecnologías, pues la enseñanza y aprendizaje planificado, la enseñanza ocurre en un lugar diferente al del aprendizaje, requiere de la comunicación a través de las tecnologías y de la organización institucional especial.

La educación a distancia cambia esquemas tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para el docente como para el estudiante, no existe una relación directa en tiempo real para que el docente dirija el proceso y el proceso de aprendizaje del estudiante es más flexible, no existe coincidencia física en cuanto al lugar y al tiempo, exige mayor independencia y autorregulación por parte del estudiante. La educación a distancia adopta diversas peculiaridades en función de la intermediación, del tiempo y del canal que se vaya a utilizar.

La concepción de la educación a distancia o virtual ha cambiado con el auge de las telecomunicaciones digitales y las tecnologías de la información y la comunicación, esto ha permitido mejores y más rápidas formas para diseminar los conocimientos. Las redes de los sistemas de telecomunicaciones permiten que las personas y grupos tengan conexiones rápidas y confiables lo que ha permitido una mayor interrelación de información entre ellos. La integración de los campos de la informática, los medios audiovisuales y las telecomunicaciones ha causado impacto en la educación a distancia en el contexto de la globalización. Como dijera se dijera en la UNESCO (2019) —las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden complementar, enriquecer y transformar la educaciónl.

La educación remota es una modalidad educativa que también se puede considerar como una estrategia educativa que permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje es un proceso dialógico, que, en educación a distancia, se desarrolla con mediación pedagógica, que está dada por el docente que utiliza los avances tecnológicos para ofrecerla, Vásquez, Bongianino y Sosisky (como se citó en Martínez, 2008)

La educación a distancia promueve el autoaprendizaje, si bien da idea de que el aprendizaje se da por cuenta propia y que depende de la persona que aprende, permite entender que en esta modalidad se da el aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado.

La educación a distancia ha evolucionado con el surgimiento de nuevas teorías de aprendizaje, en especial con la aparición del constructivismo que considera el aprendizaje como un proceso en el que la persona va construyendo el conocimiento, asimilando y acomodándose a nuevos esquemas (aprender paso a paso) y con la utilización de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como mediación tecnológica.

En la educación a distancia, para que exista interactividad es necesario que existan contenidos procesados didácticamente con los que el estudiante interactúa, acciones tutoriales y trabajo didáctico personal y colaborativo/grupal. Tanto en la interacción como en la interactividad se considera a la retroalimentación (feedback) como un elemento indispensable. (Martínez, 2008)

O como explica García (2001), la enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos, y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo). La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente (cooperativa).

b) El programa “Aprendo en casa” como una forma de la educación remota.

El proyecto aprendo en casa es un servicio multicanal de educación a distancia creado por el gobierno peruano que llega a las casas de todos los habitantes del país a través de radio, televisión e internet. Está desarrollado para los estudiantes de educación básica, la inicial,

primaria y secundaria y educación básica especial, además de educación básica alternativa. (Tikitakas, 2020)

El objetivo de la estrategia —Aprendo en Casa, es brindar a las y los estudiantes de educación básica del país, la posibilidad de avanzar en el desarrollo de competencias establecidas en el currículo nacional y contribuir a superar la emergencia que se vive, convirtiéndola en oportunidad para fortalecer la ciudadanía, el cuidado de uno mismo y la responsabilidad con el bien común.

Características de aprendo en casa TV

Cada programa de TV ha sido diseñado con un propósito pedagógico a fin de promover situaciones de aprendizaje de manera lúdica, vinculadas a las necesidades del contexto actual.

Para el Nivel Inicial, el programa se transmitió de lunes a viernes, en el horario de 10 a. m. a través de TV Perú y con una duración de 30 minutos. Está organizado en tres segmentos, en los cuales se presentarán videos, entrevistas, canciones y juegos con contenidos pedagógicos. Es un programa interactivo que plantea desafíos y actividades para promover la participación y reflexión en familia. Ministerio de Educación (MINEDU, 2020)

Segmentos del programa.

- **Presentación:** la conductora da la bienvenida, plantea el propósito de aprendizaje a lograr, realiza algunas preguntas que se vinculen con el video, entrevista, u otro recurso educativo que se usará en ese capítulo, con experiencias previas y enmarcará el recurso en el contexto.
- **Recurso:** Se utilizó más de uno en un mismo programa, puede ser video, entrevista, u otro.
- **Actividad de cierre:** se reitera el propósito de aprendizaje. La conductora elabora preguntas para la reflexión, sugiere propuestas de actividades para llevar a cabo en familia, brinda consejos de prevención y se despide.

En el caso de las familias que opten por la estrategia Aprendo en Casa TV, podrán desarrollar las actividades que se proponen al término del programa (un tiempo adicional

aproximado de 15 a 30 minutos), dependiendo del interés de la niña y del niño y de la dinámica familiar.

Fue muy importante que, como docente, en la medida de tus posibilidades, se siga la programación para el nivel, pues así se supo qué experiencias se proponían y, de esta manera, usar la información para orientar a las familias, y prepararse para cuando se dé el encuentro con niñas y niños en los servicios educativos (MINEDU, 2020).

c) El acompañamiento en el programa “Aprendo en casa” - Principios.

- **Vínculo:** para construir una relación de confianza con la niña, el niño y su familia.
- **Respeto:** para responder a las características y necesidades de las niñas y los niños, formas y ritmos de aprendizaje.
- **Comunicación:** para fortalecer la confianza y el vínculo (docente-familia, docente-niño y niño-familia) y orientar a la familia en el acompañamiento al proceso de aprendizaje de la niña y del niño.
- **Valorar la vida cotidiana:** para poner en valor los cuidados y vivencias cotidianas como espacios y tiempos que promueven el desarrollo y aprendizaje.
- **Flexibilidad:** para la adecuación de las actividades a las necesidades e intereses de las niñas y los niños y a las condiciones y posibilidades de las familias.
- **Integralidad:** para reconocer que las niñas y los niños aprenden movilizando diversas competencias a la vez (MINEDU, 2020).
- **Acciones con las familias:**
 - **Organizarse para establecer el primer contacto con las familias:** analiza tus posibilidades de comunicación (medios con los que cuentas: teléfono, internet, computadora), la información que cuentas de las familias a tu cargo (correos, teléfonos) y lo que vas a comunicar. Establece un cronograma para comunicarte con cada una de ellas.

- **En el primer contacto con la familia:** de la niña o el niño, preséntate y coméntales que estarás a su disposición en esta etapa, acompañándolos a distancia. Establece un diálogo cálido con ellos para iniciar un vínculo de confianza, cuéntale un poco de ti para que ellos también puedan hacerlo. Escucha sus inquietudes y preocupaciones con relación a cómo será el proceso educativo. Bríndale información sobre la estrategia —Aprendo en Casa como una herramienta creada para que las niñas y los niños continúen aprendiendo desde el hogar y que las familias, desde su rol y sus posibilidades, generen las condiciones para promover el bienestar, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, aprovechando las actividades propuestas en la estrategia en los tres canales de comunicación: TV, radio e internet.

- **Informa a las familias los medios disponibles para la estrategia “Aprendo en Casa” (internet, radio y TV) y pregunta a cuáles tienen acceso ellos:** si la o el estudiante tiene acceso a la web, radio y tv, acuerden con la familia cuál será el medio principal, cuáles serán los de apoyo y cómo organizarán su uso.

- **Recuérdale a la familia que ellos cumplen un rol importante:** para que puedan aprovechar las orientaciones y recursos de la plataforma web, los programas radiales y programas de televisión.

- **Orienta a la familia para generar un clima propio para el bienestar y aprendizaje:** flexibilidad en la organización de las actividades, respeto por el ritmo de avance de la niña o el niño, evitar forzarlos, entre otros (MINEDU, 2020).

d) La seguridad emocional de las niñas y los niños en “Aprendo en casa”.

La situación de aislamiento social no es una situación habitual, hay un ambiente de tensión, de miedo, de vulnerabilidad y de incertidumbre en las familias. Por ello, debemos considerar que hay un componente emocional que debemos atender con prioridad. No podemos pensar en promover aprendizajes si las niñas y los niños no se sienten seguros, queridos y protegidos.

Sabiendo que las tensiones, miedos, ansiedades e incertidumbres pueden manifestarse de distintas maneras en las familias (sobreprotección, violencia, etc.), nuestro énfasis debe estar puesto en la seguridad emocional de las niñas y los niños. Por ello, las primeras orientaciones que debemos dar a las familias deben hacer énfasis en el cuidado y protección, tanto física como afectiva. Así como el lavarse las manos es sumamente importante para proteger a las niñas y los niños de enfermedades, el afecto también los protegerá frente a la incertidumbre y les dará bienestar.

Las niñas y los niños son muy sensibles y perciben las preocupaciones y tensiones en casa. Sin embargo, en este contexto, más que nunca, debemos aprovechar su maravillosa capacidad de mirar la vida con optimismo y ¡contagiarnos de ella! A través de nuestros actos debemos fortalecer su confianza y ser ejemplo de solidaridad, empatía, responsabilidad y respeto por las normas. Asimismo, debemos estar atentas y atentos y ayudarlos, con paciencia, a reconocer y gestionar sus emociones de la manera más adecuada (MINEDU, 2020).

e) Las familias en el uso de la estrategia “Aprendo en casa”.

- **Se debe orientar a la familia para que puedan establecer rutinas:** con las niñas y los niños y organizar los tiempos que dedicarán para promover los aprendizajes usando los recursos que ofrece la estrategia —Aprendo en Casa.

Los tiempos deben adaptarse a las características y costumbres de cada familia, procurando garantizar que, en el día, las niñas y los niños tengan oportunidades de realizar actividades que son fundamentales para su bienestar, desarrollo y aprendizaje. Por ejemplo:

- Que puedan conversar en familia y expresar sus emociones.
- Que tengan espacios y tiempos para jugar en el día.
- Que puedan tener oportunidades para explorar textos y que alguien en casa les lea (cuentos, notitas del abuelo, recetas de cocina).
- Que tengan oportunidades para explorar con diversos objetos.

- Que puedan colaborar con las labores del hogar, lo cual les permite resolver situaciones problemáticas cotidianas, pertinentes para su edad (separar la ropa para lavar, emparejar las medias limpias).
 - Que puedan practicar hábitos saludables de higiene y alimentación.
 - Que puedan realizar actividades o juegos que les permitan expresarse a través de diversos lenguajes: dibujar, pintar, cantar, descubrir sonidos, etc.
- **Se debe proponer a la familia recolectar algunas evidencias de aprendizaje:** mediante por ejemplo el uso del portafolio, pero en su manera singular como la denominada —la caja de los tesoros‖ o —la carpeta de los tesoros‖ en el que recolectarán los dibujos de las niñas y los niños, sus primeros escritos (marcas gráficas), las anotaciones que hace la familia de las preguntas curiosas que plantean o de las ideas maravillosas que tienen para resolver una situación. Habrá también, que comentarles que este portafolio lo podrán compartir con mucho orgullo al reinicio de las clases presenciales.

Otra propuesta que podríamos plantear a las familias, considerando su contexto, es: —Dos estrellas y un deseo para recoger algunas evidencias de lo que la niña o el niño van aprendiendo. En un cuaderno, la familia puede describir dos aprendizajes que haya observado (dos estrellas), y algún aspecto que se necesite fortalecer (un deseo). Puede hacerlo cada cierto tiempo, por ejemplo: cada semana, cada 10 días o cada vez que observen algo importante, etc.

- **Se debe brindar orientaciones claras, sencillas y pertinentes al contexto y posibilidades de cada familia:** propón ajustes o adecuaciones de considerarlo necesario. Es importante que las orientaciones sean flexibles y se acomoden a las características de las familias (MINEDU, 2020).

f) Orientación a las familias con relación a la exposición de las niñas y los niños a la televisión o plataformas virtuales.

En los hogares que cuentan con dispositivos tecnológicos e internet, es importante orientarlos para que acompañen el proceso de regulación de su uso con las niñas y los niños. Si bien podemos aprovechar estos recursos con propósitos educativos (investigar sobre un animal extraño, grabar las canciones que inventamos, entre otros), debe regularse el tiempo y frecuencia de uso considerando la edad de las niñas y los niños. En el caso de la televisión, es importante identificar los programas, considerando la edad de la niña y del niño para no exceder el tiempo de uso. (MINEDU, 2020)

SUBCAPÍTULO II: comprensión lectora.

2.2.3. Teorías de comprensión desde los propios lectores de Schraw y Bruning.

Sus investigaciones han logrado determinar que los lectores pueden agruparse en torno a diversas teorías que en mayor o menor medida se relacionan con la experiencia formativa del estudiante y con modelos culturales transmitidos durante el proceso de escolarización.

Estos autores plantean tres modelos epistémicos acerca de la lectura: de transmisión, translación y transaccional.

- **El modelo de transmisión**, se basa en la suposición de que el significado se transmite directamente del autor al lector, el lector se concibe como un receptor, cuyo objetivo principal es extraer el significado intencionado por el autor del texto más que construirlo activamente, una manifestación de este lector es que se focaliza en el significado literal.
- **El modelo de translación**, el trabajo del lector es decodificar el mensaje presentado implícita o explícitamente en el texto sin hacer referencia a sus propias experiencias, el entorno cultural en que se redactó el texto o las intenciones del autor.

- El **modelo transaccional**, se basa en la suposición de que un texto adquiere diversos significados para diferentes lectores, no obstante, las intenciones del autor o el contenido textual. Bajo este modelo, los lectores interpretan un texto desde la perspectiva de sus propias metas y objetivos dentro de un contexto particular, construyendo el significado con referencia al conocimiento previo del tema, experiencias lectoras anteriores y los objetivos de la situación actual (Makuc y Larrañaga, 2015).

Desde el enfoque de esta mista teoría Hernández (como se citó en Makuc y Larrañaga, 2015) identifica en los estudiantes tres tipos de teorías: reproduccionista, interpretativa y constructiva.

- **La teoría reproduccionista**, conceptualiza la comprensión de textos como un acto de reproducción del significado/mensaje. La lectura consistiría en asistir al texto para instruirse de este y reproducir fielmente los contenidos que el autor expone. La principal función que se le reconoce a la comprensión lectora es —transmitir saberes.

- **La teoría interpretativa** concibe la comprensión de textos como una actividad interpretativa que depende en gran medida del papel activo del lector en la búsqueda e interpretación del significado de los textos, el lector puede matizar de manera subjetiva lo que comprende, pero al final debe intentar reproducir lo que el texto dice; la función principal de la comprensión es aprender, su logro dependería, sobre todo, de la dimensión motivacional y cognitiva.

- **La teoría constructiva**, en cambio, plantea que la lectura constituye una actividad en que los significados son construidos por el lector gracias a lo que el autor dice en su texto; asimismo, el lector puede asumir actitudes valorativas o críticas sobre los textos o sobre aquello que dicen y cómo lo dicen los autores. La función principal de la comprensión es la comunicación. Se reconoce que leer es una herramienta de aprendizaje, para desarrollar instrumentos cognitivos y para ayudar a interpretar la realidad circundante.

Por otro lado, en esta misma línea Vélez (como se citó en Makuc y Larrañaga, 2015), identifica tres teorías: la lectura como conjunto de habilidades, la lectura como un proceso interactivo y la lectura como proceso transaccional.

- La teoría que explica la lectura como *conjunto de habilidades* concibe la lectura como un fenómeno observable en que el lector decodifica para extraer el significado que está en el texto y presenta un modelo secuencial y jerárquico de habilidades lectoras que se deben enseñar de manera gradual y acumulativa.
- El *enfoque interactivo* propone un modelo sistémico de la lectura como procesamiento de la información, es decir, la información que ingresa debe ser procesada por los esquemas del sujeto. Este enfoque considera a la comprensión como un proceso activo, en que la mente procesa símbolos.
- El *enfoque transaccional* concibe una representación cíclica de la lectura, en que no pueden separarse, lector, texto y contexto. Esta transacción adquiriría características de experiencia guiada por la postura que asume el lector dentro de un continuo entre la lectura estética y la lectura eferente (Makuc & Larrañaga, 2015).

2.2.4. El modelo teórico de Just y Carpenter en comprensión lectora.

Este modelo plantea cinco fases en el proceso de lectura: percepción, codificación y acceso léxico, asignación de casos, integración intraclausal, cierre de la frase. Este autor haciendo referencia a Isabel Solé, menciona que este modelo considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que continúa hacia unidades lingüísticas más amplias como las palabras y las frases. La información se distribuye de abajo a arriba en el sistema, el lector analiza el texto partiendo desde los elementos más simples (letras) hasta llegar a lo más complejo como las frases o el texto en su globalidad (procesamiento semántico), por lo tanto, para este modelo es crucial el manejo hábil de las actividades de decodificación que posibilitan el procesamiento del texto en

este sentido. De los dos polos presentes en las situaciones de lectura (lector-texto) este modelo concede una importancia primordial al texto. Esta visión ha poseído una gran influencia en ámbitos como la investigación y la práctica pedagógica. Los investigadores que comparten esta postura se centran en el estudio de la velocidad de ejecución de los procesos mecánicos más básicos, de esto cabe la interrogante ¿Qué se enseña desde esta postura? Se enseña a decodificar, considerando a la comprensión lectora como un sub-producto automático devenido del hecho del poder descifrar correcta y rápidamente los caracteres del texto. Se asume como un objetivo importante la comprensión lectora, pero en general no se instrumentan medios adecuados para alcanzarla. Son escasas e inespecíficas las instrucciones dirigidas al incremento de la comprensión lectora. La actividad propuesta por el maestro a sus alumnos después de la lectura, consiste en formulación de preguntas explícitas sobre el texto. Este modelo, se centra en el producto aportando escasos o nulos datos sobre los procesos que llevan a la construcción de significados. Las preguntas de sondeo no hacen que el estudiante cuestione la adecuación o no del mensaje. Las actividades de enseñanza específicas a la comprensión, son casi inexistentes. Sin embargo, existe cuestionamientos a este modelo, se ha comprobado que el procesamiento en un nivel determinado es afectado también por la información que procede de niveles más elevados de procesamiento. Estudios recientes han demostrado que pueden encontrarse dificultades en comprensión lectora en niños con buenas habilidades fonológicas y destrezas en decodificación léxica. Otro cuestionamiento a esta teoría es porque no alcanza a explicar los aspectos globales de la comprensión textual ni las representaciones mentales de mayor envergadura (Canet, Andrés, y Ané, 2005).

En oposición con la postura anterior, el *Modelo descendente o Botton Down (Secundarios o profundos)*, se enfatiza la importancia de los procesos superiores, que son los que controlan y dirigen la lectura, el proceso lector está guiado fundamentalmente por las hipótesis que el lector plantea sobre el posible significado del texto, para esto se sirve más de

sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos del texto.

Este modelo considera que el proceso de lectura tiene comienzo en el lector, es él quien durante la lectura elabora hipótesis sobre el texto al cual se está enfrentando. El procesamiento a niveles inferiores está dirigido por procesos inferenciales de nivel superior.

Se postula un procesamiento unidireccional, pero de tipo jerárquico, en sentido descendente. La significación guía al lector quien cobra ahora un gran valor, ya que llega a la lectura para aportar sus esquemas previos de conocimiento, sus experiencias y modelos mentales. El significado no reside en el texto, sino en la —cabeza del que lee.

Este modelo introduce dos cambios importantes para la enseñanza de la comprensión lectora, en primer lugar, poniéndola en un lugar privilegiado dentro del proceso de la lectura, y en segundo lugar, al otorgarle al lector un papel fundamental en relación a ésta. En la práctica educativa se toma el reverso del camino planteado por el modelo ascendente, lo importante será partir de configuraciones globales (palabras - frases) y luego arribar por esta vía a analizar los componentes de las mismas (letras-sonidos) (Canet, Andrés, y Ané, 2005).

2.2.5 La comprensión lectora.

A decir de Camargo (como se citó en Cotto, et al 2017), la comprensión lectora es el principal propósito de la lectura y es el resultado de la aplicación de estrategias para entender, recordar y encontrar el significado de lo que se ha leído. Se lee con el propósito de informarnos, para aprender sobre diversos temas, para conocer las opiniones de otras personas, también se lee para disfrutar de la lectura por entretenimiento, la que nos permite viajar sin salir de casa, conocer lugares y personas reales o fantásticas, sintiendo sensaciones y emociones y, otros propósitos particulares de cada uno de los lectores. Todos estos propósitos serán posible si comprendemos lo que leemos.

La comprensión lectora es necesaria para todas las áreas curriculares, no como erradamente algunos creen solo en Comunicación, puesto que a través de los textos aprendemos nuevos conceptos, establecemos relaciones entre elementos, leemos sobre los pasos de distintos procesos, descubrimos las causas y consecuencias de importantes eventos históricos, comprendemos las situaciones problemáticas, etc. Por ello, cada uno de los maestros, desde el nivel inicial, deben considerar indispensable enseñar a comprender el mensaje que se transmite en el texto. La comprensión lectora se enseña y esto se hace de manera planificada y sistemática, es decir, el docente sabe de antemano las destrezas que espera desarrollar y cómo va a lograr.

En consecuencia, la función fundamental de la escuela es enseñar a decodificar y enseñar a leer para aprender. El aprendizaje de la comprensión debe ser permanente, puesto que después de aprender a decodificar debemos profundizar en el uso de la lectura para aprender. Es de suma importancia entender que *el desarrollo de la comprensión inicia desde que los niños aprenden a hablar*. Este proceso se enseña a lo largo de la educación inicial y primaria y debe continuar enseñándose después, en los demás niveles educativos. Todos los docentes (inicial, primaria, secundaria, superior) están llamados a desarrollar la comprensión lectora en todas las áreas curriculares. La lectura para aprender supone que el lector comprende y extrae las ideas principales del texto y las aplique para resolver problemas o realizar tareas, nos dice Baker y Brown (como se citó en Cotto, et al 2017).

Cotto, et al 2017 del Ministerio de Educación de Guatemala, haciendo mención a diferentes autores sintetizan que la mente del lector procesa la información y, para ello, usa distintas habilidades cognitivas. Algunas habilidades permiten la entrada y almacenamiento de la información, como la atención y la memoria. Otras, ayudan a recuperarla y usarla para resolver problemas o realizar tareas. Los procesos cognitivos que se activan al leer son perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

a) La comprensión lectora desde la mirada del Ministerio de Educación.

En nuestro sistema educativo, desde el MINEDU se explica que la competencia de comprensión lectora implica:

- **Comprender críticamente**, mediante juicio autorregulatorio del receptor que le permite analizar, inferir, interpretar y evaluar el texto oral que recibe.
- **Comprender en variadas situaciones comunicativas**: 1) Formales, como las tareas escolares, presentaciones oficiales, concursos, trámites administrativos, 2) Informales, tales como los comentarios en redes sociales, mensajes en Twitter, chat electrónico, expresión de arte urbano en graffitis.
- **Comprender diversos tipos de textos escritos**, tales como los ensayos, monografías, artículos, reportajes, cartas, solicitudes, encuestas, cuentos, correos electrónicos, mensajes de texto, recetas, lista de mercado, carteles, afiches, etc.

En consecuencia, la competencia de comprensión de textos implica que:

El estudiante comprende críticamente textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, debe construir el significado de diversos textos escritos basándose en el propósito con que lo hace, en sus conocimientos, en sus experiencias previas y en el uso de estrategias específicas. Además, a partir de la recuperación de información explícita e inferida, y según la intención del emisor, evalúa y reflexiona para tomar una postura personal sobre lo leído. (MINEDU, 2015, p.96)

Por lo que, comprender un texto escrito es, fundamentalmente, darle un significado, por ello, un aspecto esencial de la competencia lectora es el manejo de la información. Así, para el desarrollo cabal de la competencia de comprensión de textos escritos, es requisito ubicar información en los textos, reorganizarla e inferir lo que está implícito.

Los textos no solo transmiten información, sino que la construyen; es decir, en ellos se elaboran ideas, puntos de vista, actitudes y valores. En los textos se crean, además, las identidades del autor y del lector, y con los textos también se influye en el mundo. Por eso, comprender críticamente es inferir la ideología del autor para tomar una postura personal al respecto, sea a favor o en contra, con nuestros propios puntos de vista.

Durante la escolaridad, los alumnos deberán enfrentarse a textos cada vez más complejos. La competencia de comprensión requiere desarrollarse en diversas situaciones comunicativas, en la interacción con variados textos escritos (incluso los más elaborados y complejos) de géneros y estructuras diferentes. Estratégicamente, los alumnos con la mediación de los docentes, tienen que recurrir a diversos procedimientos para procesar la información leída.

Es preciso mencionar que para acceder plenamente a la cultura escrita es preciso la primera alfabetización, que empieza desde el nivel de Inicial y se consolida al término del III ciclo, por lo que recae en la escuela la responsabilidad de desarrollar la capacidad de los niños para adueñarse del sistema de escritura (MINEDU, 2015).

Capacidades para lograr la competencia de comprensión.

Para desarrollar la competencia de comprensión de textos escritos requiere la selección, combinación y puesta en acción de cinco capacidades, todas ellas referidas a procesos que ocurren simultáneamente en la mente de los niños mientras leen (o les leen) textos:

- Infiere el significado de los textos escritos.
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.
- Se apropia del sistema de escritura.
- Recupera información de diversos textos escritos.
- Reorganiza escritos información de diversos textos escritos.

Uno de los objetivos más importantes en el nivel de Educación Inicial es conseguir que los niños disfruten de la lectura. Si bien no leen de manera convencional en esta etapa, sí pueden desarrollar un proceso activo al comprender lo que otros les leen, al coordinar lo que saben y sus experiencias con lo que ofrece el texto (MINEDU, 2015).

Orientaciones para desarrollar la comprensión de textos escritos.

Para acceder a la cultura escrita, se requiere la primera alfabetización que empieza en el nivel de Educación Inicial, una de las primeras tareas en relación con el mundo de lo escrito consiste en desarrollar en los niños la capacidad para adueñarse del sistema de escritura. La incursión en el mundo escrito, en el caso del nivel de Educación Inicial, es paulatina, pero participan de él como lectores y escritores plenos.

El desarrollo de la lectura en el nivel Inicial está asociada a las actividades propias de los niños, para lo cual el docente debe proporcionar los textos escritos que la situación requiera: leer sus propios nombres para pasar la asistencia, leer una receta de cocina para preparar una ensalada, leer instrucciones para elaborar un títere, leer la canción o la rima que se va a guardar en la memoria, etc.

Para que los niños vayan adquiriendo más saberes sobre el sistema de escritura, hagan mejores predicciones y construyan estrategias para confirmar o rechazar estas anticipaciones sin adivinar —sino dando razones pertinentes—, es necesario que interactuemos con ellos para facilitarles la coordinación entre lo que saben acerca del lenguaje escrito y lo que dice el texto, y que les planteemos situaciones problemáticas que faciliten esta interrelación y permitan el logro de la competencia (MINEDU, 2015).

Estrategias para desarrollar la competencia de comprensión lectora.

En el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora, la docente es la protagonista, pues cuando le lee a los niños el cuento cobra vida. Los niños pueden acceder a

una diversidad de mundos posibles, gracias a que las docentes —presta su tiempo y su voz— a los personajes de las historias. De esta forma, la lectura por parte del adulto se convierte en un referente de lectura para los niños.

La lectura y la narración de cuentos exige que el docente se prepare: adecúa el tono de voz y los gestos a los diferentes personajes y momentos de las historias, y de esta manera transmite los estados de ánimo de los personajes que permitan elaborar imágenes.

Entre los textos preferidos por los niños, se encuentran los cuentos, por las historias que presentan, los personajes y las imágenes con las que se acompañan, en la mayoría de veces estos relatos les permiten identificarse con los personajes, relacionarse con su mundo de imaginación y fantasía, así como vincularse con las experiencias que están viviendo a nivel afectivo. Los cuentos y demás narraciones acercan a los niños a la literatura. Por eso, en nuestro trabajo pedagógico es importante aprovechar a este tipo de texto como una oportunidad para aproximar a los niños a la riqueza del lenguaje escrito.

Después de la lectura, se pueden alternar diferentes momentos: uno para que los niños escuchen en silencio y otro para que comenten sus impresiones sobre el texto escuchado, para plantear dudas o dar opiniones. En los momentos de intercambio, nosotros podemos dar cuenta de nuestra opinión respecto al texto, luego de escuchar a los niños. Recordemos que todas las intervenciones que hacemos a lo largo de la lectura favorecen la comprensión más profunda del texto.

Por otro lado, como parte de las actividades permanentes del aula, podemos considerar momentos donde los niños, bajo la orientación de la maestra seleccionen lecturas de su preferencia. Los textos escogidos nos darán la oportunidad de generar un espacio de lectura e intercambio de ideas, opiniones, sentimientos e intereses.

Es a partir de estas situaciones que los niños pueden comprender y producir sobre el contenido del texto, los personajes, gustos, preferencias, entre otros (MINEDU, 2015).

b) Niveles de comprensión lectora.

- Nivel literal.

Es el nivel literal se estimula preferentemente a los sentidos. Es más receptivo respecto de la información que se lee y se desea aprender o estudiar. Supone predominantemente la presencia de los procesos de percepción, observación y de memoria para identificar, asociar u ordenar. Se logra una comprensión inicial más asociada con la retención y la memoria.

En este nivel operan las siguientes habilidades: Percibir, observar, discriminar, nombrar o identificar, emparejar, secuenciar u ordenar, retener.

- Nivel inferencial.

En este nivel requiere la participación de operaciones lógicas del pensamiento que conforman habilidades complejas; como los de: inferir, comparar o contrastar, categorizar o clasificar, describir, explicar, analizar, identificar causa efecto, interpretar, resumir, predecir, estimar, generalizar, resolver problemas.

- Nivel crítico.

Requiere poner en juego un juicio de valor que lleve a emitir una opinión o juzgar algo. Implica poner en juego las siguientes habilidades: debatir o argumentar, evaluar, juzgar o criticar (Sánchez, 2013).

2.3. Definición de términos básicos.

2.3.1. Acompañamiento al estudiante.

Conjunto de acciones coordinadas por un profesor o un grupo de profesores de manera colegiada, de manera remota o presencial, con el propósito de responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes cuando estas no han podido ser resueltas por el estudiante de manera autónoma. (MINEDU, 2020)

2.3.2. Adaptación.

Ajuste de la propuesta educativa para responder pertinente y oportunamente a las diversas características y necesidades educativas de los estudiantes. (MINEDU, 2020)

2.3.3. Capacidad.

Son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas (MINEDU, 2017).

2.3.4. Competencia.

Facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético (MINEDU, 2017).

2.3.5. Comprensión lectora.

Implica la construcción del significado de diversos textos escritos basándose en el propósito con que lo hace, en sus conocimientos, en sus experiencias previas y en el uso de estrategias específicas. Además, a partir de la recuperación de información explícita e inferida, y según la intención del emisor, evalúa y reflexiona para tomar una postura personal sobre lo leído (MINEDU, 2015).

2.3.6. Comunicación en educación inicial.

En los primeros años surge con las interacciones con el adulto, los niños y las niñas se comunican a través de balbuceos, sonrisas, miradas, llantos, gestos que expresan sus necesidades, emociones, intereses o vivencias. Progresivamente, pasan de una comunicación

gestual a una donde surgen las interacciones verbales cada vez más adecuadas a la situación comunicativa y a los diferentes contextos. (MINEDU, 2016).

2.3.7. Desempeños.

Son descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Son observables en una diversidad de situaciones o contextos. No tienen carácter exhaustivo, más bien ilustran actuaciones que los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel (MINEDU, 2017).

2.3.8. Educación presencial.

Prestación de servicios en la Institución Educativa, con la presencia física del estudiante y docente. (MINEDU, 2020).

2.3.9. Entornos virtuales de aprendizaje.

Conjunto de aplicaciones informáticas desarrolladas con la finalidad de servir como entorno de trabajo en la enseñanza virtual. Asimismo, promueve el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje multidireccionales, y colaborativos, que permiten el progreso y difusión del conocimiento basado en la participación activa de todos los miembros del grupo. (MINEDU, 2021)

2.3.10. Experiencias de aprendizaje.

Son situaciones problemáticas asociadas, además a los enfoques transversales que se conectan de manera natural al contexto y la coyuntura actual. (MINEDU, 2021)

2.3.11. Formación Asincrónica.

Es una forma de brindar el servicio educativo, a través del intercambio de información entre dos o más personas de manera diferida en el tiempo, es decir, cuando no existe

coincidencia temporal. El uso de la tecnología permite que los aportes entre docente y estudiante se registren en plataformas digitales u otros medios, dándole al estudiante la oportunidad de gestionar su propio aprendizaje. (MINEDU, 2021).

2.3.12. Formación Sincrónica.

Es otra forma de brindar el servicio educativo, a través del intercambio de información por internet en tiempo real entre docente y estudiante. Aquí se gestiona el aprendizaje docente-estudiante en el mismo tiempo y espacio virtual. En este tipo de formación se usan herramientas como los chats, video llamadas o pizarras electrónicas (MINEDU, 2021).

2.3.13. Guía de aprendizaje.

Es un instrumento que el Minedu ofrece a los docentes con el fin de facilitarles una ruta para el proceso enseñanza-aprendizaje, que implica una serie de estrategias para ayudarlos desarrollar sus actividades de aprendizaje (Educación Inicial) y sus sesiones (Educación Primaria y Secundaria). En Educación primaria los denominan —guiones.

2.3.14. Herramientas digitales.

Son todos aquellos software o programas intangibles que se encuentran en las computadoras o dispositivos, donde le damos uso y realizamos todo tipo de actividades y una de las grandes ventajas que tiene el manejo de estas herramientas, es que pueden ayudar a interactuar más con la tecnología de hoy en día, nos ayuda a comunicarnos y desarrollar competencias y habilidades en los estudiantes. (Sánchez y Corral, 2014)

2.3.15. Plataforma virtual o educativa.

Es un tipo de entorno virtual de aprendizaje basado en software que incluye diversas herramientas tales como: herramientas de gestión de contenidos, herramientas de comunicación y colaboración, herramientas de seguimiento y evaluación, herramientas de administración y

otras herramientas complementarias, como sistemas de búsquedas de contenidos. (MINEDU, 2021).

2.3.16 Retos.

Son las actividades de refuerzo o de aplicación que se les ofrece a los estudiantes después de concluida la revisión de la actividad de la web, visualización o audición de los programas —Aprendo en casal, con la finalidad de consolidar lo que aprendió en cada programa.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

Hernández, Fernández, & Baptista (2014), explican que la investigación cuantitativa según los alcances puede resultar de la revisión de la literatura y de la perspectiva del estudio y, también dependen de los objetivos del investigador para combinar los elementos en el estudio y se clasifican en: Exploratorios, Descriptivos, Correlacionales y Explicativos. El estudio Correlacional, “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables. Para evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, en los estudios correlacionales primero se mide cada una de éstas, y después se cuantifican, analizan y establecen las vinculaciones”. (p.93)

Teniendo en cuenta que nuestra investigación estuvo centrada en determinar la existencia o no de relación en algún nivel entre la educación remota mediante el Programa Aprendo en Casa y el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de educación inicial y; bajo los preceptos, explicados, nuestra investigación fue de tipo correlacional.

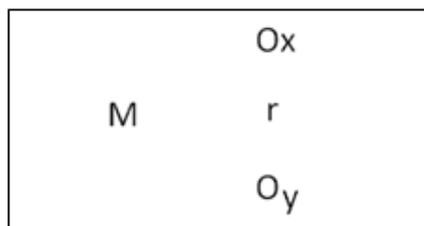
3.2. Método de investigación

Para desarrollar nuestra investigación correlacional, se creyó conveniente aplicar dos métodos: 1) El método inductivo, puesto que, como explican Morán & Alvarado (2010), “utiliza el razonamiento para obtener conclusiones que parten de hechos particulares aceptados como válidos, para llegar a conclusiones...” (p.12) y; 2) El método analítico-sintético, porque éste “[parte] de la descomposición del objeto de estudio en cada una de sus partes para estudiarlas en forma individual (análisis), y luego integra dichas partes para estudiarlas de manera holística e integral” (Morán & Alvarado, 2010). Que ha sido nuestro caso, en el que se analizó cada variable para llegar a conclusiones en la relación de la educación

remota mediante el Programa Aprendo en Casa y el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años.

3.3. Diseño de investigación

Teniendo en cuenta que el objetivo de nuestra investigación ha sido encontrar el nivel de correlación entre variables (de la educación remota mediante el Programa Aprendo en Casa y la comprensión lectora), se ha tenido en cuenta la propuesta de Sánchez & Reyes (2017); los mismos manifiestan que, el Diseño de Investigación Correlacional “se orienta a la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra de sujetos o el grado de relación existente entre dos fenómenos o eventos observados”. (p.119). Cuyo diagrama es el siguiente:



En donde:

M: Docentes de educación inicial de la zona urbana del distrito de Pedro Gálvez.

O: Observación.

x: Educación remota mediante el programa de Aprendo en Casa.

y: Comprensión lectora.

r: Relación de variables.

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población.

Tabla 1. *Docentes que laboran en Educación Inicial en el distrito de Pedro Gálvez-2021.*

Sexo	fi	%
Mujeres	30	100.00
Total	30	100.00

Nota. Cuadros de Asignación de Personal (CAP) 2021

3.4.2. Muestra

Tabla 2. *Docentes de educación inicial que laboran con niños de 4 años en el distrito de Pedro Gálvez - 2021*

Sexo	fi	%
Mujeres	15	100.00
Total	15	100.00

Nota. Cuadros de Asignación de Personal (CAP) 2021

3.5. Variables de estudio

3.5.1. Variable 1.

Educación remota.

3.5.2. Variable 2.

Comprensión lectora.

3.5.3. Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
V1 Educación remota (Aprendo en Casa)	La educación a distancia es un método o sistema educativo de formación independiente, no presencial, mediada por diversas tecnologías, pues la enseñanza y aprendizaje planificado, la enseñanza ocurre en un lugar diferente al del aprendizaje, requiere de la comunicación a través de las tecnologías y de la organización institucional especial, Juca (2016).	La variable de la educación remota que se da a través del Programa Aprendo en Casa, se evalúa mediante un cuestionario que consta de 14 ítems, cada uno con 3 categorías: En todas las actividades, en algunas actividades, en ninguna actividad, con valores de 3, 2 y 1, respectivamente.	Estrategias para lo literal	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias para identificar personajes - Estrategia para identificar acontecimientos - Estrategias para identificar ideas principales - Estrategias para secuenciar acciones
			Estrategia para lo inferencial	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategia para comprender mensajes - Estrategia para inferir significados de palabras - Estrategias para interpretar lenguaje figurado - Proponer títulos a los textos - Proponen finales diferentes a los textos - Dar a conocer el contenido del texto con sus propias palabras
			Estrategia para lo crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de la emisión de puntos de vista - Estrategia para determinar intención del texto - Diferencian lo real de lo imaginario - Emisión de apreciaciones en relación al texto
V2 Comprensión lectora	La comprensión lectora implica construir el significado de los textos escritos basándose en su propósito para el que fue redactado, en sus conocimientos, en sus experiencias previas y en el uso de estrategias específicas. Además, a partir de la recuperación de información explícita	La variable de comprensión lectora se evalúa aplicando un cuestionario tipo Likert con 15 proposiciones que indagan acerca de los niveles de comprensión, cada proposición consta de 3 categorías: Siempre (3), a veces (2), Nunca (1).	Literal	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar personajes - Describir lugares - Identificar acontecimientos - Identifican ideas principales - Mencionan secuencias de acciones
			Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> - Infieren significados de palabras desconocidos - Proponen títulos para el texto - Prevén finales diferentes - Interpretan lenguaje figurado - Explican contenido del texto con palabras propias
			Crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Emiten puntos de vista - Mencionan la intención del contenido del texto

	e inferida, y según la intención del emisor, evaluarlo y reflexionar para tomar una postura personal sobre lo leído. (MINEDU, 2015)			<ul style="list-style-type: none">- Diferencian lo real de lo imaginario- Expresan opiniones- Emiten juicios
--	---	--	--	--

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para nuestra investigación se elaboró dos instrumentos: El instrumento para la variable educación remota fue un cuestionario que consta de 14 preguntas, cada una con tres categorías con la siguiente codificación: en todas las actividades = 3, en algunas actividades = 2, en ninguna actividad =1), instrumento que se aplicó mediante la técnica de la encuesta. El segundo instrumento, que recoge información acerca de la comprensión lectora, consta de 15 preguntas tipo escala Likert con tres categorías: siempre, a veces y nunca que tienen una valoración de 3, 2 y 1, respectivamente; este instrumento, también se aplicó mediante la técnica de la encuesta.

Los códigos numéricos que se utilizan, no son con fines estadísticos, sino solo con fines de conteo de las respuestas de cada instrumento.

3.7. Hipótesis de trabajo u operacionales

3.7.1. Hipótesis general.

Existe una correlación significativa directa entre la aplicación la educación remota, mediante la estrategia —Aprendo en casa y los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez - 2021.

3.7.2. Hipótesis específicas.

a. La aplicación de estrategias que permiten desarrollar la comprensión lectora mediante la educación remota, a través del Programa —Aprendo en casa en los niños de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez, Provincia de San Marcos – 2021, se presentan en un nivel medio.

b. Los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez, Provincia de San Marcos – 2021, se presentan en un nivel medio.

3.8. Técnicas de procedimiento y análisis de datos.

- Ordenamiento y codificación de datos.
- Tabulación de datos.
- Elaboración de tablas y gráficos.
- Análisis e interpretación de datos estadísticos.

CAPÍTULO IV
RESULTADOS

4.1. Tratamiento estadístico e interpretación de datos

4.1.1. Matriz de datos de la variable 1.

Tabla 3. Matriz de datos acerca de “Aprendo en casa” y las estrategias para la comprensión lectora

Docentes	Preguntas													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Nº	Estrategias para la comprensión literal				Estrategias para la comprensión inferencial						Estrategias para la comprensión crítica			
1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1
2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2
3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
4	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	0	1	2	1
5	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	2	2	1	1	0	1	2	2	1	2	2	2	1	2
7	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1
8	1	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	2
9	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1
10	1	2	2	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
12	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2
13	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2
14	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	1

Fuente: Cuestionario aplicado a las docentes de educación inicial de la muestra de estudio-2021

Leyenda:

0 = Nunca

1 = A veces

2 = Siempre

4.1.2. Matriz de datos de la variable 2.

Tabla 4. *Matriz de comprensión lectora en los niños de 4 años*

Docentes	Preguntas														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
N°	Nivel literal					Nivel inferencial					Nivel critico				
1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2
2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2
3	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2
4	2	2	2	1	1	1	1	2	2	0	1	2	1	1	2
5	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	0	0	1	1	1
6	2	2	1	1	0	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1
7	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2
8	1	1	2	1	1	0	1	1	1	2	1	0	1	1	1
9	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1
10	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1
11	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0
12	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2
13	1	1	2	0	2	1	2	0	1	1	1	0	0	2	1
14	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1
15	1	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1

Fuente: Cuestionario aplicado a las docentes de educación inicial de la muestra de estudio – 2021

Leyenda:

0 = Nunca

1 = A veces

2 = Siempre

4.1.3. Aplicación de estrategias para la comprensión lectora en la educación remota.

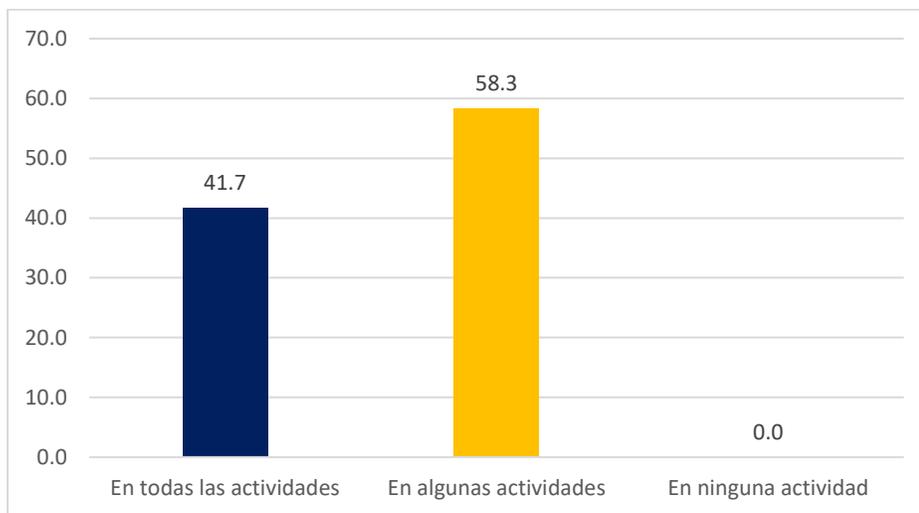
a) El Programa “Aprendo en Casa” en el desarrollo de la comprensión lectora por niveles.

Tabla 5. *El Programa “Aprendo en Casa” y sus estrategias para desarrollar la comprensión literal*

	f	%
En todas las actividades	25	41,7
En algunas actividades	35	58,3
En ninguna actividad	0	0,0

Fuente: Tabla 3

Gráfico 1. *El Programa “Aprendo en Casa” y sus estrategias para desarrollar la comprensión literal*



Fuente: Tabla 5

Interpretación: Se aprecia en la tabla 5 y gráfico 1, que poco más de la mitad (58,3%) de docentes de la muestra de estudio afirman que solo en algunas actividades del Programa “Aprendo en cada” perciben que apliquen estrategias que permita en los niños el desarrollo de la capacidad de comprensión literal de los textos que se les presenta; sin embargo, un porcentaje considerable de docentes manifiestan que estas estrategias las han logrado

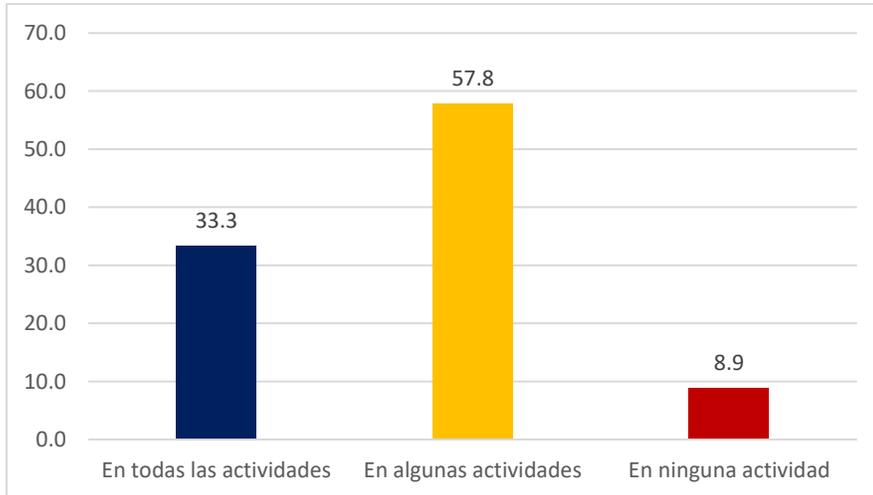
percibir en todas las actividades de aprendizaje que se propala. De acuerdo a nuestro análisis y seguimiento a los programas de “Aprendo en Casa” concordamos en que solo en algunas actividades sí se observa claramente que se aplican estrategias que permiten la recuperación de datos literales de los textos.

Tabla 6. *El Programa “Aprendo en Casa” y sus estrategias para desarrollar la comprensión inferencial*

	f	%
En todas las actividades	30	33,3
En algunas actividades	52	57,8
En ninguna actividad	8	8,9

Fuente: Tabla 5

Gráfico 2. *El Programa “Aprendo en casa” y sus estrategias para desarrollar la comprensión inferencial*



Fuente: Tabla 6

Interpretación: Se aprecia en la tabla 6 y gráfico 2, la mayoría de docentes (57,8%) afirman que solo en algunas actividades de aprendizaje que se presenta en el Programa “Aprendo en casa” se aplican estrategias que permiten la comprensión inferencial de los textos que se presentan; mientras que el 33,3% de docentes manifiestan que, si se aprecia

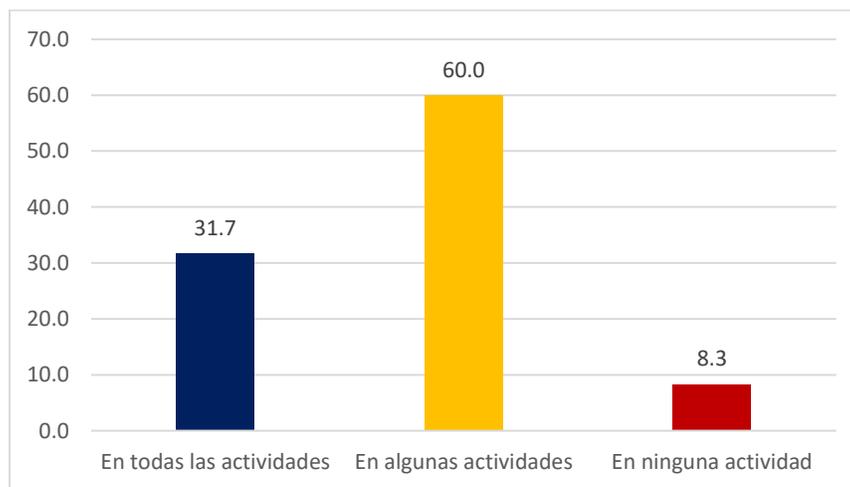
en todas las actividades estrategias para desarrollar la comprensión lectora en el nivel inferencial, mientras que un porcentaje mínimo de ellas (8,9%) manifiestan que no se aprecia estrategias para desarrollar la comprensión inferencial en ninguna actividad. Desde nuestra perspectiva coincidimos más con el grupo de docentes que mencionan que solo en algunas actividades, puesto que, para desarrollar la inferencia implica mayormente fomentar la deducción, lo que no hemos podido apreciar en las actividades.

Tabla 7. *El Programa “Aprendo en Casa” y sus estrategias para desarrollar la comprensión criterial*

Estrategias para lo crítico	f	%
En todas las actividades	19	31,7
En algunas actividades	36	60,0
En ninguna actividad	5	8,3

Fuente: Tabla 5

Gráfico 3. *El Programa “Aprendo en Casa” y sus estrategias para desarrollar la comprensión criterial*



Fuente: Tabla 7

Interpretación: Se aprecia en la tabla 7 y gráfico 3, que un alto porcentaje de docentes (60%) manifiestan que solamente en algunas actividades que se presenta en el Programa “Aprendo en Casa” se aplican estrategias que promueven la comprensión criterial, mientras

que el 31,7% manifiestan que en todas las actividades y solo un 8,3% expresa que no se aprecia estas estrategias en ninguna actividad. Sin embargo, desde nuestra apreciación podemos mencionar que muy escasamente se ha incidido en la comprensión inferencial, mucho menos se ha incidido en la comprensión criterial, puesto que, para ello, se debió promover la emisión de juicios de valor, situaciones que no se ha podido apreciar con facilidad en las actividades transmitidas.

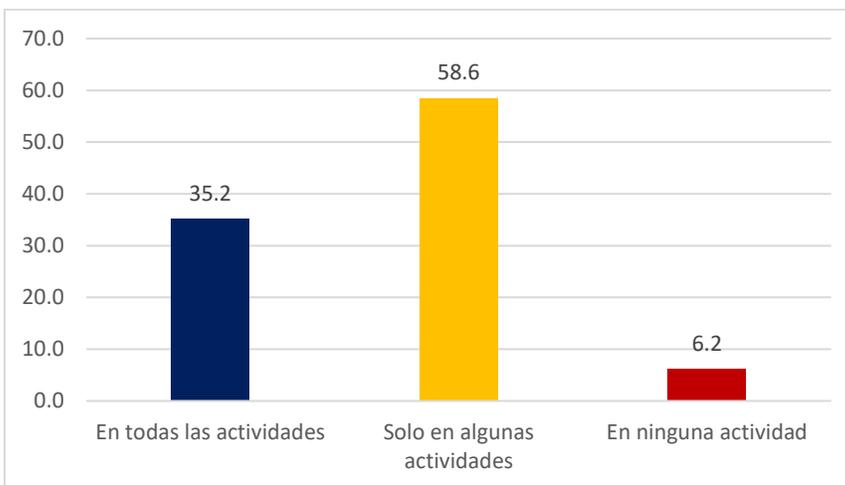
b) El Programa “Aprendo en Casa” en el desarrollo de la comprensión lectora, en forma general.

Tabla 8. *El Programa “Aprendo en Casa” y sus estrategias para desarrollar la comprensión lectora*

	f	%
En todas las actividades	74	35,2
Solo en algunas actividades	123	58,6
En ninguna actividad	13	6,2

Fuente: Tabla 5

Gráfico 4. *El Programa “Aprendo en Casa” y sus estrategias para desarrollar la comprensión lectora*



Fuente: Tabla 8

Interpretación: Se aprecia en la tabla 8 y gráfico 4, en cuanto al Programa “Aprendo en Casa” y las estrategias que aplica para promover la comprensión lectora en los niños, un alto porcentaje de docentes (58.6%) que participaron de esta investigación afirman que solo en algunas actividades se han podido evidenciar estrategias que promueven la comprensión lectora, el 35,2% manifiestan que en todas las actividades y solamente el 6.2% manifiestan que en ninguna actividad. De ello, podemos mencionar que desde nuestras evidencias de seguimiento a los programas televisivos del “Aprendo en Casa” coincidimos con las docentes que mencionan que solo en algunas actividades se promovió estrategias para la comprensión lectora.

4.1.4. Niveles de comprensión lectora.

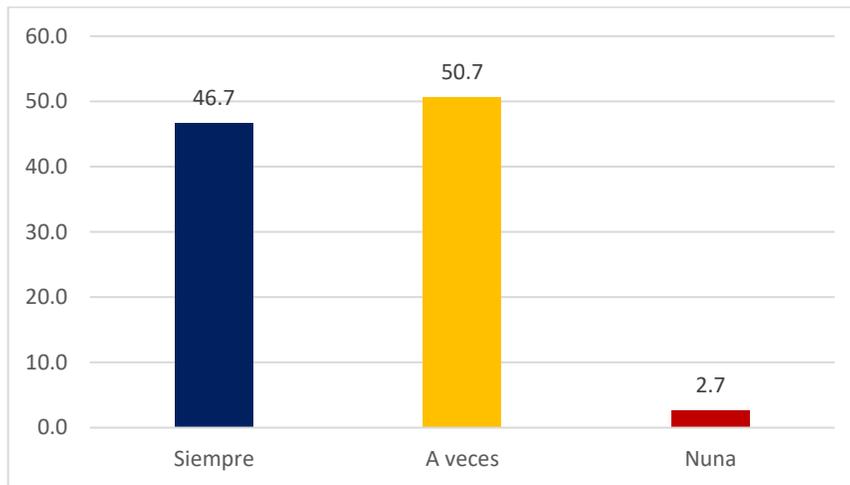
a) Evidencias de niveles de comprensión lectora de los niños, en versión de las docentes.

Tabla 9. *Evidencia de la comprensión lectora en el nivel literal de los niños de 4 años*

	f	%
Siempre	35	46,7
A veces	38	50,7
Nunca	2	2,7

Fuente: Tabla 6

Gráfico 5. Evidencia de la comprensión lectora en el nivel literal de los niños de 4 años



Fuente: Tabla 9

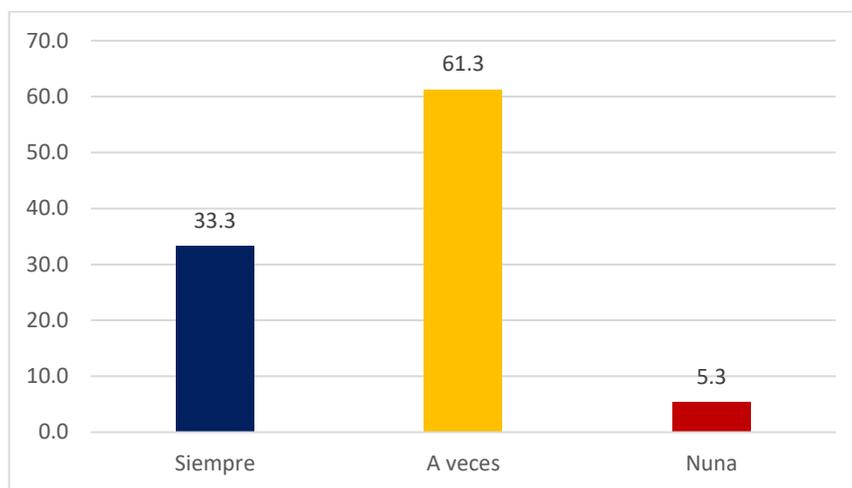
Interpretación: Se puede observar en la tabla 9 y gráfico 5, en el que la mitad de las docentes encuestadas (50.7%) manifiestan que solo “a veces” los niños demuestran aspectos que permiten evidenciar la comprensión lectora en el nivel literal, además un porcentaje muy considerable de docentes (46.7%) manifiestan que “siempre” demuestran capacidades de comprensión literal y solamente el 2.7% manifiesta que nunca demuestran evidencias de comprensión literal.

Tabla 10. Evidencia de la comprensión lectora en el nivel inferencial de los niños de 4 años

	f	%
Siempre	25	33,3
A veces	46	61,3
Nunca	4	5,3

Fuente: Tabla 6

Gráfico 6. Evidencia de la comprensión lectora en el nivel inferencial de los niños de 4 años



Fuente: Tabla 10

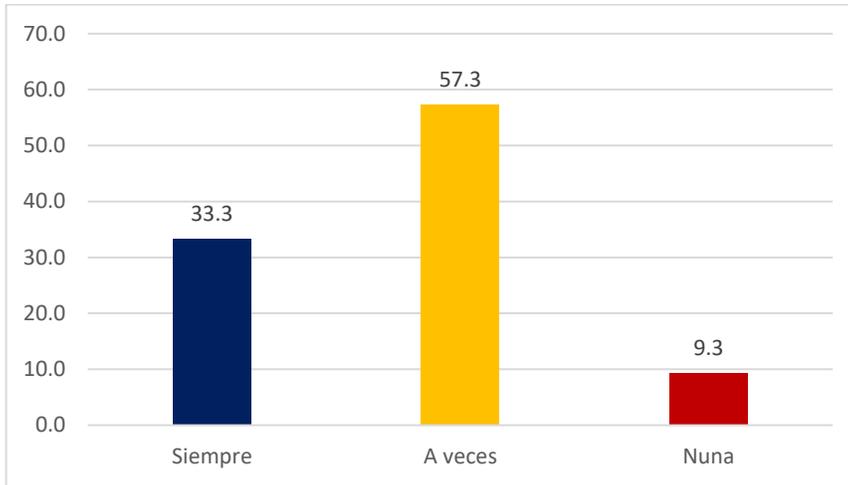
Interpretación: Se observa en la tabla 10 y gráfico 6 en cuanto a la manifestación de evidencias de la comprensión lectora inferencial en los niños que atienden en los jardines, una amplia mayoría de docentes (61,3%) expresan que solo “a veces” los niños evidencian indicios de este nivel de comprensión (inferencial), mientras que una tercera parte de docentes (33,3%) manifiestan que “siempre” demuestran esta capacidad; mientras un porcentaje muy mínimo (5.3%) mencionan que “nuca” lo hacen.

Tabla 11. Evidencia de la comprensión lectora en el nivel criterial de los niños de 4 años

	f	%
Siempre	25	33,3
A veces	43	57,3
Nunca	7	9,3

Fuente: Tabla 6

Gráfico 7. Evidencia de la comprensión lectora en el nivel criterial de los niños de 4 años



Fuente: Tabla 11

Interpretación: Se observa en la tabla 11 y gráfico 7 en relación a la manifestación de la comprensión lectora criterial de los niños con los que laboran las maestras; poco más de la mitad de ellas (57.3%) manifiestan que solo “a veces” evidencian estas capacidades en los niños; mientras que el 33.3% expresan que “siempre” manifiestan esta capacidad y, el 9.3% de docentes afirman que nunca demuestran estas capacidades de la comprensión lectora criterial.

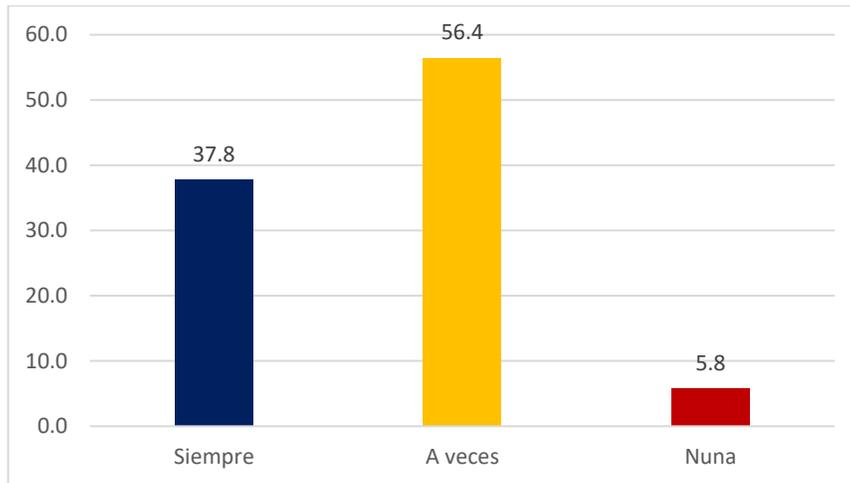
b) La comprensión lectora de los niños, en forma general, en versión de las docentes

Tabla 12. Evidencias de la comprensión lectora en los niños de 4 años, en versión de las docentes de aula

Categorías	f	%
Siempre	85	37,8
A veces	127	56,4
Nunca	13	5,8

Fuente: Tabla 6

Gráfico 8. Evidencias de la comprensión lectora en los niños de 4 años, en versión de las docentes de aula



Fuente: Tabla 12

Interpretación: La tabla 12 y gráfico 8 muestran que la mayoría de docentes (56,4%), afirman que han podido observar en los niños con los que trabajan que solo “a veces” evidencian capacidades de comprensión lectora, mientras que el 37,8% de docentes afirman que “siempre” evidencian capacidades de comprensión lectora y, una proporción porcentual pequeña de docentes (5,8%) de la muestra de estudio afirman que “nunca” lo manifiestan.

4.2. Prueba de hipótesis.

a. *Formulación de hipótesis.*

H₁: Existe una correlación significativa directa entre la aplicación la educación remota, mediante la estrategia —Aprendo en casa y los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez – 2020.

H₀: No existe correlación significativa directa entre la aplicación la educación remota, mediante la estrategia —Aprendo en casa y los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez – 2020.

b. Nivel de significancia.

La hipótesis se comprobará asumiendo un nivel de significancia de 5% = 0.05.

c. Elección de la prueba estadística.

Habiendo trabajado con variables categóricas, para nuestro caso se aplicó la prueba de correlación no paramétrica, Rho de Spearman, en la que se busca la asociación entre la aplicación la educación remota, mediante la estrategia —Aprendo en casa y los niveles de comprensión lectora.

d. Estimación del p-valor.

Tabla 13. Correlación de Rho de Spearman entre Aplicación de la educación remota y los niveles de logro

Correlaciones			Aplicación de la educación remota	Comprensión Lectora
Rho de Spearman	Aplicación de la educación remota	Coeficiente de correlación	1,000	,010
		Sig. (bilateral)	.	,905
		N	150	150
	Comprensión Lectora	Coeficiente de correlación	,010	1,000
		Sig. (bilateral)	,905	.
		N	150	150

e. Toma de decisiones.

p-valor = 0.905

El estadístico 0.905 de Rho de Spearman está muy por encima de $p=0.05$ asumido, lo que implica un error muy alto, por lo que, rechazamos H_1 y aceptamos H_0 .

En consecuencia, no existe una relación entre la aplicación la educación remota y los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez – 2020.

PROPUESTA DE MEJORA

“Entornos Virtuales como medio, para la mejora de la Comprensión Lectora”

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. DRE** : Cajamarca.
1.2. UGEL : San Marcos.
1.3. I.E. N° : 83007, Pedro Gálvez, San Marcos.
1.4. COORDINADORES : - ABANTO MURRUGARRA, Jhuliza Mariel.
- JIMENEZ RAMOS, Clementina.
- MACHUCA SÁNCHEZ, María Liliana.
1.5. FECHA DE EJECUCIÓN : Mayo y junio.
1.6. HORARIO : De 3.00 pm. a 4.00 pm.

II. INTRODUCCIÓN - FUNDAMENTACIÓN.

A partir de los resultados obtenidos en los instrumentos, se puede evidenciar que el nivel de la Comprensión Lectora se encuentra en proceso; por lo que los estudiantes, en su totalidad, no comprenden lo que leen; lo que significa, que no han desarrollado ciertas habilidades de percepción, inferencia, motivación y gusto por la lectura; debido a las formas y/o estrategias que el docente viene aplicando para generar el hábito lector y por ende la comprensión de la lectura. A través de la propuesta se busca que los estudiantes adquieran el hábito para leer, pero haciendo uso de los entornos virtuales ya que estos se han convertido en parte fundamental de la vida diaria de los estudiantes, de esa forma conseguiremos atraer a los estudiantes hacia la lectura.

La presente propuesta se implementa, con la finalidad de elevar los niveles de la Comprensión Lectora, en los estudiantes; de esa forma se está contribuyendo con los logros de aprendizaje, no sólo en el área de Comunicación, sino en las demás áreas de enseñanza, ya que la lectura es un medio para la adquisición de nuevos conocimientos. Podemos afirmar que, al generar

buenos hábitos de lectura en los estudiantes del cuarto año de secundaria, a través de los Entornos Virtuales, estamos acercándolos a sus ritmos y estilos de aprendizaje.

III. OBJETIVOS.

3.1. General.

Fomentar el alumnado el interés por la lectura y desarrollar el hábito lector.

3.2. Específicos.

- a.** Mejorar la competencia lectora a través de los entornos virtuales.
- b.** Favorecer la comprensión lectora desde todas las áreas del currículo.
- c.** Desarrollar una enseñanza global en torno al proceso de la lectura que proporcione a los alumnos aprendizajes significativos.
- d.** Valorar el proceso lector como fuente de conocimiento, ocio y disfrute.
- e.** Fomentar el interés y el placer de lectura en los alumnos.

IV. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.

N°	NOMBRE	RESPONSABLE	EJECUTANTE	MATERIAL /MEDIOS- ESTRATEGIA	FECHA TENTATIVA
01	El enfado de Roqui.	Grupo de investigación.	ABANTO MURRUGARA, Jhuliza Mariell.	Equipo de cômputo, data show, lâminas ilustradas, vídeo.	Mayo
02	Uga, la tortuga.	Grupo de investigación.	ABANTO MURRUGARA, Jhuliza Mariell.	Equipo de cômputo, data show, lâminas ilustradas. vídeo.	Mayo
03	El elefante Bernardo.	Grupo de investigación.	JIMENEZ RAMOS, Clementina.	Equipo de cômputo, data show, lâminas ilustradas.	Mayo
04	Pinocho.	Grupo de investigación.	JIMENEZ RAMOS, Clementina.	Equipo de cômputo, data show, lâminas ilustradas.	Junio

05	El pajarito perezoso.	Grupo de investigación.	MACHUCA SÁNCHEZ, María Liliana.	Equipo de cômputo, data show, lâminas ilustradas.	Junio
06	El patito feo.	Grupo de investigación.	MACHUCA SÁNCHEZ, María Liliana.	Equipo de cômputo, data show, lâminas ilustradas.	Junio

V. PRESUPUESTO.

N°	MATERIAL	CANTIDAD	COSTO UNITARIO (S/)	COSTO TOTAL (S/)
01.	Cartulina	1 ciento	20.00	20.00
02.	Lapiceros	19	0.50	9.50
03.	Plumones	15	3.00	45.00
04.	Marcadores	6	3.00	18.00
05.	Láminas	8	2.00	16.00
06.	Otros	-----	-----	30.00
Total				138.50

VI. EVALUACIÓN

Se realizará mediante una ficha de observación a los participantes

VII. FINANCIAMIENTO

Se financiará por parte de los investigadores.

CONCLUSIONES

1. En cuanto al objetivo de identificar, la aplicación de estrategias que permiten desarrollar la comprensión lectora mediante la educación remota, a través del Programa —Aprendo en casa en los niños de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez, Provincia de San Marcos – 2020. Se ha podido determinar que un alto porcentaje de docentes (58.6%) que participaron de la investigación afirman que solo en algunas actividades se han podido evidenciar estrategias que promueven la comprensión lectora, el 35,2% manifiestan que en todas las actividades y solamente el 6.2% manifiestan que en ninguna actividad. De ello, podemos mencionar que desde nuestras evidencias de seguimiento a los programas televisivos del “Aprendo en Casa” coincidimos con las docentes que mencionan que solo en algunas actividades se promovió estrategias para la comprensión lectora.

2. En cuanto al objetivo de identificar, a través de la versión de las docentes, los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez, Provincia de San Marcos – 2020. Se logró determinar que la mayoría de docentes (56,4%), afirman que han podido observar en los niños que solo “a veces” evidencian capacidades de comprensión lectora, mientras que el 37,8% de docentes afirman que “siempre” evidencian capacidades de comprensión lectora y, una proporción porcentual pequeña de docentes (5,8%) de la muestra de estudio afirman que “nunca” lo manifiestan.

3. En cuanto al objetivo general de determinar, desde la versión de las docentes, la relación entre la aplicación la educación remota, mediante la estrategia —Aprendo en casa y los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de educación inicial de Pedro Gálvez - 2020. Se tiene que el P-valor es igual a 0.905, en consecuencia, el Rho de Spearman está muy por encima de $p=0.05$ asumido, lo que implica un error muy alto, por lo que, rechazamos H_1 y aceptamos H_0 , en consecuencia, no existe una relación entre la aplicación la educación

remota y los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de educación inicial
de Pedro Gálvez – 2020.

RECOMENDACIONES

- 1.** A las compañeras que estudian la carrera profesional de Educación Inicial, se recomienda que se interesen en aspectos que constituyan verdaderos problemas para poder abordarlo desde la investigación para poderlo conocer de manera sistemática o en su defecto mejorarlo o revertirlo.
- 2.** A las docentes de aula de las diferentes instituciones educativas, especialmente de Educación Inicial prioricen un poco más la comprensión lectora de los niños, porque de ello dependen muchos procesos de aprendizaje en lo que continúa en la educación básica.
- 3.** A nuestros docentes de esta Casa Superior de Estudios, acompañar un poco más en los procesos formativos en investigación para no tener dificultades en la planificación, ejecución y sistematización.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2015) “*La narración de cuentos como estrategia didáctica en la mejora del nivel de comprensión oral de los niños de 5 años de la institución educativa N° 82019, Cajamarca - 2015*”, Cajamarca – Perú.
- Ángeles, C. (2019) “*Plataforma virtual EDMODO y el logro de los aprendizajes en el área de educación para el trabajo en estudiantes de una institución educativa N°541904, Lima*”. Lima – Perú.
- Bates T. (2014) *Online learning and distance education resources*. Extraído de: <http://www.tonybates.ca/2014/10/12/what-is-a-mooc/>. (25/09/2020)
- Boneu, L. (2007) *Herramientas tecnológicas en la educación moderna*. Esmeralda, Ecuador.
- Castorina, F. (2018) *Teorías de la comprensión lectora*. Costa Rica
- Cueva, C. (2007), “*Problemáticas y desafíos en la utilización efectiva de un virtual classroom para el aprendizaje del idioma inglés*”, Santiago de Chile – Chile.
- Dirección Regional de Educación de Cajamarca (2020) *Estadísticas de aprendo en casa*. Cajamarca, Perú.
- García, J. (2015) *Una revisión actualizada del concepto de eLearning*. Extraído de: <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161119144>. (25/09/2020)
- Junyent, A. (2014) *La comprensión de textos*. Mendoza, Chile
- Landeo, L. y Zuñiga, P. (2013), tesis “*La comprensión lectora, en niños y niñas de 5 años de la I.E. N° 142-. Huancavelica*”, Huancavelica – Perú.

McGinn, F. (2020) Educación en América Latina. Extraído de:
http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/trends/trends_mcginn/cap1_9.a_spx?culture=es. (20/09/2020)

Ministerio de Cultura (2019) Estadísticas porcentuales del nivel de lectura de la población peruana, Lima Perú.

Ministerio de educación (2017) Evaluación Censal de Estudiantes, Perú.

Medina, G. (2013), tesis “*Utilidades del internet y el bajo rendimiento académico de los estudiantes de 2º año de la I.E. La Merced, Cajamarca, 2012*”. Cajamarca – Perú.

Mendoza, L. (2020) conceptos de comprensión lectora. Costa Rica

Montoya, L. y Parra, M. (2017) *Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Extraído de:
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revinfcie/ric-2019/ric192k.pdf>. (31/10/2020)

Morán, G., & Alvarado, D. (2010). *Métodos de investigación*. México D.F.: Pearson.

Ojeda, A. (2016), tesis “*El cuento como estrategia didáctica para la comprensión lectora de los estudiantes de la escuela Agustín constante del Cantón Pelileo*”, Ambato, Ecuador;

Peralta, R. (2020) Educación remota en Latinoamérica. México

Rodríguez, F. (2005) E-learning como herramienta educativa. Colombia

Rojas, G. (2015) comprensión lectora: retos para alumnos y maestros. Chiapas, México

Valladares, T. (2018) La lectoescritura, Lima Perú.

Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la ciencia*, 31-38.

Zubiría, J. (2020) Informe de la situación educativa en Perú. Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=hyP1jgo0HQ0> (20/09/2020)

ANEXOS.

ANEXO 1



LA EDUCACIÓN REMOTA Y EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE EDUCACIÓN EN EL DISTRITO DE PEDRO GÁLVEZ - SAN MARCOS - 2020

CUESTIONARIO PARA RECOGER INFORMACIÓN DE LAS DOCENTES DE EDUCACION ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EN EL PROCESO DE LA EDUCACION REMOTA DISTRITO- PEDRO GALVEZ

Somos alumnas del noveno ciclo de la especialidad de Educación Inicial del IESP “San Marcos”, quienes hemos iniciado un proceso de Investigación cuya finalidad es conocer en cuanto a la Educación remota que se está dando en la modalidad de “Aprendo en casa” en los niños y niñas de 5 años Pedro Gálvez – San Marcos.

La encuesta es de carácter anónimo, por lo que recomiendo completa sinceridad en sus respuestas que serán de suma importancia para conseguir dicho objetivo.

I. INSTRUCCIONES:

De las expresiones que leerá a continuación seleccione la opción que más se ajuste a su realidad y marque con una “X” con base a la siguiente escala.

II. OBJETIVO:

Recoger información acerca de las estrategias que utilizan las maestras de educación inicial para el proceso de la educación remota, en niños y niñas de 5 que estudian en el distrito de Pedro Gálvez – San Marcos

Estrategia Aprendo en Casa (AeC)

- 1. ¿En el Programa Aprendo en Casa (AeC), en las actividades del área de comunicación, ha podido observar que se busca en los niños y niñas logren comprender mensajes escritos y orales de manera competentes?**
 - En todas las actividades ()
 - En algunas actividades ()
 - En ninguna actividad ()
- 2. ¿En el AeC, en las actividades del área de comunicación, ha podido observar que se busca en los niños y niñas identifiquen los personajes principales en los textos escuchados?**
 - En todas las actividades ()
 - En algunas actividades ()
 - En ninguna actividad ()
- 3. ¿En el eC, en las actividades del área de comunicación, ha podido observar que se busca en los niños y niñas identifiquen los acontecimientos que suceden en los textos escuchados?**

- En todas las actividades ()
- En algunas actividades ()
- En ninguna actividad ()

4. **¿En el AeC, en las actividades del área de comunicación, ha podido observar que se busca en los niños y niñas identifiquen con facilidad las ideas principales de los textos escuchados?**

- En todas las actividades ()
- En algunas actividades ()
- En ninguna actividad ()

5. **¿En el AeC, en las actividades del área de comunicación, ha podido observar que se busca en los niños y niñas mencionen las secuencias de una acción de los textos narrados?**

- En todas las actividades ()
- En algunas actividades ()
- En ninguna actividad ()

6. **¿En el AeC, en las actividades del área de comunicación, ha podido observar que se busca en los niños y niñas inferan en el significado de palabras desconocidas?**

- En todas las actividades ()
- En algunas actividades ()
- En ninguna actividad ()

7. **¿En el AeC, en las actividades del área de comunicación, ha podido observar que se busca en los niños y niñas propongan títulos para los textos escuchados?**

- En todas las actividades ()
- En algunas actividades ()
- En ninguna actividad ()

8. **¿En el AeC, en las actividades del área de comunicación, ha podido observar que se busca en los niños y niñas prevean el final diferente de un texto (historia, fábula, leyenda, etc.)?**

- En todas las actividades ()
- En algunas actividades ()
- En ninguna actividad ()

9. **¿En el AeC, en las actividades del área de comunicación, ha podido observar que se busca en los niños y niñas puedan interpretar con facilidad el lenguaje figurado?**

- En todas las actividades ()
- En algunas actividades ()
- En ninguna actividad ()

10. ¿En el AeC, en las actividades del área de comunicación, ha podido observar que se busca en los niños y niñas mencionen con facilidad y con sus propias palabras el mensaje de los textos escuchados?

- En todas las actividades ()
- En algunas actividades ()
- En ninguna actividad ()

11. ¿En el AeC, en las actividades del área de comunicación, ha podido observar que se busca en los niños y niñas sean capaces de emitir su punto de vista en relación a los textos escuchados?

- En todas las actividades ()
- En algunas actividades ()
- En ninguna actividad ()

12. ¿En el AeC, en las actividades del área de comunicación, ha podido observar que se busca en los niños y niñas sean capaces de mencionar la intención de los textos?

- En todas las actividades ()
- En algunas actividades ()
- En ninguna actividad ()

13. ¿En el AeC, en las actividades del área de comunicación, ha podido observar que se busca en los niños y niñas diferencien lo real de lo imaginario en los textos escuchados?

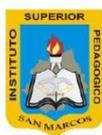
- En todas las actividades ()
- En algunas actividades ()
- En ninguna actividad ()

14. ¿En el AeC, en las actividades del área de comunicación, ha podido observar que se busca en los niños y niñas emitan una apreciación frente al comportamiento de los personajes de los textos escuchados?

- En todas las actividades ()
- En algunas actividades ()
- En ninguna actividad ()


Soledad Ramos Díaz Lucio
Docente del IESP Público "San Marcos"

ANEXO 2



LA EDUCACION REMOTA Y EL NIVEL DE COMPRENSION LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE EDUCACION INICIAL EN EL DISTRITO DE PEDRO GALVEZ – PROVINCIA DE SAN MARCOS, 2020

ENCUESTA REALIZADA A LAS DOCENTES DE EDUCACION INICIAL PARA CONOSER EL NIVEL DE COMPRENSION LECTORA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DISTRITO PEDRO GALVEZ – PROVINCIA SAN MARCOS, 2021

Somos alumnas del noveno ciclo de la especialidad de Educación Inicial del IESP “San Marcos”, quienes hemos iniciado un proceso de Investigación cuya finalidad es conocer en cuanto al nivel de Comprensión Lectora de los niños y niñas de 5 años Pedro Gálvez.

La encuesta es de carácter anónimo, por lo que recomiendo completa sinceridad en sus respuestas que serán de suma importancia para conseguir dicho objetivo.

I. INSTRUCCIONES:

De las expresiones que leerá a continuación seleccione la opción que más se ajuste a su realidad y marque con una “X” con base a la siguiente escala.

II. OBJETIVO:

Identificar el nivel de comprensión Lectora en los niños y niñas de 4 años que estudian en el distrito de Pedro Gálvez-Provincia de San Marcos, 2020.

Nº	ITEMS	Siempre	A veces	Nunca
A) NIVEL LITERAL				
1	¿Los niños y niñas son capaces de identificar personajes principales en los textos escuchados?			
2	¿Los niños y niñas son capaces de describir los lugares que se menciona en los textos escuchados?			
3	¿Los niños y niñas identifican con facilidad los acontecimientos que suceden en un texto?			
4	¿Los niños y niñas identifican con facilidad las ideas principales de un texto?			
5	¿Los niños y niñas mencionan las secuencias de una acción?			
B) NIVEL INFERENCIAL				
6	¿Los niños y niñas infieren el significado de las palabras desconocidas?			
7	¿Los niños y niñas proponen títulos para un texto?			

8	¿Los niños y niñas prevén el final diferente de un texto?			
9	¿Los niños y niñas pueden interpretar con facilidad el lenguaje figurado?			
10	¿Los niños y niñas mencionan con facilidad y con sus propias palabras el mensaje del texto?			
C) NIVEL CRITICA				
11	¿Los niños y niñas son capaces de emitir su punto de vista en relación al texto?			
12	¿Los niños y niñas son capaces de mencionar la intención del texto?			
13	¿Los niños y niñas diferencian lo real de lo imaginario?			
14	¿Los niños y niñas expresan opiniones en relación al texto?			
15	¿Los niños y niñas emiten juicios frente al comportamiento de los personajes?			


 Segredo Ramos Díaz Leicho
 Docente del IESP Público "San Marcos"

ANEXO 3



INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO "SAN MARCOS" - MARCOS

D.S DE REGULARIZACIÓN N°. 0037-92-ED del 19/10/92

Prolongación Leoncio Prado s/n – Mollorco. Teléfono 076 - 558165

e-mail. ispsanmarcos@hotmail.com / direccion@isepsanmarcos.edu.pe

Página web. www.isepsanmarcos.edu.pe



FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del experto: ESLAVA RAMÍREZ, Carlos Enrique.
- 1.2. Institución donde labora: IESPP. "San Marcos"- San Marcos.
- 1.3. Título de la investigación: LA EDUCACIÓN REMOTA Y EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL DEL DISTRITO PEDRO GÁLVEZ - SAN MARCOS, 2020.
- 1.4. Nombre del instrumento motivo de evaluación: CUESTIONARIO PARA RECOGER INFORMACIÓN DE LAS DOCENTES DE EDUCACION INICIAL ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS QUE UTILIZAN EN EL PROCESO DE LA EDUCACION REMOTA.

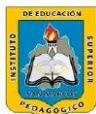
II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	ESCALA				
		A	B	C	D	E
		1	2	3	4	5
CLARIDAD	Los ítems tienen semántica y sintaxis adecuada.				x	
COHERENCIA	Los ítems se encuentran completamente relacionados con la dimensión que está midiendo.				x	
OBJETIVIDAD	Los ítems están expresados en conductas observables.					x
ORGANIZACIÓN	Los ítems están organizados de manera lógica.				x	
SUFICIENCIA	Los ítems comprenden los aspectos en cantidad y calidad.				x	
INTENCIONALIDAD	Los ítems están adecuados a la intención de la investigación.				x	
ACTUALIDAD	Los que expresan los ítems son aplicables en el momento actual.					x
PERTINENCIA	Existe correspondencia entre el contenido de los ítems con las dimensiones y variable de estudio.				x	
PUNTAJES PARCIALES:					24	10
PUNTAJE OBTENIDO PJE. OBT.	34					
PORCENTAJE OBTENIDO: %OBT	$%OBT = \frac{PTJE.OBT \times 100}{40}$	$%OBT = \frac{34 \times 100}{40} = 85$				
III. PROMEDIO DE VALORACION = % OBT.		Colocar X en el recuadro blanco que corresponda				
A: DEFICIENTE	B: BAJO	C: REGULAR	D: BUENO	E: MUY BUENO	X	
[20 36)	[36 52)	[52 68)	[68 84)	[84 100]		
IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:						

V. LUGAR Y FECHA: San Marcos, 06 de julio del 2021

Firma del experto
DNI 26953557

ANEXO 4



**INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO "SAN MARCOS" -
MARCOS**

D.S DE REGULARIZACIÓN N°. 0037-92-ED del 19/10/92
Prolongación Leoncio Prado s/n – Mollorco. Teléfono 076 - 558165
e-mail. ispsanmarcos@hotmail.com / direccion@isepsanmarcos.edu.pe
Página web. www.isepsanmarcos.edu.pe



FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del experto: Lic. Oscar MEJÍA MEJÍA.
- 1.,2. Institución donde labora: IESPP. "San Marcos"- San Marcos.
- 1.3. Título de la investigación: LA EDUCACIÓN REMOTA Y EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL DEL DISTRITO PEDRO GÁLVEZ - SAN MARCOS, 2020.
- 1.4. Nombre del instrumento motivo de evaluación: ENCUESTA REALIZADA A LAS DOCENTES DE EDUCACION INICIAL PARA CONOCER EL NIVEL DE COMPRENSION LECTORA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	ESCALA				
		A	B	C	D	E
		1	2	3	4	5
CLARIDAD	Los ítems tienen semántica y sintaxis adecuada.				x	
COHERENCIA	Los ítems se encuentran completamente relacionados con la dimensión que está midiendo.				x	
OBJETIVIDAD	Los ítems están expresados en conductas observables.					x
ORGANIZACIÓN	Los ítems están organizados de manera lógica.				x	
SUFICIENCIA	Los ítems comprenden los aspectos en cantidad y calidad.				x	
INTENCIONALIDAD	Los ítems están adecuados a la intención de la investigación.				x	
ACTUALIDAD	Los que expresan los ítems son aplicables en el momento actual.					x
PERTINENCIA	Existe correspondencia entre el contenido de los ítems con las dimensiones y variable de estudio.				x	
PUNTAJES PARCIALES:					24	10
PUNTAJE OBTENIDO PJE. OBT.	34					
PORCENTAJE OBTENIDO: %OBT	$\%OBT = \frac{PTE.OBT \times 100}{40}$		$\%OBT = \frac{34 \times 100}{40} = 85$			
III. PROMEDIO DE VALORACION = % OBT.		Colocar X en el recuadro blanco que corresponda				
A: DEFICIENTE	B: BAJO	C: REGULAR	D: BUENO	E: MUY BUENO	X	
[20 36)	[36 52)	[52 68)	[68 84)	[84 100]		
IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:						

V. LUGAR Y FECHA: San Marcos, 06 de julio del 2021

Firma del experto
DNI: 26953557

ANEXO 5



PERÚ

Ministerio
de Educación

GOBIERNO REGIONAL CAJAMARCA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN CAJAMARCA
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO "SAN MARCOS" – SAN MARCOS
Creado por D. S. 0037-92-ED del 19-10-1992



"AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD"

RESOLUCIÓN DIRECTORAL INSTITUCIONAL N° 09 -2020- GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ-IESP PÚBLICO "SAN MARCOS" /DG

San Marcos, 10 de junio de 2020

VISTO

El acta de acuerdo de Asamblea General Docentes, Equipo de Investigación y Docentes Asesores del IESP Público "San Marcos", de fecha 18 de mayo del año en curso.

El expediente N° 072-2020, de fecha 08 de junio, en el que se hace llegar a la Dirección el nuevo Protocolo de Investigación.

CONSIDERANDO:

Que, el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "San Marcos", tiene como una de sus políticas promover y desarrollar en la comunidad educativa la investigación, esto en correspondencia directa con el Artículo 3°, literal d) y el Artículo 6°, literal a) de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior.

Que, la Norma Técnica denominada "Orientaciones para el desarrollo del servicio educativo en los centros de educación técnico-productiva e institutos y escuelas de Educación Superior, en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19", aprobada mediante la R.V.M. N° 087-2020-MINEDU, en el numeral 6.2.3. Sobre la Gestión Pedagógica, para instituciones de educación superior pedagógica, literal a) Planificación curricular, en el que se explicitan que se "implementan el trabajo con Entornos virtuales de Aprendizaje para el desarrollo de las actividades no presenciales...", así como "Diseñan, adecúan y/o adaptan las sesiones de aprendizaje considerando actividades no presenciales, en las áreas/cursos y módulos...".

Que, la Norma Técnica denominada "Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19", aprobada mediante la R.V.M. N° 088-2020-MINEDU, en el numeral 5.1. De la prestación del servicio educativo no presencial, expresa que "el trabajo remoto para brindar el servicio no presencial, se desarrolla considerando las actividades organizadas de acuerdo al Currículo Nacional de Educación Básica, por ciclo, grado y área curricular, según el modelo del servicio que implementa cada IE...".

Que, el documento normativo denominado "Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo...", aprobada mediante la R.V.M. N° 093-2020-MINEDU, en el numeral 5.2. Modalidades del servicio educativo, expresa que "No se pretende reproducir los modos del trabajo educativo presencial", sino que "Durante la modalidad a distancia, los docentes tienen fundamentalmente un trabajo de revisión de las actividades educativas que se proponen en la estrategia 'Aprendo en casa'...".

Que, la R.V.M. N° 093-2020-MINEDU, dispone excepcionalmente, en el numeral 1.1., del Artículo 1° "La suspensión del servicio educativo presencial en tanto se mantenga vigente el estado de emergencia nacional y la emergencia sanitaria dispuesta por el COVID-19..." y, en las orientaciones para la implementación de la mencionada R.V.M., numeral 6. Orientaciones de la investigación en el marco de la educación no presencial y de la emergencia sanitaria expresa que "... de ser necesario para los casos de investigaciones cuasi-experimentales que se sustentan en un trabajo de campo que no es posible realizar por las condiciones sanitarias", pueden variar a otro tipo de investigación que asegure la ejecución de los mismos "empleando medios tecnológicos y de comunicación, que ahora serán parte de la investigación".



PERÚ

Ministerio
de Educación

GOBIERNO REGIONAL CAJAMARCA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN CAJAMARCA
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO "SAN MARCOS" – SAN MARCOS
Creado por D. S. 0037-92-ED del 19-10-1992



"AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD"

SE RESUELVE:

- 1°. - **APROBAR** el nuevo texto del Protocolo Institucional de Investigación para desarrollar investigación correlacional, de manera excepcional para la Promoción 2020 del IESP Público "San Marcos", que conllevarán a la sustentación para la obtención de su título profesional, en el marco de la emergencia sanitaria nacional; el mismo que como anexo 1 forma parte integrante de la presente resolución.
- 2°. - **DISPONER** su aplicación para la ejecución y revisión de todos los trabajos de investigación para el presente año académico.
- 3°. - **PROPORCIONAR** un ejemplar del Protocolo de Investigación Institucional para trabajos de investigación correlacional a cada uno de los docentes asesores para su conocimiento y aplicación.

Regístrese, Comuníquese y Archívese.


MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO "SAN MARCOS"

MSc. Segundo R. Díaz Luicho
DIRECTOR GENERAL

SRDL/DIRG.
gacc/sec.

Prolongación Leoncio Prado s/n – San Marcos. Celular 976789374
E-mail: ispsanmarcos@hotmail.com Web: www.iespsanmarcos.edu.pe



"AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD"

RDI N° 09 -2020- IESP PÚBLICO "SAN MARCOS"

ANEXO 1

"AÑO xxx" (ARIAL 12 MAYÚSCULAS - NEGRITA)

**INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO
"SAN MARCOS" -SAN MARCOS- (ARIAL 16- NEGRITA)**



**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA TITULADO (ARIAL
14 NEGRITA)**

XX
 XX
 XXX (ARIAL 14)

**PRESENTADO POR LOS ESTUDIANTES DE LA PROMOCIÓN xxx (ARIAL 12
NEGRITA)
PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE xxx (ARIAL 12
NEGRITA)**

ASESOR (A) Prof. (a)..... (ARIAL 12 NEGRITA)

SAN MARCOS- CAJAMARCA- PERU (ARIAL 12)

-2020- (ARIAL 12 NEGRITA)



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CORRELACIONAL

1. Planteamiento del problema

- 1.1. Realidad problemática
- 1.2. Formulación del problema
- 1.3. Justificación del estudio
 - 1.3.1. Justificación legal.
 - 1.3.2. Justificación didáctica.
- 1.4. Limitaciones de la investigación
- 1.5. Delimitación de objetivos
 - 1.5.1. Objetivo general.
 - 1.5.2. Objetivos específicos.

2. Marco teórico conceptual

- 2.1. Antecedentes de estudio
- 2.2. Teorías que guardan relación con el estudio
 - 2.2.1. De la primera variable.
 - 2.2.2. De la segunda variable.
- 2.3. Definición de términos y conceptos básicos

3. Metodología de la investigación.

- 3.1. Tipo de investigación
- 3.2. Método de investigación
- 3.3. Diseño de investigación
- 3.4. Población y muestra
- 3.5. Variables de estudio
- 3.6. Operacionalización de variables
- 3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos
- 3.8. Hipótesis
 - 3.8.1. Hipótesis general.



RDI N° 09 -2020- IESP PÚBLICO "SAN MARCOS"

3.8.2. Hipótesis específicas.

3.9. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

4. Aspecto administrativo

4.1. Asignación de recursos

4.1.1. Recursos humanos.

4.1.2. Recursos materiales.

4.1.3. Recursos institucionales.

4.2. Presupuesto

4.3. Cronograma

Referencias bibliográficas

ANEXOS

1. Instrumentos.

(Utilizar la matriz de validación de instrumentos)

2. Informe de validación de instrumentos.

Indicación: La presentación de todo el documento será bajo las Normas APA, es decir, la redacción con el tipo y tamaño de letra, tamaño de papel, espaciado, márgenes, abreviaturas, títulos y su jerarquía, tablas y figuras y, las citas de referencia parentética y la referencia bibliográfica; excepto la hoja de la portada en el que se puede usar otro tipo y tamaño de letra.

ANEXO 6



"AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"

RESOLUCIÓN DIRECTORAL INSTITUCIONAL N° 14 -2021- GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ-IESP PÚBLICO "SAN MARCOS" /DG

San Marcos, 21 de marzo de 2021

VISTO

El expediente N° 023-2021, de fecha 07 de marzo, en el que el Docente del Área de Investigación Aplicada hace llegar a la Dirección los proyectos de Investigación de las y los estudiantes del VIII Ciclo Académico de la especialidad de Computación e Informática solicitando su aprobación resolutive, y;

CONSIDERANDO:

Que, el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "San Marcos", tiene como una de sus políticas promover y desarrollar en la comunidad educativa la investigación, esto en correspondencia directa con el Artículo 3°, literal d) y el Artículo 6°, literal a) de la Ley N° 30512 Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes.

Que, el DS. N° 010-2017-MINEDU, que aprueba el Reglamento de la Ley 30512, en su Art. 5, Art. 49, numerales 49.1 y 49.2, hacen mención al desarrollo de la Investigación Aplicada e Innovación.

Que, la R.VM. N° 093-2020-MINEDU, dispone excepcionalmente, en el numeral 1.1., del Artículo 1° "La suspensión del servicio educativo presencial en tanto se mantenga vigente el estado de emergencia nacional y la emergencia sanitaria dispuesta por el COVID-19..." y, en las orientaciones para la implementación de la mencionada R.VM., numeral 6. Orientaciones de la investigación en el marco de la educación no presencial y de la emergencia sanitaria expresa que "... de ser necesario para los casos de investigaciones cuasi-experimentales que se sustentan en un trabajo de campo que no es posible realizar por las condiciones sanitarias", pueden variar a otro tipo de investigación que asegure la ejecución de los mismos "empleando medios tecnológicos y de comunicación, que ahora serán parte de la investigación".

Que, la R.VM. N° 157-2020-MINEDU, aprueba el documento normativo denominado "Orientaciones para el desarrollo del servicio educativo en los Centros de Educación Técnico - Productiva e Institutos y Escuelas de Educación Superior, durante la Emergencia Sanitaria causada por el COVID-19" y que, además explicita en el literal f), segundo párrafo del numeral 2 de la Organización de la planificación curricular, la "Práctica e Investigación en el marco de las estrategias 'Aprendo en casa'".

Que, estando contemplado en los documentos de gestión institucional del IESP Público "San Marcos" y, otras normas conexas;

SE RESUELVE:

1°. APROBAR los proyectos de investigación de las y los estudiantes del VIII Ciclo Académico-2020 de la **especialidad de Computación e Informática**, que presenta el Profesor Julio Pedro Cotrina Rodríguez en calidad de Docente del Área de Investigación Aplicada IV; denominaciones, integrantes y asesores que como anexo 1 forma parte integrante de la presente resolución.

2°. RECONOCER como integrantes de cada trabajo de investigación a las y los estudiantes citados en cada título de proyecto, respectivamente.



"AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"

3°. RECONOCER Y RESPONSABILIZAR a cada uno de los docentes referidos en los grupos de trabajo de investigación para el asesoramiento y orientación durante la ejecución de cada proyecto.

Regístrese, Comuníquese y Archívese.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO "SAN MARCOS"
MSc. Segundo R. Díaz Luicho
DIRECTOR GENERAL

"AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"

RDI N° 14-2021-IESP PÚBLICO "SAN MARCOS"

Anexo 1

1) Título de proyecto	EL USO DEL FACEBOOK Y LA SOCIALIZACION EN LOS ESTUDIANTES DE 5° "A" GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 83007, PEDRO GÁLVEZ-2020.
Responsables	- ABANTO CARRASCO, Sandra Marily - SANCHEZ CERDAN, Albarito - PAZ MELENDEZ, Olguita
Asesor	Prof. Juan Carlos Fabián Meza
2) Título de proyecto	LA RED SOCIAL WHATSAPP Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL 4° GRADO "B" DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "24 DE JUNIO"- HUAYOBAMBA, PEDRO GÁLVEZ - 2020.
Responsables	- GOMEZ HUAMAN, Lelis Elizabeth - MUÑOZ MENDOZA, Catalina Mardelí - MUÑOZ MENDOZ, Lucía Magaly
Asesor	Prof. Julio Pedro Cotrina Rodríguez
3) Título de proyecto	MANEJO DE LAS TICS Y LA AUTOESTIMA EN LOS ESTUDIANTES DEL 4°GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. INCA GARCILASO DE LA VEGA "HUAYANAY", DISTRITO PEDRO GÁLVEZ- SAN MARCOS-2020
Responsables	- BAZAN CERDAN, Jhonny - TIRADO CARRERA, Roly Daniel
Asesor	Prof. Gonzalo Miliciades Romero Cerdán

ANEXO 7



"AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"

RESOLUCIÓN DIRECTORAL INSTITUCIONAL N° 51-2021- GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ-IESP PÚBLICO "SAN MARCOS" /DG

San Marcos, 10 de agosto de 2021

VISTO

El expediente N° 209-2021, mediante el cual el docente Carlos Enrique Eslava Ramírez, docente de las áreas curriculares de Investigación Aplicada V y VI respectivamente, solicita aprobación del Protocolo Institucional para el desarrollo de la Investigación en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "San Marcos", y;

CONSIDERANDO:

Que, el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "San Marcos", tiene como una de sus políticas promover y desarrollar en la comunidad educativa la investigación, esto en correspondencia directa con el Artículo 3°, literal d) y el Artículo 6°, literal a) de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior.

Que, la RVM N° 177-2021-MINEDU, aprueba el documento normativo denominado "Orientaciones para el desarrollo del servicio educativo en los Centros de Educación Técnico-Productiva e Institutos y Escuelas de Educación Superior.

Que, mediante la RDI N° 09-2020-GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ-IESP PÚBLICO "SAN MARCOS" /DG, se aprobó el texto de Protocolo Institucional de Investigación para desarrollar investigación correlacional, de manera excepcional para la Promoción 2020 del IESP Público "San Marcos".

Que, estando contemplado en los documentos de gestión institucional del IESP Público "San Marcos" y, otras normas conexas;

SE RESUELVE:

1°. **PRORROGAR** el contenido del anexo 1 de la RDI N° 09-2020-GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ-IESP PÚBLICO "SAN MARCOS" /DG, correspondiente al Protocolo Institucional de Investigación para desarrollar investigación correlacional, de manera excepcional para la Promoción 2021 del IESP Público "San Marcos", que conllevarán a la sustentación para la obtención de su título profesional, en el marco de la emergencia sanitaria nacional; el mismo que como anexo 1 forma parte integrante de la presente resolución.

2°. **DISPONER** su aplicación para la ejecución y revisión de todos los trabajos de investigación para el presente año académico.

Regístrese, Comuníquese y Archívese.



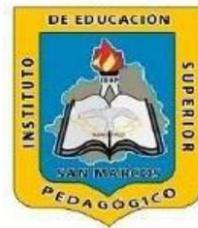
"AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"

Anexo 1

RDI N° 51-2021- GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ-IESP PÚBLICO "SAN MARCOS" /DG

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO

"SAN MARCOS" - SAN MARCOS



**LA DISCRIMINACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA AUTOESTIMA
EN LOS NIÑOS DE 3 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
INICIAL N° 427 DE RANCHO GRANDE, PEDRO GÁLVEZ - SAN
MARCOS, 2020**

TESIS PRESENTADA POR:
GOICOCHEA PAREDES, Cender Daysi
MUÑOZ CABRERA, Libet Nataly
PAREDES PAJARES, Celestina Mariela

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE EDUCACIÓN
INICIAL**

ASESOR: Prof. Lorena Vaithiere Chávez Cruz

SAN MARCOS - CAJAMARCA - PERÚ

2021

Prolongación Leoncio Prado s/n – San Marcos. Cel. 976789374
E-mail: ispsanmarcos@hotmail.com Web: www.iespsanmarcos.edu.pe



1. PÁGINAS PRELIMINARES.

TÍTULO DE LA TESIS
DEDICATORIA
AGRADECIMIENTO
PRESENTACIÓN
ÍNDICE
RESUMEN
ABSTRACT

2. CUERPO DE LA TESIS.

**CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

- 1.1. Planteamiento y formulación del problema.
- 1.2. Justificación del problema.
 - 1.2.1. Justificación legal.
 - 1.2.2. Justificación didáctica.
- 1.3. Limitaciones de la investigación.
 - 1.3.1. Económicas.
 - 1.3.2. De tiempo.
 - 1.3.3. Otras.
- 1.4. Delimitación de objetivos.
 - 1.4.1. Objetivo general.
 - 1.4.2. Objetivos específicos.

**CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO**

- 2.1. Antecedentes de la investigación.
 - 2.1.1. Internacionales.
 - 2.1.2. Nacionales.
 - 2.1.3. Regionales.
- 2.2. Bases teóricas.
 - SUBCAPÍTULO I: Variable 1
 - SUBCAPÍTULO II: Variable 2

2.3. Definición de términos y conceptos básicos.

**CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO**

- 3.1. Tipo de investigación.
- 3.2. Método de investigación.
- 3.3. Diseño de investigación.
- 3.4. Población y muestra.
 - 3.4.1. Población.
 - 3.4.2. Muestra.
- 3.5. Variables de estudio.
 - 3.5.1. Variable 1
 - 3.5.2. Variable 2
 - 3.5.3. Operacionalización de variables.
- 3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.
- 3.7. Hipótesis de trabajo u operacionales.
 - 3.7.1. Hipótesis general.
 - 3.7.2. Hipótesis específicas
- 3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Variable 1			D1 D2	
Variable 2			D1 D2	

**CAPÍTULO IV
RESULTADOS**

- 4.1. Selección de instrumentos.
- 4.2. Tratamiento estadístico e interpretación de datos.
- 4.3. Prueba de hipótesis.

PROPUESTA DE MEJORA

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS



ANEXO 8



"AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"

RESOLUCIÓN DIRECTORAL INSTITUCIONAL N° 53-2021- GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ-IESP PÚBLICO "SAN MARCOS" /DG

San Marcos, 12 de agosto de 2021

VISTO

El expediente N° 208-2021, que presenta el Profesor Carlos Enrique Eslava Ramírez, docente de las áreas curriculares de Investigación Aplica V y VI, mediante el cual solicita modificatoria de la RDI N° 13-2021- GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ IESP PÚBLICO "SAN MARCOS" /DG y la RDI N° 14-2021- GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ IESP PÚBLICO "SAN MARCOS" /DG que aprueban los proyectos de investigación de las y los estudiantes de las especialidades de Educación Inicial y Computación e Informática, VIII Ciclo – 2020, hoy X Ciclo-2021, respectivamente, y;

CONSIDERANDO:

Que, el expediente N° 208-2021, contiene el Oficio N° 05-2021-GOB. REG.CAJ. / DRE.CAJ. /IESPP. "SM" - SM. /CEER. /DE, en el que se exponen y sustentan las razones por las que algunos títulos de proyectos aprobados mediante las resoluciones mencionadas en la parte de los **vistos** deben ser modificadas.

Que, estando contemplado en los documentos de gestión institucional del IESP Público "San Marcos" y, otras normas conexas;

SE RESUELVE:

- 1º. MODIFICAR** algunos títulos de los proyectos de investigación, que forman partes de los anexos de éstos y que fueron aprobados mediante RDI N° 13-2021- GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ IESP PÚBLICO "SAN MARCOS" /DG y la RDI N° 14-2021- GOB-REG-CAJ/DRE-CAJ IESP PÚBLICO "SAN MARCOS" /DG correspondiente a las y los estudiantes de las especialidades de Educación Inicial y Computación e Informática, respectivamente.
- 2º. APROBAR** los nuevos títulos de los proyectos de investigación de las y los estudiantes de las especialidades de Educación Inicial y Computación e Informática, Décimo Ciclo - 2021, respectivamente, tal y como aparecen en los anexos de la presente resolución.

Regístrese, Comuníquese y Archívese.


MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO "SAN MARCOS"
MSc. Segundo R. Díaz Lucho
DIRECTOR GENERAL

Prolongación Leoncio Prado s/n – San Marcos. Celular 976789374
E-mail: ispsanmarcos@hotmail.com Web: www.iespsanmarcos.edu.pe



ANEXO N° 01

RELACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN, RESPONSABLES Y ASESORES PARA LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INICIAL

1. Título del Proyecto.

LA SOCIALIZACIÓN Y EL APEGO A SUS PADRES Y MADRES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 3 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 101 DE SHIRAC, JOSÉ MANUEL QUIROZ - SAN MARCOS, 2020.

Responsables:

- ASPIROS LESMA, Denis Abigail.
- GARCÍA TELLO, María Yanet.
- POLLONGO MARÍN, María Dayeli.

Asesor:

Prof. Rosmery Ramos Quiroz.

2. Título del Proyecto.

LA SOCIALIZACIÓN Y LA IDENTIDAD FAMILIAR EN EL ÁREA DE PERSONAL SOCIAL EN LOS ESTUDIANTES DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 406 DE CHUCO, PEDRO GÁLVEZ - SAN MARCOS, 2020.

Responsables:

- CHUQUIRUNA MEDINA, Juana Doris.
- FRIAS ACOSTA, Hiromi Dariana.
- VERA MONTOYA, Lili Johana.

Asesor:

Prof. Carlos Enrique Eslava Ramírez.



3. Título del Proyecto.

LA EXPRESIÓN ORAL Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN LOS ESTUDIANTES DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 163 LA PRIMAVERA DE SAN MARCOS, PEDRO GÁLVEZ - SAN MARCOS, 2020. *(Exp. N° 213-2021)*

Responsable:

- JIMÉNEZ CHAVARRÍA, Deysi Jhovani.

Asesor:

Prof. Julio Pedro Cotrina Rodríguez.

4. Título del Proyecto.

RELACIÓN ENTRE LA RETENCIÓN DE INFORMACIÓN Y EL NIVEL DE APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 821010 DE SAN ISIDRO, JOSE SABOGAL - SAN MARCOS, 2020.

Responsables:



"AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"

- FERNÁNDEZ CALDERÓN, María Yane.
- ROJAS ABANTO, Lizeth Yelarin.

Asesor:

Prof. Marco Antonio Cotrina Tello.

5. Título del Proyecto.

ESTILOS DE CRIANZA Y EL COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 012 DE SAN MARCOS, PEDRO GÁLVEZ - SAN MARCOS, 2020.

Responsables:

- BAUTISTA ROJAS, Benilde Mabel.
- PAREDES VARGAS, Irene Maribel.
- SILVA VÁSQUEZ, Danaí.

Asesor:

Prof. Oscar Mejía Mejía.

6. Título del Proyecto.

LA DISCRIMINACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA AUTOESTIMA EN LOS ESTUDIANTES DE 3 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 427 DE RANCHO GRANDE, PEDRO GÁLVEZ - SAN MARCOS, 2020.

Responsables:

- GOICOCHEA PAREDES, Cender Daysi.
- MUÑOZ CABRERA, Libet Nataly.
- PAREDES PAJARES, Celestina Mariela.

Asesor:

Prof. Lorena Vaithiere Chávez Cruz



7. Título del Proyecto.

EL ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR Y EL NIVEL DE APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE 3 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 219 DE LIC LIC, JOSÉ MANUEL QUIROZ - SAN MARCOS, 2020.

Responsables:

- ENCO COTRINA, Nely Erlita.
- SÁNCHEZ PÉREZ, María Marisol.
- TIRADO MUÑOZ, María Giovany.

Asesor:

Prof. Carlos Enrique Eslava Ramírez

8. Título del Proyecto.

APOYO DE LOS PADRES DE FAMILIA EN TAREAS ESCOLARES Y LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE 3 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 065 DE CHANCAY, CHANCAY - SAN MARCOS, 2020.

Responsables:

- CHORRÍN SÁNCHEZ, Lidia Graciela.

"AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"

- LUCANO CHÁVEZ, Miriam Emperatriz.
- ROJAS MELÉNDEZ, Maritza Lisbet.

Asesor:

Prof. Marco Antonio Cotrina Tello

9. Título del Proyecto.

PREFERENCIA POR LOS DIBUJOS ANIMADOS Y EL COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE 3 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 018 DE ICHOCÁN, ICHOCÁN - SAN MARCOS, 2020.

Responsables:

- ABANTO BURGOS, Analy.
- CASTAÑEDA ARRELUCEA, Susana Anali.
- RUIZ MONTOYA, Mily Analí.

Asesor:

Prof. Julio Pedro Cotrina Rodríguez.



10. Título del Proyecto.

LA AUTOESTIMA Y RELACIONES INTERPERSONALES EN LOS ESTUDIANTES DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 018 DE ICHOCÁN, ICHOCÁN - SAN MARCOS, 2020.

Responsables:

- GARCIA ARRELUCEA, Rosmely Yojani.
- ROJAS ALCALDE, Yuly.
- ROJAS SALIRROSAS, Yersy.

Asesor:

Prof. Segundo Ramos Díaz Luicho.

11. Título del Proyecto:

LA EDUCACION REMOTA Y EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE EDUCACION INICIAL DEL DISTRITO PEDRO GALVEZ - SAN MARCOS, 2020.

Responsables:

- ABANTO MURRUGARRA, Jhuliza Mariell.
- JIMENEZ RAMOS, Clementina.
- MACHUCA SÁNCHEZ, María Liliana.

Asesor:

Prof. Segundo Ramos Díaz Luicho.



ANEXO N° 02

RELACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN, RESPONSABLES Y ASESORES PARA LA ESPECIALIDAD DE COMPUTACIÓN E INFORMÁTICA

1. Título del Proyecto.

EL USO DEL FACEBOOK Y LA SOCIALIZACION EN LOS ESTUDIANTES DEL 5° GRADO "A" DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 83007 DE SAN MARCOS, PEDRO GÁLVEZ - SAN MARCOS, 2020.

Responsables:

- ABANTO CARRASCO, Sandra Marily.
- PAZ MELENDEZ, Olguita.
- SANCHEZ CERDAN, Ayes Albarito.

Asesor:

Prof. Lorena López Chuquimango.



2. Título del Proyecto.

MANEJO DE LAS TIC Y LA AUTOESTIMA EN LOS ESTUDIANTES DEL 4°GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "INCA GARCILASO DE LA VEGA" DE HUAYANAY, PEDRO GÁLVEZ - SAN MARCOS, 2020.

Responsables:

- BAZAN CERDAN, Jhonny.
- TIRADO CARRERA, Roly Daniel.

Asesor:

Prof. Gonzalo Milciades Romero Cerdán.

3. Título del Proyecto.

LA RED SOCIAL WHATSAPP Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL 4° GRADO "B" DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "24 DE JUNIO" DE HUAYOBAMBA, PEDRO GÁLVEZ - SAN MARCOS, 2020.

Responsables:

- GOMEZ HUAMAN, Lelis Elizabeth.
- MUÑOZ MENDOZA, Catalina Mardelí.
- MUÑOZ MENDOZA, Lucía Magaly.

Asesor:

Prof. Tania Judit Olano Araujo.

