



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

**Programa “Palud” para la comprensión lectora en estudiantes de
primaria de una institución educativa de Lima**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Reyes Pacheco, Rocio Milagros (orcid.org/0000-0002-8464-7914)

ASESOR:

Dra. Palomino Tarazona, María Rosario (orcid.org/0000-0002-3833-7077)

Dr. Bellido García, Roberto Santiago (orcid.org/0000-0002-1417-3477)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2023

DEDICATORIA

A mis hijos por ser mi motivación para seguir luchando. Asimismo, por el tiempo que le pertenecían para seguir investigando, gracias familia por ser mi fortaleza, este trabajo es suyo.

A mis padres, en especial a mi madre por haberme apoyado en los momentos más difíciles e inculcado los valores que me orienta día a día en mi vida.

AGRADECIMIENTO

Siempre agradecer a Dios por darme la fortaleza necesaria para seguir adelante. Agradecimiento especial a muchas personas que me apoyaron en el presente trabajo de investigación. En especial a la Dra. María Tarazona, por su apoyo y empuje para seguir con este sueño.

Para mi familia, mis padres, esposo e hijos por su tolerancia, comprensión y apoyo incondicional a lo largo de mis estudios.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	28
3.1 Tipo y diseño de la investigación	28
3.2 Variables y operacionalización	29
3.3 Población, muestra y muestreo	30
3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos	31
3.5 Procedimientos	32
3.6 Método de análisis de datos	33
3.7 Aspectos éticos	33
IV. RESULTADOS	35
V. DISCUSIÓN	46
VI. CONCLUSIONES	53
VII. RECOMENDACIONES	55
REFERENCIAS	57
ANEXOS	67

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Variable actividades lúdicas.	35
Tabla 2 Dimensiones de las actividades lúdicas.	36
Tabla 3. Variable comprensión lectora.	38
Tabla 4. Dimensiones de la comprensión lectora.	39
Tabla 5. Pruebas de Normalidad	41
Tabla 6. Impacto del Programa “Palud” en la comprensión lectora.	42
Tabla 7. Impacto del Programa “Palud” en la comprensión literal.	43
Tabla 8. Impacto del Programa “Palud” en la comprensión inferencial.	44
Tabla 9. Impacto del Programa “Palud” en la comprensión crítica.	45

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Variable actividades lúdicas.	35
Figura 2. Dimensiones de las actividades lúdicas.	37
Figura 3. Variable comprensión lectora.	38
Figura 4. Dimensiones de la comprensión lectora.	40

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo determinar el efecto del programa "Palud" en la comprensión lectora de estudiantes de primaria de una institución educativa en Lima. La investigación siguió un enfoque aplicado, explicativo y cuantitativo, con un diseño preexperimental, explicativo y longitudinal. Se utilizó el método hipotético-deductivo. La población estuvo conformada por 39 estudiantes de primaria de la IE N° 7097 de Lima, en el año 2023, y se aplicó un muestreo censal. La recolección de datos se realizó mediante observación y encuestas, utilizando dos instrumentos: "Actividades lúdicas" (20 ítems) y "Comprensión lectora" (20 ítems). Los resultados mostraron que el 31% de los participantes fue clasificado con un nivel alto de actividades lúdicas, mientras que el 54% obtuvo un nivel medio y el 15% un nivel bajo. En cuanto a la comprensión lectora, el 38% de los participantes alcanzó un nivel alto, el 46% obtuvo un nivel medio y el 15% logró un nivel bajo. La prueba de prueba de Signo de Wilcoxon indicó una asociación significativa y positiva entre el uso del programa "Palud" y la comprensión lectora de los estudiantes de primaria.

Palabras clave: Lectoescritura, aprendizaje, programa educativo, educación, lenguaje.

ABSTRACT

This study aimed to determine the effect of the "Palud" program on the reading comprehension of primary school students from an educational institution in Lima. The research followed an applied, explanatory and quantitative approach, with a pre-experimental, explanatory and longitudinal design. The hypothetical-deductive method was used. The population consisted of 39 elementary students from IE No. 7097 in Lima, in the year 2023, and a census sampling was applied. Data collection was carried out through observation and surveys, using two instruments: "Playful activities" (20 items) and "Reading comprehension" (20 items). The results showed that 31% of the participants were classified with a high level of recreational activities, while 54% obtained a medium level and 15% a low level. Regarding reading comprehension, 38% of the participants reached a high level, 46% obtained a medium level and 15% achieved a low level. The Wilcoxon Sign test indicated a significant and positive association between the use of the "Palud" program and the reading comprehension of primary school students.

Keywords: Literacy, learning, educational program, education, language.

I. INTRODUCCIÓN

En diversas ciudades del mundo la comprensión de textos se sigue manteniendo como uno de los problemas fundamentales en los estudiantes. Hoy en día este problema se ha incrementado debido a las pérdidas en clase presenciales por la Pandemia. Con base en un informe de la UNESCO (2022), refiere que, en este periodo, 100 millones de niños en todo el mundo se unieron a 483 millones de niños que no tenían las habilidades de alfabetización adecuadas, es decir que se les dificulta leer textos sencillos. En un informe publicado por el Banco Mundial y UNICEF en alianza con la UNESCO, se dice que cuatro de cada cinco estudiantes América Latina y el Caribe (ALC) tienen niveles por debajo del mínimo de comprensión lectora. En el nuevo informe “Dos años después: salvando a una generación”, sostiene que a los estudiantes de hoy podrían costarles el 12% de sus ingresos de por vida en relación a pérdidas académicas.

A nivel nacional, anualmente se desarrollan evaluaciones nacionales de rendimiento académico, implementado por el Ministerio de Educación (MINEDU) a través de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), para indagar en qué nivel los alumnos de escuelas públicas y privadas lograron la enseñanza requerida. Es así que, en referencia a la prueba ECE (2019), las muestras obtenidas en los alumnos de segundo grado de primaria concerniente a la lectura indican que el 42,0 % se encuentra en inicio, el 25,8 % está en proceso y el 14,5 % en el nivel satisfactorio, siendo que, en la actualidad, los resultados de la evaluación muestran resultados poco favorables en comparación al 2019.

A nivel local, se evidencia este problema de comprensión lectora en la institución educativa, donde el aprendizaje de los estudiantes refleja ciertas debilidades y deficiencias, así nos lo da a conocer los resultados que se obtuvieron en las Evaluaciones Diagnosticas (MINEDU,2022), donde reflejaron resultados alarmantes, evidenciando así la necesidad de usar adecuadamente estrategias de comprensión de textos. Tomando en cuenta lo importante de mejorar en comprensión de textos como parte de un buen aprendizaje en el nivel primario se propone utilizar estrategias lúdicas para lograr mejores resultados y a su vez permitir optimizar la comprensión de textos.

Al respecto, Mamani (2018) manifiestan que el docente al recibir los diferentes resultados, debe tener conocimiento de texto y reflexión para elevar el nivel crítico sobre su contexto contribuyendo a dar solución de manera satisfactoria la comprensión en los estudiantes por medio de estrategias que promuevan en la comprensión lectora el fortalecimiento en fluidez, sentir armonía y contenidos recuperando a la vez la confianza hacia ellos mismos.

Frente a esta problemática, y los resultados obtenidos de la Prueba Diagnóstica elaborada por Minedu (2022) ,el que se tomó al ingreso en los estudiantes, el cual nos muestran que no se logró el rendimiento académico esperado al finalizar el III ciclo de la EBR a través de las clases virtuales, encontrándose en los niveles de inicio y proceso, por lo tanto, partiendo de lo ya mencionado y motivado por un interés en potenciar y potenciar el desarrollo de la comprensión de textos, a través de las actividades recreativas basadas en la mente de Howard Gardner, pues esta teoría sostiene que todo ser humano merece la oportunidad de conocer y desarrollar la diversidad de su mente.

La I.E. 7097 está ubicado en el distrito de Villa el Salvador, provincia de Lima, pertenece a la jurisdicción de la UGEL N° 01 con un total de 456 estudiantes entre ambos turnos; de los cuales 85 están en cuarto grado.

Teniendo una idea más amplia, sobre las fortalezas y debilidades en cuanto a resultados en las pruebas diagnósticas se ha podido evidenciar un bajo nivel en los resultados de comprensión de textos.

De esta manera, se evidencia la necesidad de emplear estrategias adecuadas de juego para ayudar a mejorar en la comprensión lectora sus niveles. Por esta razón, el problema de investigación se formula: ¿Cuál es el efecto del programa “Palud” para la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima? Asimismo, se plantean los problemas específicos a través de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el efecto del programa “Palud” en la comprensión literal, inferencial y crítica en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima?

La justificación de la investigación se basa en la teoría que indica que las actividades lúdicas pueden mejorar la motivación y la comprensión lectora en

estudiantes de primaria, además de ser una herramienta efectiva para desarrollar habilidades cognitivas importantes. También se justifica por su relevancia social, debido al bajo nivel de comprensión lectora en estudiantes de primaria y la importancia de mejorar la educación en Perú.

La justificación práctica se basa en la necesidad de desarrollar estrategias efectivas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primaria, y la justificación metodológica en la necesidad de utilizar un enfoque riguroso y sistemático para obtener resultados confiables y válidos.

Por tanto, se enuncia el siguiente objetivo general: Determinar cuál es el efecto del programa “Palud” en la comprensión lectora en los en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima. Asimismo, los objetivos específicos derivados: Identificar cuál es el efecto del programa “Palud” en la comprensión literal en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima; identificar cuál es el efecto del programa “Palud” en la comprensión literal, inferencial y crítica en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima.

Finalmente se enuncia la siguiente hipótesis general: El uso del programa “Palud” impacta en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria. Así también los objetivos específicos: El uso del programa “Palud” impacta en la comprensión lectora en su dimensión literal, inferencial y crítica en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima.

Esta investigación es importante porque pretende ayudar a los discentes que se comprometan en solucionar este problema, el cual no es ajeno a la realidad de nuestro país, a través de un programa de actividades lúdicas divertidas, el cual tiene en cuenta el área de comunicación en donde se espera la mejoría en la comprensión de distintos tipos de textos y por consecuente en su rendimiento académico donde los estudiantes se vean beneficiados a través de una forma divertida y lúdica de formar conocimientos y obtener un mejor análisis de los textos tanto en el área de comunicación sino también en todas cursos del currículo, permitiéndoles que en la sociedad se presenten como seres racional pensantes.

II. MARCO TEÓRICO

A fin de concretar los objetivos de la presente investigación, es necesario realizar un análisis de las principales fuentes bibliográficas tomando en cuenta las variables investigativas, objetivos, problema, hipótesis, diseño y sujetos de la muestra, consignando trabajos con características metodológicas equivalentes, similares o análogas.

En cuanto a los antecedentes de relevancia internacional, tenemos la pesquisa llevada a cabo por Morantes (2020) el cual consignó como pretensión principal diseñar de una propuesta de intervención educativa lúdico-didáctica a fin de optimizar los procesos de comprensión de lectura. En cuanto a la tipología investigativa esta fue de nivel aplicativo, práctico, propositivo, cuantitativo, preexperimental y longitudinal con pretest. La muestra estuvo conformada por 35 discentes, a quienes se les aplicó una ficha de diagnóstico educativo, un cuestionario socio tecnológico y una evaluación final. Los resultados indican que la comprensión literal mejoró en un 8.9%, la comprensión inferencial en un 8.0% y la comprensión crítica en un 6.9%. Se concluye que la implementación del programa de intervención educativo en lectura generó efectos significativos en el grupo de discentes-objetivo.

El estudio realizado por Morantes (2020) es un importante antecedente a nivel internacional, ya que se enfocó en diseñar una propuesta de intervención educativa lúdico-didáctica con el objetivo de mejorar los procesos de comprensión de lectura. Esta investigación se destaca por su enfoque aplicativo, práctico y propositivo, lo que demuestra su intención de abordar un problema real en el ámbito educativo y proponer una solución concreta.

Por otro lado, se ha consultado la pesquisa de Carrillo (2022) el cual consignó como pretensión principal optimizar la comprensión de textos a través de un programa didáctico basado en la lúdica. En cuanto a la tipología investigativa esta fue de nivel aplicativo, cualitativo, preexperimental y longitudinal con pretest. La muestra estuvo conformada por 34 discentes, a quienes se les respondió mediante un cuestionario socio tecnológico, un formato de entrevista, la observación y el análisis de documentos. Los resultados indican que la identificación de conceptos se incrementó en 5% respecto de la evaluación inicial,

la identificación de ejes temáticos o ideas cardinales se incrementó en un 9% y la comprensión global del texto en un 3.9%. Se afirma que la implementación del programa didáctico basado en la lúdica generó un impacto positivo en el grupo de discentes.

El estudio realizado por Carrillo, (2022) presenta una propuesta interesante para optimizar la comprensión de textos a través de un programa didáctico basado en la lúdica. La investigación adoptó una tipología investigativa de nivel aplicativo, cualitativo, preexperimental y longitudinal con pretest, lo que indica que se buscó implementar y evaluar los efectos del programa en un contexto real.

Asimismo, el trabajo de investigación de Espín (2019) el cual consignó como pretensión principal la creación de una estrategia lúdica a fin de mejorar las destrezas para la comprensión de textos. En cuanto a la tipología investigativa esta fue de nivel aplicativo, cuantitativo, preexperimental y longitudinal con pretest y post test. La muestra estuvo conformada por 27 discentes, a quienes se les aplicó dos pruebas sobre comprensión de textos. Los resultados indican un incremento sostenido en los ítems de velocidad lectora (4.5%), intelección (8.4%), volumen de palabras leídas (6.6%) y lectura paralela (3.9%) con una ligera preponderancia en niños. Se afirma que la innovación de una estrategia lúdica mejora de manera relevante las destrezas para la comprensión de textos en sus dominios.

El trabajo de investigación realizado por Espín (2019) se enfocó en la creación de una estrategia lúdica con el objetivo de mejorar las destrezas de comprensión de textos. La investigación adoptó una tipología investigativa de nivel aplicativo, cuantitativo, preexperimental y longitudinal con pretest y post test, lo que permitió evaluar el impacto de la estrategia en un periodo de tiempo.

Además, los resultados presentados por Barrera (2021) el cual consignó como pretensión principal la aplicación de actividades lúdicas como estrategias para el desenvolvimiento de las habilidades de comprensión de textos. En cuanto a la tipología investigativa esta fue de nivel aplicativo, cuantitativo, preexperimental y longitudinal con pretest y post test. La muestra estuvo conformada por 200 discentes, a quienes se les aplicó un cuestionario. Los datos indican un incremento importante en la fluidez de lectura (5.4%), interés y motivación en actividades de lectura (8.7%) y participación dentro de las clases (6.5%). Se concluye que la

aplicación de actividades lúdicas son recursos útiles para el desenvolvimiento de las destrezas de comprensión de textos, propiciando una propuesta pedagógica tendiente a la optimización la fluidez de lectura, interés y motivación en actividades de lectura y participación dentro de las clases.

Los resultados presentados por Barrera (2021) destacan la importancia de la aplicación de actividades lúdicas como estrategias para el desarrollo de las habilidades de comprensión de textos. La investigación adoptó una tipología investigativa de nivel aplicativo, cuantitativo, preexperimental y longitudinal con pretest y post test, lo que ayuda a evaluar el impacto de las actividades recreativas a lo largo del tiempo.

Por último, a nivel internacional, se ha consignado el trabajo de Mojica (2021) el cual consignó como pretensión principal diseñar una intervención educativa basada en la lúdica y el m-learning con el objetivo de optimizar la comprensión de textos. En cuanto a la tipología investigativa esta fue de nivel aplicativo, cualitativo, preexperimental y longitudinal con pretest. La muestra estuvo conformada por 10 discentes, a quienes se les aplicó un cuestionario, prueba diagnóstica, entrevista y post test. La resolución obtenida indica un incremento sostenido en la comprensión de índole literal (5.2%) e inferencial (6.1%), así como un ligero incremento en la comprensión crítico (1.8%). Se concluye que el programa de intervención educativa basado en la lúdica genera efectos significativos en el nivel de comprensión literal e inferencial y, en menor medida, en el nivel crítico.

El trabajo realizado por Mojica (2021) destaca la importancia de diseñar una intervención educativa basada en la lúdica y el m-learning para mejorar la comprensión de textos. La investigación adoptó una tipología investigativa de nivel aplicativo, cualitativo, preexperimental y longitudinal con pretest, lo que permitió evaluar los efectos de la intervención en el tiempo. Visto desde un contenido internacional, diversos estudios han demostrado que las actividades recreativas pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a los antecedentes de relevancia nacional, tenemos la pesquisa llevada a cabo por Cruz (2021) el cual consignó como pretensión principal la creación de una estrategia lúdica para la optimización de las destrezas del área de comunicación. En cuanto a la tipología investigativa esta fue de enfoque

cuantitativo, nivel aplicativo, pre experimental y longitudinal. La muestra estuvo conformada por 38 discentes, a quienes se les aplicó una prueba diagnóstica, la estrategia lúdica con actividades y el post test de salida. Los resultados indican un impacto favorable en el lenguaje comprensivo, específicamente la comprensión de sílabas, oraciones y párrafos (4.5%), actividades de evoca de repetición (8.9%) y adherencia (10%). Se concluye que la creación de una estrategia lúdica optimiza de manera significativa de las destrezas del área de comunicación.

El estudio realizado por Cruz (2021) presenta un importante aporte a nivel nacional al desarrollar una estrategia lúdica para optimizar las destrezas del área de comunicación. La investigación adoptó una tipología investigativa cuantitativa, de enfoque aplicativo, preexperimental y longitudinal.

Por otro lado, se ha consultado la pesquisa de Juárez (2021) el cual consignó como pretensión principal establecer las estrategias lúdicas que contribuyen a la comprensión de textos. En cuanto a la tipología investigativa esta fue de enfoque cualitativo, nivel aplicativo y diseño investigación acción. La muestra estuvo integrada por 9 discentes cuyas edades oscilaban entre los 3 a 5 años, a quienes se les aplicó la observación y una ficha de cotejo. Los resultados indican las estrategias más eficaces para la optimización de los procesos intelectivos de textos fueron los que incorporaban como finalidad la mejora del interés, placer, participación y atención conjunta. Se concluye que las estrategias basadas en lo lúdico deben emplear los procesos atencionales y el disfrute de la actividad.

El estudio realizado por Juárez (2021) presenta un enfoque cualitativo con el objetivo de identificar las estrategias lúdicas que contribuyen a la comprensión de textos. La investigación se basó en un diseño de investigación acción y tuvo como muestra a 9 estudiantes de edades comprendidas entre los 3 y 5 años.

Asimismo, el trabajo de investigación de Ventura (2018) el cual consignó como pretensión principal el diseño de un esquema de actividades lúdicas basadas en el modelo de inteligencias múltiples para optimizar el proceso de intelección de textos. En cuanto a la tipología investigativa esta fue de nivel descriptivo, corte propositivo, diseño analítico y nivel aplicativo. La muestra estuvo integrada por 19 discentes a quienes se les aplicó un cuestionario. Los resultados indican que la intervención educativa de tipo lúdico mejora la receptividad hacia las actividades

planteadas por el docente, mejora los procesos intencionales, mejora la capacidad comunicativa y la retroalimentación. Se concluye que la intervención educativa de tipo lúdico mejora la comunicación en sus diferentes dominios.

Además, los resultados presentados por Vásquez (2020) el cual consignó como pretensión principal establecer la eficacia de un programa de actividades lúdicas para la optimización de los procesos de aprehensión de textos. En cuanto a la tipología investigativa esta fue de enfoque cuantitativo, nivel aplicativo, corte propositivo y un diseño preexperimental. La muestra estuvo integrada por 72 discentes a quienes se les aplicó una ficha de observación. Los resultados indican que hubo un incremento en el nivel de comprensión literal e inferencial, pasando de una categoría bueno a excelente, por otro lado, en cuanto al nivel de comprensión crítico, este pasó de bajo a bueno. Se concluye que el programa de actividades lúdicas mejora la comprensión de lectura en sus diferentes dominios y niveles.

Los resultados presentados por Vásquez y Pérez(2020) en su investigación destacan la eficacia de un programa de actividades lúdicas para la optimización de los procesos de aprehensión de textos. Utilizando un enfoque cuantitativo y un diseño preexperimental, la muestra del estudio estuvo compuesta por 72 estudiantes a quienes se les aplicó una ficha de observación.

Por último, a nivel nacional, se ha consignado el trabajo de Herrera (2021) el cual consignó como pretensión principal llevar a cabo un análisis de estrategias lúdicas para optimizar la capacidad de lectura de discentes. En cuanto a la tipología investigativa esta fue de enfoque cuantitativo, nivel rendimiento y un diseño preexperimental. La muestra estuvo integrada por 34 discentes a quienes se les aplicó un cuestionario. Los resultados indican que los sujetos con menor rendimiento experimentaron un incremento significativo en tareas lúdicas, mostrando mayor involucramiento, adherencia y una mejora en la calidad de sus respuestas, por tanto, las mejores estrategias fueron el juego lúdico y de construcción. Se concluye que las mejores estrategias lúdicas para optimizar la capacidad de lectura son el juego lúdico y de construcción.

Los resultados presentados por Herrera (2021) en su investigación sobre estrategias lúdicas para optimizar la capacidad de lectura de los estudiantes a nivel nacional son significativos. Utilizando un enfoque cuantitativo y un diseño

preexperimental, la muestra del estudio estuvo compuesta por 34 discentes a quienes se les aplicó un cuestionario.

En cuanto a la variable actividades lúdicas, las líneas de acción de esparcimiento en instrucción han sido fenómeno de análisis y debate en el ámbito de la pedagogía durante gran parte del siglo XX. Según Piaget (1952), la actividad lúdica es una actividad natural en el desenvolvimiento del niño y un estilo importante de aprendizaje. En su teoría, Piaget sostiene que la actividad lúdica ayuda a los niños a desenvolver destrezas de tipo cognitivo, como la resolución de problemas y la asunción de líneas de actividad, así como destrezas sociales y emocionales.

Klopfer (2009), por ejemplo, proponen la utilización de recursos de corte lúdico y simulaciones en el aula como un estilo de involucrar a los discentes en la instrucción activo y en la resolución de problemas. En conjunto, estas teorías y enfoques destacan la relevancia de las líneas de acción de esparcimiento en la instrucción y su papel en el desenvolvimiento cognitivo, emocional y social de los estudiantes. La utilización de recursos de corte lúdico y actividades de esparcimiento en el aula puede ser un estilo efectiva de optimizar la motivación y el afianzamiento de los discentes con los procesos instruccionales, y de soliviantar su desenvolvimiento integral.

Como autor base se tiene a Parra (2020) quien conceptualizó las líneas de acción de esparcimiento en instrucción como una herramienta primordial para la instrucción y el desenvolvimiento de destrezas y competencias en los estudiantes. Desde una perspectiva pedagógica, la actividad lúdica y la diversión pueden utilizarse como un recurso didáctico para soliviantar la implicación activa y el afianzamiento de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los recursos de corte lúdico educativos permiten a los discentes explorar, experimentar y descubrir nuevos conocimientos de una manera divertida y amena. Además, la actividad lúdica tiene la potencialidad de involucrar a los discentes en situaciones de aprendizaje en las que pueden aplicar sus destrezas y conocimientos de manera práctica y significativa. (González, 2022)

En este sentido, las líneas de acción de esparcimiento se han tornado en una estrategia clave para lograr un aprendizaje significativo en el aula. A través del juego, los discentes pueden desenvolver destrezas sociales como la

retroalimentación, la sinergia y el trabajo colegiado, así como destrezas de tipo cognitivo como potencialidad mnésica, procesos atencionales y el análisis minucioso. (González et al., 2022)

Es importante destacar que las líneas de acción de esparcimiento no deben ser vistas como una herramienta de enseñanza exclusivamente para la instrucción infantil o primaria. La actividad lúdica puede ser utilizado en todas las etapas de la instrucción, incluyendo la instrucción superior. De hecho, la gamificación ha demostrado ser una técnica efectiva para soliviantar a los discentes en la instrucción de temas complejos y abstractos. (Parraga,2023)

Una de las principales aristas fuertes de las líneas de acción de esparcimiento es que permiten a los discentes involucrarse en situaciones de aprendizaje activo. A diferencia de la instrucción tradicional, en la que los discentes son meros receptores de información, en las líneas de acción de esparcimiento los discentes son los protagonistas de su propio aprendizaje. Esto les permite desenvolver destrezas como la inventiva, la innovación y el análisis minucioso, que son primordial es para enfrentar los desafíos del mundo actual. (Rodríguez, 2022)

Otra ventaja de las líneas de acción de esparcimiento es que pueden ser utilizadas en todas las áreas del conocimiento. Desde la instrucción infantil hasta la instrucción superior, la actividad lúdica puede ser utilizado para instruir y reforzar conceptos y destrezas de manera efectiva. Por ejemplo, los recursos de corte lúdico de mesa pueden ser utilizados para instruir matemáticas y destrezas numéricas, mientras que los recursos de corte lúdico de rol pueden ser utilizados para instruir destrezas sociales y emocionales. (Rodríguez, 2022)

Además, las líneas de acción de esparcimiento tienen la potencialidad de soliviantar la implicación y el afianzamiento de los discentes en el proceso de aprendizaje. Al hacer que la instrucción sea más divertido y atractivo, los discentes son más propensos a participar activamente en el proceso de corte instruccional y a retener la data de manera más efectiva. (Fica et al., 2022)

Por último, las líneas de acción de esparcimiento también pueden ser utilizadas para soliviantar el trabajo colegiado y la sinergia entre los estudiantes. Los recursos de corte lúdico y las líneas de acción en grupo pueden ser utilizados

para instruir destrezas sociales como la retroalimentación, la negociación y la resolución de conflictos. (Fica et al., 2022)

Existen diversas teorías que explican la relevancia de las líneas de acción de esparcimiento en educación. Una de las teorías más destacadas es la teoría de la instrucción a través la actividad lúdica propuesta por Piaget (1962), quien postuló que la actividad lúdica es un estilo natural en la que los niños aprenden y experimentan el mundo que les rodea. La teoría del juego de Piaget se basa en su enfoque del desarrollo cognitivo en los niños y su comprensión de cómo el juego desempeña un papel crucial en dicho desarrollo (Ortega y Fernández, 2021). Según Piaget, el juego no es solo una actividad recreativa o pasatiempo, sino que también es una forma en que los niños exploran el mundo que les rodea, experimentan, adquieren conocimientos y desarrollan habilidades cognitivas y sociales (Mieles, 2020).

Piaget identificó dos etapas principales en su teoría del juego: el juego simbólico y el juego de reglas; de esta manera, el juego simbólico es la primera etapa, que se observa generalmente en niños de alrededor de 2 a 6 años de edad. Durante esta etapa, los niños comienzan a utilizar símbolos para representar objetos y situaciones (Lip, 2022). A través de este juego simbólico, los niños exploran diferentes roles y escenarios, lo que les permite desarrollar su imaginación, creatividad y habilidades lingüísticas (Ortega,2021).

La segunda etapa, el juego de reglas, ocurre generalmente en niños mayores, a partir de los 7 años aproximadamente. Durante esta etapa, los niños comienzan a participar en juegos con reglas más estructuradas y convencionales, como juegos de mesa, deportes o juegos de rol con reglas preestablecidas (Lip, 2022). Estos juegos requieren que los niños sigan instrucciones, comprendan y respeten las reglas y aprendan a cooperar y competir de manera justa con otros. El juego de reglas ayuda a los niños a desarrollar habilidades sociales, como la cooperación, el respeto, la toma de decisiones y la resolución de conflictos (Solís, 2019).

Piaget creía que el juego es esencial para el desarrollo cognitivo de los niños, ya que, a través del juego activo y participativo, los niños interactúan con su entorno, experimentan con diferentes conceptos y desarrollan su pensamiento

abstracto, lógico y creativo (Solís, 2019). Además, el juego les brinda la oportunidad de explorar diferentes roles y perspectivas, lo que les ayuda a comprender mejor el mundo que les rodea y a construir su propio conocimiento (García ,2022).

Otra teoría importante es la teoría de la gamificación propuesta por Landers (2014) señala que la gamificación es la aplicación de elementos de juego en contextos no lúdicos, como la educación. La gamificación puede ser utilizada para soliviantar a los discentes y soliviantar su implicación activa en el proceso de aprendizaje. Landers argumenta que la gamificación puede ser efectiva porque los recursos de corte lúdico son naturalmente atractivos y motivadores para los seres humanos.

Según Landers, la gamificación se basa en tres elementos fundamentales: metas, reglas y retroalimentación; de esta manera, las metas proporcionan un propósito claro y definido, permitiendo que los participantes se esfuercen por alcanzar objetivos específicos; de esta manera, las reglas establecen los límites y las estructuras del juego, definiendo las acciones y decisiones permitidas (Ortega, 2021). La retroalimentación, por su parte, proporciona información inmediata sobre el desempeño y los resultados, permitiendo a los participantes evaluar su progreso y ajustar su enfoque (Solís, 2019).

Por otro lado, la teoría de la mente extendida de Clark (1998) sostiene que la mente humana no está limitada al cerebro, sino que se extiende más allá del cuerpo a través de herramientas, tecnologías y el entorno. En este sentido, los recursos de corte lúdico pueden ser vistos como una extensión de la mente y una herramienta para la instrucción y la resolución de problemas. Las líneas de acción de esparcimiento y la gamificación son herramientas poderosas para soliviantar y comprometer a las personas en una amplia variedad de situaciones y contextos. Desde la instrucción hasta el mundo empresarial, pasando por la salud y el bienestar, estas técnicas están siendo cada vez más utilizadas para soliviantar la implicación y los procesos instruccionales (Mieles, 2020).

Según Clark,(1998), el uso de herramientas y artefactos externos, como lápices, computadoras o agendas, se integra en nuestros procesos cognitivos y forma parte de nuestra mente extendida. Estas herramientas nos permiten realizar tareas que de otra manera serían difíciles o imposibles de lograr sin ellas.

Además, la teoría de la mente extendida plantea que nuestras interacciones con otras personas también pueden ser parte de nuestra mente extendida. La comunicación y la colaboración con otros individuos nos permiten acceder a información y conocimientos que de otro modo no estarían disponibles para nosotros (Solís, 2019).

Esta perspectiva de la mente extendida tiene implicaciones significativas en nuestra comprensión de la cognición y la conciencia; de esta manera, proporciona una nueva forma de abordar el estudio de la mente, reconociendo la importancia de los entornos y las herramientas externas en nuestra capacidad cognitiva (Mieles, 2020). Además, la teoría de la mente extendida plantea preguntas filosóficas sobre la naturaleza de la identidad personal y la relación entre el individuo y su entorno (García, 2022).

Una de las principales aristas fuertes de las líneas de acción de esparcimiento es que pueden hacer que incluso las tareas más aburridas o monótonas se vuelvan interesantes y divertidas. Esto se debe a que la actividad lúdica y la competición son elementos inherentes al ser humano, que nos hacen disfrutar y querer superarnos a nosotros mismos y a los demás. Por ejemplo, en el ámbito educativo, se pueden utilizar recursos de corte lúdico para instruir conceptos complejos de manera más amena y fácil de entender. Un ejemplo de esto es el uso de recursos de corte lúdico de mesa para instruir matemáticas o ciencias, en los que los discentes pueden aprender jugando y compitiendo con sus compañeros. (Riveros, 2023)

Parra (2020) señala que las dimensiones de la variable didáctica se pueden conceptualizar de la siguiente manera:

Primero se tiene la dimensión cognitiva, la cual se refiere al contenido y al conocimiento que se busca transmitir a través del material didáctico, siendo importante que el material tenga un enfoque claro y coherente para lograr los objetivos educativos (Parra, 2022).

En la dimensión cognitiva del material didáctico, se pone énfasis en el contenido y el conocimiento que se busca transmitir a los estudiantes, siendo fundamental que el material tenga un enfoque claro y coherente, alineado con los

objetivos educativos establecidos, lo cual implica que el contenido debe ser relevante, actualizado y presentado de manera estructurada para facilitar su comprensión (Ortega, 2021).

La adaptación cognitiva del material didáctico en los videos tutoriales garantiza que los estudiantes puedan procesar y asimilar la información de manera efectiva. Al presentarles contenidos desafiantes pero accesibles, se les brinda la oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas y alcanzar un mayor nivel de comprensión (García, 2022).

Además, el material debe estar adaptado al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, proporcionando información adecuada y desafiante que promueva su aprendizaje. Una dimensión cognitiva sólida garantiza que el material didáctico sea efectivo para la adquisición y consolidación de conocimientos (Lip, 2022).

La dimensión cognitiva se refiere al proceso de adquisición de conocimientos, comprensión y aplicación de conceptos en el aprendizaje. En el contexto de los videos tutoriales en YouTube y el logro de las competencias del Área de ciencia, tecnología y salud, esta dimensión se centra en cómo estos recursos audiovisuales pueden estimular el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de análisis de los estudiantes. Los videos tutoriales pueden presentar información de manera clara y concisa, facilitando la comprensión de conceptos complejos y fomentando la retención de conocimientos (Esteves et al., 2018).

Los videos tutoriales, como recursos audiovisuales, tienen el potencial de estimular el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de análisis de los estudiantes. Al presentar información de manera clara y concisa, los videos tutoriales facilitan la comprensión de conceptos complejos y promueven la retención de conocimientos (Ortega, 2021).

Además, los videos tutoriales pueden proporcionar ejemplos prácticos, demostraciones y explicaciones visuales que permiten a los estudiantes visualizar y comprender mejor los conceptos abstractos. Esto puede ser especialmente beneficioso en áreas de ciencia, tecnología y salud, donde el contenido a menudo

involucra procesos complejos, diagramas o representaciones gráficas (Mieles, 2020).

Por otro lado, tenemos la dimensión pedagógica, la cual se refiere al uso y aplicación del material didáctico en el aula. Incluye la prevención y organización de las actividades, la selección de los recursos y la metodología utilizada para su uso (Parra, 2022). La dimensión pedagógica del material didáctico se refiere al uso y la aplicación de dicho material en el entorno educativo, implicando la planificación y organización de las actividades de enseñanza, la selección adecuada de los recursos y la elección de la metodología más apropiada para el uso del material, siendo esencial considerar las características de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje y las necesidades específicas del grupo (Ortega, 2021).

La dimensión pedagógica se relaciona con las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas para facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes. En el caso de los videos tutoriales en YouTube, esta dimensión se refiere a cómo se diseñan y estructuran los contenidos para lograr un aprendizaje efectivo. Los videos tutoriales pueden ser una herramienta pedagógica poderosa al proporcionar ejemplos prácticos, ejercicios interactivos y explicaciones paso a paso. Además, permiten a los estudiantes aprender a su propio ritmo y revisar el material tantas veces como sea necesario para consolidar su aprendizaje (Esteves, 2018).

La dimensión pedagógica implica diseñar estrategias de enseñanza efectivas que fomenten la participación activa de los estudiantes, la reflexión, el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento significativo, implicando una correcta implementación de esta dimensión asegura que el material didáctico se convierta en una herramienta valiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lip, 2022).

Asimismo, tenemos la dimensión comunicativa, la cual se refiere al estilo en que el material didáctico se presenta a los discentes y cómo se comunica la información. Esto incluye la claridad, el lenguaje y el nivel de dificultad de los materiales (Parra, 2022). La dimensión comunicativa se refiere a cómo se presenta el material didáctico a los estudiantes y cómo se comunica la información, lo cual

implica utilizar un lenguaje claro y accesible, adaptado al nivel de comprensión de los estudiantes. Además, es importante considerar el estilo de presentación, utilizando recursos visuales, gráficos o multimedia que faciliten la comprensión y hagan el material más atractivo (Ortega, 2021).

La dimensión comunicativa se centra en la interacción entre el emisor y el receptor de la información. En el contexto de los videos tutoriales en YouTube, esta dimensión implica cómo se establece la comunicación efectiva entre el tutor o creador del video y el estudiante. Los videos tutoriales deben utilizar un lenguaje claro y comprensible, incorporar ejemplos relevantes y utilizar recursos visuales y auditivos para transmitir la información de manera efectiva. Además, es importante que los estudiantes tengan la posibilidad de realizar preguntas o comentarios para fomentar la participación activa y la retroalimentación (Esteves., 2018).

En otra vertiente, se tiene la dimensión tecnológica, la cual se refiere al uso de tecnologías en la creación y presentación de materiales didácticos, incluyendo la utilización de software, multimedia, plataformas en línea y dispositivos tecnológicos (Parra, 2022). ,La dimensión tecnológica se refiere al uso de tecnologías en la creación y presentación de materiales didácticos. Esto puede incluir el uso de software educativo, recursos multimedia, plataformas en línea y dispositivos tecnológicos como computadoras, tabletas o pizarras interactivas (Ortega y Fernández, 2021).

La dimensión tecnológica se refiere al uso de herramientas y recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso de los videos tutoriales en YouTube, esta dimensión se relaciona con el uso de la plataforma de YouTube como medio para acceder a los contenidos educativos. Además, implica la utilización de dispositivos tecnológicos como computadoras, tabletas o teléfonos inteligentes para visualizar los videos. La dimensión tecnológica también implica la integración de otras herramientas tecnológicas complementarias, como actividades interactivas o evaluaciones en línea, que pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Esteves, 2018).

La incorporación de tecnología en el material didáctico puede enriquecer la experiencia de aprendizaje, proporcionando interactividad, acceso a información actualizada y recursos multimedia que faciliten la comprensión (Mieles,2020).

Por último, tenemos la dimensión afectiva, la cual se refiere al estilo en que el material didáctico afecta a los discentes emocionalmente. Puede ser una herramienta motivadora y atractiva para los procesos instruccionales, o puede generar desinterés y desmotivación si no se utiliza de manera adecuada (Parra, 2022).

La dimensión afectiva se centra en el impacto emocional que el material didáctico puede tener en los estudiantes. El material debe ser una herramienta motivadora y atractiva, capaz de generar interés y compromiso por parte de los estudiantes. Esto implica considerar el diseño gráfico, la presentación visual, los ejemplos o situaciones que se utilizan, y la capacidad de conectar con los intereses y experiencias de los estudiantes (Mieles, 2020).

La dimensión afectiva se refiere a los aspectos emocionales y motivacionales relacionados con el aprendizaje. En el contexto de los videos tutoriales en YouTube, esta dimensión se centra en cómo estos recursos pueden despertar el interés, la curiosidad y la motivación de los estudiantes. Los videos tutoriales pueden utilizar técnicas de narración, ejemplos prácticos y recursos visuales atractivos para captar la atención de los estudiantes y mantener su interés en el contenido (Esteves,2018).

Además, es importante proporcionar retroalimentación positiva y reconocimiento para fortalecer la autoestima y la confianza en los estudiantes. Una dimensión afectiva bien desarrollada en el material didáctico puede generar un ambiente propicio para el aprendizaje, donde los estudiantes se sientan motivados y emocionalmente comprometidos con los contenidos (Ortega,2021).

La **fundamentación epistémica** de la variable "actividades lúdicas" se puede abordar desde diferentes enfoques teóricos. En primer lugar, desde la psicología cognitiva se ha demostrado que las actividades lúdicas desempeñan un papel crucial en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los individuos (Ortiz, 2013). Estas actividades proporcionan experiencias de aprendizaje en contextos no

formales, lo que fomenta la exploración, la creatividad y el pensamiento divergente. Al participar en actividades lúdicas, los individuos se enfrentan a desafíos, resuelven problemas, toman decisiones y desarrollan habilidades cognitivas como la atención, la memoria, el razonamiento y la planificación (Nava, 2017).

Desde la perspectiva del constructivismo, las actividades lúdicas permiten a los individuos construir activamente su conocimiento y comprensión del mundo que les rodea. Durante el juego, los participantes experimentan situaciones simuladas que les brindan la oportunidad de explorar, probar hipótesis, interactuar con otros y construir significados. A través de la interacción con el entorno y con otros jugadores, los individuos internalizan conceptos, desarrollan habilidades sociales y emocionales, y construyen su propio conocimiento de manera activa (Ortiz, 2013).

Además, desde la teoría del flujo se ha observado que las actividades lúdicas pueden generar estados de inmersión y concentración profunda, lo que se conoce como "flujo". Durante el juego, las personas experimentan un equilibrio entre el desafío de la actividad y sus propias habilidades, lo que les brinda una sensación de control y satisfacción (Nava, 2017). En este estado de flujo, los individuos se sienten completamente absortos en la actividad, pierden la noción del tiempo y experimentan un alto grado de motivación intrínseca. Esto favorece un mayor compromiso, atención y aprendizaje durante las actividades lúdicas (Padrón, 2014).

Por último, desde el enfoque sociocultural, las actividades lúdicas también desempeñan un papel importante en la construcción de la identidad y en la transmisión de normas y valores culturales. A través del juego, los individuos aprenden y internalizan los roles sociales, las reglas del grupo y las convenciones culturales. El juego proporciona un contexto seguro para explorar y experimentar diferentes roles, actitudes y comportamientos, lo que contribuye al desarrollo social y emocional de los individuos (Paz, 2003).

En cuanto a la **variable comprensión lectora**, la comprensión respecto de textos ha sido objeto de estudio en el ámbito de la psicología y la instrucción durante gran parte del siglo XX. Una de las teorías más influyentes sobre la comprensión respecto de textos es la teoría del procesamiento de la data propuesta por Kintsch (1988), quien prescribe que la comprensión respecto de textos se basa en la integración de data textual y conocimientos previos del lector.

Kintsch (1988) propone un modelo de construcción e integración de la información, en el que los lectores utilizan sus conocimientos previos para construir una representación mental del texto y, a su vez, esta representación se va actualizando a medida que se integra nueva data del texto.

Más recientemente, la teoría de la comprensión respecto de textos crítica de Luke (2003) ha ganado atención en el ámbito de la educación. Esta teoría destaca la relevancia de la comprensión crítica en la lectura, en la que los lectores cuestionan y analizan el texto de manera reflexiva y crítica, teniendo en cuenta factores sociales, políticos y culturales.

Como doctrinarios base se tiene a Chacaguasay,(2023), quienes conceptualizaron la comprensión lectura como una habilidad primordial en la educación, ya que permite a los discentes acceder al conocimiento y entender la data en diferentes disciplinas. Es una habilidad que se desarrolla a lo largo de toda la vida y es esencial para el éxito académico y profesional. La comprensión respecto de textos no solo implica la potencialidad de leer el texto, sino también la potencialidad de entender, interpretar y analizar la data contenida en él.

En el ámbito académico, la comprensión respecto de textos es esencial para el éxito en todas las materias. En la mayoría de los cursos universitarios, los discentes deben leer textos complejos y entender los conceptos presentados en ellos. Una comprensión deficiente del texto puede afectar negativamente su potencialidad para aprender y tener éxito en la clase. Además, los discentes que no comprenden los textos a menudo tienen dificultades para escribir ensayos y responder preguntas en exámenes. (Pañuelas, 2022)

En el mundo profesional, la comprensión respecto de textos es una habilidad crítica en casi todas las profesiones. Las personas que pueden leer y entender rápidamente los textos son más efectivas en su trabajo y pueden tomar decisiones informadas basadas en la data contenida en ellos. La comprensión respecto de textos también es importante en la retroalimentación y la sinergia con colegas y clientes. (Alvarez,2023)

La comprensión respecto de textos es una habilidad primordial para el logro educativo. Esta habilidad consiste en la potencialidad de entender el significado de un texto escrito, analizando la data y relacionándola con conocimientos previos. La

compresión respecto de textos es importante porque es la base para la instrucción y el desenvolvimiento intelectual. (Guerra,2022)

El logro educativo se refiere al nivel de conocimientos y destrezas que un estudiante adquiere durante su proceso educativo. El logro educativo se mide a través de diversas pruebas y evaluaciones que se realizan a lo largo de su trayectoria educativa. La compresión respecto de textos es una de las destrezas que se evalúan en estas pruebas y es crucial para alcanzar un buen desempeño académico. (Ramírez,2022)

Un estudiante que tiene una buena compresión respecto de textos es capaz de aprender de manera efectiva y de estilo autónoma, lo que significa que es capaz de inteligir textos escritos en cualquier materia y aplicar ese conocimiento en diferentes contextos. Esto es esencial para el éxito en la instrucción y en la vida en general. (Noguera, 2023)

Por otro lado, un bajo nivel de compresión respecto de textos puede afectar significativamente el logro educativo de un estudiante. Si un estudiante tiene dificultades para inteligir un texto escrito, es probable que tenga dificultades para aprender y desenvolver destrezas en otras áreas. Además, esto puede llevar a una disminución en la motivación y la autoestima, lo que puede afectar negativamente su rendimiento académico. (Lucas,2022)

Hay varias teorías que se han desarrollado en torno a la compresión respecto de textos en educación. A continuación, se presentan algunas de ellas con su autor y año correspondiente: Primero, tenemos la teoría de la Inferencia de la compresión de la lectura postulada por Kintsch (1988), la cual sugiere que la compresión respecto de textos implica el uso de inferencias para llenar los vacíos que hay en el texto y para construir el significado. De acuerdo con esta teoría, la compresión respecto de textos se logra a través de la integración de data explícita e implícita.

Asimismo, se tiene la teoría del procesamiento de la información postulada por Rumelhart (1980), la cual sostiene que la compresión respecto de textos es el resultado de un proceso de procesamiento de la información. Según esta teoría, los lectores deben prestar atención a los detalles específicos del texto, hacer conexiones entre la data y organizarla en su mente para poder inteligir.

Según esta teoría, el proceso de procesamiento de la información consta de tres etapas principales, entre las que se tiene la entrada de información, el procesamiento y la salida de información (Coloma, 2018). En la etapa de entrada, los estímulos del entorno son percibidos a través de los sentidos y se convierten en información utilizable por el sistema cognitivo; luego, en la etapa de procesamiento, la información se organiza, se codifica y se almacena en la memoria (Mamani, 2020).

Durante este proceso, se aplican diferentes estrategias cognitivas, como la atención, la codificación semántica y la elaboración de la información, para mejorar la retención y recuperación de la misma (Vásquez,2022). Finalmente, en la etapa de salida, la información almacenada se utiliza para realizar tareas cognitivas, como la resolución de problemas, la toma de decisiones o la generación de respuestas (Molina, 2021).

La teoría del procesamiento de la información también destaca la importancia de los esquemas o estructuras mentales preexistentes en la organización y el procesamiento de la información (Yñoñán,2020). Los esquemas son marcos conceptuales que nos ayudan a interpretar y comprender la información, permitiendo una representación más eficiente y coherente del conocimiento (Molina del Río, Vargas, González y Villegas, 2021).

Además, la teoría también considera factores como la capacidad de procesamiento, la carga cognitiva y los límites de la memoria de trabajo, que afectan la eficiencia y precisión del procesamiento de la información (Moreira,2022).

Esta teoría ha tenido un impacto significativo en la psicología cognitiva y la educación, ya que proporciona un marco conceptual para comprender cómo los individuos adquieren y procesan la información (Coloma, 2018).

Además, ha influido en el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, destacando la importancia de la enseñanza activa, la retroalimentación, la práctica y la utilización de estrategias metacognitivas para mejorar el procesamiento de la información y la adquisición de conocimientos (Mamani, 2020).

En tercer lugar, tenemos la teoría de la construcción del significado postulada por Raphael (1982), la cual enfatiza que la comprensión respecto de textos es un proceso constructivo en el que el lector utiliza su conocimiento previo y su experiencia para construir significados nuevos a partir de los textos que leen. Según esta teoría, los lectores deben ser capaces de activar su conocimiento previo, hacer predicciones y ajustar su comprensión a medida que avanzan en el texto.

Según esta teoría, el significado no reside únicamente en el texto en sí, sino que se construye en la mente del lector a medida que interactúa con el texto; de esta manera, el lector utiliza sus conocimientos previos, experiencias y habilidades lingüísticas para darle sentido al texto, relacionando la información nueva con su conocimiento existente y creando una representación mental coherente y significativa (Mamani, 2020).

Finalmente, tenemos la teoría del esquema de la comprensión de la Lectura postulada por Rumelhart (1980), la cual sostiene que los lectores utilizan esquemas cognitivos para ayudarles a entender el texto. Los esquemas cognitivos son estructuras mentales que contienen data relacionada con un tema específico y que guían el procesamiento de la información. De acuerdo con esta teoría, los lectores deben activar los esquemas relevantes para entender mejor el texto.

Esta teoría propone que los lectores utilizan esquemas mentales o marcos conceptuales para organizar, interpretar y comprender la información que encuentran en un texto. Según esta teoría, los esquemas son estructuras cognitivas que representan conocimientos previos y experiencias relacionadas con un tema específico (Ynoñán, 2020).

La comprensión respecto de textos se refiere a la potencialidad de entender y procesar la data presentada en un texto escrito, en ese sentido, esta compleja operación cognitiva se compone de dimensiones, entre las que tenemos la literal, inferencial y crítica, las cuales se pueden conceptualizar de la siguiente manera:

Primero, la dimensión literal, la cual se refiere a la potencialidad de identificar data explícita y objetiva que se presenta en el texto. La comprensión literal implica la identificación de palabras, frases, ideas y hechos explícitamente presentados en el texto, sin necesidad de hacer inferencias o interpretaciones (Guerra,2022).

La comprensión literal se refiere al nivel básico de comprensión en el que los lectores captan la información de manera directa y superficial, siendo que en este nivel, los lectores pueden identificar hechos, detalles explícitos y eventos que se presentan en el texto sin necesidad de realizar inferencias o interpretaciones más profundas (Molina,2021).

La dimensión literal se refiere a la capacidad de comprender y extraer información explícita de un texto o mensaje. En el contexto de los videos tutoriales en YouTube y el logro de las competencias del Área de ciencia, tecnología y salud, esta dimensión implica la habilidad de los estudiantes para identificar y entender los conceptos básicos presentados en los videos. Los videos tutoriales deben proporcionar una explicación clara y directa de los contenidos, utilizando un lenguaje accesible y ejemplos concretos. Los estudiantes deben ser capaces de captar y retener la información literalmente expresada en los videos para desarrollar una base sólida de conocimientos (Gallegos, 2019).

La comprensión literal es fundamental, ya que proporciona la base para la comprensión en niveles superiores, siendo el punto de partida en el que los lectores adquieren la información básica necesaria para abordar interpretaciones más profundas y críticas del texto (Vásquez, 2022).

En segundo lugar, se tiene la dimensión inferencial, la cual se refiere a la potencialidad de interpretar y entender data implícita que se presenta en el texto. La comprensión inferencial implica la potencialidad de hacer conexiones y deducciones a partir de la data que se presenta en el texto (Guerra, 2022).

La comprensión inferencial va más allá de la información explícita proporcionada en el texto y requiere que los lectores hagan conexiones, deducciones y conclusiones basadas en la evidencia presentada (Ynoñán, 2020). En este nivel, los lectores utilizan su conocimiento previo, las pistas contextuales y las implicaciones sutiles para inferir significados o relaciones que no se mencionan directamente en el texto (Vásquez, 2022). La comprensión inferencial implica ir más allá de lo obvio y leer entre líneas, requiriendo que los lectores hagan suposiciones fundamentadas, formulen hipótesis y conecten ideas para comprender el significado implícito o sugerido en el texto (Vásquez, 2022).

Por último, se tiene la dimensión crítica, la cual se refiere a la potencialidad de evaluar y analizar el contenido del texto y formar juicios críticos sobre el mismo. La comprensión crítica implica la habilidad de hacer inferencias más complejas y sofisticadas, así como de evaluar el texto desde diferentes perspectivas, cuestionando su veracidad, relevancia y coherencia con otros conocimientos (Guerra, 2022).

La comprensión crítica implica un análisis profundo y una evaluación reflexiva del texto. En este nivel, los lectores cuestionan, evalúan y formulan juicios sobre el contenido, las ideas y los argumentos presentados en el texto. Se trata de desarrollar un pensamiento crítico y una actitud interrogativa hacia la información y las perspectivas presentadas (Ynoñán, 2020).

La comprensión crítica se refiere a la capacidad de analizar, evaluar y cuestionar la información presentada de manera reflexiva y fundamentada. En el contexto de los videos tutoriales en YouTube, esta dimensión implica que los estudiantes puedan desarrollar un pensamiento crítico al evaluar la calidad, relevancia y validez de la información presentada en los videos. Los estudiantes deben ser capaces de identificar posibles sesgos, debilidades en los argumentos o fuentes poco confiables y formar opiniones informadas sobre los contenidos presentados. La comprensión crítica también implica la capacidad de generar preguntas y participar en debates sobre los temas abordados en los videos tutoriales (Gallegos,2019).

La comprensión lectora es una variable fundamental en el ámbito de la educación y la adquisición del conocimiento. Su fundamentación epistémica se basa en diversos enfoques teóricos y disciplinas, que destacan la importancia de esta habilidad para el desarrollo cognitivo, lingüístico y académico de los individuos (Nava, 2017).

Desde la psicología cognitiva, la comprensión lectora se considera un proceso activo y constructivo en el cual el lector interactúa con el texto, realiza inferencias, extrae información relevante, establece conexiones y construye significado. Se enfatiza la importancia de los procesos mentales involucrados, como la atención, la memoria, la inferencia y la integración de la información, así como las estrategias de comprensión utilizadas por los lectores (Ortiz, 2013).

Asimismo, desde la perspectiva del constructivismo, la comprensión lectora implica la construcción activa de significados por parte del lector. Se enfatiza el papel del lector como constructor de conocimiento y se destaca la importancia de la interacción entre el lector y el texto, así como entre el lector y otros lectores, en la construcción de significado (Paz, 2003).

Las estrategias aplicadas para el aprendizaje, según Díaz (2005), son el conjunto de acciones, técnicas y medios empleados por los docentes para apoyar a los estudiantes en su construcción de conocimiento, con el objetivo de obtener más efectividad en el proceso de aprendizaje. En el ámbito de la lectura, las estrategias incluyen la comprensión literal, que consiste en brindar entendimiento lo que el texto dice y poder explicarlo; la comprensión inferencial, que se basa en la interpretación de los indicios que proporciona la lectura; y la comprensión crítica, que implica evaluar el fragmento leído, analizando la temática, los personajes y el mensaje transmitido (Bouck et al., 2021).

Además, es importante destacar que las estrategias de aprendizaje pueden ser tanto cognitivas como metacognitivas. Las estrategias cognitivas están relacionadas con la manipulación y procesamiento activo de la información, como la organización de la información, la elaboración de conceptos y la toma de notas (Robinson et al., 2019). Por otro lado, las estrategias metacognitivas se enfocan en la autorregulación del proceso de aprendizaje, incluyendo la planificación, supervisión y evaluación de las propias acciones y comprensión (Filderman et al., 2022).

La enseñanza de estrategias de aprendizaje puede ser especialmente beneficiosa para los estudiantes, ya que les proporciona herramientas para abordar de manera más efectiva y autónoma sus estudios (Einat et al., 2020). Al aprender a elegir las estrategias adecuadas para cada situación, los estudiantes pueden mejorar su comprensión de los contenidos, retener información de manera más efectiva y desarrollar habilidades para resolver problemas de forma más eficiente (Escobar y Rosas, 2023).

Además, el uso de estrategias de aprendizaje también puede influir en la motivación y el interés del estudiante por el proceso de aprendizaje. Cuando los estudiantes adquieren confianza en sus habilidades para aprender y dominan estrategias

efectivas, pueden sentirse más motivados y comprometidos con el estudio, lo que a su vez puede conducir a un mejor rendimiento académico (Spencer et al., 2019).

Es fundamental que los docentes estén familiarizados con las diferentes estrategias de aprendizaje y sean capaces de guiar a sus estudiantes en su uso adecuado. Un enfoque pedagógico que fomente la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje puede ser de gran beneficio para los estudiantes, ya que les proporciona herramientas esenciales para enfrentar los desafíos académicos y desarrollar habilidades de aprendizaje que les servirán a lo largo de su vida (Savasci y Akyel, 2022).

Es responsabilidad del docente dirigir y orientar al estudiante para que establezca los objetivos de aprendizaje. El docente puede apoyarlo en desglosar la tarea en pasos, dando la oportunidad de establecer una secuencia y teniendo en cuenta los tiempos y recursos necesarios para desarrollarla. Además, el docente realiza un monitoreo de los progresos y los problemas para orientar los pasos futuros. También apoya al alumno en la conexión de los conceptos conocidos con la novedad, creando analogías, respondiendo preguntas, realizando paráfrasis y describiendo cómo se relaciona la nueva información con lo que ya se conoce. Por último, el docente ayuda al estudiante a agrupar la información para facilitar su recuerdo (Çalışkan y Llas, 2022).

La comprensión de lectura, al igual que otros procesos de aprendizaje, se basa en enfoques constructivistas, cognitivos, socioculturales, humanistas y conductistas. Según Zetina (2018), existen siete estrategias útiles para apoyar la comprensión lectora: control de comprensión, metacognición, uso de mapas mentales o conceptuales, graficación y esquematización para organizar la información, formulación y respuesta de preguntas, reconocimiento de la estructura del texto y resumen como apoyo a la comprensión. Estas estrategias enfatizan el rol activo del estudiante en estas actividades.

Además, según González (2017), el uso de un programa específico puede ayudar a desarrollar habilidades lingüísticas, psicolingüísticas y metalingüísticas para lograr una adecuada consolidación de la comprensión lectora, permitiendo a la población estudiantil leer y comprender cualquier tipo de texto utilizando imágenes como recurso de aprendizaje.

El proceso de adquisición de la lectura va desde la interpretación visual de lo que se ve hasta la decodificación del lenguaje escrito y la comprensión de sus aspectos, como indica Udistrital.edu (2019). Sin embargo, la comprensión va más allá de la mera repetición de lo decodificado. La comprensión implica el desarrollo de procesos clave que permiten entender, relacionar y almacenar nuevos conocimientos en las estructuras mentales para su posterior aplicación en diferentes tareas (Miaro, et al., 2019). Es importante destacar que el desarrollo en la ejecución de una tarea puede mejorar y agilizarse cuando se han incorporado nuevos conocimientos pertinentes. En esencia, existen siete herramientas que son pertinentes para el desarrollo de la comprensión lectora y es necesario describirlas (Ceyhan y Yildiz, 2021).

Para estimular el desarrollo de habilidades en la comprensión lectora, se deben llevar a cabo diversas acciones, como comprender el texto, resolver problemas, aprovechar el apoyo del docente para que el lector tome el control y aplicar estrategias. Los estudiantes, al realizar la lectura, ya poseen un pensamiento propio que les ayuda a reflexionar mientras leen (Hudson, 2021). Dependiendo de la dificultad del texto, el uso de organizadores gráficos, según Eligeeduca.cl (2018), permite enfocarse en aspectos relevantes de la lectura. Responder preguntas proporciona un propósito a la lectura, mientras que hacer preguntas ayuda a delimitar lo leído y a retomar lo que no se ha comprendido completamente (Mardones et al., 2020). Al leer, los estudiantes deben aprender a reconocer los personajes, los escenarios, la trama y la solución, así como a utilizar lo aprendido en la historia. Por último, el resumen permite destacar lo importante, enlazar ideas y describir con las propias palabras del estudiante (Mari et al., 2021).

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de la investigación

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, el cual se basó en la recolección y análisis de datos numéricos para entender y explicar los fenómenos sociales (Bernal, 2016). Asimismo, se adoptó una tipología aplicada, la cual consiste en resolver un problema práctico en un contexto específico (Alarcón, 2018).

En cuanto al nivel, la presente investigación se desarrolló bajo una pretensión explicativa-comparativa, con el objetivo de establecer relaciones causales entre variables. Específicamente, se buscó determinar si existía una relación entre las actividades lúdicas y la comprensión lectora en estudiantes de primaria (Díaz, 2016).

El diseño utilizado fue pre experimental longitudinal con pre y post test, el cual implica la medición de una variable antes y después de la intervención, pero sin incluir un grupo de control. En este caso, se midió la comprensión lectora de los estudiantes antes y después de la aplicación de actividades lúdicas (Bernal, 2016).

Según Hernández, (2020), este diseño pre experimental longitudinal con pre y post test es útil para medir la efectividad de una intervención y determinar si ha habido una mejora en la variable medida. Además, el enfoque cuantitativo es apropiado para medir variables de forma numérica y analizar relaciones causales entre ellas.

Por lo tanto, considerando que se trata de un modelo aplicativo con pre y post test, el programa de intervención relacionado con las actividades lúdicas se consideró como la variable independiente, siendo una variable de aplicación. Mientras tanto, la variable dependiente o de investigación fue la comprensión lectora, la cual fue medida de manera diagnóstica y de salida, siguiendo el esquema establecido.

G.E. = O1 X O2

GE: Grupo experimental

O1= Medición de la variable dependiente (Diagnóstico)

X= Aplicación del programa de intervención

O2= Medición de la variable dependiente (Salida o resultado)

3.2 Variables y operacionalización

3.2.1. Definición conceptual de las variables

Variable 1: Actividades lúdicas

En relación a la variable actividades lúdicas, Piaget (1952) la define como una actividad natural en el desenvolvimiento del niño y un estilo importante de aprendizaje.

Variable 2: Comprensión lectora

En relación a la variable comprensión lectora, Guerra et al. (2022) señala que es una habilidad compleja que permite entender el significado de un texto escrito, analizando la información y relacionándola con conocimientos previos, siendo la base para la instrucción y el desenvolvimiento intelectual.

3.2.2. Definición operacional de las variables

Variable 1: Actividades lúdicas

Parra (2020) señala que las dimensiones de la variable didáctica se pueden conceptualizar de la siguiente manera: a) dimensión cognitiva, la cual se refiere al contenido y al conocimiento que se busca transmitir a través del material didáctico. Es importante que el material tenga un enfoque claro y coherente para lograr los objetivos educativos; b) dimensión pedagógica, la cual se refiere al uso y aplicación del material didáctico en el aula; c) dimensión comunicativa: se refiere al estilo en que el material didáctico se presenta a los discentes y cómo se comunica la información; d) la dimensión tecnológica, la cual se refiere al uso de tecnologías en la creación y presentación de materiales didácticos; y, e) dimensión afectiva, la cual se refiere al estilo en que el material didáctico afecta a los discentes emocionalmente.

Variable 2: Comprensión lectora

Guerra et al. (2022) señala que las dimensiones de esta variable son: a) dimensión comprensión literal, la cual se refiere a la potencialidad de identificar data explícita y objetiva que se presenta en el texto, implicando la identificación de palabras, frases, ideas y hechos explícitamente presentados en el texto, sin necesidad de hacer inferencias o interpretaciones; b) dimensión comprensión inferencial, la cual se refiere a la potencialidad de interpretar y entender data implícita que se presenta en el texto, implicando la potencialidad de hacer conexiones y deducciones a partir de la data que se presenta en el texto; y, c) dimensión comprensión crítica, la cual se refiere a la potencialidad de evaluar y analizar el contenido del texto y formar juicios críticos sobre el mismo, implicando implica la habilidad de hacer inferencias más complejas y sofisticadas, así como de evaluar el texto desde diferentes perspectivas, cuestionando su veracidad, relevancia y coherencia con otros conocimientos.

3.3 Población, muestra y muestreo

3.3.1 Población: En la presente investigación se consideró como participantes a 39 estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E N° 7097 de Lima, 2023. De esta manera, se aplicará un criterio censal, equiparándose a la población con la muestra. Este conjunto se denomina unidad de contexto, el conjunto más largo de contenido que se puede probar mediante la caracterización de una de registro estudiabiles (Hernández et al, 2019)

- **Criterios de inclusión:**

- Acceso del investigador

- Estudiantes ubicados en el cuarto grado

- Estudiantes con problemas en comprensión lectora

- **Criterios de exclusión:**

- Estudiantes que cursan el cuarto grado con nivel diferenciada en edad.

- Estudiantes con buen desarrollo en la comprensión lectora.

3.3.2. Muestra

Se consideró a los 39 estudiantes de primaria de la I. E N° 7097 de Lima, 2023. Según Hernández, (2019) La muestra se toma con el fin de obtener

características de rectitud de la población, el cual para cumplir con las características de integración de la población deben ser representativas

3.3.3. Muestreo

Se aplicó un muestreo no probabilístico censal. Este criterio se respalda en Arias (2022) quien señala que el muestreo censal es una técnica de selección de muestra que incluye a toda la población objetivo en el estudio, lo que permite obtener resultados más precisos y representativos de las características de interés sin depender del azar en la selección de los participantes.

3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos

En relación a la variable actividades lúdicas, se aplicará la técnica de la observación y el instrumento lista de cotejo, el cual tendrá por objetivo articular actividades lúdicas dentro de una estrategia pedagógica para la mejora de la comprensión de textos, la cual será estructurada con base en las dimensiones: cognitiva, pedagógica, comunicativa y afectiva. Por otro lado, la intervención estará compuesta de 8 sesiones de 30 minutos cada una, llevándose el monitoreo por medio de un plan de trabajo y una ficha de cotejo, siendo esta última calificada en tres categorías: no logrado, en proceso y logrado. Esta intervención será evidenciada a través de una lista de cotejo compuesta por 20 ítems.

En relación a la variable comprensión lectora, se aplicará la técnica de la observación directa y el instrumento cuestionario, el cual tendrá por objetivo establecer el rango o nivel de comprensión lectora, compuesta por 20 ítems y estructurado en tres dominios: literal, inferencial y crítico. La aplicación se llevará a cabo antes de la aplicación del programa y después, comportando un espacio temporal de 25 minutos y siendo calificado en tres categorías: no logrado, en proceso y logrado.

La validación y la confiabilidad del cuestionario sobre comprensión lectora que se aplicará a estudiantes de primaria constará de varias etapas. En primer lugar, se someterá el cuestionario inicial a un juicio de expertos que darán su opinión experta sobre la idoneidad de los ítems a fin de poder realizar las modificaciones necesarias para su aplicabilidad; posteriormente, en relación a la

fiabilidad, se seleccionará una muestra representativa de estudiantes de diferentes escuelas primarias y se les aplicará el cuestionario piloto en condiciones controladas.

Una vez aplicado el cuestionario, se analizaron los resultados obtenidos mediante pruebas estadísticas para determinar la confiabilidad del mismo. Se calculará el coeficiente alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de las preguntas y el coeficiente de correlación intraclase para evaluar la fiabilidad del cuestionario.

Si se obtienen valores adecuados de ambos coeficientes, se consideraron que el cuestionario tiene una alta confiabilidad. En caso contrario, se realizarán ajustes y mejoras en las preguntas para obtener una versión mejorada del cuestionario.

Una vez validado y comprobada su confiabilidad, el cuestionario fue utilizado para evaluar la comprensión lectora en estudiantes de primaria en diferentes contextos educativos, y podrá ser una herramienta valiosa para la toma de decisiones pedagógicas y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

3.5 Procedimientos

En primer lugar, se realizó un diagnóstico inicial de la situación de la comprensión lectora en la I.E N° 7097 de Lima mediante la aplicación del cuestionario de entrada. Posteriormente, se diseñará una intervención educativa basada en actividades lúdicas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Para la aplicación de esta intervención, se utilizará una ficha de cotejo que permita evaluar el desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.

Finalmente, se aplicó el cuestionario de salida para comprobar si hubo una mejora en el nivel de la comprensión lectora de los estudiantes después de la intervención. Este cuestionario se aplicó en las mismas condiciones que el cuestionario de entrada para garantizar la comparabilidad de los resultados.

En cuanto a los procedimientos de recolección de datos, se llevaron a cabo en un ambiente escolar y se contó con la colaboración del equipo docente de la I.E N° 7097 de Lima. Se explicará a los estudiantes el objetivo de la investigación y se les pedirá su colaboración voluntaria.

3.6 Método de análisis de datos

La investigación utilizó dos instrumentos para recopilar datos: una ficha de cotejo para la evaluación de la intervención educativa y un cuestionario de entrada y salida para comprobar la mejora en la comprensión lectora de los estudiantes. Para el análisis de los datos de la ficha de cotejo, se utilizó una evaluación in situ que permitió una evaluación detallada de los aspectos específicos de la comprensión lectora que se trabajaron en las actividades lúdicas. Se empleó una matriz de análisis para identificar los aciertos y errores de los estudiantes en cada uno de los aspectos abordados. Además, se utilizaron estadísticas descriptivas para resumir los resultados de manera cuantitativa.

Por otro lado, para el análisis de los datos del cuestionario de entrada y salida se emplearon técnicas estadísticas descriptivas y de comparación de medias. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo para obtener una idea general de la distribución de las respuestas. Luego, se aplicó una prueba de hipótesis para determinar si hubo una mejora significativa en la comprensión lectora de los estudiantes después de la intervención educativa. Para ello, se utilizó una prueba t para muestras relacionadas. Finalmente, los resultados se presentaron en tablas y gráficos que permitieron una fácil comprensión y visualización de los mismos. Además, se realizó una interpretación detallada de los resultados y se discutieron sus implicaciones en el contexto educativo de la I.E N° 7097 de Lima.

3.7 Aspectos éticos

En la investigación se tomaron en cuenta diversos aspectos éticos para garantizar la protección de los derechos de los participantes y la calidad de la investigación.

En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores legales de los estudiantes participantes antes de su inclusión en la

investigación. Este consentimiento explicó claramente los objetivos, procedimientos y posibles riesgos y beneficios de la investigación, y fue obtenido de manera voluntaria y libre de coerción. Asimismo, se aseguró la confidencialidad y privacidad de los datos obtenidos de los participantes. Se garantizó que los datos fueran almacenados y procesados de forma segura, y solo los actores involucrados en la investigación tuvieron acceso a ellos.

También se tuvo en cuenta la protección de los participantes durante la aplicación de la intervención educativa y el cuestionario de entrada y salida. Los procedimientos y actividades fueron adecuados para la edad y nivel de los estudiantes, y no pusieron en riesgo su bienestar físico o emocional. Se evitó cualquier forma de discriminación o estigmatización de los participantes en función de su género, origen étnico, cultural, religioso, entre otros aspectos. Todos los aspectos señalados se encontraron armonizados con las directivas del Reglamento de Propiedad Intelectual y el Código de Ética de la Universidad César Vallejo.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

Tabla 1

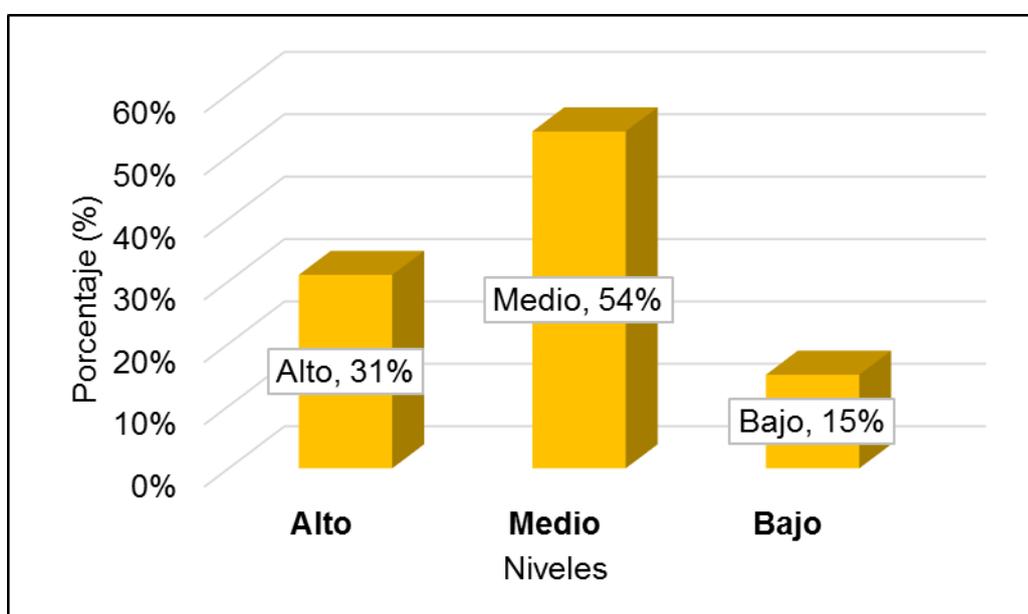
Variable actividades lúdicas.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Alto	12	31%
Medio	21	54%
Bajo	6	15%
Total	39	100%

Nota. Base de datos.

Figura 1.

Variable actividades lúdicas.



Nota. Base de datos.

En la Tabla 1, se presenta el análisis descriptivo de la variable "actividades lúdicas". Esta variable se ha categorizado en tres niveles: Alto, Medio y Bajo. En la muestra de 39 participantes, se observa que 12 de ellos (31%) fueron clasificados con un nivel Alto en actividades lúdicas, mientras que 21 participantes (54%) obtuvieron un nivel Medio y 6 participantes (15%) fueron clasificados con un nivel Bajo.

Estas frecuencias absolutas nos indican la cantidad de participantes en cada nivel de actividades lúdicas. Por ejemplo, 12 participantes presentaron un nivel Alto de actividades lúdicas, 21 participantes tuvieron un nivel Medio y 6 participantes obtuvieron un nivel Bajo.

Además de las frecuencias absolutas, se proporcionan los porcentajes correspondientes. Estos porcentajes relativos nos indican la proporción de participantes en cada nivel de actividades lúdicas con respecto al total de la muestra. Por ejemplo, el 31% de los participantes obtuvo un nivel Alto, el 54% obtuvo un nivel Medio y el 15% obtuvo un nivel Bajo.

En resumen, de acuerdo con el análisis descriptivo de la variable actividades lúdicas, la mayoría de los participantes (54%) se encuentra en el nivel Medio, seguido por aquellos con un nivel Alto (31%), y el menor porcentaje corresponde a aquellos con un nivel Bajo (15%). Estos resultados nos brindan una visión general de la distribución de los participantes en relación con sus niveles de actividades lúdicas en la muestra analizada.

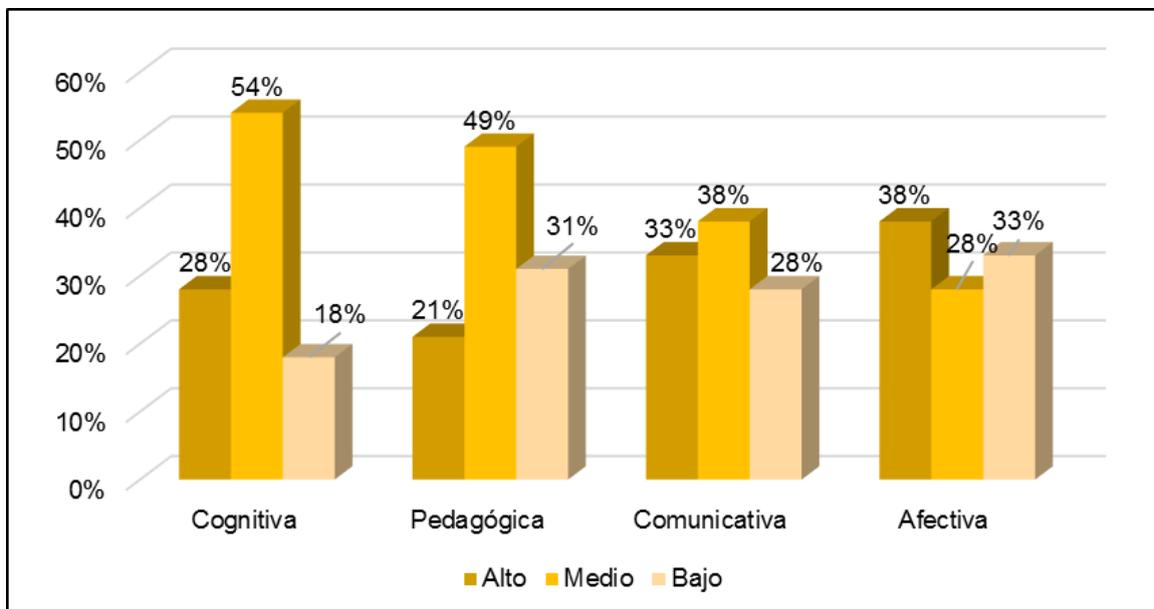
Tabla 2
Dimensiones de las actividades lúdicas.

Niveles	Cognitiva		Pedagógica		Comunicativa		Afectiva	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	11	28%	8	21%	13	33%	15	38%
Medio	21	54%	19	49%	15	38%	11	28%
Bajo	7	18%	12	31%	11	28%	13	33%
Total	39	100%	39	100%	39	100%	39	100%

Nota. Base de datos.

Figura 2.

Dimensiones de las actividades lúdicas.



Nota. Base de datos.

En la Tabla 2 se presenta el análisis descriptivo de las dimensiones de las actividades lúdicas. Las dimensiones analizadas son: Cognitiva, Pedagógica, Comunicativa y Afectiva. Los datos se muestran en forma de frecuencias absolutas y porcentajes.

En la dimensión Cognitiva, se observa que 11 participantes (28%) obtuvieron un nivel Alto, 21 participantes (54%) obtuvieron un nivel Medio y 7 participantes (18%) obtuvieron un nivel Bajo.

En la dimensión Pedagógica, se encontró que 8 participantes (21%) obtuvieron un nivel Alto, 19 participantes (49%) obtuvieron un nivel Medio y 12 participantes (31%) obtuvieron un nivel Bajo.

En la dimensión Comunicativa, se registró que 13 participantes (33%) obtuvieron un nivel Alto, 15 participantes (38%) obtuvieron un nivel Medio y 11 participantes (28%) obtuvieron un nivel Bajo.

En la dimensión Afectiva, se observa que 15 participantes (38%) obtuvieron un nivel Alto, 11 participantes (28%) obtuvieron un nivel Medio y 13 participantes (33%) obtuvieron un nivel Bajo.

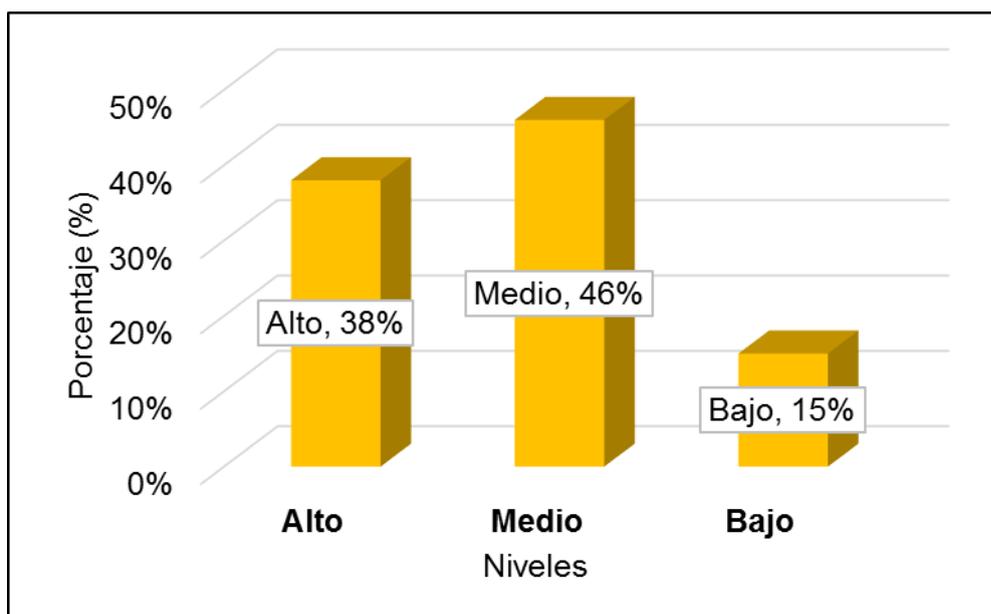
Estos resultados nos permiten tener una visión general de cómo los participantes se distribuyen en cada dimensión de las actividades lúdicas. Por ejemplo, en la dimensión Cognitiva, la mayoría de los participantes (54%) obtuvieron un nivel Medio, mientras que, en las dimensiones Pedagógica, Comunicativa y Afectiva, el nivel Alto tuvo la mayor frecuencia.

Tabla 3.
Variable comprensión lectora.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Alto	15	38%
Medio	18	46%
Bajo	6	15%
Total	39	100%

Nota. Base de datos.

Figura 3.
Variable comprensión lectora.



Nota. Base de datos.

En la Tabla 3 se presenta el análisis descriptivo de la variable comprensión lectora. Los datos se presentan en forma de frecuencias absolutas y porcentajes.

En cuanto a la comprensión lectora, se observa que 15 participantes (38%) obtuvieron un nivel Alto, 18 participantes (46%) obtuvieron un nivel Medio y 6 participantes (15%) obtuvieron un nivel Bajo. Estos resultados nos brindan información sobre la distribución de los participantes en diferentes niveles de comprensión lectora. La mayoría de los participantes (46%) se encuentra en el nivel Medio, seguido por el nivel Alto con un 38%. Por otro lado, el nivel Bajo representa un 15% de los participantes.

Estos datos son importantes para comprender el desempeño de los estudiantes en la comprensión lectora y pueden servir de base para identificar áreas de mejora en la enseñanza y el aprendizaje de esta habilidad. Es fundamental diseñar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente para aquellos estudiantes que se encuentran en el nivel Bajo.

Tabla 4.

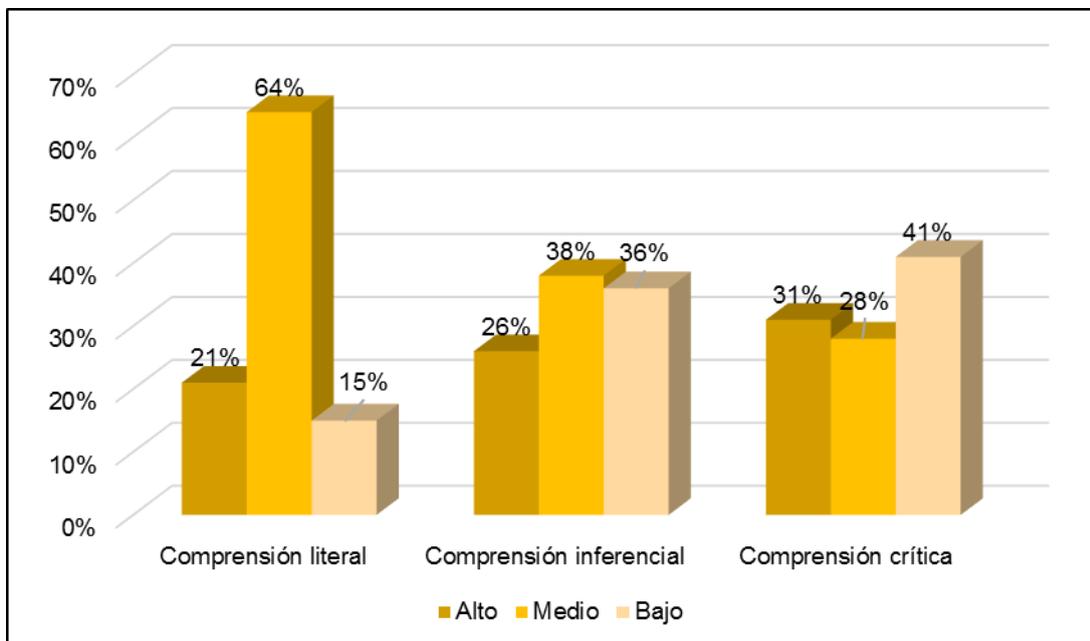
Dimensiones de la comprensión lectora.

<i>Niveles</i>	<i>Comprensión literal</i>		<i>Comprensión inferencial</i>		<i>Comprensión crítica</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Alto	8	21%	10	26%	12	31%
Medio	25	64%	15	38%	11	28%
Bajo	6	15%	14	36%	16	41%
Total	39	100%	39	100%	39	100%

Nota. Base de datos.

Figura 4.

Dimensiones de la comprensión lectora.



Nota. Base de datos.

En la Tabla 4, se presenta el análisis descriptivo de las dimensiones de la comprensión lectora. Los datos se muestran en forma de frecuencias absolutas y porcentajes.

Al analizar las dimensiones de la comprensión lectora, se observa lo siguiente:

En la dimensión de Comprensión literal, se encontraron 8 participantes (21%) en el nivel Alto, 25 participantes (64%) en el nivel Medio y 6 participantes (15%) en el nivel Bajo. En la dimensión de Comprensión inferencial, se registraron 10 participantes (26%) en el nivel Alto, 15 participantes (38%) en el nivel Medio y 14 participantes (36%) en el nivel Bajo. En la dimensión de Comprensión crítica, se encontraron 12 participantes (31%) en el nivel Alto, 11 participantes (28%) en el nivel Medio y 16 participantes (41%) en el nivel Bajo.

Estos resultados nos brindan información sobre cómo los participantes se distribuyen en cada una de las dimensiones de la comprensión lectora. Se puede observar que la mayoría de los participantes se encuentran en el nivel Medio en las tres dimensiones, seguido por el nivel Bajo y Alto.

Estos datos son valiosos para comprender el desempeño de los estudiantes en cada una de las dimensiones de la comprensión lectora. Además, nos permiten identificar las fortalezas y debilidades en el desarrollo de estas habilidades, lo cual orienta la planificación de estrategias de enseñanza y evaluación más efectivas.

4.2. Resultados inferenciales

Prueba normalidad

Hipótesis de normalidad

Ho: Los puntajes de las variables siguen una distribución normal

Hi: Los puntajes de las variables tienen una distribución diferente a la normal

Nivel de significancia

Alfa = 1 – Nivel de confianza

Evidencia estadística

Tabla 5.
Pruebas de Normalidad

Variabes	Shapiro Wilk	<i>p-valor</i>
Programa Palud	0.281	.000
Comprensión lectora	0.265	.001

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 5 presenta los resultados de las pruebas de normalidad realizadas para las variables "Programa Palud" y "Comprensión lectora" en el estudio. La prueba de normalidad utilizada es el test de Shapiro-Wilk, que evalúa si una variable sigue una distribución normal.

Para la variable "Programa Palud", el valor obtenido en la prueba de Shapiro-Wilk es 0.281. El valor p asociado a esta prueba es 0.000. El valor p indica la probabilidad de obtener una muestra con una distribución tan lejana de la distribución normal como la observada, si la hipótesis nula de que la variable sigue una distribución normal fuera verdadera. En este caso, el valor p es menor que el nivel de significancia (generalmente establecido en 0.05), lo que indica que la variable "Programa Palud" no sigue una distribución normal.

Para la variable "Comprensión lectora", el valor obtenido en la prueba de Shapiro-Wilk es 0.265. El valor p asociado a esta prueba es 0.001. Al igual que en el caso anterior, el valor p es menor que el nivel de significancia, lo que indica que la variable "Comprensión lectora" tampoco sigue una distribución normal.

Estos resultados sugieren que las variables "Programa Palud" y "Comprensión lectora" no siguen una distribución normal en la muestra analizada. Esto puede tener implicaciones en el análisis estadístico posterior, ya que algunos métodos y pruebas estadísticas asumen la normalidad de los datos.

En este caso, se recomienda considerar alternativas estadísticas no paramétricas o realizar transformaciones en los datos para cumplir con los supuestos de normalidad en el análisis posterior.

Contraste de hipótesis general

H1: El uso del programa "Palud" impacta en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria.

Ho: El uso del programa "Palud" no impacta en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria.

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$ (prueba bilateral)

Regla de toma de decisiones: Si $P < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula, ergo, se acepta la H1.

Tabla 6.

Impacto del Programa "Palud" en la comprensión lectora.

	Valoración de Comprensión Lectora Pre y Comprensión Lectora Post
Z	1,648
Sig. asintótica	0,001

En este contexto, el p-valor de 0,001 indica que hay evidencia estadística significativa para afirmar que el programa "Palud" tuvo un impacto significativo en la comprensión lectora de los participantes evaluados. Es decir, la intervención ha mostrado un efecto positivo y estadísticamente significativo en la mejora de la

comprensión lectora de los sujetos después de su implementación, a pesar de que el valor de Z sea negativo.

Contraste de la primera hipótesis específica

H1: El uso del programa “Palud” impacta en la comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima.

Ho: El uso del programa “Palud” no impacta en la comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima.

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$ (prueba bilateral)

Regla de toma de decisiones: Si $P < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula, ergo, se acepta la H1.

Tabla 7.

Impacto del Programa “Palud” en la comprensión literal.

	Valoración de Comprensión Literal Pre y Comprensión Literal Post
Z	1,045
Sig. asintótica	0,000

El p-valor de 0,000 indica que hay evidencia estadística muy fuerte para afirmar que el programa "Palud" tuvo un impacto significativo en la comprensión literal de los participantes evaluados. Es decir, la intervención ha mostrado un efecto positivo y estadísticamente significativo en la mejora de la comprensión literal de los sujetos después de su implementación.

Contraste de la segunda hipótesis específica

H1: El uso del programa “Palud” impacta en la comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima.

Ho: El uso del programa “Palud” no impacta en la comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima.

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$ (prueba bilateral)

Regla de toma de decisiones: Si $P < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula, ergo, se acepta la H1.

Tabla 8.
Impacto del Programa “Palud” en la comprensión inferencial.

	Valoración de Comprensión Inferencial Pre y Comprensión Inferencial Post
Z	2,143
Sig. asintótica	0,000

El p-valor de 0,000 indica que hay evidencia estadística muy fuerte para afirmar que el programa "Palud" tuvo un impacto significativo en la comprensión inferencial de los sujetos evaluados. Es decir, la intervención ha mostrado un efecto positivo y estadísticamente significativo en la mejora de la comprensión inferencial de los participantes después de su implementación.

Contraste de la tercera hipótesis específica

H1: El uso del programa “Palud” impacta en la comprensión lectora en su dimensión crítica en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima.

Ho: El uso del programa “Palud” no impacta en la comprensión lectora en su dimensión crítica en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima.

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$ (prueba bilateral)

Regla de toma de decisiones: Si $P < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula, ergo, se acepta la H1.

Tabla 9.*Impacto del Programa "Palud" en la comprensión crítica.*

	Valoración de Comprensión Crítica Pre y Comprensión Crítica Post
Z	1,918
Sig. asintótica	0,004

El-valor de 0,004 indica que hay evidencia estadística para afirmar que el programa "Palud" tuvo un impacto significativo en la comprensión crítica de los sujetos evaluados. Es decir, la intervención ha mostrado un efecto positivo y estadísticamente significativo en la mejora de la comprensión crítica de los participantes después de su implementación.

V. DISCUSIÓN

En esta investigación se determinó cuál es el efecto del programa “Palud” en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima. En relación al objetivo general, los resultados de la prueba de Signo de Wilcoxon indican que existe una asociación significativa y positiva entre el uso del programa "Palud" y la comprensión lectora de los estudiantes de primaria. El valor p obtenido (0.001) es menor que el nivel de significancia establecido. Esto nos da a entender que, el programa “Palud” mejora de manera significativa la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima. Por lo mencionado nos permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa.

Los estudios previos de Morantes (2020), Carrillo, (2022) y Espín (2019) comparten similitudes en cuanto a su enfoque aplicativo y su interés en mejorar la comprensión de lectura a través de intervenciones educativas. Estos estudios utilizan metodologías cuantitativas y/o cualitativas, así como muestras de estudiantes para evaluar los efectos de sus intervenciones.

En relación a los resultados, los tres estudios reportan mejoras en diferentes aspectos de la comprensión de lectura. Morantes (2020) muestra mejoras en la comprensión literal, inferencial y crítica. Carrillo, (2022) observan incrementos en la identificación de conceptos, ejes temáticos y comprensión global del texto. Espín (2019) destaca mejoras en la velocidad lectora, intelección, volumen de palabras leídas y lectura paralela.

En cuanto a las diferencias, los estudios varían en los detalles de sus metodologías y resultados específicos. Morantes (2020) y Carrillo, (2022) utilizan enfoques longitudinales con pretest y post test, mientras que Espín (2019) emplea solo un post test. Además, las muestras de estudiantes difieren en tamaño y características específicas.

A pesar de estas diferencias, los tres estudios respaldan la idea de que las intervenciones educativas, ya sea a través de programas lúdicos, didácticos o basados en la lúdica, pueden tener un impacto positivo en la comprensión de lectura de los estudiantes.

De esta manera, los estudios de Morantes (2020), Carrillo, (2022) y Espín (2019) son antecedentes relevantes que respaldan la eficacia de intervenciones educativas para mejorar la comprensión de lectura. Estos hallazgos refuerzan la importancia del programa "Palud" en el contexto de la institución educativa de Lima y respaldan la recomendación de su uso continuo como una estrategia para mejorar la comprensión lectora en esa institución.

Por otro lado, el estudio realizado por Espín (2019) y el estudio de Barrera (2021) comparten similitudes en cuanto a su enfoque en el uso de estrategias lúdicas para mejorar las destrezas de comprensión de textos. Ambos estudios adoptaron una tipología investigativa de nivel aplicativo, cuantitativo, preexperimental y longitudinal con pretest y post test.

En relación a los resultados, Espín (2019) encontró un incremento sostenido en la velocidad lectora, intelección, volumen de palabras leídas y lectura paralela después de la implementación de la estrategia lúdica. Por otro lado, Barrera (2021) observó mejoras significativas en la fluidez de lectura, el interés y la motivación en actividades de lectura, y la participación dentro de las clases luego de la aplicación de actividades lúdicas.

Aunque existen diferencias en términos de la muestra y las destrezas específicas evaluadas, ambos estudios respaldan la eficacia de las estrategias lúdicas para mejorar la comprensión de textos. Estos hallazgos son consistentes con la conclusión de que la creación y aplicación de una estrategia lúdica, así como la incorporación de actividades lúdicas en el proceso de enseñanza, pueden ser recursos útiles para optimizar las destrezas de comprensión de textos.

En relación al primer objetivo específico, identificar cuál es el efecto del programa "Palud" en la comprensión literal, en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima. Tanto el valor de la prueba de Signo de Wilcoxon (0.000) como el valor p asociado (0.000) son inferiores al nivel de significancia establecido. Los resultados de la prueba de Signo de Wilcoxon indican que existe una asociación significativa y positiva entre el uso del programa "Palud" y la comprensión literal de los estudiantes de primaria en la institución educativa de Lima. Por lo tanto, se puede concluir que hay evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis

nula y aceptar la hipótesis alternativa de que el uso del programa "Palud" impacta en la comprensión literal de los estudiantes.

Al comparar los resultados de los estudios mencionados, podemos encontrar tanto similitudes como diferencias en sus enfoques, objetivos, metodologías y resultados.

En términos de enfoque y objetivo principal, los estudios de Espín (2019) y Barrera (2021) se centran en la creación y aplicación de estrategias lúdicas para mejorar las destrezas de comprensión de textos. Por otro lado, Morantes (2020) se enfoca en diseñar una propuesta de intervención educativa lúdico-didáctica para optimizar los procesos de comprensión de lectura, mientras que Carrillo,(2022) proponen un programa didáctico basado en la lúdica con el objetivo de mejorar la comprensión de textos.

En cuanto a la tipología investigativa utilizada, Espín (2019) y Barrera (2021) adoptaron una tipología aplicada, cuantitativa, preexperimental y longitudinal con pretest y post test. Morantes (2020) se centró en una tipología aplicada, práctica, propositiva, cuantitativa, preexperimental y longitudinal con pretest, mientras que Carrillo,(2022) llevaron a cabo un estudio aplicado, cualitativo, preexperimental y longitudinal con pretest.

En relación a la muestra y las herramientas de evaluación, Espín (2019) trabajó con una muestra de 27 discentes a quienes se les aplicaron dos pruebas sobre comprensión de textos. Barrera (2021) utilizó una muestra más amplia de 200 discentes y les aplicó un cuestionario. Morantes (2020) contó con una muestra de 35 discentes a quienes se les aplicaron una ficha de diagnóstico educativo, un cuestionario socio tecnológico y una evaluación final. Carrillo, Roque y Almeida (2022) trabajaron con una muestra de 34 discentes a quienes se les aplicó un cuestionario socio tecnológico, un formato de entrevista, observación y análisis documental.

En términos de resultados, Espín (2019) encontró un incremento sostenido en la velocidad lectora, intelección, volumen de palabras leídas y lectura paralela. Barrera (2021) observó mejoras en la fluidez de lectura, el interés y la motivación en actividades de lectura, así como una mayor participación en clases. Morantes (2020) encontró mejoras en la comprensión literal, inferencial y crítica. Por su parte,

Carrillo, (2022) observaron incrementos en la identificación de conceptos, ejes temáticos y la comprensión global del texto.

En general, todos los estudios resaltan la importancia de utilizar estrategias lúdicas o programas didácticos basados en la lúdica para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes. Aunque existen diferencias en cuanto a las muestras, las herramientas de evaluación y los resultados específicos, en conjunto, respaldan la efectividad de estas intervenciones para promover el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

En relación al segundo objetivo específico, identificar cuál es el efecto del programa "Palud" en la comprensión inferencial en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima. Tanto el valor de la prueba de Signo de Wilcoxon (0.000) como el valor p asociado (0.000) son inferiores al nivel de significancia establecido. Por consiguiente, los resultados de la prueba de Signo de Wilcoxon indican que existe una asociación significativa y positiva entre el uso del programa "Palud" y la comprensión inferencial de los estudiantes de primaria en la institución educativa de Lima. Por lo tanto, se puede concluir que hay evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa de que el uso del programa "Palud" impacta en la comprensión inferencial de los estudiantes.

Al comparar los resultados de los diferentes estudios mencionados, podemos destacar algunas similitudes y diferencias:

En términos del objetivo principal de cada estudio, Mojica (2021) pretende diseñar una intervención educativa basada en la lúdica y el m-learning para optimizar la comprensión de textos. Cruz (2021) se enfoca en la creación de una estrategia lúdica para optimizar las destrezas del área de comunicación. Juárez (2021) busca establecer las estrategias lúdicas que contribuyen a la comprensión de textos. Ventura (2018) tiene como objetivo diseñar actividades lúdicas basadas en el modelo de inteligencias múltiples para optimizar el proceso de intelección de textos. Vásquez y Pérez (2020) se centran en establecer la eficacia de un programa de actividades lúdicas para optimizar los procesos de aprehensión de textos.

En cuanto a la tipología investigativa, Mojica (2021) utiliza una tipología aplicada, cualitativa, preexperimental y longitudinal con pretest. Cruz (2021) adopta un

enfoque cuantitativo, nivel aplicativo, preexperimental y longitudinal. Juárez (2021) utiliza una tipología cualitativa, nivel aplicativo y diseño investigación acción. Ventura (2018) emplea una tipología descriptiva, corte propositivo, diseño analítico y nivel aplicativo. Vásquez,(2020) utilizan una tipología cuantitativa, nivel aplicativo, corte propositivo y diseño preexperimental.

En relación a las muestras y las herramientas de evaluación, Mojica (2021) trabaja con una muestra de 10 discentes a quienes se les aplicaron un cuestionario, prueba diagnóstica, entrevista y post test. Cruz (2021) cuenta con una muestra de 38 discentes a quienes se les aplicó una prueba diagnóstica, la estrategia lúdica con actividades y un post test de salida. Juárez (2021) tiene una muestra de 9 discentes a quienes se les aplicaron observación y una ficha de cotejo. Ventura (2018) trabaja con una muestra de 19 discentes a quienes se les aplicó un cuestionario. Vásquez y Pérez (2020) cuentan con una muestra de 72 discentes a quienes se les aplicó una ficha de observación.

En términos de resultados, Mojica (2021) encuentra un incremento sostenido en la comprensión literal (5.2%) e inferencial (6.1%), así como un ligero incremento en la comprensión crítica (1.8%). Cruz (2021) observa un impacto favorable en el lenguaje comprensivo, específicamente en la comprensión de sílabas, oraciones y párrafos (4.5%), actividades de evocación de repetición (8.9%) y adherencia (10%). Juárez (2021) concluye que las estrategias lúdicas que mejoran el interés, el placer, la participación y la atención conjunta son las más eficaces para la optimización de los procesos intelectivos de textos. Ventura (2018) concluye que la intervención educativa lúdica mejora la receptividad hacia las actividades, los procesos intencionales, la capacidad comunicativa y la retroalimentación. Vásquez y Pérez (2020) encuentran un incremento en el nivel de comprensión literal e inferencial, pasando de una categoría "bueno" a "excelente", y una mejora en el nivel de comprensión crítica, pasando de "bajo" a "bueno".

En general, los resultados de estos estudios respaldan la efectividad de las intervenciones lúdicas para mejorar la comprensión de textos. Aunque hay diferencias en las muestras, las herramientas de evaluación y los resultados específicos, todos los estudios concluyen que las estrategias lúdicas tienen un impacto positivo en diferentes aspectos de la comprensión lectora, como la comprensión literal, inferencial y crítica.

En relación al tercer objetivo específico, identificar cuál es el efecto del programa "Palud" en la comprensión criterial en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima. En consecuencia, los resultados de la prueba de Signo de Wilcoxon muestran una asociación significativa y positiva entre el uso del programa "Palud" y la comprensión crítica de los estudiantes de primaria en la institución educativa de Lima. Tanto el valor de la prueba de Signo de Wilcoxon (0.004) como el valor p asociado (0.004) son inferiores al nivel de significancia establecido (generalmente 0.05). Por lo tanto, se puede concluir que existe evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa de que el uso del programa "Palud" impacta en la comprensión crítica de los estudiantes.

Al comparar el resultado que mencionaste con los estudios adicionales, podemos resaltar algunas similitudes y diferencias:

En cuanto al objetivo principal de cada estudio, Morantes (2020) busca optimizar los procesos de comprensión de lectura mediante una propuesta lúdico-didáctica. Carrillo, Roque y Almeida (2022) pretenden mejorar la comprensión de textos a través de un programa didáctico basado en la lúdica. Espín (2019) se centra en la creación de una estrategia lúdica para mejorar las destrezas de comprensión de textos. Mojica (2021) busca optimizar la comprensión de textos mediante una intervención educativa basada en la lúdica y el m-learning. Cruz (2021) se enfoca en la creación de una estrategia lúdica para la optimización de las destrezas del área de comunicación. Juárez (2021) tiene como objetivo establecer las estrategias lúdicas que contribuyen a la comprensión de textos.

En cuanto a la tipología investigativa, Morantes (2020) utiliza una tipología aplicada, práctica, propositiva, cuantitativa, preexperimental y longitudinal con pretest. Carrillo, Roque y Almeida (2022) adoptan un enfoque cualitativo, nivel aplicado, preexperimental y longitudinal con pretest. Espín (2019) emplea una tipología aplicada, cuantitativa, preexperimental y longitudinal con pretest y post test. Mojica (2021) utiliza una tipología aplicada, cualitativa, preexperimental y longitudinal con pretest. Cruz (2021) utiliza un enfoque cuantitativo, nivel aplicado, preexperimental y longitudinal. Juárez (2021) utiliza un enfoque cualitativo, nivel aplicado y diseño de investigación acción.

En términos de muestras y herramientas de evaluación, Morantes (2020) trabaja con una muestra de 35 discentes a quienes se les aplicaron una ficha de diagnóstico educativo, un cuestionario socio tecnológico y una evaluación final. Carrillo, Roque y Almeida (2022) cuentan con una muestra de 34 discentes a quienes se les aplicaron un cuestionario socio tecnológico, un formato de entrevista, observación y análisis documental. Espín (2019) trabaja con una muestra de 27 discentes a quienes se les aplicaron dos pruebas sobre comprensión de textos. Mojica (2021) tiene una muestra de 10 discentes a quienes se les aplicaron un cuestionario, prueba diagnóstica, entrevista y post test. Cruz (2021) cuenta con una muestra de 38 discentes a quienes se les aplicaron una prueba diagnóstica, la estrategia lúdica con actividades y un post test de salida. Juárez (2021) trabaja con una muestra de 9 discentes a quienes se les aplicaron observación y una ficha de cotejo.

En términos de resultados, Morantes (2020) encuentra mejoras significativas en la comprensión literal (8.9%), comprensión inferencial (8.0%) y comprensión crítica (6.9%). Carrillo, Roque y Almeida (2022) observan incrementos en la identificación de conceptos (5%), identificación de ejes temáticos o ideas cardinales (9%), y comprensión global del texto (3.9%). Espín (2019) encuentra incrementos sostenidos en la velocidad lectora (4.5%), intelección (8.4%), volumen de palabras leídas (6.6%) y lectura paralela (3.9%). Mojica (2021) registra incrementos sostenidos en la comprensión literal (5.2%) e inferencial (6.1%), y un ligero incremento en la comprensión crítica (1.8%). Cruz (2021) observa un impacto favorable en la comprensión de sílabas, oraciones y párrafos (4.5%), actividades de evocación de repetición (8.9%) y adherencia (10%). Juárez (2021) concluye que las estrategias lúdicas basadas en el interés, placer, participación y atención conjunta contribuyen a la optimización de los procesos intelectivos de textos.

De esta manera, aunque hay similitudes en términos de la aplicación de estrategias lúdicas y la mejora de la comprensión de textos, cada estudio tiene sus propias características metodológicas, muestras y resultados específicos. Estos resultados respaldan en general la efectividad de las intervenciones lúdicas para mejorar diferentes aspectos de la comprensión lectora.

VI. CONCLUSIONES

Primera: En relación al objetivo general, los resultados de la prueba de Signo de Wilcoxon indican que existe una asociación significativa y positiva entre el uso del programa "Palud" y la comprensión lectora de los estudiantes de primaria. El valor p obtenido (0.001) es menor que el nivel de significancia establecido, lo que nos permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. Estos hallazgos sugieren que el programa "Palud" tiene un impacto favorable en la habilidad de comprensión lectora de los estudiantes evaluados. Por lo tanto, se puede concluir que el uso de este programa es beneficioso para el desarrollo de la comprensión lectora en el contexto de la institución educativa de Lima.

Segunda: En relación al primer objetivo específico, los resultados de la prueba de Signo de Wilcoxon indican que existe una asociación significativa y positiva entre el uso del programa "Palud" y la comprensión literal de los estudiantes de primaria en la institución educativa de Lima. Tanto el valor de la prueba de Signo de Wilcoxon (0.000) como el valor p asociado (0.000) son inferiores al nivel de significancia establecido. Por lo tanto, se puede concluir que hay evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa de que el uso del programa "Palud" impacta en la comprensión literal de los estudiantes. Estos resultados sugieren que el uso del programa "Palud" tiene un efecto favorable en la habilidad de comprensión literal de los estudiantes en el contexto específico de la institución educativa de Lima. Esto implica que el programa es eficaz para mejorar la comprensión literal de los estudiantes y puede ser una herramienta valiosa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos en dicho contexto.

Tercera: En relación al segundo objetivo específico, los resultados de la prueba de Signo de Wilcoxon indican que existe una asociación significativa y positiva entre el uso del programa "Palud" y la comprensión inferencial de los estudiantes de primaria en la institución educativa de Lima. Tanto el valor de la prueba de Signo de Wilcoxon (0.000) como el valor p asociado (0.000) son inferiores al nivel de significancia establecido. Por lo tanto, se puede concluir que hay evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula y

aceptar la hipótesis alternativa de que el uso del programa "Palud" impacta en la comprensión inferencial de los estudiantes. Estos resultados sugieren que el uso del programa "Palud" tiene un efecto favorable en la habilidad de comprensión inferencial de los estudiantes en el contexto específico de la institución educativa de Lima. Esto implica que el programa es eficaz para mejorar la comprensión inferencial de los estudiantes y puede ser una herramienta valiosa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos en dicho contexto.

Cuarta: En relación al tercer objetivo específico, los resultados de la prueba de Signo de Wilcoxon muestran una asociación significativa y positiva entre el uso del programa "Palud" y la comprensión crítica de los estudiantes de primaria en la institución educativa de Lima. Tanto el valor de la prueba de Signo de Wilcoxon (0.004) como el valor p asociado (0.004) son inferiores al nivel de significancia establecido (generalmente 0.05). Por lo tanto, se puede concluir que existe evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa de que el uso del programa "Palud" impacta en la comprensión crítica de los estudiantes. Estos resultados sugieren que el uso del programa "Palud" tiene un efecto favorable en la habilidad de comprensión crítica de los estudiantes en el contexto específico de la institución educativa de Lima. Esto implica que el programa puede ser una herramienta efectiva para mejorar la comprensión crítica de los estudiantes y contribuir a su desarrollo en esta área específica.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda encarecidamente continuar utilizando el programa "Palud" en el contexto de la institución educativa de Lima. La evidencia estadística respalda la asociación positiva entre el uso del programa y la comprensión lectora de los estudiantes de primaria. Como tal, el programa "Palud" puede ser considerado como una estrategia efectiva para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Se sugiere seguir implementando y aprovechando los beneficios de este programa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

Segunda: Se recomienda enfocar el uso del programa "Palud" en el desarrollo de la comprensión literal de los estudiantes de primaria en la institución educativa de Lima. Los resultados indican que el programa tiene un efecto favorable en la habilidad de comprensión literal de los estudiantes. Por lo tanto, se sugiere utilizar el programa como una herramienta valiosa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos, centrándose en la comprensión literal y promoviendo la capacidad de los estudiantes para extraer información explícita de los textos.

Tercera: Se recomienda utilizar el programa "Palud" para fortalecer la comprensión inferencial de los estudiantes de primaria en la institución educativa de Lima. Los hallazgos indican que el programa tiene un efecto positivo en la habilidad de comprensión inferencial de los estudiantes. Para aprovechar al máximo este impacto, se sugiere diseñar actividades y ejercicios que fomenten la capacidad de los estudiantes para hacer inferencias, deducir información implícita y comprender el significado más profundo de los textos.

Cuarta: Se recomienda utilizar el programa "Palud" como una herramienta efectiva para mejorar la comprensión crítica de los estudiantes de primaria en la institución educativa de Lima. La evidencia estadística respalda la asociación positiva entre el uso del programa y la comprensión crítica. Para desarrollar esta habilidad, se sugiere diseñar actividades que fomenten el pensamiento crítico, la evaluación de la información y la capacidad de los estudiantes para formar opiniones fundamentadas. El programa "Palud" puede ser una ayuda

valiosa en el fortalecimiento de la comprensión crítica de los estudiantes en este contexto educativo específico.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2018). *Metodología de la investigación*. Editorial Ricardo Palma.
- Álvarez, F. F. M., Ube Ronquillo, C. L., Rodríguez Reyes, M. G., Ube Ronquillo, F. E., & Alvarez Felix., C. L. (2023). Estrategias para desenvolver la fluidez lectora en discentes de instrucción básica, en el periodo 2017-2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 2383-2400. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4597
- Barrera, S. (2021). *Las actividades lúdicas como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa León de Greiff de Aguazul - Casanare – 2020*. [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/3813>
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales (3ª ed.)*. Pearson.
- Bouck, E. C., Truckenmiller, A., Bone, E., & Flanagan, S. (2021). Comparing the effectiveness of reading modifications on comprehension accuracy and reading comprehension rate. *Preventing School Failure*, 65(3), 194-205. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1875393>
- Çalışkan, E. F., & Ulaş, A. H. (2022). The Effect of Parent-Involved Reading Activities On Primary School Students' Reading Comprehension Skills, Reading Motivation, and Attitudes Towards Reading *. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(4), 509-524. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.260>
- Carrillo, A., Roque, P., & Almeida, F. (2022). *Favoreciendo la comprensión lectora mediante el diseño de una estrategia didáctica basada en la lúdica*. [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/45816>
- Ceyhan, S., & Yıldız, M. (2021). The effect of interactive reading aloud on student reading comprehension, reading motivation and reading fluency

*. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 421-431.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2021.201>

- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7-19.
- Coloma, C. J. (2018). Comprensión oral de discursos expositivos y narrativos en niños con problemas en comprensión lectora. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, 6(1), pp. 43–51. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2005.49182>
- Cruz, D. (2021). *La actividad lúdica como estrategia didáctica orientada a mejorar el logro de las competencias del área de Comunicación con estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Particular San Antonio de Padua del distrito de Jesús María, 2019*. [Tesis de maestría, Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima]. <http://hdl.handle.net/20.500.12850/725>
- Díaz, A. (2016). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. San Marcos.
- Einat, N., Vaknin-Nusbaum Vered, Sigalit, B., & Gambrell, L. (2020). Oral reading fluency, reading motivation and reading comprehension among second graders. *Reading and Writing*, 33(8), 1945-1970. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10025-5>
- Escobar, J., & Rosas Díaz, R. (2023). Direct and Indirect Effects of Inhibition and Flexibility to Reading Comprehension, Reading Fluency, and Decoding in Spanish. *Reading Psychology*, 44(2), 117-144. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2141395>
- Espín, D. (2019). *Aplicación de una estrategia lúdica para desarrollar las capacidades lectoras en niños de educación básica elemental*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2577>
- Espinales & López, (2022). Estrategia didáctica para la optimización de la lecto escritura de los estudiantes de segundo grado. *Revista Cognosis*. ISSN

- Esteves, Z. I., Garcés Garcés, N., Toala Santana, V. N., & Poveda Gurumendi, E. E. (2018). La importancia del uso del material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos en la educación inicial. *INNOVA Research Journal*, 3(6), 168–176. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n6.2018.897>
- Fica Morales, A., Burgess Jaramillo, V., González Salgado, T., & Rojas Pino, M. (2022). Gamificación en Medicina de Urgencia. *Revista Española de Instrucción Médica*, 3(3). <https://doi.org/10.6018/edumed.531501>
- Filderman, M. J., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell Katherine, & Swanson, E. A. (2022). A Meta-Analysis of the Effects of Reading Comprehension Interventions on the Reading Comprehension Outcomes of Struggling Readers in Third Through 12th Grades. *Exceptional Children*, 88(2), 163-184. <https://doi.org/10.1177/00144029211050860>
- Gallego Ortega, José Luis, Figueroa Sepúlveda, Susana, & Rodríguez Fuentes, Antonio. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- García Ramirez, V. N., & Tarazona Meza, A. K. . (2022). Importancia de los juegos tradicionales para fortalecer el desarrollo psicomotor de los niños de 3 a 5 años. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), 27–51. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1776>
- Guerra-García, J., Guevara-Benítez, Y., & Pérez-González, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión respecto de textos en universitarios. *Educación*, 31(61), 95–115. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.005>
- Hamedi, S. M., Reza, P., & Salehi, F. J. (2020). The contribution of reading emotions to reading comprehension: the mediating effect of reading engagement using a structural equation modeling approach. *Educational Research for Policy and Practice*, 19(2), 211-238. <https://doi.org/10.1007/s10671-019-09256-3>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2020). *Metodología de la investigación* (7ª ed.). McGraw Hill.
- Herrera, R. (2021). Estrategias lúdicas para mejorar y fomentar la lectura en educación inicial Playful strategies to improve and promote reading in early childhood education. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, VI(4). <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1448>
- Hudson, A. K. (2021). *Elementary Teachers' Knowledge of Reading Comprehension, Classroom Practice, and Students' Performance in Reading Comprehension* (Order No. 29241860). Available from ProQuest Central. (2668839623). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/elementary-teachers-knowledge-reading/docview/2668839623/se-2>
- Hudson, A. K. (2023). Upper Elementary Teachers' Knowledge of Reading Comprehension, Classroom Practice, and Student's Performance in Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 58(3), 351-360. <https://doi.org/10.1002/rrq.491>
- Javidanmehr, Z., & Anani Sarab, M. R. (2019). Retrofitting Non-diagnostic Reading Comprehension Assessment: Application of the G-DINA Model to a High Stakes Reading Comprehension Test. *Language Assessment Quarterly*, 16(3), 294-311. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1654479>
- Juárez, A. (2021). *Actividades lúdicas para mejorar la comprensión lectora de los niños de inicial de la I.E N°826 Maraypampa – Piura*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/67514>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Klopfer, E., & Osterweil, S. (2009). The Learning Potential of Video Games. In *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning* (pp. 21-40). The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: MIT Press.
- Landers, R. N. (2014). Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752-768.

- Lexia Learning Partners with MetaMetrics to Offer Lexile Measures from Lexia RAPID Assessment: Lexia RAPID Assessment will report popular reading metric side-by-side with students' scores in word recognition, academic language, and reading comprehension. (2019, Feb 20). *NASDAQ OMX's News Release Distribution Channel* <https://www.proquest.com/wire-feeds/lexia-learning-partners-with-metametrics-offer/docview/2183610043/se-2>
- Lip Licham, C. A. (2022). Desarrollando autonomía en los niños a través del juego didáctico: Developing autonomy in children through educational game. *Revista Científica Ecociencia*, 9(1), 30–46. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.91.583>
- Lucas Bazurto, M. C., & Chancay Cedeño, C. H. (2022). Estrategia metodológica para soliviantar la comprensión respecto de textos en los discentes de Instrucción General Básica en la Institución "Teresa Intriago Delgado. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 1–22. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1666>
- Luke, A. (2003). Literacy and the Other: A sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 132-141.
- Mamani, A. y Tamayo, M. (2018) *Aplicación de estrategias lúdicas para mejorar la animación a la lectura*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/30174/mamani_ar.pdf?sequence=1
- Mamani, G., Vilca, A., & Torres, F. (2020). Déficit de atención y comprensión lectora de textos andinos en niños que estudian a moderada altitud. *Revista Innova Educación*, 2(4), 588–601. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.006>
- Mardones, T., Juan-José Navarro, & Zamorano, L. (2020). Identifying instructional mediation patterns related with progress in reading comprehension in contexts of sociocultural disadvantage. *Anales De Psicología*, 36(2), 283-294. <https://doi.org/10.6018/analesps.346401>

- Mari, M., Minna, T., Eklund, K., Anna-Maija, P., Marja-Kristiina, L., & Pekka, N. (2021). Kindergarten pre-reading skills predict Grade 9 reading comprehension (PISA Reading) but fail to explain gender difference. *Reading and Writing*, 34(3), 753-771. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10090-w>
- Martinez, K. E. (2019). *The Relationship among Reading Self-Efficacy, Reading Anxiety, and Reading Comprehension Performance* (Order No. 13807102). Available from ProQuest Central. (2224646158). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-among-reading-self-efficacy-anxiety/docview/2224646158/se-2>
- Mieles-Barrera, M. D., Cerchiaro-Ceballos, E., & Rosero-Prado, A. L. (2020). Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *Praxis*, 16(2), 247–258. <https://doi.org/10.21676/23897856.3656>
- Mojica, M. (2021). *Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Grado Once a través de Estrategias Lúdicas Mediadas por Aplicaciones Móviles*. [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/7606>
- Molina del Río, J., Vargas Rivera, E. L., González Becerra, V. H., & Villegas Ramírez, A. A. (2021). Correlación entre comprensión lectora e imágenes internas en niños de escolaridad primaria. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 371–384. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2136>
- Morantes, S. (2020). *Fortalecimiento de la Comprension Lectora con Actividades Ludico-Didacticas a Traves de Medios Electronicos*. [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/7632>
- Moreira Ortiz, W. W., & Castro Bermúdez, I. E. (2022). Las imágenes como recurso visual para potenciar la comprensión lectora en los niños de 4-5 años. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 193–214. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1705>

- Nava, J. (2017). La esencia del Conocimiento. El Problema de la Relación Sujeto-Objeto y Sus Implicaciones en la Teoría Educativa. (Revista en Línea). Vol. 8. Núm. 15. <https://pdfs.semanticscholar.org/a2b5/8faa36b4ed83687887affef92453af5f2b96.pdf>
- Noguera Astaiza, M. (2023). Compresión respecto de textos inferencial a través de una estrategia pedagógica apoyada en un OVA. *Revista Dialogus*, 1(10), 31–43. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.755>
- Odegard, T. N., Farris, E. A., & Washington, J. A. (2022). Exploring boundary conditions of the listening comprehension-reading comprehension discrepancy index. *Annals of Dyslexia*, 72(2), 301-323. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00250-0>
- Ortega, R., & Fernández, V. (2021). Desarrollo, aprendizaje y currículum de educación infantil: el papel del juego. *Investigación En La Escuela*, (33), 17–26. <https://doi.org/10.12795/IE.1997.i33.02>
- Ortiz, E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. (Revista en Línea). Vol. 2. Núm. 408. https://www.researchgate.net/publication/303313448_Epistemologia_de_la_Investigacion_Cuantitativa_y_Cualitativa_Paradigmas_y_Objetivos
- Padrón, J. (2014). *Proyecto de Epistemología en DVD*. Doctorado en Ciencias Humanas, Maracaibo: La Universidad del Zulia. http://padron.entretemas.com.ve/Notas_EP-EnfEpistPdigmias.pdf
- Parra Peña, M. del V. (2020). Actividades de esparcimiento como Estrategias de Transición Educativa. *Revista Científica*, 5(17), 143–163. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.7.143-163>
- Parraga Quijije, A. S., & Zambrano Acosta, J. M. (2023). Actividades de esparcimiento para el desenvolvimiento de la motricidad gruesa en niños de 3 años. *MQRInvestigar*, 7(1), 2431–2451. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.2431-2451>

- Patiño, V., Alvarado, A., Zambrano, M., & Barberan, J. (2017). La lectura comprensiva en el desarrollo intelectual de los niños y niñas en la educación general básica media. *Polo de conocimiento*, 2(7), 215-225
<https://www.researchgate.net/publication/335678007>
- Paz-Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill. https://luisdoubtrontgschool.files.wordpress.com/2021/03/paz-sandin-esteban_investigacion-cualitativa-en-educacion_.pdf
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton & Company.
- Ramírez Sierra, C. C., & Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión respecto de textos en discentes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Ikala*, 27(2), 484–503.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Ritonga, M., Tazik, K., Omar, A., & Saberi Dehkordi, E. (2022). Assessment and language improvement: the effect of peer assessment (PA) on reading comprehension, reading motivation, and vocabulary learning among EFL learners. *Language Testing in Asia*, 12(1)
<https://doi.org/10.1186/s40468-022-00188-z>
- Riveros Castiñeira, E. C. (2023). Gamificación como estrategia de la Instrucción Tributaria para niños en el portal de la Subsecretaría de Estado de Tributación (SET) al 2022. *Revista De Ciencias Empresariales, Tributarias, Comerciales Y Administrativas*, 1(2), 115–140.
<https://doi.org/10.58287/rcfotriem-1-2-2022-18>
- Robinson, M. F., Meisinger, E. B., & Joyner, R. E. (2019). The Influence of Oral Versus Silent Reading on Reading Comprehension in Students With Reading Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 42(2), 105-116.
<https://doi.org/10.1177/0731948718806665>

- Rodríguez-Miranda, Reichel, Palomo-Cordero, Luis, Padilla-Mora, Michael, Corrales-Vargas, Andrea, & Van Wendel de Joode, Berna. (2022). Aprendizaje a través de estrategias lúdicas: una herramienta para la Instrucción Ambiental. *Revista de Ciencias Ambientales*, 56(1), 209-228. <https://dx.doi.org/10.15359/rca.56/1.10>
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Savasci, M., & Akyel, A. S. (2022). Relationship among EFL Reading Comprehension, Silent Reading Rate, Vocabulary, and Reading Motivation. *I-Manager's Journal on English Language Teaching*, 12(2), 16-30. <https://doi.org/10.26634/jelt.12.2.18440>
- Smith, K. G., & Ryan, A. E. (2020). Relationship Between Single Word Reading, Connected Text Reading, and Reading Comprehension in Persons With Aphasia. *American Journal of Speech - Language Pathology (Online)*, 29(4), 2039-2048. https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-19-00135
- Solís García, P. (2019). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces De La Educación*, 4(7), 44-51. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/112>
- Spencer, M., Wagner, R. K., & Petscher, Y. (2019). The reading comprehension and vocabulary knowledge of children with poor reading comprehension despite adequate decoding: Evidence from a regression-based matching approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 1. <https://doi.org/10.1037/edu0000274>
- Vásquez Sierra, A. J. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 618-633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607
- Vásquez, G. y Pérez, M. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-15, https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.805

Ventura, M. (2018). *Programa de Actividades Lúdicas y el Aprendizaje en la Comprensión de Textos del Área de Comunicación en los Estudiantes del 2° Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 107 Daniel Alcides Carrión G., del Distrito de Santa Anita*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/7142>

Ynoñán Puicón, S. de L. (2020). Estrategia didáctica de comprensión lectora para mejorar hábitos de lectura en primaria, “Nuestra Señora de Lourdes”- Illimo. *Revista científica pistemia*, 4(1). <https://doi.org/10.26495/re.v4i1.1318>

ANEXOS

ANEXO A. MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Programa “Palud” para la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima				
AUTOR: Reyes Pacheco, Rocio Milagros (orcid.org/0000-0002-8464-7914)				
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	
General: ¿Cuál es el efecto del programa “Palud” para la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima? Específicas 1. ¿Cuál es el efecto del programa “Palud” en la comprensión literal en los niños de cuarto grado de primaria? 2. ¿Cuál es el efecto del programa “Palud” en la comprensión inferencial en los en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima? 3. ¿Cuál es el efecto del programa “Palud” en la comprensión crítica en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima?	General: Determinar cuál es el efecto del programa “Palud” en la comprensión lectora en los en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima. Específicas 1. Identificar cuál es el efecto del programa “Palud” en la comprensión literal en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima 2. Identificar cuál es el efecto del programa “Palud” en la comprensión inferencial en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima 3. Identificar cuál es el efecto del	General: El uso del programa “Palud” impacta en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria Específicas 1. El uso del programa “Palud” impacta en la Comprensión lectora en su dimensión orientación al aprendizaje de los estudiantes del nivel primaria de una institución educativa, Lima – 2023. 2. El uso del programa “Palud” impacta en la Comprensión lectora en su dimensión autonomía en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima 3.El uso del programa “Palud” impacta en la Comprensión lectora en su dimensión competencia en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima.	Variable 1: Actividades lúdicas	
			Dimensiones	Indicadores
			Ítems	Niveles/rangos
			Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante muestra habilidades de pensamiento crítico durante la actividad lúdica. • El estudiante utiliza estrategias de resolución de problemas para lograr los objetivos de la actividad lúdica. • El estudiante hace conexiones entre la actividad lúdica y los conceptos aprendidos en el aula. • El estudiante demuestra una comprensión profunda y conceptual de los temas abordados en la actividad lúdica. • El estudiante utiliza la actividad lúdica como una oportunidad para explorar y descubrir nuevos conocimientos.
			1,2,3,4,5	<p>Alto (20-33)</p> <p>Medio (34 – 47)</p> <p>Bajo (48 – 60)</p>

	<p>programa “Palud” en la comprensión crítica en los estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima.</p>		<p>Pedagógica</p> <p>Comunicativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad lúdica está diseñada para abordar objetivos pedagógicos específicos. • La actividad lúdica es inclusiva y brinda oportunidades para la participación de todos los estudiantes. • La actividad lúdica utiliza materiales y recursos pedagógicos adecuados para la edad y nivel de desarrollo de los estudiantes. • La actividad lúdica brinda oportunidades para la retroalimentación y el refuerzo positivo de los estudiantes. • La actividad lúdica se integra en un plan de enseñanza más amplio para lograr los objetivos de aprendizaje a largo plazo. <ul style="list-style-type: none"> • La actividad lúdica brinda oportunidades para la comunicación verbal y 	<p>6,7,8,9,10</p> <p>11,12,13,14,15</p>	
--	--	--	---------------------------------------	--	---	--

			<p>Tecnológica</p> <p>Afectiva</p>	<p>no verbal entre los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La actividad lúdica fomenta la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes. • La actividad lúdica requiere que los estudiantes escuchen y sigan instrucciones verbales para completar la tarea. • La actividad lúdica permite que los estudiantes compartan ideas y opiniones sobre el tema de la actividad. • La actividad lúdica fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva. <ul style="list-style-type: none"> • La actividad lúdica es disfrutada por los estudiantes y fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje. • La actividad lúdica fomenta la autoestima y la confianza en los estudiantes. 	<p>16,17,18,19,20</p>	
--	--	--	------------------------------------	---	-----------------------	--

			<ul style="list-style-type: none"> • La actividad lúdica brinda oportunidades para el reconocimiento y la celebración de los logros individuales y colectivos de los estudiantes. • La actividad lúdica brinda un ambiente seguro y acogedor para los estudiantes. • La actividad lúdica fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes. 		
Variable 2: Comprensión lectora					
			<p>Comprensión literal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puede identificar la información explícita en el texto. • Comprendiste el significado de palabras o frases claves del texto. • Puede responder preguntas de opción múltiple sobre el contenido del texto. • Puede resumir el texto en tus propias palabras. • Puede identificar la secuencia de eventos en el texto. 	1,2,3,4,5 6,7	<p>Alto (20-33)</p> <p>Medio (34 – 47)</p> <p>Bajo (48 – 60)</p>

				<ul style="list-style-type: none"> • Puede encontrar detalles específicos en el texto. • Puede identificar el propósito del autor del texto. 		
			Comprensión inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Puede identificar la idea principal del texto. • Puede hacer predicciones sobre lo que sucederá en el texto. • Puede inferir el significado de palabras desconocidas en el contexto del texto. • Puede hacer conexiones entre el texto y tus experiencias personales. • Puede identificar la intención del autor del texto. • Puede identificar las implicaciones del texto. • Puede explicar las relaciones causa-efecto en el texto. 	8,9,10, 11,12,13,14,	
			Comprensión crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Puede evaluar la calidad y fiabilidad del texto. 	15, 16,17,18, 19,20	

			<ul style="list-style-type: none"> • Puede identificar los puntos de vista presentados en el texto. • Puede analizar las técnicas retóricas utilizadas en el texto. • Puede identificar las fallas en el argumento del autor del texto. • Puede evaluar la evidencia presentada en el texto. • Puede identificar los valores y creencias implícitas en el texto. • Puede comparar y contrastar diferentes perspectivas presentadas en el texto. 		
Tipo y diseño de investigación		Población y muestra		Técnicas e instrumentos	Estadística descriptiva e inferencial
Tipo: Aplicada Nivel: Explicativo Enfoque: Cuantitativo Diseño: Pre experimental, explicativo, longitudinal Método: Hipotético-deductivo		Población: 39 estudiantes de primaria de la I.E N° 7097 de Lima, 2023. Muestra: 39 estudiantes de primaria de la I.E N° 7097 de Lima, 2023 Muestreo Censal.		Técnica: Observación y Encuesta Instrumentos: De la V1: Actividades lúdicas Nro. Ítems: 20 De la V2: Comprensión lectora Nro. Ítems: 20	Descriptiva: Uso del programa SPSS para describir tablas y figuras. Inferencial: Uso del programa SPSS para contrastar las hipótesis. Prueba de T Student

ANEXO B. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Matriz de operacionalización de la variable 01: Actividades lúdicas

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	indicadores	ítems	Escala	Niveles o rangos
<p>Piaget (1952) la define como una actividad natural en el desenvolvimiento del niño y un estilo importante de aprendizaje.</p>	<p>Se trata de una variable de actividad o interventivo que será medida con una ficha de cotejo tomando en cuenta las siguientes dimensiones: cognitiva, pedagógica, comunicativa y afectiva.</p>	Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante muestra habilidades de pensamiento crítico durante la actividad lúdica. • El estudiante utiliza estrategias de resolución de problemas para lograr los objetivos de la actividad lúdica. • El estudiante hace conexiones entre la actividad lúdica y los conceptos aprendidos en el aula. • El estudiante demuestra una comprensión profunda y conceptual de los temas abordados en la actividad lúdica. • El estudiante utiliza la actividad lúdica como una oportunidad para explorar y descubrir nuevos conocimientos. 	1,2,3,4,5	<p>(1): No logrado</p> <p>(2): En proceso</p> <p>(3): Logrado</p>	<p>Alto (20-33)</p> <p>Medio (34 – 47)</p> <p>Bajo (48 – 60)</p>
		Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad lúdica está diseñada para abordar objetivos pedagógicos específicos. • La actividad lúdica es inclusiva y brinda oportunidades para la 	6,7,8,9,10		

			<p>participación de todos los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La actividad lúdica utiliza materiales y recursos pedagógicos adecuados para la edad y nivel de desarrollo de los estudiantes. • La actividad lúdica brinda oportunidades para la retroalimentación y el refuerzo positivo de los estudiantes. • La actividad lúdica se integra en un plan de enseñanza más amplio para lograr los objetivos de aprendizaje a largo plazo. 		
		Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad lúdica brinda oportunidades para la comunicación verbal y no verbal entre los estudiantes. • La actividad lúdica fomenta la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes. • La actividad lúdica requiere que los estudiantes escuchen y sigan instrucciones verbales para completar la tarea. • La actividad lúdica permite que los estudiantes compartan ideas y opiniones sobre el tema de la actividad. 	11,12,13 14,15	

			<ul style="list-style-type: none"> • La actividad lúdica fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva. 			
		Afectiva	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad lúdica es disfrutada por los estudiantes y fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje. • La actividad lúdica fomenta la autoestima y la confianza en los estudiantes. • La actividad lúdica brinda oportunidades para el reconocimiento y la celebración de los logros individuales y colectivos de los estudiantes. • La actividad lúdica brinda un ambiente seguro y acogedor para los estudiantes. • La actividad lúdica fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes. 	16,17,18 19,20		

Nota: elaborado por el investigador.

Matriz de operacionalización de la variable 02: Comprensión lectora

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles o rangos
<p>Guerra et al. (2022) señala que es una habilidad compleja que permite entender el significado de un texto escrito, analizando la información y relacionándola con conocimientos previos, siendo la base para la instrucción y el desenvolvimiento intelectual.</p>	<p>Se trata de una variable categórica que será medida con un cuestionario tomando en cuenta las siguientes dimensiones: literal, inferencial y crítico.</p>	<p>Comprensión literal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puede identificar la información explícita en el texto. • Comprendiste el significado de palabras o frases claves del texto. • Puede responder preguntas de opción múltiple sobre el contenido del texto. • Puede resumir el texto en tus propias palabras. • Puede identificar la secuencia de eventos en el texto. • Puede encontrar detalles específicos en el texto. • Puede identificar el propósito del autor del texto. 	<p>1,2,3,4,5 6,7</p>	<p>(1): No logrado</p> <p>(2): En proceso</p> <p>(3): Logrado</p>	<p>Alto (20-33)</p> <p>Medio (34 – 47)</p> <p>Bajo (48 – 60)</p>
		<p>Comprensión inferencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puede identificar la idea principal del texto. • Puede hacer predicciones sobre lo que sucederá en el texto. • Puede inferir el significado de palabras 	<p>8,9,10,11, 12,13,14</p>		

			<p>desconocidas en el contexto del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puede hacer conexiones entre el texto y tus experiencias personales. • Puede identificar la intención del autor del texto. • Puede identificar las implicaciones del texto. • Puede explicar las relaciones causa-efecto en el texto. 		
		<p>Comprensión crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puede evaluar la calidad y fiabilidad del texto. • Puede identificar los puntos de vista presentados en el texto. • Puede analizar las técnicas retóricas utilizadas en el texto. • Puede identificar las fallas en el argumento del autor del texto. • Puede evaluar la evidencia presentada en el texto. • Puede identificar los valores y creencias implícitas en el texto. • Puede comparar y contrastar diferentes 	<p>15,16,17 18,19,20</p>	

			perspectivas presentadas en el texto.			
--	--	--	---	--	--	--

Nota: elaborado por el investigador.

ANEXO C. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Ficha de cotejo de actividades lúdicas

Nombre del Profesor: _____

Fecha: _____

Instrucciones:

Esta ficha de cotejo ha sido diseñada para evaluar la implementación de actividades lúdicas en el contexto educativo por parte de los profesores. Por favor, marque con una "X" en la casilla correspondiente según corresponda a cada ítem evaluado.

N°	Ítem	Valoración	
		Sí	No
Dimensión: Cognitiva			
1	¿Las actividades lúdicas promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas?		
2	¿Las actividades lúdicas estimulan el aprendizaje activo y la construcción de conocimiento?		
3	¿Las actividades lúdicas favorecen la adquisición de habilidades y conceptos específicos de la materia?		
4	¿Las actividades lúdicas permiten el desarrollo de habilidades de investigación y experimentación?		
5	¿Las actividades lúdicas fomentan la creatividad y la imaginación de los estudiantes?		
Dimensión: Pedagógica			
6	¿Las actividades lúdicas están alineadas con los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan de estudios?		
7	¿Las actividades lúdicas son apropiadas para la edad y nivel de desarrollo de los estudiantes?		
8	¿Las actividades lúdicas ofrecen oportunidades para la práctica y aplicación de los contenidos enseñados?		
9	¿Las actividades lúdicas permiten la diferenciación y adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes?		
10	¿Las actividades lúdicas promueven la autoevaluación y la metacognición?		
Dimensión: Comunicativa			
11	¿Las actividades lúdicas fomentan la interacción y la colaboración entre los estudiantes?		
12	¿Las actividades lúdicas promueven el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita?		

13	¿Las actividades lúdicas permiten la práctica de habilidades de escucha activa y comprensión?		
14	¿Las actividades lúdicas favorecen la comunicación efectiva y respetuosa entre los estudiantes?		
15	¿Las actividades lúdicas ofrecen oportunidades para el uso de diferentes formas de comunicación (verbal, gestual, visual, etc.)?		
	Dimensión: Afectiva	Sí	No
16	¿Las actividades lúdicas generan un ambiente positivo y motivador en el aula?		
17	¿Las actividades lúdicas promueven el desarrollo de habilidades sociales y emocionales?		
18	¿Las actividades lúdicas permiten la expresión y gestión de emociones de manera saludable?		
19	¿Las actividades lúdicas fomentan la empatía y el respeto hacia los demás?		
20	¿Las actividades lúdicas ofrecen oportunidades para el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismos?		

Ficha de cotejo de comprensión lectora

Nombre del Profesor: _____

Fecha: _____

Instrucciones:

Esta ficha de cotejo ha sido diseñada para evaluar el estado de la comprensión lectora de los alumnos en el contexto educativo. Por favor, marque con una "X" en la casilla correspondiente según corresponda a cada ítem evaluado.

N°	Ítem	Valoración	
		Sí	No
Dimensión: Comprensión Literal			
1	¿El alumno es capaz de identificar información explícita en el texto?		
2	¿El alumno puede hacer inferencias directas a partir de la información presentada en el texto?		
3	¿El alumno comprende el significado de palabras o frases desconocidas a partir del contexto?		
4	¿El alumno puede responder preguntas de opción múltiple sobre detalles específicos del texto?		
5	¿El alumno puede parafrasear o resumir el contenido del texto de manera precisa?		
6	¿El alumno es capaz de identificar la secuencia temporal de los eventos en el texto?		
7	¿El alumno puede identificar el propósito o la intención del autor al escribir el texto?		
Dimensión: Comprensión Inferencial			
8	¿El alumno puede hacer inferencias sobre información implícita en el texto?		
9	¿El alumno es capaz de relacionar la información del texto con sus conocimientos previos?		
10	¿El alumno puede predecir lo que sucederá a continuación en el texto?		
11	¿El alumno puede hacer conexiones entre el texto y su propia experiencia o el mundo real?		
12	¿El alumno es capaz de identificar las causas y los efectos presentes en el texto?		
13	¿El alumno puede identificar las características de los personajes o situaciones descritas en el texto?		
14	¿El alumno puede identificar los sentimientos o emociones que se expresan en el texto?		

	Dimensión: Comprensión Crítica	Sí	No
15	¿El alumno puede evaluar la credibilidad o confiabilidad de la información presentada en el texto?		
16	¿El alumno es capaz de analizar los argumentos o puntos de vista presentados en el texto?		
17	¿El alumno puede identificar las posibles implicaciones o consecuencias de la información presentada en el texto?		
18	¿El alumno puede formular preguntas críticas sobre el contenido del texto?		
19	¿El alumno puede generar opiniones fundamentadas o argumentos basados en la información del texto?		
20	¿El alumno es capaz de identificar sesgos o prejuicios en el texto?		

D. VALIDEZ DE CONTENIDO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE 1: ACTIVIDADES LÚDICAS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión: Cognitiva							
1	¿Las actividades lúdicas promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas?	X		X		X		
2	¿Las actividades lúdicas estimulan el aprendizaje activo y la construcción de conocimiento?	X		X		X		
3	¿Las actividades lúdicas favorecen la adquisición de habilidades y conceptos específicos de la materia?	X		X		X		
4	¿Las actividades lúdicas permiten el desarrollo de habilidades de investigación y experimentación?	X		X		X		
5	¿Las actividades lúdicas fomentan la creatividad y la imaginación de los estudiantes?	X		X		X		
	Dimensión: Pedagógica	Si	No	Si	No	Si	No	
6	¿Las actividades lúdicas están alineadas con los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan de estudios?	X		X		X		
7	¿Las actividades lúdicas son apropiadas para la edad y nivel de desarrollo de los estudiantes?	X		X		X		
8	¿Las actividades lúdicas ofrecen oportunidades para la práctica y aplicación de los contenidos enseñados?	X		X		X		
9	¿Las actividades lúdicas permiten la diferenciación y adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes?	X		X		X		
10	¿Las actividades lúdicas promueven la autoevaluación y la metacognición?	X		X		X		
	Dimensión: Comunicativa	Si	No	Si	No	Si	No	
11	¿Las actividades lúdicas fomentan la interacción y la colaboración entre los estudiantes?	X		X		X		
12	¿Las actividades lúdicas promueven el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita?	X		X		X		
13	¿Las actividades lúdicas permiten la práctica de habilidades de escucha activa y comprensión?	X		X		X		

14	¿Las actividades lúdicas favorecen la comunicación efectiva y respetuosa entre los estudiantes?	X		X		X		
15	¿Las actividades lúdicas ofrecen oportunidades para el uso de diferentes formas de comunicación (verbal, gestual, visual, etc.)? Dimensión: Afectiva	X		X		X		
		Si	No	Si	No	Si	No	
16	¿Las actividades lúdicas generan un ambiente positivo y motivador en el aula?	X		X		X		
17	¿Las actividades lúdicas promueven el desarrollo de habilidades sociales y emocionales?	X		X		X		
18	¿Las actividades lúdicas permiten la expresión y gestión de emociones de manera saludable?	X		X		X		
19	¿Las actividades lúdicas fomentan la empatía y el respeto hacia los demás?	X		X		X		
20	¿Las actividades lúdicas ofrecen oportunidades para el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismos?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Bejarano Pelaes, Jorge Luis

DNI: 18828121

Especialidad del validador: Magister en Psicología Educativa.

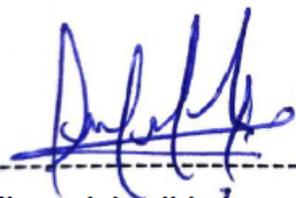
26 de mayo del 2023.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del validador

DNI: 18828121

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE 1: ACTIVIDADES LÚDICAS

Nº	DIMENSIONES / items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión: Cognitiva							
1	¿Las actividades lúdicas promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas?	X		X		X		
2	¿Las actividades lúdicas estimulan el aprendizaje activo y la construcción de conocimiento?	X		X		X		
3	¿Las actividades lúdicas favorecen la adquisición de habilidades y conceptos específicos de la materia?	X		X		X		
4	¿Las actividades lúdicas permiten el desarrollo de habilidades de investigación y experimentación?	X		X		X		
5	¿Las actividades lúdicas fomentan la creatividad y la imaginación de los estudiantes?	X		X		X		
	Dimensión: Pedagógica	Si	No	Si	No	Si	No	
6	¿Las actividades lúdicas están alineadas con los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan de estudios?	X		X		X		
7	¿Las actividades lúdicas son apropiadas para la edad y nivel de desarrollo de los estudiantes?	X		X		X		
8	¿Las actividades lúdicas ofrecen oportunidades para la práctica y aplicación de los contenidos enseñados?	X		X		X		
9	¿Las actividades lúdicas permiten la diferenciación y adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes?	X		X		X		
10	¿Las actividades lúdicas promueven la autoevaluación y la metacognición?	X		X		X		
	Dimensión: Comunicativa	Si	No	Si	No	Si	No	
11	¿Las actividades lúdicas fomentan la interacción y la colaboración entre los estudiantes?	X		X		X		
12	¿Las actividades lúdicas promueven el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita?	X		X		X		
13	¿Las actividades lúdicas permiten la práctica de habilidades de escucha activa y comprensión?	X		X		X		
14	¿Las actividades lúdicas favorecen la comunicación efectiva y respetuosa entre los estudiantes?	X		X		X		

15	¿Las actividades lúdicas ofrecen oportunidades para el uso de diferentes formas de comunicación (verbal, gestual, visual, etc.)? Dimensión: Afectiva	X		X		X	
		Si	No	Si	No	Si	No
16	¿Las actividades lúdicas generan un ambiente positivo y motivador en el aula?	X		X		X	
17	¿Las actividades lúdicas promueven el desarrollo de habilidades sociales y emocionales?	X		X		X	
18	¿Las actividades lúdicas permiten la expresión y gestión de emociones de manera saludable?	X		X		X	
19	¿Las actividades lúdicas fomentan la empatía y el respeto hacia los demás?	X		X		X	
20	¿Las actividades lúdicas ofrecen oportunidades para el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismos?	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Miranda Rios, Yamilet Nathali

DNI: 46471714

Especialidad del validador: Magister en Psicología Educativa.

26 de mayo del 2023.

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del validador

DNI: 46471714

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE 1: ACTIVIDADES LÚDICAS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias	
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	Dimensión: Cognitiva								
	¿Las actividades lúdicas promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas?	X		X		X			
	2	¿Las actividades lúdicas estimulan el aprendizaje activo y la construcción de conocimiento?	X		X		X		
	3	¿Las actividades lúdicas favorecen la adquisición de habilidades y conceptos específicos de la materia?	X		X		X		
	4	¿Las actividades lúdicas permiten el desarrollo de habilidades de investigación y experimentación?	X		X		X		
5	¿Las actividades lúdicas fomentan la creatividad y la imaginación de los estudiantes?	X		X		X			
	Dimensión: Pedagógica	Si	No	Si	No	Si	No		
6	¿Las actividades lúdicas están alineadas con los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan de estudios?	X		X		X			
7	¿Las actividades lúdicas son apropiadas para la edad y nivel de desarrollo de los estudiantes?	X		X		X			
8	¿Las actividades lúdicas ofrecen oportunidades para la práctica y aplicación de los contenidos enseñados?	X		X		X			
9	¿Las actividades lúdicas permiten la diferenciación y adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes?	X		X		X			
10	¿Las actividades lúdicas promueven la autoevaluación y la metacognición?	X		X		X			
	Dimensión: Comunicativa	Si	No	Si	No	Si	No		
11	¿Las actividades lúdicas fomentan la interacción y la colaboración entre los estudiantes?	X		X		X			
12	¿Las actividades lúdicas promueven el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita?	X		X		X			
13	¿Las actividades lúdicas permiten la práctica de habilidades de escucha activa y comprensión?	X		X		X			
14	¿Las actividades lúdicas favorecen la comunicación efectiva y respetuosa entre los estudiantes?	X		X		X			

15	¿Las actividades lúdicas ofrecen oportunidades para el uso de diferentes formas de comunicación (verbal, gestual, visual, etc.)? Dimensión: Afectiva	X		X		X	
		Si	No	Si	No	Si	No
16	¿Las actividades lúdicas generan un ambiente positivo y motivador en el aula?	X		X		X	
17	¿Las actividades lúdicas promueven el desarrollo de habilidades sociales y emocionales?	X		X		X	
18	¿Las actividades lúdicas permiten la expresión y gestión de emociones de manera saludable?	X		X		X	
19	¿Las actividades lúdicas fomentan la empatía y el respeto hacia los demás?	X		X		X	
20	¿Las actividades lúdicas ofrecen oportunidades para el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismos?	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Aguilar Chavez, Maria Karina

DNI: 42726302

Especialidad del validador: Magister en Psicología Educativa.

26 de mayo del 2023.

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del validador

DNI: 42726302

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE 2: COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión: Comprensión Literal							
1	¿El alumno es capaz de identificar información explícita en el texto?	X		X		X		
2	¿El alumno puede hacer inferencias directas a partir de la información presentada en el texto?	X		X		X		
3	¿El alumno comprende el significado de palabras o frases desconocidas a partir del contexto?	X		X		X		
4	¿El alumno puede responder preguntas de opción múltiple sobre detalles específicos del texto?	X		X		X		
5	¿El alumno puede parafrasear o resumir el contenido del texto de manera precisa?	X		X		X		
6	¿El alumno es capaz de identificar la secuencia temporal de los eventos en el texto?	X		X		X		
7	¿El alumno puede identificar el propósito o la intención del autor al escribir el texto?	X		X		X		
	Dimensión: Comprensión Inferencial							
8	¿El alumno puede hacer inferencias sobre información implícita en el texto?	X		X		X		
9	¿El alumno es capaz de relacionar la información del texto con sus conocimientos previos?	X		X		X		
10	¿El alumno puede predecir lo que sucederá a continuación en el texto?	X		X		X		
11	¿El alumno puede hacer conexiones entre el texto y su propia experiencia o el mundo real?	X		X		X		
12	¿El alumno es capaz de identificar las causas y los efectos presentes en el texto?	X		X		X		
13	¿El alumno puede identificar las características de los personajes o situaciones descritas en el texto?	X		X		X		
14	¿El alumno puede identificar los sentimientos o emociones que se expresan en el texto?	X		X		X		
	Dimensión: Comprensión Crítica							
15	¿El alumno puede evaluar la credibilidad o confiabilidad de la información presentada en el texto?	X		X		X		

16	¿El alumno es capaz de analizar los argumentos o puntos de vista presentados en el texto?	X		X		X	
17	¿El alumno puede identificar las posibles implicaciones o consecuencias de la información presentada en el texto?	X		X		X	
18	¿El alumno puede formular preguntas críticas sobre el contenido del texto?	X		X		X	
19	¿El alumno puede generar opiniones fundamentadas o argumentos basados en la información del texto?	X		X		X	
20	¿El alumno es capaz de identificar sesgos o prejuicios en el texto?	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Bejarano Pelaes, Jorge Luis

DNI: 18828121

Especialidad del validador: Magister en Psicología Educativa.

26 de mayo del 2023.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del validador

DNI: 18828121

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE 2: COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión: Comprensión Literal							
1	¿El alumno es capaz de identificar información explícita en el texto?	X		X		X		
2	¿El alumno puede hacer inferencias directas a partir de la información presentada en el texto?	X		X		X		
3	¿El alumno comprende el significado de palabras o frases desconocidas a partir del contexto?	X		X		X		
4	¿El alumno puede responder preguntas de opción múltiple sobre detalles específicos del texto?	X		X		X		
5	¿El alumno puede parafrasear o resumir el contenido del texto de manera precisa?	X		X		X		
6	¿El alumno es capaz de identificar la secuencia temporal de los eventos en el texto?	X		X		X		
7	¿El alumno puede identificar el propósito o la intención del autor al escribir el texto?	X		X		X		
	Dimensión: Comprensión Inferencial	Si	No	Si	No	Si	No	
8	¿El alumno puede hacer inferencias sobre información implícita en el texto?	X		X		X		
9	¿El alumno es capaz de relacionar la información del texto con sus conocimientos previos?	X		X		X		
10	¿El alumno puede predecir lo que sucederá a continuación en el texto?	X		X		X		
11	¿El alumno puede hacer conexiones entre el texto y su propia experiencia o el mundo real?	X		X		X		
12	¿El alumno es capaz de identificar las causas y los efectos presentes en el texto?	X		X		X		
13	¿El alumno puede identificar las características de los personajes o situaciones descritas en el texto?	X		X		X		
14	¿El alumno puede identificar los sentimientos o emociones que se expresan en el texto?	X		X		X		
	Dimensión: Comprensión Crítica	Si	No	Si	No	Si	No	
15	¿El alumno puede evaluar la credibilidad o confiabilidad de la información presentada en el texto?	X		X		X		

16	¿El alumno es capaz de analizar los argumentos o puntos de vista presentados en el texto?	X		X		X	
17	¿El alumno puede identificar las posibles implicaciones o consecuencias de la información presentada en el texto?	X		X		X	
18	¿El alumno puede formular preguntas críticas sobre el contenido del texto?	X		X		X	
19	¿El alumno puede generar opiniones fundamentadas o argumentos basados en la información del texto?	X		X		X	
20	¿El alumno es capaz de identificar sesgos o prejuicios en el texto?	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Miranda Rios, Yamilet Nathali

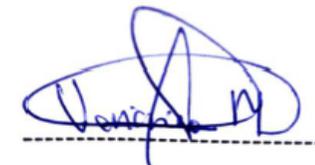
DNI: 46471714

Especialidad del validador: Magister en Psicología Educativa.

26 de mayo del 2023.

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del validador

DNI: 46471714

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE 2: COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión: Comprensión Literal							
1	¿El alumno es capaz de identificar información explícita en el texto?	X		X		X		
2	¿El alumno puede hacer inferencias directas a partir de la información presentada en el texto?	X		X		X		
3	¿El alumno comprende el significado de palabras o frases desconocidas a partir del contexto?	X		X		X		
4	¿El alumno puede responder preguntas de opción múltiple sobre detalles específicos del texto?	X		X		X		
5	¿El alumno puede parafrasear o resumir el contenido del texto de manera precisa?	X		X		X		
6	¿El alumno es capaz de identificar la secuencia temporal de los eventos en el texto?	X		X		X		
7	¿El alumno puede identificar el propósito o la intención del autor al escribir el texto?	X		X		X		
	Dimensión: Comprensión Inferencial	Si	No	Si	No	Si	No	
8	¿El alumno puede hacer inferencias sobre información implícita en el texto?	X		X		X		
9	¿El alumno es capaz de relacionar la información del texto con sus conocimientos previos?	X		X		X		
10	¿El alumno puede predecir lo que sucederá a continuación en el texto?	X		X		X		
11	¿El alumno puede hacer conexiones entre el texto y su propia experiencia o el mundo real?	X		X		X		
12	¿El alumno es capaz de identificar las causas y los efectos presentes en el texto?	X		X		X		
13	¿El alumno puede identificar las características de los personajes o situaciones descritas en el texto?	X		X		X		
14	¿El alumno puede identificar los sentimientos o emociones que se expresan en el texto?	X		X		X		
	Dimensión: Comprensión Crítica	Si	No	Si	No	Si	No	
15	¿El alumno puede evaluar la credibilidad o confiabilidad de la información presentada en el texto?	X		X		X		

16	¿El alumno es capaz de analizar los argumentos o puntos de vista presentados en el texto?	X		X		X		
17	¿El alumno puede identificar las posibles implicaciones o consecuencias de la información presentada en el texto?	X		X		X		
18	¿El alumno puede formular preguntas críticas sobre el contenido del texto?	X		X		X		
19	¿El alumno puede generar opiniones fundamentadas o argumentos basados en la información del texto?	X		X		X		
20	¿El alumno es capaz de identificar sesgos o prejuicios en el texto?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Aguilar Chavez, Maria Karina

DNI: 42726302

Especialidad del validador: Magister en Psicología Educativa.

26 de mayo del 2023.

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del validador

DNI: 42726302

E. Confiabilidad

Análisis de fiabilidad de la variable programa actividades lúdicas

a) Base de datos

<i>N</i>	<i>p</i>	<i>p1</i>	<i>p2</i>																	
°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
1	4	3	3	4	3	5	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4
2	5	2	5	5	2	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5
3	4	2	5	4	2	2	1	4	2	5	4	2	5	4	2	5	4	2	5	4
4	3	5	3	3	5	4	2	3	5	3	3	5	3	3	5	3	3	5	3	3
5	2	1	2	2	1	3	4	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2
6	1	4	5	1	4	5	4	1	4	5	1	4	5	1	4	5	1	4	5	1
7	4	1	4	4	1	5	5	4	1	4	4	1	4	4	1	4	4	1	4	4
8	4	3	3	4	3	1	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4
9	5	2	5	5	2	5	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5
10	4	2	5	4	2	2	2	4	2	5	4	2	5	4	2	5	4	2	5	4
11	3	5	3	3	5	3	1	3	5	3	3	5	3	3	5	3	3	5	3	3
12	2	1	2	2	1	1	3	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2
13	5	1	2	1	3	3	1	4	5	4	2	5	5	5	5	4	5	2	3	3
14	1	2	4	1	1	4	1	1	4	4	3	2	1	5	1	1	5	1	4	4
15	3	5	4	1	2	1	2	2	4	4	5	3	2	1	4	4	5	3	1	3

b) Cálculo de Alfa de Cronbach

Del cálculo efectuado en el SPSS, extraemos los siguientes valores:

Métricas del Alfa de Cronbach

		N	%
Válidos		15	100.00
Casos	Excluidos	0	0
Total		15	100.00

Fuente: Procesamiento en SPSS.

Estadístico de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.802	20

Interpretación:

Tal como se puede observar, el valor del Alfa de Cronbach asciende a 0.802, concluyéndose que el instrumento ostenta un rango de fiabilidad óptima, por tanto, se trata de un instrumento aplicable.

Análisis de fiabilidad de la variable comprensión lectora

a) Base de datos

<i>N</i>	<i>p</i>	<i>p1</i>	<i>p2</i>																	
°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
1	3	2	1	3	1	4	3	4	5	5	3	1	2	1	5	2	4	2	2	1
2	3	2	3	3	3	2	4	1	4	1	5	5	2	1	4	2	5	4	5	2
3	2	4	1	4	3	4	5	4	5	4	2	2	3	1	1	1	4	2	4	3
4	4	2	5	2	4	1	1	4	4	1	5	3	3	2	1	3	1	4	2	1
5	4	4	4	2	4	3	1	2	5	4	3	1	3	2	3	3	3	2	5	5
6	5	5	3	2	1	3	1	3	1	3	2	2	2	4	1	4	3	4	4	5
7	4	4	4	2	5	1	1	5	3	2	3	5	4	2	5	2	4	1	5	4
8	1	1	1	1	3	2	5	1	3	4	4	2	4	4	4	2	4	3	4	5
9	4	5	5	4	5	3	1	4	5	1	2	5	5	5	3	2	1	3	2	3
10	5	4	4	4	2	3	1	2	1	1	4	2	4	4	4	2	5	1	3	1
11	4	5	1	1	3	1	3	5	4	1	4	3	1	1	1	1	3	2	3	2
12	3	2	1	3	1	4	2	4	2	4	5	2	4	5	5	4	5	3	1	2
13	3	2	3	3	3	2	2	2	3	1	5	3	5	4	4	4	2	3	3	4
14	2	4	1	4	3	4	3	1	5	5	5	1	4	5	1	1	3	1	1	2
15	2	4	5	5	4	5	3	1	3	5	4	2	3	5	4	3	5	2	3	4

b) Cálculo de Alfa de Cronbach

Del cálculo efectuado en el SPSS, extraemos los siguientes valores:

Métricas del Alfa de Cronbach

		N	%
Válidos		15	100.00
Casos	Excluidos	0	0
Total		15	100.00

Fuente: Procesamiento en SPSS.

Estadístico de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.819	20

Interpretación:

Tal como se puede observar, el valor del Alfa de Cronbach asciende a 0.819, concluyéndose que el instrumento ostenta un rango de fiabilidad óptima, por tanto, se trata de un instrumento aplicable.

Consentimiento Informado del Apoderado

Título de la investigación: Programa “Palud” para la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima.

Investigador (a): Rocio Milagros, Reyes Pacheco

Propósito del estudio: Estamos invitando a su hijo (a) a participar en la investigación titulada “Programa “Palud” para la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima”, cuyo objetivo es Recolectar datos para la investigación.

Esta investigación es desarrollada por estudiantes Posgrado, Programa Académico de Maestría en Psicología Educativa, de la Universidad César Vallejo del campus Los Olivos, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución 7097 Villa Amstelveen.

Describir el impacto del problema de la investigación: Problemas en comprensión lectora.

Procedimiento: Si usted acepta que su hijo participe y su hijo decide participar en esta investigación (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerá datos personales y algunas preguntas sobre la investigación:” Programa “Palud” para la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima”.

2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 60 minutos y se realizará en el ambiente de 4 grado de la institución 7097 Villa Amstelveen. Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Desde ya agradezco su disposición y colaboración.

ACEPTO ()

NO ACEPTO ()



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, PALOMINO TARAZONA MARIA ROSARIO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Programa "Palud" para la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima", cuyo autor es REYES PACHECO ROCIO MILAGROS, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 21.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 30 de Julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
PALOMINO TARAZONA MARIA ROSARIO DNI: 06835253 ORCID: 0000-0002-3833-7077	Firmado electrónicamente por: MPALOMINOTA el 03-08-2023 15:34:21

Código documento Trilce: TRI - 0628595