



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD
ESPECIALIDAD DE DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN
EN ENTORNOS VIRTUALES**

Comprensión de textos expositivos a través de imágenes mentales, en
estudiantes de primaria, Amazonas, 2024.

**TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN
ENTORNOS VIRTUALES**

AUTOR:

Fernández Uceda, Francisco Martín (orcid.org/0000-0001-9710-3361)

ASESOR:

Dr. Bravo Huaynates, Guido Junior (orcid.org/0000-0002-4148-2291)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Didáctica y Evaluación de los Aprendizajes

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

TRUJILLO – PERÚ

2024

DEDICATORIA

A Dios todopoderoso, a mis queridos padres Ricardo Antonio y Tila Violeta, por su amor infinito; a mis amados hijos Antonio Joaquin y Jorge Martín por su cariño inmenso, a mis hermanos y a todos los que de desde su lugar aportan y me dan ánimo para seguir superándome, va por todos ustedes, gracias.

Francisco Martín.

AGRADECIMIENTO

A la UCV, por darme la oportunidad de seguir avanzando en mi formación profesional, a sus docentes y directivos por su paciencia y conocimiento, lo que me motiva a continuar con la labor de servir a la educación en nuestro amado Perú, a todos ustedes, gracias.

Francisco Martín



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN
EN ENTORNOS VIRTUALES**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, BRAVO HUAYNATES GUIDO JUNIOR, docente de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Trabajo Académico II titulado: "Comprensión de textos expositivos a través de imágenes mentales en estudiantes de Primaria, Amazonas 2024.", cuyo autor es FERNANDEZ UCEDA FRANCISCO MARTIN, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 13%, 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 el Trabajo Académico II 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.

TRUJILLO, 06 de Julio del 2024

| Apellidos y Nombres del Asesor: | Firma |
|---|--|
| BRAVO HUAYNATES GUIDO JUNIOR DNI: 21134641 ORCID: 0000-0002-4148-2291 | Firmado electrónicamente por: GUIDOJBH el 10-07- 2024 23:26:43 |

Código documento Trilce: TRI - 0798474



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN
EN ENTORNOS VIRTUALES**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, FERNANDEZ UCEDA FRANCISCO MARTIN estudiante de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan el Trabajo Académico II titulado: "Comprensión de textos expositivos a través de imágenes mentales en estudiantes de Primaria, Amazonas 2024.", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que el Trabajo Académico II:

1. No ha sido plagiado ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicado, ni presentado anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

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

| Nombres y Apellidos | Firma |
|---|---|
| FRANCISCO MARTIN FERNANDEZ UCEDA DNI: 28104757 ORCID: 0000-0001-9710-3361 | Firmado electrónicamente por: FFERNANDEZU el 06- 07-2024 17:22:41 |

Código documento Trilce: TRI - 0798475

v

ÍNDICE

| | Pág. |
|--|-------------|
| CARÁTULA | |
| DEDICATORIA | |
| AGRADECIMIENTO | |
| DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR | |
| DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR | |
| ÍNDICE | ii |
| ÍNDICE DE TABLAS | iii |
| ÍNDICE DE FIGURAS | iv |
| RESUMEN | v |
| ABSTRACT | vi |
| I INTRODUCCIÓN | 1 |
| II MARCO TEÓRICO | 6 |
| III METODOLOGÍA | 14 |
| 3.1 Tipo y diseño de investigación | 14 |
| 3.1.1 Tipo de investigación | 14 |
| 3.1.2 Diseño de investigación | 14 |
| 3.2 Variables de estudio | 15 |
| 3.3 Población muestra y muestreo | 16 |
| 3.3.1 Población Muestra | 16 |
| 3.4 Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos | 16 |
| 3.5 Procedimiento | 18 |
| IV RESULTADOS | 20 |
| V DISCUSIÓN | 25 |
| VI CONCLUSIONES | 30 |
| VII RECOMENDACIONES | 31 |
| REFERENCIAS | 32 |
| ANEXOS | 38 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | | |
|-----------------|---|----|
| Tabla 1. | Niveles de Comprensión de Textos correspondiente a expositivo pre test y pos test de la Aplicación de la Estrategia de Construcción de Imág. Mentales | 20 |
| Tabla 2. | Estadísticos descriptivos de la variable comprensión de textos expositivos y dimensiones en los grupos control y experimental del pre test y pos test | 21 |
| Tabla 3. | Prueba T para muestras independientes del grupo control y experimental en el pretest y pos test | 23 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|------------------|---|----|
| Figura 1. | Prueba T para muestras independientes del grupo control y experimental en el pretest y pos test | 22 |
|------------------|---|----|

RESUMEN

Los textos expositivos están presentes en los programas formativos y muestran mayor dificultad para comprenderlos. El estudio evaluó el efecto de la estrategia de construcción de imágenes mentales en la comprensión de textos explicativos entre estudiantes de educación primaria. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo con un método hipotético-deductivo. Según un diseño cuasiexperimental, 54 participantes (edad media = 9,24, DE = 0,43; 31 niños y 23 niñas) fueron seleccionados en condiciones equivalentes en dos grupos, experimental y de control. Se pidió al grupo experimental que leyera en silencio el título y el primer párrafo de un texto explicativo e imaginara lo que estaba leyendo; Luego se les pidió que cerraran los ojos, visualizaran mentalmente lo que estaban leyendo y dibujaran lo visualizado. El grupo de control leyó los mismos textos, pero no realizó actividades de dibujo. Finalmente, ambos grupos resolvieron la prueba de comprensión propuesta para el estudio. Los estudiantes que aplicaron la construcción de imágenes mentales como estrategia obtuvieron calificaciones significativamente más altas, con un nivel satisfactorio del 67%, que el grupo control [pretest del grupo control-experimental ($T=-0,334$, $Sig.=0,740 >0,05$); post-test del grupo control-experimental ($T=-11.649$, $Sig.=0.000 < 0.05$)]. Se concluye que la estrategia de construcción de imágenes mentales mejora la comprensión lectora de textos expositivos entre estudiantes de primaria.

Palabras clave: Comprensión del texto, Educación básica, Estrategia de aprendizaje, Imágenes mentales, Texto expositivo

ABSTRACT

Expository texts are present in educational curricula and present greater difficulty in their comprehension. The study evaluated the effect of the strategy of constructing mental images in the comprehension of expository texts in elementary school students. The research had a quantitative approach with a hypothetical-deductive method. Using a quasi-experimental design, 54 participants (mean age =9.24, SD =0.43; 31 boys and 23 girls) were selected in equivalent conditions in two groups, experimental and control. The experimental group was asked to read the title and the first paragraph of an expository text silently and imagine what they were reading; then, they were asked to close their eyes, mentally visualize what they read and draw what they visualized. In the control group, they read the same texts, but did not perform drawing activities. Finally, both groups solved the comprehension test proposed for the study. The students who applied as a strategy the construction of mental images, obtained significantly higher scores in 67% of satisfactory level, than the control group [pretest of the control-experimental group ($T=-0.334$, $Sig.=0.740>0.05$); posttest of the control-experimental group ($T=-11.649$, $Sig.=0.000<0.05$)]. It is concluded that the strategy of constructing mental images improves reading comprehension of expository texts in elementary school students.

Keywords: Text comprehension, Basic education, Learning strategy, Mental images, Expository text

I. INTRODUCCIÓN

A través de la historia, las personas hemos puesto en marcha diversas formas de comunicarse y representar la realidad, lo cual ha resultado en la creación de diversos códigos. Recientemente, las imágenes y los sonidos juegan un papel crucial en la comunicación. Según la experiencia educativa, los conceptos se entienden mejor cuando se presentan visualmente (Lizcano Rejano, 2000). Las personas necesitan comunicarse mediante diversos lenguajes, tales como sonidos, imágenes visuales, expresiones corporales y símbolos. El lenguaje de las imágenes, denominado 'icono', emplea sus propios códigos para expresarse y refleja una parte del universo, pero no la realidad misma (Martínez R. et al., 2017).

En 2018, el Perú participó en la evaluación internacional del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), colocándolo en los resultados con un lugar 64 de los 77 países que participaron en lo relacionado a lectura, con el puntaje medio de 401. Aunque esto muestra una leve mejora respecto al 2015, donde el promedio fue de 398, indica un progreso en el rendimiento lector a nivel global. Además, las evaluaciones nacionales como la Evaluación Censal para Estudiantes (ECE) de finales de los años 2010 como resultados que el 34.8% de los discentes del último grado del III ciclo de educación básica a nivel nacional comprendían lo que leían, mientras que solo el 16.2% de los discentes del último grado del VI ciclo de EBR alcanzaban esta comprensión. Al examinar estos datos con más detalle, se nota que los niveles de proceso no han variado significativamente desde 2007, cuando el 54.3% de los estudiantes estaban en ese nivel, comparado con el 47.3% en 2016. Esto indica la presencia de factores que están obstaculizando un mayor progreso en la comprensión lectora en el país.

Estos resultados indican que se tiene que encaminar estrategias que permitan ir mejorando la comprensión lectora en Perú, mediante la implementación de estrategias eficaces como la creación de imágenes mentales para lograr que los textos sean comprendidos de manera más eficiente, especialmente en el contexto educativo. El lenguaje visual es un medio de expresión crucial que las personas deben aprender a manejar, ya que emplea sus propios códigos de comunicación. De ahí proviene el término "icono" (del latín "imago"), que se refiere a la

representación de un objeto a través de varias técnicas, como el diseño, la pintura, la fotografía, el video y otros medios. Según Cristiano y otros autores (2019), una imagen o icono es un medio de llevar información hacia los receptores materializando así parte del universo que se intenta comunicar. En resumen, una imagen no es la realidad en sí misma, sino una representación de ella.

En la región de Amazonas, los maestros de educación básica emplean imágenes para ayudar a comprender los textos expositivos, mejorando así el nivel de comprensión. La habilidad para entender textos expositivos es esencial como parte del progreso de la formación y la adquisición de conocimientos entre los alumnos de primaria. Comprender estos textos permite a los alumnos absorber información crucial en varias disciplinas, lo que les ayudará a rendir eficazmente en el aula y, en el futuro, en su vida académica y profesional. Sin embargo, en las escuelas de la región de Amazonas, hay una preocupación constante sobre la como los alumnos comprenden textos expositivos. A pesar de los esfuerzos realizados por los docentes y la institución, parece haber un desafío continuo para que los estudiantes comprendan plenamente este tipo de texto.

Para comprender un texto de manera exitosa, es necesario construir mentalmente su significado, lo cual exige que los lectores desarrollen metodologías efectivas (Volodina et al., 2021). No obstante, el bajo nivel de comprensión de textos plantea preocupaciones tanto teóricas como pedagógicas (Delgado y Salmerón, 2021). Diversos estudios subrayan la relevancia de la distracción mental al leer y entender textos expositivos (Seli et al., 2016), diferenciando entre distracciones intencionales e involuntarias (Soemer y Schiefele, 2019). Además, las diferencias individuales en la comprensión lectora se relacionan con el trabajo de la memoria que interactúan con funciones de alto nivel, que son cruciales para la comprensión (Li y Clariana, 2019). A esto se suma la escasez de estrategias efectivas y poderosas, lo que hace que la mediación de los procesos de para comprender los textos de carácter expositivo convirtiéndose en un problema persistente entre los estudiantes de primaria (Vega et al., 2014).

El propósito principal de los textos expositivos es proporcionar información al

lector (de Mier et al., 2015) y lograr que los estudiantes asimilen la información contenida, adquiriendo así el conocimiento necesario de lo que leen. Estos textos son comunes en los programas educativos y son los más empleados por docentes y estudiantes para construir o comunicar conocimientos (Melguizo-Moreno y Gallego-Irega, 2020). No obstante, los investigadores coinciden en que este tipo de texto presenta mayores dificultades de comprensión para los estudiantes (De Mier et al., 2015), debido a su vocabulario inusual (Vega et al., 2014), la brecha entre los conocimientos previos y los conceptos científicos que incluye, su uso (Disla et al., 2019) y su superestructura textual (Bustamante et al., 2019). En resumen, exige un mayor esfuerzo cognitivo (Delgado y Salmerón, 2021), aunque algunas de estas dificultades pueden superarse con la planificación y aplicando diversos métodos sumando estrategias de comprensión adecuadas.

En este contexto, se ha observado que las actividades en el aula relacionadas con la comprensión de textos en la educación primaria se enfocan en el desarrollo de habilidades a nivel literal (De Mier et al., 2015; Disla et al., 2019). En algunos casos, se logran diferentes niveles, como la resolución de cuestionarios o la selección de ejemplos de conceptos e inferencias, sin incluir actividades experimentales y analíticas (López-Olóriz et al., 2020). Esto lleva a los docentes a utilizar las metodologías disponibles e innovar con estrategias efectivas orientadas al desarrollo de habilidades lectoras, resultando en una escasez de métodos, técnicas, estrategias y formas de enseñar comprensión lectora (Vidal-Oscoso y Manríquez-López, 2016). Además, cuando se trata de comprender textos informativos y expositivos especializados, las metodologías utilizadas son deficientes (Follmer y Sperling, 2018). Los niveles bajos de comprender las lecturas son asociadas con una falta general de estrategias de comprensión y, en particular, con la falta de estrategias para la comprensión de textos expositivos.

Comprender textos expositivos es una habilidad esencial en educación, y bajos niveles de dominio en esta área pueden afectar negativamente el rendimiento académico de los estudiantes y, a largo plazo, sus oportunidades futuras. Por lo tanto, es crucial resolver este problema y desarrollar estrategias efectivas orientadas para comprender los textos por parte de los discentes de nuestra región.

Por lo expuesto, el problema de investigación queda formulado en los siguientes términos ¿En qué medida se mejora la comprensión de textos expositivos a través de imágenes mentales, en los estudiantes de primaria Amazonas 2024?

Asimismo, el objetivo general fue, evaluar en qué medida se mejora la comprensión de textos expositivos a través de imágenes mentales, en estudiantes del nivel primario y los objetivos específicos fueron, primero, medir los efectos relacionados con la mejora de la comprensión de textos expositivos divulgativos a través de imágenes mentales en estudiantes del nivel primario y, segundo, medir los efectos que produce la mejora de la comprensión de textos expositivos especializados a través de imágenes mentales en estudiantes del nivel primario de la región; de igual manera quedaron establecidas las hipótesis, hipótesis general, aplicando la estrategia construimos imágenes mentales, mejoramos la comprensión de textos expositivos significativamente en los discentes del nivel primario, se determinaron las hipótesis específicas, siendo la primera, aplicando las actividades de la estrategia construimos imágenes mentales, la comprensión de los textos divulgativos mejorará en los discentes del nivel primario y la segunda, aplicando las actividades de la estrategia construimos imágenes mentales, la comprensión de los textos expositivos especializados mejorará en los discentes del nivel primario.

El presente estudio se justifica por el papel crucial que desempeña la educación básica regular en la preparación de los niños para mejorar su desempeño académico y planificar su futuro. En respuesta a este desafío, es imperativo investigar, seleccionar o desarrollar métodos, técnicas y estrategias que faciliten el empoderamiento cognitivo de los discentes. El escenario, ha permitido sistematizar la estrategia de crear imágenes mentales permitiendo elevar la capacidad de comprender lecturas expositivas por parte de los discentes del nivel primario en nuestra región. Los resultados producidos por este trabajo de investigación son significativos y aplicables en diversos entornos y niveles educativos en el Perú.

Además, es importante destacar aplicando la estrategia de estudio entre

estudiantes de educación primaria en la región de Amazonas ha demostrado mejorar significativamente las capacidades de los estudiantes a largo plazo. Esta relevancia social se refleja en varios niveles: los principales beneficiarios son los alumnos de distintos grados de educación básica, seguidos por los profesores que implementan estas estrategias en su enseñanza diaria, y finalmente, las instituciones educativas que gestionan el aprendizaje de los estudiantes. Además, esta investigación puede contribuir a formar ciudadanos capaces de abordar diversos problemas sociales.

Estudiar y reflexionar sobre la comprensión lectora es crucial en el mundo actual, donde estamos constantemente expuestos a mensajes, datos e imágenes en nuestra vida diaria. En la era de la información, entender lo que leemos es fundamental no solo para adquirir conocimientos, sino también para interpretar y comprender nuestro escenario donde interactuamos. En este contexto, la investigación sobre estrategias como la construcción de imágenes mentales tiene importantes implicaciones prácticas. Esta estrategia, al ser implementada de manera sistemática en el ámbito educativo, ha contribuido en cierta medida a abordar los desafíos relacionados con la comprensión lectora en las escuelas.

Además, se justifica metodológicamente por su capacidad para proporcionar herramientas educativas y didácticas que pueden orientar la implementación de políticas a partir de los resultados obtenidos, encaminando la mejora del funcionamiento institucional y la gestión del aprendizaje de los estudiantes. Además, los hallazgos de esta investigación pueden extrapolarse a otros contextos y servir como base para el desarrollo y respaldo de nuevas investigaciones en el campo de la comprensión lectora. Esto contribuirá a enriquecer el conocimiento existente y a continuar mejorando las prácticas educativas en este ámbito.

II. MARCO TEÓRICO

Los estudios realizados a nivel internacional, encontramos los estudios de pregrado desarrollado por Collaguazo (2019) tuvo como objetivo subrayar la importancia de los párrafos como herramienta facilitadora de la comprensión lectora entre los sujetos de estudio. Según este estudio, los párrafos desempeñan un papel esencial en la lectura, permitiendo realizar actividades fundamentales como la lectura rápida, la lectura expresiva y la interpretación del significado. Se enfatiza que los párrafos constituyen elementos clave que fomentan una lectura activa y dinámica, lo cual contribuye a un nivel muy alto con respecto a comprender textos.

Matute y Sierra (2011) llevaron a cabo un estudio con la finalidad de mejorar la enseñanza para comprender textos escritos, enfocándose en la visualización del texto entre los estudiantes. Emplearon una metodología descriptiva y transformadora, implementando evaluaciones que contengan ítems de nivel literal para identificar respuestas contenidas en las lecturas, preguntas inferenciales, preguntas de nivel críticas que conlleven a determinar opiniones. La muestra consistió en 12 estudiantes comprendidas entre edades de 8 y 12 años, incluyendo tanto niñas como niños. Las conclusiones destacadas subrayaron la relevancia de las bases teóricas consideradas, especialmente los lineamientos del programa de estudios de lengua y literatura, en la comprensión lectora de textos expositivos. Se enfatizó la importancia del significado en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora, destacando que los estudiantes pueden mejorar su comprensión mediante la práctica de la construcción de significados y la interacción con nuevos materiales durante las clases.

De Mier, et al. (2015) llevaron a cabo un estudio en Córdoba, Argentina, de tipo cuantitativo y cualitativo no experimental, centrada en las dificultades para comprender textos expositivos. La muestra consistió en 317 niños con edades promedio de 7, 9 y 10 años, provenientes de 2 instituciones educativas primarias (154 niñas y 163 niños). Como objetivo en el estudio se buscó identificar los problemas en la comprensión de textos, analizar que procesos de aprendizaje eran los relacionados a que factores de lectura involucraba la comprensión. Para lo cual después de aplicar el estudio los resultados evidenciaron diferencias muy visibles

en las respuestas a preguntas de carácter literal, inferencia y los totales, mostrando que los estudiantes de cuarto año lograron mejores puntuaciones frente a los de segundo y tercer año. Sin embargo, se visualizaron situaciones generales en los reactivos que contenían inferencias, particularmente en aquellas donde el estudiante tenía que determinar causales o reacciones y establecer conexiones entre el contenido de los textos y los conocimientos previos.

En el ámbito nacional, el estudio de pregrado realizado por Huanquis Sulca (2021) en Junín, Perú, el objetivo fue investigar el impacto del uso de infografías en la mejora de la comprensión lectora tanto en general como en asignaturas específicas. Este estudio fue de tipo explicativa y diseño experimental, utilizó una muestra no probabilística de 22 alumnos. Se aplicó un cuestionario (ACL test 2) antes y después de aplicar la propuesta para evaluar los resultados. Los hallazgos demostraron que el uso de infografías es muy incidente al momento de comprender textos literalmente, con un incremento del 9% al 23% en los niveles de logro específicos entre los alumnos del nivel primario específicamente en el segundo grado.

Por otro lado, Cárdenas y Magiliano (2019) realizaron una investigación con el propósito de determinar la influencia de la lectura de imágenes en la mejora de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años. Este estudio, de nivel explicativo, empleó el método científico general y un método experimental específico con un diseño pre experimental. La muestra probabilística censal estuvo compuesta por 27 niños y niñas de 5 años. Se utilizó la técnica de observación y una lista de cotejo como instrumentos de recolección de datos. Los resultados indicaron que, después de aplicar las estrategias de lectura de imágenes, el 77.8% de los niños y niñas alcanzaron un nivel de proceso y el 22.2% un nivel de logro en la comprensión de imágenes. Se concluyó que la implementación de estrategias de lectura de imágenes resultó en una mejora significativa en la comprensión lectora.

Tello (2016) en su investigación, tuvo como objetivo determinar el efecto de un programa aplicado considerando las escalas de la comprensión de textos expositivos en alumnos del V ciclo de educación primaria. Esta investigación, de

enfoque cuantitativo y aplicada, contó con una muestra intencional de 11 estudiantes de sexto año. Entre las conclusiones, se destaca que los resultados del pretest mostraron un bajo puntaje en la comprensión de textos expositivos: el 55% obtuvo la categoría baja, el 18% la categoría media baja, el 27% la categoría media, y ningún estudiante alcanzó las categorías media alta o alta. Tras la implementación del programa, los resultados del post-test (PES) indicaron una mejora significativa: el 64% de los estudiantes obtuvo la categoría media alta y el 36% alcanzó la categoría alta, sin estudiantes en las categorías baja, media baja o media. Estos datos demostraron una notable mejora en la comprensión de textos expositivos entre los estudiantes de sexto año de la IE N° 32177.

El presente trabajo se enmarca en los siguientes enfoques conceptuales, según Barreyro, Riche, Álvarez Drexler, Formoso y Churin (2017), entender un texto es un proceso cognitivo complejo y de alto nivel, considerado una de las acciones de aprendizaje más complicadas para los seres humanos. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la comprensión lectora se explica mediante una serie de procesos mentales que incluyen integrar la información del texto con el conocimiento del lenguaje y del mundo que comparten el lector y el escritor.

En este sentido, Gómez, et al. (2013) señalan que comprender un texto implica activar procesos mentales que permiten al lector realizar relaciones de los textos considerando los aprendizajes obtenidos en otros escenarios y sus experiencias. Por otro lado, Navarro (2006) para este autor la comprensión que se realiza de las lecturas lo define como la habilidad para entender textos expresados en diversos formatos, incluyendo no solo lenguajes convencionales, sino también imágenes, iconos y signos, que también requieren ser interpretados y comprendidos en la vida diaria.

Según Gandolfi (2002), la comprensión escrita se fundamenta en los conocimientos previos del lector y requiere varias operaciones cognitivas para procesar la información presente en un texto. Estas operaciones incluyen la decodificación, que implica identificar aspectos relacionados con ortografía y la conceptualización de palabras en el texto. La representación textual consiste en

entender la información tanto explícita como implícita a nivel local (dentro de frases u oraciones) y global (en todo el texto). La representación situacional implica construir un modelo del mundo basado en la información proporcionada en el texto, relacionándola con experiencias previas y contextos conocidos. Estas operaciones mentales son esenciales para la comprensión escrita, ya que permiten al lector interpretar y dar sentido al contenido del texto al integrar la información nueva con su base de conocimientos previos.

Existen diversas teorías y modelos de lectura que intentan explicar este complejo proceso. Según Alonso (2005) leer es un proceso con la finalidad de lograr descifrar el mensaje que quiere comunicar el autor a través de los textos, entendiendo el mensaje, descifrando su narración y cuál es la intención que quiere comunicar. Leer tiene que ser motivado por el objetivo que se busca, el resultado de comprender lo que se lee dependerá de la interacción con las ideas del autor. Esto implica considerar diferentes conocimientos, objetivos y expectativas, sin anular la lectura, sino enriqueciéndola. Alonso añade que la lectura es una actividad compleja en la que diversos procesos cognitivos implican el reconocimiento de patrones gráficos para imaginar la situación mencionada en el texto. Así, si la motivación o el método no son adecuados, el lector no comprenderá bien el texto. La motivación y los procesos son, por tanto, los dos pilares sobre los que se basa la comprensión.

De acuerdo con la teoría de Gagné (1975), aprender es la transformación de las capacidades y disposiciones del ser humano que perdura en el tiempo y no puede atribuirse a procesos de maduración. Para lograr este evento en la cual intervienen factores de conducta y solo se logra con la interacción en el mismo proceso de aprendizaje. Además, Gagné señala que los cambios en la conducta pueden manifestarse de diversas formas, como modificaciones en la actitud, el interés o el valor de una persona.

Gagné, concluyó que la información del entorno llega a través de los receptores que involucra el sistema nervioso central y se almacena en el archivo sensorial, una estructura hipotética. Posteriormente, estos datos son enviados hacia la memoria a corto plazo, aquí para ser procesada y realizar la codificación mediante conceptos.

Así luego esta información se transfiere a la memoria a largo plazo de manera efectiva, puede ser facilitada por la revisión interna o la relectura. Cuando los datos son relacionados con conocimientos previos, pueden ser codificados y almacenada de forma más permanente en la memoria a largo plazo. La motivación externa también puede desempeñar un papel importante en este proceso, ya que una motivación fuerte puede facilitar la transición de estos datos al recuerdo permanente, mientras que una codificación inadecuada puede llevar a que la información se olvide más fácilmente.

Según Hermann (2000), la metacognición se refiere a un conjunto de procesos mentales que utilizamos para guiar cómo llevamos a cabo una tarea o actividad. Estos procesos pueden aplicarse a diversas actividades, como leer una historia, crear un mapa mental, escribir un artículo o una prueba, hacer una presentación pública, impartir actividades, dibujar esquemas o indagar sobre determinados temas en fuentes de datos especializados. Realizar un autorreflexión nos ayuda a dirigir a proceder de manera más eficiente, comprender lo que estamos haciendo y controlar las estrategias que movilizamos.

Valladolid (2014) complementa esta idea al describir la metacognición como la capacidad de reflexionar sobre la mejor manera de llevar a cabo una tarea o actividad específica. Implica pensar en nuestro propio pensamiento para dirigirlo de manera más efectiva y ayudarnos a mejorar nuestra forma de pensar. La metacognición es una acción reflexiva automática que nos permite evaluar si estamos cometiendo errores, identificar mejores formas de actuar y encontrar estrategias más efectivas para lograr un rendimiento óptimo en las tareas o aprendizajes que enfrentamos.

Según Alonso (2005), dos factores clave que infieren como parte de comprender son la creencia del lector sobre lo que buscan alcanzar después de leer y sus creencias sobre lo que implica la comprensión. Adams, Bell y Perfetti (1995) llevaron a cabo una investigación donde involucraron la participación de estudiantes de cuarto a séptimo grado, los resultados encontrados del aprendizaje de una materia específica como las habilidades lectoras en general afectan como se

comprende las lecturas en un campo especializado. Por consiguiente, activar aprendizajes previos no garantiza que el lector comprenderá mejor (mencionado en De Mier et al., 2015).

La forma de cómo se relaciona el conocimiento del que lee con la característica textual, McNamara (2001) demostró que los que leen con altos conocimientos comprendían con un nivel más alto las lecturas que los lectores con relaciones cohesivas más evidentes. Por el contrario, los lectores con bajos conocimientos obtenían mejores resultados en textos más cohesivos (mencionado en De Mier et al., 2015).

Ripoll y Aguado (2016) identifican cuatro componentes principales en la comprensión lectora: la decodificación, que incluye precisión, velocidad y entonación; la entonación se refiere a la capacidad de leer una lectura considerando que demuestran empoderamiento adecuado para la lectura. Además, el aprendizaje alcanzado de los fonemas y destrezas fonológicas son variables importantes en este componente. El segundo componente es la comprensión, donde la comprensión del lenguaje oral, que incluye habilidades como el vocabulario y la comprensión de vocabulario, son factores que ayudan a comprender mejor los textos.

La comprensión del texto expositivo se refiere a aquellos textos que tienen como propósito proporcionar datos e información sobre un tema específico con la intención de informar o ampliar el conocimiento del lector. Estos textos explican, describen, ilustran, definen y caracterizan, con el objetivo de ofrecer información objetiva sobre personajes, hechos, teorías, lugares y fenómenos. Ejemplos de textos expositivos incluyen notas de enciclopedia, informes socioeconómicos, libros de texto escolares, revistas científicas, textos educativos que hablan de la regla de juegos o indicaciones de cocina, y descripción de algún objeto, gente o lecturas relacionadas a la ciencia (Matute y Sierra, 2011).

Singer y O'Connell (2003) para ellos un texto es expositivo cuando busca llegar al lector con conceptos y abstracciones de la realidad, así como proporcionar

informaciones mucho más técnicas (citado en Barreyro, Injie, Riche, Álvarez-Drexler, Formoso y Cistisel, 2017).

Matute y Sierra (2011) describen los textos expositivos como textos puramente informativos que se caracterizan por estar redactados en tercera persona, predominio de redacción de oraciones declarativas, un registro formal y el uso de procedimientos explicativos. Estos textos incluyen elementos como títulos e imágenes, emplean el modo indicativo con términos científicos y técnicos, verbos característicos y objetivos. La información presentada en los textos expositivos es abstracta o conceptual y se expone de manera clara y coherente, con el propósito de exponer ideas, información o noticias sobre temas de interés general, objetos de estudio, resultados de investigaciones, y fenómenos políticos, sociales y científicos.

Según Vera y González (2017), los textos expositivos se dividen en dos categorías: informativos y especializados. Los textos informativos proporcionan información sobre temas de interés general y no requieren conocimientos previos para su comprensión, como tesis y congresos. Por otro lado, los textos especializados demandan un conocimiento previo del tema y pueden incluir informes, leyes y artículos científicos.

Por otro lado, Matute y Sierra (2011) proponen que los textos expositivos siguen una estructura definida que consta de tres partes: presentación del tema, desarrollo del tema y conclusión. La presentación puede realizarse a través de una introducción que plantee una pregunta o brinde información inicial, o directamente a partir de datos significativos como definiciones. El desarrollo del tema abarca procedimientos explicativos, datos, referencias e ideas que conforman el cuerpo principal del texto. La conclusión, aunque no siempre presente, suele resumir las ideas más relevantes discutidas.

Dentro del ámbito escolar, es relevante destacar que ha experimentado cambios significativos en su presentación, incorporando ilustraciones, recursos tipográficos y una distribución renovada de los elementos textuales y visuales, todo ello orientado a su propósito educativo y didáctico (Rayón, 2009). El texto escolar

se configura con la finalidad de ser leído y comprendido, lo que implica otorgar significado a su contenido. Según Gómez-Vieiga et al. (2013), la comprensión lectora representa un momento crucial en el proceso educativo, ya que a través de ella se transmiten los conocimientos esenciales del sistema educativo para la formación de las nuevas generaciones. Además, el texto escolar se enfoca en fomentar una identidad cultural y estimular el pensamiento crítico. Su misión educativa radica en la formación de individuos autónomos capaces de influir en su entorno de manera positiva.

III. METODOLOGÍA.

3.1 Tipo y diseño de investigación.

3.1.1 Tipo de investigación: investigación aplicada, también conocida como constructiva, es conocida por el enfoque y su uso práctico del conocimiento teórico a situaciones específicas y los efectos prácticos los cuales derivan de ellas. Este tipo de investigación tiene como objetivo conocer para hacer, para actuar, construir o modificar una realidad particular, con el propósito de generar impacto directo en contextos concretos antes de desarrollar un conocimiento de valor universal. (Sánchez & Reyes, 2017).

3.1.2 Diseño del estudio: En esta investigación se utilizó un diseño cuasiexperimental. Este tipo de diseños se emplea en situaciones donde el control experimental estricto es difícil o prácticamente imposible de lograr. Esta dificultad es especialmente relevante en entornos educativos y fenómenos sociales en general (Sánchez & Reyes, 2017).

Se aplicó un diseño cuasiexperimental de dos grupos no equivalentes (Sánchez y Reyes, 2017), donde a cada sujeto de la muestra se le tomaron medidas antes y después de la aplicación del tratamiento. En este estudio, el grupo control recibió el tratamiento convencional, mientras que el grupo experimental fue expuesto a la variable de intervención: la construcción de estrategias didácticas utilizando imágenes mentales.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, utilizando un método de análisis hipotético-deductivo. La variable independiente fue la construcción de imágenes mentales, mientras que la variable de respuesta fue la comprensión de textos expositivos.:

| | | | |
|-------------|---|-------|---|
| G.E. | 1 | x | 2 |
| G.C. | 3 | ----- | 4 |

Dónde:

| | | |
|-------|---|---|
| G.C | = | Grupo de estudio de control |
| G. E | = | Grupo de estudio experimental |
| 1, 3 | = | Pretest. |
| 2, 4 | = | Postest. |
| X | = | Variable Experimental |
| ----- | = | Ausencia del tratamiento de la variable |

3.2. Variables de estudio:

| Variable de estudio independiente | Dimensiones |
|--|---|
| Estrategia didáctica construimos imágenes mentales | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Finalidad. ✓ Dominio. ✓ Función. ✓ Procedimiento. ✓ Medio y material. |
| Variable de estudio dependiente | Dimensiones |
| Comprensión de textos expositivos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Texto expositivo divulgativo. ✓ Texto expositivo especializado. |

Definición conceptual de la variable independiente: La estrategia didáctica construimos imágenes mentales, se define por su sistematización expresada en su esquematismo conceptual y teórico. Está orientada específicamente a mejorar la comprensión de textos expositivos mediante procedimientos educativos sistemáticamente organizados. Su campo de aplicación principal se encuentra en programas educativos, siendo sus funciones inherentes la facilitación del aprendizaje y la comunicación efectiva. Utiliza medios y soportes educativos seleccionados y estructurados en lecturas específicas, demostrando versatilidad en su aplicación. Esta estrategia está fundamentada en las ciencias de la educación, apoyándose en teorías que promueven el desarrollo de la imaginación y la creatividad a través del dibujo y la construcción de representaciones mentales.

Definición conceptual de la variable dependiente: La comprensión de textos expositivos se refiere a la capacidad humana de extraer significado de un texto, lo cual es una actividad de aprendizaje de alta complejidad. Implica la habilidad

del lector para construir una representación coherente del texto en su memoria, integrando múltiples informaciones en una estructura comprensible. Los textos expositivos están diseñados para iluminar aspectos de interés general dirigidos a un público amplio, tanto especializado como no especializado. Se clasifican en textos divulgativos, que informan sobre temas de interés general sin requerir conocimientos previos extensos, y textos especializados, que exigen un nivel alto de conocimientos previos sobre el tema tratado.

3.3 Población, muestra y muestreo

3.3.1 Población, muestra: Los participantes fueron 54 estudiantes de cuarto grado de educación primaria de EBR, de una escuela primaria de formación mixta en el norte de Perú, Amazonas, (edad media = 9.24; 31 niños y 23 niñas) establecidos en dos grupos: 27 para el grupo control (16 niños y 11 niñas; edad media =9.22) y 27 para el grupo experimental (15 niños y 12 niñas; edad media =9.26); los 54 estudiantes tienen el español como lengua materna y no tienen necesidades especiales identificadas. La aprobación ética para la investigación fue otorgada por el Director de la Institución y con el consentimiento informado de los padres de los estudiantes.

3.4 Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos

Método deductivo: Este método se utilizó luego de definir variables, dimensiones e indicadores, lo que permite deducir la hipótesis del estudio de lo particular a lo general. El enfoque deductivo facilitó el desarrollo de conclusiones basadas en la hipótesis formulada. **Inductivo:** se utilizó para observar y registrar información de la población, de acuerdo con los objetivos del estudio. **Aplicación:** la recopilación de datos observacionales permitió desarrollar modelos generales y extraer conclusiones más amplias. **Analítico:** se aplicó para descomponer el objeto de estudio en sus partes, facilitando la comparación y análisis de variables. El enfoque analítico permitirá comprender las relaciones y diferencias entre las distintas partes del objeto de estudio.

Técnicas utilizadas: en el desarrollo de este trabajo investigativo se usó diversas técnicas que facilitaron la recopilación de datos y la validación de los resultados. Una de las principales fue la aplicación de una prueba derivada de encuestas, diseñada específicamente para evaluar la comprensión de textos expositivos en la población estudiada. Estas encuestas proporcionaron datos cuantitativos relevantes, fundamentales para el análisis del estudio. Además, se utilizó la observación directa como método complementario, permitiendo recolectar información detallada sobre el comportamiento y las interacciones de los participantes en relación con la comprensión de los textos. Esta técnica fue crucial para obtener hallazgos adicionales que complementaron los datos cuantitativos obtenidos a través de las encuestas. Finalmente, se llevó a cabo una exhaustiva revisión de literatura especializada; esta revisión no solo sistematizó el proyecto de investigación y el informe final, sino que también respaldó los resultados con bases teóricas sólidas y rigurosas. La integración de la firma y revisión bibliográfica aseguró la robustez de las fundamentaciones teóricas que sustentaron cada etapa del estudio.

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue el cuestionario pretest y posttest, específicamente el "Test de Comprensión Lectora". Este instrumento fue diseñado para evaluar y verificar el nivel de comprensión de textos expositivos entre los estudiantes del grupo experimental, antes y después de la intervención. El test consistió en preguntas de opción múltiple con criterios de respuesta correcta e incorrecta, abarcando cinco textos expositivos diferentes que variaban desde estructuras simples hasta niveles de mayor complejidad. El subtest de comprensión de textos expositivos divulgativos constó de 13 ítems que evaluaron los niveles de comprensión literal (4 ítems), inferencial (6 ítems) y crítico (3 ítems). Por otro lado, el subtest de textos expositivos especializados estuvo compuesto por 17 ítems que evaluaron los niveles de comprensión literal (9 ítems), inferencial (7 ítems) y crítico (1 ítem). La puntuación máxima alcanzable en el test fue de 51 puntos, distribuidos de la siguiente manera: menos de 13 puntos para un nivel de comprensión insatisfactorio, entre 13 y 26 puntos para un nivel

inicial, entre 26 y 38 puntos para un nivel en curso, y más de 38 puntos para un nivel satisfactorio de comprensión lectora.

Escala de medición: se utilizó una escala de niveles de logro en forma ordinal para medir la variable principal, que es la comprensión de textos expositivos, junto con sus subvariables específicas de textos expositivos divulgativos y textos expositivos especializados. Estos niveles de logro fueron empleados para categorizar a los estudiantes según su desempeño en las evaluaciones realizadas. Esta metodología permitió identificar y describir de manera precisa los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes en relación con la comprensión de textos expositivos.

Procedimientos: Para el proceso de experimentación se planificaron ocho (8) sesiones de aprendizaje, configuradas en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, y se aplicaron únicamente al grupo experimental. Al inicio se presentó el texto expositivo a leer y los materiales a utilizar, así como la ficha de lectura seleccionada. Durante el desarrollo se explicaron los procedimientos estratégicos y se implementó cada uno de ellos. La jornada finalizó con una presentación por parte de los alumnos sobre los aspectos más importantes de la lectura reflejados en la creación de imágenes, que a su vez formaba parte del objetivo cognitivo. Cada sesión tuvo una duración de 90 minutos equivalente a 2 horas pedagógicas o un bloque pedagógico en el contexto peruano. Los primeros 70 minutos consistieron en el desarrollo de la sesión de aprendizaje como parte del experimento y los 20 minutos restantes trataron la resolución del cuestionario de comprensión. Finalmente, el instrumento se aplicó colectivamente. Con respecto al grupo de control, solo la prueba previa se aplicó como una evaluación de entrada y una evaluación de salida.

Procedimientos de la estrategia didáctica: La estrategia didáctica denominada “Construimos imágenes mentales”, en parte que las imágenes mentales son representaciones internas del conocimiento (Kosslyn, 2015) y el texto es una imagen externa; luego decide asociar el texto con su imagen

en el cerebro. Por lo tanto, la estrategia conllevó a desarrollar los siguientes aspectos:

- Se seleccionó una lectura sencilla y se copió en un rotafolio. Los niños tenían las lecturas en un papel.
- Se ha colocado un cuadro vacío a la derecha de cada párrafo.
- Se les pidió que leyeran usando la lectura silenciosa el título con el primer párrafo y al mismo tiempo imaginaran lo que estaban leyendo.
- Después de leer el primer párrafo, se les pidió que cerraran los ojos y visualizaran mentalmente lo que estaban leyendo.
- Luego se les pidió que dibujaran lo que vieron en el espacio vacío de la caja.
- En este proceso ayudamos a construir imágenes con las siguientes preguntas: ¿De qué trata el texto del primer párrafo? ¿De quién estamos hablando en el texto? o que dicen de él?
- Esto se continuó con los demás párrafos, hasta terminarlo.
- Finalmente, cada estudiante dio una breve explicación de sus imágenes construidas.

A medida que aplicamos la estrategia, los niños tomaron el control de los procedimientos; Al principio tienes que dibujar, luego ya no lo harás más, todos los procedimientos de comprensión permanecen en la mente.

IV. RESULTADOS

La Tabla 1 presenta información descriptiva sobre el nivel de comprensión de textos expositivos al aplicar el pre y pos test de la implementación de la estrategia pedagógica didáctica de construcción de imágenes mentales en los grupos control (GC) y experimental (GE). Antes de la intervención, los niveles de rendimiento no mostraron diferencias significativas entre G.E. y G.C.

Sin embargo, después de aplicar la estrategia de construcción de imágenes mentales (postest), se observó una mejora notable del 63% en la comprensión de textos expositivos en el G.E. en comparación con el G.C., alcanzando el nivel satisfactorio de aprobación. Estos resultados evidencian que los estudiantes han adquirido los aprendizajes esperados para su nivel y ciclo educativo.

Tabla 1.

Niveles de Comprensión de Textos correspondiente a expositivo pre test y pos test de la Aplicación de la Estrategia de Construcción de Imágenes Mentales

| Nivel de logro | Puntaje | Pretest | | | | Postest | | | |
|-------------------------|---------|---------|-----|----|-----|---------|-----|----|-----|
| | | GC | % | GE | % | GC | % | GE | % |
| Previo al inicio | < 13 | 8 | 30 | 8 | 30 | 12 | 44 | 0 | 0 |
| En inicio | [13-26> | 12 | 44 | 12 | 44 | 12 | 44 | 0 | 0 |
| En proceso | [26-38] | 5 | 19 | 6 | 22 | 2 | 7 | 9 | 33 |
| Satisfactorio | >38 | 2 | 7 | 1 | 4 | 1 | 4 | 18 | 67 |
| Total | | 27 | 100 | 27 | 100 | 27 | 100 | 27 | 100 |

Nota. G.C. = Grupo control; G.E. = Grupo experimental; n = tamaño de la muestra; S.D. = Desviación estándar; S.E.M. = Error estándar de la media.

En la Tabla 2 se analizó la variable comprensión de textos expositivos en el pre y postest de CG y GE. En el pretest, la puntuación media de comprensión de textos expositivos fue de 9,04 para el grupo control (GC) y 9,52 para el grupo experimental (GE), con desviaciones estándar de 9,53 y 9,22 respectivamente, y errores estándar medios de 1,83 y 1,77. No se observaron diferencias significativas en las medias entre ambos grupos ni en las dimensiones de textos expositivos divulgativos y especializados, ni en sus niveles literal, inferencial y crítico.

En los postest, la variable comprensión de textos expositivos mostró una mejora significativa. El GC alcanzó una puntuación media de 16,41, con una desviación estándar de 8,40 y un error estándar medio de 1,62. En contraste, el GE obtuvo una puntuación media de 40,37, con una desviación estándar de 6,61 y un error estándar medio de 1,27, lo que indica una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos.

En la dimensión de textos expositivos divulgativos, el postest reveló puntuaciones medias de 7,41 para GC y 19,85 para GE, con desviaciones estándar de 4,551 y 3,538 respectivamente, y errores estándar medios de 0,876 y 0,681. Para la dimensión de textos expositivos especializados, las puntuaciones medias fueron de 9,00 para GC y 20,52 para GE, con desviaciones estándar de 4,323 y 4,273, y errores estándar medios de 0,832 y 0,822. Estos resultados destacan una mejora sustancial al comprender textos de características expositivas posteriormente de la aplicación de la propuesta de aplicación didáctica en el grupo experimental.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de la variable comprensión de textos expositivos y dimensiones en los grupos control y experimental del pre test y pos test

| Grupo-test | VARIABLES Y DIMENSIONES | Grupos | n | Media | SD | SEM | |
|---------------------|-----------------------------------|--------|----|-------|-------|-------|------|
| GC y GE Pre test | Nivel literal | GC | 27 | 1.56 | 0.974 | 0.187 | |
| | | GE | 27 | 1.59 | 1.010 | 0.194 | |
| | Nivel inferencial | GC | 27 | 3.93 | 2.601 | 0.501 | |
| | | GE | 27 | 4.11 | 2.722 | 0.524 | |
| | Nivel crítico | GC | 27 | 2.74 | 2.654 | 0.511 | |
| | | GE | 27 | 2.89 | 2.736 | 0.527 | |
| | Textos expositivos divulgativos | GC | 27 | 8.22 | 5.395 | 1.038 | |
| | | GE | 27 | 8.59 | 5.590 | 1.076 | |
| | Nivel literal | GC | 27 | 3.15 | 2.231 | 0.429 | |
| | | GE | 27 | 3.26 | 2.086 | 0.402 | |
| | Nivel inferencial | GC | 27 | 4.96 | 2.794 | 0.538 | |
| | | GE | 27 | 5.04 | 2.377 | 0.458 | |
| | Nivel crítico | GC | 27 | 0.93 | 1.107 | 0.213 | |
| | | GE | 27 | 1.22 | 0.934 | 0.180 | |
| | Textos expositivos especializados | GC | 27 | 9.04 | 4.719 | 0.908 | |
| | | GE | 27 | 9.52 | 4.145 | 0.798 | |
| | Comprensión de textos | | GC | 27 | 17.26 | 9.53 | 1.83 |

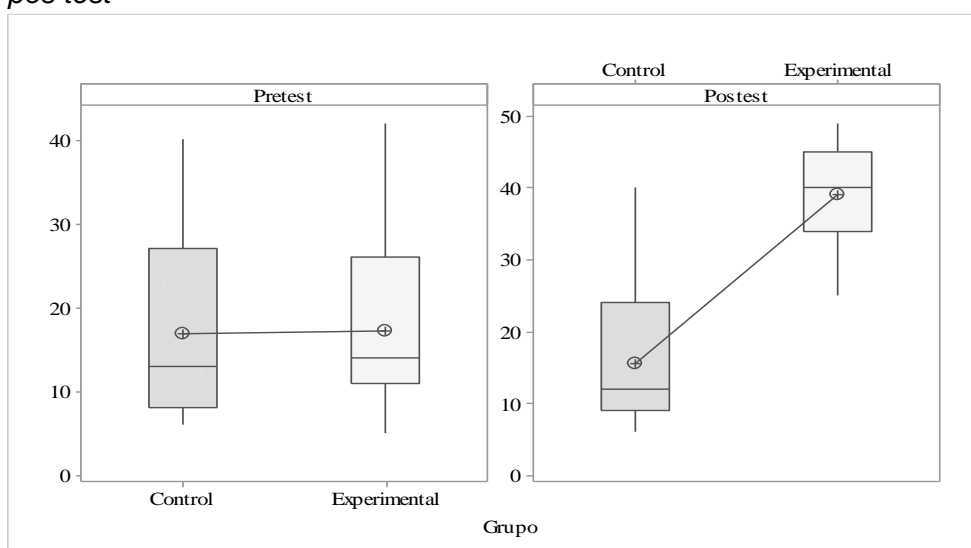
| | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----|-------|-------|-------|-------|
| | expositivos | GE | 27 | 18.11 | 9.22 | 1.77 |
| GC y GE Post test | Nivel literal | GC | 27 | 1.19 | 0.681 | 0.131 |
| | | GE | 27 | 3.33 | 0.620 | 0.119 |
| | Nivel inferencial | GC | 27 | 3.89 | 2.607 | 0.502 |
| | | GE | 27 | 9.85 | 1.916 | 0.369 |
| | Nivel crítico | GC | 27 | 2.33 | 2.184 | 0.420 |
| | | GE | 27 | 6.67 | 2.094 | 0.403 |
| | Textos expositivos divulgativos | GC | 27 | 7.41 | 4.551 | 0.876 |
| | | GE | 27 | 19.85 | 3.538 | 0.681 |
| | Nivel literal | GC | 27 | 2.85 | 2.070 | 0.398 |
| | | GE | 27 | 8.15 | 1.460 | 0.281 |
| | Nivel inferencial | GC | 27 | 4.81 | 2.760 | 0.531 |
| | | GE | 27 | 9.93 | 3.012 | 0.580 |
| | Nivel crítico | GC | 27 | 1.33 | 0.734 | 0.141 |
| | | GE | 27 | 2.44 | 0.751 | 0.145 |
| | Textos expositivos especializados | GC | 27 | 9.00 | 4.323 | 0.832 |
| | | GE | 27 | 20.52 | 4.273 | 0.822 |
| Comprensión de textos expositivos | GC | 27 | 16.41 | 8.400 | 1.617 | |
| | GE | 27 | 40.37 | 6.611 | 1.272 | |

Nota: G.C. = Grupo control; G.E. = Grupo experimental; n = tamaño de la muestra; S.D. = Desviación estándar; S.E.M. = Error estándar de la media.

En consecuencia, se puede evidenciar que en el postest del grupo experimental hubo un incremento significativo en los puntajes promedios después de aplicar la estrategia didáctica, por lo tanto, se mejoró la comprensión de textos expositivos como variable de estudio y en sus dimensiones: textos expositivos divulgativos (nivel literal, inferencial y crítico) y textos expositivos especializados (nivel literal, inferencial y crítico).

Figura 1.

Prueba T para muestras independientes del grupo control y experimental en el pretest y pos test



La Figura 1 muestra gráficamente los box-plots que ilustran la diferencia estadísticamente significativa en los promedios obtenidos en el grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en el pretest y postest. En el pretest, tanto GC como GE mostraron puntajes promedio de 17,26 y 18,11 respectivamente, siendo descriptivamente similares. En el postest, se observaron puntajes promedio significativamente diferentes: GC obtuvo un promedio de 16,41 puntos, mientras que GE alcanzó un promedio de 40,37 puntos. Esto representa un incremento de 23,96 puntos en GE, demostrando que la aplicación de la estrategia, la comprensión lectora aumentó con lo que respecta a comprender lecturas expositivas en comparación con GC, que no experimentó un efecto similar. Esta figura subraya claramente el impacto positivo de la estrategia implementada en el GE.

Tabla 3.

Prueba T para muestras independientes del grupo control y experimental en el pretest y pos test

| Grupo -Test | Variable Dimensiones | Prueba de Levene de igualdad de varianzas | | Prueba T para muestras independientes | | | | IC de la diferencia de medias 95% | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|---|-------|---------------------------------------|---------|------------------|----------------------|-----------------------------------|-----------------|-----------------|
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Error estándar | Límite Inferior | Límite Superior |
| GC y GE-Pretest | Nivel literal | 0.011 | 0.919 | -0.137 | 52 | 0.891 | -0.04 | 0.27 | -0.58 | 0.50 |
| | Nivel inferencial | 0.075 | 0.785 | -0.256 | 52 | 0.799 | -0.19 | 0.72 | -1.64 | 1.27 |
| | Nivel crítico | 0.000 | 0.989 | -0.202 | 52 | 0.841 | -0.15 | 0.73 | -1.62 | 1.32 |
| | Textos expositivos divulgativos | 0.041 | 0.840 | -0.248 | 52 | 0.805 | -0.37 | 1.50 | -3.37 | 2.63 |
| | Nivel literal | 0.006 | 0.938 | -0.189 | 52 | 0.851 | -0.11 | 0.59 | -1.29 | 1.07 |
| | Nivel inferencial | 1.479 | 0.229 | -0.105 | 52 | 0.917 | -0.07 | 0.71 | -1.49 | 1.34 |
| | Nivel crítico | 0.776 | 0.383 | -1.063 | 52 | 0.293 | -0.30 | 0.28 | -0.86 | 0.26 |
| | Textos expositivos especializados | 0.738 | 0.394 | -0.398 | 52 | 0.692 | -0.48 | 1.21 | -2.91 | 1.94 |
| | Comprensión textos expositivos | 0.033 | 0.857 | -0.334 | 52 | 0.740 | -0.85 | 2.55 | -5.97 | 4.27 |
| | GC y GE-Postest | Nivel literal | 0.205 | 0.653 | -12.114 | 52 | 0.000 | -2.148 | 0.177 | -2.504 |
| Nivel inferencial | | 1.872 | 0.177 | -9.578 | 52 | 0.000 | -5.963 | 0.623 | -7.212 | -4.714 |
| Nivel crítico | | 0.351 | 0.556 | -7.442 | 52 | 0.000 | -4.333 | 0.582 | -5.502 | -3.165 |
| Textos expositivos divulgativos | | 1.585 | 0.214 | -11.218 | 52 | 0.000 | -12.444 | 1.109 | -14.671 | -10.218 |
| Nivel literal | | 3.494 | 0.067 | -10.865 | 52 | 0.000 | -5.296 | 0.487 | -6.274 | -4.318 |

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-------|-------|---------|----|-------|---------|-------|---------|---------|
| Nivel inferencial | 0.107 | 0.745 | -6.501 | 52 | 0.000 | -5.111 | 0.786 | -6.689 | -3.533 |
| Nivel crítico | 1.417 | 0.239 | -5.498 | 52 | 0.000 | -1.111 | 0.202 | -1.517 | -0.706 |
| Textos expositivos especializados | 0.090 | 0.766 | -9.846 | 52 | 0.000 | -11.519 | 1.170 | -13.866 | -9.171 |
| Comprensión textos expositivos | 1.480 | 0.229 | -11.649 | 52 | 0.000 | -23.963 | 2.057 | -28.091 | -19.835 |

Sig.(bilateral): La prueba es significativa estadísticamente $p < 0.05$

Nota: IC = Intervalo de confianza; gl = grados de libertad; GC = Grupo control; GE = Grupo experimental; t = Prueba T.

En la Tabla 3 se presentan los resultados de la prueba paramétrica T de Student para grupos independientes (GC y GE) en el pretest y postest. Los resultados indican igualdad de varianzas entre GC y GE en el pretest y postest, según la prueba de Levene ($p > 0,05$).

En el pretest, no se encontraron diferencias significativas estadísticamente entre GC y GE en la variable comprensión de lecturas expositivas ($T = -0,334$, Sig. = $0,740 > 0,05$), ni en las dimensiones de textos expositivos divulgativos ($T = -0,248$, Sig. = $0,805 > 0,05$) y textos expositivos especializados ($T = -0,398$, Sig. = $0,692 > 0,05$) en sus niveles literal, inferencial y crítico (todos los valores de $p > 0,05$).

Estos resultados indican que no hubo diferencias significativas en los puntajes promedio entre GC y GE en cuanto entender lecturas expositivas, tanto divulgativos como especializados, en el pretest.

En el postest del GC y GE, se encontró una diferencia significativa en cuanto a la estadística en la comprensión de textos expositivos ($T = -11,649$, Sig. = $0,000 < 0,05$), así como en la dimensión de textos expositivos divulgativos ($T = -11,218$, Sig. = $0,000 < 0,05$) en sus niveles literal, inferencial y crítico ($p < 0,05$). Igualmente, para los textos expositivos especializados ($T = -9,846$, Sig. = $0,000 < 0,05$) y en sus niveles literal, inferencial y crítico ($p < 0,05$), se observó una mejora significativa en el GE después de aplicar la estrategia de construcción de imágenes mentales. Estos resultados indican claramente que la estrategia implementada fue efectiva en mejorar la comprensión de textos expositivos en el grupo experimental (GE), tanto en textos divulgativos como especializados.

V. DISCUSIÓN.

Este estudio tiene como objetivo introducir una estrategia educativa diseñada para mejorar la comprensión de textos expositivos en niños de educación primaria. Muchas intervenciones en comprensión lectora se enfocan en activar conocimientos previos, recuperar información o realizar comparaciones, sin abordar adecuadamente la comprensión integral del texto a un nivel de pensamiento más profundo. La principal innovación de este estudio radica en el uso de la estrategia de construcción de imágenes mentales durante la lectura, que rápidamente fortalece el conocimiento y la comprensión del niño. Es decir, después de leer cada párrafo, se invita al niño a visualizarlo mentalmente, lo que con el tiempo lleva a un aprendizaje automatizado y a una mejor comprensión del texto.

En este contexto, los resultados del estudio indicaron que la estrategia educativa de construcción de imágenes mentales durante la lectura aumentó significativamente en un 63% el nivel de comprensión satisfactoria de textos expositivos. Además, la brecha identificada en el pretest se redujo en un 30% y un 44% en los niveles previos al inicio y en inicio, respectivamente. Los niños y niñas que inicialmente se encontraban en estos niveles solo pudieron responder preguntas de nivel literal, mostrando dificultades con niveles inferenciales y crítico-valorativos más complejos. Esto sugiere que los textos expositivos representan un desafío más abstracto en comparación con otros tipos de textos narrativos (Collins et al., 2020) y pueden requerir un esfuerzo cognitivo adicional por parte del lector (Kraal et al., 2019). En este sentido, la estrategia de construcción de imágenes mentales parece superar estas limitaciones.

En contraste, individuos con baja comprensión parecen adoptar un enfoque moderado al leer textos expositivos (Kraal et al., 2019; Ritchey, 2011). Por ende, los lectores novatos deben ajustar su estrategia al enfrentarse a este género textual, que a menudo les resulta familiar, para mejorar su comprensión (Follmer y Sperling, 2018; Tarchi, 2015). A pesar de las diversas limitaciones que pueden afectar la comprensión de textos expositivos, la estrategia de construcción de imágenes mentales demuestra ser efectiva para mejorar los niveles de comprensión en los

niños. La Figura 1 ilustra claramente puntajes significativamente superiores en el grupo experimental, con una mejora promedio de 23.96 puntos en comparación con el grupo control en la prueba anterior. Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que la estrategia de construcción de imágenes mentales tiene un impacto positivo y significativo en la comprensión de textos expositivos.

Además, este estudio clasificó dos tipos de textos expositivos: divulgativos y especializados. Los textos expositivos divulgativos están diseñados para un público general y tienen una estructura menos compleja (Rodríguez-Tapia, 2016). En contraste, los textos expositivos especializados presentan mayor complejidad léxica y conceptual, requiriendo un mayor nivel de conocimientos para su comprensión (Rodríguez-Tapia, 2016). Estos textos están organizados de diversas maneras, emplean un vocabulario más técnico y menos familiar, y contienen más conexiones abstractas (Tilstra & McMaster, 2013). Por lo tanto, una hipótesis específica inicial fue demostrar que la estrategia de construcción de imágenes mentales mejora significativamente la comprensión de textos expositivos divulgativos en estudiantes de primaria.

Los resultados indican que después de aplicar la estrategia didáctica, el puntaje promedio en el postest de textos expositivos informativos aumentó en 11.26 puntos en el grupo experimental, mientras que no se observaron diferencias significativas en el grupo control. Este fenómeno puede atribuirse al hecho de que las imágenes mentales tienen sus fundamentos en la memoria motora personal del individuo que las crea (Krüger et al., 2020). Esto implica que las imágenes mentales son un proceso complejo que podría involucrar todos nuestros sentidos (Krüger et al., 2020; Moran et al., 2012), y la representación sensorial de las acciones imaginadas depende de solicitudes específicas para cumplir con requisitos específicos (Krüger et al., 2020). Además, los resultados sugieren que los participantes del grupo experimental pudieron mejorar sus habilidades mediante la construcción de imágenes mentales, lo cual podría requerir algo más de experiencia (Graven & DeSebrock, 2018). En estudios similares, se ha encontrado que el uso de representaciones visuales, como dibujos, está relacionado con el rendimiento en pruebas de comprensión (Tarchi, 2015), y que generar dibujos organizativos mejora

la precisión y la comprensión lectora de los estudiantes (Thiede et al., 2022).

Además, la comprensión de textos expositivos demanda habilidades específicas como eficiencia en la lectura, cambio de enfoque y supresión de distracciones (Wu et al., 2020). Aunque el vocabulario y la organización son predictores importantes de la comprensión, independientemente del tipo de texto, especialmente en contextos de memoria oral (Wu et al., 2020).

La segunda hipótesis específica de este estudio fue demostrar que la estrategia de aplicada permitió fortalecer la construcción de imágenes mentales que ayudó a elevar el nivel comprensión de lectura a nivel expositivo de tipo especializado en niños de la educación básica relacionado con primaria. Los resultados confirman que el puntaje promedio en el postest de textos expositivos especializados aumentó en 11 puntos en el grupo experimental respecto al pretest, mientras que en el grupo de control no se observaron diferencias significativas. Estos hallazgos indican un avance significativo, dado que la comprensión de este tipo de textos implica procesos cognitivos superiores que son considerados como actividades humanas complejas (Barreyro et al., 2017).

Sin embargo, estudios anteriores han encontrado que los textos expositivos generan inferencias menos precisas y más inválidas en comparación con los textos narrativos, debido a las demandas específicas del texto (Karlsson et al., 2018). En este estudio, la estrategia de construcción de imágenes mentales permitió a los niños mejorar sus habilidades para decodificar y realizar inferencias sobre la información presentada.

Este estudio representa un avance significativo al introducir la estrategia de construcción de imágenes mentales mientras los niños leen, obteniendo resultados altamente prometedores en nuestros estudiantes. El proceso de visualizar y dibujar mientras se lee permite al cerebro del lector realizar asociaciones e inferencias durante y después de la lectura. Estos procesos asociados a la memoria, como el parafraseo y la inferencia durante la lectura, contribuyen a una mejor retención del texto (Diakidoy et al., 2016). Además, los niños que muestran mayor eficiencia en la lectura de palabras tienden a mejorar más rápidamente en la comprensión de

textos explicativos (Wu et al., 2020). Diakidoy et al. (2016) también encontraron que las inferencias realizadas después de la lectura contribuyen significativamente al aprendizaje general del texto.

Como es común en estudios de este tipo, hubo ciertas limitaciones y consideraciones importantes para futuras investigaciones. Una limitación significativa fue la falta de control total sobre las condiciones experimentales, una característica inherente a los diseños cuasi-experimentales utilizados en la encuesta. Según Sánchez y Reyes (2017), estos diseños son aplicados en situaciones donde el control experimental estricto es difícil de lograr, como en el contexto educativo donde el investigador no puede asignar aleatoriamente a los sujetos a los grupos de estudio. Esta falta de control puede introducir sesgos debido a la selección de los participantes.

Para abordar esta limitación en estudios futuros, sería recomendable comparar detalladamente los puntajes promedio de las pruebas previas entre los grupos control y experimental, asegurándose de que sean equivalentes en términos de características demográficas de la muestra. Este enfoque ayudaría a mitigar posibles sesgos y fortalecería la validez interna de los resultados.

Aunque se tomó en cuenta la equivalencia de los grupos y se homogeneizó la muestra, el tamaño reducido de la muestra podría ser considerado como una limitación en este estudio. Es posible que, con una muestra más grande, las generalizaciones de los resultados fueran más consistentes. Por lo tanto, a pesar de la relevancia de los hallazgos, se recomienda interpretarlos con cautela. Además, es importante mencionar que no se realizó un análisis por género, lo cual podría haber proporcionado nuevos hallazgos.

Por otro lado, respecto a la aplicación de la estrategia de construcción de imágenes mentales, es importante aclarar que esta no se ha aplicado para la comprensión de otros tipos de textos, como cuentos o descripciones, que son muy utilizados en la educación básica. Por lo tanto, futuras investigaciones deberían considerar esto y explorar su aplicación de manera más amplia. Además, estudios

futuros también podrían examinar diferentes grupos etarios, como niños en etapas iniciales, primaria y adolescentes, para identificar los efectos específicos de esta estrategia en cada grupo. Por ejemplo, es conocido que la teoría de la mente puede ser más relevante para la comprensión de historias que para textos informativos (Kim et al., 2021), y es importante considerar que algunos estudios indican que no existen diferencias significativas entre la comprensión de textos narrativos y expositivos (Wannagat et al., 2021).

Finalmente, es importante destacar que en futuros estudios se consideraran las condiciones bajo las cuales se evalúa la habilidad lectora, ya sea en términos de comprensión, retención o reproducción coherente de información textual (Latini et al., 2021). Además, será crucial investigar cómo los lectores pueden ir más allá del nivel de comprensión literal hacia inferencias más profundas (Karlsson et al., 2018). También se deberá tener en cuenta cómo factores como el uso de una prueba de comprensión previa pueden influir en el rendimiento de los participantes (Dinsmore et al., 2015), así como otros factores como el tipo de texto, la capacidad verbal, la memoria de trabajo y el conocimiento general (Prinz et al., 2020).

VI. CONCLUSIONES

- Primera.** - Finalmente, el resultado permite concluir que la estrategia para construir imágenes mentales ayuda a fortalecer la mejora la comprensión de leer las lecturas de exposición de los niños en edad escolar. Del mismo modo, mejora los niveles de comprensión de la lectura de la divulgación y los textos de exhibición literalmente especializados, de manera inferior y crítica.
- Segunda.** - Los resultados indican el potencial de la estrategia para apoyar la comprensión de lectura de los estudiantes de la agencia escolar.
- Tercera.** - En la Figura 1 permite observar gráficamente puntajes favorables en la posición más importante del grupo experimental, cuya desviación promedio respecto a la prueba anterior fue de 23.96 puntos, resultados muy significativos en comparación con el grupo control, por tanto, esto nos permite inferir y comprobar la hipótesis general de que la estrategia de construcción de imágenes mentales mejora significativamente la comprensión de textos expositivos.
- Cuarta.** - Aunque se tomó en cuenta la equivalencia de los grupos y se homogeneizó la muestra, el tamaño reducido de la muestra podría ser considerado como una limitación en este estudio. Es posible que, con una muestra más grande, las generalizaciones de los resultados fueran más consistentes. Por lo tanto, a pesar de la relevancia de los hallazgos, se recomienda interpretarlos con cautela. Además, es importante mencionar que no se realizó un análisis por género, lo cual podría haber proporcionado nuevos hallazgos.

VII. RECOMENDACIONES

- Primera.** - Recomiendo a futuros investigadores explorar diversas estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos expositivos, considerando variables como el sexo y la edad con el fin de establecer correlaciones significativas. Además, es importante tener en cuenta la condición rural y urbana para obtener una visión más amplia y enriquecedora.
- Segunda.**- También se sugiere a los docentes emplear estrategias de comprensión de textos expositivos que abarquen las diferentes dimensiones de la comprensión lectora. Estas estrategias no deben limitarse únicamente a los niveles literal e inferencial, sino también incluir los niveles crítico, creativo y personal, entre otros.
- Tercera.** - Finalmente, aconsejamos a docentes e investigadores utilizar estrategias de aprendizaje adaptadas tanto al público receptor como al contexto de los alumnos. Asimismo, es recomendable diversificar las estrategias según la materia y el grado escolar para lograr una enseñanza más efectiva.

REFERENCIAS

- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 63–93. Recuperado de <https://goo.gl/x6WhS2>
- Aydin, E., Ilgaz, H., & Allen, J. W. P. (2021). Preschoolers' learning of information from fantastical narrative versus expository books. *Journal of Experimental Child Psychology*, 209, 105170. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105170>
- Barreyro, J. P., Injoke-Ricle, I., Álvarez-Drexler, A., Formoso, J., & Burin, D. I. (2017). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el rol de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Suma Psicológica*, 24(1), 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.09.002>
- Bustamante, M. E., Hernández, S., Restrepo, M. V., & Ríos, P. A. (2019). La comprensión lectora fortalecida por los textos expositivos. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 133–147. <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a8>
- Collaguazo Chapa, L. E. (2019). La importancia del uso de para textos para la comprensión lectora. Obtenido de La importancia del uso de para textos para la comprensión lectora. Web site: <https://dSPACE.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/33715/1/Trabajo%20de%20titulaci%C3%B3n.pdf>
- Collins, A. A., Compton, D. L., Lindström, E. R., & Gilbert, J. K. (2020). Performance variations across reading comprehension assessments: Examining the unique contributions of text, activity, and reader. *Reading and Writing*, 33(3), 605–634. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09972-5>
- Coral, T. & Vera, L. (2020). Fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora a través de la lectura de imágenes. *Revista UNIMAR*. 38. 91-111. [10.31948/Rev.unimar/unimar38-1-art4](https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-1-art4). Cooper David - Cómo mejorar la comprensión lectora - España - 1990 – Visor Distribuciones S.A
- Cristiano, D. C., Chaparro, L. Y., & Enciso, N. M. (2019). Comprensión de textos discontinuos: caricatura y afiche. *Educación y Ciencia*, 23. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10306>
- Delgado, P., & Salmerón, L. (2021). The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure. *Learning and Instruction*, 71(September 2020). <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101396>
- De Mier, M. V., Amado, B., & Benítez, M. E. (2015). Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria. *Psyche*, 24(2), 1–13. <https://doi.org/10.7764/psyche.24.2.708>
- Disla, R. A., Capellán, D. A., Haché de Yunén, A. M., & Acosta, L. M. (2019). Comprensión escrita en estudiantes de primero y cuarto año de Filosofía. *Perfiles Educativos*, 41(166), 8–20.

<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.166.59031>

- Diakidoy, I. A. N., Mouskounti, T., Fella, A., & Ioannides, C. (2016). Comprehension processes and outcomes with refutation and expository texts and their contribution to learning. *Learning and Instruction*, 41, 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.10.002>
- Dinsmore, D. L., Loughlin, S. M., Parkinson, M. M., & Alexander, P. A. (2015). The effects of persuasive and expository text on metacognitive monitoring and control. *Learning and Individual Differences*, 38, 54–60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.009>.
- Dolorier, R. G., Amancio, P. M., Montañez, A. P., & Villa, R. M. (2021). Evaluación auténtica para mejorar la comprensión de textos orales en la primera infancia. *Horizonte de la ciencia*, 11(20).
- Follmer, D. J., & Sperling, R. A. (2018). Interactions between reader and text: Contributions of cognitive processes, strategy use, and text cohesion to comprehension of expository science text. *Learning and Individual Differences*, 67(September 2017), 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.005>
- Gagné, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Editorial Diana.
- Gandolfi, G. (2002). La comprensión lectora en los textos disciplinarios escolares: algunas consideraciones. Recuperado de <https://goo.gl/i12Dfj>
- García, J. A. y otros. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós
- Gómez-Veiga, I., Oscar Vila, J., García-Madruga, J. A., & María Rosa Elosúa, A. C. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa*, 19(2), 03–111. [https://doi.org/10.1016/S1135-755X\(13\)70017-4](https://doi.org/10.1016/S1135-755X(13)70017-4)
- Graven, T., & Desebrock, C. (2018). Bouba or kiki with and without vision: Shape-audio regularities and mental images. *Acta Psychologica*, 188(May), 200–212. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2018.05.011>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2019). Effect of the interactive groups in the learning of the reading by means of familiar collaboration. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 138–144. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.02.001>
- Huanquis Sulca, G. O. (2021). uso de infografías para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa publica de Satipo, Junín 2020. Obtenido de uso de infografías para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa publica de Satipo, Junín 2020. Web site: http://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/1924/1/0048355070_T_2022.pdf.

- Karlsson, J., van den Broek, P., Helder, A., Hickendorff, M., Koornneef, A., & van Leijenhorst, L. (2018). Profiles of young readers: Evidence from thinking aloud while reading narrative and expository texts. *Learning and Individual Differences*, 67(July 2017), 105–116. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.001>
- Kosslyn, S. M. (2015). Stephen M. Kosslyn. *Current Biology*, 25(4), R134–R136. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.12.018>
- Kraal, A., Van den Broek, P. W., Koornneef, A. W., Ganushchak, L. Y., & Saab, N. (2019). Differences in text processing by low- and high-comprehending beginning readers of expository and narrative texts: Evidence from eye movements. *Learning and Individual Differences*, 74(July), 101752. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.10175>.
- Krüger, B., Zabicki, A., Grosse, L., Naumann, T., & Munzert, J. (2020). Sensory features of mental images in the framework of human actions. *Consciousness and Cognition*, 83(October 2019), 102970. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2020.102970>
- Latini, N., Bråten, I., & Haverkamp, Y. E. (2021). Breadth and depth of strategic processing during text comprehension. *Learning and Individual Differences*, 91, 102058. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102058>
- Li, P., & Clariana, R. B. (2019). Reading comprehension in L1 and L2: An integrative approach. *Journal of Neurolinguistics*, 50(March 2018), 94–105. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.03.005>
- Lizcano Rejano, S. M. (2000). *Pictura et poesis: Narración mítica, imagen y descripción iconográfica en las "imágenes" de Filóstrato el Viejo*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=16055&info=resumen&idioma=SPA>
- López-Olóriz, J., Pina, V., Ballesta, S., Bordoy, S., & Pérez-Zapata, L. (2020). Proyecto Petit UBinding: método de adquisición y mejora de la lectura en primero de primaria. Estudio de eficacia. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 40(1), 12–22. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2019.06.001>
- Martínez R., J. N., Lía Segovia, S., & Benditkis, L. H. (2017). La representación de la depresión profunda en el discurso y sus subyacentes mapeos innovadores. *Discurso & Sociedad*, ISSN-e 1887-4606, Vol. 11, Nº. Extra 2, 2017 (Ejemplar Dedicado a: Miradas Argentinas a Realidades Contemporáneas), Págs. 231-261, 11(2), 231–261. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6140607&info=resumen&idioma=ENG>
- Matute, F. D. C. y Sierra, I. (2011). *Mejoramiento de la comprensión lectora mediante el uso de textos expositivos en el grado cuarto de básica primaria*.

Universidad de la Amazonía. Recuperado de <https://goo.gl/qfjDbP>

- Melguizo-Moreno, E., & Gallego-Ortega, J. L. (2020). Una rúbrica para la evaluación de textos expositivos. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.2>.
- 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>
- Navarro, B. (1996). Conocimiento previo y comprensión lectora. *Voces Múltiples*, 1(1), 100–110
- Quillin, K., & Thomas, S. (2015). Drawing-to-learn: A framework for using drawings to promote model-based reasoning in biology. *CBE Life Sciences Education*, 14(1), 1–16. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-08-0128>
- Ray, A. (2009). *La comprensión de textos expositivos en niños de segundo, tercero y cuarto grados de primaria*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/1167>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario* (23rd ed.). Madrid: Espasa. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Onrxgkw>
- Ripoll, J. C., & Aguado, C. (2016). Cuatro patas para mejorar la comprensión lectora *Educación Y Orientar*, 4(2014), 39–40. Recuperado de <https://goo.gl/CCo4UD>.
- Ritchey, K. A. (2011). How generalization inferences are constructed in expository text comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 280–288. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.002>
- Rodríguez-Tapia, S. (2016). Los textos especializados, semiespecializados y divulgativos: Una propuesta de análisis cualitativo y de clasificación cuantitativa. *Signa*, 25(2016), 987–1006.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2017). *Metodología y diseños en la investigación científica* (5th ed.). Business Support Aneth
- Schleinschok, K., Eitel, A., & Scheiter, K. (2017). Do drawing tasks improve monitoring and control during learning from text? *Learning and Instruction*, 51, 10–25. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.02.002>
- Seli, P., Risko, E. F., Smilek, D., & Schacter, D. L. (2016). Mind-Wandering With and Without Intention. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 605–617.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.05.010>.

Soemer, A., & Schiefele, U. (2019). Text difficulty, topic interest, and mind wandering during reading. *Learning and Instruction*, 61(January), 12–22.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.006>

Tarchi, C. (2015). Fostering reading comprehension of expository texts through the activation of readers' prior knowledge and inference-making skills. *International Journal of Educational Research*, 72, 80–88.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.013>

Thiede, K. W., Wright, K. L., Hagenah, S., Wenner, J., Abbott, J., & Arechiga, A. (2022). Drawing to improve metacomprehension accuracy. *Learning and Instruction*, 77(June 2021), 101541.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101541>

Tilstra, J., & McMaster, K. L. (2013). Cognitive processes of middle grade readers when reading expository text with an assigned goal. *Learning and Individual Differences*, 28, 66–74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.011>

Tello, C. (2016). *Efectos del programa "Lecturín" para la comprensión de textos expositivos en estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32177 de Chúcchuc, Colpas-2015*. Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Recuperado de <https://goo.gl/YUJSz3>

Trías, D., & Huertas, J. A. (2015). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias Psicológicas*.

<https://doi.org/10.22235/cp.v3i1.133>

UNED. (2013). ¿Qué son las estrategias didácticas? Consultado el 16 de diciembre de 2017, de <https://goo.gl/5vmnBj>

Valladolid, J. G. (2014). *Taller de análisis de textos expositivos para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 5° año de secundaria de la I.E 81025 "José Antonio encinas" del distrito Víctor Larco en el año 2014*. Universidad Privada Antenor Orrego. Recuperado de <https://goo.gl/jU1aaZ>

Vega, N. A., Bañales, G., Reyna, A., & Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047–1068.

Vera, G., & González, P. (2017). Texto expositivo. Recuperado de <https://goo.gl/xcDCor>

Vidal-Moscoso, D., & Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de La Educación Superior*,

45(177), 95–118. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>

Volodina, A., Heppt, B., & Weinert, S. (2021). Relations between the comprehension of connectives and school performance in primary school. *Learning and Instruction*, 101430. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101430>

Wannagat, W., Steinicke, V., Tibken, C., & Nieding, G. (2021). Same topic, different genre: Elementary school children's mental representations of information embedded in narrative and expository texts. *Learning and Instruction*, October, 101559. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101559>

Wu, Y., Barquero, L. A., Pickren, S. E., Taboada Barber, A., & Cutting, L. E. (2020). The relationship between cognitive skills and reading comprehension of narrative and expository texts: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 4. *Learning and Individual Differences*, 80(February), 101848. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101848>

Anexo 1: Matriz de consistencia

Comprensión de textos expositivos a través de imágenes mentales en estudiantes de Primaria, Amazonas 2024.

AUTOR: Francisco Martín Fernández Uceda

| Identificación del Problema | Formulación del problema | Marco teórico conceptual |
|--|--|--|
| Escaso manejo de estrategias de comprensión de textos expositivos en la niñez de cuarto grado de la Institución Educativa Primaria Amazonas, 2024 | ¿En qué medida se mejora la comprensión de textos expositivos a través de imágenes mentales, en los estudiantes de primaria Amazonas 2024? | La sustentación teórica de la estrategia didáctica "Construimos imágenes mentales" en la mejora de la comprensión de textos expositivos se ampara en las teorías de las ciencias siguientes: Psicología Educativa, Psicolingüística, Pedagogía, y Didáctica. |
| Hipótesis general de investigación H.1 | | |
| Si se aplica la estrategia didáctica "Construimos imágenes mentales", entonces mejora significativamente la comprensión de textos expositivos en la niñez de cuarto grado de la Institución Educativa Primaria Amazonas, 2024. | | |
| Hipótesis específicas de investigación | | |
| H1.1... textos expositivos divulgativos... | H1.2... textos expositivos especializados ... | |
| Variables | Población | Muestra |
| Variable Independiente: Estrategia didáctica "Construimos imágenes mentales" Dimensiones: Finalidad, Campo de acción, Funciones, Procedimientos, Medios y materiales, Versatilidad, Soporte teórico. Variable dependiente Comprensión de textos expositivos Dimensiones: Textos expositivos divulgativos. Textos expositivos especializados | La población estará conformada por 54 educandos matriculados en el cuarto grado de la Institución Educativa Primaria Amazonas, 2024. | La muestra será igual a la población; es decir, 54 educandos matriculados en el cuarto grado de la Institución Educativa Primaria Amazonas, 2024. |
| Diseño de investigación | | |
| En la investigación se empleará el Diseño cuasi experimental de dos grupos no equivalentes, cuyo esquema es el siguiente: | | |
| GE | 01 | x 02 |
| GC | 03..... | 04 |

| Instrumentos de recolección de datos | Tratamiento estadístico |
|--|-------------------------|
| Pre-test y post-test para medir la comprensión de textos expositivos. | |
| <p>Objetivo general</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la mejora que produce la construcción de imágenes mentales, en la comprensión de textos expositivos en estudiantes del nivel primario de la región Amazonas, 2024. <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medir los efectos que produce la construcción de imágenes mentales en la mejora de la comprensión de textos expositivos divulgativos en estudiantes del nivel primario en la región Amazonas, 2024. • Medir los efectos que produce la construcción de imágenes mentales en la mejora en la comprensión de textos expositivos especializados, en estudiantes del nivel primario de la región Amazonas, 2024. <p>Objetivos metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir conceptual y operacionalmente la comprensión de textos expositivos en función a las teorías que la configuran y sustentan. ✓ Medir las evidencias de mejora que produce la construcción de imágenes mentales imágenes mentales” en la comprensión de textos expositivos en la niñez de cuarto grado de la Institución Educativa Primaria, tabulando la información que se obtenga para su procesamiento, análisis e interpretación. | |

Anexo 2

Instrumento de investigación

Pre test y post test: prueba de comprensión de textos

Nombre(s) y apellidos: _____

Grado: _____ Sección: _____ Fecha: _____

El presente instrumento tiene por objetivo evaluar la mejora que produce la aplicación de la estrategia didáctica “Construimos imágenes mentales” en la comprensión de textos expositivos en la niñez de **cuarto grado de la Institución Educativa Primaria N° 16211, Bagua Grande, 2024.**

INTRUCCIÓN: Lee los textos que se presentan, luego responde las preguntas marcando con un aspa (X) la respuesta que consideras correcta.

TEXTO N.º 01

Santa María de Nieva

Santa María de Nieva es una ciudad ubicada en la selva del Perú. Pertenece a la región Amazonas y es capital de la provincia de Condorcanqui. Está situada en las orillas de los ríos Nieva y Marañón, que en los meses de invierno el caudal de sus aguas amenaza a la comunidad.

En Santa María de Nieva hace mucho calor. La zona es también sumamente lluviosa. Los habitantes visten siempre ropa de verano.

Santa María de Nieva no es muy grande. La bella ciudad está rodeada por mucha vegetación. Las casas tienen techos de calamina, a dos aguas. La mayor cantidad de viviendas tienen acceso a servicios como agua, desagüe y energía eléctrica. Hace poco tiempo, su carretera fue asfaltada y ya no es tan difícil llegar.

1. Santa María de Nieva es una ciudad situada en las orillas de los ríos:

- a) Utcubamba y Sonche
- b) Nieva y Marañón
- c) Bagua y Chiriaco
- d) Condorcanqui

2. ¿Con cuál las opiniones sobre los servicios como agua, desagüe y energía eléctrica estás de acuerdo?

- a) Los servicios básicos no son tan importantes para alcanzar el desarrollo.
- b) Los servicios son importantes, pero no indispensables
- c) Los servicios básicos permiten el desarrollo económico y social de un pueblo.
- d) Las personas si pueden vivir sin necesidad de los servicios básicos.

TEXTO N.º 02

Manolo fue a vender su vaca al mercado y por ella le dieron una bolsa llena de monedas. Por el camino las hacía sonar contento y pensaba: “¡Que rico soy! Me compraré un huerto, una casa y un caballo”. Un ladronzuelo que iba espíandolo, lo detuvo y le dijo: -Yo sé cómo hacer crecer el dinero. Solo tienes que plantar las monedas en ese campo y mañana habrá crecido un árbol lleno de monedas. Manolo así lo hizo.

3. ¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?

- a) Un árbol de monedas
- b) Solo un agujero vacío
- c) La bolsita con las monedas
- d) Las monedas oxidadas

4. **¿Cómo crees que era Manolo?**

- a) Un poco tonto
- b) Un poco listo
- c) Un poco egoísta
- d) Un poco abusón

5. **¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba?**

- a) Amable
- b) Bueno
- c) Mágico
- d) Astuto

TEXTO N.º 03

El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llama metamorfosis. Primero empiezan a formarse las dos patas de atrás, en la base de cola. Después aparecen las de delante y al final la cola se encoge. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba el agua van desapareciendo y se forman los pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua. Los animales que siguen este proceso se llaman anfibios.

6. **¿Qué quiere decir “metamorfosis de la rana”?**

- a) El conjunto de cambios que hace el renacuajo.
- b) El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo.
- c) Los cambios en la cola.
- d) Los cambios en las branquias.

7. **¿Qué orden siguen los cambios que hace?**

- a) salir patas de delante – salir patas de atrás – encogerse la cola
- b) salir patas de atrás – salir patas de delante – encogerse la cola
- c) encogerse la cola – salir patas de delante – salir patas de atrás
- d) encogerse la cola – salir patas de atrás – salir patas de delante

8. **¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?**

- a) Porque ya tiene las cuatro patas.
- b) Porque tiene pulmones y branquias.
- c) Porque entonces ya tiene branquias
- d) Porque entonces ya tiene pulmones.

9. **¿Qué título pondrías a este texto?**

- a) Los cambios de los animales
- b) Los animales de agua dulce
- c) La metamorfosis de los anfibios
- d) La metamorfosis de los reptiles

TEXTO N.º 04

MEMORIZACIÓN

La memoria, ocupa un lugar importante para lograr el éxito escolar. Para mejorar el estudio es importante fortalecer la memoria visual y la auditiva. Un ejercicio para mejorar la memoria visual puede ser el observar atentamente un escaparate, fijándose en los artículos, formas, colores, precios y otros detalles. Después tratar de recordar todos los datos posibles del escaparate y comprobar para ver cuántos faltan.

Para fortalecer la memoria auditiva se puede hacer este ejercicio: poner en marcha un aparato de radio y sintonizar una emisora en la que los locutores estén hablando continuamente. Después de escuchar un poco, apagar la radio y tratar de repetir literalmente lo que han dicho los locutores. Volver a encender la radio y escuchar atentamente lo que dicen para repetir en voz alta todo lo escuchado, con la mayor fidelidad posible. Después repetir estos pasos aumentando el tiempo de escucha.

Para mejorar la memorización es conveniente utilizar el máximo número de sentidos posibles. Por ello es conveniente leer, escribir, dibujar, subrayar, hacer cuadros sinópticos, etc. Sin embargo, algunos estudiantes hacen uso de la memoria mecánica; este tipo de memoria lleva al estudiante a la repetición literal de contenidos sin que influya la reflexión o el análisis de la información.

10. Se ha de evitar la memoria mecánica porque:

- a) Se rinde menos en los estudios.
- b) Dificulta las facultades mentales.
- c) El aprendizaje no es significativo.
- d) El aprendizaje es significativo.

11. La memoria se utiliza después de:

- e) Leer toda la lección.
- f) Comprender perfectamente los contenidos.
- g) Tener una idea general del tema.
- h) Después de terminar la lectura.

12. Utilizar muchos sentidos favorece:

- a) La atención.
- b) La motivación.
- c) La memorización.
- d) La concentración.

13. Repetir para uno mismo las ideas se llama:

- e) Comprensión.
- f) Repaso.
- g) Concentración.
- h) Saber

TEXTO N.º 05

EL HALCÓN COMÚN O PEREGRINO

En el mes de febrero los halcones peregrinos presienten la primavera. Macho y hembra se persiguen en raudos y acrobáticos vuelos, imitando fogosas persecuciones de caza. Los científicos llaman paradas nupciales a estos juegos amorosos. Quien no haya contemplado a los halcones peregrinos ascendiendo en círculos perfectos, picando en caídas verticales y cambiando de manos, en pleno cielo, una presa recién capturada, no sabe lo que es la perfección, la velocidad y la agilidad en el vuelo. Durante toda la época de paradas nupciales, el halcón macho vigila constantemente para expulsar de su territorio a cualquier congénere que pretenda invadirlo. Los feudos de los halcones suelen tener de dos a cinco kilómetros de radio y sus propietarios no permiten a otros peregrinos cazar en el interior de sus fronteras. Con ello, los halcones delimitan la densidad de sus poblaciones, de manera que nunca resultan demasiado numerosos ni perjudiciales para las aves que constituyen su alimento.

A principios de marzo, el halcón hembra -bastante más grande que el macho- deposita de dos a cuatro huevos en una oquedad natural e inaccesible del roquedo o en un viejo nido de cuervo. La incubación dura treinta y cinco días. Los polluelos aparecen cubiertos de blanco plumón durante las dos primeras semanas. La madre vigila afanosamente el nido, expulsando a cualquier presunto enemigo, aunque sea del tamaño de un zorro o de un lobo, como he podido observar en algunas ocasiones. El macho caza para toda la familia. Transporta las presas en las garras hasta las inmediaciones del nido, donde se las entrega a la hembra. Ésta se encarga de desplumar y despedazar las aves para alimentar a sus polluelos.

Durante sus dos segundas semanas, los halcones se van cubriendo de plumas. Al mes y medio, totalmente vestidos, están en condiciones de emprender el vuelo. Como puede observarse, los halcones jóvenes o inmaduros son de color pardo rojizo. Hasta después de la primera muda no adquieren los tonos grises y azulados de los ejemplares adultos. Un mes entero permanecen los jóvenes halcones viviendo en la roca paterna, después de haber abandonado el nido. Durante todo este tiempo son instruidos en la caza por los adultos. Para ello, el halcón macho suele transportar presas que deja caer en el aire, para que sus hijos las capturen en pleno vuelo. Paulatinamente, a medida que sus músculos y sus alas se fortalecen los jóvenes halcones acompañan a sus padres en las cacerías.

Félix

14. Los halcones presienten la primavera en el mes de:
- Febrero
 - Marzo
 - Abril
 - Mayo
15. Los vuelos acrobáticos de los halcones se llaman:
- Preparación de la caza.
 - Paradas nupciales.
 - Perfección del vuelo.
 - Velocidad de caza.
16. Durante las paradas nupciales, el macho:
- Vigila el territorio.
 - Realiza la caza.
 - Observa las presas.
 - Protege a sus polluelos.
17. Los feudos de los halcones suelen tener:
- De 2 a 5 kilómetros de diámetro.
 - De 2 a 5 kilómetros de radio.
 - De 2 a 5 kilómetros cuadrados.
 - De 2 a 5 centímetros cuadrados.

- 18. No dejan cazar a otros peregrinos para:**
- a) Mantener su territorio.
 - b) Demostrar su fortaleza.
 - c) Delimitar la densidad de sus poblaciones.
 - d) Proteger a su familia.
- 19. ¿En qué mes pone la hembra los huevos?**
- a) En marzo.
 - b) En abril.
 - c) En mayo.
 - d) En febrero.
- 20. La palabra NUPCIAS es sinónimo de:**
- a) Casamiento
 - b) Alegría
 - c) Velocidad
 - d) Caza
- 21. ¿Cuántos huevos pone la hembra?**
- a) De tres a cinco.
 - b) De dos a cuatro.
 - c) De uno a tres.
 - d) Más de cinco
- 22. ¿Cuánto tiempo dura la incubación?**
- a) Veinticinco días.
 - b) Treinta días.
 - c) Un mes.
 - d) Treinta y cinco días.
- 23. ¿Quién suele cazar?**
- a) El macho.
 - b) La hembra.
 - c) Los machos jóvenes.
 - d) Los polluelos.
- 24. Los halcones jóvenes son de color:**
- a) Gris.
 - b) Azulado.
 - c) Pardo rojizo.
 - d) Negro solamente.
- 25. Según el texto, ¿Qué significa “raudos y acrobáticos vuelos”?**
- a) Suelos y acelerados.
 - b) Urgentes y útiles.
 - c) Rápidos y ágiles.
 - d) Débiles y lentos.

- 26. Según el texto, la palabra CONGÉNERE, hace referencia a:**
- a) Mismo género.
 - b) Otro halcón.
 - c) Un zorro.
 - d) Un lobo.
- 27. ¿Qué nos enseña este texto?**
- a) El comportamiento de los halcones y su modo de apareamiento.
 - b) La historia de los halcones.
 - c) El peligro de extinción de los halcones.
 - d) La agilidad que presentan los halcones.
- 28. ¿Para qué fue escrito este texto?**
- a) Para compartimos una exposición sobre el Halcón.
 - b) Para darnos a conocer algo de la vida.
 - c) Para narrarnos una historia de los halcones.
 - d) Para sentirnos bien.
- 29. ¿A qué se refiere cuando dice: “los halcones delimitan la densidad de sus poblaciones”?**
- a) Definen su nivel de vida.
 - b) Aumentan el tamaño de su población.
 - c) Demarcan su tamaño poblacional.
 - d) Pueden cazar mejor.
- 30. ¿A qué se refiere cuando dice: “Los feudos de los halcones suelen tener de dos a cinco kilómetros de radio”?**
- a) Espacio aéreo de los halcones.
 - b) Niveles de tierras para producción de aves.
 - c) Territorio de los halcones.
 - d) Lugar donde depositan sus huevos.

Muchas gracias.

Tabla de definición operacional de la variable independiente: estrategia didáctica “Construimos imágenes mentales”

| Dimensiones | Indicadores La estrategia didáctica “Construimos imágenes mentales” evidenciará que mediante su estructura se puede: | Ítems |
|----------------|---|-------|
| Finalidad | ✓ Concretar su objetivo traducido en mejorar la comprensión de textos explicativos. | 01 |
| | ✓ Predecir su objetivo expresado en mejorar la comprensión de textos explicativos. | 02 |
| Dominio | ✓ Especificar la realidad concreta en la que será de aplicación. | 03 |
| | ✓ Especificar su ámbito de actuación en cuanto a la mejora de la comprensión de textos explicativos. | 04 |
| Funciones | ✓ Proporcionar las funciones necesarias para mejorar la comprensión de textos explicativos. | 05 |
| | ✓ Resaltar la función educativo-didáctico-estética, en la que se fundamentan científicamente los contenidos y los estados psicopedagógicos y morales de los estudiantes. | 06 |
| | ✓ Resaltar la función lingüístico-filológica-gramatical en la que se fundamentan científicamente los contenidos vinculados a la mejora de la comprensión de textos explicativos. | 07 |
| Procedimientos | ✓ Resaltar la función psicosocial, que apoya la comprensión de textos explicativos. | 08 |
| | Ejercer procedimientos pertinentes hacia la mejora de la Comprensión de textos expositivos, realizando los siguientes procedimientos: ✓ Seleccionar un texto explicativo y copiarlo en un rotafolio (cada niño y niña deberá tener también su texto). ✓ Colocar un cuadro vacío al lado de cada párrafo. ✓ Pedir a los niños que lean en silencio el título y el primer párrafo del texto. ✓ Pedirles que imaginen lo que van leyendo mientras leen. ✓ Pedirles que después de leer el primer párrafo cierren los ojos e imaginen lo que han leído. ✓ Pedirles que dibujen lo que imaginaron en el espacio vacío. | 09 |

| | | |
|--------------------------------|--|----|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Animar a uno de los niños o niñas a dibujar su dibujo en el rotafolio. ✓ Ayudar a construir imágenes mentales con preguntas como: ✓ ¿De quién está hablando? ¿Qué dicen de él? ✓ Continúe los procedimientos indicados anteriormente con los demás párrafos, hasta finalizar. ✓ Finalmente, proponer un mensaje ético y educativo. | 10 |
| Medios y materiales didácticos | ✓ Conocer los medios y materiales didácticos relevantes | 11 |
| | ✓ mejorar la comprensión de textos expositivos. | 12 |
| | ✓ Utilizar los medios y materiales didácticos proporcionados para mejorar la comprensión de textos expositivos. | 13 |
| Versatilidad | ✓ Desarrollar diversas acciones consustanciales en el proceso de enseñar a aprender y sobre todo en el proceso de la educación formal. | 14 |
| Soporte teórico | ✓ Explicar científicamente la sistematización de la estrategia didáctica “Construimos imágenes mentales” con base en teorías derivadas de la didáctica . | 15 |
| | ✓ Explicar científicamente la sistematización de la estrategia didáctica “Construimos imágenes mentales” con base en teorías derivadas de la Pedagogía . | 16 |
| | ✓ Explicar científicamente la sistematización de la estrategia didáctica “Construimos imágenes mentales” con base en teorías derivadas de la lingüística . | 17 |
| | ✓ Explicar científicamente la sistematización de la estrategia didáctica “Construimos imágenes mentales” con base en teorías derivadas de la psicología educativa . | 18 |

Tabla de definición operacional de la variable dependiente: Comprensión de textos expositivos

| Dimensiones | Sub dimensión | Indicadores | Items | Criterio de evaluación | Puntaje |
|---------------------------------|-------------------|--|--|--|---------|
| Textos expositivos divulgativos | Nivel Literal | Localiza la idea principal. | 1. Santa María de Nieva es una ciudad situada en las orillas de los ríos: | Texto N° 01 Correcto Incorrecto | 1 |
| | | Diferencia entre información relevante e información secundaria. | 8. ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua? | Texto N° 03 Correcto Incorrecto | 1 |
| | | Identifica relaciones de propósito. | 3. ¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente? | Texto N° 02 Correcto Incorrecto | 1 |
| | | Reconoce la secuencia de una acción. | 12. Utilizar muchos sentidos favorece: | Texto N° 04 Correcto Incorrecto | 1 |
| | Nivel Inferencial | Infiere el significado de frases hechas, según el contexto. | 6. ¿Qué quiere decir “metamorfosis de la rana”? | Texto N° 03 Correcto Incorrecto | 2 |
| | | | 13. Repetir para uno mismo las ideas se llama: | Texto N° 04 Correcto Incorrecto | 2 |
| | | Infiere efectos previsibles a determinadas causas | 9. ¿Qué título pondrías a este texto? | Texto N° 03 Correcto Incorrecto | 2 |
| | | | 11. La memoria se utiliza después de: | Texto N° 04 Correcto Incorrecto | 2 |
| | | Interpreta con corrección el lenguaje figurativo | 7. ¿Qué orden siguen los cambios que hace? | Texto N° 03 Correcto Incorrecto | 2 |
| | | Descubre la causa de determinados efectos | 10. Se ha de evitar la memoria mecánica porque: | Texto N° 04 Correcto Incorrecto | 2 |

| | | | | | |
|--|---------------|---|--|--|---|
| | Nivel Crítico | Juzga el contenido de un texto bajo un punto de vista personal. | 2. ¿Con cuál la opinión sobre los servicios como agua, desagüe y energía eléctrica estás de acuerdo? | Texto N° 01 Correcto Incorrecto | 3 |
| | | Formular un juicio frente a un comportamiento | 4. ¿Cómo crees que era Manolo? | Texto N° 02 Correcto Incorrecto | 3 |
| | | | 5. ¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba? | Texto N° 02 Correcto Incorrecto | 3 |
| Textos expositivos especializados | Nivel Literal | Localiza la idea principal | 14. Los halcones presienten la primavera en el mes de: | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 1 |
| | | | 19. ¿En qué mes pone la hembra los huevos? | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 1 |
| | | | 21. ¿Cuántos huevos pone la hembra? | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 1 |
| | | | 22. ¿Cuánto tiempo dura la incubación? | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 1 |
| | | Diferencia entre información relevante e información secundaria | 23. ¿Quién suele cazar? | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 1 |
| | | | 24. Los halcones jóvenes son de color: | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 1 |
| | | Identifica relaciones de propósito. | 17. Los feudos de los halcones suelen tener: | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 1 |
| | | | 18. No dejan cazar a otros peregrinos para: | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 1 |
| | | | 16. Durante las paradas nupciales, el macho: | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 1 |

| | | | | | |
|-------------------|---|---|--|--|---|
| Nivel Inferencial | Infiere el significado de frases hechas, según el contexto. | 15. Los vuelos acrobáticos de los halcones se llaman: | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 2 | |
| | | 20. La palabra NUPCIAS es sinónimo de: | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 2 | |
| | | 25. Según el texto, ¿Qué significa “raudos y acrobáticos vuelos”? | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 2 | |
| | | 29. ¿A qué se refiere cuando dice: “los halcones delimitan la densidad de sus poblaciones”? | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 2 | |
| | | Infiere efectos previsibles a determinadas causas | 26. Según el texto, la palabra CONGÉNERE, hace referencia a: | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 2 |
| | | Interpreta con corrección el lenguaje figurativo | 27. ¿Qué nos enseña este texto? | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 2 |
| | | Descubre la causa de determinados efectos. | 30. ¿A qué se refiere cuando dice: “Los feudos de los halcones suelen tener de dos a cinco kilómetros de radio”? | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 2 |
| Nivel Crítico | Juzga el contenido de un texto bajo un punto de vista personal. | 28. En tu opinión ¿Para qué fue escrito este texto? | Texto N° 05 Correcto Incorrecto | 3 | |