Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Educación
Unidad de Posgrado

Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje y comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma 2021

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctora en Educación y Docencia Universitaria

AUTOR

Teresa Adelaida Aurora TUESTA FIGUEROA

ASESOR

Dra. Doris Elida FUSTER GUILLEN

Lima, Perú

2023



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Tuesta, T. (2023). *Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje y comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma 2021*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Teresa Adelaida Aurora Tuesta Figueroa
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	09391847
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-0318-7048
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Doris Elida Fuster Guillen
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	04086550
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-7889-2243
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	María Isabel Núñez Flores
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06660027
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Angel Anibal Mamani Ramos
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01344424
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Ángel Salvatierra Melgar
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	19873533
Datos de investigación	

Línea de investigación	E.3.5.3. TIC y Educación
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Lima Latitud: -12.133027799995778 Longitud: -77.02681956247632
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2020-2021
URL de disciplinas OCDE	Ciencias de la Educación https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00 Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Educación
UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN
VIRTUAL N° 070-DUPG-FE-2023-TR

En la ciudad de Lima, a los 06 días del mes de octubre de 2023, siendo las 09:00 a.m., en acto público se Instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **INTERACCIÓN EN EL AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO PREUNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA 2021,** para optar el **Grado Académico de Doctora en Educación y Docencia Universitaria.**

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **MUY BUENO**, con la calificación de **DIECISIETE (17)**

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Doctora en Educación y Docencia Universitaria** a la **Mg. TERESA ADELAIDA AURORA TUESTA FIGUEROA.**

En señal de conformidad, siendo las **10:18 a.m.** se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dra. María Isabel Núñez Flores
Presidenta

Dra. Doris Elida Fuster Guillen
Asesora

Dr. Angel Anibal Mamani Ramos
Jurado Informante

Dr. Ángel Salvatierra Melgar
Jurado Informante

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo Doris Elida Fuster Guillén en mi condición de asesor acreditado con el Dictamen Virtual Nº 0461-DUPGFE-2021-TR. de la tesis de investigación, cuyo título es INTERACCIÓN EN EL AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO PREUNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA 2021 presentado por la magíster Teresa Adelaida Aurora Tuesta Figueroa para optar el grado de Doctor en Educación y Docencia Universitaria, CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y deSimilitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según larevisión, análisis y evaluación mediante el software de similitud textual, el documentoevaluado cuenta con el porcentaje de 9 % de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado/ título/ especialidad correspondiente.

Firma del Asesor



DNI: 04086550

Nombres y apellidos del asesor: Doris Elida Fuster Guillén

Dedicatoria

A mis alumnos, hoy y siempre

Reconocimiento

A mi asesora, Dra. Doris Fuster, por sus acertadas orientaciones para la investigación; asimismo, mi infinito agradecimiento a la Dra. Norka Obregón por sus apreciaciones sobre este arduo y satisfactorio estudio.

Índice general

Dedicatoria 5

Reconocimiento 6

Indice general 7

Lista de tablas 9

Lista de figuras 11

Resumen 13

Introducción 12

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO 15

1.1 Situación problemática 16
1.2 Formulación del problema 18
1.2.1 Problema general. 18
1.2.2 Problemas específicos. 18
1.3 Justificación teórica 19
1.4 Objetivos 20
1.4.1 Objetivo general 20
1.4.2 Objetivos específicos. 20
1.5 Hipótesis 21
1.5.1 Hipótesis general 21
1.5.2 Hipótesis específicas. 21

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 22

2.1 Marco Filosófico o epistemológico de la investigación 22
2.2 Antecedentes de la investigación 41
2.3 Bases teóricas 45
2.4 Glosario de términos 58

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA 60

3.1 Operacionalización de las variables 60
3.2 Tipo y diseño de la investigación 66

3.3 Población y muestra 67
3.4 Instrumentos de recolección de datos 69

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 75

4.1 Análisis, interpretación y discusión de resultados 75
4.2 Pruebas de hipótesis 79
4.3 Presentación de resultados 82

CONCLUSIONES 97

RECOMENDACIONES 99

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 101

ANEXOS 116

Anexo 1: Matriz de Consistencia. 117

Anexo 2: Instrumentos 119

Lista de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable: Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje…….. 61

Tabla 2. Operacionalización de la variable: Comprensión lectora de textos argumentativos…… 63

Tabla 3. Población de estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma…….. 67

Tabla 4. Población y muestra de estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma …… 67

Tabla 5. Resultados de la prueba de confiabilidad de los instrumentos…… 73

Tabla 6. Resultados de Interacción en el Ambiente virtual de aprendizaje según género…… 75

Tabla 7. Resultados del Apoyo del profesorado según género …… 76

Tabla 8. Resultados de Motivaciones del estudiante según género……. 77

Tabla 9. Resultados de Tecnología de la información según género…….. 78

Tabla 10. Resultados de Comprensión lectora de textos argumentativos según género ……80

Tabla 11. Resultados de Comprensión explícita según género…… 81

Tabla 12. Resultados de Comprensión implícita según género…….. 83

Tabla 13. Correlación entre Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje y la Comprensión lectora de textos argumentativos. …… 85

Tabla 14. Correlación entre el Apoyo del profesorado y la Comprensión lectora de textos argumentativos. …… 86

Tabla 15. Correlación entre Las motivaciones del estudiante y la comprensión lectora de textos argumentativos…… 87

Tabla 16. Correlación entre la Tecnología de la información. y la Comprensión lectora de textos argumentativos…… 88

Tabla 17. Resultados de Interacción en el Ambiente virtual de aprendizaje según colegio de procedencia…..…….144
Tabla 18. Resultados de comprensión lectora de textos argumentativos según colegio de procedencia…….146
Tabla 19. Estudiantes por Colegio de procedencia según género……....147
Tabla 20. Estudiantes por rango de edad según género……..……..148

Lista de figuras

Figura 1. Diagrama de diseño de la investigación……..66

Figura 2. Fórmulas de los coeficientes de confiabilidad empleados.…… 72

Figura 3. Resultados de Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje según género…….. …….. 75

Figura 4. Resultados del Apoyo del profesorado ……..…….. 76

Figura 5. Resultados de Motivaciones del estudiante…… 77

Figura 6. Resultados de Tecnología de la información…….. 79

Figura 7. Resultados de Comprensión lectora de textos argumentativos……... 80

Figura 8. Resultados de Comprensión explícita…… 82

Figura 9. Resultados de Comprensión explícita por indicadores……... 82

Figura 10. Resultados de Comprensión implícita…… 83

Figura 11. Resultados de Comprensión implícita por indicadores……84

Figura 12. Porcentajes de estudiantes por niveles de Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje y la Comprensión lectora de textos argumentativos……..85

Figura 13. Porcentajes de estudiantes por niveles del Apoyo del profesorado y la Comprensión lectora de textos argumentativos …… ….. 86

Figura 14. Porcentajes de estudiantes por niveles las Motivaciones del estudiante y la Comprensión lectora de textos argumentativos……. 87

Figura 15. Porcentajes de estudiantes por niveles de la Tecnología de la información y la Comprensión lectora de textos argumentativos…… 88

Figura 16. Resultados del Ambiente virtual de aprendizaje según colegio de procedencia……..145

Figura 17. Resultados de comprensión lectora de textos argumentativos según colegio de procedencia…… 146

Figura 18. Estudiantes por Colegio de procedencia según género……..…147

Figura 19. Estudiantes por rango de edad según género……..148

Resumen

El propósito del presente estudio fue establecer el grado de influencia de la Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje en la Comprensión de textos argumentativos en estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, correlacional. La población estuvo compuesta por 200 estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma. Para la variable 1 se utilizó una encuesta en la que se aplicó la escala de Likert y para la variable 2 se aplicó una encuesta con cuatro textos y preguntas de opción múltiple. Estos instrumentos tuvieron una alta confiabilidad de .972, con la prueba estadística de Alfa de Cronbach, y de .871 con KR20, respectivamente. Los resultados conseguidos en la contrastación de hipótesis con el coeficiente de correlación de Rho de Spearman también resultaron favorables con un .880.

Se concluyó que la interacción en el ambiente virtual de aprendizaje influye de manera significativa en la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, Lima, 2021.

Palabras clave: ambiente virtual de aprendizaje, comprensión de textos argumentativos, educación *online,* tecnologías de la información y la comunicación, aislamiento por la pandemia Covid-19

Abstract

The purpose of this study was to establish the degree of influence of interaction in the virtual learning environment in the comprenhension of argumentative texts in students of the Universidad Ricardo Palma pre-university center. The research had a quantitative approach, applied descriptive type, correlational. The population consisted of 200 students of the Universidad Ricardo Palma pre-university center. For the variable 1, a survey was used in wich the Likert scale was applied and for the variable 2, a survey with four tests and multiple choice questions was applied. These instruments had a high reliability of .972, with the Cronbach¨s Alpha statiscal test, and .871with KR20, respectively. The results obtained in the hypothesis testing with Spearman¨s Rho correlation coefficent were also favorable with .880.

I was concluded that the interaction in the virtual learning environment significantly influences the comprehension of argumentative texts in students of of the Universidad Ricardo Palma pre-university center, Lima, 2021.

Keywords: virtual learning environment, comprehension of argumentative texts, online education, information an communication technologies, isolation due to the Covid-19 pandemic

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

El entendimiento de un conjunto de enunciados se orienta en relación a la percepción y comprensión de todo lo que rodea al sujeto en su necesidad de interacción con la sociedad en la que vive; las comunidades necesitan de sujetos lectores competentes, con capacidad crítica, hábiles constructores de saberes, lo que les posibilite la mejora de la sociedad. Lamentablemente, los resultados en materia de cuánto comprenden un texto los estudiantes en el Perú en las pruebas PISA 2015 y PISA 2018 no son favorables: estos señalan una leve mejora (3.0), pero la situación sigue siendo preocupante. La evaluación del año 2015 revela que los estudiantes participantes (todos ellos de 15 años) alcanzaban el grado básico de comprensión en la lectura de un texto en las actividades dedicadas a este propósito en un 46.1 %, mientras que solo un 0.3 %, un nivel superior, de esta manera, se mostraba un bajo rendimiento caracterizado por la disparidad: un significativo número en la clasificación más baja y una casi nula presencia en la más alta. En PISA del año 2018, se evaluaron nueve niveles de desempeño de forma ascendente, los que poseían una línea de base en la que el nivel 1 era el de alerta; de los estudiantes participantes, más de la mitad (el 54.4 %) se encuentra en el nivel de desempeño 1 y el 45.7 % está en los niveles del 2 al 6, pero con una mayor concentración en los niveles 2 y 3. Añadamos a lo señalado anteriormente, un contexto en el que la virtualidad prima: debido a los hechos del aislamiento obligatorio por la pandemia, las actividades relacionadas con las fases en las que se da instrucción y el aprender, entre ellos los de la comprensión de textos, mudan su desarrollo a los ambientes de aprendizaje que se tornan virtuales.

La enseñanza virtual fomenta la relación activa entre docente y estudiante a través del uso de los recursos que ofrece la informática y la comunicación, lo que hace más sencilla la asimilación y distribución de contenidos, se propicia adecuar los ritmos de aprendizaje y la accesibilidad de las herramientas de aprendizaje sin preocuparse por limitaciones en los horarios o en la disposición del tiempo: un espacio virtual con

este propósito es el programa (entendido este bajo la acepción de una organización determinada) que se crea en internet para favorecer la reciprocidad de saberes en un momento en el que los participantes, discentes y maestros, coincidan (de manera sincrónica) o, por el contrario, sean ellos quienes decidan cuándo hacer la revisión de los contenidos propuestos (de manera asincrónica), todo ello basado en un programa curricular, el que permitirá, y por ende, administrará, que el proceso enseñanza y aprendizaje se realice. Si bien en un primer momento la premura de la ejecución de las actividades educativas aceleró las clases en los mencionados entornos, la denominada Educación remota de emergencia es el contexto de nuestra investigación, luego se estableció la usual necesidad de estructurar y organizar los procesos con la guía del diseño instruccional para garantizar la calidad educativa de la educación *online*. Lo descrito en las líneas precedentes nos motivó a investigar sobre cómo se relacionan estos dos factores: la comprensión de textos y los ambientes virtuales de aprendizaje.

Nuestra investigación comprende cuatro capítulos. En el primero de ellos se presenta la exposición del estudio: el hecho problemático, el razonamiento convincente de la investigación, los propósitos y las suposiciones por demostrar. En el segundo capítulo se desarrollan los límites teóricos que nos permite sustentar nuestro estudio, este abarca el marco epistemológico, las bases teóricas y una mención a un grupo significativo de antecedentes nacionales e internacionales relacionados a nuestras variables. En el tercer capítulo se abarca el método de la pesquisa, apartado en el cual se señala cuál es el tipo de estudio, la operacionalización de variables, los medios para la prueba de hipótesis y el detalle de los instrumentos usados para la recopilación. Finalmente, en el cuarto, se hace la presentación del trabajo de campo en el que se desarrollan los resultados estadísticos en base a las pruebas de hipótesis con el coeficiente de Spearman de correlación y la discusión de los resultados.

1.1 Situación problemática

La capacidad crítica de todo individuo se orienta en relación a la percepción y comprensión de todo lo que lo rodea. Como ya hemos mencionado, la comprensión lectora es una capacidad de desempeño de los jóvenes alumnos que, según diversos estudios, no se alcanza dentro del nivel esperado en la formación básica regular; por consiguiente, se hace necesario que los estudiantes que optan por los estudios universitarios complementen o refuercen sus estudios en un centro preuniversitario.

Un centro preuniversitario es un nexo entre los egresados de la instrucción básica y la universitaria; como institución posee dos objetivos: otorgar a los estudiantes a los estudiantes una base académica en las materias que necesitarán en su desempeño futuro y contribuir, a través de una serie de prácticas de la psicopedagogía, a que puedan enfrentarse mejor a su futura vida en la universidad, lo que garantice su permanencia y la culminación de su carrera.

Ante el contexto de aislamiento ocasionado por el Covid-19, se publica la Resolución Viceministerial 085-2020 del 1 de abril de 2020, la que detalla una serie de condiciones cuyo objetivo era la continuidad de los servicios que la universidad otorgaba como casa de construcción e intercambio de conocimientos durante la emergencia sanitaria. Dentro de las orientaciones generales, establece cómo debe analizarse la capacidad institucional en el que habría de involucrarse no solamente una autoevaluación de las tecnologías utilizadas sino también el importante fortalecimiento de competencias digitales tanto de estudiantes como de docentes. Lo anteriormente mencionado implicaba que se implemente de un sistema de gestión de conocimiento o plataforma virtual, el andamiaje administrativo indispensable, la accesibilidad para docentes y discentes y el uso de herramientas pedagógicas; en relación con la reprogramación académica, la universidad debía de observar los cursos que solo podían ser impartidos de manera presencial, como cursos prácticos o de salidas al campo para que estos formen parte de una reprogramación futura. De esta manera, para continuar con sus funciones, las universidades trasladan sus procesos a un espacio virtual para la enseñanza y aprendizaje y, en pocos meses (en dos meses algunas, otras en tres), empiezan las sesiones a través de los entornos virtuales. Por consiguiente, a las ya existentes circunstancias que provocaron el origen y continuidad de las clases abiertas y a distancia (la inminencia de seguir aprendiendo en el transcurso de la vida, los cambios que significan una evolución a nivel social y político, así como a nivel educativo, la cada vez más obvia precariedad de los sistemas clásicos y las transformaciones tecnológicas) se suman los hechos del aislamiento obligado por la pandemia, los que motivan que la adaptación a la virtualidad se considere imprevista y, además, drástica.

El contexto pandémico hizo de uso imperativo los mencionados entornos en el Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma. Tras una amplia etapa de adecuación y capacitación, la institución educativa desarrolló sus programas a partir

del mes de agosto del año 2020, los ya se impartían en la modalidad presencial: Programa Regular de 14 semanas, Programa Aptitud Académica de 7 semanas, el Programa Intensivo de Verano de 5 semanas y el Programa para Escolares del Quinto de Secundaria de 11 semanas. Cada uno evalúa para el ingreso a la universidad a sus alumnos con dos exámenes: el primero a la mitad del desarrollo de las sesiones, cuyos resultados crean un listado con posibilidades de ingreso en estricto orden de mérito, lo que ocasiona también una situación de deserción, y el segundo, llamado Examen Final, al cierre del programa. El curso que integra el tema de la lectura de textos en su sílabo es el de Razonamiento Verbal, curso impartido por cuatro profesores en el periodo de reunión de datos.

El propósito de la exploración desarrollada en las siguientes páginas parte de una idea relevante: conocer la relación de la acción recíproca en los espacios virtuales y la facultad de entender un texto argumentativo de los discentes de una universidad en la ciudad de Lima. Ello conduce a plantear una pregunta central que vincule ambos aspectos, a la que responderemos con el desarrollo de nuestro estudio.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general.

PG. ¿Cómo se relaciona la interacción en el ambiente virtual de aprendizaje y la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021?

1.2.2 Problemas específicos.

PE1. ¿Cómo se vinculan el apoyo del profesorado y la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021?

PE2. ¿Cómo se relacionan las motivaciones del estudiante y la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021?

PE3. ¿Cómo se vinculan la tecnología de la información y la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021?

1.3 Justificación teórica

A nivel legal, nuestro estudio determina sus límites en las normas de nuestra casa de estudios; la línea de investigación de la escuela de posgrado en la que se sustenta nuestro trabajo es la de «Educación superior, Grupo de investigación: Educación de calidad», en tanto permite escudriñar las decisiones de mejora en los procesos de enseñanza; además, la Constitución peruana, cuyo artículo 13 menciona el propósito de la Educación enfocado en el desarrollo holístico del ser humano, para ello, hace el reconocimiento y ofrece la garantía de la libertad en los procesos de enseñanza. Asimismo, el estatuto de la Universidad Ricardo Palma, en el Artículo número 2, señala como uno de sus principios la calidad y el progreso continuo de la excelencia académica (puntos b y k, respectivamente); entre sus fines, destacamos el de coadyuvar a la «formación integral» del ser humano, lo que permita la transformación y desarrollo del país en búsqueda de una sociedad justa, acorde con los propósitos de nuestro estudio, debido a que apela a la capacidad crítica.

A nivel teórico, contribuirá con otros investigadores en cuanto a los conceptos, las características, herramientas de análisis y el método utilizado en el presente estudio en relación con las variables, para ello se revisarán los aportes de las investigaciones de autores como Quigley, A. (2020), Mora, F. (2021), Hsieh, P. H. y Dwyer, F. (2009), Pearson, P. D. (2009), Henao, O. (1998), Solé (2006), Pinzás (2004), Cassany (2007), entre otros autores, en relación con la interpretación del sentido de un texto; asimismo, aportes de dicha comprensión en entornos virtuales en Ardila-Rodríguez, M. (2011), Clemente, J.; Escribá, C. y Buitrago, J.M. (2010), Fainholc, B. (2006), entre otros, y, finalmente, los aportes de Herrera, M. (2006), Aparicio-Gómez, O.-Y. y Ostos-Ortiz, O.-L. (2021), Salinas, M. I. (2011), entre otros; a nivel práctico posibilitará que diversas autoridades educativas consideren la relevancia de los factores que motivan esta y se lleve la propuesta a las aulas para lo cual se presenta el estudio detallado de los efectos de dos recursos para recabar información: uno de ellos enfocado en la comprensión de textos, cuestionario de preguntas cerradas, opción múltiple, y en la

interacción en entornos virtuales, niveles de la escala de Likert, los que se aplicaron a un grupo de 200 estudiantes de la casa de estudios.

A nivel pedagógico, será válido atender la significación del vínculo entre las variables en los procesos educativos motivados a partir del aislamiento por la pandemia; por otro lado, a nivel social, permitirá que diversas autoridades del ámbito tomen en consideración la relevancia de esta relación de modo que no se reste mérito ni se altere la percepción de la importancia de la lectura en los entornos virtuales, debido a la proyección futura de los alumnos como ciudadanos con capacidad crítica.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general.

OG. Determinar la relación que existe entre la interacción en el ambiente virtual de aprendizaje y la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

1.4.2 Objetivos específicos.

OE1. Describir el vínculo que existe entre el apoyo del profesorado en el ambiente virtual de aprendizaje y la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

OE2. Establecer la relación que existe entre las motivaciones del estudiante en el ambiente virtual de aprendizaje y la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

OE3. Determinar el vínculo que existe entre la tecnología de la información en el ambiente virtual de aprendizaje y la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis general.

HG. La interacción en el ambiente virtual de aprendizaje se relaciona significativamente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

H0. La interacción en el ambiente virtual de aprendizaje no se relaciona significativamente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

1.5.2 Hipótesis específicas.

HE1. El apoyo del profesorado se relaciona considerablemente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

H01. El apoyo del profesorado no se relaciona considerablemente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

HE2. Las motivaciones del estudiante se relacionan notablemente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

H02. Las motivaciones del estudiante no se relacionan notablemente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

HE3. La tecnología de la información se relaciona de manera significativa con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

H03. La tecnología de la información no se relaciona de manera significativa con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Marco Filosófico o epistemológico de la investigación

2.1.1 Origen y evolución de las variables de estudio
Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje

El *e-learning* es una notoria transformación de la instrucción a distancia, el cual atiende a la revolución en las telecomunicaciones; un tiempo significativo ha transcurrido ya desde la publicación del anuncio en la Gaceta de Boston de un material autoinstructivo en 1728, el cual se acompañaba de tutorías por correspondencia; siglos después, a finales del siglo XX, la transición al uso de circunstancias electrónicas (recursos de audio, de video, radio, televisión y computadoras) empieza la revolución digital a la Educación, con el auge del internet y los ambiente virtuales con un propósito de aprendizaje, tiempo en el que las instituciones enriquecen sus ofertas educativas con estas modalidades.

La educación a distancia implica, esencialmente, no necesitar de tiempos y espacios para la formación, es decir, a través de diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, el estudiante, de manera autónoma, es responsable de su aprendizaje sin que esto niegue la posibilidad de solicitar el apoyo del docente a través de una tutoría; la diferencia con el *e-learning*, señalan los investigadores (Rivera, P.; Alonso, C. y Sancho, J., 2017; GuriRosenblit y Gros, 2011), radica en que la distancia se «acorta», ya que, si bien no se encuentran en el mismo espacio físico, sí comparten el espacio pedagógico colaborativo cuyos resultados de aprendizaje deben ser positivos.

En el estudio sobre las implicancias de la tecnología en la Educación pueden identificarse dos grandes etapas: en un primer momento, las aulas de cómputo constituyen el interés de pedagogos, el estudio de los contenidos enfocados en la

instrucción y las tareas basadas en cuestionarios y pruebas permiten la evaluación a través de las computadoras; asimismo, la creación de nuevos contenidos y la digitalización de los ya existentes permite una amplia base documental; luego, la masificación de los aparatos electrónicos y el posterior aislamiento por la pandemia del año 2020 hace que estos se observen como primordiales recursos de enseñanza. En este sentido, los aportes de Downes (2012) y García-Peñalvo y Seoane-Pardo (2015), citados por Gros, B. (2018), Boza Carreño y Conde Vélez (2015), García-Peñalvo, Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce (2017) y Zapata-Ros, M. (2019) hacen factible establecer cinco momentos en la evolución del *e-learning* en los que se estudia el efecto del uso de las tecnologías que permiten la infromación tanto como la comunicación y el internet como instrumentos educativos. Se alude al término generación para separar las etapas de la evolución tecno-pedagógica del *e-learning*; estas no son necesariamente excluyentes, sino que más bien se establecen de acuerdo a las prácticas en la etapa anterior; entendamos esta palabra en su acepción tecnológica: en ella, cada una de las fases señaladas implica una evolución en la técnica, en la que se observan avances e innovaciones de forma progresiva.

El primer momento corresponde a la década que empieza en el año 1980, con la masificación del internet. Además de la digitalización de los contenidos, caracterizan a esta generación la utilización de la mensajería electrónica para la comunicación virtual, los recursos multimedia en línea convertidos en una herramienta interactiva, la aplicación de los juegos de la computadora para el aprendizaje en línea y las videoconferencias que posibilitan la sincronía de las clases a distancia.

El de los entornos informáticos de aprendizaje en línea en la década del 90 y el establecimiento de aulas y campus para la virtualidad corresponde a un segundo momento de evolución del uso de los recursos para la comunicación vinculados al aprendizaje; de esta manera, el desarrollo de los gestores o sistemas de gestión o administración de aprendizaje, LMS (las siglas corresponden a *Learning Management System*) permite llevar a las plataformas los contenidos instructivos y las actividades y pruebas evaluativas de los recursos multimedia en línea. De acuerdo al concepto de Malikowski, Thompson y Theis (2006), citados por Rodríguez, García Roselló, Ibáñez Paz, González Dacosta y Heine (2009), los

LMS reúnen un grupo de instrumentos basados en la *web* que permiten la administración del aprendizaje con lo que se incrementa su utilidad. En los espacios virtuales no solo se establecen las actividades de los discentes a través del uso de los materiales de aprendizaje, sino también la acción recíproca entre docente y alumno, lo que da paso a la siguiente generación.

El tercer momento es la etapa del factor humano. Se hace relevante la relación entre pares compañeros y la comunicación entre alumnos y profesores, lo que toma especial impulso con el uso de los dispositivos móviles, los que hacen que la acción y efecto de aprender tenga una serie de características: que sea interactivo, a modo de diálogo con la computadora o el dispositivo digital; que sea ubicuo, es decir, que esté siempre presente y en constante movimiento; y, por último, que sea individualizado, en el sentido que exprese todas las circunstancias o particularidades. Downes (2012) citado por Gros, B. (2018) señala que se cambia la naturaleza de la red, debido a que los nodos son los individuos, los que han tomado el lugar de las computadoras (p.71). De esta manera, los datos se socializan, se observa su movilidad, es decir, la cantidad que puede manejarse y compartirse, y su interoperabilidad, el intercambio de datos en diferentes sistemas.

Asimismo, se establece el uso de la Web. 2.0, es decir, la posibilidad de compartir y crear contenido en la nube, contenido abierto, lo que permite el trabajo colaborativo deslindado aún más de las distancias. Si bien la idea de acuñar el término de Web 2.0, según señala Pérez Salazar, Gabriel. (2011), nace con un claro enfoque de mercadotecnia, se rescatan dos aspectos: a) la Web 2.0 integra un grupo de aplicaciones de la *World Wide Web* (WWW) como interfase que permiten la interacción y b) posibilitan la creación colectiva, compartir documentos electrónicos y administrar redes sociales en línea. En el aspecto educativo, esta se entiende como una herramienta irremplazable para una enseñanza de calidad; este posee una diversidad amplia de herramientas: en primer lugar, tenemos las que hacen mucho más sencilla la interacción social y la comunicación, desde redes sociales, chats y foros, hasta las de mayor implicancia personal como los marcadores, las videoconferencias y los blogs; en segundo lugar, aquellas que permiten intercambiar información, fotos y videos; en tercer lugar, las que abren la posibilidad de interactuar a nivel académico con las tutorías virtuales y plataformas de teleformación; finalmente, las que construyen de manera

colaborativa wiki y crean e intercambian podcasts, archivos de audio (Boza Carreño y Conde Vélez, 2015).

En la cuarta etapa, las plataformas de aprendizaje en línea son un elemento más en la enseñanza. Corresponde al momento de los cursos abiertos, las universidades comprenden la necesidad de brindar el acceso a la información de manera libérrima y universal: el material se «libera» para que sea de acceso público tras el cierre de los programas; diversas unidades se integran en consorcios y surgen los *Open Course Ware* (OCW). Años después, a inicios de la década de 2010, se consolidan los cursos abiertos masivos en línea, disrupciones que ofrecen una clara innovación en el sistema, en los que no solo se provee el material, sino se organiza a través de ciertas metodologías, desde estructuras tradicionales hasta diseños pedagógicos diversos, que implican la interacción con los integrantes de la sociedad que deseen acceder al curso (como su nombre lo indica, al ser masivos, tienen entre 2000 a 60 000 participantes). García-Peñalvo, Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce (2017) hacen especial atención a la necesidad de interacción con el alumnado en esta evolución, las etapas de digitalización de contenidos y de *Open Course Ware,* evolucionaron a la necesidad de la acción recíproca con los estudiantes de los Sistemas de administración de aprendizaje y de los MOOC.

La quinta etapa, la última, establece otras disrupciones, entre las más importantes tenemos los MOOC corporativos, es decir, los diseñados para un sector de trabajadores de una empresa, y los SPOC (siglas del inglés *Small Private Online Course*) los que, si bien poseen similar estructura, son destinados a una menor población quienes deben inscribirse luego de hacer un pago, pues permiten perfeccionar, ampliar o complementar su formación (García-Peñalvo, Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, 2017). Este claro declive de estos cursos, así como del uso del LMS (Zapata-Ros, M., 2019) advierte, en primer lugar, de la preponderancia de los cursos que proponen una eficacia mayor, entre ellos los *credential*, entendidos como acreditaciones basadas en tecnología MOOC, en los que los alumnos aprueben cursos en los que demuestren haber alcanzado una serie de competencias en habilidades específicas; estas credenciales, convertidas en créditos académicos en alguna universidad asociada le permitían al alumno acceder a los *micromaster* o a los *nanogrados*, cuyos costos son inferiores a los usuales en el mercado educativo. Todos ellos constituyen una opción universitaria válida y

consolidada, la que no hay que desestimar pues posee un elaborado diseño instruccional.

Asimismo, el acercamiento de las redes sociales o tecnología móvil, en la que se observa su asequibilidad. Aunque no ha sido aún implementado el uso de manera formal, existen diferentes experiencias a nivel docente o de grupos, verbigracia, se especifica el caso concreto del uso de Facebook para crear una comunidad donde se comparte el sílabo o los materiales de la clase a un solo *clic*, así como también se conforman grupos de trabajo o se crean espacios para responder preguntas sobre el avance del curso; además, WhatsApp permite, sobre todo, resolver dudas entre los alumnos antes de hacer preguntas al tutor; además, se utilizan blogs para que el alumno cree una suerte de portafolio digital en el que enlaza y comenta el valor de las publicaciones que va encontrando conforme realiza una investigación; asimismo, los *blockchain* guardan toda esta data de interacción que posibilita la evaluación del desempeño del estudiante.

Por último, la universidad inteligente (*Smart University* o Sistemas Inteligentes de Aprendizaje en la Instrucción Superior) ha empezado su propuesta educativa alrededor del mundo, en ella se observa una transición del LMS al SLE (*Smart Learning Enviroment*) Entornos Inteligentes de Aprendizaje. Se plantean varios retos: una mirada atenta a la Educación informal, la administración de la exorbitante cantidad de información en la *web* y la oferta académica que ya presenta un desfase con los nuevos tiempos. Zapata-Ros, M. (2018) los conceptualiza como aquellos que se apoyan en la tecnología para realizar recomendaciones o apoyar al estudiante según sus necesidades para lo cual proporcionan un soporte adecuado en el momento oportuno. En estos espacios se une el *Big Data* y los algoritmos, los que repararan en los requerimientos de los discentes; de esta manera, se cumplen tres criterios potenciales: a) sensible y consciente del contexto, ya que brinda apoyo al alumno según las necesidades de su entorno real; por ello es b) adaptativo, debido a que hace un análisis inmediato de los requerimientos para satisfacerlos a nivel educativo; asimismo, ante estas exigencias c) modificará la interfaz del usuario y por lo tanto, buscará los contenidos que se adecúen a él.

Sin embargo, no debe entenderse que esta evolución generacional ha transformado por completo los medios de enseñanza en nuestras sociedades. De acuerdo al contexto y a sus posibilidades, la Educación a Distancia permite hasta cuatro tipos de modalidades. Las investigaciones de Rivera, P.; Alonso, C. y Sancho, J. (2017), en cita a Bates (2005) y García (2009) y Gros, B. (2018) hacen posible la siguiente enumeración: en primer lugar, la enseñanza a distancia sin entornos virtuales, el modelo clásico en el que el acceso a redes telemáticas es inexistente por lo agreste de la zona o la situación económica; en segundo lugar, la enseñanza a distancia con entornos virtuales, en la que se incluye el uso de internet como parte de la propuesta educativa; en tercer lugar, la enseñanza bimodal o de entorno dual, llamada también *blended learning* o semipresencial, en la que se combinan las modalidades ya mencionadas y, por último, la enseñanza en entornos virtuales que prioriza exclusivamente el uso de internet. Como se observa espacios virtuales y presenciales se combinan en diferentes modelos de formación, los que pueden convivir en una misma institución; para una transformación drástica, son necesarias, como ya se ha observado, varias condiciones.

Comprensión de textos

El estudio de la comprensión de textos tal como lo conocemos en la actualidad es un fenómeno tardío. Su evolución puede establecerse en cinco etapas a partir de las investigaciones de Pearson, P. D. (2009); Echevarría, M. A., y Gastón, B. I. (2000), Galdames, V. (2009), Jiménez, E. (2014) y Quigley, A. (2020); de esta manera, la primera etapa observa las manifestaciones cognitivas básicas relacionadas a la lectura; la segunda se vincula a la revolución cognitiva de finales del siglo XX; la tercera recibe la influencia de la Teoría Lingüística de Chomsky y cierra el milenio; en la cuarta, a inicios del siglo XXI, se observan los procesos lingüísticos y su estrecha relación con el contexto y las manifestaciones culturales; finalmente, la revolución del internet acompaña la última etapa. Es importante mencionar que los límites entre los periodos no son excluyentes, sino más bien se entrelazan.

Pearson, P. D. (2009) arguye dos posibles razones para el nulo interés por el estudio de la comprensión de textos como tal en el primer periodo: en el siglo XIX, el indicador más importante del progreso en la lectura era la fluidez verbal, ya que

la oratoria y declamación eran parte importante del desempeño de todo lector, lo que Quigley, A. (2020) rescata como conocimiento fonológico, es decir, el conocimiento individual de la estructura fonológica o estructura del sonido, de las palabras; asimismo, a nivel eclesiástico, la comprensión no era valorada: se apreciaba más la memorización del texto que su entendimiento. Tiempo después, Wunt (1870) y Romanes (1884), mencionados por Echevarría, M. A., y Gastón, B. I. (2000), investigan el estudio de procesos básicos de la lectura como la captación ocular, el registro de letras y vocablos, la medición de la atención y la fluidez verbal. No obstante, si bien la prevalencia del aspecto fonológico queda atrás, la experiencia real de lectura está enfocada en la decodificación.

Al cierre del siglo XX, los aportes de la Psicología cognitiva condujeron a una transición en el paradigma de la forma de abordar la lectura, pues ya no solo se prestaba atención a los procesos básicos como el reconocimiento de palabras, sino que ahora esas palabras se vinculaban con significados guardados en la memoria; asimismo, en este segundo periodo, se desarrollaban ideas significativas, se motivaban las conclusiones y se establecía una relación con lo que el lector ya sabía.

Por otra parte, ya en una tercera etapa, los planteamientos de la Teoría Lingüística de Chomsky y su posterior enfoque en el análisis del significado en los estudios de Van Dijk y Kintsch en 1977 instituyen que la producción y comprensión de enunciados en cualquier lengua es inherente en el individuo; por lo tanto, se unen como variables de análisis el propósito humano, la intención y la motivación, sin dejar de lado los procesos básicos de los primeros enfoques de estudio. En otros términos, se une los procesos lingüísticos (escritura, escucha y habla) con los contextos sociales y culturales que corresponden al entorno de los lectores; de esta manera, se destaca hasta cuatro elementos: en primer lugar, el lector, constructor de significados, sustentados en sus experiencias previas y conocimiento de lo que lo rodea; en segundo lugar, el análisis del discurso, en su macro y microestructura; en tercer lugar, el natural acercamiento del lector a los textos, en su mayoría funcionales; y, por último, el interés interdisciplinario que hace énfasis en las investigaciones sobre la materia.

Galdames, V. (2009) recoge ciertas denominaciones de interés relacionadas con las etapas mencionadas. La nomenclatura de modelo ascendente o esquema

bottom-up reúne dos momentos: a) la etapa inicial hace énfasis en la descodificación con métodos clásicos para su enseñanza y en la que el significado de lo leído pasa a un segundo plano y b) un análisis de la comprensión de textos que no hace énfasis en la interpretación ni en la relevancia del contexto cultural y los conocimientos previos, ya que la evaluación corresponde a la reproducción literal del texto. Este modelo responde a la Era industrial: no se requiere que los individuos piensen, sino que se automaticen a labores que no exijan comprensión de las mismas. Posteriormente, ante los resultados casi nulos del modelo anterior, en el enfoque *top-down,* modelo descendente o modelo holístico o integral (Smith, F. 1990; Goodman, K. y Y., 1986, en su dimensión didáctica) el rol del lector y sus experiencias previas poseen injerencia en el entendimiento del significado de textos no solo literarios sino también de carácter funcional. De esta manera, lo «descendente» del estudio corresponde a una mirada interna al lector y por ello la posibilidad de respuestas divergentes, aporte de las teorías constructivistas.

La cuarta etapa recibe la denominación de modelo equilibrado, integrado o balanceado (Galdames, V., 2009), el balance implica que en este periodo tanto el lector como el texto poseen relevancia. Si bien no se desestima la importancia de ninguno de los modelos mencionados, las falencias en las capacidades comunicativas crean una brecha; quien no comprende un texto sufre la marginación sociocultural; además, las fuentes de información y su diversidad se hacen de difícil acceso. Por consiguiente, se hace de vital importancia que el lector utilice la metacognición, es decir, la conciencia de cómo alcanza la comprensión de un texto (las estrategias que utiliza, el propósito de la lectura y su relevancia).

Asimismo, en esta etapa, el concepto de Literacidad ya no solo abarca el saber escribir y el saber leer, sino que ahora son tres los elementos vinculantes: la competencia lectora, la redacción de un texto y la oralidad, espacios donde se involucra el pensamiento crítico, la reflexión y la comunicación; además, los conceptos de lectura y comprensión de lectura están estrechamente vinculados: ambos corresponden a una práctica cercana a los entornos sociales y culturales del individuo durante toda la vida.

La quinta etapa corresponde al modelo actual, a lo que se ha denominado modelo interactivo. Si bien esta nomenclatura se utiliza también para la fase

anterior, el término posee una exacta denominación para la actividad recíproca entre el lector, el texto y la *web;* Simone, R., (2000) advierte que, en la tercera fase del conocimiento, las estructuras de creación de lenguaje y contenido se modifican constantemente; por ello, el libro ya no es el único emblema representativo del texto, el saber y la cultura se hallan contenidos en la información que se comparte en la *web*; por lo tanto, la relevancia está en observar cómo esta está organizada, ello contribuirá a discriminar lo realmente valioso y a reconocer las nuevas formas del lenguaje. «En cada época las innovaciones en la lectura no cambiaron solo la lectura, sino también la sociedad» (Quigley, 2020, p. 35), el autor afirma que la evolución de las máquinas, desde la invención del papel hasta la llegada de las computadoras personales, han cambiado el desarrollo del acto de la lectura; el acto entonces no está en riesgo de desaparecer, como ya ha sucedido en otras épocas, se ajusta a las transformaciones de la sociedad y sus innovaciones. Para Mora (2020) las implicancias de la lectura por internet no han sido del todo estudiadas, sobre todo entre la actividad de los circuitos neuronales de la «atención digital» y los mecanismos de la atención ejecutiva reposada, necesaria para la adquisición plena de la significación en la lectura (p. 172).

2.1.2 Principios pedagógicos

La Ley Universitaria 30220, la cual fue promulgada el 9 de julio de 2014, decreta quince principios, de los cuales destacamos tres, relacionados con nuestra investigación. El principio 5.1 «Búsqueda y difusión de la verdad» y el 5.5 «Espíritu crítico y de investigación» se vinculan con nuestras variables en tanto la comprensión de textos argumentativos permite al estudiante reconocer un argumento sólido y de carácter lógico- racional y, de esta manera, alejarse de las falacias y construir un pensamiento que permita acercarse e intentar dar solución a las problemáticas sociales, así como discriminar la validez de la información que encuentra en la *web*; asimismo, el principio 5.12 «Creatividad e innovación», está relacionado a una de las variables de estudio, ya que en nuestro país el uso de entornos virtuales, espacios que posibilitan una nueva forma de relación entre docente y alumno y , por lo tanto, de enseñanza y aprendizaje, es relativamente reciente.

Los esfuerzos de la Unesco por garantizar la calidad y aminorar las desigualdades de la Educación, corresponden también a los principios que rigen nuestra investigación. La Unesco (1996) establece los cuatro pilares de la educación que, en la necesidad de atender a nuestras variables, se vinculan estrechamente con las mismas: 1) aprender a conocer, en tanto se entrelace el conocimiento de la cultura general con el de las culturas específicas; 2) aprender a hacer, en el que el estudiante soluciona diversos problemas que pueden surgir en su entorno utilizando los conocimientos que adquiere; 3) aprender a vivir juntos, en el que se observa el valor del desarrollo del intelecto emocional, lo que posibilita enfrentar la vida en sociedad; por último, 4) aprender a ser, en el que el alumno se afianza gracias a una personalidad autónoma, responsable y crítica que lo hace parte de la sociedad. Asimismo, el foro de la Unesco en Incheon en alianza con el Banco Mundial, Unicef y otras organizaciones interesadas en el progreso del sector (2015), determinó que el concepto de calidad educativa varía según los actores partícipes de la sociedad; de esta manera, para los académicos, la calidad está en relación con los saberes; asimismo, para los empleadores, con las competencias; además, para los estudiantes, con la empleabilidad; por otro lado, para la sociedad, con ciudadanos respetables y, por último, para el Estado, con el capital humano óptimo para el desarrollo social; para lograrla, era necesario contar con los recursos adecuados, docentes competentes y sistemas de evaluación coherentes.

De igual manera, en la conferencia mundial del año 2019, señaló como uno de los objetivos globales el desarrollar en los discentes la forma de pensar crítica e independiente, así como la suficiencia de seguir aprendiendo en el transcurso de la vida; este objetivo coincide con una de las orientaciones estratégicas del Proyecto Educativo Nacional al 2036 (2020), debido a que en ella se prioriza el aprovechamiento del razonamiento científico producto de la indagación, nutrido del ánimo por innovar, los que potencian la creación y generación de conocimiento, todo lo que posee una base en la comprensión de textos. Por otro lado, y vinculado a la otra variable de investigación, el cuarto principio de la educación a distancia Unesco (2021) señala la necesidad del fomento de la innovación a través del uso de las diversas tecnologías, enfocada en la educación del ser humano con el fin de observar con atención que se logren las oportunidades de calidad que consigan la equidad e inclusión en la educación y el aprendizaje. La tecnología debe coadyuvar a las personas

y su uso puede considerarse como un derecho humano fundamental; con ello se busca el derecho para todos, la igualdad, la paz y la sostenibilidad en las sociedades.

Es importante hacer mención del Modelo Pedagógico de la Universidad Ricardo Palma. Dicho modelo se enmarca en la denominación que diferencia el término pedagógico de educativo, en tanto el primero se concentra en el fin o propósito y el segundo solo en los procesos cuyo propósito es el aprender; de esta manera, en su Visión, la casa de estudios anhela ser quien incentive el progreso cabal del individuo y en su Misión, pugna por formar a sujetos integrales, así como profesionales con capacidad de creación y profesionales competitivos a nivel global (2019, p. 28). Los Valores Institucionales vinculados a nuestro estudio son la Ética, en tanto se promueve el respeto mutuo, lo que conlleva al respeto de las ideas de los demás; el Humanismo, relevando la actitud solidaria y de responsabilidad social, y la Innovación, al generar conocimiento.

Asimismo, los conceptos anteriormente mencionados se afianzan en los siguientes postulados de la universidad: el Primer Postulado, el qué y para qué educamos, se sustenta en el pensamiento y la sensibilidad para el ejercicio del libre albedrío del estudiante, quien, dominado por su libre voluntad de elegir, debe considerar en ellas los valores que lo hacen distinguir el Bien del Mal, respetándose a sí mismo y, por ende, a los otros; el Segundo Postulado, las bases y la promoción de una cultura que defienda la paz, se forja desde la atención a los derechos y la previsión de conflictos y violencia, en tanto ello garantice el respeto por el individuo, su vida y su cualidad de digno; por último, en el Tercer Postulado, el objetivo esencial es la formación íntegra del alumno, en la que destacamos las siguientes cuatro dimensiones: en la dimensión ética, se contribuye a desarrollar en el estudiante la toma de decisiones orientadas al bienestar propio y el de sus semejantes a partir de sus propias elecciones; en la dimensión cognitiva, el alumno entiende, aprehende y construye la comprensión de la realidad que lo rodea; en la dimensión comunicativa, el discente representa significados, los interpreta y a la vez esta representación e interpretación le posibilita interactuar con otros y, por último, en la dimensión sociopolítica, se incentiva la transformación, no solo de él mismo, sino de entorno sociocultural en el que está inmerso.

2.1.3 Enfoque teórico de la Educación

2.1.3.1. Aprendizaje Situado

El bielorruso Vigotsky asentó sus ideas relacionadas con la relación entre los actores educativos estableciendo que la función cognitiva aparece, en primer lugar, en el plano interpersonal para después reconstruirse en el intrapersonal, en otros términos, primero el estudiante aprende interactuando con los demás y luego integra las nuevas competencias a su estructura cognitiva individualmente. Esta interacción debe realizarse entre compañeros (el grupo de pares que integran el espacio educativo) y con el docente, interacción que se caracteriza por su riqueza y por ser fuente de estímulo por el conocimiento. De esta manera, el conocimiento en el individuo es una construcción propia que integra el entorno en el que vive y sus disposiciones internas (los aspectos relacionados a las emociones, al conocimiento y a los vínculos sociales del comportamiento), debido a que es una construcción humana de la realidad condicionada por dos factores fundamentales: lo que el sujeto conoce previamente de la asignación a la que pretenda dar solución y de la actividad externa o interna realizada para ese propósito. Sin embargo, el Constructivismo reafirma al discente como eje fundamental del proceso y resta valor al docente en su labor de mediador y estratega para propiciar el conocimiento. Entre las limitaciones señaladas por Begg (2002) citado por Rossi, P.G. (2013) destacamos la imposibilidad de evitar resultados adversos, la influencia de la cultura dominante, la subestimación del vínculo por el que interaccionan alumno y profesor y la relevancia de la dimensión cognitiva en desmedro de la biológica. Asimismo, es importante la consideración sobre el papel de las tecnologías nuevas en la sociedad y, por ende, en la transmisión de saberes y valores de la formación general.

Puede observarse tres tipos de Constructivismo en la evolución de la corriente pedagógica; en un primer momento se presenta como una actividad solitaria, donde el estudiante construye sus esquemas de la realidad de manera intrapersonal; en un segundo momento se considera la necesidad del intercambio de información entre pares: la interacción entre los compañeros genera la riqueza de la construcción del conocimiento; por último, en un tercer momento, considerado como una vertiente radical, corresponde a lo que se conoce como aprendizaje situado (Cognición situada o Naturaleza social del conocimiento), aquel que fusiona los aspectos ya mencionados;

por lo tanto, si bien el estudiante desarrolla un aprendizaje interno, el intercambio social enriquece el mismo; de esta manera el conocimiento se concibe como un producto social. Chávez-Paredes, R.; Aguinaga- Villegas D.; Gálvez-Suárez E. y Palacios-Garay J. (2019) afirman, a partir de las ideas de Vygotsky (1978), que el individuo, como ser cultural, afianza su progreso intelectual a través del contexto social, en el que la interacción con los pares, ya sea en equipos o grupos, genera un resultado favorable en lo que a sus conocimientos se refiere; de esta manera, al confrontar sus ideas con las de otros, se realiza el conflicto cognitivo que da fruto a un nuevo aprendizaje. Por consiguiente, el Aprendizaje situado se afianza en el contexto social y cultural como idea fundamental. Gutiérrez, D. y Ávila, D. (2014) denominan al Aprendizaje Situado como el aprendizaje del conocimiento y las habilidades en un contexto determinado, el cual se vincula y apoya en la construcción de la realidad; en la que se le da la importancia a los ambientes de aprendizaje y cuyas estrategias se centren en la formación de los alumnos, de esta manera quedará claro el qué, el cómo y el porqué de la acción educativa. Los saberes previos, la experiencia acumulada del individuo, y la interacción con los otros posibilita el aprendizaje de manera que mejoran su capacidad crítica y reflexiva.

Hevia Artime, I., y Fueyo Gutiérrez, A. (2018) reafirman la idea de que la práctica y las interacciones sociales conllevan al aprendizaje del estudiante; inmerso en un grupo, el alumno contribuye también a la construcción del aprendizaje, se establece un vínculo innovador y colaborativo con pares de su mismo perfil, tanto como con personas expertas y aprendices: comunicar, planificar y organizar lleva en sí el progreso de competencias y habilidades profesionales de comunicación. Niemeyer, B. (2006) considera la importancia del Aprendizaje Situado en tanto posibilita la participación del individuo en actividades colectivas, situando la dimensión social del aprendizaje en prioridad ante la dimensión individual, ya que su éxito individual se produce en la participación social y laboral.

Niemeyer, B. (2006) considera también que el Aprendizaje situado no es solo un instrumento didáctico, sino un instrumento de análisis que motive a la autorreflexión, la que encuentra fundamento en la participación y la colaboración, de esta manera esta Teoría social del aprendizaje posibilita la modificación de la perspectiva en los conceptos de lo que son los contextos de aprendizaje y de la interacción entre docentes y alumnos y su relación de colaboración o cooperación. La

pertenencia del individuo al contexto social cobra similar valor a la participación en una actividad significativa y a la praxis, entendida esta última como formar parte activa de espacios que enriquezcan su experiencia y coadyuven en su proceso de aprendiz a experto; el estudiante valora estos espacios más aún que el material educativo o las evaluaciones. Asimismo, en el Aprendizaje Situado se valora el objetivo común para la realización de una experiencia de la misma naturaleza que sea significativa para todos, en otros términos, permite al estudiante ser, crecer, sentirse parte de un entorno y ganar experiencia con lo que se afianzan las cuatro dimensiones del aprendizaje.

Asimismo, el Aprendizaje situado, señala Sagástegui, D. (2004), vincula los procesos educativos y la realidad, la actividad contextualizada integra las praxis educativas a las de la vida cotidiana. Los discentes deben considerar que sus actividades profesionales los enfrentarán a una suma de situaciones complejas en las que les será necesario afianzar sus ideas en el marco de valores universales como la equidad, la democracia y la sustentabilidad. La educación universitaria, según afirma el investigador, tiene ya como propósito la trascendencia de las prácticas expositivas tradicionales que comparten informaciones fragmentadas; por consiguiente, no solo se hace necesario el enfoque en la competencia, más que en la adquisición de conocimientos, sino también el estímulo en convertir al estudiante en un individuo consciente de que los entornos en los que vive son cada vez más frágiles, desiguales e inciertos y, por lo tanto, debe ser consciente de anticipar y resolver problemas en su entorno social. El Aprendizaje situado viene a incentivar un proceso de conocimiento con estas características en el que se haga relevante una serie de elementos como percepciones, significados, interacciones, recursos y elecciones, efecto de un activo enlace entre el individuo y el contexto en el que se desempeña social o laboralmente. Cómo aprende, qué aprende y su significado se explica desde las prácticas sociales en un determinado entorno; la postura Enactivista considera el conocimiento como una búsqueda constante o capacidad de creación del agente autónomo (estudiante) para resolver problemas o darle sentido, desde una particular perspectiva, a su entorno. La universidad debe plantear problemas desde situaciones reales y auténticas que el alumno resolverá desde su propia concepción del mundo que implica el significado que le atribuye a sus experiencias. Del mismo modo, Gutiérrez, D. y Ávila, D. (2014) afirman que, en el Aprendizaje situado, el contexto se enriquece con el uso de las tecnologías que promueven la eficacia en la comunicación, pero es necesario recordar

que la tecnología necesita de un modelo pedagógico pertinente para su aplicación en las aulas, debido a que por sí sola no genera aprendizajes.

Sagástegui, D. (2004), en cita a Wenger (2001), afirma que el diseño de una situación educativa corresponde a las infraestructuras sociales que fomenten el aprendizaje y no al aprendizaje en sí; por lo tanto, propiamente dicho, tendremos una respuesta al diseño y no un resultado. La creación de situaciones de aprendizaje responde a tres exigencias; en primer lugar, las situaciones educativas se organizan en función a la Zona de Desarrollo Próximo, es decir, a las posibilidades de avance cognitivo; en segundo lugar, dicha situación debe apoyarse en un proceso de andamiaje, el cual facilite a los estudiantes enfrentarse a los problemas que necesitan abordar; en tercer lugar, debe ser capaz de reflexionar sobre su capacidad racional y subjetiva para hacerle frente a la situación sugerida, en otros términos, el proceso de metacognición. Son dos las orientaciones principales para redefinir el contexto de aprendizaje: vincular la casa de estudios superiores y su entorno a través de proyectos de intervención social o crear situaciones de aprendizaje dentro del espacio institucional, dentro del aula, donde los grupos de investigación o las comunidades de aprendizaje realicen trabajo de cooperación y en donde, para lograr la autenticidad de la situación educativa, se recurre a diversas tecnologías de la información como redes, multimedia o espacios interactivos.

En relación a nuestra investigación, al leer, el sujeto avanza en su pensamiento, creatividad e imaginación, como señalan Chávez-Paredes, R.; Aguinaga- Villegas D.; Gálvez-Suárez E. y Palacios-Garay J. (2019), en cita a Pelayo (2013), ello implica un crecimiento tanto social como personal, donde la elección del texto por parte del docente fortalecerá el crecimiento intelectual del alumno. Gutiérrez, D. y Ávila, D. (2014) y Galdames, V. (2009) consideran que tanto la comprensión como la elaboración de textos se afianza si el docente emplea estrategias cercanas al contexto que el estudiante conoce, ya que el acto de leer es una práctica sociocultural. Rossi, P.G. (2013) destaca que, en el Aprendizaje Situado, el alumno es el protagonista, quien lidera la construcción de conocimientos; en cita a Brown (1989) es un proceso situado en el que el docente tiene la labor de crear un ambiente de riqueza, orientador y flexible. Por consiguiente, la plataforma virtual es el producto de la creación de este espacio-tiempo que estimula al estudiante y que lo pone en la condición de construir una conciencia personal, ya que el espacio está creado para motivar la interacción en

la que se compartan y comparen diversos puntos de vista de un determinado problema por resolver a través de espacios dialógicos como foros, wikis, entre otros.

Tünnermann, C. (2011) haciendo referencia a las ideas de Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002) presenta una serie de principios educativos de los cuales rescatamos los que se relacionan con nuestras variables de estudio: a) el aprendizaje es un conjunto de fases sucesivas de la unión de saberes culturales, el acto de comprender textos argumentativos, en los que el estudiante verá desarrollados temas polémicos, permite ampliar sus ideas sobre las perspectivas del autor o las propias; b) se implica un proceso de reorganización de esquemas: acostumbrado solo a opinar, debe reconocer premisas y respaldos en la argumentación, asimismo, debe trabajar en el espacio virtual, accediendo a los medios de interacción y observando la relevancia tanto de las ideas propias como la de sus compañeros; c) se produce un conflicto entre lo que sabe y lo que debería saber; d) se debe trabajar una tarea significativa culturalmente, de relevancia para su entorno: en ambos principios mencionados, a través de la comprensión de un texto se amplía su mirada a temas de actualidad; por último, e) el aprendizaje es social y cooperativo: la defensa de las ideas ante los pares y el docente, facilitará la comprensión de las estructuras argumentativas, ya que al hacer una paráfrasis, se garantiza la comprensión.

2.1.3.2. Conectivismo

La utilización casi masiva del conjunto técnico de procedimientos relacionados a la información y la comunicación gracias al Internet debe entenderse como una evolución, más que una revolución, lo que implica la exigencia de una nueva escuela y, por ende, una nueva universidad, lo que conlleva a nuevas competencias para los estudiantes: no solo la búsqueda y recuperación de información que lleve al conocimiento, sino también las que conducen al pensamiento complejo, el pensamiento crítico y la metacognición a través de la contextualización, el análisis, la visualización y la síntesis. (Sobrino, A., p. 42).

El Conectivismo se conceptualiza como el desarrollo teórico de cómo en la era digital el individuo aprende; es la educación basada en inteligencia artificial o la educación artificial (De la Cruz, E., y Escobedo, F., 2021). Siemens (2004) citado por Gutiérrez, J. (2012), afirma que es más que significativo el rol de la tecnología; de esta

manera quedan atrás las estructuras de la era industrial e ingresan las de la tecnología de la información que revolucionan la forma de hacer negocios, de ofrecer diversos beneficios y productos, considerar el verdadero sentido del tiempo, y, por supuesto, las formas de aprender. Bajo este contexto, el aprender es un continuo proceso en diversos escenarios en los que se incluyen los grupos con los que se interactúa, los vínculos, entendidos como redes, personales y el desarrollo de las tareas en el espacio laboral. Asimismo, se alude a un crecimiento del conocimiento en la era en la que la tecnología significa, realmente, un novedoso formato de interacción en el ámbito laboral o educativo, debido a ello, para el autor, teorías como el Constructivismo o el Conductismo están desfasadas.

Entendida como una corriente acorde a los tiempos en los que la tecnología ha creado nuevas dimensiones para la comunicación, Sobrino, A. (2014) señala que, de acuerdo con los postulados del Conectivismo, los estudiantes deben encontrar los patrones del significado ya existente, es decir, más allá de la información, deben concentrarse en las conexiones, de formación natural, que otorgan sentido al significado. El aprendizaje, entonces, se produce fuera del sujeto, es decir, las tecnologías lo almacenan y manipulan. Bajo esta concepción, los medios tecnológicos ya no son solo «vehículos», sino piezas elementales del conocimiento. Los modelos instructivos que surgen a partir de esta corriente son diversos: desde el *e-learning* 2.0, que aplica las herramientas de las Web 2.0, hasta la Pedagogía 2.0 que se encarga de estudiar las implicancias de estas herramientas tanto en la instrucción básica como en la superior, su necesidad de un modelo pedagógico afianzado en el uso de la web y que implica un currículum de las mismas características. En el Conectivismo, las conexiones son los principales elementos para el aprendizaje, entendido este como la habilidad para construir y atravesar las redes, en otros términos, para comprender sus patrones. La búsqueda de la información ya implica un aprendizaje.

La necesidad de conectar la diversa información hace que el aprendizaje se extienda mucho más allá de las aulas, hacia la vida real; además, la elección de los recursos motiva el interés por el aprendizaje por parte del estudiante. La educación puede darse en otros espacios: lugares no formales, espacios abiertos y divergentes. Los grupos de discentes que apuestan por aprender en entornos de aprendizaje híbrido obtienen una comunicación más fluida e información otorgada por el docente en tiempo real, lo que abre la posibilidad de producir conocimiento tanto con sus

compañeros como con sus maestros. Si bien al inicio se apostaba por una desinstitucionalización de la Educación, relegando el papel de los docentes y la necesidad de un constructo educativo, hoy eso ha cambiado, ya que la cantidad exorbitante de información crea la importante participación del docente como mediador y guía; además, el proyecto de instrucción garantiza las circunstancias adecuadas para la formación, motivación e involucramiento activo de los estudiantes. Asimismo, el Conectivismo impulsa el aprendizaje cooperativo, en la idea de que el trabajo en equipo es favorable para la aparición de conflictos cognitivos que lleven al aprendizaje, debido a que reconocer la validez en distintos planteamientos permite mejorar el sustento de los propios; el apoyo y andamiaje tienen el apoyo de las redes de aprendizaje como foros de discusión, blogs y wikis.

El estudio y análisis del Conectivismo presenta una serie de términos recurrentes que es necesario definir: las redes son conexiones entre identidades cuyo cambio implica un cambio en la red; estas son lugares democráticos en los que existen diversos puntos de vista sobre un determinado tema; los nodos son entendidos como conceptos o fuentes de información, puede tratarse de un ser humano o un dispositivo, son puntos de conexión en una red; de esta manera, muchos constituyen una red de aprendizaje. El fin último del Conectivismo es la interacción de esos nodos, por ello la importancia de su conexión. Asimismo, en esta nueva dinámica de interacción, se observan también dos conceptos relevantes (señaladas como teorías por Sobrino, A., 2014): caos y auto organización. El caos alude a la demasía de información que está a disposición en el Internet, pero que puede abrumar al sujeto que se hunde en las redes y los nodos, Siemens (2004) considera al caos como un hecho efectivo, una realidad emergente, para quienes trabajan en el conocimiento cuya característica es la conexión holística de la información; la auto organización surge como respuesta al caos, ya que el sujeto necesita encontrar orden en su interacción con el medio ambiente de redes aptas y flexibles que permitan su organización.

En el Conectivismo, el estudiante es un actor que busca conocimiento en la miríada de información de la *web*, la que debe organizar para garantizar su comprensión, si bien existen diversidad de opiniones sobre un tema, en algunas ocasiones contradictorias, esta diversidad mejora la capacidad de decisión; el individuo se relaciona con sus pares gracias a las redes sociales o espacios colaborativos sin necesidad de mediar el espacio o el tiempo; además conocen y

dominan el uso de las tecnologías, utilizadas de manera primaria para el ocio y las redes sociales, pueden ser excelentes vehículos de información que lleven al conocimiento: adquirir destrezas en ello con el apoyo docente, añade una habilidad más a su desempeño de formación profesional y a su vida laboral; el alumno debe comprender la importancia de tomar las riendas activamente en las fases de su aprendizaje, ahora media el poder con su profesor. Por otro lado, el docente crea espacios de aprendizaje, conforma comunidades y otorga libertad a quienes ya han aprendido a navegar en el medio ambiente. Asimismo, se crea el concepto de «nodo docente» para aquella inteligencia artificial que resuelve dudas o sugiere estrategias para el aprendizaje (De la Cruz, E., y Escobedo, F., 2021). Si bien el estudiante puede incentivar a realizar una búsqueda, esta no necesariamente garantiza el aprendizaje, debe tener una atenta guía del docente para enfocar sus esfuerzos y discriminar entre la información que es valiosa y la que no.

Los principios del Conectivismo son ocho: a) el conocimiento y el aprendizaje pueden encontrarse en la variedad de juicios acerca de un tema específico; b) el aprendizaje implica conectar los nodos; c) es probable que el aprendizaje resida en artefactos no humanos (las computadoras); d) posee relevancia la aptitud del individuo por conocer más, más aún que lo ya conocido; e) para hacer más accesible el aprendizaje continuo es imprescindible alimentar y mantener las diversas conexiones; f) se hace esencial que el estudiante sea hábil para reconocer las conexiones entre los diversos conceptos, las varias ideas y las múltiples áreas; g) se considera como un aprendizaje la toma de decisiones; h) la elección de qué es lo que se quiere aprender y cuál es el significado de la información nueva se comprende al entender la realidad como un cambio constante.

Diversos investigadores advierten del riesgo de la visión económica en la corriente educativa del Conectivismo cuyo fin es preparar a los estudiantes, futuros trabajadores, para una sociedad de mercado con las características señaladas. Se le critica, asimismo, considerar que el aprendizaje pueda residir en una computadora: recordemos que los aparatos, así como la tecnología, necesitan de la mediación humana para garantizar el aprendizaje: es necesario construir un modelo pedagógico que considere qué es lo que caracteriza y necesitan los alumnos para resolver las posibles falencias sobre la marcha del proceso. Además, lo que la web provee es una cantidad inmensa de información, no de conocimiento; esta exuberancia de datos hace

más compleja su organización y, por ende, su comprensión. De esta manera, aprender no es más una práctica aislada, sino en constante combinación de elementos. La inmediatez del aprendizaje no es tal, ya que, una vez reconocida la información, es necesario establecer los vínculos, lo que significa internalizar las estructuras e interpretar los significados en su proceso de adquisición de conocimientos.

Por último, si bien uno de los postulados del Conectivismo considera a la red como un espacio democrático, se ha probado ya que en Internet se reproducen las estructuras de dominación de los contextos reales. En primer lugar, la diversidad de opiniones no garantiza la pertinencia de las mismas, así como el fácil acceso que puedan ofrecerse a los estudiantes al investigar, espacio dominado por algoritmos; en segundo lugar, se ha observado la inequidad en el acceso al Internet o la capacidad de adquirir un equipo que permita la libertad de búsqueda, lo que se ha visto desnudado durante el aislamiento producto del virus Covid-19.

El Conectivismo sigue forjándose como teoría debido a sus limitaciones y al relativamente reciente uso de la web como entorno de aprendizaje; algunos investigadores (Sobrino, A., 2014) prefieren denominarlo como «propuesta pedagógica» sin que ello desmerezca el interés por sus aportes y su primordial estudio.

2.2 Antecedentes de la investigación.

2.2.1 Antecedentes nacionales.

La investigación de Bellota Linares, K. (2021) titulada *Programa de lectura sociointeractiva Léctimus para fortalecer la comprensión lectora en alumnos de Estudios Generales de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco 2020*, tiene como propósito demostrar el efecto del programa en mención en la lectura; de esta manera, los estudiantes elaboran organizadores gráficos o responden preguntas de manera asincrónica, luego de la pertinente guía del docente; la pesquisa es cuantitativa, experimental; el grupo de análisis estuvo conformado por alumnos del primer ciclo 2020- II de la universidad mencionada, la selección la muestra se conformó del grupo de individuos de la sección B, experimental y la sección A, de control, con un total de 42 como muestra; el instrumento utilizado fue la técnica de la

encuesta, por medio del cuestionario. La autora concluye que el programa genera un efecto importante en el entendimiento de textos.

La tesis para obtener el grado de maestro en ciencias en Educación con mención en gestión y administración educativa de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa de Maldonado Chávez, C.A. (2018), *Entornos virtuales y la mejora de la comprensión lectora en la institución educativa Simón Bolívar de Moquegua, 2018* busca las características del vínculo entre la virtualidad y la comprensión al momento de leer en los discentes del cuarto año de secundaria, para lo cual recolecta datos a través de la encuesta, con un cuestionario para cada variable. La investigación es descriptiva, no experimental, correlacional; la cual se ejecuta bajo el paradigma cuantitativo; el análisis se hace en 196 alumnos de cuarto año de la instrucción secundaria. El estudio señala que existe una relación directa e importante entre el uso de los ambientes virtuales y los niveles de comprensión de textos literal, inferencial y crítico reflexiva; por lo que recomienda la implementación de los entornos.

Torres, J. E. y Medina, D. (2020) en «Eficacia de los objetos virtuales para el aprendizaje en el uso de estrategias de lectura de estudiantes de distritos del Perú con restricciones en conectividad y equipamiento - caso Villa Rica» plantean como objetivo de estudio conocer cómo los objetos virtuales predominan en el aprendizaje de la lectura y sus estrategias. Dichos objetos se ubicaron en Ambientes Virtuales de Aprendizaje en una plataforma LMS, cuya pertinencia se evaluó a través de un examen escrito elaborado para quinto de secundaria según la propuesta del ministerio del sector. La investigación es cuasi experimental bajo enfoque cuantitativo; la muestra fue de 129 alumnos de tres instituciones educativas del contexto mencionado en el título. Los resultados muestran mejoras significativas; sin embargo, debido a los problemas de conectividad presentados por los participantes en la investigación, se hizo necesaria la presencia constante de un tutor y de coordinadores para el acompañamiento de los estudiantes.

2.2.2. Antecedentes internacionales.

La investigación de Sáenz Sánchez, B. del año 2018, cuyo título es «La comprensión lectora en jóvenes universitarios de una escuela formadora de docentes», tuvo como objetivo identificar las diferencias en los grados de entendimiento de textos académicos, ya que se reconoce esta como una competencia genérica de los alumnos. El análisis cuantitativo comparó resultados en alumnos de los semestres uno y diez en la Licenciatura en Educación de la UNIDEP (Chihuahua, México). El estudio fue descriptivo y de corte transeccional, ya que se aplica el instrumento, una prueba estandarizada de Guerra y Guevara (2013), en un solo momento a una muestra de 101 individuos de los semestres mencionados. Los resultados advierten de la pobreza en los niveles mencionados, siendo más evidente en los participantes del primer semestre, lo que logra confirmar que estos solo decodifican, mas no comprenden a profundidad los textos.

En el año 2021, los autores Pastora Alejo, B., y Fuentes Aparicio, A., cuya investigación lleva como título «La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje», analizaron la relevancia del planeamiento a través de una investigación descriptiva de diseño documental y cuantitativa en la Universidad Tecnológica Israel del Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador, en el periodo académico 2020/A. Para recoger datos, los investigadores revisaron diversas investigaciones y aplicaron una encuesta a siete docentes a quienes se seleccionó de forma intencional, cuyas preguntas hacían énfasis en las estrategias que se utilizaban en el espacio educativo virtual. En las conclusiones, los autores confirman la necesidad de organizar de manera minuciosa las actividades en los dichos entornos, lo que implica la selección de recursos y medios tecnológicos que permitan al estudiante lograr el trabajo autónomo y colaborativo.

Orostica Verdugo, K., en el año 2020, realiza el estudio titulado «Entorno Virtual de Aprendizaje: Campus UVM ONLINE» en Chile. La investigadora tenía como objetivo observar la efectividad del modelo pedagógico, desde el diseño instruccional hasta el seguimiento del proceso educativo. El paradigma utilizado fue el cuantitativo; la investigación, descriptiva; cuyos datos se recogieron a través de una

encuesta que abarcaba cinco dimensiones: la accesibilidad, el diseño y la estructura de la asignatura, los recursos didácticos para la enseñanza, el rol del docente titular y la percepción de los alumnos. La medición de la satisfacción del modelo pedagógico virtual se realizó en función de una escala de Likert de siete puntos en 80 individuos participantes en la prueba piloto, primer paso para luego aplicar a una muestra definitiva de 200 en una población general de 2000 estudiantes de la universidad mencionada. Los resultados llevan a la autora del estudio a concluir que, en esta primera fase de la aplicación de la encuesta, el modelo en cuestión es satisfactorio.

«Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje» es el título de la investigación de Mercado Borja, W. E., Guarnieri, G. y Rodríguez, G. L. del año 2019. El propósito del estudio era señalar las características de las tecnologías más utilizadas en un entorno virtual y su posible asociación con la interactividad virtual a través de atributos, métricas e indicadores en los espacios virtuales. De tipo descriptivo, no experimental, de corte transversal, los enfoques de interés eran socio técnico y educativo; se realizó en dos programas de Ingeniería de Sistemas de las universidades de Medellín, Colombia (universidad privada) y de Córdoba, Argentina (universidad pública). Las técnicas utilizadas fueron la cualitativa y la cuantitativa, y los datos se obtuvieron en encuestas cerradas en línea en una muestra que incluía a 32 profesores y 160 alumnos. Para los primeros, el instrumento fue construido con preguntas abiertas o libres y cerradas de respuesta simplificada, para los segundos, una encuesta bajo escala de Likert de cuatro puntos. Tras analizar y evaluar el proceso de diseño de la interactividad virtual, los autores concluyen que los estudiantes logran interactuar entre ellos de manera satisfactoria, pero creen que en la virtualidad no se incluyen las herramientas de trabajo que les posibiliten la práctica y estudio necesarios (la carrera era la de Ingeniería de Sistemas); por otro lado, en relación a la práctica docente, se observa una omisión, por diversas situaciones educativas, de ofrecer espacio a la diversidad de pensamiento, la multiculturalidad, la intersubjetividad y a los estilos para planificar la enseñanza; asimismo, no se realiza un seguimiento que permita mejorar los procesos de interactividad.

A partir de los hechos de la pandemia, la observación precisa de la calidad de los procesos lleva a los investigadores Vega Lebrún, C.; Sánchez Cuevas, M.; Rosano Ortega, G. y Amador Pérez, S., en el año 2021, a profundizar sobre las competencias

docentes en su estudio de título «Competencias docentes, una innovación en ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior». Los investigadores trazaron como propósito observar el diseño y la posterior validación en los ambientes vrtuales de las competencias docentes en un modelo de cuatro dimensiones: didáctica, de especialidad, digital y de estudio; de modo que se garantice las condiciones óptimas de la educación superior universitaria en dichos contextos. La metodología utilizada es la del paradigma cuantitativo, en una investigación de tipo correlacional en un estudio de caso en dos etapas: la del diseño del modelo y la de su posterior validación. Las herramientas que recogieron los datos que avalaban el estudio eran una sistematización del análisis comparativo y una escala de Likert de cinco puntos. El universo fue de 5 650 alumnos, la muestra de 100, y 41 docentes. La conclusión principal del estudio confirma que es necesario el desarrollo del docente en las competencias digitales y en la de investigación. Asimismo, se identificaron fortalezas y debilidades en el desempeño docente en un entorno virtual, por lo que el modelo permite evaluar la calidad educativa y, por lo tanto, garantizarla en un entorno virtual.

2.3 Bases teóricas

2.3.1 Fundamentos teóricos de la Comprensión de lectura

2.3.1.1. Definición de comprensión de lectura

Proceso e interacción son términos clave en el concepto de comprensión de lectura (Solé, 2006; Pinzás, 2007; Cassany, Sanz y Luna, 2007; Jiménez, E., 2014; Sáenz, B.K., 2018; Laredo, A., 2020 Bellota, K., 2021); en este proceso progresivo y estratégico, el lector busca el sentido al interactuar con el texto, el cual depende de su propósito, expectativas y conocimientos previos al leer, lo que se afianza en la objetividad al realizar la lectura. En necesidad de ello, desarrolla una serie de fases sucesivas inferenciales que le posibilitan representar, indagar, relacionar, analizar e interpretar el sentido de lo que el texto señala, construyendo un significado.

Relacionado con el entendimiento de un texto argumentativo, la reflexión sobre la decodificación, interiorización y entendimiento se enfocan en la exposición de los argumentos del autor que le permiten reafirmar su tesis; es decir, reconocer y

comprender la macro y microestructura del texto (Dijk, T. van y Kintsch, W., 1978; Guerrero, J., 2017; Álvarez, G. y García, M., 2017).

2.3.1.2.Dimensión 1: Comprensión explícita (Nivel literal)

Las fases de la comprensión de textos se articula a diferentes niveles. Piacente, T. y Tittarelli, A.M. (2006), quienes reúnen las ideas de Kintsch (1988, 1994) y van Dijk y Kintsch (1983), señalan que, en una primera fase, se procesan las palabras individuales y las frases al interior del texto lo que denominan nivel superficial de comprensión; luego, en la base del texto, el lector se traslada a comprender unidades conceptuales con el reconocimiento de la micro y macroestructura del texto; por último, el modelo de la situación corresponde al nivel inferencial, ya que la información que el estudiante recaba (en donde se incluyen las cualidades textuales) se integra con sus conocimientos previos (los conocimientos generales, los específicos de la materia y los lingüísticos). Por lo tanto, estos niveles no implican una sucesión, sino que son niveles recursivos. Lo expuesto nos permite afirmar que el nivel literal representa la comprensión explícita, básica, de las ideas expuestas en un texto, ideas que proceden del texto mismo. (Laredo, A., 2020; Cortes, J.; Castañeda, J.G. y Daza, J., 2019)

Reconocimiento de la idea principal

La palabra reconocimiento, en su primera acepción, significa la acción y efecto de reconocer, es decir, realizar una examinación de algo para conocer su naturaleza (Diccionario de la lengua española 23ª ed.). Morales, G.; Hernández, M.; Arroyo, R.; Pacheco, V. y Carpio, C. (2014) reúnen las ideas de Baumann (1985) y Soliveres, Anunziata y Macías (2007), quienes definen la idea principal como la oración medular de un párrafo, idea que explica el tema y que puede inferirse o puede encontrarse explícitamente en el texto. Su reconocimiento implica ir más allá de la formalidad del escrito, pues se incluye la información del mismo, la intención del autor y lo que el lector cree relevante.

En un texto de tipo argumentativo, la idea principal es la tesis, hipótesis o conclusión, entendida esta como la idea que el autor del texto defiende (su postura o parecer) y para lo cual señala una serie de razones, las premisas o sustentos,

entendidas estas como ideas secundarias. (Weston, A., 2006; Toulmin, S., 2003; Castillo, S. y Villanueva, M., 2017).

Reconocimiento de la estrategia argumentativa de ejemplificación

Toulmin, S. (2003) y Castillo, S. y Villanueva, M. (2017) definen el argumento como la garantía de la tesis. Estas razones o premisas sostienen la opinión del autor del texto, la hacen válida; por ello, la estrategia argumentativa es la competencia retórica cuya finalidad es la de convencer de manera objetiva al lector (Serrano de Moreno, S., 2008 y Castillo, S. y Villanueva, M., 2017). La estrategia argumentativa de la ejemplificación defiende la tesis a través de uno o varios ejemplos o casos particulares representativos de la idea a sustentar. (Weston, A., 2006 y Castillo, S. y Villanueva, M., 2017).

2.3.1.3. Dimensión 2: Comprensión implícita (Nivel inferencial)

La comprensión implícita, llamada también de nivel interpretativo o inferencial, implica la contribución del lector a través de sus conocimientos previos; de esta manera, los indicios que otorga la lectura le permiten a quien lee asociar, deducir y presuponer lo implícito (Rocca. A., 2020; Laredo, A., 2020; Cortes, J.; Castañeda, J.G y Daza, J., 2019).

Inferencia de la estrategia argumentativa de analogía

La inferencia, de acuerdo a lo que señalan Llontop (2013) y Cortes, J.; Castañeda, J.G y Daza, J. (2019), implica la deducción de algo; es la información que se ha sacado del texto, pero que no está explícita; Weston, A. (2006) y Castillo, S. y Villanueva, M., 2017, en cita a Perelman y Olbrechts-Tyteca, afirman que, en la estrategia argumentativa de la analogía, el autor se vale de la comparación de las semejanzas entre dos ejemplos, en la que A es a B lo que C es a D, siendo estos hechos que guardan la relación mencionada que permiten defender una idea.

Deducción de la estrategia argumentativa de causas

La deducción (Diccionario de la lengua española 23ª ed.) implica obtener una conclusión de una determinada materia; en el caso de la estrategia argumentativa o competencia retórica de causas, Weston, A. (2006) advierte que esta implica la

correlación de dos hechos; sin embargo, esta correlación debe estar explicada y debe ser la más probable entre otras.

Inferencia de argumento pragmático

El concepto de inferencia corresponde al de las ideas que surgen a partir del texto (Cortes, J.; Castañeda, J.G y Daza, J., 2019, en cita a León, Escudero y Olmos, 2012; Llontop, 2013)). Un argumento pragmático, según señalan Castillo, S. y Villanueva, M. (2017), implica el sustento de una tesis a partir de las consecuencias favorables o desfavorables con las que se defienda la idea.

Competencia de comprensión de lectura

Jiménez, E. (2014) define la *Reading Literacy,* como la habilidad del individuo de ejecutar la comprensión de lo que lee, es decir, el hecho abstracto de la comprensión de textos se materializa cuando el sujeto hace uso, de forma útil en su entorno, de lo que leyó. De esta manera, el concepto de competencia de lectura absorbe al de comprensión de lectura.

Como hemos señalado, este concepto está muy relacionado a los niveles de comprensión, es decir, está vinculado a la reunión de habilidades y conocimientos para a) decodificar un texto, reconocer el concepto de los vocablos o la disposición gramatical del escrito (nivel superficial y básico) y b) la habilidad para deducir los propósitos del autor, reconocer los recursos lingüísticos, las estructuras y el porqué de su elección (nivel superior, inferencial) según señala en su investigación León, J.A. (2001).

Criterios de ajuste de la comprensión de lectura

Los criterios son también elementos que se aúnan al lector, el texto, las condiciones físicas y los propósitos al leer según señalan Morales, G.; Hernández, M.; Arroyo, R.; Pacheco, V. y Carpio, C. (2014) en cita a las ideas de Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio (2007). Estos guardan relación con los cinco tipos funcionales del comportamiento del modelo de organización funcional de Ribes y López (1985), los cuales se presentan por gradación: los tres primeros, están vinculados a un nivel básico o literal: 1) el contextual, el que satisface el criterio de ajustividad, señalan adecuaciones espacio-temporales; por ejemplo, cuando el lector replica de manera oral

o escrita la información en un texto; 2) el criterio de efectividad, vinculado a interacciones suplementarias, requieren de un efecto directo de la interacción, por ejemplo, en el momento en el que se construye un mueble a partir de una serie de instrucciones; 3) el criterio de pertinencia, vinculado a las interacciones Selectoras exigen la selección que corresponda con las variaciones locales de las propiedades morfológicas; verbigracia, cuando se elige el gráfico más cercano a la descripción observada en un texto.

Las dos últimas son las relacionadas con la comprensión de nivel superior o inferencial: 4) el criterio de congruencia, relacionado a las interacciones sustitutivas referenciales, busca la correspondencia convencional entre el hacer y el decir; el primero como actuación situacional y el segundo, habla desligada del contexto; por ejemplo, cuando el lector desliga una hipótesis o ejemplifica a partir de sus lecturas; por último, 5) el criterio de coherencia, vinculado a interacciones sustitutivas no referenciales, exige una correspondencia convencional entre textos independientes; verbigracia, cuando el lector se permite discriminar relaciones de inclusión o subordinación.

Estrategias de comprensión de lectura

Son esfuerzos metacognitivos, intencionados, dirigidos, que guían los esfuerzos del lector para entender el texto; son mecanismos mentales que posibilitan el procesamiento, almacenamiento, organización y la recuperación de la información: esta actividad cognitiva considera como válido el conocimiento y uso de procedimientos que van desde la memorización de la información hasta la elaboración de organizadores gráficos (Guerra, J.; Guevara, Y.; López, A. y Rugerio, J.P., 2014 y Vega, N. y Moreno de León, T., 2017).

Literacidad

Cassany, D. y Castellà, J. (2011) conceptualizan la literacidad como las pautas socioculturales al leer y escribir; es decir, que abarcan praxis sociales y culturales, además de los inherentes procesos cognitivos o de decodificación. El sujeto que aprende estas pautas, no solo domina y utiliza el alfabeto, sino también reconoce cómo se construyen los textos, cuáles son las funciones y los propósitos que estos cumplen según los diversos géneros discursivos; asimismo, los roles asignados para redactor y

lector y sus valores asociados, además de que son conscientes del conocimiento que construyen y las ideas que transmiten en un grupo social, entre otros.

Asimismo, la literacidad no solo concierne a la alfabetización, sino que se extiende a adquirir, usar y desarrollar el lenguaje oral y escrito. Riquelme, A. y Quintero, J. (2017), en cita a los parámetros señalados por la UNESCO (2006) define hasta en cuatro ámbitos el término: la literacidad como una reunión de habilidades individuales adquiridas independientes del contexto; como actividad aplicada y situada, dependiente del contexto sociocultural; enfocada en el lector como un sujeto activo y crítico en un entorno sociocultural, en la base del constructivismo educacional y las ideas de Freire; por último, en relación con los contenidos de los textos.

Texto argumentativo

Bajtín, M. (1982) conceptualiza a los géneros discursivos, manifestaciones del uso de la lengua en la praxis humana, como enunciados relativamente estables: el texto argumentativo corresponde a uno de ellos. Asimismo, Calderón, D. (2003) define al texto argumentativo en tres niveles: a nivel filosófico, lo considera como una práctica discursiva que pretende convencer o persuadir al lector; a nivel estructural, la práctica argumentativa implica una relación dialógica y polifónica, debido a que varias voces se alzan para sustentar y cuestionar una tesis; finalmente, a nivel pragmático, se considera como una práctica enunciativa que busca el objeto de la argumentación y su contexto.

La argumentación es el reflejo de una práctica discursiva orientada a convencer a los receptores sobre una determinada postura o punto de vista compartiendo las razones que lo justifican; sin embargo, esta práctica no desmerece las opiniones diferentes, sino más bien las integra y reconoce como válidas (Castillo, S. y Villanueva, M., 2017; Camargo, Z.; Caro, M. Á. y Uribe, G., 2012; Guerra, J.; Guevara, Y.; López, A. y Rugerio, J.P., 2014 y Serrano de Moreno, S., 2008).

Asimismo, Bajtín, M. (1982) lo considera un género discursivo secundario, caracterizado por una determinada estructura para su construcción y reconocimiento. Camargo, Z.; Caro, M. Á. y Uribe, G. (2012) y Guerra, J.; Guevara, Y.; López, A. y Rugerio, J.P. (2014) coinciden en la relevancia del esquema básico del texto argumentativo, sin olvidar la consideración de aspectos gramaticales y pragmáticos de

este tipo de texto, de tres partes: a) la introducción, en la que se incluye, entre otros elementos, la tesis; b) el desarrollo de los respaldos, en la que se presentan las premisas y las diversas estrategias argumentativas de acuerdo a la necesidad de la tesis y c) la conclusión, en la que se reafirman los argumentos expuestos. En el modelo dialogal que plantea Plantin, C. (2018), el texto argumentativo necesita de una contradicción; es decir, de discursos antagonistas, oposiciones discursivas, alrededor de la cuestión polémica planteada.

2.3.2 Fundamentos teóricos de interacción en el ambiente virtual de aprendizaje

2.3.2.1 Definición de Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje

El entorno virtual agrupa a las condiciones, mediadas por un programa curricular (Gonzales, 2014), que permiten establecer la práctica educativa en internet en un sistema de administración de aprendizaje posibilitando la flexibilidad de tiempo (puede ser sincrónico o asincrónico), así como la del espacio (se rompen las cadenas geográficas). Por otro lado, la interacción es la acción en correspondencia entre dos o más individuos y en base a una determinado objetivo (Diccionario de la lengua española 23ª ed.), en el caso de nuestra investigación, la comprensión al leer textos donde se defiende una postura, lo que permite que docentes y estudiantes se apropien de las tecnologías, debido a que hacen uso de los múltiples recursos didácticos y tendrán una inagotable fuente de información documental que propiciará dicha acción (Ardila-Rodríguez, 2011; Holgado, 2016). De esta manera, la tecnologías mencionadas enriquecen las estrategias educativas diseñadas por el docente cuyo fin es estimular las potencialidades del estudiante a través del logro de las competencias. (Reyes, 2016).

2.3.2.2 Dimensión 1: Apoyo del docente

Clemente, Escribá y Buitrago (2010) y Holgado (2016) coinciden al afirmar que, en un ambiente virtual, el rol del docente cambia: pasa del rol tradicional de transmisor de información a no solo diseñar situaciones de aprendizaje, sino además a acompañar al alumno, ya que es tutor y orientador virtual. El docente posee el

conocimiento no para transmitirlo literalmente, sino para guiar en su búsqueda y en su uso pertinente.

Rol del docente como motivador

Núñez, Fajardo y Químbayo, 2010 definen la motivación como la reunión de variables intermedias que ponen en funcionamiento la conducta orientándola para el logro de un objetivo; Silva (2010) acota que el rol del docente implica su labor como motivador, en el que comprende las pautas motivadoras que generen el compromiso del estudiante, así como el seguimiento de su rendimiento, además del incentivo de la reflexión sobre su desempeño y la organización de lo aprendido.

Competencia pedagógica

Torres, Badillo, Valentin, y Ramírez, (2014) advierten que las competencias docentes corresponden a las aptitudes relacionadas con investigar, difundir y manejar la labor educativa, la calidad del ejercicio docente, la cooperación y las cualidades de líder en práctica de su rol docente. Por consiguiente, para hacer viables los procesos pedagógicos en la virtualidad, los docentes deben poseer la competencia pedagógica: dominar la materia a impartir; esto significa una revisión exhaustiva del conocimiento referente y una constante actualización en el mismo (Camacho, Lara y Sandoval, 2015 y Sierra, 2013).

Competencia digital

La competencia digital o informacional es el conocimiento, la capacidad y la habilidad relacionados al diseño, implementación, gestión y procesos de mediación del ambiente virtual de aprendizaje (Camacho, Lara y Sandoval, 2015 y Fernández, Reyes y López-Ornelas, 2021). Estas incluyen actividades como la navegación, evaluación y administración de la información; la comunicación con los discentes y colaboración en resolver dudas oportunamente; la creación de contenidos, la preservación de la seguridad de los internautas y la determinación para resolver problemas que puedan presentarse en los espacios virtuales.

Retroalimentación de los procesos de evaluación del aprendizaje

Roos (2004) conceptualiza la retroalimentación como la información que ofrece datos al estudiante sobre su desempeño; de esta manera el alumno conoce su

situación actual y lo que necesita para alcanzar la situación a la que anhela llegar. Vinculada a los procesos de evaluación del aprendizaje, es el seguimiento que da información oportuna al discente sobre sus logros de acuerdo con lo que señala la investigación de Camacho, Lara y Sandoval (2015).

Competencias comunicacionales

Tal como afirman Camacho, Lara y Sandoval (2015), la competencia comunicacional del docente se define como la habilidad en la pertinente comunicación oral y escrita; así como el dominio de las herramientas, tanto para la comunicación sincrónica como la asincrónica, en las que se haga evidente la comunicación asertiva y oportuna que aliente las actividades individuales o de trabajo colaborativo. Su dominio comprende también la conciencia de que la comunicación en un espacio virtual implica el surgimiento de nuevos códigos y nuevos lenguajes utilizados en los diversos contextos y situaciones comunicativas que hacen necesario el conocimiento de su apropiado sistema lingüístico y no lingüístico, los que conllevan a una serie de implicancias en la construcción de significados (Gonzales, 2014).

2.3.2.3 Dimensión 2: Motivaciones del estudiante en el ambiente virtual de aprendizaje

Reyes (2016) afirma que un alumno sin motivación carecerá del estímulo adecuado para realizar un trabajo adecuado, ya que esta corresponde a la aptitud positiva para aprender en un proceso continuo de manera autónoma. La motivación del estudiante es el factor psicológico que otorga sentido y significado al conocimiento; representa la energía o la actitud activa que provee la realización de acciones y tareas en el proceso de aprender. Asimismo, Sierra (2013) añade que es un factor intrínseco sobre el que ejerce un control personal que satisface sus necesidades, intereses y expectativas. Es útil para evitar la deserción del estudiante obnubilado con las exigencias de la tecnología y los mares de información. En la educación virtual, el estudiante es el responsable de buscar, relacionar, ordenar y comentar la información que encuentra en la web y proviene de diversas fuentes, lo que le permite crear el conocimiento según señalan Clemente, Escribá y Buitrago (2010) y Holgado (2016) en sus investigaciones; relacionada a la comprensión de textos, Osorio y Sánchez (2015) establecen que la motivación activa al lector a descubrir alternativas que le

permitan interiorizar el conocimiento antes, durante y después de la lectura a través de la autorregulación y la actividad autónoma.

Aprendizaje autónomo

Sierra (2013) define el aprendizaje autónomo como la aptitud del estudiante para tomar las decisiones con el fin de regular el propio aprendizaje; el alumno es consciente del proceso, del contexto, de las condiciones y de sus necesidades; por consiguiente, se enfoca en superar los escollos que puedan presentarse para lograr el objetivo.

Percepción sobre la competencia de comprensión de textos

En el Proyecto Tuning América Latina (2007) la define como la capacidad necesaria para resolver autónoma y eficazmente los diversos acontecimientos de la vida, fundamentada en un conocimiento profundo de ser persona en un mundo caracterizado por el constante cambio, la complejidad y la competitividad. La competencia, indica Tobón (2013), es el grupo de actividades integrales destinadas a la identificación, el reconocimiento de realidades; la interpretación, la declaración del sentido de esa realidad; la argumentación, el sustento de esa interpretación; y, por último, la forma de afrontar de problemas del contexto, a través de desarrollo y la puesta en práctica de forma conjunta de diferentes saberes (saber ser, convivir, hacer y conocer) de manera idónea, buscando la mejora continua y ética.

La percepción se comprende como uno de los procesos cognitivos, un mecanismo mental que se activa cuando leemos, observamos o escuchamos; esto no solo implica captar determinada información, corresponde sobre todo a comprenderla e interpretarla. Debido a ello, la competencia de entendimiento de un texto no solo se relaciona con la decodificación de signos y sus relaciones sintácticas, sino también hay que interpretar la relación entre ellos y el propósito de sus estructuras (Fuenmayor y Villasmil, 2008; León, 2001). La percepción sobre la competencia de comprensión de textos se enfoca en cuán importante es para los estudiantes universitarios alcanzar esta competencia y cómo les será útil en el ámbito profesional según afirma Núñez y Moreno-Núñez (2017).

Interacción con los compañeros

Vygotsky afirmaba que el conocimiento es un producto social, no individual, ya que la interacción del estudiante con los demás, profesores o pares, propicia integrar nuevas competencias. El Constructivismo, señala Tünnermann (2011), propone la idea de la doble formación, entendida esta como la aparición de las funciones cognitivas en el plano interpersonal primero para luego reconstruirse en el intrapersonal.

Comunicación y relaciones interpersonales

La comunicación y las relaciones interpersonales corresponden una competencia relacional de los estudiantes, quienes se vinculan con el profesor y también con sus compañeros de clase en los entornos virtuales de aprendizaje según afirma Sierra (2013). El alumno necesita que el docente defina una comunicación con rutas claras (sea esta sincrónica o asincrónica), un intercambio asertivo y una retroalimentación clara a sus avances, todo ello para sentirse en libertad de señalar sus inquietudes o dudas en relación al curso; de similar manera, en relación a la comunicación con sus compañeros, el estudiante debe conocer las rutas para esta (redes, chat, etc.), establecer roles de trabajo y consensuar grupos de apoyo (Camacho, Lara y Sandoval, 2015).

Percepción de los recursos educativos digitales

La percepción es el conocimiento o idea o cómo se comprende el recurso educativo o material didáctico en línea. Bajo el formato de datos, información o conocimiento, es un elemento esencial en la edificación del conocimiento, responsable de la aproximación entre profesor y estudiante afirman Holgado (2016) y Ardila-Rodríguez (2011).

2.3.2.4 Dimensión 3: Tecnología de la información y la comunicación

Bautista y Alba (1997), Cabero (1998) y Holgado (2016) coinciden en conceptualizar esta tecnología como una reunión de recursos de tipo informático, audiovisual o tecnológico, los que se enfocan en el tratamiento, cada vez mayor, de la información que hacen posible ejecutar la comunicación. La informática, es decir, el tratamiento a través de las computadoras de los datos; la microelectrónica, el diseño

de circuitos en miniatura, y las telecomunicaciones, la transmisión a distancia, son los tres medios que, gracias a la interacción y la interconexión, posibilitan nuevas realidades comunicativas.

Plataforma tecnológica educativa estable

La plataforma tecnológica es un sistema informático, un sistema operativo o *software* que aloja el entorno educativo y facilita al docente crear, administrar, gestionar y distribuir diversos cursos a través del internet (Sánchez, 2005). Lo estable es aquello que se mantiene sin peligro de cambio o caída (Diccionario de la Lengua Española); necesidades que, en relación a una plataforma educativa, corresponden a que se mantenga activa y con los recursos a disposición para el docente y estudiante.

Fácil acceso al entorno virtual

Un ambiente virtual (Ardila-Rodríguez, 2011) es un lugar que se apropia de las tecnologías para la creación y recreación de los procesos de formación. El término fácil alude a lo que no requiere de gran esfuerzo, habilidad o capacidad; asimismo, en su segunda acepción, al acceso es la entrada o paso (Diccionario de la Lengua Española); esto remite a que el ingreso al espacio virtual no advierte dificultad para docentes o estudiantes.

Valor práctico de la plataforma tecnológica educativa

El valor es el grado de utilidad de las cosas de manera que satisfaga las necesidades de un sujeto; por otro lado, en su quinta acepción, la palabra práctico alude a la utilidad o provecho inmediato de un producto o bien (Diccionario de la lengua española 23ª ed.). Enfocado en la plataforma tecnológica educativa, el *software* donde se aloja el entorno virtual, se espera que la satisfacción inmediata en el momento de su uso por parte del estudiante o docente.

Interacción con los recursos educativos digitales

Sulmont (2005) afirma que un recurso educativo digital es un instrumento que permite construir el conocimiento; según refiere el diccionario de la lengua castellana, el adjetivo interactivo se comprende como el diálogo que se genera entre el usuario y dicho recurso. Para que este diálogo sea posible, es necesario un proceso de apropiación, en primer lugar, a nivel tecnológico, pues se debe garantizar la fluidez

tecnológica del estudiante para el fácil acceso y uso, y, en segundo lugar, a nivel pedagógico, ya que el docente debe evitar un uso expositivo, y por ende tradicional, del recurso educativo digital.

Recomendación de la plataforma tecnológica educativa

En su cuarta acepción, el diccionario define el término recomendación como la calidad por la que algo, en este caso la plataforma tecnológica educativa, logra ser apreciado y digno de respeto para que sea elogiado en el discurso a otra persona; de esta manera, el estudiante, de estar satisfecho con la plataforma tecnológica educativa, sugerirá su uso a sus pares.

Pedagogías emergentes

El contexto actual revela la necesidad de pensar en torno a las tecnologías de la información y la comunicación de última generación y la educación, las que conviven en una relación cercana en la que ambas se benefician. Las pedagogías emergentes, tal como señalan Aparicio-Gómez y Ostos-Ortiz (2021), representan una reunión de enfoques e ideas pedagógicas relacionadas al uso de las tecnologías enmarcadas en la gestión del conocimiento e innovación educativa con un relevante sustento en la ética.

Importancia del pensamiento crítico

Se considera, erradamente, que el pensamiento crítico es una práctica destinada solamente a la presencialidad, mas su instrucción no debe ser ajena a los espacios virtuales, en los que se debe adaptar hacia la autonomía, la comunicación y el contacto activo de los alumnos con el docente y sus pares. Taborda y López (2020), en cita a Herrero (2016), definen el Pensamiento Crítico como el pensamiento analítico que guía el pensar, el hacer y el creer, ya que propicia la reflexión relacionada con diferentes aspectos de la realidad y la habilidad para la evaluación, el análisis y la refutación de argumentos; por consiguiente, la comprensión de un texto argumentativo se hace relevante, ya que prepara a los estudiantes para la búsqueda de información validada por la evidencia (Aparicio-Gómez y Ostos-Ortiz, 2021).

Procesos cognoscitivos

Los procesos cognoscitivos son aquellos que propician el aprendizaje. Herrera, L. (2002) señala a la asimilación, la interpretación de las nuevas experiencias enmarcada en las estructuras conceptuales previas; y a la acomodación, la modificación de dichas estructuras adaptándolas a la nueva situación, como los procesos que se generan en la virtualidad. No se trata solo de recibir o recabar información, el desequilibrio entre lo conocido y lo que se presenta como novedoso, genera conocimiento. En la educación virtual, estos procesos cognoscitivos están mediados por tres fuentes: los recursos educativos digitales, el contexto y la interacción.

2.4 Glosario de términos

- **Aula virtual:** Sistema de libre acceso y espacio en el que se posibilita que el estudiante se informe a sí mismo, por lo que se hace responsable de su aprendizaje y conocimiento
- **Comunicación asincrónica:** Comunicación en la que no existe la necesidad de que emisores y receptores convengan en el espacio y tiempo, sean estos pares de compañeros o estudiante y docente; por ejemplo, los correos electrónicos o los foros de participación
- **Comunicación sincrónica:** Docentes y estudiantes coinciden en un determinado momento (deben cumplir con una reunión en un tiempo programado) mas no en un espacio determinado. Ejemplo de ello es la videoconferencia
- **Cuestionario virtual:** Herramienta que hace posible la evaluación de los aprendizajes en un entorno virtual; conjunto de preguntas sobre un determinado tema y con una coherente organización; su programación permite la aplicación de preguntas de manera aleatoria o secuencial, con una cantidad determinada de intentos o una retroalimentación inmediata al término de la prueba
- **Estrategia metodológica:** Secuencia de actividades cuya planificación y organización sistemática posibilitan la construcción de conocimientos

- **Competencia:** Saber actuar de cierta complejidad, en que se manifiesta de manera evidente la utilización de saberes y dimensiones humanas basados en desempeños en un determinado contexto
- **Leer:** En su tercera acepción, consiste en entender o interpretar un texto de una manera determinada
- **Metacognición:** Conocimiento sobre el conocimiento
- **Videoconferencia:** Conocida también como videollamada; comunicación bidireccional entre dos o más personas que comparten información o desarrollan actividades en relación a un determinado tema

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 Operacionalización de las variables

Variable 1: Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje

Definición Conceptual: La interacción en el entorno virtual es la acción recíproca en un área determinada en que tanto estudiantes como docentes interactúan de manera sincrónica, en un momento estipulado, y asincrónica, más allá del tiempo convenido, en base a un programa curricular dando cabida al proceso de enseñanza y aprendizaje (Gonzales Mercado, 2014).

Definición Operacional: La medición de la variable interacción en el ambiente virtual de aprendizaje considera las siguientes dimensiones: en primer lugar, apoyo del profesorado, dimensión que posee cinco indicadores: rol del docente como motivador, competencia pedagógica, competencia digital, retroalimentación a los procesos de evaluación del aprendizaje y competencias comunicacionales; en segundo lugar, motivaciones del estudiante, cuenta también con cinco indicadores: aprendizaje autónomo, percepción sobre la competencia de comprensión de textos, interacción con los compañeros, comunicación y relaciones interpersonales y percepción de los recursos educativos digitales; por último, tecnología de la información, cuyos indicadores son los siguientes: plataforma tecnológica educativa estable, fácil acceso al entorno virtual, valor práctico de la plataforma tecnológica educativa, interacción con los recursos educacionales digitales y recomendación de la plataforma tecnológica educativa. Cada una cuantificada mediante 10 ítems con Escala de Likert de cinco puntos (Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Neutral, De acuerdo, Totalmente de acuerdo).

Variable 2: Comprensión lectora de textos argumentativos.

Definición Conceptual: La comprensión de un texto es un proceso, gradual y estratégico, cuyo objetivo es la creación de sentido, lo que ocurre cuando el lector interactúa con el texto en un determinado contexto, lo que implica el reconocimiento del propósito de lectura, los conocimientos previos y las expectativas del lector. De esta manera, quien lee interpreta o representa a partir del texto y de los procesos inferenciales necesarios para el acto de leer (Stella y Arciniegas, 2004, citado por Bellota Linares, 2021)

Definición Operacional: La medición de la variable comprensión de textos argumentativos considera las siguientes dimensiones e indicadores: la primera dimensión es la Comprensión explícita, cuyos indicadores son Reconocimiento de la idea principal y de la estrategia argumentativa de ejemplificación; la segunda es la Comprensión implícita, esta posee tres indicadores: Inferencia de la estrategia argumentativa de analogía, Deducción de la estrategia argumentativa de causas e Inferencia de argumento pragmático. La primera dimensión posee ocho ítems y la segunda, doce, lo que hace un total de 20 ítems con alternativas de respuesta de opción múltiple: una respuesta correcta y cuatro distractores.

Tabla 1.

Operacionalización de la variable 1: Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje

VARIABLE 1	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA	NIVEL
Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje Inadecuado: 30-69 Mejorable: 70-109 Adecuado: 110-150	La interacción en un espacio virtual es la acción recíproca en un área determinada en que tanto estudiantes como docentes interactúan de manera sincrónica, en un momento estipulado, y asincrónica, más allá del tiempo convenido, en base a un programa curricular	La medición de la variable interacción en el ambiente virtual de aprendizaje considera las siguientes dimensiones: apoyo del profesorado, motivaciones del estudiante y tecnología de la información.	Apoyo del docente	• Rol del docente como motivador • Competencia pedagógica • Competencia digital • Retroalimentación a los procesos de evaluación del aprendizaje • Competencias comunicacionales	1, 2, 3, 4, 5, 6. 7, 8, 9, 10,	1.Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Neutral 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Inadecuado: 10-23 Mejorable: 24-36 Adecuado: 37-50
			Motivaciones del estudiante en el ambiente virtual de aprendizaje	• Aprendizaje autónomo • Percepción sobre la competencia de comprensión de textos • Interacción con los compañeros	11, 12, 13, 14, 15, 16 17, 18, 19, 20,	1.Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Neutral 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Inadecuado: 10-23 Mejorable: 24-36 Adecuado: 37-50

	dando cabida al proceso de enseñanza y aprendizaje (Gonzales Mercado, 2014).			• Comunicación y relaciones interpersonales • Percepción de los recursos educativos digitales			
			Tecnología de la información	• Plataforma tecnológica educativa estable • Fácil acceso al ambiente virtual • Valor práctico de la plataforma tecnológica educativa • Interacción con los recursos educativos digitales • Recomendación de la plataforma tecnológica educativa	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	1.Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Neutral 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Inadecuado: 10-23 Mejorable: 24-36 Adecuado: 37-50

Tabla 2.

Operacionalización de la variable 2: Comprensión lectora de textos argumentativos

VARIABLE 2	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES	ESCALA	NIVEL
Comprensión lectora de textos argumentativos Bajo:0-6 Medio: 7-13 Alto: 14-20	La comprensión de un texto es un proceso, gradual y estratégico, cuyo objetivo es la creación de sentido, lo que ocurre cuando el lector interactúa con el texto en un determinado contexto, lo que implica el reconocimiento del propósito de lectura, los conocimientos previos y las expectativas del lector. De esta manera, quien lee interpreta o representa a partir del texto y de los procesos	La medición de la variable comprensión de textos argumentativos considera las siguientes dimensiones: comprensión explícita y comprensión implícita. Cada una cuantificada mediante 10 ítems con alternativas de respuesta de opción múltiple: una respuesta correcta y cuatro distractores	Comprensión explícita (Nivel literal)	• Reconocimiento de la idea principal • Reconocimiento de la estrategia argumentativa de ejemplificación	1,6,11,16 2,7,12,17	Respuesta correcta = 1 Respuesta incorrecta = 0	Bajo:0-2 Medio: 3-5 Alto: 6-8
			Comprensión implícita (Nivel inferencial)	• Inferencia de la estrategia argumentativa de analogía • Deducción de la estrategia argumentativa de causas • Inferencia de argumento pragmático	3,8,13,18 4,9,14,19 5,10,15,20	Respuesta correcta = 1 Respuesta incorrecta = 0	Bajo:0-4 Medio: 5-8 Alto: 9-12

	inferenciales necesarios para el acto de leer (Stella y Arciniegas, 2004, citado por Bellota Linares, 2021)						

3.2 Tipo y diseño de la investigación

3.2.1 Tipo de investigación.

Es una investigación básica, sustantiva o pura, debido al interés por la implementación de los conocimientos teóricos en una situación específica y los efectos a partir de la experiencia que de ella procedan (Esteban, 2018, p. 1 con referencias a Hernadez S., R., 2006; Mejía M., E., 2008; Ñaupas, H. M., 2013).

3.2.2 Diseño de la investigación.

La pesquisa es de nivel descriptivo. De acuerdo con lo señalado por Esteban (2018), se busca ser específico en relación a las propiedades, las cualidades y los rasgos que otorgan características a los individuos, los grupos y comunidades que estos integran, los procesos de los que forman parte, los objetos o cualquier otra manifestación que pueda ser percibida y ser sometida a un análisis con el propósito de defender la hipótesis de trabajo. De esta manera, se describe la relación entre las variables.

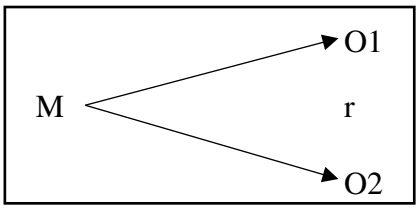
El diseño con el que se trabajará es no experimental, ya que el estudio se realiza sin hacer cambios en las variables involucradas, es decir, en su configuración y entorno natural: se recopila la información de las variables mediante un instrumento sin influir en las respuestas de los individuos que la proporcionan; asimismo, es de corte Transversal, dado que se realiza en un momento definido, es decir, la captura de las variables en un lapso tiene la finalidad de analizarlas en su interrelación en tanto esta sea de relevancia. (Esteban, 2018; Hernández Gracia, J. F., 2018; Burgo Bencomo, O. B y otros, 2019)

Dentro del diseño mencionado, el subtipo es correlacional. Burgo Bencomo, O. B y otros (2019) consideran que en este se hace el análisis de los vínculos existentes entre las variables de estudio, lo cual implica un proceso: en primer lugar, la evaluación del grado de asociación entre las variables; en segundo lugar, la medición de cada una de las variables y su presunta relación; por último, la cuantificación y el análisis del vínculo entre ellas, a través del sometimiento a prueba de la hipótesis.

El diseño se sintetiza en el siguiente gráfico:

Figura 1.

Diagrama de diseño de la investigación.



Dónde:

M, es la muestra de estudio.

O1, es la variable interacción en el ambiente virtual de aprendizaje

O2, es la variable comprensión lectora de textos argumentativos

r, simboliza la correlación entre ambas variables.

"M" es la muestra de la pesquisa, los subíndices "1, 2," en cada "O" se especifica la examinación obtenida en cada una de las dos variables distintas (1, 2); por último, "r" hace distinción al probable vinculo existente entre variables de trabajo.

3.3 Población y muestra

3.3.1 Población.

Constituida por la cantidad total de individuos determinada para el presente estudio. De acuerdo con lo señalado por Hernández-Sampieri, R. y otros (2018), la población corresponde al número total de la manifestación a estudiar, en la que cada uno de ellos posee una particularidad común la que es el objeto de estudio que originará los datos de la pesquisa. Se reúne a un total de 200 estudiantes del centro preuniversitario del Programa Aptitud Académica 2021-2 y el Programa Regular 2021-2.

Tabla 3.

Población de estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma.

	P. Aptitud Académica	P. Regular	Total
Nro. de estudiantes	110	90	200

Nota: "Nómina de Matrícula"

3.3.2 Muestra.

Hernández-Sampieri, R. y otros (2018) consideran a la muestra, en el enfoque cuantitativo, como un subgrupo del universo o población de estudio, definido, delimitado y representativo, del cual se va recopilando datos. En nuestra investigación, la muestra la conforman la cantidad de 132 estudiantes del centro preuniversitario.

Tabla 4.

Población y muestra de estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma.

	Población	Muestra
Nro. de estudiantes	200	132

Nota: "Nómina de Matrícula"

3.3.3 Cálculo del tamaño de muestra

El tamaño de la muestra se obtiene al contar con el tamaño del Universo N, un error máximo E, un porcentaje estimado de la muestra p y un nivel de confianza Z dados (Hernández-Sampieri, R. y otros, 2018).

Fórmula:

$$n = \frac{Z^2_{1-\frac{\alpha}{2}} \times p \times q \times N}{E^2 \times (N-1) + Z^2_{1-\frac{\alpha}{2}} \times p \times q}$$

En la que:

- Población N = 200 estudiantes.
- Nivel de confianza al 95% (1-$\frac{\alpha}{2}$=0.975) $Z_{1-\frac{\alpha}{2}}$ = 1.96
- Margen de error del 5% E = 0.05
- Probabilidad de obtener el resultado esperado: p = 0.5
- Probabilidad de no obtener el resultado esperado: q=1-p=0.5

$$n = \frac{1.96^2 x 0.5 x 0.5 x 200}{0.05^2 x (200-1) + 1.96^2 x 0.5 x 0.5} = 132$$

Se obtuvo un tamaño de muestra de 132 estudiantes.

3.3.4 Muestreo

Tras haber establecido el número, se hace necesario proceder con la elección de los estudiantes: se hace uso, para este propósito, del muestreo probabilístico aleatorio simple, en otros términos, se hizo la elección de una cantidad de alumnos al azar. Es importante definir claramente cada una de los términos que constituyen la tipología señalada; de acuerdo con lo señalado por Hernández-Sampieri, R. y otros (2018) y Ñaupas, H. M. y otros, (2019), el muestreo probabilístico aleatorio simple es probabilístico, ya que cada una de las unidades está en la posibilidad de ser escogida para la muestra; además, es aleatorio simple, porque, si bien la muestra está claramente definida, se realiza un procedimiento mecánico para la selección.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

La técnica empleada fue la encuesta, dado que, según Hernández-Sampieri, R. y otros (2018), es el tratamiento considerado como el conveniente para recolectar datos a una muestra de número significativo en un momento dado, debido a que recoge información de cualquier clase de población, es decir, posibilita abordar una gran diversidad de temas y obtener respuestas que no sean evasivas, es decir, que no eludan la dificultad en la respuesta, y que no sean inconcretas, en otros términos, que sean precisas. Amparados en este concepto, la técnica nos permite conseguir esencial información.

Para medir la variable 1, se empleó un cuestionario de 30 ítems agrupados en tres dimensiones, a las que les corresponden, respectivamente, cinco indicadores. Adicionalmente este instrumento recoge información de tres características de la población: colegio de procedencia, sexo y edad del estudiante. La aplicación del instrumento al que se hace referencia en líneas anteriores se realizó con una precisa orientación a los alumnos, ya que esto posibilita el recojo de respuestas de validez y confiabilidad altas. En el siguiente cuadro, se observa la ficha técnica del instrumento en mención.

Ficha Técnica N°1

Instrumento:	Cuestionario interacción en el ambiente virtual de aprendizaje
Tipo de instrumento:	Cuestionario
Autor:	Teresa Adelaida Aurora Tuesta Figueroa (2021)
Lugar y Año:	Lima, Perú – 2021
Objetivo:	Evaluar la interacción en el ambiente virtual de aprendizaje en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021
Población:	200 estudiantes del centro preuniversitario
Muestra:	132 estudiantes del centro preuniversitario
Administración:	Individual.
Tiempo de duración:	15 minutos aproximadamente.
Dimensiones:	Apoyo del profesorado
	Motivaciones del estudiante
	Tecnología de la información
Número de Ítems	30

Escala:	Tipo Likert: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Neutral, De acuerdo, Totalmente de acuerdo
Nivel de confianza:	95%
Margen de error:	± 5%

El segundo instrumento aplicado fue un cuestionario para medir la variable 2, el cual agrupaba dos dimensiones: comprensión explícita y comprensión implícita, con dos y tres indicadores, respectivamente. Está conformado de cuatro textos argumentativos y veinte preguntas de evaluación con alternativas múltiples de las cuales solo una es correcta y el resto incorrecta. A continuación, se adjunta la ficha técnica.

Ficha Técnica N°2

Instrumento:	Cuestionario comprensión lectora de textos argumentativos
Tipo de instrumento:	Cuestionario
Autor:	Teresa Adelaida Aurora Tuesta Figueroa (2021)
Lugar y Año:	Lima, Perú – 2021
Objetivo:	Evaluar la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021
Población:	200 estudiantes del centro preuniversitario
Muestra:	132 estudiantes del centro preuniversitario
Administración:	Individual.
Tiempo de duración:	40 minutos aproximadamente.
Dimensiones:	Comprensión explícita
	Comprensión implícita

Número de Ítems	20
Escala:	Opción múltiple con cinco alternativas de las cuales solo una es correcta.
Nivel de confianza:	95%
Margen de error:	± 5%

La validez advierte el nivel en que el instrumento efectivamente permite medir la variable de estudio; esta manifiesta la posibilidad de que el método de estudio responda a las interrogantes que han sido formuladas (Hernández-Sampieri, R. y otros, 2018, y Rusque, 2003) se recurre para ello al juicio de expertos en la materia, quienes hacen la evaluación pertinente y verifican que este cumpla los indicadores. En el presente caso, los expertos otorgan un 92% según los criterios específicos lo que los hace aplicables.

La confiabilidad, en una investigación de enfoque cuantitativo, está específicamente relacionada con la credibilidad brindada por el instrumento, lo que se verifica cuando los resultados obtenidos son similares o cercanamente símiles. En otros términos, está relacionada a la consistencia en los resultados que se obtienen al examinar, con el mismo instrumento, al grupo de personas elegidas como parte de la muestra (Hernández-Sampieri, R. y otros, 2018, y Bernal, 2010). Se analiza la confiabilidad del instrumento de la variable 1 aplicando el coeficiente Alfa de Cronbach, usado para valores politómicos como la Escala de Likert, mientras que para el cuestionario de la variable 2 se empleará el coeficiente de Kuder-Richardson, usado para valores dicotómicos, con alternativas correctas o incorrectas.

Figura 2.

Fórmulas de los coeficientes de confiabilidad empleados.

Alfa de Cronbach	**Kuder-Richardson KR-20**
$\alpha = \frac{k}{k-1}\left[1 - \frac{\sum_j S_j^2}{S_x^2}\right]$ k : Número de ítems	$\alpha = \frac{k}{k-1}\left[1 - \frac{\sum_j p_j . q_j}{S_x^2}\right]$ k : Número de ítems p: % de personas que responden correctamente cada ítem

$\sum_{j=1}^{k} S_j^2$: Suma de la varianza de los k ítems. S_x^2: Varianza total del instrumento.	q: % de personas que responden incorrectamente cada ítem S_x^2: Varianza total del instrumento.

En ambos casos, el coeficiente de confiabilidad adopta parámetros entre 0 y 1, ya que está subordinado al número de elementos de la escala (k) y del cociente entre la covarianza promedio de dichos elementos y su varianza promedio. Llamando j a un elemento cualquiera de la escala (j=1, 2..., k). Por consiguiente, el valor del coeficiente de confiabilidad obtenido para cada instrumento determina su nivel.

Interpretación de la escala de valores del coeficiente de confiabilidad

Valores del coeficiente de confiabilidad	Interpretación
Menor a 0.5	se observa un nivel no aceptable
De 0.5 a 0.6	puede considerarse como un nivel pobre
De 0.6 a 0.7	se está ante un nivel débil
De 0.7 a 0.8	hace referencia a un nivel aceptable
De 0.8 a 0.9	se puede calificar como de un nivel bueno
Mayor a 0.9	excelente nivel

Nota. George, D. (2011)

El software estadístico IBM SPSS nos permite obtener los coeficientes de confiabilidad de cada instrumento.

Tabla 5.

Resultados de la prueba de confiabilidad de los instrumentos.

Variable / Dimensiones	# Ítems	Coeficiente
V1. Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje	30	Alfa=0.972
V2. Comprensión lectora de textos argumentativos	20	KR-20=0.871

Se obtuvo un coeficiente de consistencia interna a nivel de variable de .972 y en las dimensiones fue mayor a .871, lo que demuestra que la confiabilidad es óptima; por lo tanto, ambos cuestionarios pueden aplicarse.

Tras la aplicación de los cuestionarios, los datos recibidos deben ser preparados para su análisis. Para ello se emplea la hoja de cálculo Excel versión 2019, que permite tabular los resultados y ordenarlos a fin de verificar si existen inconsistencias como cuestionarios incompletos o mal llenados. Luego de la revisión, y las correcciones pertinentes, se tiene la base de datos lista para ser cargada al paquete estadístico SPSS versión 26.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Análisis, interpretación y discusión de resultados

Nuestra investigación presenta diversos resultados de interés, los que se contrastan con otros estudios similares. Las investigaciones de Bellota Linares, K. (2021), Torres, J. E. y Medina, D. (2020) son experimentales o cuasiexperimentales lo que posibilita una mayor riqueza en los datos; en el caso del estudio de Sáenz Sánchez, B. del año 2018, realiza una sola toma de datos en un momento especifico, lo que muestra coincidencias con nuestro trabajo; por otro lado, el estudio de Mercado Borja, W. E., Guarnieri, G. y Rodríguez, G. L. del año 2019, es descriptivo, pero hace una comparación entre dos facultades, lo que enriquece la pluralidad de los datos obtenidos. Sin embargo, nuestra investigación tiene esta naturaleza, básica descriptiva, debido al contexto de aislamiento que hizo difícil un diseño distinto para el estudio. Por otro lado, Bellota Linares, K. (2021) utiliza un programa para medir el nivel de comprensión (parte del programa Lectimus del que garantiza la idoneidad); asimismo, Guerra y Guevara (2013) hace uso de prueba estandarizada; la elaboración de nuestros instrumentos, validados por expertos, es propia.

Otro de los hechos relevantes por señalar es el de elementos exclusión lo que explica el tamaño de nuestra muestra. La guía del estudiante de la casa de estudios señala las modalidades de ingreso, todas por examen de admisión, este puede realizarse desde el centro preuniversitario en uno de sus programas (el ingreso se determina con dos exámenes) o a través de una examen externo. La cantidad de vacantes para cada programa en el centro preuniversitario es reducida, esto implica el abandono del programa luego del primer examen; los motivos para este abandono son dos; en primer lugar, la calificación obtenida (los puestos en el orden de mérito reducen sus posibilidades de ingreso) y el ingreso a la universidad, mientras realiza sus estudios, a través del examen externo que realiza la Oficina de Admisión, ya que los estudiantes del centro preuniversitario tienen un descuento significativo en esta prueba; por lo

tanto, muchos acceden a ella y logran el ingreso. Todo lo anteriormente expuesto se traduce, en el caso de nuestra investigación, en una reducción de la población. No obstante, aun cuando resta la posibilidad de un universo más amplio y estable, este hecho puede considerarse positivo, ya que consiguen el fin último: el ingreso a la universidad.

En relación con la dimensión apoyo del profesorado, para un porcentaje significativo de estudiantes el nivel es adecuado. En relación con el indicador de competencia pedagógica, el cual tuvo mayor porcentaje de inadecuado, es necesario señalar que si bien se comparte la realización del material entre los docentes, el trabajo en el aula es de libertad de cátedra: luego de las recomendaciones para la aplicación de estrategias al momento de la lectura, el docente debe demostrar su competencia en el entendimiento de textos argumentativos lo que significa identificar los argumentos (tesis o postura y respaldos); por consiguiente, un sustento mal explicado o un ejemplo poco claro puede significar la frustración del estudiante. Asimismo, el rol de docente como motivador tuvo menor porcentaje de adecuado entre todos los indicadores, ante lo cual es importante considerar el contexto de los hechos al examinar los resultados, debido a que la muestra se recoge durante el segundo año del aislamiento obligatorio ocasionado por el virus del Covid-19 (año 2021), el docente se ha hecho ya de herramientas para la interacción con sus estudiantes, pero no todos participan o sus respuestas son monosilábicas o poco precisas, ya que dependen de escribir a través del chat, lo que demora, pues los estudiantes se preocupan por la corrección en sus breves textos, así como lograr ser entendidos. No desestimemos que los estudiantes, bajo cierto orden, podían abrir sus micrófonos, pero el contexto del hogar, que en muchos casos no tiene un ambiente indicado para el estudio o la participación en clase, hacía menos posible la intervención del estudiante en el debate. El resto de indicadores mostró resultados similares, prevaleciendo el nivel adecuado.

El apoyo docente y sus competencias pedagógicas en la interacción en el un entorno virtual es una de las variables de la investigación que realizan Pastora Alejo, B., y Fuentes Aparicio, A. (2021) y Orostica Verdugo, K. en el año 2020, quienes coinciden en este caso, en la necesidad de un diseño metodológico, así como los recursos que faciliten el proceso, asimismo hacen relevancia en la capacitación del docente en los entornos mencionados. En un estudio más completo, Vega Lebrún, C.; Sánchez Cuevas, M.; Rosano Ortega, G. y Amador Pérez, S., en el año 2021,

profundizan en la labor docente y sus aristas y hacen énfasis, así como en la capacitación, en la investigación. Si bien los resultados de nuestra investigación no son bajos en relación a la satisfacción del apoyo del profesorado, la dimensión de la competencia docente en su instrucción sobre la comprensión de textos argumentativos, no muestra una satisfacción total .

Sobre la dimensión motivaciones del estudiante se observa un porcentaje amplio que lo considera adecuado. Sin embargo, entre los indicadores de esta dimensión, resalta el bajo porcentaje en la interacción con los compañeros y la comunicación y relaciones interpersonales. Si bien los estudiantes realizan trabajos grupales, hay un alto porcentaje que se conecta a la sesión con el objetivo de garantizar su estado de asistencia, pero se encuentra realizando otras actividades y deja sin respuesta la consulta de compañeros cuando están reunidos en equipos; además, los estudiantes se ven entre ellos como competidores en busca de una vacante, lo que puede tergiversar la percepción de su interés para el desarrollo de actividades grupales en las que compartan sus hallazgos y debatan sobre las posturas de los autores; asimismo, su relación con el docente depende del ánimo para hacer la pregunta: debe ser lo suficientemente claro al escribirla o aceptar la repregunta del profesor y debe superar la timidez o inseguridad de la exposición de ideas ante sus compañeros de aula en la virtualidad. Sin embargo, hay que destacar que los estudiantes tienen grupos de estudios externos (en redes sociales), donde comparten las grabaciones de las clases (revisan las propuestas de diferentes docentes) y avanzan los textos en otros soportes (el libro digital), pero ni la institución ni el docente participan, salvo se haga explícita la consulta durante la sesión sincrónica y se abra la posibilidad del debate de ideas.

En relación con la dimensión Tecnología de la información y su indicador interacción con los recursos educativos digitales, los resultados de Mercado Borja, W. E., Guarnieri, G. y Rodríguez, G. L. del año 2019, a diferencia de nuestro estudio, sí muestran una percepción de satisfacción en relación a la interactividad virtual. En nuestra investigación, la dimensión obtiene un porcentaje menor de estudiantes que lo considera mejorable o inadecuado a comparación del estudio de las universidades de Colombia y Argentina, en el que posee un alto porcentaje de satisfacción, aunque se recomienda un seguimiento de la misma. Como hemos explicado ya, esto puede ser producto de la naturaleza del programa: en el estudio foráneo se trata del primer semestre de las facultades de las universidades de Medellín y Córdoba; en el caso

objeto de nuestro estudio, de un programa en el que el ejercicio de la comprensión de textos no recibía las respuestas de todos los alumnos en los espacios destinados a ellos (chat, cuestionarios, sondeos), ya que la calificación de esta práctica les servía como diagnóstico de la personal, mas no contribuía directamente al puntaje anhelado para su vacante en la universidad.

Por otro lado, el indicador con menor resultado favorable es el de valor práctico de la plataforma tecnológica educativa. Los ítems están enfocados en la percepción del alumno sobre su valor agregado, en el sentido a si es mejor la dinámica de comprensión de textos en la virtualidad o dicha práctica es mejor en el entorno presencial. Los resultados demuestran que un gran porcentaje de estudiantes no lo consideran como un cambio significativo. Asimismo, otro indicador con alto porcentaje de inadecuado es el fácil acceso al espacio virtual. Posiblemente, este resultado surja por un factor externo: la necesidad de llevar las clases de manera virtual hizo que en muchos hogares se improvisaran los medios de acceso; debido a ello, aún con las recomendaciones de la casa de estudios, algunos estudiantes no contaban con equipos que cumplieran con requisitos básicos ni una señal de internet óptima para la interacción en el espacio digital (esta era compartida entre varios miembros de la casa, lo que hacía mucho más difícil el acceso).

Es importante mencionar que la relación con la variable 1 es favorable, al igual que en el trabajo de Maldonado Chávez, C.A. (2018) que la caracteriza como directa y significativa; caso contrario al estudio de Torres, J. E. y Medina, D. (2020), en el que una variable interviniente, el problema del acceso por las condiciones económicas de los discentes, ocasiona la dificultad en el vínculo entre los principales factores.

La mitad de los estudiantes de la muestra evidenció un nivel alto de comprensión; no obstante, la comprensión explícita obtiene mayor porcentaje en el nivel alto que la comprensión implícita. Dicho resultado evidencia mayor dificultad al momento de responder preguntas en las que deben reconocer relaciones de causalidad y analógicas. El estudio de Sáenz Sánchez, B. del año 2018, encuentra un nivel bastante menor de comprensión al momento de leer en los individuos a los que evalúa. Esto es característico de los jóvenes que empiezan su formación superior; en nuestro estudio, observamos similitudes, ya que los jóvenes están accediendo a un espacio

educativo que no solo los evalúa para una vacante de estudio, sino que es una formación previa a la de los espacios universitarios.

En síntesis, una de las falencias de nuestro estudio es no ser un estudio cuasi experimental o experimental, esto debido a las razones ya expuestas (en las que predomina el contexto de aislamiento), un diseño de esta naturaleza habría ofrecido mayor riqueza; asimismo, una de las mayores limitaciones observadas es la necesidad de relación de los estudiantes entre pares y con sus docentes, lo que posee múltiples factores que impiden su regular desarrollo (entre ellos la disponibilidad del acceso a internet, la dificultad de un espacio para las horas de estudio, entre otros). Por otro lado, nuestra investigación ofrece instrumentos validados por expertos que garantizan el recojo de información que aporta datos veraces a nuestro estudio, lo que confirma la significativa relación entre las variables.

4.2 Pruebas de hipótesis

La estadística inferencial nos permite probar nuestra hipótesis de estudio. Según Hernández-Sampieri, R. y otros (2018), dicha estadística es utilizada con la finalidad de confirmar las hipótesis de investigación y calcular los diversos factores que permiten valorar o analizar una determinada situación. Para ello utiliza la información obtenida de la estadística descriptiva gracias a la cual se cuantifica los estadígrafos y, en base a ellos, se realiza las deducciones de los parámetros a través de técnicas estadísticas (p. 306). Asimismo, para Mejía (2008), la definición corresponde al proceso de naturaleza estadístico-matemático, el cual se funda en el sometimiento a prueba de las hipótesis alternas de manera que se garantice su consistencia o no consistencia. Esta es entendida como recoger datos reales para tener a disposición evidencia fruto de la experiencia para confirmarlas o contradecirlas. (p. 197).

Con dicho fin, se seleccionó como técnica estadística el coeficiente de correlación de Spearman, que es adecuado para el tratamiento de variables de tipo ordinal como es el caso de la variable 2 que fue medida en una escala de 0 a 20. Este valor estadístico indica el grado de correlación que se encuentra entre las variables de estudio, la que puede ser de tres tipos:

Correlación positiva: los valores son cercanos a 1

Correlación Negativa: son cercanos a -1

Sin Correlación: son cercanos a cero

Hipótesis General:

H0: La interacción en el ambiente virtual de aprendizaje no se relaciona significativamente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

H1: La interacción en el ambiente virtual de aprendizaje se relaciona significativamente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

Nivel de significancia: α= .05

Estadístico de prueba: **Coeficiente de correlación de Spearman**

Decisión:

Dado que el valor Sig. resultó ser igual a .00 y menor al nivel de significancia fijado de .05, se rechaza la hipótesis nula.

Conclusión:

Se comprueba que la interacción en el ambiente virtual de aprendizaje se relaciona significativamente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021. Y con un coeficiente de Spearman de .880, podemos adicionar que la relación entre ambas variables es fuerte.

Hipótesis Específica 1

H0: El apoyo del docente no se relaciona considerablemente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

H1: El apoyo del docente se relaciona considerablemente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

Nivel de significancia: α= .05

Estadístico de prueba: **Coeficiente de correlación de Spearman**

Decisión:

Dado que el valor Sig. resultó ser igual a .00 y menor al nivel de significancia fijado de .05, se rechaza la hipótesis nula

Conclusión:

Se demuestra que el apoyo del docente se relaciona considerablemente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021. Y con un coeficiente de Spearman de .859, se colige que el vínculo entre ambas variables es fuerte.

Hipótesis Específica 2

H0: Las motivaciones del estudiante no se relacionan notablemente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

H1: Las motivaciones del estudiante se relacionan notablemente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

Nivel de significancia: α= .05

Estadístico de prueba: **Coeficiente de correlación de Spearman**

Decisión:

Dado que el valor Sig. resultó ser igual a .00 y menor al nivel de significancia fijado de .05, se rechaza la hipótesis nula

Conclusión:

Se comprueba que las motivaciones del estudiante se relacionan notablemente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro

preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021. Y con un coeficiente de Spearman de 0.790, es posible deducir que la relación entre ambas variables es fuerte.

Hipótesis Específica 3

H0: La tecnología de la información no se relaciona de manera significativa con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

H1: La tecnología de la información se relaciona de manera significativa con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.

Nivel de significancia: α= .05

Estadístico de prueba: **Coeficiente de correlación de Spearman**

Decisión:

Dado que el valor Sig. resultó ser igual a .00 y menor al nivel de significancia fijado de .05, se rechaza la hipótesis nula

Conclusión:

Con los resultados se comprueba que la tecnología de la información se relaciona de manera significativa con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021. Y con un coeficiente de Spearman de .854, se deduce que la relación entre ambas variables es fuerte.

4.3 Presentación de resultados

Según Paitán y otros (2018), la Estadística descriptiva, debido a su naturaleza, es conveniente para el ejercicio de la investigación cuantitativa en cualquiera de sus campos, es decir, se utiliza en la educación, administración, ingeniería, entre otros ámbitos de estudio. Con el propósito de presentar los datos y sus características de manera ordenada se vale de los resúmenes, las tablas o las figuras.

El software utilizado para la tabulación y análisis de los datos que se obtienen tras nuestro trabajo de campo fue el software IBM SPSS 26. En el desarrollo del capítulo, se presentarán las tablas de frecuencia y los respectivos gráficos de barras por cada dimensión de la variable 1 y 2, acompañado del análisis descriptivo detallado de cada uno de los resultados, respectivamente. Luego, se presentan las correlaciones que contrastan las hipótesis tanto general como específicas aplicando el coeficiente de correlación de Spearman.

Análisis descriptivo de la variable interacción en el ambiente virtual de aprendizaje y sus dimensiones.

Tabla 6.

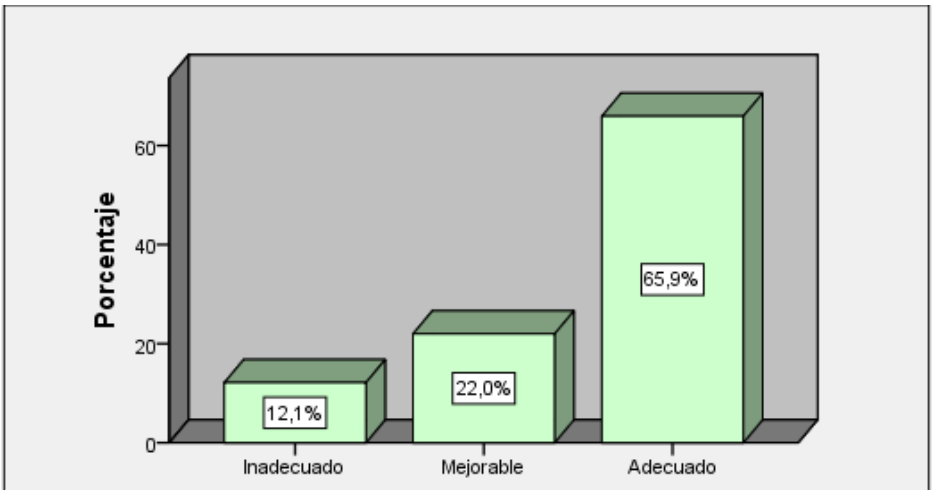
Resultados de interacción en el ambiente virtual de aprendizaje según género.

Tabla de contingencia V1. Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje * Género

			Género		
			Femenino	Masculino	Total
V1. Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje	Inadecuado	Recuento	10	6	16
		% dentro de Género	12.7%	11.3%	12.1%
	Mejorable	Recuento	15	14	29
		% dentro de Género	19.0%	26.4%	22.0%
	Adecuado	Recuento	54	33	87
		% dentro de Género	68.4%	62.3%	65.9%
Total		Recuento	79	53	132
		% dentro de Género	100.0%	100.0%	100.0%

Figura 3.

Resultados interacción en el ambiente virtual de aprendizaje según género



Para el 65.9% de los individuos, la interacción tiene nivel adecuado, pero el 22% lo considera mejorable y el 12.1% indica que es inadecuado. De la tabla anterior, podemos ver que no existe mucha diferencia en las respuestas según el género.

Dimensión 1: Apoyo del docente

Tabla 7.

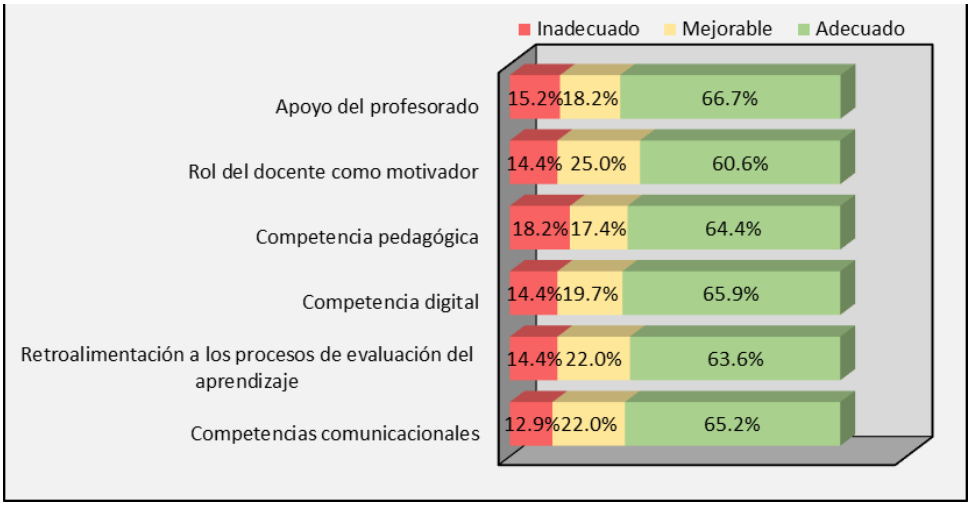
Resultados del Apoyo del docente según género

Tabla de contingencia D1. Apoyo del docente * Género

			Género		
			Femenino	Masculino	Total
D1. Apoyo del docente	Inadecuado	Recuento	12	8	20
		% dentro de Género	15.2%	15.1%	15.2%
	Mejorable	Recuento	13	11	24
		% dentro de Género	16.5%	20.8%	18.2%
	Adecuado	Recuento	54	34	88
		% dentro de Género	68.4%	64.2%	66.7%
Total		Recuento	79	53	132
		% dentro de Género	100.0%	100.0%	100.0%

Figura 4.

Resultados del Apoyo del docente



Respecto a la dimensión apoyo del profesorado, para el 66.7% de estudiantes, el nivel es adecuado, mientras que para el 18.2% es mejorable y para el 15.2% es inadecuado. Se puede destacar que la competencia pedagógica tuvo mayor porcentaje de inadecuado, e 18.2% de estudiantes; asimismo el rol de docente como motivador tuvo menor porcentaje de adecuado entre todos los indicadores con un 60%. El resto de indicadores mostró resultados similares, prevaleciendo el nivel adecuado para el 60% y 65% de estudiantes.

Dimensión 2: Motivaciones del estudiante en el ambiente virtual de aprendizaje

Tabla 8.

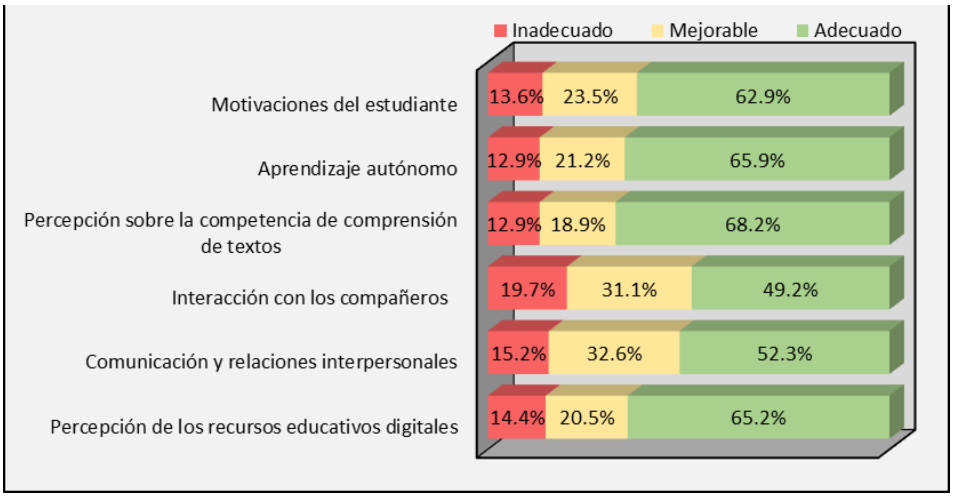
Resultados de motivaciones del estudiante según género

Tabla de contingencia D2. Motivaciones del estudiante * Género

			Género		
			Femenino	Masculino	Total
D2. Motivaciones del estudiante	Inadecuado	Recuento	12	6	18
		% dentro de Género	15.2%	11.3%	13.6%
	Mejorable	Recuento	16	15	31
		% dentro de Género	20.3%	28.3%	23.5%
	Adecuado	Recuento	51	32	83
		% dentro de Género	64.6%	60.4%	62.9%
Total		Recuento	79	53	132
		% dentro de Género	100.0%	100.0%	100.0%

Figura 5.

Resultados de motivaciones del estudiante



Acerca de motivaciones del estudiante se observa que el 62.9% lo considera adecuado, mientras que para el 23.5% es mejorable y el 13.6% de los alumnos de la muestra lo considera inadecuado. Entre los indicadores de esta dimensión, resalta el bajo porcentaje de interacción con los compañeros (adecuado para el 46.2% e

inadecuado para el 19.7%) y la comunicación y relaciones interpersonales (adecuado para el 52.3% e inadecuado para el 15.2%).

Dimensión 3: Tecnología de la información

Tabla 9.

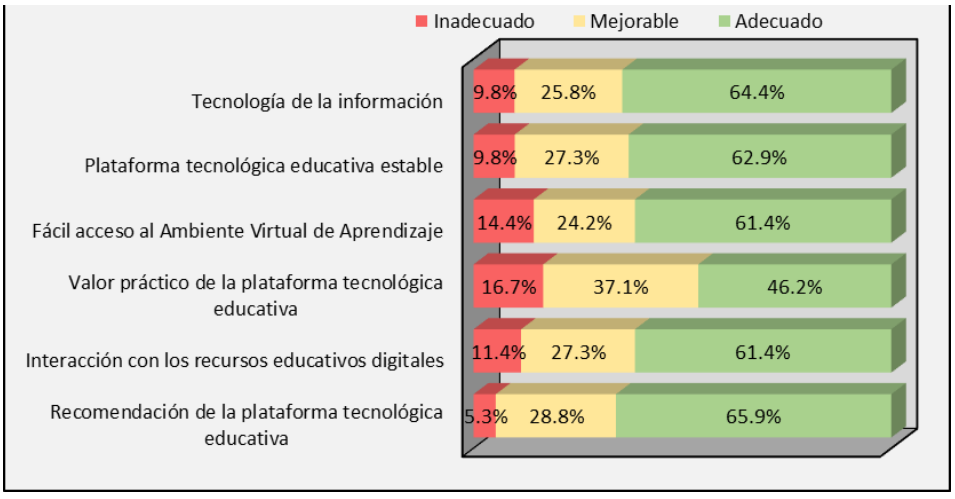
Resultados de tecnología de la información según género

Tabla de contingencia D3. Tecnología de la información * Género

			Género		
			Femenino	Masculino	Total
D3. Tecnología de la información	Inadecuado	Recuento	8	5	13
		% dentro de Género	10.1%	9.4%	9.8%
	Mejorable	Recuento	18	16	34
		% dentro de Género	22.8%	30.2%	25.8%
	Adecuado	Recuento	53	32	85
		% dentro de Género	67.1%	60.4%	64.4%
Total		Recuento	79	53	132
		% dentro de Género	100.0%	100.0%	100.0%

Figura 6.

Resultados de tecnología de la información



Se advierte que, en la dimensión tecnología de la información, el nivel es adecuado para el 64.4% de estudiantes, mientras que para el 25.8% es mejorable y para el 9.8% es inadecuado. El indicador con menor resultado favorable es el de valor

práctico de la plataforma tecnológica educativo, el cual solo es adecuado para el 46.2% de los estudiantes, mientras que para el 37.1% es mejorable y para el 16.7% es inadecuado. Otro indicador con alto porcentaje de inadecuado es el fácil acceso al entorno virtual, con un 14.4% de desaprobación.

Análisis descriptivo de la variable comprensión lectora de textos argumentativos y sus dimensiones.

Tabla 10.

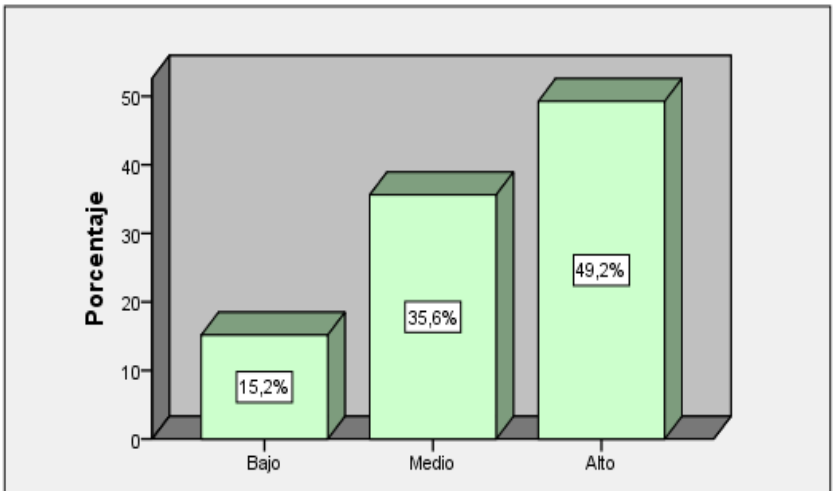
Resultados de comprensión lectora de textos argumentativos según género

Tabla de contingencia V2. Comprensión lectora de textos argumentativos * Género

			Género		
			Femenino	Masculino	Total
V2. Comprensión lectora de textos argumentativos	Bajo	Recuento	13	7	20
		% dentro de Género	16.5%	13.2%	15.2%
	Medio	Recuento	27	20	47
		% dentro de Género	34.2%	37.7%	35.6%
	Alto	Recuento	39	26	65
		% dentro de Género	49.4%	49.1%	49.2%
Total		Recuento	79	53	132
		% dentro de Género	100.0%	100.0%	100.0%

Figura 7.

Resultados de comprensión lectora de textos argumentativos



El 49.2 % evidenció un nivel alto de entendimiento de textos argumentativos, en cambio, el 35.6%, uno medio y el 15.2 %, bajo. En la comparación por género, se observó similitud en el porcentaje de nivel alto; mientras que en el bajo, el de mujeres (16.5 %) es ligeramente mayor al de los hombres (13.2 %).

Dimensión 1: Comprensión explícita

Tabla 11.

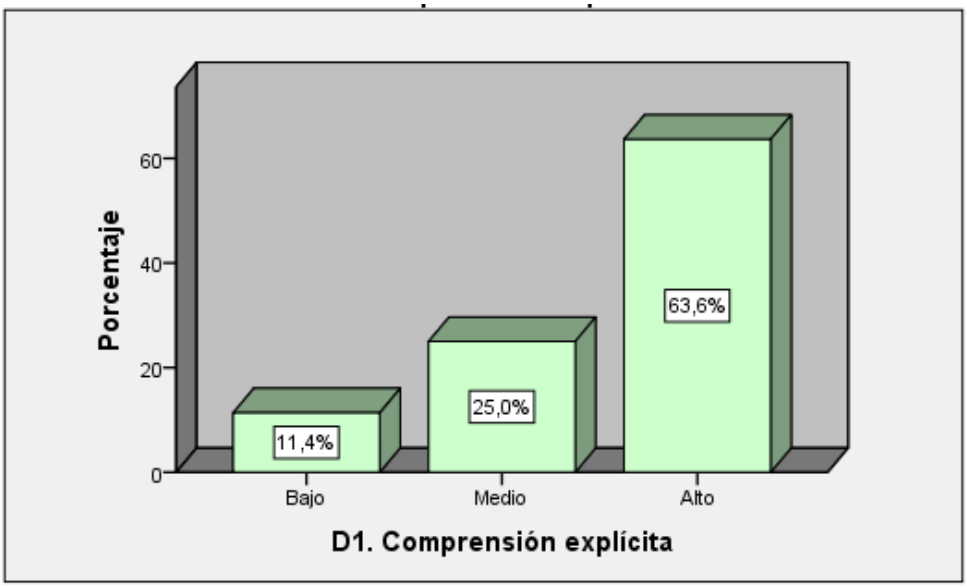
Resultados de comprensión explícita según género

Tabla de contingencia D1. Comprensión explícita * Género

				Género		
				Femenino	Masculino	Total
D1. Comprensión explícita		Bajo	Recuento	9	6	15
			% dentro de Género	11.4%	11.3%	11.4%
		Medio	Recuento	19	14	33
			% dentro de Género	24.1%	26.4%	25.0%
		Alto	Recuento	51	33	84
			% dentro de Género	64.6%	62.3%	63.6%
Total			Recuento	79	53	132
			% dentro de Género	100.0%	100.0%	100.0%

Figura 8.

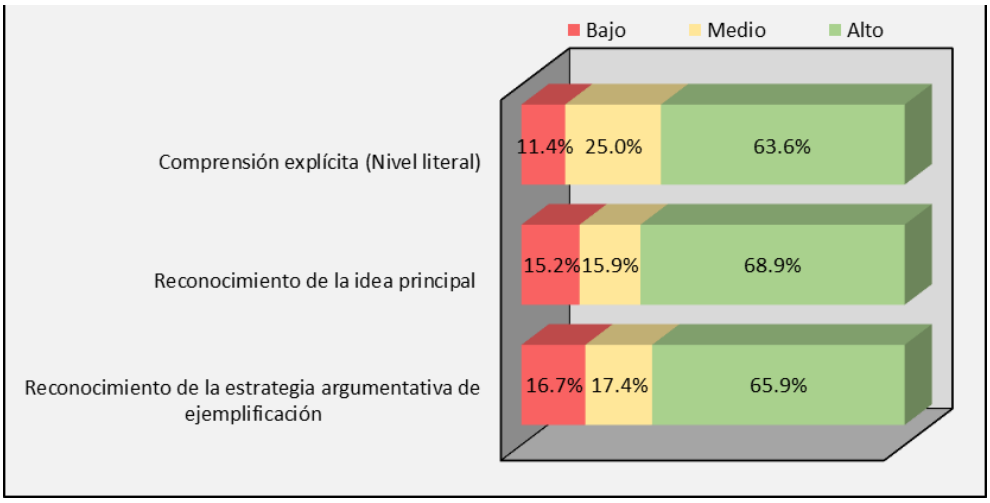
Resultados de comprensión explícita.



Sobre comprensión explícita, se observa mayor porcentaje de comprensión, tanto en hombres como en mujeres y en el total el 63.6 % de los alumnos mostró un nivel alto, mientras que el 25 % mostró uno medio y solo el 11.4 % se encontró en el bajo. estos porcentajes no difieren significativamente en la medición por género.

Figura 9.

Resultados de comprensión explícita por indicadores



En relación con los indicadores de la dimensión comprensión implícita, observamos resultados favorables, debido a que alrededor del 64% alcanza un resultado alto: un 68.9% reconoce satisfactoriamente la idea principal y un 65.9% la estrategia argumentativa de ejemplificación; sin embargo, es importante observar los resultados del 30% y el 34% de jóvenes que no alcanzan las dimensiones respectivas.

Dimensión 2: Comprensión implícita

Tabla 12.

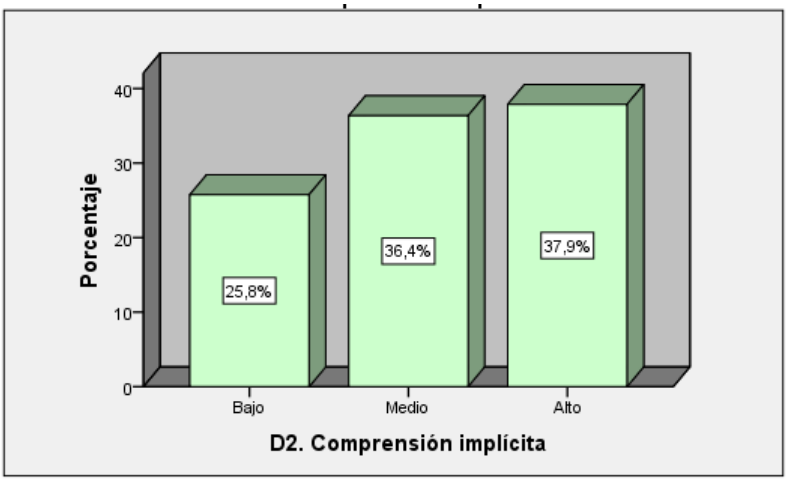
Resultados de comprensión implícita según género

Tabla de contingencia D2. Comprensión implícita * Género

				Género		
				Femenino	Masculino	Total
D2. implícita	Comprensión	Bajo	Recuento	20	14	34
			% dentro de Género	25.3%	26.4%	25.8%
		Medio	Recuento	29	19	48
			% dentro de Género	36.7%	35.8%	36.4%
		Alto	Recuento	30	20	50
			% dentro de Género	38.0%	37.7%	37.9%
Total			Recuento	79	53	132
			% dentro de Género	100.0%	100.0%	100.0%

Figura 10.

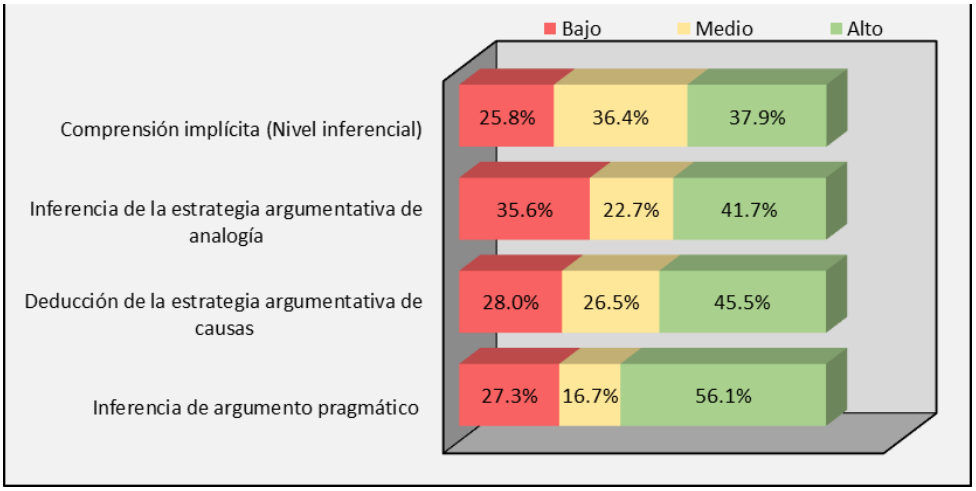
Resultados de comprensión implícita.



En lo que respecta a la comprensión implícita, se observa un menor porcentaje de individuos con nivel alto (37.9%) con respecto a la comprensión explícita. Mientras que un 36.4% mostró un nivel medio y un 25.8% un nivel bajo. Dicho resultado evidencia mayor dificultad por parte de los estudiantes al momento de responder preguntas de comprensión implícita en textos argumentativos.

Figura 11.

Resultados de comprensión implícita por indicadores.



Finalmente, revisemos los valores relacionados con los indicadores de la dimensión comprensión implícita. El indicador con un mayor porcentaje de respuestas acertadas (lo que denota un nivel alto) es el de la inferencia del argumento pragmático (56.10%); la estrategia argumentativa de causas y la de analogía tienen un 45.5% y 41.7%, respectivamente, esto implica un mayor dificultad cuando el estudiante debe reconocer las causas de un hecho o situación y la comparación de los mismos.

En la comprobación de las hipótesis, se consiguieron los siguientes resultados. En relación con la hipótesis general, se observa que, cuando la interacción en el entorno virtual es adecuada, el nivel de comprensión es alto, mientras que cuando la interacción es inadecuada, el nivel de entendimiento es bajo también en los estudiantes.

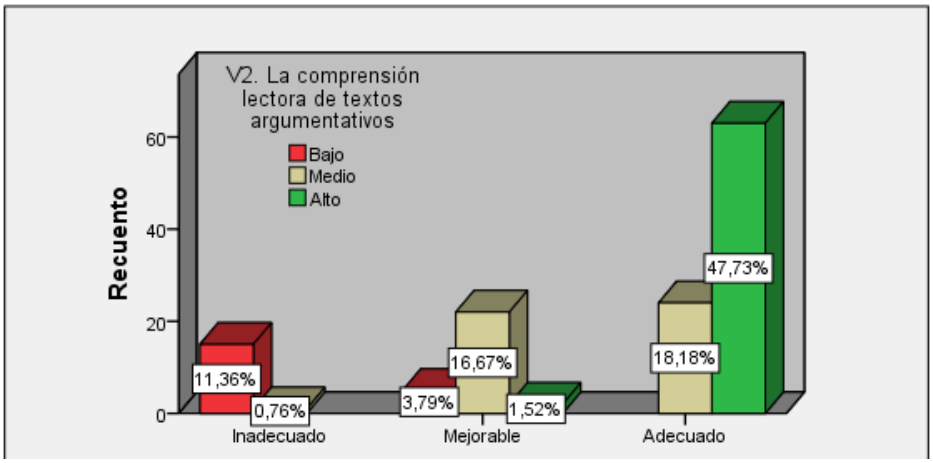
Tabla 13.

Correlación entre la interacción en el ambiente virtual de aprendizaje y la comprensión lectora de textos argumentativos.

	V2. Comprensión lectora de textos argumentativos		
	Rho Spearman	N	Sig. (bilateral)
V1. Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje	0.880	132	0.000

Figura 12.

Porcentajes de estudiantes por niveles de la interacción en el ambiente virtual de aprendizaje y la comprensión lectora de textos argumentativos.



En relación con la Hipótesis Específica 1, se observa que, cuando el apoyo del profesorado es adecuado, el nivel de comprensión es alto, mientras que cuando el apoyo del profesorado es inadecuado, el nivel de entendimiento de textos es bajo también en los discentes.

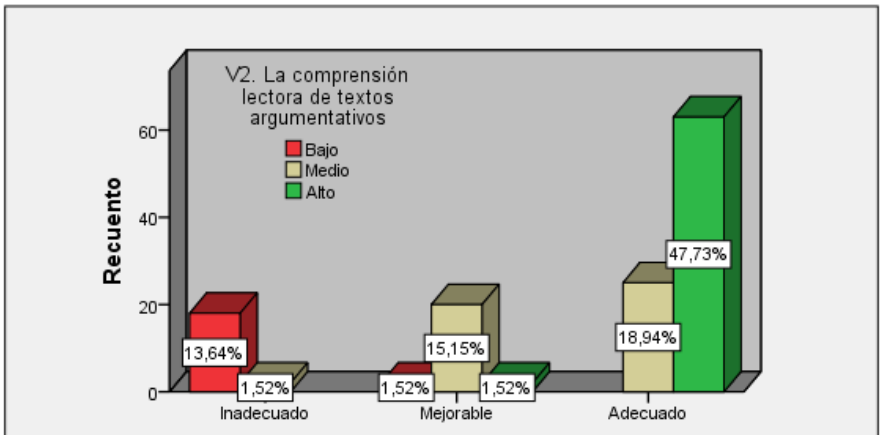
Tabla 14.

Correlación entre apoyo del docente y comprensión lectora de textos argumentativos.

	V2. Comprensión lectora de textos argumentativos		
	Rho Spearman	N	Sig. (bilateral)
D1. Apoyo del docente	0.859	132	0.000

Figura 13.

Porcentajes de estudiantes por niveles de apoyo del docente y comprensión lectora de textos argumentativos.



En relación con la Hipótesis Específica 2, se observa que, cuando las motivaciones del estudiante son adecuadas, el nivel de comprensión es alto, mientras que cuando dichas motivaciones son inadecuadas, el nivel de entendimiento es bajo también en los alumnos.

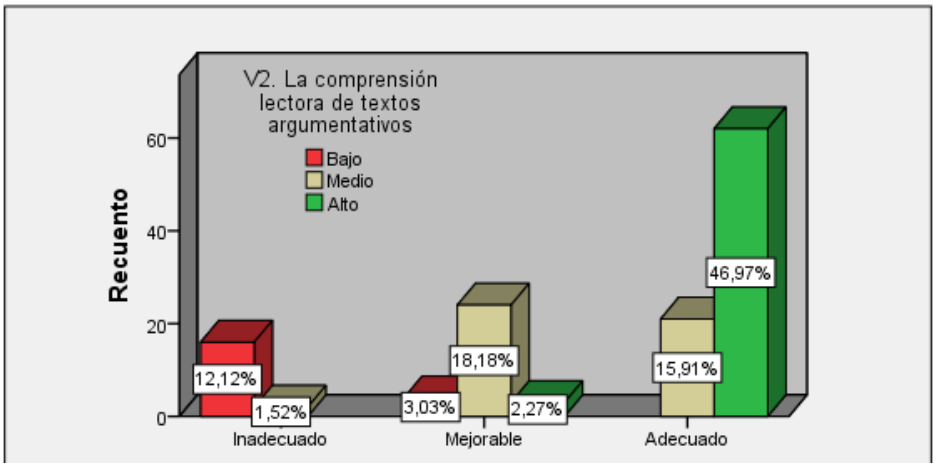
Tabla 15.

Correlación entre motivaciones del estudiante y comprensión lectora de textos argumentativos.

	V2. Comprensión lectora de textos argumentativos		
	Rho Spearman	N	Sig. (bilateral)
V1. Motivaciones del estudiante	0.790	132	0.000

Figura 14.

Porcentajes de estudiantes por niveles de motivaciones del estudiante y la comprensión lectora de textos argumentativos.



En relación con la Hipótesis Específica 3, se observa que, cuando la tecnología de la información es adecuada, el nivel de comprensión es alto, mientras que cuando la tecnología es inadecuada, el nivel de entendimiento es bajo también en los discentes.

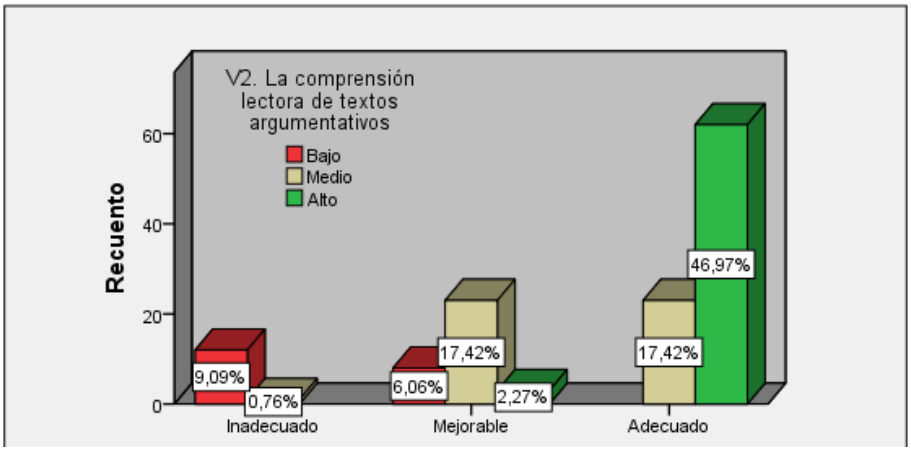
Tabla 16.

Correlación entre tecnología de la información y comprensión lectora de textos argumentativos.

	V2. Comprensión lectora de textos argumentativos		
	Rho Spearman	N	Sig. (bilateral)
V1. Tecnología de la información	0.854	132	0.000

Figura 15.

Porcentajes de estudiantes por niveles de tecnología de la información y comprensión lectora de textos argumentativos.



CONCLUSIONES

1. Con el análisis estadístico quedó demostrado que la interacción en el ambiente virtual de aprendizaje se relaciona significativamente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021. Adicionalmente, el coeficiente de Spearman de .880 muestra que la relación entre ambas variables es fuerte, es decir, cuando la variable 1 es adecuada, la variable 2 es de nivel alto, mientras que cuando la variable 1 es inadecuada, la variable 2 es de nivel bajo también en los discentes.

2. Se verificó que la dimensión de apoyo del profesorado se relaciona considerablemente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los alumnos del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021. Y con un coeficiente de Spearman de .859, podemos adicionar que la relación entre la primera dimensión de la variable 1 y la variable 2 es fuerte. Es decir que, cuando la primera dimensión de la variable 1 es adecuada, el nivel de la variable 2 es alto, mientras que cuando la primera dimensión de la variable 1 es inadecuada, el nivel de la variable 2 es bajo también en los alumnos.

3. Se comprobó que la dimensión de motivaciones del estudiante se relaciona notablemente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los discentes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021. Y con un coeficiente de Spearman de .790, podemos confirmar que el vínculo entre la segunda dimensión de la variable 1 y la variable 2 es fuerte lo que significa que cuando la segunda dimensión de la variable 1 es adecuada, el nivel de la variable 2 es alto, mientras que cuando la segunda dimensión de la variable 1 es inadecuada, el nivel de la variable 2 es bajo también en los discentes.

4. Finalmente, los resultados obtenidos también demostraron que la dimensión de tecnología de la información se relaciona de manera significativa con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021. Y con un coeficiente de Spearman de .854, podemos decir que la correspondencia entre la tercera dimensión de la variable 1 y la variable 2 es fuerte. Por lo tanto, cuando la tercera dimensión de la variable 1 es adecuada, el nivel de la variable 2 es alto, mientras que cuando la tercera dimensión de la variable 1 es inadecuada, el nivel de la variable 2 es bajo también en los estudiantes.

RECOMENDACIONES

1. Informar sobre la importancia del ejercicio del entendimiento de un texto que reúne argumentos de un autor en estudiantes universitarios y sus posibilidades en los espacios virtuales de aprendizaje.
2. Informar sobre lo importante del seguimiento de las actividades de comprensión de textos en un entorno virtual a fin de observar y hacer la rectificaciones necesarias, si fuera el caso, el avance de los discentes.
3. Implementar distintos programas que estén orientados a mejorar el nivel de entendimiento de los textos materia de análisis con el propósito de que mejoren su pensamiento crítico, elemento fundamental para su labor como estudiantes universitarios.
4. Capacitar a los docentes del área de Lenguaje y Razonamiento verbal del centro preuniversitario tanto en estrategias pedagógicas orientadas a la formación de buenos hábitos al leer, así como en el uso de las nuevas tecnologías, a fin de mejorar la competencia pedagógica y digital, respectivamente.
5. Informar sobre la necesidad de garantizar el acceso a internet y un equipo adecuado para los alumnos lo que posibilite su participación en los entornos virtuales.
6. Difundir los resultados de la presente investigación en diferentes ámbitos académicos con el propósito de hacer de conocimiento los resultados y recomendaciones, de manera que las diversas instituciones educativas puedan tomar decisiones que mejoren la práctica pedagógica relacionada a la comprensión de la argumentación en un entorno virtual.
7. Desarrollar estudios más profundos sobre el tema abordado en la presente investigación, a fin de ampliar el rango de información que nos alimente sobre la situación en otros contextos.
8. Insistir en la relevancia de un diseño instruccional, el cual permite la observación de un proceso en el que sea posible evaluar y corregir lo necesario;

debido a que la tecnología que provee la interacción en los entornos virtuales es un medio, aporta recursos, pero no es el fin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardila-Rodríguez, M. (2011) Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales Educ.Educ. Vol. 14, No. 1 | Enero-abril de 2011 | pp. 189-206

Aparicio-Gómez, O.-Y. y Ostos-Ortiz, O.-L. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, *1*(1), 11–36. https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.25

Álvarez, G. y García, M. (2017). Dificultades de estudiantes universitarios en la comprensión de textos argumentativos. En *Revista Educación y Humanismo, 19*(32), 18-30. http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2529

Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.

Barbosa-Chacón, J, Barbosa, JC, & Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Perfiles educativos*, *37*(149), 130-149. Recuperado en 11 de agosto de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300008&lng=es&tlng=es.

Bautista, A. y Alba, C. (1997) "¿Qué es Tecnología Educativa?: Autores y significados", Revista Píxel-bit, Nº9, 4. http://www.us.es/pixelbit/art94.htm

Bautista, D. (2015). «Uso de mediaciones tecnológicas para mejorar el nivel de comprensión lectora» Trabajo de grado Universidad nacional abierta y a distancia UNAD. Recuperado el 2 de enero 2022 de https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3490

Bellota Linares, K. (2021). *Programa de lectura sociointeractiva Léctimus para fortalecer la comprensión lectora en alumnos de Estudios Generales de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco 2020* [Tesis de maestría. Universidad Enrique Guzmán y Valle] https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/5161

Benítez, M. G., Barajas, J. I. y Hernández, I. N. (2014). Efecto de la aplicación de una estrategia de comprensión de lectura en un entorno virtual. *Revista Electrónica*

de Investigación Educativa, *16*(3), 71-87. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-benitezbh.html

Bermejo, J. Antropología pedagógica, fin para la educación. En *Escuela Abierta*, 2016, 19, 49-63. http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea19/EA19-antropologia.pdf

Bernal, C. A. (2006). *Metodología de La Investigación*. México D.F.: Pearson Publications Company.

Boza Carreño, A. y Conde Vélez, S. (2015) Web 2.0 en educación superior: formación, actitud, uso, impacto, dificultades y herramientas En *Digital Education Review*, 28, 45- 58. http://greav.ub.edu/der

Burgo Bencomo, O. B., León González, J. L., Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., y Espinoza Freire, E. E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*, *48*.

Bustos Sánchez, Alfonso y Coll Salvador, César. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, *15*(44), 163-184. Recuperado en 28 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009&lng=es&tlng=es.

Cabero, J. (1998) Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords): Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Calderón, D. (2003). «Género discursivo, discursividad y argumentación». *Enunciación*, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 44-56, ene. 2003. http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2477.

Camacho, M.; Lara, Y. y Sandoval, G. (2015) La docencia y su rol en las Entornos Virtuales de Aprendizaje: una perspectiva desde la Universidad Técnica Nacional, Costa Rica. Área de Tecnología Educativa y Producción de Recursos Didácticos Universidad Técnica Nacional Costa Rica. https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1400-36bd

Camargo, Z.; Caro, M. Á. y Uribe, G. (2012). Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos. Sophia, (8). ISSN: 1794-8932. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740749011

Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. & Canales, C. (2000) La naturaleza conductual de la comprensión. *Revista Sonorense de Psicología*, 14, 25-34.

Casas, R. (2017). Para una filosofía de la lectura. *Revista Americana*. https://es.scribd.com/document/270389221/Para-Una-Filosofia-de-La-Lectura-Raymundo-Casas-Navarro

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. 2003; (32); 113-32

Cassany, D. y Castellà, J. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. Perspectiva. 2011; 28 (2): 353-374

Cassany, D.; Sanz, M. y Luna G. (2007) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó

Castillo, S. y Villanueva, M. (2017). *Saber escribir, saber argumentar*. Lima: Argumentos.

Clemente, J.; Escribá, C. y Buitrago, J.M. (2010). Dimensiones clave en la satisfacción con los entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza universitaria: el caso de PoliformaT. *Revista mexicana de investigación educativa*, *15*(46), 849-871. Recuperado el 15 de agosto de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300008&lng=es&tlng=es.

Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher* February 2003, 56(5):458-464. https://www.researchgate.net/publication/279558304_Reading_comprehension_on_the_Internet_Expanding_our_understanding_of_reading_comprehension_to_encompass_new_literacies

Córdova, M.

(2009). *Estadística, Descriptiva e Inferencial*. Lima: Moshera

(2006). *Estadística Inferencial - Aplicaciones*. Lima: Moshera

Cortes, J.; Castañeda, J.G y Daza, J. (2019). Comprensión lectora de estudiantes universitarios. Factores asociados y mecanismos de acción. Revista Venezolana de Gerencia, vol. 24, núm. 87, pp. 874-889, 2019. Universidad del Zulia. https://www.redalyc.org/journal/290/29060499015/html/#redalyc_29060499015_ref10

Chávez-Paredes, R.; Aguinaga- Villegas D.; Gálvez-Suárez E. y Palacios-Garay J. (2019). Aprendizaje situado en el nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria. Revista Científica Digital de Psicología PSIQUEMAG Vol. 8, Nº2, 2019

De la Cruz, E., y Escobedo, F. (2021). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma del aprendizaje? *Desafíos*, *12*(1), e259-e259.

Dijk, T. van y Kintsch, W. (1978). *Towards a model of discourse comprehension and production. Psychological Review*, 85: 363-394.

Echevarría, M. A., y Gastón, B. I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. Revista de Psicodidáctica, 10, 1–15.

Edel-Navarro, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje: la contribución de" lo virtual" en la educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, *15*(44), 7-15.

Esteban Nieto, N. (2018). Tipos de investigación. https://core.ac.uk/download/pdf/250080756.pdf

Fainholc, B.

(2006). «La lectura crítica en Internet: evaluación y aplicación de sus recursos». Comunicar, núm. 26, marzo, 2006, pp. 155-162 Grupo Comunicar Huelva, España

(2004). *Lectura crítica en Internet: Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/jornadas/96/biblio/96Las-Nuevas-Narrativas.pdf

Fernández, K.; Reyes, S y López-Ornelas, M. (2021) Apropiación tecnológica, Habilidades digitales y competencias digitales de los estudiantes universitarios: Mapeo sistemático de la literatura. RCO | a. 13 | v. 2 | p. 46-72 | may./ago. 2021. DOI: https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.2493

Fuenmayor, G. y Villasmil, y. (2008) La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 9 (22), 187 -202. https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859011

Galdames, V. (2009). Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución? *Cuaderno de Educación*, *12*.

Garay, U.; Tejada, E. y Portillo, J. (2020) ¿Y si el modelo híbrido fuera el futuro de la universidad? en *The conversation*. https://theconversation.com/y-si-el-modelo-hibrido-fuera-el-futuro-de-la-universidad-139895

García, B., Serrano, E. L., Ponce Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero Arroyo, G., y Espinosa Díaz, Y. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. RIED. Revista

Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), pp. 343-365. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ ried.21.1.18816

García-Peñalvo, F. J.; Fidalgo-Blanco, Á.; Sein-Echaluce, M. L. (2017), Los MOOC: un análisis desde una perspectiva de la innovación institucional universitaria. *La Cuestión Universitaria* 9 (2017), 117-135. 1988-236X

Garduño, R. (2009). Contenido educativo en el aprendizaje virtual. *Investigación bibliotecológica*, *23*(47), 15-44. Recuperado en 11 de agosto de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100002&lng=es&tlng=es.

George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e*. Pearson Education India.

Gonzales, I. (2014) Los entornos virtuales como espacios de enseñanza-aprendizaje. Una propuesta para el bachillerato. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] http://132.248.9.195/ptd2014/mayo/0713290/0713290.pdf

Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2018), 21(2), pp. 69-82. DOI: http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20577 – ISSN: 1138-2783 – E-ISSN: 1390-3306

Guerra, J.; Guevara, Y.; López, A. y Rugerio, J.P. (2014) Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. Revista de Investigación Educativa 19 julio-diciembre, 2014 Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i19.972

Guerrero, J. (2017). *Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos*. [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Marcos] https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/6468/Guerrero_gj.pdf?sequence=3

Gutiérrez, D. y Ávila, D. (2014). Producción y Comprensión de Textos: La cognición situada entre lo cotidiano y el *b-learning*. Revista de Tecnología, Volumen 13, Número 1, pp. 114-120

Gutiérrez, J. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. Revista Educación y Tecnología, N°1, año 2012 pp. 111-122

Henao, O. (1998). Aproximación teórica y experimental a una didáctica de la lectura y la escritura de textos en formato electrónico, hipertextual y multimedial.

Universidad de Antioquia. Comunicación personal Lallerana, R., McGinn , N. et al. (1981) Definición del campo temático de planeación educativa. Documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa. México

Hernández Gracia, J. F. (2018). Tipos de Investigación. *Boletín Científico De La Escuela Superior Atotonilco De Tula*, *5*(9). https://doi.org/10.29057/esat.v5i9.2885

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.

Herrera, L. (2002). Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos Reencuentro, núm. 35, diciembre, 2002, pp. 69-74 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. https://www.redalyc.org/pdf/340/34003507.pdf

Hevia Artime, I., & Fueyo Gutiérrez, A. (2018). Aprendizaje situado en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje: una experiencia de aprendizaje entre pares en una comunidad de práctica. *Aula Abierta*, *47*(3), 347-354. https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.347-354

Holgado, C. (2016). Nuevos tiempos, Universidad y TICS. Didáctica e innovación educativa. Alicante: Área de innovación y Desarrollo.

Hsieh, P. H. y Dwyer, F. (2009). The Instructional effect of online reading strategies and learning styles on student academic achievement. *Educational Technology & Society, 12*(2), 36-50.

Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *American Psychological Revew, 85,* 363-393. Recuperado de http://www.discourses.org/ OldArticles/ Towards%20a%20model.pdf

Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 65-74. https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943

Laredo, A. (2020) «Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad César Vallejo» [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación] https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4725?show=full

Lei, S., Rhinehart, P., Howard, H. y Cho, J. (2010). *Strategies for improving reading comprehension among college students*. http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6516/is_1_47/ai_n52454495/

León, J.A. (2001), Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: un análisis para su estudio e investigación. Revista signos, 34(49-50), 113-125.

León, J. (2010), ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? Psicología Educativa, 10-2, https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530df80e7700c.pdf

León, J.A.; Escudero, I. y Olmos, R. (2012), Evaluación de la comprensión lectora (ECOMPLEC). Madrid: TEA Ediciones. Psicología Educativa, 19(1), 55.

Llontop, M. (2013), Marcadores del discurso y niveles de comprensión de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad San Martín de Porres. [Tesis de maestría. Universidad San Martín de Porres] https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/624/llontop_mc.pdf?sequence=3&isAllowed=y

López Andrada, C. (2010, octubre). *Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales.* Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Comunicación 3.0. España. Pp. 819 - 826. Recuperado de http://comunicacion3punto0.files.wordpress.com/2011/05/comunicacion3punto0libroactas2010.pdf

Macedo, L., Montemayor, G., Limón, D., Hinojosa, V. y Huerta, C. (2016). Recursos educativos Generalidades para su desarrollo y evaluación SUAyED-FM, UNAM, marzo 2016.

Maldonado Chávez, C.A. (2018). *Entornos virtuales y la mejora de la comprensión lectora en la institución educativa Simón Bolívar de Moquegua, 2018* [Tesis de maestría. Universidad Nacional San Agustín de Arequipa] http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/8959/EDMmachca.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mas, X. y Lara, P. (2011). «Orientación y tendencias de futuro de la formación en línea». *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Gros, B. Editora, Barcelona: UOC

Mejía M., E. (2008). Investigación científica en Educación. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Mercado Borja, W. E., Guarnieri, G. y Rodríguez, G. L. (2019). Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 63-99. https://doi.org/10.22430/21457778.1213

Monti, S. y San Vicente, S. (2007). Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje E/LE en elearning. *Revista electrónica de didáctica, #8,* 1-21

Mora, F. (2021) Neuroeducación y Lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras. Madrid: Alianza Editorial

Morales, G.; Hernández, M.; Arroyo, R.; Pacheco, V. y Carpio, C. (2014). Un acercamiento funcional a la noción de "idea principal" de un texto. *Revista electrónica de investigación educativa*, *16*(1), 56-70. Recuperado en 02 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100005&lng=es&tlng=es.

Moreno, D., Cepeda, M.L., Peñalosa, E., García, G. y Coronado, O. (2005). El diseño de sistemas de aprendizaje y el uso de las nuevas tecnologías: el laboratorio virtual de lectura estratégica. En D. Moreno y E. Peñalosa (Eds.): *El uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la psicología*.

Moreno, D.; Zambrano, D.; García, G.; Cepeda, M.L.; Peñalosa, E.; Coronado, O. (2008). Análisis de textos científicos desde la web: un estudio piloto Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 387-407 Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.Xalapa, México

Muñoz, J. y González, A. (2010). *Teaching reading comprehension in english in a distance web-based course: new roles for teachers.* Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de educación.* núm. 341 septiembre-diciembre 2006, pp. 99-121

Ñaupas, P., H.; Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2019). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Ñaupas, P., H. (2013). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Núñez, M.; Fajardo, E. y Químbayo, J. (2010). El docente como motivador. Percepciones de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima (Colombia). Salud Uninorte, 26(2),260-268. ISSN: 0120-5552. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81719006008

Núñez, J.A. y Moreno-Núñez, A. (2017) Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte N°26, enero-junio, 2017 ISSN 2145-9444 (electrónica) http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832

Orostica Verdugo, K. (2020). «Entorno Virtual de Aprendizaje: Campus UVM ONLINE». *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2020, Núm. 1, p. 6-21, https://raco.cat/index.php/UTE/article/view/369785.

Osorio M., M., & Sánchez A., R. (2015). Dificultades en la lectura: percepción de los estudiantes que inician estudios universitarios. Caso Fundación Universitaria María Cano (FUMC), Sede Medellín. *Revista Chilena de Fonoaudiología, 14*, 80-91. doi:10.5354/0719-4692.2015.37672

Paitán, H. N., Mejía, E. M., y Ramírez, E. N. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis (4a. ed.)*. México D.F.: Ediciones de la U.

Pascual, J. A. G. (2016). *Técnicas e Instrumentos para la recogida de información*. Madrid: UNED.

Pastora A., B. y Fuentes A., A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica UISRAEL*, *8*(1), 59-76. https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.341

Pastor, B. F. R. (2019). Población y muestra. *Pueblo continente*, *30*(1), 245-247.

Pearson, P. D. (2009). *The roots of reading comprehension instruction*. S. E. Israel & G. G. Duffy, Handbook of research on reading comprehension (pp. 3-31). London: Routledge.

Pérez Salazar, Gabriel. (2011). La Web 2.0 y la sociedad de la información. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, *56*(212), 57-68. Recuperado en 20 de julio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182011000200004&lng=es&tlng=es.

Piacente, T. y Tittarelli, A.M. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y sociedad*, *6*, 99-126. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932006000100005&lng=es&tlng=es.

Pinzás, J. (2007). Estimulación de la metacognición en la lectura. *Seminario Lectura y escritura en tiempos de cambios*.

PISA OECD (2018). Resultado evaluación internacional PISA en Ministerios de Educación Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/

Ponce, H.; López, M.; Labra, J.; Brugerolles, J.P.; Tirado, C. (2007). Evaluación experimental de un programa virtual de entrenamiento en lectura significativa (e-PELS) Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 5,

núm. 2, septiembre, 2007, pp. 399-432 Universidad de Almería Almeria, España

Pulgar, M. (2016). Incorporación de las herramientas tics para incrementar la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de primer ciclo de la facultad de derecho de una universidad privada de Lima. Tesis para obtener el grado de maestro en Educación Superior en la Universidad Cayetano Heredia

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, MCB University Press, 9*(5).

Quigley, A. (2020). *Closing the Reading gap.* Nueva York: Routledge.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid, España: Espasa, 2014. http://www.rae.es.

Reyes, N. (2016) Motivación del estudiante y los entornos virtuales de aprendizaje. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la UNAM. http://hdl.handle.net/20.500.12579/3812

Riquelme, A. y Quintero, J. (2017). La *literacidad*, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. Revista Reflexiones, vol. 96, núm. 2, pp. 93-105, 2017. Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales. https://doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084

Rivera, P.; Alonso, C. y Sancho, J. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning. Revista Educación y Tecnología, núm. 10, pp. 1-13, 2017, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6148504

Rocca. A. (2020). «Comprensión Lectora y Redacción de Ensayos Argumentativos de los Estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del Distrito de Colcha - Paruro – Cusco» [Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación] https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4881?show=full

Rodríguez Damián, A., García Roselló, E., Ibáñez Paz, R., González Dacosta, J., & Heine, J. (2009). Las TIC en la educación superior: estudio de los factores intervinientes en la adopción de un LMS por docentes innovadores. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, *8*(1), 35-51. Recuperado a partir de https://relatec.unex.es/article/view/479

Rojas Soriano, R. (2011). *Guía para realizar investigaciones sociales* (36a ed.). México D.F.: Plaza y Valdés

Romo, A. y Villalobos, A. (2009). *Comprensión lectora en texto impreso y digital: Sus diferencias.* Documento presentado en el X Congreso Nacional de

Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10pdf/area_tematica_07/ponencias/0905-F.pdf

Roos, B. (2004). Learning and Assessment in the Knowledge Society. Umea, Suecia: Universidad de Umea.

Rossi, P.G. (2013). Post-constructivismo, lenguajes y ambientes de aprendizaje. Del estudio de los media e hipertextos, a la web 2.0, el diseño instruccional, el post-constructivismo y la enacción. *Revista Fuentes, 13*, 17-42.

Rusque, M. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Vadell Hermanos Editores

Sacco, G. «Factores críticos en los programas de educación a distancia» Revista digital *e-Learning América Latina* Año 1 – núm. 1, diciembre de 2002 http://www.elearningamericalatina.com

Sáenz Sánchez, B. (2018). La comprensión lectora en jóvenes universitarios de una escuela formadora de docentes. RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa Vol. 4, núm. 1, enero-diciembre 2018, pp. 609-618.

Salinas, M. I. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. *Universidad Católica de Argentina*, *12*.

Sánchez, J. (2005) Plataformas tecnológicas para el entorno educativo. Acción pedagógica. N°14 pp. 18-24. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968980

Sandoval, L. (2006). El ser y el hacer de la organización educativa. *Educación y Educadores*, *9*(1), 33-53. Retrieved August 11, 2021, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100003&lng=en&tlng=es.

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (24),30-39. [fecha de Consulta 14 de Febrero de 2022]. ISSN: 1665-109X. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918005Siemens, G. (2004) A learning theory for the digital age. *Learn Space*. http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Serrano de Moreno, S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XIV, núm. 1, enero-abril, 2008, pp. 149-161 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela

Siemens, G. (2004). *A learning theory for the digital age*. http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Sierra, C. A. (2013). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, *5*(9). https://doi.org/10.15765/pnrm.v5i9.37

Silva, J. (2010) El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje Innovación Educativa, vol. 10, núm. 52, julio-septiembre, 2010, pp. 13-23 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México

Simone, R. (2000) *La tercera fase*. Madrid: Alfaguara.

Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES, 2019) «Criterios generales para la evaluación de la Educación virtual» Salamanca Recuperado de http://www.siaces.org/wp-content/uploads/2021/09/CriteriosEvaluacionEducacionVirtual.pdf

Sobrino, A.

(2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. Propuesta Educativa, (42),39-48. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041713005

(2011). Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista.

Solé, I. (2006) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó

Suárez-Guerrero, C. (2020) «Didáctica y post pandemia» en Bitácora de Magisterio Blog de la Facultad de Educación, Universidad de Valencia. https://bitmagis.blogs.uv.es/2021/09/23/didactica-y-post-pandemia/

Sulmont, L. (2005) Recursos educativos digitales: Procesos de mediación y mediatización en la comunicación pedagógica https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/36/527

Taborda, Y. y López, L. (2020). Pensamiento crítico: una emergencia en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Innova Educación*, *2*(1), 60-77. https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.004

Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El Proceso de la Investigación científica*. México D.F.: Limusa

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento Complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Edición). Bogotá: ECOE

Thorne, C.; Morla, K.; Uccelli, P.; Nakano, T.; Mauchi, B.; Landeo, L.; Vásquez, A. y Huerta, R. (2013) Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología* Vol. 31 (1), 2013 (ISSN 0254-9247) Pontificia Universidad Católica del Perú

Torres, J. E. y Medina, D. (2020). Eficacia de los objetos virtuales para el aprendizaje en el uso de estrategias de lectura de estudiantes de distritos del Perú con restricciones en conectividad y equipamiento - caso Villa Rica. *Revista Eleuthera*, *22*(2), 104-116. DOI: 10.17151/eleu.2020.22.2.7.

Torres, A.; Badillo, M.; Valentin, N. y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, *14*(66), 129-145. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es.

Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

Tuning América Latina (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Bilbao: España.

Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes Universidades, núm. 48, enero-marzo, 2011, pp. 21-32 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional

UNESCO

(1996). La Educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.

(1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. París.

(2009). Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.

(2015). Foro Mundial sobre la Educación 2015, Incheon, República de Corea, 19-22 de mayo de 2015: programa. UNESCO. World Education Forum, Incheon, Korea R, 2015

(2021) Estrategia de la Unesco sobre la innovación tecnológica en la Educación (2022-2025) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consejo Ejecutivo 10 de septiembre de 2021 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378847

Universidad Ricardo Palma (2019) *El Modelo pedagógico de la Universidad Ricardo Palma*. Lima: ZB Impresores

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Vega Lebrún, C.; Sánchez Cuevas, M.; Rosano Ortega, G. y Amador Pérez, S. (2021). Competencias docentes, una innovación en ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior. *Apertura*, *13*(2), pp. 6-21. http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2061

Vega, N. y Moreno de León, T. (2017). Comprensión de textos expositivos: consideraciones teóricas y pedagógicas. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XXVII, núm. 2, pp. 261-284, 2017. Universidad Autónoma de Tamaulipas

Vela, E. (2021) Educación *online* durante la COVID-19: problemáticas afrontadas por los docentes. RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa. Número 11 noviembre 2021 pp.12-24 ISSN: 2529-9638 DOI: https://doi.org/10.6018/riite.484891 ~ 12 ~

Vidal, M. (2004) Uso y evaluación de la plataforma de enseñanza-aprendizaje virtual Blackboard. U Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 24, julio, 2004, pp. 89-100 Universidad de Sevilla Sevilla, España

Plantin, C. (2018) Christian Plantin: darle la palabra al conflicto/ Entrevistado por Alejandra Vitale. *Signo y Seña* /34 (julio-dic., 2018): [24-27]

Warschauer, M. (2000). Technology and school reform: A view from both sides of the track. Education Policy Analysis Archives, 8(4) Recuperado el 3 de enero de 2022 de https://www.researchgate.net/publication/49609977_Technology_School_Reform_A_View_from_Both_Sides_of_the_Tracks

Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Zarzosa, L.; Luna, D.; Parrés, T.; Guarneros, E. Efectividad de una interfaz para lectura estratégica en estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 2, 2007, p. 0 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México

Zapata-Ros, M.

(2018). La universidad inteligente. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *18*(57). Recuperado a partir de https://revistas.um.es/red/article/view/327431

(2019). Por qué las universidades empiezan a no utilizar los campus virtuales (los LMS) de forma relevante en *ResearchGate*, Julio 2019, DOI 10.13140/RG.2.2.21039.69286

Zermeño, A. y Lozano, A. (2016). Desarrollo de competencias interpersonales en ambientes virtuales. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (22), 176-

199. Recuperado en 24 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000100176&lng=es&tlng=es.

ANEXOS

Anexo 1

Anexo 2

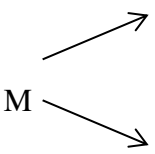
Anexo 3

Anexo 4

Anexo 5

Anexo 1: Matriz de Consistencia

TITULO: INTERACCIÓN EN EL AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO PREUNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA. 2021

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	POBLACION Y MUESTRA	METODOLOGIA
Problema General: ¿Cómo se relaciona la Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje y la Comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021? **Problemas Específicos:** PG.1. ¿Cómo se relaciona el apoyo del profesorado y la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021?	**Objetivo General:** Determinar la relación que existe entre la Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje y la Comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021. **Objetivos Específicos:** OE.1. Describir la relación que existe entre el apoyo del profesorado y la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.	**Hipótesis General:** La Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje se relaciona significativamente con la Comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021. **Hipótesis Especificas:** HE.1. El apoyo del profesorado se relaciona significativamente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021.	**Variable 1:** Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje **Dimensiones:** 1. Apoyo del profesorado 2. Motivaciones del estudiante 3. Tecnología de la información **Variable 2:** La comprensión lectora de textos argumentativos **Dimensiones:** 1. Comprensión explícita.	**Población:** 200 estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021. **Muestra:** 132 estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021. $n = \frac{Z^2 * p * q * N}{E^2 * (N-1) + Z^2 * p * q}$ **Dónde:** N = Total de la población Z = Nivel de confianza E = Margen de error	**Enfoque de Investigación:** Cuantitativo **Alcance de Investigación:** Descriptivo **Método de Investigación:** Hipotético Deductivo **Diseño de Investigación:** No experimental de Corte transversal Subtipo correlacional 

PG.2. ¿Cómo se relaciona las motivaciones del estudiante y la Comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021? PG.3. ¿Cómo se relaciona la tecnología de la información y la Comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021?	OE.2. Establecer la relación que existe entre las motivaciones del estudiante y la Comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021. OE.3. Determinar la relación que existe entre la tecnología de la información y la Comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Ricardo Palma, 2021. .	HE.2. Las motivaciones del estudiante se relacionan significativamente con la Comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Univ. Ricardo Palma, 2021 HE.3. La tecnología de la información se relaciona significativamente con la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del Centro preuniversitario de la Univ. Ricardo Palma, 2021.	2. Comprensión implícita. **Variables Intervinientes:** • Colegio de procedencia • Género • Edad	p = Probabilidad de obtener el resultado esperado q = Probabilidad de no obtener el resultado esperado n = Tamaño de muestra	**Donde:** M= Muestra O1= Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje O2= Comprensión lectora de textos argumentativos R= Relación **Análisis de datos** Tablas de frecuencia y gráficos de barras **Prueba correlación** Coeficiente de Spearman **Técnica de recolección de datos:** Encuesta **Instrumento de recolección:** Cuestionario

Anexo 2: Validación de instrumentos

Indicadores de Evaluación	**Criterios cualitativos cuantitativos**	**Experto 1**	**Experto 2**	**Experto 3**	**Experto 4**	**Experto 5**	**TOTAL**
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado	**100%**	**80%**	**80%**	**80%**	**100%**	
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables	**100%**	**80%**	**80%**	**80%**	**100%**	
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.	**100%**	**80%**	**100%**	**100%**	**100%**	
4. Organización	Existe una organización lógica.	**100%**	**80%**	**80%**	**80%**	**100%**	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	**100%**	**80%**	**80%**	**80%**	**100%**	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de la inteligencia emocional	**100%**	**80%**	**100%**	**100%**	**100%**	
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos, científicos y pedagógicos	**100%**	**80%**	**80%**	**80%**	**100%**	
8. Coherencia	Entre las variables y los indicadores	**100%**	**80%**	**100%**	**100%**	**100%**	
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	**100%**	**80%**	**80%**	**80%**	**100%**	
10. Pertinencia	Adecuado para tratar el tema de investigación	**100%**	**80%**	**100%**	**100%**	**100%**	
PROMEDIO DE VALORACIÓN CUANTITATIVA		**100%**	**80%**	**98%**	**98%**	**100%**	**92%**

FICHA DE VALIDACIÓN PARA JUICIO DE EXPERTOS

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Dr. Encalada Díaz Ivan Angel	Educación e Ingeniería de Sistemas	UNMSM	CUESTIONARIO (SATISFACCIÓN DEL AVA)	Teresa Tuesta Figueroa

Título: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE (AVA) Y COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO PREUNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					X

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 98%

Ciudad universitaria 16 de febrero de 2022	25779339		943804744
Lugar y Fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el equipo de investigación UPGE.

FICHA DE VALIDACIÓN PARA JUICIO DE EXPERTOS

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Dr. Encalada Díaz Ivan Angel	Educación e Ingeniería de Sistemas	UNMSM	CUESTIONARIO (COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS)	Teresa Tuesta Figueroa

Título: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE (AVA) Y COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO PREUNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					X

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 100%

Ciudad universitaria 16 de febrero de 2022	25779339		943804744
Lugar y Fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el equipo de investigación UPGE.

FICHA DE VALIDACIÓN PARA JUICIO DE EXPERTOS

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
TINOCO GÓMEZ OSCAR RAFAEL	INGENIERO INDUSTRIAL	DOCENTE UPG FACULTAD INGENIERÍA INDUSTRIAL	SATISFACCION DEL AVA	TERESA ADELAIDA AURORA TUESTA FIGUEROA

Título: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE (AVA) Y COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO PREUNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.				80	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				80	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				80	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				80	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.				80	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				80	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.				80	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				80	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				80	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				80	

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN

Ciudad universitaria 28 de diciembre de 2021	08606920	UNMSM Firmado digitalmente por TINOCO GOMEZ Oscar Rafael FAU 20140600382 soft Motivo: Soy el autor del documento Fecha: 28.12.2021 12:08:57 -05:00	993779844
Lugar y Fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el equipo de investigación UPGE.

FICHA DE VALIDACIÓN PARA JUICIO DE EXPERTOS

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
LOVÓN CUEVA, MARCO ANTONIO	Doctor y Magíster en Lingüística de la PUCP	Coordinador de cursos de investigación de posgrado de Letras	Cuestionario AVA Cuestionario Comprensión de textos argumentativos	Teresa Adelaida Aurora Tuesta Figueroa

Título: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE (AVA) Y COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO PREUNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.				X	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				X	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.				X	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.				X	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					X

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable [X] **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN

Ciudad universitaria, 28 diciembre de 2021	43125803		953717078
Lugar y Fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el equipo de investigación UPGE.

FICHA DE VALIDACIÒN PARA JUICIO DE EXPERTOS

FICHA DE VALIDACIÒN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÒN

JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
GUTIERREZ GONZALES MELISSA NORA	Doctora en Educación Magíster en Educación UNMSM	Docente Universidad Ricardo Palma Coordinadora de curso Universidad de Lima	Cuestionario AVA Cuestionario Comprensión de textos	Teresa Adelaida Aurora Tuesta Figueroa

Título: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE (AVA) Y COMPRENSIÒN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO PREUNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

II. ASPECTOS DE VALIDACIÒN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.				X	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				X	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.				X	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.				X	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					X

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÒN

Ciudad universitaria 4 de diciembre de 2021	10782180	melisa Gutierrez Gonzales	991429925
Lugar y Fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el equipo de investigación UPGE.

FICHA DE VALIDACIÓN PARA JUICIO DE EXPERTOS

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Dra. Llontop Castillo María del Carmen	Docente de Lengua y Literatura y Doctora en Educación	Directora del Centro de Investigación de UCAL	Cuestionario satisfacción del AVA	Mag. Teresa Tuesta

Título: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE (AVA) Y COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO PREUNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					x
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					x
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					x
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					x
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					x
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					x
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					x
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					x
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					x
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					x

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable [x] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN

Ciudad universitaria de 30 de enero 2022	09609186		969086201
Lugar y Fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el equipo de Investigación UPGE.

Anexo 3: Instrumentos

CUESTIONARIO INTERACCIÓN EN EL AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE

INSTRUCCIONES:

Este cuestionario no influirá en tus calificaciones por ello solicitamos respondas de la manera más sincera, poniendo una cruz, en la respuesta que:

DATOS GENERALES:

Colegio de procedencia: Estatal ( ) Particular ( ) Sexo: F ( ) M ( )

Edad: 14 – 16 ( ) 17 – 19 ( ) 20 años a más ( )

ESCALA DE RESPUESTAS:

1.Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Neutral

4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

PREGUNTA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
01. Mi profesor(a) me motiva a la lectura de los textos para su comprensión durante la clase.					
02. Mi profesor(a) me motiva a la lectura de los textos para su comprensión luego de la clase.					
03. Mi profesor(a) utiliza ejemplos que me ayudan a trabajar con los otros ejercicios de comprensión de textos.					
04. Mi profesor(a) hace una explicación detallada de procesos y estrategias para la comprensión de textos.					
05. Mi profesor(a) domina el uso de la plataforma virtual Moodle donde se alojan los archivos y actividades de la clase.					
06. Mi profesor(a) domina el uso de la plataforma Blackboard donde se realizan las videoconferencias.					
07. Mi profesor(a) resuelve mis dudas sobre los ejercicios de comprensión de textos durante las sesiones virtuales.					
08. Mi profesor(a) resuelve las dudas sobre las preguntas de los exámenes oportunamente.					
09. Mi profesor(a) hace que me sienta en libertad de expresar mis ideas durante el desarrollo del trabajo de comprensión de textos.					
10. Mi profesor(a) responde a mis dudas por el chat interno durante el desarrollo del trabajo de comprensión de textos.					
11. Cuando trabajo de manera independiente, utilizo el proceso para la comprensión de textos recomendado en la clase.					
12. Cuando trabajo de manera independiente, utilizo las estrategias para la comprensión de textos recomendadas en la clase.					

PREGUNTA	1	2	3	4	5
13. Comprender un texto argumentativo es importante para mi desempeño como estudiante universitario.					
14. Comprender un texto argumentativo me permite reconocer la forma de sustentar las opiniones.					
15. Si no comprendo algo relacionado al tema, pido apoyo a un(a) compañero(a) de clase.					
16. Si no comprendo algo relacionado al tema, recibo la ayuda de mis compañeros(as) de clase.					
17. Me siento cómodo(a) al hacer preguntas al (la) profesor(a) durante las clases.					
18. Me siento cómodo(a) al hacer preguntas ante el resto de mis compañeros durante la clase en la plataforma Blackboard.					
19. Creo que el material (presentaciones de PowerPoint, prácticas dirigidas) está bien estructurado.					
20. Creo que el material (presentaciones de PowerPoint, prácticas dirigidas) está bien presentado.					
21. No presento problemas cuando estoy en el entorno virtual Moodle.					
22. No presento problemas cuando estoy en la plataforma Blackboard (videoconferencia).					
23. El ingreso al entorno virtual Moodle es fácil.					
24. El ingreso a la plataforma Blackboard (videoconferencia) es fácil.					
25. Creo que resolver ejercicios de comprensión de textos durante las clases virtuales es mejor que en el aula presencial.					
26. Creo que resolver ejercicios de comprensión de textos durante las clases virtuales es igual que en el aula presencial.					
27. Encuentro y descargo fácilmente los recursos en el entorno virtual Moodle (presentaciones de PowerPoint, prácticas dirigidas).					
28. Participo fácilmente en las actividades desde la plataforma virtual Blackboard (videoconferencia, sondeos, chat, enlaces, cuestionarios).					
29. Recomendaría las clases en el entorno virtual Moodle a algún conocido que pretenda empezar a estudiar on-line.					
30. Recomendaría las clases en la plataforma virtual Blackboard (videoconferencia) a algún conocido que pretenda empezar a estudiar on-line.					

MUCHAS GRACIAS

CUESTIONARIO COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

INSTRUCCIONES:

Estimado alumno, a continuación se te presentan 4 textos los cuales deberás leer con atención para luego responder las preguntas que se hacen al final de cada lectura.

TEXTO 1
Lee el texto y luego responde a las preguntas.

Uno de los desafíos más grandes de las mujeres no solo es demostrar que intelectualmente son tan o más capaces que los hombres, sino que dicha constatación sea reconocida. Por ejemplo, en el ámbito literario, citemos datos: desde su creación en 1901, el Premio Nobel ha sido entregado a 100 hombres y solo a 14 mujeres. Esto hasta el 2017, pues en el 2018 se tuvo que suspender debido a que un escándalo de agresión sexual entre los prestigiosos miembros de la academia les aguó la fiesta. Y no me digan que solo 14 mujeres han alcanzado los niveles de calidad para recibir el premio. Podríamos citar una larga lista de damas cuya pluma se lleva de encuentro a varios caballeritos laureados.

No se comprende esta discriminación en la industria de la Literatura, en la que las mujeres son las que más venden; por ejemplo, Isabel Allende, la escritora viva de habla hispana más vendida, recién recibió el Premio Nacional de Literatura de Chile en el 2010, y solo tras una campaña feroz de sus lectores. Tampoco es absurdo encontrar machismo en un mundo editorial manejado por mujeres. Si abrimos un poco el catalejo, seguro encontraremos una hipopótama que, no por el hecho de llevar tacones, está libre de rendirse ante los pantalones antes que al talento. Virginia Woolf decía que el "autor anónimo" siempre es una "mujer". Casi un siglo después, a Joanne Rowling, autora de "Harry Potter", le pidieron que firmara con sus iniciales JK porque los chicos no iban a animarse a leer algo escrito por una dama.

Adaptado de «La hormiga y el hipopótamo» de Patricia del Río

1. De acuerdo con la lectura ¿Cuál es uno de los desafíos más grandes de las mujeres>?

A. El derecho a voto
B. Hacerse de un lugar en la sociedad
C. Lograr la paridad en la representación política
D. El reconocimiento de que intelectualmente es tan o más capaz que los hombres
E. Denunciar la discriminación de género

2. ¿Cuál es el ámbito que sirve como ejemplo a la autora para demostrar la capacidad intelectual de las mujeres?

A. Científico
B. Humano
C. Político
D. Laboral
E. Literario

3. Según la autora, la discriminación de género existe en la literatura porque...

A. las mujeres venden más.
B. no han logrado el reconocimiento que merecen.
C. ganaron pocos premios Nobel.
D. escriben mejor que los hombres.
E. no hay editoras mujeres.

4. ¿Cuál de las siguientes expresiones que alude al rol de la mujer no es retórica?

A. «...está libre de rendirse ante los pantalones antes que al talento».
B. «...damas cuya pluma se lleva de encuentro a varios caballeritos laureados».
C. «...un escándalo de agresión sexual entre los prestigiosos miembros de la academia les aguó la fiesta».
D. «Uno de los desafíos [...] no es demostrar que intelectualmente son tan o más capaces que los hombres, sino que dicha constatación sea reconocida».
E. «Si abrimos un poco el catalejo, seguro encontraremos una hipopótama…».

5. La expresión de Virginia Woolf: "el autor anónimo siempre es una mujer" significa que...

A. las mujeres no gustan de ser reconocidas en el ámbito literario.
B. el sistema literario está plagado de problemas de autoría apócrifa.
C. las escritoras son obligadas a esconderse bajo otra identidad para poder publicar sus obras.
D. reciben un porcentaje de ventas ínfimo.
E. las autoras no han logrado equidad.

TEXTO 2

Lee el texto y luego responde a las preguntas.

Pocas veces nos ilustra la memoria histórica peruana de un acontecimiento de movilización masiva en el que haya una incontenible emoción que se identifique con los símbolos patrios y con canciones que exalten las virtudes del ser peruano. Un evento en el que la comunión de sentimientos brota espontáneamente como si se tratara de viejos lazos familiares o de amistades inquebrantables. Es cierto que manifestaciones de este tipo o parecidas han existido antes, pero sucedían en ámbitos individuales, familiares, en fiestas provincianas y en lo que podríamos llamar «patrias chicas».

Todas estas manifestaciones tienen mucho que ver con eso que llamamos identidad nacional, un sentimiento que en el Perú no siempre ha sido fuerte por distintos factores que, en lugar de unir, separaron. En este país se extrañó fundamentalmente ser todos juntos una comunidad nacional inclusiva, acogiéndonos y atendiéndonos en nuestras querencias y necesidades.

En lugar de ello, sufrimos problemas de racismo, de elitización de unos sectores sociales que preferían vivir a espaldas de otros. Y todo esto en un Estado débil, ajeno a la problemática social, indiferente a la pobreza e incapaz de poner en valor las ingentes riquezas naturales del país.

Depende de nosotros que Machu Picchu no nos sea grande y ajeno a la vez; que la gastronomía no sea una moda pasajera; que en el hogar, las escuelas, las universidades, los centros de trabajo y en la política aprendamos a respetarnos. Que el mensaje de esos miles de peruanos que sintieron que por fin había algo que los inflamaba de amor sea el inicio de un camino por donde siempre podamos discurrir celebrando el orgullo de ser peruanos.

Adaptado de «El ser nación» de Enrique Bernales

6. Según lo que señala el texto ¿Cuál es la idea que defiende el autor?

A. El peruano necesita de reconocimiento.
B. Por diferentes motivos, el sentimiento de identidad nacional no siempre ha sido fuerte.
C. Las diferencias sociales truncan la vida de otros.
D. Una comunidad nacional inclusiva desestima a sus habitantes.
E. En el país, es necesario el respeto.

7. De acuerdo a lo señalado en el texto, ¿en qué contexto se ha logrado plasmar el sentimiento de unidad en los que se exaltan las virtudes del ser peruano?

A. En las denominadas «patrias chicas»
B. En los sectores de la sociedad que evaden los problemas de desigualdad
C. En grupos con posibilidades de desarrollo
D. Donde se ha erradicado el racismo
E. En grupos de élite

8. ¿En cuál de las opciones encuentra la definición de «comunidad nacional inclusiva»?

A. Una comunidad que rechaza a sus integrantes
B. Comunidad que considera y respeta las diversas creencias
C. Grupo social que desatiende las necesidades básicas de sus habitantes
D. Grupo en el que se valora las imposiciones de las redes de poder económico
E. Entorno en el que se apuesta por desvirtuar aquello que le es importante a un grupo minoritario

9. De acuerdo con lo que señala el autor, ¿Cuál es el principal factor por el que no se ha logrado la identidad nacional en el país?

A. Nunca se motivó el amor a la patria.
B. Se impuso la elitización de la sociedad.
C. Existe un predominio de indiferencia a la pobreza.
D. No somos una comunidad nacional inclusiva.
E. Se abandonó la política de enorgullecernos por nuestros logros.

10. Según la lectura, ¿por qué el Estado no ha sabido encaminar los propósitos que coadyuven a la unidad del país?

A. Los poderes de la élite se han negado a ello.
B. En el Perú, el sentimiento de identidad nacional nos ha unido siempre.
C. Aún no resuelve la problemática de la desigualdad social.
D. El Estado excluye a las llamadas «patrias chicas» de la sociedad.
E. No existe un acontecimiento que haya hecho renacer el sentir patrio.

TEXTO 3

Lee el texto y luego responde a las preguntas.

En la vida cotidiana los estereotipos nos resultan útiles porque nos ayudan a darle sentido a lo que sucede a nuestro alrededor y a actuar de manera, por lo general, eficiente. Sin embargo, los estereotipos pueden utilizarse de modos perversos cuando se cargan de connotaciones negativas.
Sin embargo, donde no se encuentran acuerdos sobre la presencia de estereotipos negativos y discriminación es en programas cómicos como en “La Paisana Jacinta”. Las dudas surgen a raíz de una curiosa copresencia de elementos racistas con otros más bien de orden moralista y cómico. Por ejemplo, “La Paisana Jacinta” se puede presentar como justiciera defendiendo a los débiles, señalando que no hay que hacer ‘bullying’ en las escuelas, enfatizando que no se debe desaprovechar la oportunidad de estudiar; pero a la vez aparece como una mujer andina fuera de contexto: es la única en la serie vistiendo polleras, caminando de modo exageradamente descoordinado, desaliñada y con apariencia sucia, fea y desdentada. Lo que hace la serie es encasillar lo andino como una cultura retrasada, incapaz de renovarse y de mostrarse con dignidad.
La interculturalidad implica considerar al conciudadano que tiene una cultura diferente a la de uno como una persona igualmente valiosa con la que uno puede dialogar. “La Paisana Jacinta” representa la imposibilidad del desarrollo de la interculturalidad en nuestro país, con el agravante de que pasa “caleta”, por su contenido jocoso y

aparentemente inocente. Ante esto es nuestra tarea desconfiar de qué se esconde detrás de la risa fácil, miles de golpes y moralejas estereotipadas.

Adaptado de «No te quiero Paisana Jacinta» de Liuba Kogan

11. ¿Cuál es la idea que defiende la autora?

A. En el país no existen los estereotipos.
B. Es necesaria una ley que prohíba programas de la denominada con escaso contenido cultural.
C. **Ciertos programas cómicos imposibilitan el desarrollo de la interculturalidad en el país.**
D. El rol de los medios es divertir a sus espectadores.
E. Los contenidos de la televisión abierta no son supervisados.

12. De acuerdo con el texto anterior ¿Cuál es la utilidad del estereotipo?

A. Marginan a las personas.
B. Reducen la desigualdad.
C. Amparan al diferente.
D. **Ayudan a darle sentido a lo que sucede alrededor.**
E. Reconstruye las relaciones entre grupos históricamente enfrentados.

13. En una de estas opciones encontrará una afirmación que no se desarrolla en base a lo que dice el texto.

A. En toda sociedad, existen los estereotipos positivos y negativos.
B. Muchos televidentes creen como ciertos los estereotipos negativos.
C. Recomendar no cometer *bullying* en la escuela es una moraleja estereotipada.
D. Al público cautivo de la serie «La paisana Jacinta» se le hace fácil diferenciar entre lo cómico y lo peyorativo.
E. Existe una connotación negativa en la construcción del personaje andino.

14. Según la autora, el personaje de la paisana Jacinta…

A. representa fielmente a la mujer del ande central.
B. es el personaje protagonista que reivindica la cultura andina.
C. dificulta el respeto entre habitantes de un mismo país con culturas disímiles.
D. es un ejemplo a imitar para su público mayoritario: los niños.
E. claramente, no es controversial.

15. El término ENCASILLAR en la lectura adopta el significado de…

A. **Clasificar**
B. Revalidar
C. Engañar
D. Estigmatizar
E. Sojuzgar

TEXTO 4

Lee el texto y luego responde a las preguntas.

Me sorprende un poco la cantidad de personas que me dicen que no tienen pasatiempos. Puede parecer una cosa pequeña, pero, a riesgo de parecer pretencioso, lo veo como una señal del declive de la sociedad. El ocio es un logro que fue difícil alcanzar; supone que hemos superado las exigencias de la supervivencia bruta. Sin embargo, parece que se ha olvidado la importancia de hacer las cosas solo porque las disfrutamos. He llegado a pensar que hay una razón profunda para justificar por qué muchas personas no tienen pasatiempos: tenemos miedo a hacerlo mal. Nos sentimos intimidados por la expectativa de que debemos ser expertos en todo lo que hacemos. Nuestros "pasatiempos" se han vuelto demasiado serios, una ocasión para preocuparse de si realmente eres la persona que dices ser. Si sales a correr, ya no es suficiente recorrer la cuadra, estás entrenando para la próxima maratón. Si eres un pintor, ya no estás pasando una tarde agradable; estás tratando de obtener una exhibición en una galería o seguidores en las redes sociales.
Cuando tu identidad está vinculada a tu hobby es mejor que seas bueno en eso o, de lo contrario, ¿quién eres? Valores como "la búsqueda de la excelencia" se han colado y corrompido lo que una vez fue el reino del ocio, dejando poco espacio para el verdadero aficionado. La promesa de nuestra civilización, el objetivo de todo nuestro progreso laboral y tecnológico es liberarnos de la lucha por la supervivencia y dejar espacio para objetivos más elevados. Pero exigir excelencia en todo lo que hacemos puede socavar eso; puede amenazar e incluso destruir la libertad. Nos roba una de las mayores recompensas de la vida: el simple placer de hacer algo que disfrutas.
Adaptado de «Elogio de la mediocridad» de Tim Wu

16. Marque la idea principal del texto anterior.

A. Nuestro progreso laboral y tecnológico tiene como propósito garantizar los ahorros para nuestro futuro.
B. Muchas personas temen no ser expertas en el pasatiempo al que se dediquen.
C. El autor recomienda que la excelencia debe mantenerse aun cuando realizamos actividades de solaz.
D. Nuestra sociedad se ha preocupado de que cada individuo disfrute de un momento de ocio.
E. La cultura del ocio se incentiva desde niños en toda sociedad.

17. De acuerdo con el texto ¿Cuál es la razón por la que las personas no tienen pasatiempos?

A. Ya no hay tiempo para este tipo de actividades.
B. No rinde frutos.
C. Carece de viabilidad económica.
D. Tienen temor de hacerlo mal.
E. Ya nadie los practica.

18. Para el autor, la ausencia de seres humanos que disfruten de pasatiempos representa un declive de la sociedad debido a que….

A. varios individuos saben qué hacer con su tiempo libre.
B. los seres humanos buscan siempre cómo ser productivos y el ocio no lo es.
C. el consumismo se ha coludido con los dueños de las grandes empresas para incentivar que los seres humanos solo trabajen.
D. en la sociedad actual, es factible tener una actividad solo para disfrutarla.
E. la excelencia ~~no~~ ha corrompido nuestra fruición del tiempo libre.

19. De acuerdo con el texto, el fin último de todo pasatiempo es...

A. dominar la técnica.
B. lograr su calidad superior.
C. disfrutarlo.
D. alcanzar el reconocimiento de otros.
E. dilucidar el talento para las cosas simples.

20. El término INTIMIDADOS significa en la lectura…

A. inmiscuidos
B. inspeccionados
C. atribuidos
D. cercanos
E. atemorizados

MUCHAS GRACIAS

ÍTEMS – Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Apoyo del profesorado	Rol del docente como motivador	1. Mi profesor(a) me motiva a la lectura de los textos para su comprensión durante la clase. 2. Mi profesor(a) me motiva a la lectura de los textos para su comprensión luego de la clase.
	Competencia pedagógica	3. Mi profesor(a) utiliza ejemplos que me ayudan a trabajar con los otros ejercicios de comprensión de textos. 4. Mi profesor(a) hace una explicación detallada de procesos y estrategias para la comprensión de textos.
	Competencia digital	5. Mi profesor(a) domina el uso de la plataforma virtual Moodle donde se alojan los archivos y actividades de la clase. 6. Mi profesor(a) domina el uso de la plataforma Blackboard donde se realizan las videoconferencias.
	Retroalimentación a los procesos de evaluación del aprendizaje	7. Mi profesor(a) resuelve mis dudas sobre los ejercicios de comprensión de textos durante las sesiones virtuales. 8. Mi profesor(a) resuelve las dudas sobre las preguntas de los exámenes oportunamente.
	Competencias comunicacionales	9. Mi profesor(a) hace que me sienta en libertad de expresar mis ideas durante el desarrollo del trabajo de comprensión de textos. 10. Mi profesor(a) responde a mis dudas por el chat interno durante el desarrollo del trabajo de comprensión de textos.
Motivaciones del estudiante	Aprendizaje autónomo	11. Cuando trabajo de manera independiente, utilizo el proceso para la comprensión de textos recomendado en la clase. 12. Cuando trabajo de manera independiente, utilizo las estrategias para la comprensión de textos recomendadas en la clase.
	Percepción sobre la competencia de comprensión de textos	13. Comprender un texto argumentativo es importante para mi desempeño como estudiante universitario. 14. Comprender un texto argumentativo me permite reconocer la forma de sustentar las opiniones.
	Interacción con los compañeros	15. Si no comprendo algo relacionado al tema, pido apoyo a un(a) compañero(a) de clase. 16. Si no comprendo algo relacionado al tema, recibo la ayuda de mis compañeros(as) de clase.
	Comunicación y relaciones interpersonales	17. Me siento cómodo(a) al hacer preguntas al (la) profesor(a) durante las clases. 18. Me siento cómodo(a) al hacer preguntas ante el resto de mis compañeros durante la clase en la plataforma Blackboard.

	Percepción de los recursos educativos digitales	19. Creo que el material (presentaciones de PowerPoint, prácticas dirigidas) está bien estructurado. 20. Creo que el material (presentaciones de PowerPoint, prácticas dirigidas) está bien presentado.
Tecnología de la información	Plataforma tecnológica educativa estable	21. No presento problemas cuando estoy en el entorno virtual Moodle. 22. No presento problemas cuando estoy en la plataforma Blackboard (videoconferencia).
	Fácil acceso al Ambiente Virtual de Aprendizaje	23. El ingreso al entorno virtual Moodle es fácil. 24. El ingreso a la plataforma Blackboard (videoconferencia) es fácil.
	Valor práctico de la plataforma tecnológica educativa	25. Creo que resolver ejercicios de comprensión de textos durante las clases virtuales es mejor que en el aula presencial. 26. Creo que resolver ejercicios de comprensión de textos durante las clases virtuales es igual que en el aula presencial.
	Interacción con los recursos educativos digitales	27. Encuentro y descargo fácilmente los recursos en el entorno virtual Moodle (presentaciones de PowerPoint, prácticas). 28. Participo fácilmente en las actividades desde la plataforma virtual Blackboard (videoconferencia, sondeos, chat, enlaces,).
	Recomendación de la plataforma tecnológica educativa	29. Recomendaría las clases en el entorno virtual Moodle a algún conocido que pretenda empezar a estudiar *on-line*. 30. Recomendaría las clases en la plataforma virtual Blackboard a algún conocido que pretenda empezar a estudiar *on-line.*

ÍTEMS – Comprensión de textos argumentativos

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Comprensión explícita	• Reconocimiento de la idea principal • Reconocimiento de la estrategia argumentativa de ejemplificación	Lectura 1 «La hormiga y el hipopótamo» de Patricia del Río - 1, 2 Lectura 2 «El ser nación» de Enrique Bernales - 6, 7 Lectura 3 «No te quiero Paisana Jacinta» de Liuba Kogan - 11, 12 Lectura 4 «Elogio de la mediocridad» de Tim Wu - 16, 17
Comprensión implícita	• Inferencia de la estrategia argumentativa de analogía	Lectura 1 «La hormiga y el hipopótamo» de Patricia del Río - 3, 4, 5 Lectura 2 «El ser nación» de Enrique Bernales - 8, 9, 10 Lectura 3 «No te quiero Paisana Jacinta» de Liuba Kogan - 13, 14, 15

	• Deducción de la estrategia argumentativa de causas • Inferencia de argumento pragmático	Lectura 4 «Elogio de la mediocridad» de Tim Wu - 18, 19, 20

Anexo 4: Confiabilidad

Escala: Confiabilidad Instrumento: Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,972	30

Escala: Confiabilidad Instrumento: Comprensión lectora de textos argumentativos

Estadísticos de fiabilidad

Kuder Richardson	N de elementos
0,871	20

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
01. Mi profesor(a) me motiva a la lectura de los textos para su comprensión durante la clase. *	110,07	743,011	0,775	0,971
02. Mi profesor(a) me motiva a la lectura de los textos para su comprensión luego de la clase. *	110,12	739,955	0,774	0,971
03. Mi profesor(a) utiliza ejemplos que me ayudan a trabajar con los otros ejercicios de comprensión de textos. *	110,14	737,315	0,745	0,971
04. Mi profesor(a) hace una explicación detallada de procesos y estrategias para la comprensión de textos. *	110,11	741,668	0,785	0,971
05. Mi profesor(a) domina el uso de la plataforma virtual Moodle donde se alojan los archivos y actividades de la clase. *	110,08	742,795	0,728	0,971
06. Mi profesor(a) domina el uso de la plataforma Blackboard donde se realizan las videoconferencias. *	110,02	742,389	0,747	0,971
07. Mi profesor(a) resuelve mis dudas sobre los ejercicios de comprensión de textos durante las sesiones virtuales. *	110,08	739,161	0,799	0,971

Estadísticos de fiabilidad

Kuder Richardson	N de elementos			
08. Mi profesor(a) resuelve las dudas sobre las preguntas de los exámenes oportunamente. *	110,10	744,639	0,727	0,971
09. Mi profesor(a) hace que me sienta en libertad de expresar mis ideas durante el desarrollo del trabajo de comprensión de textos. *	110,17	743,957	0,711	0,971
10. Mi profesor(a) responde a mis dudas por el chat interno durante el desarrollo del trabajo de comprensión de textos. *	110,12	738,153	0,782	0,971
11. Cuando trabajo de manera independiente, utilizo el proceso para la comprensión de textos recomendado en la clase. *	110,13	750,846	0,687	0,971
12. Cuando trabajo de manera independiente, utilizo las estrategias para la comprensión de textos recomendadas en la clase. *	110,06	747,309	0,686	0,971
13. Comprender un texto argumentativo es importante para mi desempeño como estudiante universitario. *	109,91	739,656	0,826	0,970
14. Comprender un texto argumentativo me permite reconocer la forma de sustentar las opiniones. *	109,95	737,143	0,831	0,970
15. Si no comprendo algo relacionado al tema, pido apoyo a un(a) compañero(a) de clase. *	110,62	748,436	0,605	0,972
16. Si no comprendo algo relacionado al tema, recibo la ayuda de mis compañeros(as) de clase. *	110,33	746,420	0,708	0,971
17. Me siento cómodo(a) al hacer preguntas al (la) profesor(a) durante las clases. *	110,09	743,534	0,788	0,971
18. Me siento cómodo(a) al hacer preguntas ante el resto de mis compañeros durante la clase en la plataforma Blackboard. *	110,36	748,552	0,700	0,971
19. Creo que el material (presentaciones de PowerPoint, prácticas dirigidas) está bien estructurado. *	109,96	741,289	0,783	0,971
20. Creo que el material (presentaciones de PowerPoint, prácticas dirigidas) está bien presentado. *	110,05	734,563	0,823	0,970
21. No presento problemas cuando estoy en el entorno virtual Moodle. *	109,97	750,701	0,726	0,971
22. No presento problemas cuando estoy en la plataforma Blackboard (videoconferencia). *	110,11	749,995	0,691	0,971

Estadísticos de fiabilidad

Kuder Richardson	N de elementos

23. El ingreso al entorno virtual Moodle es fácil. *	109,99	740,572	0,747	0,971
24. El ingreso a la plataforma Blackboard (videoconferencia) es fácil. *	110,08	742,901	0,740	0,971
25. Creo que resolver ejercicios de comprensión de textos durante las clases virtuales es mejor que en el aula presencial. *	110,39	758,836	0,558	0,972
26. Creo que resolver ejercicios de comprensión de textos durante las clases virtuales es igual que en el aula presencial. *	110,40	752,196	0,611	0,972
27. Encuentro y descargo fácilmente los recursos en el entorno virtual Moodle (presentaciones de PowerPoint, prácticas dirigidas). *	109,97	746,594	0,740	0,971
28. Participo fácilmente en las actividades desde la plataforma virtual Blackboard (videoconferencia, sondeos, chat, enlaces, cuestionarios). *	110,18	753,951	0,628	0,972
29. Recomendaría las clases en el entorno virtual Moodle a algún conocido que pretenda empezar a estudiar on-line. *	109,98	749,053	0,740	0,971
31. Recomendaría las clases en la plataforma virtual Blackboard (videoconferencia) a algún conocido que pretenda empezar a estudiar on-line. *	109,80	768,083	0,464	0,972

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
01. De acuerdo con la lectura ¿Cuál es uno de los desafíos más grandes de las mujeres>?	12,20	22,668	0,567	0,862
02. ¿Cuál es el ámbito que sirve como ejemplo a la autora para demostrar la capacidad intelectual de las mujeres?	12,11	23,094	0,541	0,863
03. Según la autora, la discriminación de género existe en la literatura porque...	12,38	22,848	0,466	0,865
04. ¿Cuál de las siguientes expresiones que alude al rol de la mujer no es retórica?	12,38	23,382	0,350	0,869

Estadísticos de fiabilidad

Kuder Richardson	N de elementos			
05. La expresión de Virginia Woolf: “el autor anónimo siempre es una mujer” significa que...	12,35	22,061	0,647	0,858
06. Según lo que señala el texto ¿Cuál es la idea que defiende el autor?	12,20	23,126	0,457	0,865
07. De acuerdo a lo señalado en el texto, ¿en qué contexto se ha logrado plasmar el sentimiento de unidad en los que se exaltan las virtudes del ser peruano?	12,17	22,969	0,515	0,863
08. ¿En cuál de las opciones encuentra la definición de «comunidad nacional inclusiva»?	12,20	22,953	0,503	0,864
09. De acuerdo con lo que señala el autor, ¿Cuál es el principal factor por el que no se ha logrado la identidad nacional en el país?	12,42	23,848	0,251	0,873
10. Según la lectura, ¿por qué el Estado no ha sabido encaminar los propósitos que coadyuven a la unidad del país?	12,27	22,887	0,481	0,865
11. ¿Cuál es la idea que defiende la autora?	12,14	23,101	0,507	0,864
12. De acuerdo con el texto anterior ¿Cuál es la utilidad del estereotipo?	12,30	23,584	0,319	0,870
13. En una de estas opciones encontrará una afirmación que no se desarrolla en base a lo que dice el texto.	12,48	23,626	0,301	0,871
14. Según la autora, el personaje de la paisana Jacinta…	12,24	22,765	0,522	0,863
15. El término ENCASILLAR en la lectura adopta el significado de…	12,32	22,936	0,456	0,865
16. Marque la idea principal del texto del texto anterior.	12,18	23,341	0,419	0,867
17. De acuerdo con el texto ¿Cuál es la razón por la que las personas no tienen pasatiempos?	12,14	23,178	0,487	0,864
18. Para el autor, la ausencia de seres humanos que disfruten de pasatiempos representa un declive de la sociedad debido a que….	12,46	22,083	0,638	0,858
19. De acuerdo con el texto, el fin último de todo pasatiempo es...	12,28	22,478	0,572	0,861
20. El término INTIMIDADOS significa en la lectura…	12,17	23,366	0,417	0,867

Anexo 5**:** Resultados adicionales

Resultados de la Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje según colegio de procedencia

Tabla 17.

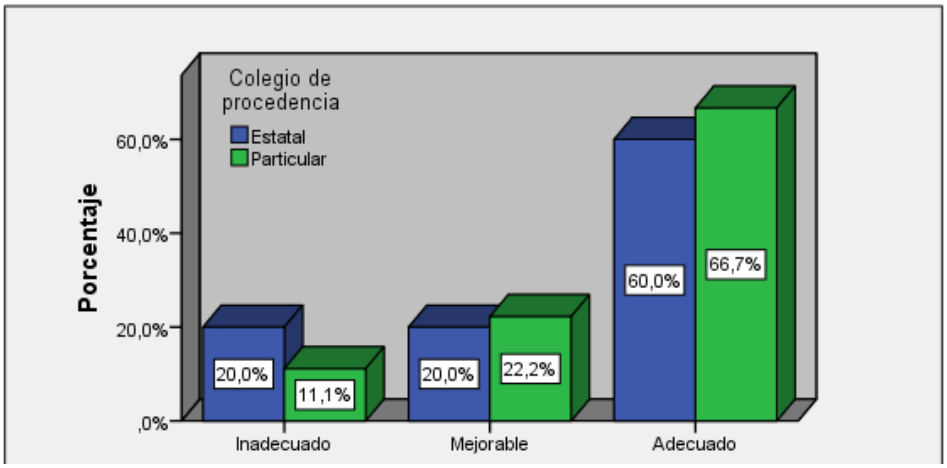
Resultados de Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje según colegio de procedencia.

Tabla de contingencia V1. Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje * Colegio de procedencia

			Colegio de procedencia		
			Estatal	Particular	Total
V1. El ambiente virtual de aprendizaje (AVA)	Inadecuado	Recuento	3	13	16
		% de Colegio de procedencia	20,0%	11,1%	12,1%
	Mejorable	Recuento	3	26	29
		% de Colegio de procedencia	20,0%	22,2%	22,0%
	Adecuado	Recuento	9	78	87
		% de Colegio de procedencia	60,0%	66,7%	65,9%
Total		Recuento	15	117	132
		% de Colegio de procedencia	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 16.

Resultados de la Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje según colegio de procedencia.



Se observa que los porcentajes de resultados de la medición de la Interacción en el ambiente virtual de aprendizaje, son similares en estudiantes de colegios de procedencia estatal o particular, puesto que las diferencias no son significativas.

Resultados de Comprensión lectora de textos argumentativos según colegio de procedencia

Tabla 18.

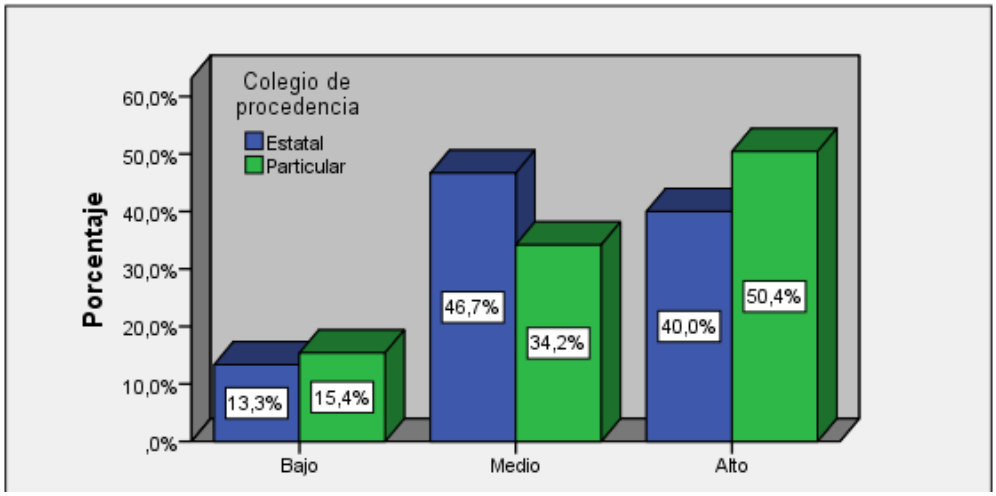
Resultados de comprensión lectora de textos argumentativos según colegio de procedencia.

Tabla de contingencia V2. Comprensión lectora de textos argumentativos * Colegio de procedencia

			Colegio de procedencia		
			Estatal	Particular	Total
V2. La comprensión lectora de textos argumentativos	Bajo	Recuento	2	18	20
		% de Colegio de procedencia	13,3%	15,4%	15,2%
	Medio	Recuento	7	40	47
		% de Colegio de procedencia	46,7%	34,2%	35,6%
	Alto	Recuento	6	59	65
		% de Colegio de procedencia	40,0%	50,4%	49,2%
Total		Recuento	15	117	132
		% de Colegio de procedencia	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 17.

Resultados de Comprensión lectora de textos argumentativos según colegio de procedencia.



Se observa que en los estudiantes procedentes de colegio estatal, el 40% mostró un nivel de comprensión alto, un 46.7% obtuvo nivel medio y un 13.3% un nivel bajo, mientras que en los estudiantes procedentes de colegio particular, el 50.4% obtuvo nivel alto de comprensión lectora, el 34.2% nivel medio y el 15.4% nivel bajo. Este resultado da indicios de que la procedencia de colegio podría incluir también en el nivel de comprensión de los estudiantes.

Análisis de variables sociodemográficas

Colegio de procedencia según género

Tabla 19.

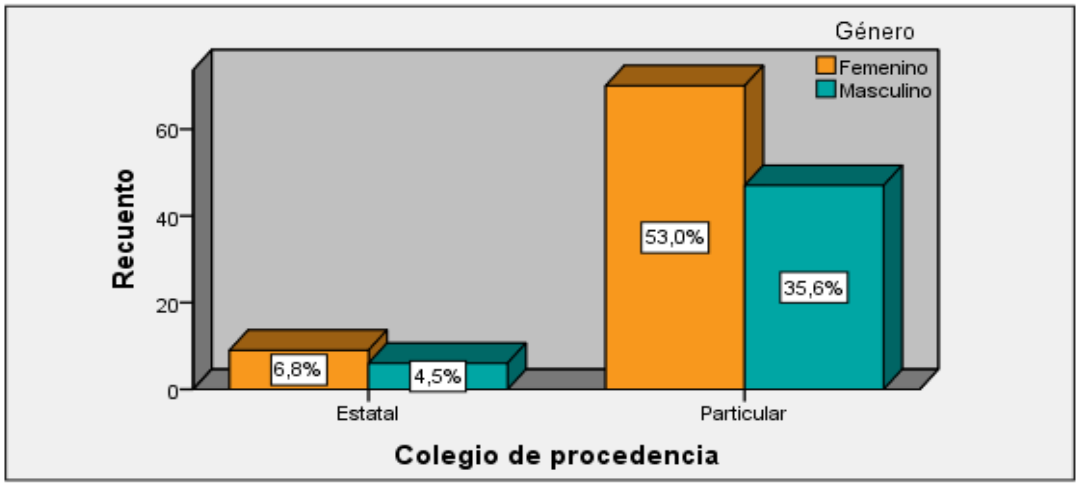
Estudiantes por Colegio de procedencia según género.

Tabla de contingencia Colegio de procedencia * Género

			Colegio de procedencia		
			Estatal	Particular	Total
Género	Femenino	Recuento	9	70	79
		% dentro de Género	11,4%	88,6%	100,0%
		% del total	6,8%	53,0%	59,8%
	Masculino	Recuento	6	47	53
		% dentro de Género	11,3%	88,7%	100,0%
		% del total	4,5%	35,6%	40,2%
Total		Recuento	15	117	132
		% dentro de Género	11,4%	88,6%	100,0%
		% del total	11,4%	88,6%	100,0%

Figura 18.

Estudiantes por Colegio de procedencia según género.



El 88.6% de los estudiantes proviene de colegios particulares. Esta proporción se da tanto en varones como en mujeres. Asimismo, se observa que la proporción de mujeres respeto a varones es ligeramente mayor con un 60% a 40%.

Rango de edad según género

Tabla 20.

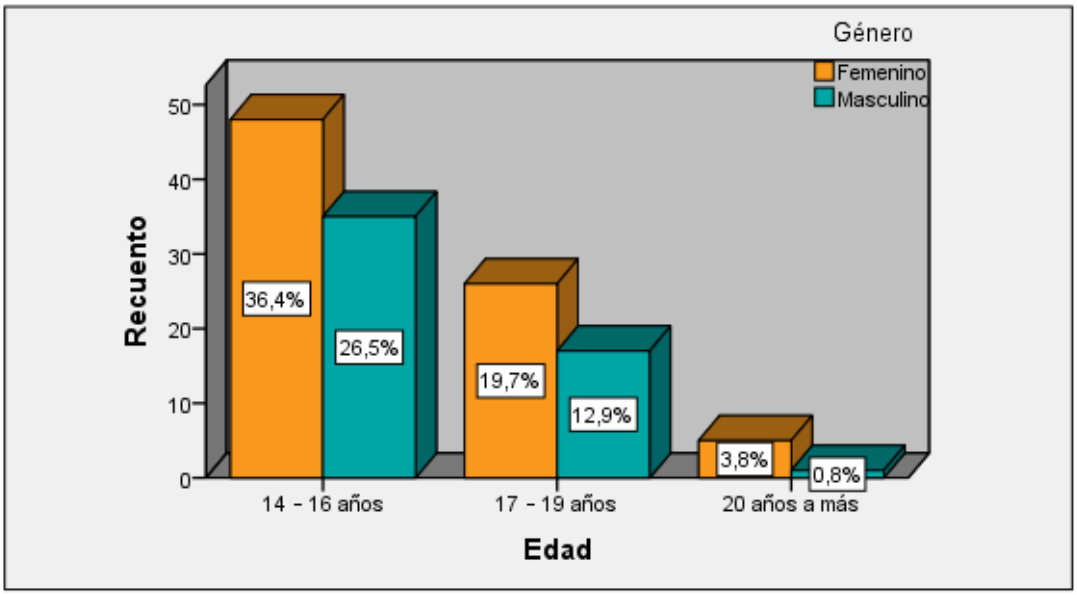
Estudiantes por rango de edad según género.

Tabla de contingencia Edad * Género

			Edad			
			14 – 16 años	17 – 19 años	20 años a más	Total
Género	Femenino	Recuento	48	26	5	79
		% dentro de Género	60,8%	32,9%	6,3%	100,0%
		% del total	36,4%	19,7%	3,8%	59,8%
	Masculino	Recuento	35	17	1	53
		% dentro de Género	66,0%	32,1%	1,9%	100,0%
		% del total	26,5%	12,9%	,8%	40,2%
Total		Recuento	83	43	6	132
		% dentro de Género	62,9%	32,6%	4,5%	100,0%
		% del total	62,9%	32,6%	4,5%	100,0%

Figura 19.

Estudiantes por rango de edad según género.



Respecto a la distribución por rangos de edad, observamos que la mayoría representada por un 62.9% de estudiantes tiene entre 14 y 16 años, mientras que un menor grupo de 32.6% presenta edades entre 17 y 19 años. Solo un 4.5% supera los 20 años. Esta distribución es similar tanto en mujeres como en varones.