

**UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO**  
**ESCUELA DE POST GRADO**  
**SECCIÓN DE POST GRADO EN EDUCACIÓN**



**APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR  
EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL DE LOS  
ALUMNOS DE 2º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA “VIRÚ”, EL AÑO 2015**

**TESIS**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN: DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**AUTORA: Br. EVA ROSA RUMAY LÓPEZ**

**ASESOR: Ms. LUIS ALBERTO CABRERA VÉRTIZ**

**Trujillo - 2016**

**Nº REGISTRO:.....**

**UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO**  
**ESCUELA DE POST GRADO**  
**SECCIÓN DE POST GRADO EN EDUCACIÓN**



**APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR  
EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL DE LOS  
ALUMNOS DE 2º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA “VIRÚ”, EL AÑO 2015**

**TESIS**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN: DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**AUTORA: Br. EVA ROSA RUMAY LÓPEZ**

**ASESOR: MS. LUIS CABRERA VÉRTIZ**

**Trujillo - 2016**

**Nº REGISTRO:.....**

## **DEDICATORIA**

A mi familia, que siempre me apoyó en los momentos difíciles y en mi superación profesional.

Rosa.

## **AGRADECIMIENTO**

A todas las personas que de alguna u otra manera me brindaron su ayuda en el desarrollo de la presente investigación, en especial a mi asesor Ms. Luis Alberto Cabrera Vértiz, por su invaluable apoyo en la elaboración del presente informe.

Rosa.

## RESUMEN

La presente investigación se inició con la descripción de la realidad problemática que orientó a la formulación del problema: ¿En qué medida la aplicación de estrategias didácticas mejoran la comprensión lectora inferencial de los estudiantes de 2º grado de educación primaria de la institución educativa “Virú”, el año 2012?; el objetivo general que orientó la investigación fue mejorar el nivel de comprensión lectora inferencial de los alumnos de 2º grado de educación primaria de la institución educativa “Virú”, el año 2015.

Tratándose de una investigación cuasiexperimental, se trabajó con una muestra representativa de 64 alumnos de 2º grado de educación primaria, de los cuales 34 integraron el grupo experimental y 30 el grupo control. Para la recolección de datos se aplicó un test de comprensión lectora inferencial, el mismo que estuvo organizado en 2 dimensiones, cada una con 5 ítemes. El procesamiento de datos se realizó aplicando las técnicas estadísticas respectivas como tablas, gráficos, medidas o estadígrafos y la prueba de hipótesis con el estadígrafo t de student.

Luego de la discusión de resultados la conclusión principal fue: Se ha mejorado significativamente la comprensión lectora inferencial de los alumnos de 2º grado de educación primaria de la Institución Educativa “Virú”, como se evidencia con el incremento de su media aritmética o promedio de 8,82 en el pretest a 15,88 en el posttest, con lo cual los niños logran una ganancia global de 7,06 puntos (tabla N° 12).

## **ABSTRACT**

The present investigation was initiated with the description of the problematic reality that guided the formulation of the problem: To what extent the implementation of teaching strategies enhance reading comprehension inferential students 2nd grade of primary education in the school "Viru" , the year 2015?, the overall objective that guided the research was to improve the level of inferential reading comprehension of students in 2nd grade primary education school "Viru" 2015.

Being a quasi-experimental research, we worked with a sample of 64 students of grade 2 primary, 34 of which formed the experimental group and 30 the control group. For data collection was applied inferential reading comprehension test, the same that was organized in 2 dimensions, each with 5 items. Damages processing was performed by applying the respective statistical techniques such as tables, graphs, measures or statisticians and hypothesis testing with Student's t statistic. After discussion of results the main conclusion was: Significantly improved inferential reading comprehension of students in 2nd grade of primary education School "Viru", as evidenced by the increase in the arithmetic mean or average 8.82 at pretest to 15.88 at posttest, which children achieve an overall gain of 7.06 points (Table No. 12).

# ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
RESUMEN .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÍNDICE .....	vii
INTRODUCCIÓN .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>9</b>
MARCO TEÓRICO.....	9
A. Comprensión lectora.....	9
1. Concepto.....	9
2. Características.....	9
3. Factores para mejorar la comprensión lectora.....	11
4. Estrategias de comprensión lectora.....	14
5. Evaluación de la comprensión lectora.....	20
6. Dimensiones de la comprensión lectora.....	21
B. Estrategias didácticas.....	<b>24</b>
1. Definición.....	24
2. Características.....	24
3. Estrategias de enseñanza.....	24
4. Lineamientos para el empleo de estrategias de enseñanza.....	25
5. Estrategias de aprendizaje.....	27
6. Características de las estrategias de aprendizaje.....	28
7. Procedimientos para la aplicación de estrategias.....	29
8. Algunas estrategias de comprensión lectora.....	30
<b>CAPÍTULO III MATERIAL Y MÉTODO.....</b>	<b>37</b>
3.1. Material.....	<b>37</b>
3.1.1. Población.....	37
3.1.2. Muestra.....	37
3.1.3. Unidad de análisis.....	38
3.1.4. Criterios de inclusión.....	38

3.1.5. Criterios de exclusión.....	38
3.2. Métodos.....	<b>38</b>
3.2.1. Tipo de estudio .....	38
3.2.2. Diseño de investigación.....	39
3.2.3. Operacionalización de la variable dependiente .....	40
3.2.4. Instrumentos de recolección de datos.....	40
3.2.5. Procedimientos y análisis estadístico de datos.....	41
<b>CAPÍTULO IV _RESULTADOS .....</b>	<b>45</b>
3.3. Resultados del test de comprensión lectora inferencial aplicado a los alumnos de 2° grado de educación primaria de la institución educativa Virú, 2015.....	<b>48</b>
3.4. Resultados comparativos de las medidas estadísticas calculadas para el test de comprensión lectora inferencial, grupos experimental y control pretest y postest .....	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO V DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO VI CONCLUSIONES.....</b>	<b>72</b>
<b>CAPÍTULO VII RECOMENDACIONES.....</b>	<b>74</b>
<b>CAPITULO VIII REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>77</b>



## 1. INTRODUCCIÓN

El primer estudio del Programa Internacional de Evaluación de estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), se llevó a cabo en el año 2000 en 32 países (incluyó a 28 miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE); PISA 2000 analizó las aptitudes para lectura, las aptitudes para matemáticas y las aptitudes para ciencias, con un primer enfoque en el área de lectura.

Según informe PISA 2006 Corea, fue el país que obtuvo un mayor puntaje en lectura. Lo siguió Finlandia y la economía asociada de Hong Kong-China, Canadá y Nueva Zelanda.

Los países que han mostrado incremento significativo en las pruebas de lectura entre PISA 2000 y PISA 2006 son: Chile, Liechtenstein, Indonesia y Letonia aunque Liechtenstein estuvo muy por debajo del promedio de la OCDE.

PISA 2009, involucró a 34 países miembros de la OECD, y 31 países y economías asociados.

Dentro de los países con más alto desempeño que han pasado el promedio de la OECD tenemos: Shanghái-China, Corea, Finlandia, Hong Kong-China, Estados Unidos

Los países con un puntaje promedio igual que el de la OECD (494) son: Reino Unido y Hungría

Los países con puntaje promedio inferior al promedio de la OECD son: Portugal, Macao China, Italia, Letonia, Eslovenia, España, república Checa, República Eslovaca, Croacia, Israel, Luxemburgo, Austria, Lituania, Turquía, Dubái, Federación Rusa, Chile, Serbia, Bulgaria, Uruguay, México, Rumania Tailandia, Trinidad y Tobago, Colombia, Brasil, Montenegro, Jordania, Túnez, Indonesia, Argentina, Kazajistán, Albania, Catar, Panamá, Perú (370), Azerbaiyán y Kirguistán.

En 18 de los países participantes incluyendo México, Chile y Turquía, el nivel más alto de competencia lectora alcanzado por la mayoría de los estudiantes fue la línea de base del nivel 2.

Los países con el mayor desempeño general en habilidad lectora en PISA 2009, Finlandia y Corea, como también Hong Kong-China y Shanghai-China,

Corea ha podido llevar su ya elevado desempeño en lectura a niveles mayores, más que doblando el porcentaje de los estudiantes que llegaron al nivel 5 o mayor desde el año 2000.

Según PISA 2009 nuestro País ocupó el antepenúltimo lugar siendo preocupante el resultado.

En nuestro país según la evaluación ECE en comprensión lectora para 2º grado de primaria a nivel nacional se obtuvo el siguiente resultado:

ECE 2007 Comprensión Lectora 2º grado de primaria:

Nivel menor que I 29,8%, Nivel I 54,3 y Nivel II 15,9%.

ECE 2008 Comprensión Lectora 2º grado de primaria:

Nivel menor que I 30%, Nivel I 53,1% y Nivel II 16,9%.

ECE 2009 Comprensión Lectora 2º grado de primaria

Nivel menor que I 23,3%, Nivel I 53,6% y Nivel II 23,1%.

ECE 2010 Comprensión Lectora 2º grado de primaria

Nivel menor que I 23,7%, Nivel I 47,6% y Nivel II 28,7%.

Evaluación ECE en comprensión lectora para 2º grado de primaria a nivel Regional se obtuvo el siguiente resultado:

ECE 2007 Comprensión Lectora 2º grado de primaria:

Nivel menor que I 28%, Nivel I 56,6 y Nivel II 15,4%.

ECE 2008 Comprensión Lectora 2º grado de primaria:

Nivel menor que I 28%, Nivel I 56,6 y Nivel II 15,4%.

ECE 2009 Comprensión Lectora 2º grado de primaria

Nivel menor que I %, Nivel I % y Nivel II %.

ECE 2010 Comprensión Lectora 2º grado de primaria

Nivel menor que I 26,7%, Nivel I 46,9% y Nivel II 26.3%.

En la Institución Educativa “Virú” de la provincia del mismo nombre, el problema relacionado con la comprensión lectora no es ajeno al marco referencial expuesto, por cuanto, en los alumnos de 2º grado de primaria se ha observado los siguientes indicadores:

- Los saberes previos sobre comprensión lectora son mínimos o casi nulos.
- Las habilidades comunicativas son deficientes.
- La comprensión lectora es mínima, por falta de estrategias en los alumnos.

- Muchos estudiantes presentan una notoria prevalencia del bajo rendimiento académico, asociado a factores como: escasa aplicación de estrategias de aprendizaje, poca motivación.
- Estudiantes reacios a la lectura, lo que genera poco hábito de la misma.
- La poca lectura que practican da resultados deficientes, ya que también poseen un limitado vocabulario lo que dificulta la comprensión de textos escritos.
- La falta de concentración en la lectura y la timidez en su expresión oral, son obstáculos para que logren comprender cabalmente lo que leen.
- Leen sin respetar los signos de puntuación.
- No reconocen ideas principales y secundarias del texto.
- No dominan técnicas de resumen.
- No reconocen la estructura textual de lo que leen.
- Desconocen el significado de palabras y por lo tanto de oraciones y párrafos.
- No comprenden el mensaje explícito del texto leído.
- Es muy difícil que detecten el mensaje implícito de un texto.
- No hacen inferencia de lo leído.

Además hasta la fecha no se ha puesto en práctica las estrategias didácticas adecuadas, que permitan a los estudiantes tener herramientas útiles para aplicar en sus lecturas y así poder mejorar su comprensión lectora, sobre todo inferencial.

La realidad empírica descrita, implica que en la Institución Educativa “Virú” de la provincia del mismo nombre, de un total de 132 estudiantes de segundo grado de educación primaria evaluados en el 2013 por el Ministerio de Educación, el resultado ha sido el siguiente:

- El 19% es decir, 25 estudiantes están en el nivel 2
- El 52%, es decir, 69 estudiantes están en el nivel 1
- El 31%, es decir, 38 estudiantes están debajo del nivel 1
- Recuerde que todos los estudiantes deberían ubicarse en el nivel 2.

De acuerdo a la evaluación 2014 los resultados comparativos son los siguientes:

NIVELES	MI ESCUELA	MI REGIÓN	MI PAÍS
2	19%	27,6%	29,8%
1	52%	48,2%	47,1%
Debajo del nivel 1	32%	24,3%	23,2%

Por lo tanto, ante la realidad problemática se propone como tratamiento para mejorar la comprensión lectora inferencial, el uso de estrategias didácticas.

Al respecto, Díaz (2002), afirma que: Las estrategias didácticas consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Cuando son de aprendizaje le sirven para recordar, aplicar y usar la información y de enseñanza, son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos.

En cuanto a la comprensión lectora Adam y Starr (2000), afirman que "La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma." (p. 88).

El estudio de la comprensión lectora es realizado por diferentes investigadores y en distintos ámbitos como se evidencia a continuación:

En el trabajo de Investigación de Delgado, C.; Moreno, G.; Ponte, C. y Olivares Del Risco, A. (2006) titulado Aplicación de la estrategia didáctica de los mapas mentales en el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos narrativos no literarios en las alumnas del 4o año de secundaria en el área de Lenguaje - Comunicación de la institución educativa N° 81002 "Javier Heraud" de la ciudad de Trujillo. UCV. Año 2006. Concluyeron que: La aplicación de la estrategia didáctica de los mapas mentales desarrollaron significativamente la capacidad secundaria en el área de lenguaje - comunicación de la institución educativa N° 81002 "Javier Heraud"

En la tesis de Goicochea Arroyo, Leidy y Morales Silva, José, (2009) titulada Programa de estrategias metacognitivas para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación primaria de la LE. N° 81014 "Pedro mercedes Ureña", Trujillo - 2009", realizada en la Universidad César Vallejo, el año 2009, concluyeron que:

- Los resultados alcanzados, permiten afirmar que el programa de estrategias metacognitivas, constituye una de los tratamientos experimentales más adecuados para mejorar la comprensión lectora en sus tres niveles en los alumnos del grupo experimental, como se demuestra con las diferencias de promedio o ganancia y las pruebas de hipótesis, reportados en la tabla 21.
- El nivel de comprensión lectora mejor desarrollado en los alumnos de ambos grupos es el literal, seguido del nivel inferencia! y por último, el nivel crítico.
- Todos los alumnos del grupo experimental han mejorado su comprensión lectora en los tres niveles evaluados: literal, inferencial y crítico, como producto de la aplicación del programa de estrategias metacognitivas.
- El programa de estrategias metacognitivas se aplicó mediante metodología activa y con diversos materiales, con los cuales todos los participantes tuvieron la oportunidad de adquirir estrategias de comprensión lectora.
- Los resultados demuestran que el programa de estrategias metacognitivas constituye una de alternativas pedagógicas más adecuadas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de educación primaria, debido a que hace que ellos pongan en práctica sus habilidades lectoras.
- Todos los resultados cuantitativos indican una mejora del grupo experimental en el postest: promedio, ganancia y prueba de hipótesis. En el aspecto cualitativo se ha logrado que los alumnos se interesen más por la lectura y la importancia que esta tiene en su formación escolar y su futuro en los siguientes niveles de la educación básica y superior.

En la tesis de Tejada, E. (2005) titulada: Propuesta de estrategias metodológicas basadas en mapas semánticos para desarrollar la comprensión lectora en los niños del cuarto grado de educación primaria de

la I.E. N° 80824 “José Carlos Mariátegui” del Porvenir – Trujillo” – Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo. Llegando a las siguientes conclusiones:

- La aplicación de las propuestas de estrategias basadas en mapas semánticas ha logrado desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del cuarto grado de educación primaria de la I.E. N° 80824 “José Carlos Mariátegui” como lo demuestra la ganancia del Post test de 3.39 puntos sobre la Pre test con relación al promedio; así mismo, también se demuestra en el porcentaje mínimo de alumnos desaprobados.
- Se ha llegado a conocer niveles de comprensión lectora de los educandos del cuarto grado de educación primaria que se considera bajo puntaje tanto para el grupo control como para el experimental corriendo lo contrario al concluir la aplicación de mi propuesta.
- La propuesta de estrategias metodológicas basadas en mapas semánticas, ha probado su validez e influencias en la mejora de la comprensión lectora en la que corresponde al grupo experimental, en la que confirma que el trabajo desarrollado ha sido serio, confiable y debidamente orientado a partir de una planificación y una secuencia, tomando en cuenta la realidad, los intereses, necesidades y actitudes de los alumnos y alumnas.
- Se ha logrado determinar cuantitativamente la mejora de la comprensión lectora en textos de información, no solo en cuanto al crecimiento del promedio, sino también en lo que se refiere a la homogeneidad de los puntajes de todos los alumnos del grupo experimental.

Vista la problemática existente y los antecedentes de estudio, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

**¿En qué medida la aplicación de estrategias didácticas mejoran la Comprensión Lectora Inferencial de los estudiantes de 2º grado de educación primaria de la institución educativa “Virú”, el año 2015?**

Para responder a la pregunta de investigación se ha planteado como objetivo general: Mejorar el nivel de comprensión lectora inferencial de los alumnos de 2º grado de educación primaria de la institución educativa “Virú”, el año 2015.

Para lograr dicho objetivo, se formuló también los objetivos específicos:

- Identificar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora inferencial de los estudiantes de 2º grado de educación primaria, antes de aplicar el estímulo, a través del pretest.
- Planificar y desarrollar la propuesta pedagógica de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora inferencial.
- Identificar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora inferencial de los estudiantes de 2º grado de educación primaria, después de aplicar el estímulo, a través del postest.
- Demostrar la eficacia de la propuesta pedagógica de estrategias didácticas aplicando las técnicas estadísticas correspondientes.

En base al objetivo general, se planteó una hipótesis de investigación que fue: Si se aplica las estrategias didácticas, entonces mejorará el nivel de comprensión lectora inferencial de los alumnos de 2º grado de educación primaria de la institución educativa “Virú”, el año 2015.

La investigación se planteó debido a que, los niños del 2º grado de primaria observados no poseen una buena comprensión de lectura inferencial, por lo que en el futuro se encontrarán con múltiples inconvenientes para lograr las capacidades curriculares de las distintas áreas correspondientes al nivel educativo que cursan y tendrán muchas limitaciones para proseguir estudios posteriores.

Es por ello, que la aplicación de estrategias didácticas, para mejorar la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes constituye una alternativa pedagógica que se implementó adecuadamente.

La investigación se justifica y es muy importante, tanto desde la perspectiva pedagógica como social. Los efectos de la aplicación de las estrategias didácticas, en los estudiantes de la muestra, han sido inmediatos y, se tiene el convencimiento que el beneficio se proyectará al logro de aprendizajes eficientes y significativos en las demás áreas del currículo.

En consecuencia, quienes resultaron beneficiados con las estrategias didácticas fueron los alumnos del grupo experimental que participaron de su ejecución con experiencias directas y prácticas constantes. Asimismo, la comunidad educativa de Virú se verá favorecida con ciudadanos mejor

preparados para enfrentarse a los retos educativos del presente y del futuro. Esto último hace ver la pertinencia y vigencia de la investigación.

Sin embargo, como toda investigación tiene ciertas limitaciones, de tiempo, financieras, académicas y que fueron superadas oportunamente, por lo cual los resultados obtenidos son válidos para la muestra de estudio en el espacio y tiempo actual y no generalizables a otros grupos de alumnos.



## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **A. Comprensión lectora**

##### **1. Concepto**

Según Morales (2000), "Leer es comprender el escrito. Comprender consiste en captar las relaciones existentes entre los elementos dados, de manera de unir esto con una idea y así encontrarse modos de comprensión en número igual a los diversos aspectos de esa noción dada, que puede ser variable y multiforme." (p. 27).

La lectura constituye una práctica que consiste en interrogar activamente un texto para construir su significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector.

La comprensión tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presente con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua viene a ser proceso de comprensión.

##### **2. Características**

Según Pinzas (1999), las características más resaltantes de la comprensión lectora son:

Una primera y muy deseable característica del buen lector facilita la comprensión de un texto. Es decir, que se lee sin mayores equivocaciones y con velocidad suficiente para recordar lo que se va leyendo, y que

fundamentalmente uno no se detiene ante las palabras para hacer un análisis de ellas letra por letra.

Se sabe que cuando el lector tiene la decodificación automatizada, y el texto que está leyendo es significativo y familiar; leerá de modo veloz pues el tema y el contexto ayudarán a descifrar fácilmente las palabras.

Habiendo descrito las características del prerrequisito - la automatización de la decodificación o identificación de palabras -, podemos ahora empezar a explicar los rasgos esenciales de la comprensión de lectura.

El primer aspecto que debemos mencionar es el que se refiere a la naturaleza constructiva de la lectura: para que se de una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a «construir» significados mientras lee. En otras palabras, es necesario que el lector lea las diferentes partes del texto como totalidad dándoles significados o interpretaciones personales mientras lee.

La segunda característica importante de la comprensión de lectura se desprende de la anterior y la define como un proceso de interacción con el texto. Esto quiere decir que la persona que empieza a leer un texto, no se acerca a él desprovista de experiencias, afectos, opiniones y conocimientos relacionados directa o indirectamente con el tema del texto o con el tipo de discurso que es. En otras palabras, el lector trae consigo un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influye sobre los significados que atribuye al texto y sus partes

La tercera característica de la lectura comprensiva la describe como un proceso estratégico. Esto quiere decir que el lector va modificando su estrategia lectora o la manera cómo lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer, su motivación o interés, el tipo de discurso del que se trata, etc. Es decir acomoda y cambia sus estrategias de lectura según lo necesite. Así, por ejemplo, si el lector está muy familiarizado con el tema de un texto informativo, lo leerá con rapidez e integrará información del mismo modo. En cambio, si se trata de algo

sobre lo cual sabe muy poco o casi nada, la velocidad de su lectura disminuirá notablemente y leerá con mayor cuidado y atención, dándose un proceso más laborioso de comprensión. De igual modo, si el lector está disfrutando de una lectura narrativa que lee por el placer de hacerlo, probablemente no se preocupará de la velocidad ni de lograr una comprensión cabal y específica de todos los vocablos desconocidos que aparezcan. Si más bien está leyendo un texto narrativo o informativo para un examen, un trabajo o una exposición, su modo de leer variará sustancialmente no sólo con respecto a la velocidad de lectura sino en relación a acciones para «trabajar» el texto y llevar a cabo un procesamiento más profundo.

Finalmente, la cuarta característica de la lectura se refiere al aspecto metacognitivo. La metacognición alude a la conciencia constante que mantiene el buen lector respecto a la fluidez de su comprensión del texto, y a las acciones remediales de autorregulación y reparación que lleva a cabo cuando se da cuenta que su comprensión está fallando e identifica los orígenes de su dificultad. "Se trata, entonces, de un proceso ejecutivo de guía o monitoreo del pensamiento durante la lectura. Se trata, esencialmente, de estar alerta y de pensar sobre la manera cómo uno está leyendo, controlando la lectura para asegurarse que se lleve a cabo con fluidez y especialmente con comprensión. La metacognición, por ello, tiene una connotación de control y guía de los procesos superiores (de pensamiento) que se utilizan en la comprensión lectora.

Su desarrollo en el lector es fundamental pues facilita la independencia cognitiva y la habilidad de leer para aprender".

### **3. Factores para mejorar la comprensión lectora**

Como sabemos la lectura es un proceso interactivo, por el cual el lector construye una representación mental del significado del texto al relacionar sus conocimientos previos con la información presentada por el texto; esto es, el producto final de la comprensión depende tanto de los conocimientos de distinto tipo como de las características del texto.

Pero eso no es todo, además de ello, la comprensión se verá facilitada por el conocimiento del escritor y el conjunto de habilidades que pueda desarrollar el lector con diversas estrategias.

Así pues, la comprensión del texto va a depender de diversos factores que estudiaremos a continuación. Veremos cómo estos factores influyen en el grado de comprensión lectora y cómo pueden ayudar en la planificación y desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Según el Ministerio de Educación (2002, a), los principales factores para una buena comprensión lectora son:

– **Factores de comprensión derivados del escritor**

«La comprensión del texto no es una cuestión de comprenderlo o no comprender nada, sino que, como en cualquier acto de comunicación, el lector realiza una interpretación determinada del mensaje que se ajusta más o menos a la intención del escritor.»

En tal sentido, debemos observar, y nuestros estudiantes tendrán que darse cuenta de ello también, que los textos se emiten con una finalidad o propósito determinado. Esta intención nos permite captar el sentido global del texto, así como determinar la estructura del mismo. Por ejemplo, cuando leemos un periódico, encontraremos en él textos con diferentes finalidades, ya sea: informar, como en las noticias nacionales; persuadir, como en el caso de los artículos de opinión; y, cómo no, proporcionar entretenimiento, etc. Esto es, la intención de los mismos varía según el tipo de texto con el que nos encontraremos.

Es importante saber que no siempre existe correspondencia entre lo que se dice (significados literales de las palabras que se pronuncian) y lo que se quiere decir (intención comunicativa).

Por ejemplo cuando decimos ¡Qué rica sopa! cuando en realidad queremos expresar todo lo contrario, que la sopa está fea, desabrida o sosa.

Por consiguiente, se trata de que los estudiantes comprendan en un texto escrito, además de las ideas principales, lo siguiente:

- La intención del emisor.

- El propósito de la comunicación.
- Entender lo que se dice explícitamente como: ambigüedades, expresiones de doble sentido, supresión o reiteración de palabras y frases, etcétera.
- Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, dulzura, sarcasmo, humor, etcétera.
- Identificar los elementos lingüísticos que expresan el significado de las palabras o frases anteriormente emitidas, tales como los pronombres, los sinónimos, etcétera.

– **Factores de comprensión lectora derivados del texto**

Existe una gran variedad de textos escritos, que pueden ser de:

- **Ámbito familiar y de amistades:** cartas, postales, invitaciones, felicitaciones, etcétera.
- **Ámbito académico:** redacciones, exámenes, resúmenes, esquemas, trabajos, test, etcétera.
- **Ámbito laboral:** informes, cartas, notas, memorias, etcétera. .  
**Ámbito social:** anuncios, artículos en revistas, notas públicas, avisos, etcétera.
- **Ámbito gregario:** instancias, currículos, impresos, peticiones, cartas, reglamentos, etcétera.
- **Ámbito literario:** géneros tradicionales de la literatura (lírico, narrativo y dramático).

Teniendo en cuenta esto, podemos decir que el grado de comprensión de los textos se ve facilitado muchas veces, por el interés del autor por el texto, y también cuando el lector observa que la lectura se vincula con su patrimonio de conocimiento y cumple con alguna función provechosa para él.

Pero, además de ello, un aspecto primordial para la comprensión lectora es la forma y estructura del texto. Cuando los contenidos se presentan en forma desordenada, inconexa o incompleta no se produce

una construcción de significados nuevos por carecer el texto de unidad de sentido debido, a su vez, a la falta de coherencia textual.

– **Factores de comprensión lectora provenientes del lector**

El lector debe presentar conocimientos de diverso tipo para enfrentar con éxito la lectura. Entre estos tenemos: Conocimiento sobre el mundo

Por el conocimiento de la realidad construimos o anticipamos la información que nos transmite cada tipología textual. Como afirman Colomer y Campos (2000):

También es importante que el lector identifique las unidades del sistema, es decir, el sistema de escribir que consiste en reconocer, pronunciar y ordenar las diferentes letras del alfabeto, reconocer las palabras y frases y recordando su significado con rapidez.

**4. Estrategias de comprensión lectora**

Para poder ser lectores autónomos, capaces de enfrentarnos de manera inteligente a distintos tipos de textos se hace necesario que aprendamos a determinar cuáles son las estrategias de lectura que pueden ayudarnos no sólo a comprender los textos que leemos sino a aprender de ellos.

El Ministerio de Educación (2002, b), sugiere las siguientes estrategias:

- Las que te permiten dotarte de objetivos concretos de lectura y aportar tus conocimientos previos relevantes:
  - Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura: ¿qué tengo que leer?, ¿por qué/para qué tengo que leerlo?
  - Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos: ¿qué sé yo acerca del contenido del texto?, ¿qué otras cosas sé que puedan ayudarme acerca del autor, del género, del tipo de texto...?.
- Las que te permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar tu comprensión mientras lees y tomar medidas ante errores o dificultades para comprender:

- Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones: ¿cuál podrá ser el final de esta historia?, ¿cuál podría ser el significado de esta palabra?, ¿qué le puede ocurrir a este personaje?, etc.
  - Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación: ¿qué se pretende explicar en este párrafo (apartado, capítulo)?, ¿cuál es la idea principal del texto?, ¿puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos?, ¿puedo reconstruir las ideas contenidas en los primeros apartados?, ¿tengo una comprensión adecuada de los mismos?
- Las dirigidas a identificar el núcleo, sintetizar, y eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura:
- Dirigir la atención a lo que resulta fundamentalmente en detrimento de lo que puede parecer trivial: ¿cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura?, ¿qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalles o poco pertinentes para el propósito que persigo?

La manera cómo demostrar que has aprendido a leer y que aprendes leyendo:

- Identifica qué propósitos tienes al leer: criticar, entender lo esencial, encontrar el mensaje del autor, localizar un dato específico, resumir, recrearte.
- Sé sensible a la estructura textual. Trata de captar las estrategias estructurales que el autor utiliza.

Asigna recursos y estrategias en función de su propósito y de la dificultad del texto.

Representa mental o gráficamente el contenido: esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos o mapas conceptuales que pueden servirte como estrategias de elaboración.

Supervisa constantemente tu comprensión. Esto significa que tienes que tener en mente preguntas como éstas: ¿Qué me quiere

comunicar?, ¿qué he entendido en este párrafo? . Recuerda que LEER es PENSAR (COMPRENDER) y, si leer no te hace pensar, estás perdiendo el tiempo. A continuación, se presentan una serie de habilidades lectoras que puedes desarrollar teniendo en cuenta las estrategias anteriormente mencionadas:

- . **Anticipación**

Es la habilidad básica de comprensión. El éxito que tengamos en una lectura, depende en gran medida de todo lo que hayamos podido prever antes de leer, y de los conocimientos previos.

En la anticipación podemos distinguir dos aspectos: la predicción y la anticipación propiamente dicha.

- . **La predicción**

Es la habilidad lectora por la cual estamos listos y somos capaces de estar activos y adelantarnos a lo que dicen las palabras.

Para estimular la predicción podemos hacernos preguntas como: ¿Cómo puede continuar el texto?, ¿qué pasará?, ¿cómo me lo imagino?, etc. Asimismo, debemos observar detenidamente los aspectos no verbales del texto: tipo de letra, títulos, subtítulos, índices, fotografías, etc. Esto nos permitirá, en algunos casos, anticipar información y leer de forma correcta.

Las predicciones no pueden limitarse a los títulos, en algunos casos habrá que tener en cuenta los subtítulos, índices o apartados. La anticipación propiamente dicha. Es la capacidad de «activar los conocimientos previos que se tienen sobre un tema y ponerlos al servicio de la lectura para construir el significado del texto».

Algunas actividades que pueden ayudarte a realizar anticipaciones son:

Prever el tema y las ideas del texto a partir del título, de las fotografías o de los dibujos.

Fijarse en los subtítulos, en las negritas o en las mayúsculas.



Hacer una lista de las palabras que pueden aparecer en el texto: sustantivos y verbos.

Explicar las palabras clave o difíciles del texto.

Leer la primera frase o párrafo de un texto e imaginar cómo puede seguir.

Continuar, oralmente o por escrito, textos de cualquier clase.

Apuntar todo lo que sabes sobre un tema antes de leer: hacer listas, esquemas, mapas conceptuales, etc.

Aparentemente la predicción y la anticipación propiamente dicha son lo mismo. Sin embargo, la predicción se limita al aspecto formal del texto (tipo de letra, título, silueta, etc.) y la anticipación implica un proceso complejo en el que el lector tiene que hacer uso de los conocimientos previos que tiene sobre el tema.

### **Las inferencias**

En cuanto a las inferencias, Colomer y Camps (2000), afirman que «Es una habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión». Esto ocurre por diversas razones: porque el lector desconoce el significado de una palabra, porque el autor no lo presenta explícitamente, porque el escrito tiene errores tipográficos, porque se ha extraviado una parte, etc.

### **Aprender a identificar las ideas principales de un texto**

Para identificar la idea principal de un texto debemos tener clara la distinción entre tema e idea principal. El tema indica aquello sobre lo que trata un texto. Mientras que la idea principal nos informa del enunciado o enunciados más importantes que el escritor utiliza para explicar el tema. Se puede identificar haciéndonos la pregunta ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema?

La idea principal puede estar explícita y aparecer en cualquier lugar del párrafo (al inicio, al medio o al final).

Para determinar la idea principal se puede elaborar un esquema, entendido éste como un armazón donde se incluye lo más importante del texto.

- Identificar los detalles relevantes del texto: Busca en el texto los detalles contenidos en cada uno de los párrafos.
- Identificar las ideas principales de cada uno de los párrafos. Establece la idea central del primer párrafo y realiza el mismo procedimiento en los párrafos siguientes del texto. Para ello:
  - . Lee cada uno de los párrafos y determina cuál es el tema.
  - . Busca una frase que resuma los detalles del párrafo que se encuentren relacionados entre sí. Obtendrás con ello la idea central.

### **Aprender a identificar la estructura de los textos y las ideas principales**

Todos los textos, como sabemos, son distintos; si aprendemos a identificar la estructura de los textos, la comprensión mejora, en especial si, además de ello, aprendemos a identificar las ideas principales en función de tal estructura.

Su estructura se puede representar gráficamente, por medio de un mapa o esquema. Éste va a ayudar en su comprensión global del texto y a discernir lo relevante de lo irrelevante. Pero además de ello, es importante la confección de diagramas, cuadros sinópticos y mapas conceptuales que ayudan a entender la relación entre las ideas presentadas en el texto.

Si tomamos como referencia la narración de un texto literario, podemos decir que ésta está organizada en un patrón secuencial que incluye un principio, una parte intermedia y un fin. Dentro de este patrón general, se incluyen varios episodios, cada

uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y una resolución del problema.

Como sabemos, la estructura del texto nos ayuda a identificar la idea principal del mismo, así como las ideas secundarias que la acompañan.

Dentro de las estructuras más comunes que pueden presentar los textos y que nos ayudan a determinar la idea principal, tenemos:

. Generalización. Son textos en los que la idea principal está normalmente explícita y en los que las demás frases son extensiones de la misma. Por lo general, en la primera frase se hace una afirmación que engloba, de algún modo, lo que dicen las restantes, que amplían o ilustran lo que en ella se dice.

Descripción-enumeración. En los textos que presentan esta estructura se enumeran, uno tras otro, distintos hechos o diversas características de un objeto. Dicha estructura se identifica fácilmente, ya que con frecuencia aparecen indicadores del tipo 1, 2, etc. La idea principal en estos textos corresponde a la síntesis de las ideas enumeradas.

. Secuencia. Esta estructura corresponde a los textos en los que se describe una serie de hechos sucesivos relacionados unos con otros, o los pasos de un proceso. La aparición en el texto de términos conectores como: después, a continuación, tras esto, etc., indican que el texto posee este tipo de estructura.

. Clasificación. Esta estructura corresponde a los textos que describen conjuntos de elementos o personas agrupadas en categorías. La referencia a clases, grupos, modalidades, categorías, son características de éstos.

La idea principal corresponde a la síntesis de la categorización realizada o del sistema de categorización usado.

Comparación-contraste. El objetivo de estos textos es mostrar la relación entre dos o más conjuntos de elementos.

La idea principal en ellos radica justamente en la relación de semejanza o de diferencia entre los dos conjuntos de elementos. Problema-solución. En estos textos se describe un tipo de problema junto con la solución o soluciones que se han dado al mismo. La aparición en el texto de términos como: problema, cuestión, pregunta, solución, respuesta, etc, indican que el texto posee este tipo de estructura.

La idea principal es mostrar la adecuación o no de una solución al problema planteado. Argumentación. Se trata de mostrar o explicar que algo es verdadero o falso, probable o improbable, aduciendo distintas razones. La aparición en el texto de términos como: porque, de donde se deduce, en consecuencia, se demuestra, etc., indica que el texto posee este tipo de estructura.

La idea principal es aquella, en función de la cual, el autor utiliza los distintos argumentos. Vocabulario. Conocer el significado de las palabras es una parte esencial de la habilidad comprensiva. Por ello, el desarrollo del vocabulario ha de ser un componente fundamental del programa para la enseñanza de la comprensión lectora.

Se trata, en consecuencia, desarrollar aquellas habilidades que nos permitan determinar por cuenta propia el significado de las palabras.

## **5. Evaluación de la comprensión lectora**

Según Morales (2000), Para evaluar la comprensión de los textos que leemos y que presentamos a nuestros alumnos, tendremos que mantener una correspondencia con todas las habilidades y estrategias que se pueden desarrollar en el proceso de comprensión lectora.

A continuación, se presentan algunos criterios que te ayudarán a evaluar el proceso lector, que se fundamentan en la necesidad de considerar cierta información:

- La construcción mental de la información, que supone tener en cuenta si el lector:
  - Utiliza de forma efectiva los conocimientos previos para inferir la información no explícita.
  - Integra la información obtenida en un esquema mental.
  - Recuerda el significado de lo que se ha leído.
  - Utiliza bien las señales del texto en los diferentes niveles de procesamiento.
- Los elementos necesarios para comprender un texto, que supone observar si el lector:
  - Comprende la situación de comunicación de cada texto.
  - Percibe la intención comunicativa del texto.
  - Determina el tipo y estructura del texto que está leyendo que está leyendo.
- Habilidades de comprensión lectora, para evaluar las estrategias que se utilizan para comprender el texto, así como el grado de adquisición y desarrollo de cada una de ellas.
- La velocidad lectora y las habilidades perceptivas implicadas en ellas.

## **6. Dimensiones de la comprensión lectora**

### **a)Comprensión literal**

Según Yataco y Almeida (2004), Es el reconocimiento de todo aquello que en forma explícita figura en el texto (distinguir en la información la idea principal, seguir instrucciones, reconocer secuencias de la acción, identificar sinónimos, antónimos, dominar vocabulario básico correspondiente a su edad).

Según Morales (2000), En términos generales, en este nivel se explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto, entendida como la realización de una comprensión total de sus componentes: el significado de un párrafo o una oración; el significado de un término dentro de una oración; la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del

significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado y función de signos como las comillas, o los signos de interrogación.

Se le considera como un nivel de entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su "significado de diccionario" y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo.

En este nivel de lectura se exploran según Pérez (2002), tres procesos básicos:

- La identificación de sujetos, eventos y objetos presentes en el texto, o el significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo etc.
- La paráfrasis, comprendida como la traducción del significado de una palabra o frase utilizando sinónimos o frases diferentes sin que se cambie el significado literal.
- El reconocimiento de relaciones entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración, por ejemplo cuando el lector establece el nexo entre una expresión y otra. En este caso no se va más allá del significado literal del texto.

## **b) Comprensión inferencial**

Para Yatacto y Almeida (2004), Es la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de una manera explícita en el texto. Aquí se requiere realizar distintos tipos de relaciones entre los significados de las palabras, oraciones o párrafos.

En este nivel de lectura se realiza una comprensión global de los significados de las palabras, oraciones del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos. Se hacen relaciones temporal, espacial, causal, de correferencias, sustituciones etc. Para de esta manera llegar a conclusiones a partir del texto.

Para Jonson (2001), "Las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que permite encontrar las partes de información ausente". Estas inferencias tienen carácter conector y complementario.

Las inferencias tienen sub clases:

### **1. De relaciones lógicas**

- Motivacionales: Ejemplo: Si un texto dice "Juan no ha comido en dos días, es probable que se infiera alguna motivación por parte de Juan para encontrar comida.
- De capacidad: Ejemplo: Si un texto alude a la riqueza, se refiere sin dificultad que ésta permite comprar cosas.
- De causa psicológica: De un texto que presente los antecedentes necesarios, se puede inferir que el cariño de una persona podría haber sido la fidelidad de otra.
- De causa física: Un texto que afirma la existencia de hielo en una carretera se puede inferir que éste hizo que un carro patinara.

### **2. De relaciones informativas**

- Espacial y temporal: Si en un texto se plantea que A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después que A.
- Pronominal y léxica: se conoce "el" antecedente de una frase y cuál de los significados de una palabra es el correcto.

### **3. De evaluación**

- Inferencias basadas en juicios morales y sociales. Si en el texto se dice que el niño Pedro pega a su compañero José, quiere decir que Pedro no está respetando a su compañero.
- Por otro lado Allende y Condemarín (2002), señalan la siguiente tipología de inferencias: causa- efecto, de características, de personajes, de léxico, de problema solución, ideas principales, de detalles, de problema temporal y espacial entre otras.

## **B. Estrategias didácticas**

### **1. Definición**

Para Cueva (2000) “es el conjunto de métodos, técnicas, procedimientos y dinámicas, que se emplean para facilitar el aprendizaje significativo de los niños.” (p. 17)

### **2. Características**

Según Díaz y Hernández (2000), las estrategias metodológicas se caracterizan porque:

- Hacen uso del material y medios comunicativos que le permitan al profesor y al niño lograr las capacidades programadas.
- Estimulan la recordación de los conocimientos previos.
- Son de naturaleza flexible (se pueden hacer adaptaciones y modificaciones con ellas).
- El material que se utiliza es ágil y de fácil manipulación.
- La información debe llegar a los niños de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo.
- Estimulan el aprendizaje de los niños a partir de sus errores.

### **3. Estrategias de enseñanza**

Cueva (2000), define estrategias de enseñanza (instruccionales) “como el conjunto de metodologías y materiales educativos que debe emplear el docente para dirigir el aprendizaje.” (p. 29).

Por su parte Díaz y Hernández (2000) afirman que “las estrategias de enseñanza son procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.” (p. 135).

El grupo concuerda con los conceptos mencionados anteriormente, por tanto, se puede conceptualizar a las estrategias de enseñanza como el conjunto de metodologías y materiales educativos que el docente usa de una manera reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Es también en gran medida una auténtica creación y la tarea que le



queda al docente por realizar es saber interpretarla para buscar mejoras sustanciales en el proceso integrado de enseñanza–aprendizaje.

#### **4. Lineamientos para el empleo de estrategias de enseñanza**

Según Díaz y Hernández (2000) estos lineamientos orientan al profesor en la selección y uso de las estrategias de enseñanza, tanto para la fase de planeación, elaboración y aplicación de materiales de enseñanza. Dichos lineamientos son:

- a. Delimitar el tipo de población a la que se dirigirá el proceso de enseñanza, de acuerdo a esto se elige la estrategia adecuada y su uso. Pueden hacer las adaptaciones que el docente crea conveniente.
- b. Debe darse al alumno toda la información necesaria acerca de lo que se espera de su participación en clase, de igual manera, se debe intercambiar puntos de vista para fomentar su interés, participación y mejorar sus expectativas.
- c. Debe haber una comunicación con el alumno bastante fluida, por medio oral o escrito, usando un lenguaje apropiado y accesible para él.
- d. En la redacción de hojas gráficas o pruebas, es necesario emplear un formato de oraciones que refleje una sintaxis directa y concisa. La redacción de párrafos muy grandes con demasiadas ideas suelen ser muy difíciles de leer y comprender.
- e. El material escrito, se debe organizar de tal manera que resulte ágil la lectura y para que pueda ser posible identificar en forma rápida la información relevante, así como los conceptos y las palabras clave.
- f. Ofrecer instrucciones claras y precisas, mencionar la importancia de llevar a cabo dichas actividades.
- g. El profesor se debe apoyar en material suplementario cuando sea necesario. Es decir, se pueden sugerir al educando otros documentos, libros, experiencias, actividades. donde se puede ampliar la información o profundizarla.

- h. Menor dificultad del contenido y las actividades, es más recomendable el uso de varias estrategias que permitan mantener la atención del alumno así como un nivel de ejecución satisfactorio.
- i. Dependiendo de las intenciones del mensaje que el profesor envía al alumno, será el tipo de procesamiento que el alumno haga de la información. La presentación de material sencillo, en donde el alumno sólo tiene que recordar y comprender la información, puede seguir un formato simple de demostración - solución de preguntas, apoyado con algunas estrategias de enseñanza. En el caso de razonamiento inductivo (descubrimiento), habilidades de solución de problemas o entrenamiento en destrezas prácticas, es conveniente ampliar el formato mencionando incluyendo actividades de exploración, solución de problemas, elaboración de productos o ejercitación profusa.
- j. El profesor debe ser consistente en el estilo de presentación y la forma de organización a lo largo del material. No se debe cambiar de manera abrupta los códigos, formatos de respuesta o modalidades de ejercitación que se ha empleado en las primeras secciones del material sin que dicho cambio se justifique y se haga saber al educando.
- k. En el material a usar puede emplearse el "humor" (caricaturas, chistes, etc.) para hacerlo más atractivo. Sin embargo debe darse un empleo cuidadoso y pertinente al tema.
- l. Evitar códigos artificiales, abreviaturas complicadas o sistemas de respuestas muy complejos; es mejor decir al alumno "contesta SI o NO", que decirle "si su respuesta es SI, escriba A0, si es NO escriba A1".
- m. El profesor debe informar periódicamente al alumno sobre su grado de avance (esto es, de retroalimentación correctiva y aplique evaluaciones formativas). Es conveniente hacerlo cada vez que, según su criterio, ha completado una secuencia importante de información o una serie de actividades integradas.

n. Evitar en lo posible la frustración al alumno. Eliminar información y preguntas ambiguas, así como mensajes que lo descalifiquen como persona, y dar la posibilidad de corregir sus errores. Tomar en cuenta que puede aprenderse mucho de los errores, sobre todo de aquellos que son frecuentemente compartidos por grupos de estudiantes.

## **5. Estrategias de aprendizaje**

Las estrategias didácticas o de aprendizaje son aquéllas que permiten llevar a la práctica todas las actividades de enseñanza y aprendizaje que se planearon; es decir, conducir acciones formativas aplicando con propiedad las estrategias didácticas. Son las acciones típicas de la interacción docente-estudiante, como suelen ser las explicaciones o demostraciones de los docentes, el estudio de la información a cargo de los estudiantes, la realización de los ejercicios y prácticas, la retroalimentación sobre los avances y el reforzamiento de las conductas adquiridas como afirman:

Gálvez (2001), "son procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales. (p. 87)

Cueva (2000), las define como: "Procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada." (p. 40).

Existen conceptos de diferentes autores, pero en su mayoría, coinciden en que las estrategias de aprendizaje son un procedimiento; es decir, incluyen un conjunto de pasos, técnicas, operaciones o actividades específicas que son adquiridas y empleadas por los alumnos de una manera intencional o voluntaria como instrumento manejable para aprender con propiedad y así solucionar problemas y demandas académicas que son básicamente su propósito.

Las estrategias de aprendizaje son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades, van más allá de las reglas simples de los hábitos de estudio, por ello también se les llama "habilidades superiores". Las estrategias de aprendizaje son procesos mentales y,

por lo tanto, no son directamente observables, pero sí son detectables.

## **6. Características de las estrategias de aprendizaje**

Según Díaz y Hernández (2000), Las estrategias didácticas poseen características, que las hacen interesantes como instrumento de formación pedagógica. Dichas características son:

- a. Posibilitan una actitud de menor preocupación del docente por sí mismo y mayor por el aprendizaje de los estudiantes.
- b. Refuerzan la capacidad del facilitador para comunicar a sus niños los conocimientos, actitudes y destrezas que se pretenden lograr.
- c. Permiten que el docente tome conciencia de su capacidad pedagógica y de los efectos de ésta sobre el aprendizaje de los niños.
- d. Están dirigidas, siempre a lograr una meta.
- e. Se realizan o se ejecutan de manera constante e intelectual.
- f. Facilitan el desarrollo de capacidades o procesos trascendentes como: comprensión, crítica o creatividad.
- g. Controlan permanentemente el proceso de aprendizaje.
- h. Seleccionan los recursos y capacidades disponibles.
- i. Sirven para explorar los conocimientos previos pertinentes de los niños para activarlos o generarlos. La ejecución de esta estrategia puede ser lenta o tan rápida que resulta imposible recordarla o darse cuenta que se ha utilizado una estrategia si la misma fue producto de la creación del sujeto.
- j. Se orientan casi siempre a una finalidad, ya que en la mayoría de los casos son únicas para determinados contenidos.
- k. Son flexibles en amplitud, profundidad y aplicación siempre y cuando quien las ejecute entienda la naturaleza de las mismas, por ello se puede aplicar en todos los niveles educativos, disciplinas y actividades.
- l. Favorecen el desarrollo del aprendizaje divergente, la inversión, la formulación y creación de nuevas estrategias y conocimiento.
- m. No encasillan al educando para operar esquemas, moldes o

estructuras diseñadas por el profesor, tal como se pretende en la metodología educativa.

- n. Se adecuan perfectamente a la naturaleza del aprendizaje como proceso que ocurrió de adentro hacia fuera, a la construcción del conocimiento por el sujeto mismo con la facilitación del docente, permitiendo con ello la independencia del estudiante con respecto del profesor.
- o. Son actividades secuenciales.

## **7. Procedimientos para la aplicación de estrategias**

Cueva (2000), recomienda seguir los siguientes pasos:

### **a. Planificación**

El paso de aplicación comprende dos fases:

- Fijación de objetivos (metas) ¿Qué se pretende seguir?
- Selección de actividades para alcanzar los objetivos a través de los recursos disponibles.

### **b. Aplicación de las estrategias**

- Aplicación de las técnicas, teniendo mucho cuidado con el tema o asunto que se trate y las características del niño así como las de su entorno.
- Práctica de las estrategias, cada estrategia que se seleccione debe ser ensayada antes de su aplicación hasta que el docente se sienta en la capacidad de aplicarlas en forma rápida y sin cambiarlas.

### **c. Evaluación de logros de las metas fijadas**

- Comparación de los objetivos y competencias propuestas no sólo del producto sino de los procesos de aprendizaje.

## 8. Algunas estrategias de comprensión lectora

### a) El cuento

Según Lozano (1995), "Etimológicamente la palabra cuento deriva del latín computare, y que después el término adquirió un significado metafórico, en el sentido de referir acontecimientos." (p. 58).

El cuento viene a ser una historia mágica donde los personajes vienen a formar una historia que va a echar a volar la imaginación del estudiante.

El cuento tiene que tener palabras nuevas para que el niño cuando lo va escuchando vaya incrementando su vocabulario. El cuento es una historia que viene pasando de generación en generación y ésta a su vez puede haber sucedido, solamente viene a ser la creación de la persona que lo ha contado; el cuento nos va a enseñar algo nuevo y nos va a hacer pensar en cómo sucedió esa historia.

Según Valera (1999), «El cuento es la narración de lo sucedido o de lo que se supone sucedió» (p. 45). Según esta definición se trata de un relato de hechos imaginarios, por medio de la vía oral o escrita ya sea en prosa o en verso.

Gayol (1997), distingue entre cuentos en verso y cuentos en prosa. Los primeros son una modalidad del poema épico menor, que relata hechos imaginarios, sin ninguna intención, poesía moral frecuente y ocasionales elementos dramáticos. Los segundos pertenecen al género novelístico. No obstante, predomina la concepción del cuento como un relato en prosa antes que en verso.

Como se puede apreciar no es fácil definir lo que es el cuento, sobre todo si se tiene en cuenta sus estrechas relaciones con otros géneros, como la leyenda, el mito, la novela corta, la fábula. Con lo que se le identifica o incluso confunde.

#### – Estrategia 1: Lectura de un texto que se sabe de memoria

En la escuela, existen muchas oportunidades para aprender un texto breve de memoria: una ronda o una canción que todos

los niños de la región conocen o que el docente enseña para jugar en el recreo, o un poema, una copla o un refrán que aprendieron para un acto escolar o que simplemente releieron muchas veces porque sí y terminaron memorizando. También suelen memorizarse algunos pasajes de cuentos leídos y narrados varias veces, por ejemplo, el diálogo entre Caperucita y el lobo cuando se encuentran en la casa de la abuela o la frase que el lobo de "Los tres chanchitos" repite ante la casa de cada uno de ellos. Para este tipo de actividades, siempre se requiere que el texto sea relativamente breve y, en lo posible, que contenga palabras o frases que se repitan.

La situación de lectura propuesta es "*releer*" esos textos que los alumnos ya conocen *poniendo en correspondencia las partes de aquello que ya se sabe que dice con las partes de lo que está escrito*<sup>1</sup>. El propósito didáctico de esta actividad es enseñar a los más pequeños a leer por sí mismos.

En una sesión posterior se darán los primeros párrafos de cuentos desconocido para que el niño(a) los continúe.

El trabajo puede hacerse individual o por grupos.

**Variante:** El inicio de la historia parte del propio alumno. O sea que por grupos de tres cada uno redacta un principio, se intercambian las hojas y redactan la parte media, vuelven a cambiar y redactan el final. Así se formarán tres historias en colaboración.

#### – **Estrategia 2: Acabar historias**

Consiste copiar en una hoja los primeros párrafos de un cuento conocido por los niños y se les pide que lo acaben de otra manera.

En una sesión posterior se darán los primeros párrafos de cuentos desconocidos para que el niño(a) los continúe.

El trabajo puede hacerse individual o por grupos.

**Variante:** El inicio de la historia parte del propio alumno. O sea que por grupos de tres cada uno redacta un principio, se intercambian las hojas y redactan la parte media, vuelven a cambiar y redactan al final. Así se formarán tres historias en colaboración.

– **Estrategia 3: Cuento de la canción**

A partir de la letra de una canción popular, de moda o la que conozcan, completar la historia con unos personajes, unos hechos inventados que la canción sugiere.

– **Estrategia 4: Trueque de cuentos**

Cambiar la personalidad de los protagonistas de cuentos conocidos y desarrollar el cuento con estos nuevos personajes. El lobo es “bueno”, Cenicienta no quiere ir al baile, Caperucita está enferma.

– **Estrategia 5: Una historia a partir de una imagen**

A partir de un cartel o de un recorte o de una diapositiva, propondremos una primera lectura de lo que se ve. Tras varias observaciones y enumeraciones de los alumnos, alguno interpretará la imagen. Entonces, constataremos la diferencia entre lo que realmente se ve en la imagen y lo que puede sugerirnos. Cuando entremos en el campo de las sugerencias nacerán cantidad de posibles historias. En otra sesión bastará dar una imagen y pedir que escriban la historia que les sugiera. Para variar se puede repartir una imagen distinta a cada uno, pedir que cada uno traiga una, pegar cinco o seis en el mural y que elijan la que les sea más sugerente.

– **Estrategia 6: Cuentos al revés**

Se trata de decir lo que ya todos sabemos, pero al revés. A los alumnos les encanta destruir la historia, porque estimula



bastante su creatividad imaginativa. Intentaremos narrar alguno de los cuentos conocidos (tradicionales, populares) con el argumento completamente cambiado en su desarrollo. Por ejemplo:

- Caperucita Roja es mala y el lobo bueno.
- Blancanieves se encuentra en el bosque con siete gigantes que son unos feroces bandidos.
- Hansel y Gretel echan de casa a su padre y a su madrastra que son bellísimas personas.

## **b) La fábula**

Para Lozano (1995), “Una fábula es un relato breve de ficción, protagonizado por animales que hablan y escrito con una intención didáctica, formulada la mayor parte de las veces al final, en la parte denominada moraleja, más raramente al principio o eliminada ya que puede sobreentenderse o se encuentra implícita. Se diferencian de los apólogos en que éstos son más generales y en ellos pueden intervenir además hombres y personajes tanto animados como inanimados.” (p. 48). Pueden estar escritas en prosa o verso.

### **– Estrategia 1: Representar y describir un animal o personaje elegido “me gustaría ser”**

Es una actividad que permite desarrollar la capacidad de simbolización o representación. Para esto, cada niño/a elige el animal que le gustaría ser, lo dibuja o modela y/o representa con el cuerpo caracterizándolo e imitando sus movimientos y sonidos. Después de la representación, entre todos los niños y niñas escogen uno de los personajes (el que les impactó) para hablar y escribir a profundidad sobre él. Cada niño/a inventa y cuenta por escrito sus experiencias con éste: cómo es, cómo lo conoció, de que se alimenta, cómo vive, qué ruidos hace, cómo

camina, etc. Cada niña o niño hace una descripción minuciosa por escrito.

Conectar continuamente lo que van leyendo (mientras leen) con información, experiencias previas o situaciones asociadas de su entorno.

### c) La poesía

Según Bozal (2000), La poesía es un género literario, en el cual lo fundamental es la expresión, que puede ser por ejemplo: de sentimientos, sensaciones, pensamientos, o sucesos, intentando la conmoción en el lector, y utilizando recursos, un vocabulario rico, métrica, y en algunos casos rima.

Existen diferentes clases de poesía, como la lírica, que se subdivide en la oda, el himno, la elegía, y la sátira; la poesía narrativa, y la poesía dramática.

De Luque (2001), La poesía es subjetiva, ya que el sujeto se manifiesta por medio de ella, mostrando su opinión propia acerca de un objeto determinado (entendemos como objeto a aquello que será analizado y reflexionado por el poeta en el poema escrito), que puede ser por ejemplo el amor, la amistad, la alegría, el asco, etc., y tanto lo que dicen los poemas, como su interpretación poseen esta particularidad.

El vocablo “poesía” es utilizado con frecuencia como sinónimo de poema, atribuyéndosele las mismas características.

Huamán (2004), Existen ciertas normas formales que hacen que un texto sea considerado como parte de la poesía, como los versos, las estrofas y el ritmo. Este tipo de características forman parte de la métrica de la poesía, donde los poetas aplican sus recursos literarios y estilísticos. Cuando un grupo de autores comparten las mismas características en sus poesías, suele hablarse de la conformación de un **movimiento literario**.

Entre las principales características de la poesía, puede mencionarse el uso de elementos de **valor simbólico** y de

**imágenes literarias** como la **metáfora**, que necesitan de una actitud activa por parte de quien lee los poemas para poder decodificar el mensaje.

#### – **Estrategia 1: Recital de poesía**

La recitación de poemas aprendidos de memoria es una actividad sencilla, agradable y de mucho valor. Al decir el poema en voz alta sin leerlo, sino recordando los versos, resaltan muchas de sus cualidades. Es como ver un objeto bajo una luz diferente. Y lo mismo sucede cuando se escucha dicho por otros lo que uno ya sabe. Por eso es ventajoso organizar estos recitales.

Pero es preciso advertir que, al hablar de recitación, no estamos hablando de declamación con mímica. Es simplemente un decir el poema en voz alta, haciéndolo con mucha corrección. Basta con que los niños digan el poema esforzándose –eso sí– porque la entonación corresponda al espíritu del mismo. Si es preciso, hasta conviene que los niños sostengan entre sus manos el libro que contiene el poema para acudir a él cuando vacile la memoria.

El hecho de que los demás ya conozcan los mismos poemas no es un problema. En estos casos se produce un fenómeno especial: a medida que los niños escuchan a otro van repitiéndolos para sí, mentalmente o en voz baja. Entonces sucede con la poesía lo mismo que pasa con la música, en que nos place la repetición porque al escuchar nuevamente las piezas que conocemos bien, siempre descubrimos aristas nuevas.

#### – **Estrategia 2: Escenificación de poemas**

La escenificación es una actividad de carácter teatral. Consiste en representar con personajes y escenario muy

sencillo, escenas narradas en un cuento, leyenda o un poema como es nuestro caso. Naturalmente no todos los poemas se prestan para ello, pero hay algunos que ofrecen muchas posibilidades, sobre todo los que relatan un hecho o son poemas dialogados.

La escenificación de un poema obliga a la intervención de un locutor, que va diciendo el poema a medida que transcurren las escenas. El locutor puede ser un niño o el mismo maestro. Los actores ejecutan las acciones con gestos y ademanes convenientes al mismo tiempo que se dice el poema.

## CAPÍTULO III MATERIAL Y MÉTODO

### 3.1. Material

#### 3.1.1. Población

Estuvo constituida por 165 niñas y niños de 2° grado de educación primaria de la Institución Educativa “Virú” de la provincia de Virú, el año 2015, según se observa en el siguiente cuadro:

**CUADRO DE POBLACIÓN**

<b>Grado y sección</b>	<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>	<b>Total por sección</b>
2° “A”	17	17	34
2° “B”	18	17	35
2° “C”	14	16	30
2° “D”	15	17	32
2° “E”	16	18	34
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>85</b>	<b>165</b>

Fuente: Secretaría de la I.E. “Virú” 2015.

#### 3.1.2. Muestra

Se trabajó con grupos intactos, formados previamente, tomando como muestra 64 alumnos de las secciones “A” y “C”, dividida en dos grupos de estudio, uno experimental y el otro de control, según se observa en el siguiente cuadro:

**CUADRO DE MUESTRA**

<b>Grado y sección</b>	<b>Grupo</b>	<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>	<b>Total por sección</b>
2° “A”	Experimental	17	17	34
2° “C”	Control	14	16	30
<b>Total</b>		<b>31</b>	<b>33</b>	<b>64</b>

Fuente: Cuadro de población.

El tipo de muestreo es no probabilístico, intencional y criterial, pues se han tomado dos aulas previamente constituidas y elegidas por la investigadora como grupos de estudio.

### **3.1.3. Unidad de análisis**

Constituida por cada uno de los 64 niños y niñas de 2° grado de primaria con quienes se realizó el trabajo de campo y que estuvieron distribuidos en el grupo experimental (34) y grupo control (30).

### **3.1.4. Criterios de inclusión**

Todos los alumnos matriculados en el 2° grado de primaria de la I.E. Virú en el año 2015.

### **3.1.5. Criterios de exclusión**

Alumnos que no pertenecen al grado ni a la institución educativa mencionada en el año lectivo 2015.

## **3.2. Métodos**

### **3.2.1. Tipo de estudio**

De acuerdo al fin que persigue fue aplicada, la misma que según Best (2000) “La investigación aplicada ha enfocado su atención sobre la solución de problemas más que sobre la formulación de teorías (...) se refiere a los resultados inmediatos y se halla interesada en el perfeccionamiento de los individuos implicados en el proceso de investigación.”

La presente investigación pertenece al tipo experimental, en tanto hubo una manipulación intencionada de la variable independiente estrategias didácticas, para influir positivamente en la variable dependiente, comprensión lectora inferencial.

### 3.2.2. Diseño de investigación

Se empleó el diseño cuasiexperimental, el mismo que según Esquivel (2007) “Estos diseños ofrecen un grado de validez suficiente y mayor confiabilidad que los diseños pre experimentales, lo que hace viable su uso en las ciencias sociales como la pedagogía. Estos diseños son tal vez, los más usados en investigaciones educacionales por las facilidades que supone el no depender de la elección de los sujetos al azar para obtener la muestra, pues se trabaja con grupos previamente constituidos”

Su esquema es el siguiente:

Ge:	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
-----			
Gc:	O <sub>3</sub>		O <sub>4</sub>

Donde:

Ge	:	Grupo experimental
Gc	:	Grupo control
O <sub>1</sub> y O <sub>3</sub>	:	Pretest de comprensión lectora inferencial.
O <sub>2</sub> y O <sub>4</sub>	:	Postest de comprensión lectora inferencial.
X	:	Aplicación de las estrategias didácticas.

### 3.2.3. Operacionalización de la variable dependiente

VARIABLE DEF. CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	SUBINDICADORES
<b>Variable dependiente</b> <b>Comprensión lectora inferencial</b> Capacidad del niño lector para analizar textos narrativos y descriptivos y obtener información, ideas, mensajes, y propósito del autor.	Dominio de la capacidad de inferencia y deducción a partir de la lectura de textos narrativos y descriptivos.	Textos narrativos	- Deduce el significado de palabras usando la información del texto - Reconoce el orden en que suceden los hechos ( localiza información ) - Deduce la causa de un hecho que no se puede ubicar fácilmente. - Localiza información que no se puede encontrar fácilmente ( causa-efecto) - Deduce la enseñanza de una narración.
		Textos descriptivos	- Deduce la causa de una afirmación que no se puede ubicar fácilmente. - Deduce el significado de palabras usando la información del texto. - Deduce el tema central en textos de más de un párrafo. - Deduce para qué fue escrito el texto. - Deduce la idea principal de un párrafo del texto.(encima del nivel 2)

### 3.2.4. Instrumentos de recolección de datos

#### a. Guía de observación

Es un formato, organizado de tal manera que los indicadores a ser observados se presentan como acciones realizadas por las unidades de análisis, las mismas que son registradas en la misma ficha con un check cuando se realiza de acuerdo al indicador, incluso se puede hacer alguna anotación marginal o complementaria que explique los



observado. Se utilizó para verificar el desempeño de los niños y niñas durante la aplicación de las estrategias didácticas.

#### b. Test

La palabra test procede del latín “testa” que quiere decir prueba, de allí que tiene por objeto recoger información sobre los rasgos definidos de la personalidad, la conducta o determinados comportamientos y características individuales o colectivas de una persona (inteligencia, interés, actividades, aptitudes, habilidades, rendimiento, memoria, etc.). Se aplicó un test de comprensión lectora inferencial organizado en dos dimensiones: comprensión de textos narrativos y comprensión de textos descriptivos, cada uno con 5 ítems, cuya respuesta correcta vale 2 puntos; es decir el test otorga un total de 20 puntos y tiene el siguiente baremo:

<b>Nivel</b>	<b>Textos narrativos</b>	<b>Textos descriptivos</b>	<b>Total comprensión inferencial</b>
<b>Bajo</b>	0 – 3	0 – 3	0 – 6
<b>Medio</b>	4 – 7	4 – 7	7 – 14
<b>Alto</b>	8 – 10	8 – 10	15 – 20

Asimismo, el instrumento fue sometido a la prueba de confiabilidad, por el método de mitades partidas (Ver Anexo), cuyo resultado evidencia que el instrumento es confiable en un 88%, por lo tanto, su aplicación repetida a niños y niñas de 2º grado Educación Primaria de las mismas características cognitivas y de comprensión lectora, darán resultados similares; es decir, es válido para su aplicación con la muestra de estudio.

### 3.2.5. Procedimientos y análisis estadístico de datos

#### a. Tablas estadísticas

Es una matriz de doble entrada, en la cual se presentan los datos tabulados en cantidades absolutas o frecuencias y

cantidades relativas o porcentuales. Toda tabla estadística se compone de filas y columnas, las cuales forman el cuerpo de la misma, donde en la primera columna se ubican los valores o respuesta de la variable y en las siguientes las frecuencias respectivas. Se utilizaron para presentar la información resultante del procesamiento estadísticos de los datos recolectados.

#### b. Gráficos estadísticos

Es la representación de los datos por medio de elementos o figuras geométricas (puntos, rectas, rectángulos, círculos, etc.) con el propósito de facilitar la comprensión de quien lo observe, respecto de la composición, cambios o variaciones de los valores de una o más variables. Por su naturaleza, un gráfico no toma en cuenta los detalles y por tanto, no tiene la misma precisión que una tabla; por ello, un gráfico no debe entenderse como una “alternativa” o sustituto de la tabla, sino más bien como un “complemento” de la misma.

#### c. Medidas estadísticas

También llamadas estadígrafos de resumen, porque mediante cálculos aritméticos dan resultados que con un solo valor numérico expresan cuantitativamente las características de una distribución de datos. Se utilizaron para establecer los estadígrafos del test aplicado y fueron las siguientes:

##### – Media aritmética

Es la medida más conocida y usada, se le conoce como promedio o simplemente media y es el valor numérico que representa el valor central de todas las puntuaciones de una distribución, su fórmula es:

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i f_i}{n}$$

Dónde:

$\bar{x}$  : Media aritmética o promedio

$\Sigma$ : Sumatoria

$x_i$ : Puntuaciones de cada unidad de análisis

$f_i$ : Frecuencia absoluta simple

$n$ : número de datos o muestra

– Varianza

Es una medida de dispersión que indica el promedio de las diferencias cuadráticas obtenidas de las diferencias individuales de cada puntuación respecto a su media, tiene la siguiente

fórmula:

$$S^2 = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n}$$

Dónde:

$S^2$ : Varianza

$\Sigma$ : Sumatoria

$x_i$ : Puntuaciones de cada unidad de análisis

$n$ : número de datos o muestra

$\bar{x}$  : Media aritmética o promedio

– Desviación estándar

Es una medida de dispersión, que da el valor promedio correspondiente al alejamiento o acercamiento de los puntajes de una distribución con respecto a la media aritmética, sirve para establecer si el rendimiento o logro en una prueba es similar en todas las unidades de análisis, su fórmula es:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 f_i}{n}}$$

Dónde:

$S$ : Desviación estándar

$\Sigma$ : Sumatoria

$x_i$ : Puntuaciones de cada unidad de análisis

$\bar{x}$ : Media aritmética o promedio

$f_i$ : Frecuencia absoluta simple

$n$ : número de datos o muestra

– Coeficiente de variabilidad porcentual

Es otra medida de dispersión que sirve para determinar la homogeneidad o heterogeneidad de la distribución de datos de una serie de observaciones o mediciones, se obtiene relacionando la desviación estándar con la media aritmética de acuerdo con la siguiente fórmula:

$$CV\% = \frac{100S}{\bar{x}}$$

Dónde:

$S$ : Desviación estándar

$\bar{x}$ : Media aritmética o promedio

– Prueba de hipótesis

Técnica estadística para evaluar si se cumple la hipótesis de investigación y por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula planteada en una investigación cuasiexperimental con dos grupos. Para realizar la prueba de hipótesis se hace uso de los resultados de la medida aritmética y la desviación estándar de ambos grupos en el postest, así como de una tabla estadística denominada “t” de Student, su fórmula es la siguiente:

$$t_v = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{(n_1 + n_2) - 2} \left( \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

## CAPÍTULO IV RESULTADOS

### PRETEST COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL GRUPO EXPERIMENTAL

Nº	DIMENSIÓN 1					Σ	DIMENSIÓN 2					Σ	PUNT.	NIVEL
	1	2	3	4	5	10	6	7	8	9	10	10	REAL	LOGRO
1	0	2	0	0	0	2	2	0	0	2	0	4	6	BAJO
2	0	2	0	0	2	4	2	0	0	2	0	4	8	MEDIO
3	0	0	2	2	2	6	2	0	2	0	2	6	12	MEDIO
4	2	0	2	0	0	4	2	0	2	0	2	6	10	MEDIO
5	2	0	2	0	0	4	2	2	0	0	0	4	8	MEDIO
6	0	2	0	2	0	4	0	2	0	2	2	6	10	MEDIO
7	0	2	0	2	0	4	0	0	2	0	0	2	6	BAJO
8	2	0	0	0	2	4	2	0	2	0	2	6	10	MEDIO
9	2	0	0	0	0	2	2	2	0	2	0	6	8	MEDIO
10	0	0	0	2	2	4	0	2	0	2	0	4	8	MEDIO
11	0	2	0	0	2	4	2	2	0	0	2	6	10	MEDIO
12	0	2	0	2	0	4	0	2	2	2	0	6	10	MEDIO
13	0	0	2	2	0	4	2	0	2	0	2	6	10	MEDIO
14	0	2	0	0	0	2	2	0	2	0	0	4	6	BAJO
15	0	0	2	2	0	4	2	0	2	2	0	6	10	MEDIO
16	0	2	0	2	0	4	2	0	2	0	2	6	10	MEDIO
17	0	0	2	0	2	4	0	2	0	2	0	4	8	MEDIO
18	2	2	0	2	0	6	2	0	2	0	0	4	10	MEDIO
19	2	0	0	0	0	2	0	0	2	2	0	4	6	BAJO
20	2	0	2	0	2	6	0	2	0	2	0	4	10	MEDIO
21	2	0	0	2	2	6	0	2	2	0	2	6	12	MEDIO
22	0	2	0	2	0	4	2	0	0	0	2	4	8	MEDIO
23	2	0	0	2	0	4	2	0	2	0	2	6	10	MEDIO
24	2	0	0	0	2	4	2	0	2	0	2	6	10	MEDIO
25	0	0	2	2	0	4	2	0	2	0	2	6	10	MEDIO
26	0	0	2	0	0	2	2	0	2	0	0	4	6	BAJO
27	0	2	0	2	0	4	0	2	0	2	0	4	8	MEDIO
28	0	2	0	2	0	4	2	0	2	0	2	6	10	MEDIO
29	0	2	0	2	0	4	2	0	2	2	0	6	10	MEDIO
30	0	2	0	0	2	4	0	0	2	0	0	2	6	BAJO
31	2	0	2	0	2	6	0	2	0	2	0	4	10	MEDIO
32	0	2	2	0	2	6	2	0	2	0	0	4	10	MEDIO
33	2	0	0	2	0	4	0	0	2	0	0	2	6	BAJO
34	0	2	0	2	2	6	0	2	0	0	0	2	8	MEDIO
Σ ITEM IND.	24	32	22	36	26	140	42	24	42	26	30	164	304	<b>MEDIO</b>
PROM IDEAL	340					340					680			

**PRETEST COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL GRUPO CONTROL**

Nº	DIMENSIÓN 1					Σ	DIMENSIÓN 2					Σ	PUNT.	NIVEL
	1	2	3	4	5	10	6	7	8	9	10	10	REAL	LOGRO
1	2	0	2	2	0	6	0	2	0	2	0	4	10	MEDIO
2	2	2	0	0	0	4	0	0	0	0	2	2	6	BAJO
3	0	2	0	2	2	6	0	2	2	0	0	4	10	MEDIO
4	0	2	0	0	2	4	2	0	0	0	2	4	8	MEDIO
5	2	0	2	2	0	6	2	0	0	2	2	6	12	MEDIO
6	0	2	0	0	2	4	0	0	0	0	2	2	6	BAJO
7	2	0	2	0	0	4	2	0	2	2	0	6	10	MEDIO
8	2	0	0	0	2	4	0	2	0	0	0	2	6	BAJO
9	2	2	0	0	2	6	0	0	2	2	0	4	10	MEDIO
10	0	2	2	2	0	6	2	0	0	0	2	4	10	MEDIO
11	2	0	2	2	0	6	0	0	2	0	0	2	8	MEDIO
12	0	2	2	0	2	6	0	0	2	2	2	6	12	MEDIO
13	2	0	0	0	0	2	2	0	0	2	0	4	6	BAJO
14	0	2	0	2	0	4	2	0	2	2	0	6	10	MEDIO
15	2	0	2	0	2	6	0	2	0	2	0	4	10	MEDIO
16	0	2	2	2	0	6	2	0	2	0	2	6	12	MEDIO
17	0	2	0	2	0	4	2	2	0	0	0	4	8	MEDIO
18	2	0	2	0	2	6	0	0	0	0	0	0	6	BAJO
19	0	2	2	0	0	4	2	0	0	2	2	6	10	MEDIO
20	0	2	0	0	2	4	0	2	0	0	0	2	6	BAJO
21	2	0	0	2	2	6	0	0	0	2	2	4	10	MEDIO
22	2	0	2	0	2	6	2	0	2	0	0	4	10	MEDIO
23	0	2	0	0	0	2	0	2	0	0	2	4	6	BAJO
24	2	0	0	2	2	6	0	2	0	2	0	4	10	MEDIO
25	2	0	0	2	0	4	0	2	0	2	2	6	10	MEDIO
26	0	2	0	2	0	4	2	0	2	0	2	6	10	MEDIO
27	2	0	2	2	0	6	0	2	0	2	0	4	10	MEDIO
28	0	2	0	0	2	4	2	0	0	0	0	2	6	BAJO
29	2	0	0	2	0	4	0	2	0	2	0	4	8	MEDIO
30	0	2	2	0	0	4	0	0	2	0	2	4	8	MEDIO
Σ ITEM IND.	32	32	26	28	28	146	24	22	18	28	28	120	266	MEDIO
PROM IDEAL	340					340					680			

## MATRIZ DE CONSISTENCIA DE EVALUACIÓN

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>PESO %</b>	<b>Nº DE ÍTEMS</b>	<b>PUNTAJE MAXIMO</b>
<b>1</b>	50%	05	10
<b>2</b>	50%	05	10
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>20</b>

<b>NIVELES</b>	<b>DIM. 1</b>	<b>DIM.2</b>	<b>ESTUDIANTE</b>	<b>SECCION</b>
<b>ALTO</b>	<b>8 - 10</b>	<b>8 - 10</b>	<b>15 - 20</b>	<b>477 - 680</b>
<b>MEDIO</b>	<b>4 - 7</b>	<b>4 - 7</b>	<b>7 - 14</b>	<b>205 - 476</b>
<b>BAJO</b>	<b>0 - 3</b>	<b>0 - 3</b>	<b>0 - 6</b>	<b>0 - 204</b>

### NIVELES POR PRUEBA Y SECCIÓN

### NIVELES POR DIMENSIONES

<b>NIVELES</b>	<b>PUNTAJE</b>
<b>ALTO</b>	<b>228 - 340</b>
<b>MEDIO</b>	<b>114 - 227</b>
<b>BAJO</b>	<b>0 - 113</b>

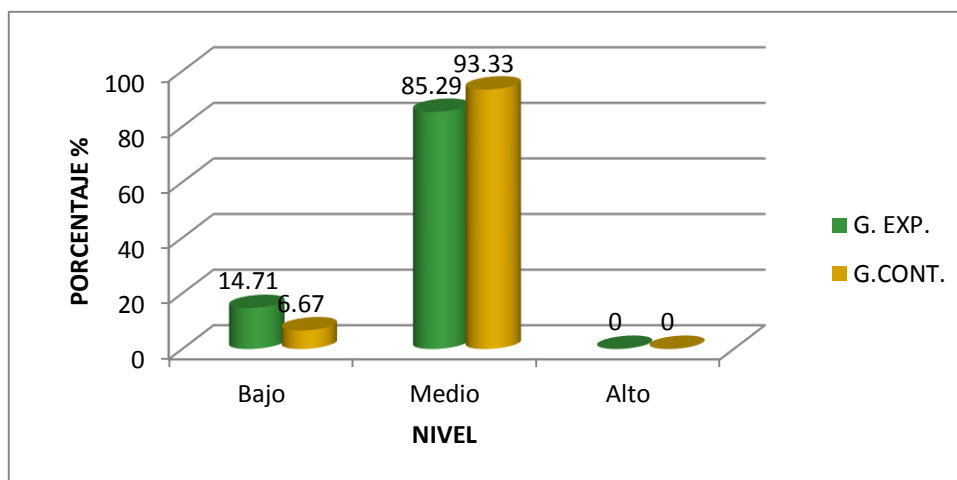
**3.3. Resultados del test de comprensión lectora inferencial aplicado a los alumnos de 2° grado de educación primaria de la institución educativa Virú, 2015**

**TABLA N° 01  
DIMENSIÓN COMPRENSIÓN INFERENCIAL TEXTOS NARRATIVOS PRETEST  
GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**

Intervalos	Nivel	DIMENSIÓN 1: COMPRENSIÓN INFERENCIAL TEXTOS NARRATIVOS			
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		Alumnos		Alumnos	
		f	%	f	%
0 – 3	Bajo	05	14,71	02	6,67
4 – 7	Medio	29	85,29	28	93,33
8 –10	Alto	00	0,00	00	0,00
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>	<b>100,00</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Base de datos Excel del test de comprensión lectora inferencial aplicado.

**GRÁFICO N° 01  
DIMENSIÓN COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL TEXTOS NARRATIVOS PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**



Fuente: Tabla N° 01

**Interpretación**

En la tabla y gráfico N° 01 se observa que en la dimensión comprensión lectora inferencial de textos narrativos del pretest el 14,71% de alumnos del grupo experimental tienen un nivel bajo con puntajes de 0 a 3, en comparación con el 6,67% de los alumnos del grupo control que se ubican en el mismo nivel. Luego, el 85,29% de alumnos del grupo



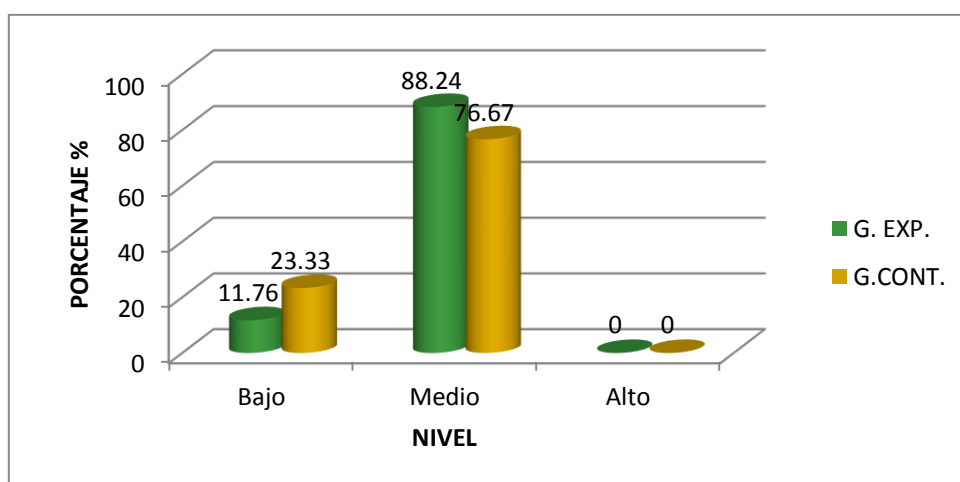
experimental están en el nivel medio con puntajes de 4 a 7, en comparación con el 93,33% de alumnos del grupo control que también están en ese nivel. Ningún alumno, tanto del grupo experimental como del control alcanzó el nivel alto. Los resultados evidencian la predominancia del nivel medio en los alumnos de ambos grupos en la dimensión de comprensión inferencial de textos narrativos.

**TABLA Nº 02**  
**DIMENSIÓN COMPRENSIÓN INFERENCIAL TEXTOS DESCRIPTIVOS**  
**PRETEST**  
**GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**

Intervalos	Nivel	DIMENSIÓN 2: COMPRENSIÓN INFERENCIAL TEXTOS DESCRIPTIVOS			
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		Alumnos		Alumnos	
		f	%	f	%
0 – 3	Bajo	04	11,76	07	23,33
4 – 7	Medio	30	88,24	23	76,67
8 –10	Alto	00	0,00	00	0,00
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>	<b>100,00</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Base de datos Excel del test de comprensión lectora inferencial aplicado.

**GRÁFICO Nº 02**  
**DIMENSIÓN COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL TEXTOS**  
**DESCRIPTIVOS PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**



Fuente: Tabla Nº 02

### Interpretación

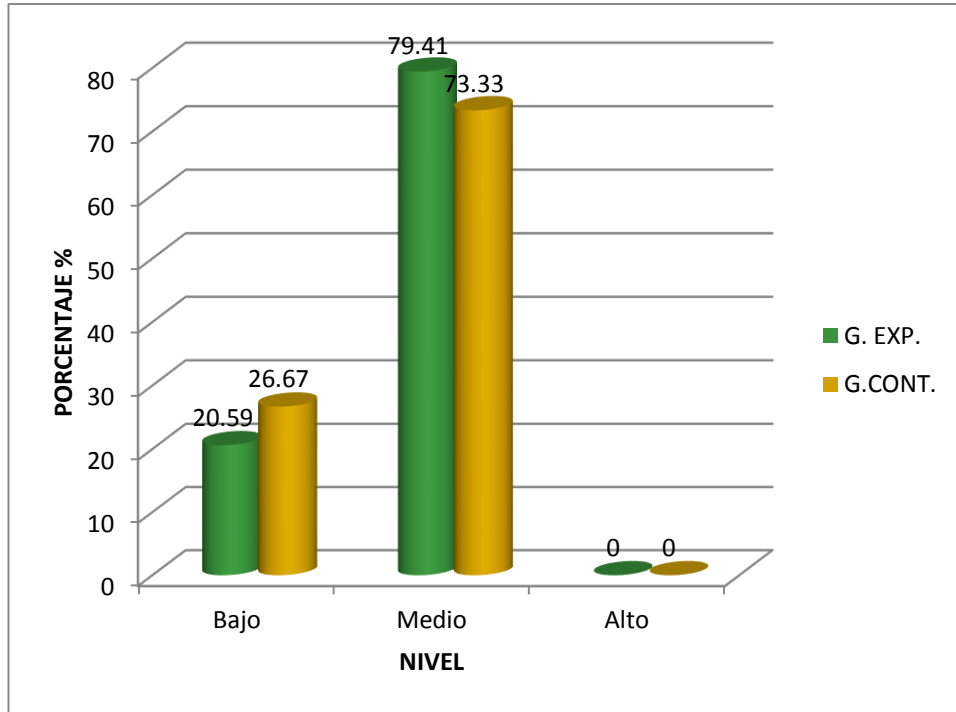
En la tabla y gráfico N° 02 se observa que en la dimensión comprensión lectora inferencial de textos descriptivos del pretest el 11,76% de alumnos del grupo experimental tienen un nivel bajo con puntajes de 0 a 3, en comparación con el 23,33% de los alumnos del grupo control que se ubican en el mismo nivel. Luego, el 88,24% de alumnos del grupo experimental están en el nivel medio con puntajes de 4 a 7, en comparación con el 76,67% de alumnos del grupo control que también están en ese nivel. Ningún alumno, tanto del grupo experimental como del control alcanzó el nivel alto. Los resultados evidencian la predominancia del nivel medio en los alumnos de ambos grupos en la dimensión de comprensión inferencial de textos descriptivos.

**TABLA N° 03**  
**PUNTAJES TOTALES DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL PRETEST**  
**GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**

Intervalos	Nivel	COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL			
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		Alumnos		Alumnos	
		f	%	f	%
<b>0 – 6</b>	Bajo	07	20,59	08	26,67
<b>7 – 14</b>	Medio	27	79,41	22	73,33
<b>15 –20</b>	Alto	00	0,00	00	0,00
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>	<b>100,00</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Base de datos Excel del test de comprensión lectora inferencial aplicado.

**GRÁFICO N° 03**  
**PUNTAJES TOTALES DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL**  
**PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**



Fuente: Tabla N° 03

**Interpretación**

En la tabla y gráfico N° 03 se observa que en los puntajes totales de comprensión lectora inferencial del pretest el 20,59% de alumnos del grupo experimental tienen un nivel bajo con puntajes de 0 a 6, en comparación con el 26,67% de los alumnos del grupo control que se ubican en el mismo nivel. Luego, el 79,41% de alumnos del grupo experimental están en el nivel medio con puntajes de 7 a 14, en comparación con el 73,33% de alumnos del grupo control que también están en ese nivel. Ningún alumno, tanto del grupo experimental como del control alcanzó el nivel alto. Los resultados evidencian la predominancia del nivel medio en los alumnos de ambos grupos en el pretest de comprensión lectora inferencial.

**POSTEST COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL GRUPO EXPERIMENTAL**

Nº	DIMENSIÓN 1					Σ	DIMENSIÓN 2					Σ	PUNT.	NIVEL
	1	2	3	4	5	10	6	7	8	9	10	10	REAL	LOGRO
1	2	2	0	2		6	2	0	2	2	2	8	14	MEDIO
2	2	2	0	2	2	8	2	2	0	2	2	8	16	ALTO
3	2	0	2	2	2	8	2	2	2	0	2	8	16	ALTO
4	2	2	2	0	2	8	2	2	2	2	2	10	18	ALTO
5	2	2	2	2	0	8	2	2	0	2	2	8	16	ALTO
6	2	2	0	2	2	8	2	2	2	2	2	10	18	ALTO
7	0	2	0	2	2	6	2	0	2	2	0	6	12	MEDIO
8	2	0	2	2	2	8	2	2	2	2	2	10	18	ALTO
9	2	2	2	2	0	8	2	2	0	2	2	8	16	ALTO
10	2	0	2	2	2	8	0	2	2	2	2	8	16	ALTO
11	2	2	0	2	2	8	2	2	2	2	2	10	18	ALTO
12	2	2	0	2	2	8	0	2	2	2	2	8	16	ALTO
13	2	0	2	2	2	8	2	2	2	0	2	8	16	ALTO
14	0	2	2	2	0	6	2	0	2	2	2	8	14	MEDIO
15	2	2	2	2	2	10	2	0	2	2	2	8	18	ALTO
16	2	2	2	2	0	8	2	0	2	2	2	8	16	ALTO
17	2	0	2	0	2	6	0	2	2	2	2	8	14	MEDIO
18	2	2	2	2	0	8	2	0	2	2	2	8	16	ALTO
19	2	2	0	2	2	8	2	0	2	2	2	8	16	ALTO
20	2	2	2	0	2	8	2	2	2	2	2	10	18	ALTO
21	2	2	0	2	2	8	0	2	2	2	2	8	16	ALTO
22	0	2	2	2	0	6	2	0	0	2	2	6	12	MEDIO
23	2	0	0	2	0	4	2	0	2	0	2	6	10	MEDIO
24	2	0	2	0	2	6	2	2	2	2	2	10	16	ALTO
25	2	0	2	2	2	8	2	2	2	2	2	10	18	ALTO
26	2	0	2	2	2	8	2	0	2	2	2	8	16	ALTO
27	2	2	2	2	0	8	2	2	2	2	2	10	18	ALTO
28	0	2	2	2	0	6	2	2	2	2	2	10	16	ALTO
29	2	2	0	2	2	8	2	0	2	2	2	8	16	ALTO
30	0	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	10	18	ALTO
31	2	0	2	2	2	8	0	2	2	2	2	8	16	ALTO
32	0	2	2	0	2	6	2	0	2	2	0	6	12	MEDIO
33	2	2	2	2	0	8	0	2	2	2	2	8	16	ALTO
34	0	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	10	18	ALTO
Σ ITEM IND.	54	48	48	58	46	254	56	44	60	62	64	286	540	ALTO
PROM IDEAL	340					340					680			

**POSTEST COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL GRUPO CONTROL**

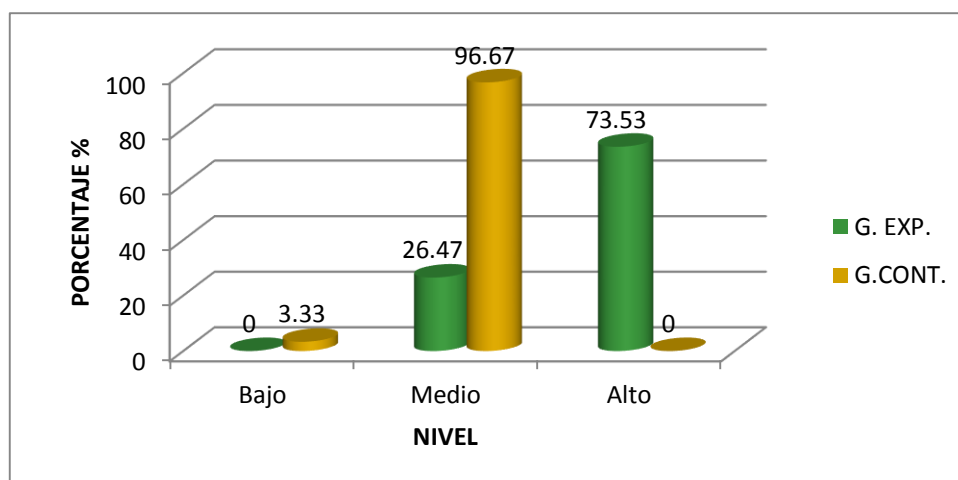
Nº	DIMENSIÓN 1					Σ	DIMENSIÓN 2					Σ	PUNT.	NIVEL
	1	2	3	4	5	10	6	7	8	9	10	10	REAL	LOGRO
1	2	0	2	2	0	6	0	2	0	2	2	6	12	MEDIO
2	2	2	0	0	0	4	0	0	0	0	2	2	6	BAJO
3	0	2	0	2	2	6	0	2	2	0	2	6	12	MEDIO
4	0	2	2	0	2	6	2	0	0	0	2	4	10	MEDIO
5	2	0	2	2	0	6	2	0	0	2	2	6	12	MEDIO
6	0	2	0	0	2	4	0	0	0	0	2	2	6	BAJO
7	2	0	2	0	0	4	2	0	2	2	0	6	10	MEDIO
8	2	0	0	0	2	4	0	2	0	0	0	2	6	BAJO
9	2	2	2	0	0	6	0	0	2	2	0	4	10	MEDIO
10	0	2	2	2	0	6	2	0	2	0	2	6	12	MEDIO
11	2	0	2	2	0	6	0	0	0	0	2	2	8	MEDIO
12	0	2	2	0	2	6	0	0	2	2	2	6	12	MEDIO
13	2	0	0	0	0	2	2	0	0	2	0	4	6	BAJO
14	0	2	0	2	0	4	2	0	2	2	0	6	10	MEDIO
15	2	0	2	0	2	6	0	2	2	2	0	6	12	MEDIO
16	0	2	2	2	0	6	2	0	2	0	2	6	12	MEDIO
17	0	2	0	2	0	4	2	2	2	0	0	6	10	MEDIO
18	2	0	2	0	2	6	0	0	0	0	0	0	6	BAJO
19	0	2	2	0	0	4	2	0	2	2	0	6	10	MEDIO
20	0	2	0	0	2	4	0	2	0	0	2	4	8	MEDIO
21	2	0	0	2	2	6	0	0	0	2	2	4	10	MEDIO
22	2	0	2	0	2	6	2	0	2	0	0	4	10	MEDIO
23	0	2	0	2	0	4	0	2	0	0	2	4	8	MEDIO
24	2	0	0	2	2	6	0	2	0	2	2	6	12	MEDIO
25	2	0	0	2	0	4	0	2	0	2	2	6	10	MEDIO
26	0	2	0	2	2	6	2	0	2	0	2	6	12	MEDIO
27	2	0	2	2	0	6	0	2	0	2	2	6	12	MEDIO
28	0	2	0	0	2	4	2	0	0	0	0	2	6	BAJO
29	2	0	2	2	0	6	0	2	0	2	2	6	12	MEDIO
30	0	2	2	0	2	6	0	0	2	2	2	6	12	MEDIO
Σ ITEM	32	32	32	30	32	158	24	22	26	30	44	146	304	MEDIO
IND.														
PROM	340						340						680	
IDEAL														

**TABLA N° 04**  
**DIMENSIÓN COMPRENSIÓN INFERENCIAL TEXTOS NARRATIVOS POSTEST**  
**GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**

Intervalos	Nivel	DIMENSIÓN 1: COMPRENSIÓN INFERENCIAL TEXTOS NARRATIVOS			
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		Alumnos		Alumnos	
		f	%	f	%
0 – 3	Bajo	00	0,00	01	3,33
4 – 7	Medio	09	26,47	29	96,67
8 –10	Alto	25	73,53	00	0,00
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>	<b>100,00</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Base de datos Excel del test de comprensión lectora inferencial aplicado.

**GRÁFICO N° 04**  
**DIMENSIÓN COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL TEXTOS NARRATIVOS POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**



Fuente: Tabla N° 04

**Interpretación**

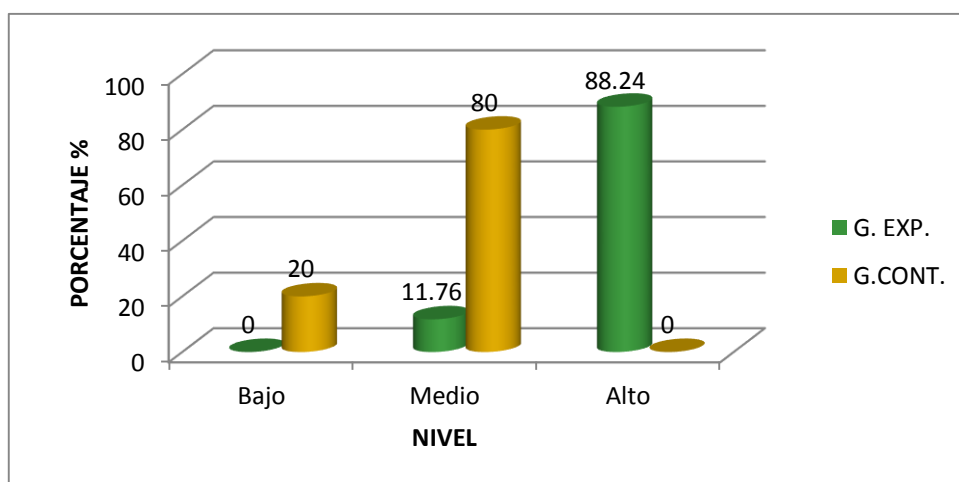
En la tabla y gráfico N° 04 se observa que en la dimensión comprensión lectora inferencial de textos narrativos del posttest, el 73,53% de alumnos del grupo experimental tienen un nivel alto con puntajes de 8 a 10, en comparación con el 0% de alumnos del grupo control que se ubican en el mismo nivel. Luego, el 26,47% de alumnos del grupo experimental están en el nivel medio con puntajes de 4 a 7, en comparación con el 96,67% de alumnos del grupo control en ese nivel. Ningún alumno del grupo experimental se ha quedado en el nivel bajo 0%; mientras que el 3,33% de los del grupo control continúan en dicho nivel. Los resultados evidencian la predominancia del nivel alto en los alumnos del grupo experimental y del nivel medio en los del grupo control en la dimensión de comprensión lectora inferencial de textos narrativos del posttest.

**TABLA N° 05**  
**DIMENSIÓN COMPRENSIÓN INFERENCIAL TEXTOS DESCRIPTIVOS**  
**POSTEST**  
**GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**

Intervalos	Nivel	DIMENSIÓN 2: COMPRENSIÓN INFERENCIAL TEXTOS DESCRIPTIVOS			
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		Alumnos		Alumnos	
		f	%	f	%
0 – 3	Bajo	00	0,00	06	20,00
4 – 7	Medio	04	11,76	24	80,00
8 – 10	Alto	30	88,24	00	0,00
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>	<b>100,00</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Base de datos Excel del test de comprensión lectora inferencial aplicado.

**GRÁFICO N° 05**  
**DIMENSIÓN COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL TEXTOS**  
**DESCRIPTIVOS POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**



Fuente: Tabla N° 05

### Interpretación

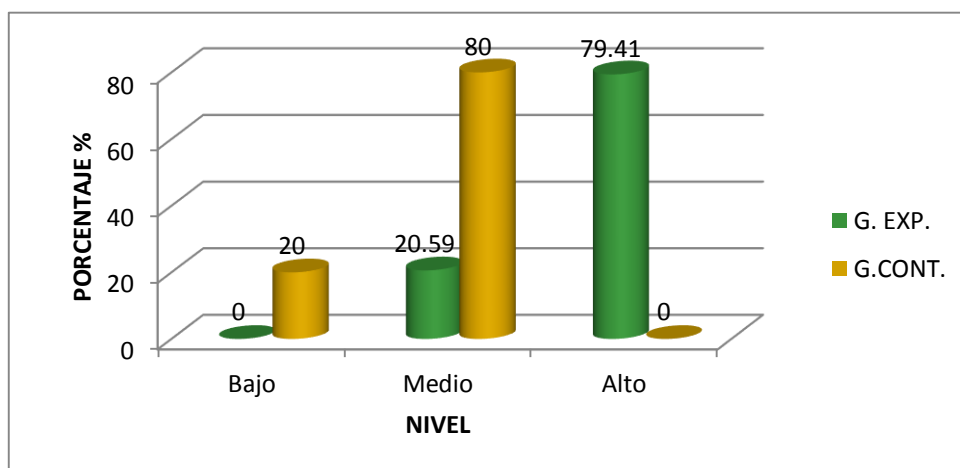
En la tabla y gráfico N° 05 se observa que en la dimensión comprensión lectora inferencial de textos descriptivos del posttest, el 88,24% de alumnos del grupo experimental tienen un nivel alto con puntajes de 8 a 10, en comparación con el 0% de alumnos del grupo control que se ubican en el mismo nivel. Luego, el 11,76% de alumnos del grupo experimental están en el nivel medio con puntajes de 4 a 7, en comparación con el 80% de alumnos del grupo control en ese nivel. Ningún alumno del grupo experimental se ha quedado en el nivel bajo 0%; mientras que el 20% de los del grupo control continúan en dicho nivel. Los resultados evidencian la predominancia del nivel alto en los alumnos del grupo experimental y del nivel medio en los del grupo control en la dimensión de comprensión lectora inferencial de textos descriptivos del posttest.

**TABLA Nº 06**  
**PUNTAJES TOTALES DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL POSTEST**  
**GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**

Intervalos	Nivel	COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL			
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		Alumnos		Alumnos	
		f	%	f	%
0 – 6	Bajo	00	0,00	06	20,00
7 – 14	Medio	07	20,59	24	80,00
15 – 20	Alto	27	79,41	00	0,00
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>	<b>100,00</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Base de datos Excel del test de comprensión lectora inferencial aplicado.

**GRÁFICO Nº 06**  
**PUNTAJES TOTALES DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL**  
**POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**



Fuente: Tabla Nº 06

### Interpretación

En la tabla y gráfico Nº 06 se observa que en los puntajes totales de comprensión lectora inferencial del posttest el 79,41% de alumnos del grupo experimental tienen un nivel alto con puntajes de 15 a 20, en comparación con ningún alumno, 0% de los alumnos del grupo control que se ubican en el mismo nivel. Luego, el 20,59% de alumnos del grupo experimental están en el nivel medio con puntajes de 7 a 14, en comparación con el 80% de alumnos del grupo control que también están en ese nivel. Ningún alumno del grupo experimental 0% se ha quedado en el nivel bajo en comparación con 20% del grupo control. Los resultados evidencian la predominancia del nivel alto en los alumnos del grupo experimental y medio en los del grupo control en el posttest de comprensión lectora inferencial.

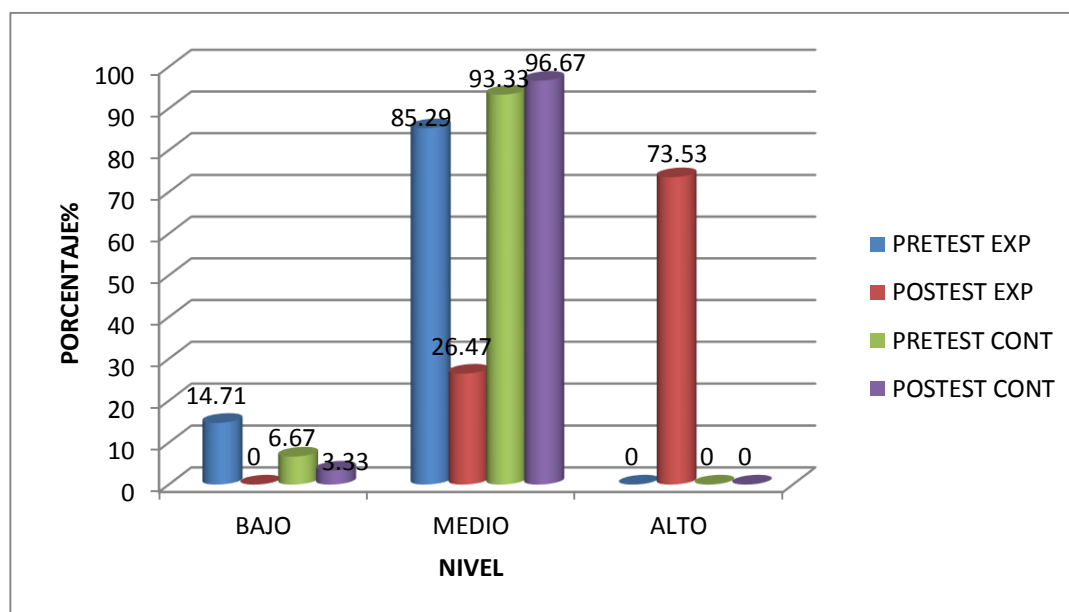


**TABLA N° 07**  
**DIMENSIÓN COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL TEXTOS NARRATIVOS**  
**PRETEST Y POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**

Intervalos Puntaje	Nivel	DIMENSIÓN 1: COMPRENSIÓN INFERENCIAL TEXTOS NARRATIVOS							
		GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
		PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
		f	%	f	%	f	%	f	%
0 – 3	Bajo	05	14,71	00	0,00	02	6,67	01	3,33
4 – 7	Medio	29	85,29	09	26,47	28	93,33	29	96,67
8 – 10	Alto	00	0,00	25	73,53	00	0,00	00	0,00
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>	<b>100,00</b>	<b>34</b>	<b>100,00</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Base de datos Excel del test del test de comprensión lectora inferencial aplicado.

**GRÁFICO N° 07**  
**DIMENSIÓN COMPRENSIÓN INFERENCIAL TEXTOS NARRATIVOS**  
**PRETEST Y POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**



Fuente: Tabla N° 07.

### Interpretación

En la tabla y gráfico N° 07 se observa que en la dimensión comprensión inferencial de textos narrativos, tanto del pretest como el posttest de comprensión lectora inferencial, el 73,53% de alumnos del grupo experimental tienen un nivel alto en el posttest con puntajes de 8 a 10, en comparación con el 0% de los alumnos del grupo control que se ubican en el mismo nivel, ya que en el pretest ningún alumno de ambos grupos alcanzó el nivel alto. Luego, el 93,33% de alumnos del grupo control están en el nivel medio en el posttest con puntajes de 4 a 7, en comparación con el 26,47% de alumnos del grupo experimental que también están en ese nivel en el posttest, ya que

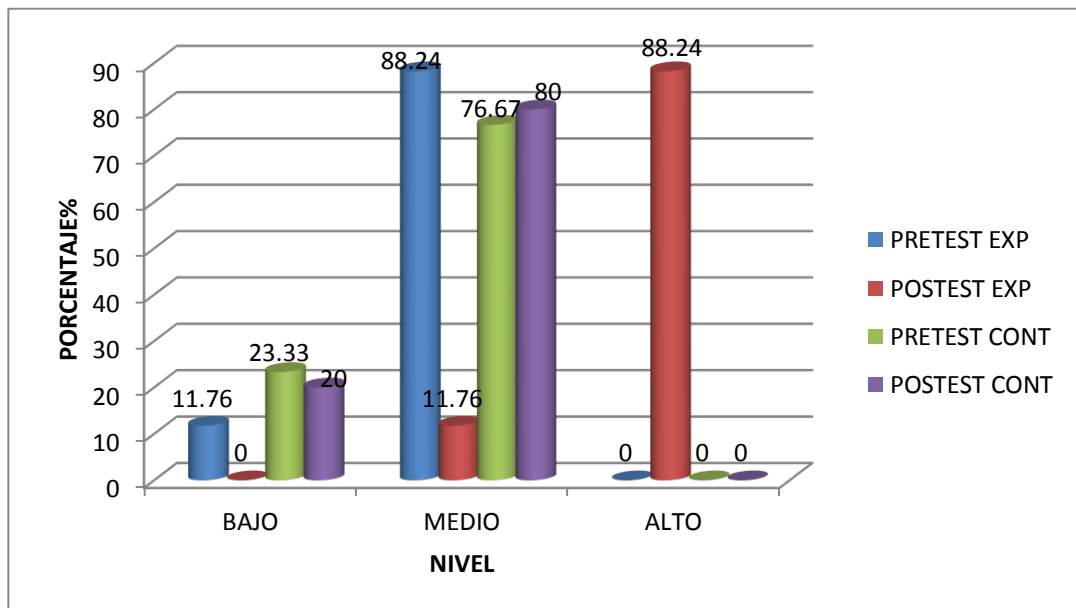
en el pretest el 85,29% de alumnos del grupo experimental se ubica en el nivel medio frente al 93,33% de los alumnos del grupo control. Asimismo, el 6,67% de alumnos del grupo control se encontraban en el nivel bajo en el pretest y en el postest el 3,33%; en cuanto al grupo experimental en el pretest el 14,71% estaban en el nivel bajo y en el postest 0%. Los resultados evidencian que los alumnos del grupo experimental han mejorado significativamente en la dimensión comprensión inferencial de textos narrativos entre el pretest y postest de comprensión lectora inferencial.

**TABLA N° 08**  
**DIMENSIÓN COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL TEXTOS**  
**DESCRIPTIVOS PRETEST Y POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO**  
**CONTROL**

Intervalos Puntaje	Nivel	DIMENSIÓN 2: COMPRENSIÓN INFERENCIAL TEXTOS DESCRIPTIVOS							
		GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
		PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
		f	%	f	%	f	%	f	%
0 – 3	Bajo	04	11,76	00	0,00	07	23,33	06	20,00
4 – 7	Medio	30	88,24	04	11,76	23	76,67	24	80,00
8 – 10	Alto	00	0,00	30	88,24	00	0,00	00	0,00
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>	<b>100,00</b>	<b>34</b>	<b>100,00</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Base de datos Excel del test del test de comprensión lectora inferencial aplicado.

**GRÁFICO N° 08**  
**DIMENSIÓN COMPRENSIÓN INFERENCIAL TEXTOS DESCRIPTIVOS**  
**PRETEST Y POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**



Fuente: Tabla N° 08.

### Interpretación

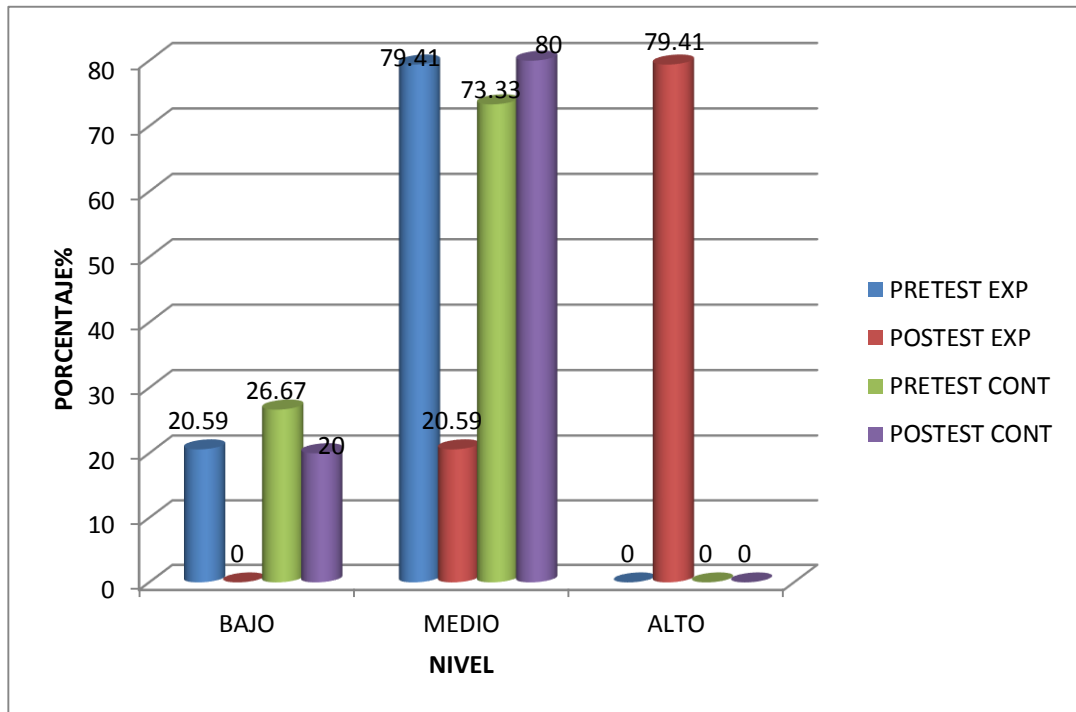
En la tabla y gráfico N° 08 se observa que en la dimensión comprensión inferencial de textos descriptivos, tanto del pretest como el posttest de comprensión lectora inferencial, el 88,24% de alumnos del grupo experimental tienen un nivel alto en el posttest con puntajes de 8 a 10, en comparación con el 0% de los alumnos del grupo control que se ubican en el mismo nivel, ya que en el pretest ningún alumno de ambos grupos alcanzó el nivel alto. Luego, el 80% de alumnos del grupo control están en el nivel medio en el posttest con puntajes de 4 a 7, en comparación con el 11,76% de alumnos del grupo experimental que también están en ese nivel en el posttest, ya que en el pretest el 88,24% de alumnos del grupo experimental se ubica en el nivel medio frente al 76,67% de los alumnos del grupo control. Asimismo, el 23,33% de alumnos del grupo control se encontraban en el nivel bajo en el pretest y en el posttest el 20%; en cuanto al grupo experimental en el pretest el 11,76% estaban en el nivel bajo y en el posttest 0%. Los resultados evidencian que los alumnos del grupo experimental han mejorado significativamente en la dimensión comprensión inferencial de textos descriptivos entre el pretest y posttest de comprensión lectora inferencial.

**TABLA N° 09**  
**PUNTAJES TOTALES DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL PRETEST**  
**Y POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**

Intervalos Puntaje	Nivel	COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL							
		GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
		PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
		f	%	f	%	f	%	f	%
<b>0 – 6</b>	Bajo	07	20,59	00	0,00	08	26,67	06	20,00
<b>7 – 14</b>	Medio	27	79,41	07	20,59	22	73,33	24	80,00
<b>15 –20</b>	Alto	00	0,00	27	79,41	00	0,00	00	0,00
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>	<b>100,00</b>	<b>34</b>	<b>100,00</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Base de datos Excel del test del test de comprensión lectora inferencial aplicado.

**GRÁFICO N° 09**  
**COMPRESIÓN LECTORA INFERENCIAL PRETEST Y POSTEST GRUPO**  
**EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**



Fuente: Tabla N° 09.

**Interpretación**

En la tabla y gráfico N° 09 se observa que en los puntajes totales de comprensión lectora inferencial, tanto del pretest como el posttest, el 79,41% de alumnos del grupo experimental tienen un nivel alto en el posttest con puntajes de 15 a 20, en comparación con el 0% de los alumnos del grupo control que se ubican en el mismo nivel, ya que en el pretest ningún alumno de ambos grupos alcanzó el nivel alto. Luego, el 80% de alumnos del grupo control están en el nivel medio en el posttest con puntajes de 7 a 14, en comparación con el 20,59% de alumnos del grupo experimental que también están en ese nivel en el posttest, ya que en el pretest el 79,41% de alumnos del grupo experimental se ubica en el nivel medio frente al 73,33% de los alumnos del grupo control. Asimismo, el 26,67% de alumnos del grupo control se encontraban en el nivel bajo en el pretest y en el posttest el 20%; en cuanto al grupo experimental en el pretest el 20,59% estaban en el nivel bajo y en el posttest 0%. Los resultados evidencian que los alumnos del grupo experimental han mejorado significativamente su comprensión lectora inferencial entre el pretest y posttest, luego de la aplicación de las estrategias didácticas.

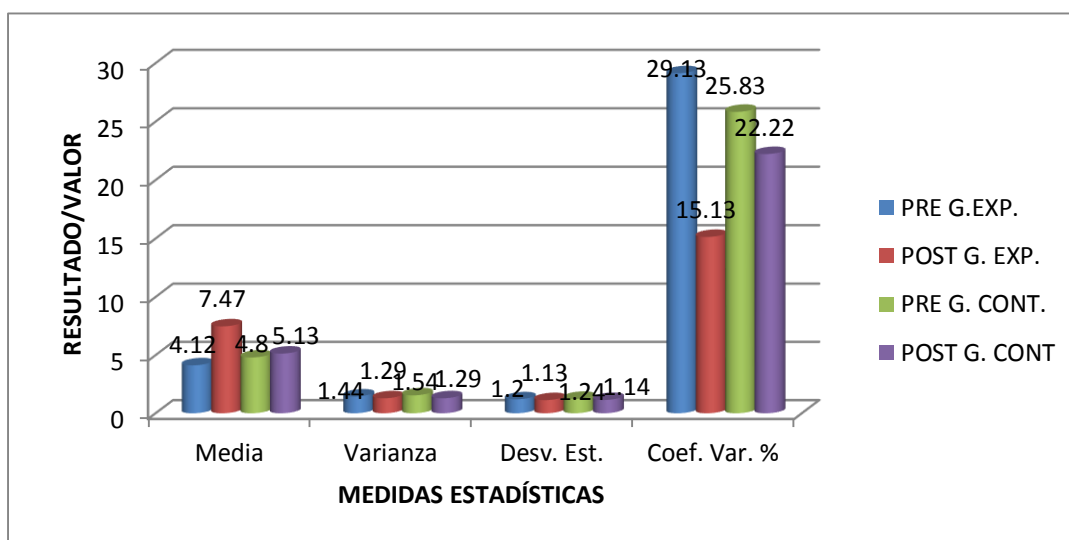
**3.4. Resultados comparativos de las medidas estadísticas calculadas para el test de comprensión lectora inferencial, grupos experimental y control pretest y postest**

**TABLA N° 10**  
**MEDIDAS ESTADÍSTICAS DIMENSIÓN 1: COMPRENSIÓN INFERENCIAL**  
**DE TEXTOS NARRATIVOS PRETEST Y POSTEST GRUPO**  
**EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**

Medidas Estadística	DIMENSIÓN 1: COMPRENSIÓN INFERENCIAL TEXTOS NARRATIVOS			
	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
$\bar{X}$	4,12	7,47	4,8	5,13
$S^2$	1,44	1,29	1,54	1,29
S	1,2	1,13	1,24	1,14
C.V.%	29,13%	15,13%	25,83%	22,22%

Fuente: Tablas 01; 04 y 07.

**GRÁFICO N° 10**  
**MEDIDAS ESTADÍSTICAS DIMENSIÓN 1: COMPRENSIÓN INFERENCIAL**  
**DE TEXTOS NARRATIVOS PRETEST Y POSTEST GRUPO**  
**EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**



Fuente: Tabla N° 10.

## Interpretación

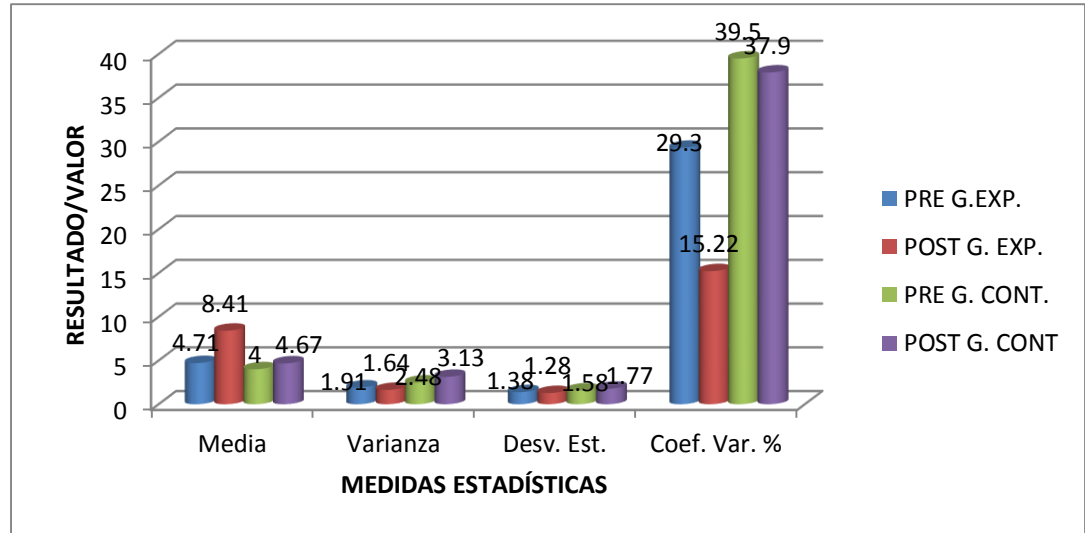
Las medidas estadísticas para la dimensión comprensión inferencial de textos narrativos tanto en el pretest como el postest presentadas en la tabla y gráfico N° 10 indican que, con respecto a la media aritmética los alumnos del grupo experimental logran en el pretest un promedio de 4,12 en comparación con 4,8 del grupo control; es decir, valores medios; sin embargo en el postest el grupo experimental incrementa su media hasta 7,47 correspondiente al nivel alto y el grupo control sólo hasta 5,13. En cuanto a la varianza, el grupo experimental alcanzó en el pretest 1,44 en comparación con 1,54 del grupo control, e indica una dispersión baja para ambos grupos; en el postest la varianza del grupo experimental disminuye a 1,29 y en el grupo control a 1,29, debido a que los valores están más agrupados o cercanos a su media. Por su parte la desviación estándar, con valores en el pretest de 1,2 en el grupo experimental y 1,24 en el grupo control evidencian una concentración de puntajes, debido a que la mayoría de valores son medios; lo que se acentúa en el postest donde la desviación estándar es menor para ambos grupos. Por último, el coeficiente de variabilidad porcentual en el pretest de 29,13% para el grupo experimental indica una distribución homogénea y 25,83% para el grupo control también; sin embargo, en el postest el grupo experimental hace más homogénea su distribución con una variabilidad de 15,13% y el grupo control también disminuye a 22,22%. Los estadísticos calculados favorecen al grupo experimental en la dimensión comprensión inferencial de textos narrativos del postest de comprensión lectora inferencial.

**TABLA N° 11**  
**MEDIDAS ESTADÍSTICAS DIMENSIÓN 2: COMPRENSIÓN INFERENCIAL**  
**DE TEXTOS DESCRIPTIVOS PRETEST Y POSTEST GRUPO**  
**EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**

Medidas Estadística	DIMENSIÓN 2: COMPRENSIÓN INFERENCIAL TEXTOS DESCRIPTIVOS			
	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
$\bar{X}$	4,71	8,41	4	4,67
$S^2$	1,91	1,64	2,48	3,13
S	1,38	1,28	1,58	1,77
C.V.%	29,30%	15,22%	39,5%	37,90%

Fuente: Tablas 02; 05 y 08.

**GRÁFICO N° 11**  
**MEDIDAS ESTADÍSTICAS DIMENSIÓN 2: COMPRENSIÓN INFERENCIAL**  
**DE TEXTOS DESCRIPTIVOS PRETEST Y POSTEST GRUPO**  
**EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**



Fuente: Tabla N° 11.

**Interpretación**

Las medidas estadísticas para la dimensión comprensión inferencial de textos descriptivos tanto en el pretest como el posttest presentadas en la tabla y gráfico N° 11 indican que, con respecto a la media aritmética los alumnos del grupo experimental logran en el pretest un promedio de 4,71 en comparación con 4 del grupo control; es decir, valores medios; sin embargo en el posttest el grupo experimental incrementa su media hasta 8,41 correspondiente al nivel alto y el grupo control sólo hasta 4,67. En cuanto a la varianza, el grupo experimental alcanzó en el pretest 1,91 en comparación con 2,48 del grupo control, e indica una dispersión baja para ambos grupos; en el posttest la varianza del grupo experimental disminuye a 1,64 y en el grupo sube a 3,13, debido a que los valores están más alejados de su media. Por su parte la desviación estándar, con valores en el pretest de 1,38 en el grupo experimental y 1,58 en el grupo control evidencian una concentración de puntajes, debido a que la mayoría de valores son medios; lo que se acentúa en el posttest para el grupo experimental donde la desviación estándar baja, no así para el grupo control que sube. Por último, el coeficiente de variabilidad porcentual en el pretest de 29,30% para el grupo experimental indica una distribución homogénea y 39,50% para el grupo control heterogénea; sin embargo, en el posttest el grupo experimental hace más homogénea su distribución con una variabilidad de 15,22% y el grupo control también disminuye a 37,90%, pero sigue siendo una distribución heterogénea. Los estadísticos calculados

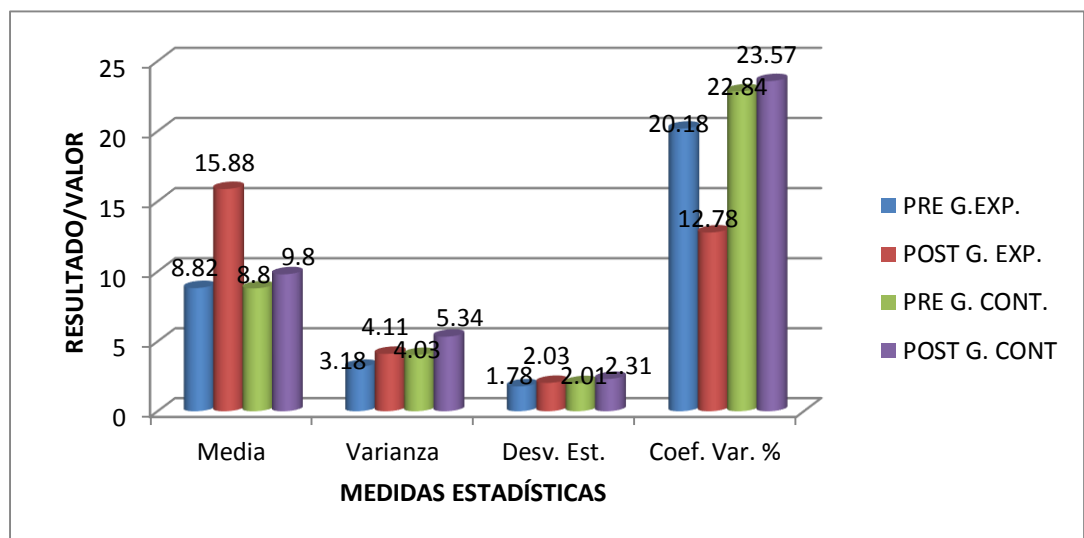
favorecen al grupo experimental en la dimensión comprensión inferencial de textos descriptivos del postest de comprensión lectora inferencial.

**TABLA N° 12**  
**MEDIDAS ESTADÍSTICAS PUNTAJES TOTALES COMPRENSIÓN**  
**LECTORA INFERENCIAL PRETEST Y POSTEST GRUPO**  
**EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**

Medidas Estadística	COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL			
	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
$\bar{X}$	8,82	15,88	8,8	9,8
$S^2$	3,18	4,11	4,03	5,34
S	1,78	2,03	2,01	2,31
C.V.%	20,18%	12,78%	22,84%	23,57%

Fuente: Tablas 03; 06 y 09.

**GRÁFICO N° 12**  
**MEDIDAS ESTADÍSTICAS PUNTAJES TOTALES COMPRENSIÓN**  
**LECTORA INFERENCIAL PRETEST Y POSTEST GRUPO**  
**EXPERIMENTAL – GRUPO CONTROL**



Fuente: Tabla N° 12.



### **Interpretación**

Las medidas estadísticas para los puntajes totales de comprensión lectora inferencial tanto en el pretest como el postest presentadas en la tabla y gráfico N° 12 indican que, con respecto a la media aritmética los alumnos del grupo experimental logran en el pretest un promedio de 8,82 en comparación con 8,8 del grupo control; es decir, valores medios; sin embargo en el postest el grupo experimental incrementa su media hasta 15,88 correspondiente al nivel alto y el grupo control sólo hasta 9,8. En cuanto a la varianza, el grupo experimental alcanzó en el pretest 3,18 en comparación con 4,03 del grupo control, e indica una dispersión baja para ambos grupos; en el postest la varianza del grupo experimental sube a 4,11 y en el grupo sube a 5,34, debido a que, en ambos grupos los valores están más alejados de su media. Por su parte la desviación estándar, con valores en el pretest de 1,78 en el grupo experimental y 2,01 en el grupo control evidencian una concentración de puntajes, debido a que la mayoría de valores son medios; lo que se mantiene en el postest. Por último, el coeficiente de variabilidad porcentual en el pretest de 20,18% para el grupo experimental indica una distribución homogénea y 22,84% para el grupo control también; sin embargo, en el postest el grupo experimental hace más homogénea su distribución con una variabilidad de 12,78% y el grupo control se mantiene. Los estadísticos calculados favorecen al grupo experimental en los puntajes totales de la variable comprensión lectora inferencial del postest.

## CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS EN EL POSTEST

### 1. Formulación de la hipótesis

$H_0: \mu_e = \mu_c$  Los puntajes del grupo experimental y control no presentan diferencias significativas en el posttest de comprensión lectora inferencial.

$H_1: \mu_e \neq \mu_c$  Los puntajes del grupo experimental y control presentan diferencias significativas en el posttest de comprensión lectora inferencial.

### 2. Grados de libertad

$$GL = (n_1 + n_2) - 2$$

$$GL = (34 + 30) - 2 = 62$$

### 3. Nivel de significancia

- Para nivel de significancia de 5%
- $\alpha = 0,05$
- $GL(62) = 1,67$

### 4. Estadístico prueba

$$t_v = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{(n_1 + n_2) - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

### 5. Datos

Medidas estadísticas	Grupo experimental	Grupo control
	Posttest	Posttest
Media aritmética	15,88	9,8
Desviación estándar	2,03	2,31
N° de niños	34	30

## 6. Cálculos

$$t_v = \frac{15,88 - 9,8}{\sqrt{\frac{(34-1)2,03^2 + (30-1)2,31^2}{(34+30)-2} \left(\frac{1}{34} + \frac{1}{30}\right)}}$$

$$t_v = \frac{6,08}{\sqrt{\frac{(33)4,12 + (29)5,34}{62} (0,03 + 0,03)}}$$

$$t_v = \frac{6,08}{\sqrt{\frac{135,96 + 154,86}{62} (0,06)}}$$

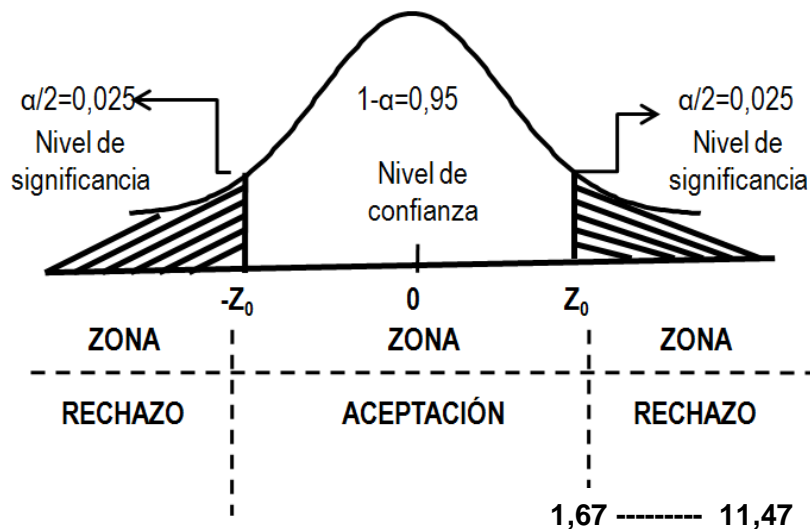
$$t_v = \frac{6,08}{\sqrt{4,69(0,06)}}$$

$$t_v = \frac{6,08}{\sqrt{0,28}}$$

$$t_v = \frac{6,08}{0,53}$$

$$t_v = 11,47$$

## 7. Representación gráfica



## **8. Interpretación**

El  $t_v=11,47$  obtenido al aplicar el estadístico prueba se encuentra a la derecha del valor teórico (es mayor), por lo cual está dentro de la zona de rechazo; por lo tanto, se descarta la hipótesis nula  $H_0$  y se acepta la hipótesis de investigación  $H_1$ ; es decir, que los puntajes obtenidos por el grupo experimental y el grupo control presentan diferencias altamente significativas en el postest de comprensión lectora inferencial; demostrando que el grupo experimental ha logrado un mejor rendimiento.

## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

La Propuesta Pedagógica basada en la aplicación de estrategias didácticas para mejorar el nivel de comprensión lectora inferencial de los alumnos de 2º grado de educación primaria de la institución educativa “Virú”, el año 2015. Estas estrategias didácticas logró mejorar el nivel de comprensión lectora en diversos tipos de textos leyendo textos que circulan en su entorno social convirtiéndose en auténticos lectores, estas estrategias permite que los estudiantes lean párrafo a párrafo desde los textos más sencillos hasta las más complejos respondiendo a preguntas literales ,inferenciales os estudiantes tienen más posibilidades para deducir las inferencias desde las inferencias de fácil ubicación hasta las inferencias propiamente dichas. Las inferencias permiten que los estudiantes piensen, reflexionen, lo que permite comprender mejor los textos que se leen.

El nivel de comprensión lectora inferencial para los niños y niñas del grupo experimental era predominantemente medio en el pre test con respecto la primera dimensión comprensión inferencial de textos narrativos, ya que el 85,29% de alumnos se ubicaban en dicho nivel de logro (tabla N° 01); por el contrario, en el posttest el 73,53% se ubican en el nivel alto y el 26,47% en el nivel medio (tabla N° 04). Con respecto a la segunda dimensión comprensión inferencial de textos descriptivos, en el pretest el 88,24% de niños se hallaban en el nivel medio (tabla N° 02) y en el posttest el 88,24% en el nivel alto y el 11,76% en el nivel medio (tabla N° 05). Asimismo, en cuanto a los puntajes totales obtenidos por los niños y niñas del grupo experimental, en el pretest predomina el nivel medio de comprensión lectora inferencial en un 79,41% de los niños (tabla N° 03) y en el posttest, el 79,41% alcanza el nivel alto y el 20,59% el nivel medio (tabla N° 06).

Para Yatacto y Almeida (2004), la comprensión lectora inferencial es la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de una manera explícita en el texto. Aquí se requiere realizar distintos tipos de relaciones entre los significados de las palabras, oraciones o párrafos.

Asimismo, para Jonson (2001), "Las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que permite encontrar las partes de información ausente". Estas inferencias tienen carácter conector y complementario. Ambos aportes teóricos han sido considerados al momento de elaborar el test para evaluar la variable dependiente.

Por otro lado, las medidas estadísticas (tabla N° 12) indican que los niños y niñas del grupo experimental han elevado significativamente su nivel de comprensión lectora inferencial, lo que se determina por la media aritmética o promedio que se ha incrementado de 8,82 en el pretest a 15,88 en el pos test, con lo cual los niños logran una ganancia global de 7,06 puntos, debido a la aplicación de las estrategias didácticas.

Para Cueva (2000), las estrategias didácticas "es el conjunto de métodos, técnicas, procedimientos y dinámicas, que se emplean para facilitar el aprendizaje significativo de los niños." (p. 17).

Las estrategias de aprendizaje son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades, van más allá de las reglas simples de los hábitos de estudio, por ello también se les llama "habilidades superiores". Las estrategias de aprendizaje son procesos mentales y, por lo tanto, no son directamente observables, pero sí son detectables, estos criterios se tuvieron en consideración al aplicar las sesiones de aprendizaje de la propuesta pedagógica.

Los resultados positivos alcanzados con la aplicación de estrategias didácticas, concuerdan con los de Goicochea Arroyo, Leidy y Morales Silva, José, (2009): Programa de estrategias metacognitivas para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación primaria de la LE. N° 81014 "Pedro Mercedes Ureña", Trujillo - 2009", realizada en la Universidad César Vallejo, quienes en su primera conclusión afirman: Los resultados alcanzados, permiten afirmar que el programa de estrategias metacognitivas, constituye una de los tratamientos experimentales más adecuados para mejorar la comprensión lectora en sus tres niveles en los alumnos del grupo experimental, como se demuestra con las diferencias de

promedio o ganancia y las pruebas de hipótesis, reportados en la tabla 21. Es decir, que con un estímulo adecuado se puede mejorar significativamente la comprensión lectora inferencial en los alumnos de 2° grado de educación primaria.

La prueba de hipótesis ha demostrado científicamente que la aplicación de estrategias didácticas ha producido un efecto positivo en la comprensión lectora inferencial de los alumnos de 2° grado de educación primaria; debido a que el estadígrafo calculado ha sido mayor que el valor teórico correspondiente de la tabla t de student ( $11,47 > 1,67$ ), lo cual, de acuerdo al criterio de decisión, permite aceptar la hipótesis de investigación, y representa una evidencia de la eficacia de la aplicación de las estrategias didácticas.

Los resultados de la investigación son significativos, debido a que su sistematización ha permitido mejorar el nivel de comprensión lectora inferencial de los alumnos de 2° grado de educación primaria de la institución educativa “Virú”, el año 2015.

## CONCLUSIONES

- La aplicación de estrategias didácticas mejoró significativamente la comprensión de textos en el nivel inferencial en los estudiantes de 2º grado de educación primaria de la institución educativa "Virú", el año 2015 el nivel de Comprensión de Textos en el nivel inferencial que tuvieron los alumnos del segundo Grado de Educación Primaria antes de aplicar la propuesta pedagógica fue un nivel bajo.
- La Propuesta Pedagógica: La aplicación de estrategias didácticas, se diseñó teniendo en cuenta las características de los estudiantes y el contexto de la institución educativa y su aplicación ha sido significativa ya que ha mejorado la comprensión de textos en los alumnos sujetos de esta investigación.
- La Propuesta Pedagógica, la aplicación de estrategias didácticas ha sido eficaz para mejorar el nivel de comprensión de textos de nivel inferencial en los estudiantes de segundo grado de Educación Primaria, así lo demuestra la prueba de hipótesis.
- Se ha mejorado significativamente la comprensión lectora inferencial de los alumnos de 2º grado de educación primaria de la Institución Educativa "Virú", como se evidencia con el incremento de su media aritmética o promedio de 8,82 en el pretest a 15,88 en el posttest, con lo cual los niños logran una ganancia global de 7,06 puntos (tabla N° 12).
- En el pretest de comprensión lectora inferencial predomina el nivel medio en un 79,41% de los niños (tabla N° 03) y en el posttest, el 79,41% alcanza el nivel alto y el 20,59% el nivel medio (tabla N° 06).
- Con respecto la primera dimensión comprensión inferencial de textos narrativos, en el pretest el 85,29% de alumnos se ubicaban en el nivel medio (tabla N° 01); por el contrario, en el posttest el 73,53% se ubican en el nivel alto y el 26,47% en el nivel medio (tabla N° 04).



- En cuanto a la segunda dimensión comprensión inferencial de textos descriptivos, en el pretest el 88,24% de niños se hallaban en el nivel medio (tabla N° 02) y en el posttest el 88,24% en el nivel alto y el 11,76% en el nivel medio (tabla N° 05).
- Se ha elaborado y aplicado la propuesta pedagógica de estrategias didácticas, mediante el uso del cuentos que se saben de memoria y los que circulan en su entorno debidamente dosificadas para la edad y desarrollo cognitivo de los niños y niñas de 2° grado de educación primaria.
- La prueba de hipótesis ha demostrado científicamente que la aplicación de estrategias didácticas ha producido un efecto positivo en la comprensión lectora inferencial de los niños y niñas del grupo experimental; debido a que el estadígrafo calculado ha sido mayor que el valor teórico correspondiente de la tabla t de student ( $11,47 > 1,67$ ).
- La mayoría de niños y niñas del grupo experimental han mejorado su nivel de comprensión lectora inferencial, como producto de la aplicación de las estrategias didácticas, ya que no ha existido otro estímulo que influya decididamente en la variable dependiente.

## RECOMENDACIONES

- Es importante motivar a los alumnos a través de situaciones, experiencia, historias o preguntas indirectas.
- Los textos narrativos seleccionados deben ser elegidos de acuerdo a la edad cronológica; respondiendo a su mundo imaginario y real.
- El docente debe buscar durante todo el proceso de aprendizaje que los alumnos participe y recree las historias narradas.
- El docente debe estimular a través de preguntas que busquen el desarrollo de su capacidad reflexiva, crítica y apreciativa.
- Las lecturas seleccionadas deben buscar tres aspectos importantes a lograr: En Primer lugar mejorar el problema de investigación, sensibilizar su espíritu y gozar de la lectura.
- Que para despertar el interés de los profesores de educación primaria apliquen estrategias didácticas con niños y niñas de los primeros grados desde el inicio del año escolar, para poder ayudarlos en su comprensión lectora.
- En las actividades de aprendizaje, los docentes deben dar mayor importancia a las necesidades e intereses de cada niño o niña y no sólo a los aspectos teóricos cognoscitivos.
- Difundir y sugerir la aplicación de las estrategias didácticas en las diferentes Instituciones educativas del nivel de educación primaria, ya que ha demostrado su eficacia para mejorar la comprensión lectora inferencial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADAM, J. y STARR, L. (2000). La comprensión lectora integral. Barcelona. Paidós.
2. ALLENDE, L. y CONDEMARÍN, S. (2002). Estrategias de lectura aplicadas a la comprensión de textos. Madrid. Alfa omega.
3. BEST, J.W. (2000). Cómo investigar en educación. México. Harla.
4. BOZAL, V. (2000). El lenguaje artístico. Madrid. Península.
5. COLOMER, F. y CAMPS, A. (2000). Leer y comprender. México. Trillas.
6. CUEVA, W. (2000). Procedimientos de estrategias, técnicas y métodos activos. Trujillo. Grafo Norte.
7. DE LUQUE, M. (2001): Puedo escribir poesía. Málaga. Consejería de Educación y Ciencia.
8. DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, R. (2000). Estrategias de docentes para un aprendizaje significativo. Lima. Editorial Sudamérica.
9. DÍAZ, J. (2002). Estrategias constructivistas en el aula. México. Paidós.
10. ECE. (2009). Indicadores de avance en la comprensión lectora. Lima. Abedul.
11. ESQUIVEL, J. (2007). Cómo elaborar el proyecto de tesis. Lima. Juan Gutemberg Editores.
12. GÁLVEZ, J. (2001). Métodos, técnicas y procedimientos de aprendizaje. Lima. Escuela Nueva.
13. GAYOL, M. (1997). Literatura Infantil. Barcelona. Paidós
14. HUAMÁN, F. (2004). Metodología de la creación poética. Lima. San Marcos.
15. JONSON, K. (2001). La metacompreensión lectora. Madrid. Narcea.

16. LEÓN, O. y MONTERO, I. (2003). Métodos de investigación en psicología y educación. Madrid. Mc. Graw Hill.
17. LOZANO, S. (1999). Literatura Infantil y Juvenil. Trujillo. Editorial Libertad.
18. MCMILLAN, J. (2005). Investigación educativa. Madrid. Pearson Education.
19. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2002, a). Comprensión lectora. Fascículo 1. Lima. Editora Perú.
20. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2002, b). Comprensión Lectora N° 2. Lima. DC.
21. MORALES, S. (2000). Técnicas y estrategias de comprensión lectora en la escuela primaria. Lima. Taurus.
22. PÉREZ, R. (2002). Análisis estructural de textos. México. Fondo de cultura económica.
23. PINZAS GARCÍA, Juana. (1999). Leer mejor para enseñar mejor. Lima. Tarea 1DC.
24. VALERA, J. (1999). El cuento. Tomo IV. Barcelona. Editorial CORFER S.A.
25. YATACO DE LA CRUZ, ALMEIDA SÁNEZ (2004). Las nuevas tecnologías en la comprensión lectora. Lima. Editorial colección: F.A.M. facilitador activo del magisterio.

**ANEXOS**

# ¿CUÁNTO COMPRENDO AL LEER UN TEXTO?

SEGUNDO GRADO

DATOS DEL ESTUDIANTE

Apellidos Paternos

Apellidos Maternos

Nombres:

Sección:

Número de la I.E.



## Texto

- Lee y responde correctamente la alternativa de las siguientes preguntas.

### LA LAGARTIJA QUE PERDIÓ LA COLA

Estaba la lagartija Marta jugando sobre una piedra, cuando de pronto una serpiente le mordió la cola con fuerza.

- ¡Perdí mi cola! ¡Buah! -se lamentó la lagartija, y decidió ir al bosque en busca de una cola prestada.

De pronto, se encontró con un mono.

\_ ¿Podrías prestarme tu cola?

Le preguntó.

\_ ¡ No! La necesito para sujetarme de los árboles.

También le preguntó a un buey.

\_ ¿Podrías prestarme tu cola?

\_ No, imposible, con ella espanto a los insectos molestosos.

Finalmente encontró a un gato.

\_ ¿Podrías prestarme tu cola?

\_ No puedo dártela. Con mi cola hago

Equilibrio cuando trepo por los techos de las casas.

Muy triste por no conseguir una cola prestada, la lagartija

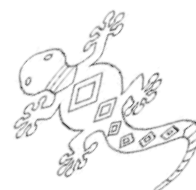
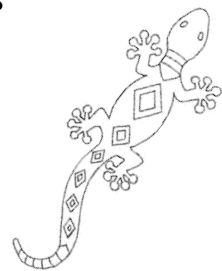
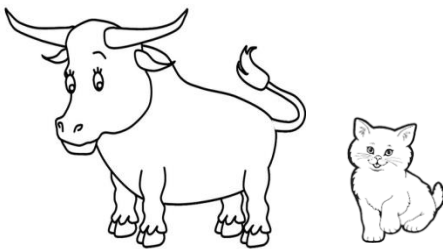
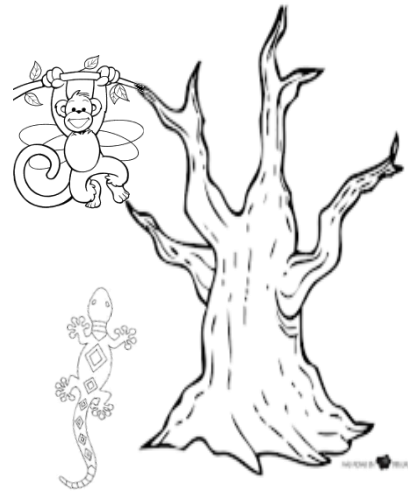
Marta decidió regresar a su casa. Allí le contó todo a su mamá.

Ella le dijo:\_ ¡Cálmate! Las colitas de las lagartijas vuelven a crecer.

¡Qué bueno! Cuando alguien

necesite una cola, yo le regalaré

la -mía— exclamó feliz la -lagartija.



**¡Ahora responde y marca con X la respuesta correcta!**

**1. ¿Qué quiere decir sujetarse en los árboles?**

- a. Cogerse de los árboles.
- b. Soltarse de los árboles.
- c. Tregar los árboles.

**2. Después de pedirle la cola al gato la lagartija:**

- a. Decidió regresar a su casa.
- b. Siguió buscando animales.
- c. Encontró una cola prestada.

**3. ¿Por qué los animales del centro no le prestaron la cola a la lagartija?**

- a. Porque la lagartija no les había prestado nada nunca.
- b. Porque la necesitaban para sujetarse de los árboles.
- c. Porque todo necesitaban su cola para ser distintas cosas.

**4. ¿Cómo se sintió la lagartija al perder su cola?**

- a. Emocionada.
- b. Alegre.
- c. Triste.

**5. ¿Qué nos enseña la historia?**

- a. Debemos ser egoístas con los demás.
- b. Debemos ser solidarios con nuestro prójimo.
- c. No debemos ser solidarios con nuestro prójimo.



Lee con atención el siguiente texto:

### EL CONEJO

Es un animal de reciente domesticación; viven en todas las partes del mundo.

Este polar mamífero de mediano tamaño, pelo suave y corto, orejas largas y rabo corto, patas delanteras más cortas que las posteriores, que mide hasta 50 centímetros de alto, es muy ágil. Sólo embala cuando es asustado, es decir, se corre cuando lo quieren agarrar.

Los conejos se alimentan preferentemente de zanahoria.

Una de las características más importantes del conejo, es su capacidad para reproducirse entre 4 a 12 conejitos por camada.

Se crían en granjas ya que sirve de alimento-para-el-hombre.



**¡Ahora responde y marca con X la respuesta correcta!**

**1. Según el texto, ¿Por qué se crían a los conejos?**

- a. Porque son ágiles.
- b. Porque comen zanahorias.
- c. Porque sirve de alimento para el hombre.

**2. Según el texto la palabra “embala” significa:**

- a. Que los conejos caminan.
- b. Que los conejos son lentos.
- c. Que los conejos corren.

**3. ¿De qué trata principalmente el texto?**

- a. Trata de los saltos que hace el conejo.
- b. Trata de las características del conejo.
- c. Trata de los conejos

**4. El texto que leíste se escribió para:**

- a. Darnos información.
- b. Darnos una opinión.
- c. Contarnos una historia.

Una de las características más importantes del conejo, es su capacidad para reproducirse entre 4 a 12 conejitos por carnada.

5. ¿De qué trata principalmente esta parte del texto?

- a. Trata de cómo se alimenta el conejo.
- b. Trata de la reproducción del conejo.
- c. Trata de la cantidad de conejitos por camada.