



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Textos narrativos en la comprensión lectora de cuarto de primaria de  
la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Doctora en Educación**

**AUTORA:**

Pérez Quispe, Ruth (ORCID: 0000-0002-3107-2168)

**ASESOR:**

Dr. Cruz Cisneros, Víctor Francisco (ORCID: 0000-0002-0429-294X)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Innovaciones pedagógicas

PIURA - PERÚ

2022

## **Dedicación**

Esta tesis la dedico a nuestro amado Dios por darme la vida.

A mis padres por sus sabios consejos, a mi amado esposo por su apoyo incondicional, a mis tiernos hijos Marzuq y Hanniel por ser mi fortaleza e inspiración para seguir adelante.

## **Agradecimiento**

A Dios por darme fortaleza y perseverancia para seguir avanzando.

A los docentes y estudiantes de la I.E. “José Cardó” por ser parte de esta investigación.

Al Dr. Víctor Francisco Cruz Cisneros, por sus enseñanzas y acompañamiento en la presente investigación.

## Índice de contenidos

Carátula	
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
II. METODOLOGÍA	22
3.1. Tipo y diseño de investigación	22
3.2. Variables y operacionalización	23
3.3. Población, muestra y muestreo	24
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	25
3.5. Procedimientos	26
3.6. Método de análisis de datos	27
3.7. Aspectos éticos	28
IV. RESULTADOS	29
V. DISCUSIÓN	41
VI. CONCLUSIONES	49
VII. RECOMENDACIONES	50
VIII. PROPUESTA	51
REFERENCIAS	67
ANEXOS	77

## Índice de tablas

Tabla 1: Distribución de la población escolar de la IE José Cardó	24
Tabla 2: Distribución de la muestra	25
Tabla 3: Validación del instrumento por expertos	26
Tabla 4: Confiabilidad del instrumento	26
Tabla 5: Niveles de la VD Comprensión lectora	29
Tabla 6: Niveles de la D1 Comprensión literal	30
Tabla 7: Niveles de la D2 Comprensión inferencial	31
Tabla 8: Niveles de la D3 Comprensión crítica	32
Tabla 9: Pruebas de normalidad de variable y dimensiones	33
Tabla 10: Comprobación de hipótesis de VD Comprensión lectora	34
Tabla 11: Comprobación de hipótesis de D1 Comprensión literal	36
Tabla 12: Comprobación de hipótesis de D2 Comprensión inferencial	38
Tabla 13: Comprobación de hipótesis de D3 Comprensión crítica	40

## Índice de figuras

Figura 1: Esquema del diseño cuasiexperimental	23
Figura 2: Comparación por niveles de la VD Comprensión lectora	29
Figura 3: Comparación por niveles de la D1 Comprensión literal	30
Figura 4: Comparación por niveles de la D2 Comprensión inferencial	31
Figura 5: Comparación por niveles de la D3 Comprensión crítica	32
Figura 6: Diagrama de comprensión lectora, según test y grupos	35
Figura 7: Diagrama de comprensión literal, según test y grupos	37
Figura 8: Diagrama de comprensión inferencial, según test y grupos	38
Figura 9: Diagrama de comprensión crítica, según test y grupos	40

## Resumen

Este estudio propuso determinar en qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión lectora en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021. Investigación aplicada, de enfoque cuantitativo y tipo de diseño cuasiexperimental, que trabajó con una muestra conformada por 29 escolares del grupo control y 28 del grupo experimental, administrándoles en dos ocasiones una prueba de 20 ítems con opciones dicotómicas validado por expertos y confiable mediante Kuder Richardson 20 igual a 0.898. Los resultados de tipología descriptiva enunciaron en el postest del grupo de comparación el 55.17% en nivel medio y un predominio del 78.57% del intervalo alto en el grupo del experimento que superó al 39.29% de rango medio y bajo encontrado en su pretest; mientras que los resultados inferenciales señalaron el uso de la U de Mann Whitney = 187.500; 285.000; 153.000; 269.500 para comprobar la hipótesis general y específicas con valoraciones de Sig.= 0.000; 0.0496; 0.000; 0.024 en todos los casos, aceptando todas las hipótesis investigativas. Concluyendo que se produjo mejoramiento significativo de la comprensión lectora y de sus dimensiones literal, inferencial, crítica, aplicando un programa de textos narrativos basado en la lectura de cuentos, fábulas y leyendas.

**Palabras clave:** comprensión lectora, crítica, inferencial, literal, textos narrativos.

## **Abstract**

This study proposed to determine to what extent narrative texts improve reading comprehension in schoolchildren in the fourth grade of the José Cardó Educational Institution, Sullana 2021. Applied research, with a quantitative approach and a type of quasi-experimental design, which worked with a sample made up of 29 schoolchildren from the control group and 28 from the experimental group, twice administered a 20-item test with dichotomous options validated by experts and reliable by Kuder Richardson 20 equal to 0.898. The descriptive typology results stated in the comparison group posttest 55.17% in the medium level and a 78.57% predominance of the high interval in the experiment group that exceeded the 39.29% of the medium and low range found in its pretest; while the inferential results indicated the use of the Mann Whitney U = 187,500; 285,000; 153,000; 269,500 to test the general and specific hypotheses with valuations of Sig. = 0.000; 0.0496; 0.000; 0.024 in all cases, accepting all the investigative hypotheses. Concluding that there was a significant improvement in reading comprehension and its literal, inferential, and critical dimensions, applying a narrative text program based on the reading of stories, fables and legends.

**Keywords:** reading comprehension, criticism, inferential, literal, narrative texts.



## I. INTRODUCCIÓN

En la última década se han realizado significativos cambios en la educación, a pesar de ellos, sigue manteniendo debilidades en relación a las capacidades expresivas y comprensivas de los escolares. En muchos casos, entre niños y adolescentes existe desinterés lector, lo que evidencia una serie de deficiencias para comprender o interpretar un texto o situación.

En el 2016 según los datos de PIRLS solo el 6% de los estudiantes españoles de cuarto curso lograron niveles altos de rendimiento en comprensión lectora, mientras que el 20% se ubicaron en niveles bajos. En cambio, las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de otros países europeos como Irlanda, Finlandia, Polonia, Inglaterra, Hungría o Suecia se situaron en torno al 22% en el rango alto, y el 6% en intervalo bajo (Calero & Calero-Pérez, 2021).

Entre los programas de evaluación Internacional tenemos PISA, quien busca medir el rendimiento de los escolares y saber la eficiencia de los sistemas escolares de los países participantes, y en la evaluación realizada en el año 2018, nuestro país se ubica en un lugar no muy expectante, en el puesto 65 habiendo obtenido un puntaje de 401, lo que necesariamente nos invita a realizar mejoras a corto y mediano plazo, que nos permita mejorar la calidad de nuestro servicio escolar, estableciendo estrategias que permitan realizar una mayor y mejor comprensión lectora en todos sus niveles. En esta evaluación China se ubica en primer lugar con 555 puntos, seguido por Singapur con 549 puntos, lo que representa una gran ventaja que nos llevan ambos países (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2018).

Según los resultados nacionales de la evaluación muestral 2019 emitidos por (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2020b) en el área de comunicación observamos, que el 58,6% de los escolares del segundo de primaria se encuentra en el nivel de proceso con un 58,6%, el 37,6% en el rango satisfactorio y el 3,8% en intervalo en inicio. Esto nos demuestra que aún no se ha logrado los aprendizajes para el grado, verbigracia, el 58.6% del alumnado sólo puede comprender textos sencillos y cortos, por lo regular

de un sólo párrafo. Asimismo, en el 4º grado de primaria observamos que el 35,5% de los estudiantes evaluados se ubican en rango En proceso, el 25,0% se ubica en intervalo En inicio y el 34,5% se ubica en rango Satisfactorio. Estos resultados demuestran una vez más que los estudiantes no comprenden lo que leen y que aún falta mejorar las competencias en el área, en especial la relacionada a la competencia “lee diversos tipos de textos en su lengua materna” (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

Esta misma situación se refleja en nuestra región Piura, según la medida promedio es 559. De acuerdo a esta evaluación, segundo grado de primaria logró que el 62.0% de evaluados se ubicaron en el rango en Proceso, el 33,4% en intervalo satisfactorio y el 4,5% se ubicaron en el nivel en inicio en Lectura. Para Cuarto grado de primaria, de acuerdo a la medida promedio 480, obtuvieron el 37,2% ubicándose en el nivel Proceso, en el nivel en inicio obtuvo el 27,4%, el nivel previo al inicio el 5,4% y el nivel satisfactorio en Lectura alcanzó el 30,1%. En el caso de Segundo de secundaria la medida promedio 562: de los cuales el 24,3% se ubicaron en el rango proceso, el 46% se encontró en inicio, el 18,1% alcanza el nivel anterior al rango inicio y el 14,3% se encontró en el intervalo satisfactorio en Lectura.

Dada la realidad y los resultados de las evaluaciones realizadas, es importante entender que el estudiante debe estar en la capacidad para relacionar la información que presentada en el texto por medio de los saberes previos que tiene el escolar, asimismo, se debe comprender la forma como está estructurada la información, que el texto ofrece como: saber el tipo de texto que es, cuál es su propósito, de qué trata, cuáles son las ideas principales, comprender el mensaje, etc. Ante esta situación problemática es necesario implementar y ejecutar estrategias de lectura de textos narrativos en la Institución Educativa “José Cardó” la provincia de Sullana, con el fin de fomentar y promover en los y las estudiantes herramientas para mejorar su comprensión lectora incrementando de esta manera su léxico y el rendimiento académico.

Teniendo en cuenta expuesto lo anterior se plantea la siguiente interrogante como problema general: ¿En qué medida los textos narrativos mejoran la

comprensión lectora en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021?

Asimismo, como problemas específicos se plantearon las siguientes interrogantes: PE1 ¿En qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión literal en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021?; PE2 ¿En qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión inferencial en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021?; PE3 ¿En qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión crítica en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021?

Esta investigación se fundamenta en 4 aspectos importantes: Primero la justificación teórica porque se fundamenta en la teoría cognitiva de Piaget, también en la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner desarrollando los procesos cognitivos usados en el programa, indicados por Cuang Pérez & Pérez Infante (2021) y en la teoría transaccional de lectura y escritura de Rosenblatt que aportó estrategias para las sesiones. Asimismo, la teoría sociocultural de Vygotsky plantea que sea el mismo estudiante el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, para que posean un pensamiento crítico, con habilidades, destrezas y aptitudes en busca de sus propias soluciones y el modelo interactivo de lectura de Isabel Solé que trata los problemas de la comprensión lectora desde su perspectiva interactiva que comprende planificación de sesiones para la comprensión adecuada de los textos. Como segundo aspecto tiene una justificación práctica porque mediante textos narrativos como: los cuentos, las fábulas y las leyendas se desarrollan habilidades y estrategias para la mejora de sus aprendizajes y en especial del proceso comprensivo lector. El tercer aspecto es la justificación metodológica porque aporta un programa de intervención educativa donde se aplica la estrategia textos narrativos a fin de mejorar en los escolares la comprensión de textos. El cuarto aspecto tiene justificación social, porque beneficia a colectividad educativa de la IE. "José Cardó" y a su vez brinda aportes a la comunidad científica.

El objetivo general es: Determinar en qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión lectora en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

Por otra parte, tenemos como objetivos específicos: OE1, Establecer en qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión literal en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, 2021. OE2, Establecer en qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión inferencial en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021. OE3, Establecer en qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión crítica en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

Las hipótesis consideradas en esta investigación son de tipo afirmativa y nula, tal como se lee a continuación,  $H_i$ : Los textos narrativos mejoran en forma significativa la comprensión lectora en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021. La  $H_0$ : Los textos narrativos no mejoran en forma significativa la comprensión lectora en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

Asimismo, entre las hipótesis específicas en nuestra investigación tenemos: HE1: Los textos narrativos mejoran significativamente la comprensión literal en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021. HE2: Los textos narrativos mejoran significativamente la comprensión inferencial en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021. HE3: Los textos narrativos mejoran significativamente la comprensión crítica en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

## II. MARCO TEÓRICO

En esta investigación se han considerado antecedentes internacionales como el de Boonyasait (2017) en su tesis doctoral: los textos literarios narrativos y la enseñanza del español desde una perspectiva gramatical, efectuada en 69 estudiantes tailandeses. Se concluyó que desde una perspectiva discursiva la enseñanza y el aprendizaje permiten mejorar la coherencia y la cohesión del texto, así como los textos narrativos estimulan de manera reflexiva el aprendizaje de la lengua española.

Un estudio fue realizado en Ambato por Núñez-Naranjo et al. (2021) en 5 docentes y 40 estudiantes ecuatorianos obteniendo como resultados que el 60% manifestó que la lectura no era una alternativa para superarse, el 82% afirmó que las sesiones no se motivaban con lecturas interesantes acordes a sus edades y el 75% indicó que los docentes acostumbraban a formular preguntas después de lecturas cortas, en cambio en las lecturas largas preferían enviar ensayos o redacciones. Se concluyó que la comprensión lectora es esencial en áreas de todos los niveles educativos y que la lectura requiere esfuerzos realizables mediante estrategias como el cuento.

Una investigación fue realizada en Bagadó, Chocó por Rentería Rentería (2018) en la cual se implementaron 10 talleres de intervención a 25 estudiantes colombianos, comprobándose que la estrategia usada obtuvo resultados favorables, evidenciándose un avance significativo del 79% en la comprensión lectora de los estudiantes mediante cuentos afrochococanos.

Otro estudio fue desarrollado en Chimichagua, Cesar por Villarreal-Borrero et al. (2021) quienes aplicaron la estrategia didáctica “Taller de Lectura: La Fábula” a 15 estudiantes colombianos obteniendo que los resultados expusieron que los educandos presentaron problemas en la comprensión literal, debido a que el 69% acertó de una a dos preguntas ubicándolos en rango bajo. En relación a la comprensión inferencial, el 94% respondió con acierto una sola pregunta, deduciendo que las dificultades estuvieron asociadas a la comprensión temática, ideas globales, léxico contextual y cohesión textual. Con respecto a la comprensión crítica, el 80% señaló

problemas relacionados con los indicadores suscitados por los textos. Concluyendo que después de aplicar las fábulas como estrategias didácticas, ayudaron a los escolares al desarrollo complejo de la lectura crítica.

Otra investigación fue desarrollada por Cicery Nieto (2018) titulada “Leyendo Leyendas una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora”, que trabajo una propuesta de intervención en 35 estudiantes colombianos que presentaron en el diagnóstico 43% en nivel bajo de comprensión lectora, proponiendo 8 talleres como estrategia didáctica y la lectura de leyendas, estructurados en cuatro fases que permitieron trabajar diversos niveles de lectura y estrategias de comprensión, obteniendo como producto final una leyenda de autoría de cada estudiante. Los resultados mostraron que el nivel bajo disminuyó del 43% obtenido en el diagnóstico a 14% logrado en la fase cuatro, y el nivel alto se incrementó del 34% mostrado en el diagnóstico al 46% alcanzado en la fase cuatro, evidenciándose que los estudiantes mejoraron la comprensión lectora del contenido de las leyendas leídas.

Otro estudio es el realizado por Argüello Guzmán (2019) en su tesis la comprensión lectora de obras literarias narrativas en estudiantes de licenciados. Se trabajó con 18 universitarios de lengua castellana. Entre las conclusiones se tiene que surge la necesidad de familiaridad y empatía con la novela para el proceso de comprensión.

En Colombia Coral-Rodríguez & Vera-Hernández (2020) en su investigación titulada “La percepción del docente de educación básica en la comprensión lectora, como fuente de mejora continua en estudiantes de la I.E. San Mateo”, desarrollada bajo el tipo de diseño cuasi experimental. Concluyeron que es importante la comprensión de textos en la enseñanza-aprendizaje en cualquier entorno en que interactúa el estudiante y que a su vez puede actuar como obstáculo o facilitador para comprender su realidad.

En México, Espinosa Pulido (2020) estudió la comprensión lectora en estudiantes de la institución pública del noroeste mexicano, bajo el método cuantitativo, diseño descriptivo, concluyendo que el comprender textos no es

una habilidad desarrollada en los universitarios que recién ingresan, siendo urgente atender con estrategias que permitan superar estas deficiencias.

Otro estudio hecho en México por Ramírez González (2017) sobre la apertura y vigencia de la leyenda, no sólo estudiar la leyenda como tradición oral sino como una reflexión sobre el estado de la tradición oral moderna considerando temas, razones, motivos, tópicos de la sociedad como es la leyenda en una región de tránsito entre México central y la vertiente del norte.

En un estudio realizado en Holanda se sintetizaron los resultados de 44 estudios cuasiexperimentales sobre intervenciones de estructura de textos narrativos e informativos que involucran a estudiantes de 4º a 6º grado en entornos escolares regulares. Los resultados mostraron que la instrucción de la estructura del texto tuvo efectos positivos inmediatos en la comprensión lectora de los estudiantes (Bogaerds-Hazenbergh et al., 2020).

En Irán se realizó un estudio de métodos mixtos en 40 estudiantes adultos de inglés partidos en dos grupos un grupo de control y un grupo de experimento. Los resultados indicaron que en el aula invertida WebQuest se logró desarrollar de modo efectivo habilidades de comprensión lectora inferencial en los escolares, los cuales mostraron actitudes positivas hacia la efectividad de este enfoque innovador en el desarrollo de sus habilidades comprensivas lectoras inferenciales (Samiei & Ebadi, 2021).

En una investigación realizada en 273 estudiantes españoles hispanohablantes con desarrollo típico se estudió la influencia del conocimiento sintáctico sobre la comprensión lectora, obteniendo una relación positiva directa entre el vocabulario y la comprensión lectora, mediada por la lectura de palabras y la sintaxis (Rodríguez-Ortiz et al., 2021).

Entre los antecedentes nacionales peruanos relacionados con el tema se han considerado diversos estudios como la tesis doctoral realizada en Trujillo, por Jacobo Vera (2020) titulada "Programa CUFALE para mejorar la comprensión de textos en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa 80711, Usquil 2020", cuyo programa estuvo constituido por cuentos, fabulas y leyendas, trabajado mediante el diseño cuasiexperimental aplicado en 40

estudiantes distribuidos en dos grupos iguales, obteniendo en el posttest que el 100% del grupo experimental alcanzó el rango alto mientras que el 40% del grupo de control obtuvo el intervalo bajo, el 35% el intervalo medio y el 25% el intervalo alto. Llegándose a comprobar que el programa CUFALE mejoró de manera significativa la comprensión de textos.

En Tumbes, una tesis doctoral fue realizada por Ancajima Mena (2020) titulada “Efecto del programa Lectura en la comprensión lectora del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019”, desarrollada dentro del enfoque cuantitativo y el tipo de diseño cuasiexperimental, trabajada en 60 estudiantes universitarios distribuidos en cantidades iguales entre los grupos experimental y control. En los resultados del posttest el grupo control obtuvo el 63,33% en el nivel bajo, en cambio el grupo experimental alcanzó el 86,67% en nivel alto; también, los resultados mostraron que se obtuvo  $t = 19,162$  con  $\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$  aceptando así la hipótesis afirmativa, concluyendo que al haberse aplicado el programa Lectura se mejoró de modo significativo la comprensión lectora. Esta tesis doctoral cuasiexperimental propuso un programa y midió la comprensión lectora.

Otra tesis doctoral fue desarrollada en Tumbes por Salinas La Torre (2020) denominada “Efectos del programa EA en la comprensión lectora en segundo de secundaria de una Institución Educativa de Tumbes, 2019”, planteada mediante el enfoque cuantitativo y el tipo de diseño cuasiexperimental, aplicada a 56 estudiantes, de los cuales 28 fueron de la sección A que formaron el grupo control y 28 pertenecieron a la sección E que constituyeron el grupo experimental. En los resultados del posttest el grupo control obtuvo el 67.86% en nivel medio y el grupo experimental logró ubicar el 75% en nivel alto, así también los resultados evidenciaron una  $t = 4,987$ ; una diferencia de promedios = 2,679 con  $\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$  permitiendo la aceptación de la hipótesis afirmativa, concluyendo que al haberse aplicado el programa EA se produjeron efectos significativos en la comprensión lectora. Esta tesis doctoral cuasiexperimental también propuso un programa y midió la comprensión lectora.



Así también la realizada en Pucallpa, por Vásquez Galan et al. (2019) en su investigación “Programa textos narrativos para mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de primaria de las II.EE. del distrito de Masisea, región Ucayali”, de diseño cuasiexperimental trabajo con dos grupos de 28 estudiantes. Los resultados mostraron que el 67.9% de estudiantes del grupo experimental se ubicaron en el nivel medio, y un 32.1% en nivel alto, superando al grupo control, lo cual se comprobó con la *t* de student que arrojó una sig.= 0.00; concluyendo que el programa de textos narrativos mejoró de manera significativa la comprensión de textos.

En Chiclayo, una tesis de doctorado fue sustentada por Vilcherrez Chozo (2021) denominada “Antología de cuentos de la narrativa lambayecana contemporánea para promover la lectura comprensiva en los estudiantes del nivel secundario” la cual estudió 74 estudiantes encontrando el 49% en nivel inicio de comprensión lectora, el 32% en nivel proceso, el 11% en logro previsto y solo el 8% en logro destacado por lo que se propuso una antología de cuentos para facilitar la comprensión lectora, puesto que al interactuar los estudiantes con los cuentos se construye entendimiento de lo que se lee permitiendo mejorar la comprensión lectora.

En Trujillo Pereda Quiroz (2020) en su tesis “Cuentos y desarrollo de habilidades sociales”, investigación cuantitativa, descriptiva, contó con 90 estudiantes de 4 años. Se concluyó que los escolares alcanzaron un rango moderadamente bajo en las dimensiones: literal, inferencial y crítica.

En Lima se realizó un estudio preexperimental en 16 infantes, concluyendo que el programa “protagonizando el cuento” mejoró los valores infantiles en los infantes de un centro educativo público (Sánchez Aguirre et al., 2020).

En Ucayali se desarrolló una investigación preexperimental en 15 estudiantes a quienes se aplicó la propuesta pedagógica en 8 sesiones relacionadas con tradiciones de la amazonia. Los resultados indicaron en la prueba previa que el 66% se ubicó en el rango en Inicio, pero en la post prueba se observaron importantes migraciones al nivel intermedio, manteniéndose el 6,7% en logro destacado. Los resultados también

indicaron existencia de relación positiva y considerable entre la enseñanza de cuentos en shipibo y la comprensión lectora inferencial y literal, pero menos con el nivel crítico (López Ruiz & López Bardales, 2020).

En Puno Alvarez Cuevas & López Cañi (2018) en su estudio sobre la influencia del cuento infantil como estrategia para la comprensión lectora. Investigación experimental, aplicada a niños. Los resultados mostraron en el pretest, que el 60% se encontraron en el nivel proceso de comprensión lectora, el 13.75% en logro esperado y el 26.25% en inicio, por el contrario, en el posttest luego de la aplicación de cuentos infantiles se obtuvo que el 67.92% de los niños se encontraron en la escala de logro destacado y el 31.67% en logro esperado, lo cual ha evidenciado la mejora sustancial en el nivel de comprensión lectora y de sus dimensiones literal, inferencial y criterial. Se concluyó que los cuentos infantiles resultaron adecuados y recomendables como estrategia mejorar la comprensión de textos.

A nivel local se encontró que en Piura Perú, Rumiche Lachira (2021) en su tesis doctoral “Programa virtual de textos narrativos regionales para la comprensión lectora en estudiantes de secundaria, IE Juan More Yovera - Piura 2020”, realizada bajo el enfoque cuantitativo en una muestra de 50 estudiantes, encontró que el 60% de los estudiantes se ubicaron en el rango de inicio, llegando a la conclusión de que existe la necesidad de proponer un programa virtual de textos narrativos desde la realidad, intereses y necesidades del contexto regional para mejorar la comprensión lectora.

A continuación, se presentan las teorías que sustentan los textos narrativos: La teoría cognitiva de Piaget (1947) planteó que la memoria al almacenar una determinada información de manera organizada y significativa se produce aprendizaje. En el cognitivismo, el docente es el responsable de que el alumno realice esa organización de la información de manera efectiva (Moreno Martín et al., 2017). En el presente caso para que el docente pueda aplicar esta teoría de manera eficaz, deberá apelar a estrategias didácticas innovadoras que le permitan motivar al niño y así este pueda organizar correctamente en su memoria, la información que extraiga de textos narrativos como cuentos, fábulas o leyendas, logrando con ello la

comprensión lectora. A decir de Soto Reatiga (2017) las historias narrativas permiten desarrollar procesos cognitivos como: la identificación de un problema, resumir o sintetizar la trama, describir y caracterizar al personaje, entre otros. Por otra parte, la Teoría del Aprendizaje por descubrimiento de Bruner, quién propuso la importancia de las acciones directas de cada estudiante en la práctica diaria atribuye una gran importancia a la actividad directa que tiene el estudiante sobre su realidad. El aporte de esta teoría es importante en la investigación porque brindaremos a los estudiantes elementos necesarios que se orienten en la solución o respuestas a las situaciones planteadas (Pérez Molina et al., 2013). Por otro lado, la Teoría transaccional de la lectura y la escritura de Rosenblatt (1978) sostiene que la lectura es un proceso de transacción que se genera entre los lectores y los textos en un determinado momento, se distinguen tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En el primer momento, antes de la lectura, se debe responder a interrogantes como: ¿Para qué voy a leer?, ¿Qué sé de este texto?, ¿De qué trata este texto?, ¿Qué me dice su estructura? En el segundo momento, durante la lectura, se deben realizar tareas como: formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, formular preguntas sobre lo leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, releer partes confusas, consultar el diccionario, pensar en voz alta para asegurar la comprensión, y crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas. En el tercer momento, después de la lectura, se deben desarrollar actividades como: hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar, y utilizar organizadores gráficos. Esto se puede hacer: decodificando palabras de los textos, respondiendo preguntas después de lecturas literales, leyendo en voz alta, leyendo solo y en silencio, identificando palabras (Rosenblatt, 1996).

Los textos narrativos es una estrategia que nos permite elaborar un plan de acciones, recursos, materiales y tiempo hacia el logro de objetivos previstos (Blanco Lozano & Sanchez Gallardo, 2018).

Las narraciones han evolucionado desde hace décadas, consideradas como una serie de historias de personajes que pueden ser reales o ficticios, en la

que se desarrolla en un determinado espacio y tiempo (Rumiche Lachira, 2021). Asimismo, los textos narrativos como género literario describen una gran variedad de acciones de los personajes o seres reales o imaginarios en la que se desenvuelven en un contexto, que al leerlos nos lleva adecuar, comprender y disfrutar en todo sentido la lectura (Leyva-Ortiz & Vaca-Morales, 2020). Los textos narrativos facilitan secuenciar los hechos, diferenciar los personajes e interpretar las intencionalidades.

Las dimensiones de la variable textos narrativos son: los cuentos, las fábulas y las leyendas.

En cuanto a la dimensión Cuentos, se planteó en un artículo un primer concepto, el cual indica que el cuento es un recurso educativo muy útil para el aprendizaje mediante los escritos creativos 2.0 (García Carcedo, 1970). Una segunda definición afirmó que el cuento es el modo tradicional como una comunidad cuenta un hecho, es decir es la narración breve de una historia, con cánones simples y ritmo sencillo para el entendimiento de una multitud amplia (Perceval Verde & Tejedor Calvo, 2006). Un tercer concepto sostuvo que el cuento robustece la imaginación, al escucharse un cuento, los niños desarrollan el protagonismo al actuar como intérprete, intermediario o receptor. Se crea un vínculo afectivo entre el narrador del cuento y los oyentes, siendo primordial para la socialización de los niños (Iglesia, 2008). Una cuarta conceptualización aseveró que el cuento es un relato breve que puede transmitirse de forma oral o escrita, de algo ficticio o real que a través del tiempo se ha ido acoplado al momento histórico donde se ha contado y que de alguna manera ha tenido valor formativo apelando a las emociones de la persona que lo escucha, sea niño o adulto. Los cuentos sirven para formar psíquica, moral y socialmente al niño y son una buena herramienta para la formación de pequeños y mayores. Su método didáctico y moralizante ha promovido la consolidación de valores, tales como la bondad, la belleza, etc., (Toledo Morales, 2014). Una quinta acepción señaló que el cuento es una variedad más próxima a la poesía que a la novela diferenciándose de la primera (De Buron-Brun, 2015). A su turno, Blanco Lozano & Sanchez Gallardo (2018) argumenta que el cuento es una

narración breve, ficticia o real creada por el autor. Se puede expresar de dos formas: oral (cuento popular) o escrita (cuento literario). Para los niños de 8 a 12 años se les recomienda la lectura de cuentos con cierto nivel de complejidad como por ejemplo cuentos de aventuras, historias de pandillas o policiales, de ciencia etc.

Cuentos de aventura, es un género que narra hechos o acontecimientos basados en las hazañas y peripecias de sus personajes (Fuentes Román et al., 2021). A lo largo de la historia ha habido muchos cuentos de aventura, siendo algunos de los más conocidos: Alí Babá y los 40 ladrones, Quijote, los dos hermanos, etc. Para Mejía Jervis (2017) en las narraciones de aventura, los personajes deben tratar con problemas, y todo tipo de peligros, que los coloquen en un contexto o situación de aventura. Estas situaciones aparecen como desafíos o retos que deben ser superados por los personajes.

En España, Ros García (2016) en un estudio realizado sobre la transmisión de los estereotipos de género en el cuento, concluyó que el cuento permite el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales durante todo el periodo escolar al representar su trascendencia de la vida real al presentar muchos mundos posibles.

Cuentos fantásticos, para Fuentes Román et al. (2021) este subgénero narra acciones o acontecimientos que suceden en la vida diaria pero que repentinamente aparece un hecho o circunstancia sorprendente o extraordinario desde la óptica de las leyes que rigen la naturaleza. Por su parte, Carbonell sostuvo que en este tipo de cuentos abundan los relatos maravillosos e intervienen seres sobrenaturales o con poderes extraordinarios que conjuntamente con otros personajes actúan en un mundo de ensueño (Toledo, 2014).

En España, Prados Giráldez & Molina Moreno (2000) realizó una investigación en la educación infantil sobre cómo era la realidad de las narraciones de cuentos en Ceuta, en la que concluyó que realizar trabajo en

donde se enmarca el ejercicio de la fantasía da al estudiante la oportunidad de formar o deformar lo que le rodea.

Cuentos policiales, según Noubissi (2001) es una prosa nueva gracias a Allan Poe y se va tornando más familiar debido a que aborda temas con los que la humanidad se ha familiarizado como asesinatos, delincuencia, etc. Para Molina Ibarra (2020) este subgénero literario reúne acontecimientos cortos de sucesos ficticios o de realidad, asociados con crímenes y justicia, teniendo como trama esencial darle solución a un misterio, perseguir criminales o temas afines. Ejemplo: La muerte del obispo, el arresto más rápido de Punta piedra y la manzana asesina. Por otro lado, Chesterton sostiene que la primera característica de un cuento policiaco es que la clave sea sencilla, no debe caer en error de creer que la historia más complicada es la mejor, asimismo, en la narración debe existir el factor sorpresa, y esta debe durar únicamente un instante (Liceo Cooperativo Campestre, 2012).

En opinión de Montfort el cuento se compone de la siguiente estructura: a) Introducción. En esta parte se identifica donde ocurren los hechos, los personajes y sus propósitos, sus intenciones etc. La introducción por conformar el primer nivel de la estructura del cuento, le da soporte y consistencia al desarrollo; b) Desarrollo o nudo. En esta parte del cuento acontecen los hechos más importantes que despiertan el interés del lector. Esta parte surge debido a una alteración en lo planteado en la parte inicial o introductoria; y c) Desenlace o final (Blanco Lozano & Sanchez Gallardo, 2018). Es el término de la narración que puede ser un final alegre o feliz o en algunos casos un final triste.

Por su parte, Liceo Cooperativo Campestre (2012) en esa misma línea, señala que el cuento ostenta una composición tripartita y se conforma por: a) Planteamiento. En esta parte se da a conocer a los personajes y propósitos y se desarrolla con normalidad de la historia. El planteamiento sirve de base para que el nudo tenga sentido; b) Desarrollo o nudo: En esta parte se manifiesta el conflicto o el problema de la historia, y acontecen los sucesos más relevantes. El nudo se da inicio al desarrollo en el surge el

problema o la situación preocupante de la historia iniciada; y c) Desenlace o final. Parte donde se da el clímax o solución de la historia narrada.

Un cuento le ofrece al niño un abanico de beneficios, dentro de estos está el hecho de que estimula la creatividad de los niños y su lenguaje (los niños construyen sus propios esquemas de conocimientos a partir de los conocimientos adquiridos), además, les permite ejercitar la memoria y fomenta el hábito de leer; finalmente, un cuento favorece la reflexión y la transmisión de valores morales en los niños (Algibez, 2017). La investigadora consciente de las bondades del cuento, es que plantea su proyecto donde demostrará que un programa de cuentos mejora los niveles de la comprensión de textos la comprensión lectora en los escolares.

Respecto a la dimensión Fábulas, Vásquez Villanueva et al. (2020) sostiene que es un género narrativo de contenido breve y que los personajes generalmente son animales humanizados porque hablan, razonan y transmiten enseñanzas. Los fabulas de acuerdo a su personaje son: fabulas apólogos que está formado por animales humanizados; las racionales presenta por los seres humanos y los mixtos es una combinación entre el ser racional y el inanimado. Al término de la fábula encontramos la moraleja.

Referente a la dimensión Leyenda, Ramírez González (2017) en su investigación argumenta que las leyendas son géneros que nos permite a entablar relación entre las leyendas populares y cultas, y que su transmisión abarcar la vía oral tradicional, impresa y digital, sin llegar a excluirse entre ellas. Las características que poseen estas narraciones son apreciadas por el público. Se considera importante impartir estas narraciones en niños desde temprana edad para motivar y promover el amor a la lectura.

En cuanto a la variable Comprensión lectora, Cassany (2006) señala que comprender se relaciona con una participación activa del que lee, donde éste, por su rol debe de conocer las palabras y lo que éstas manifiestan entre líneas, para poder concebir y difundir la interpretación del texto. A su vez, el Ministerio de Educación del Perú (2013) señala que la comprensión lectora es el proceso a través del cual una persona construye significados

basándose en el texto escrito, los saberes adquiridos y la manera que observa su mundo. Estos textos posibilitan de desarrollar habilidades, conocimientos, destrezas y aptitudes que le permitirán al niño el logro de competencias. Para Sajid & Fraidan (2019) es la capacidad de procesar texto; es una parte fundamental del aprendizaje de los estudiantes universitarios; se utilizan muchas estrategias para leer, como la lectura en voz alta. Para Choquichanca Lavado & Inga Arias (2020) la comprensión de la lectura posibilita que se construyan imágenes y los pensamientos que lo adentran al lector en el plano subjetivo, lo que le da un aire de personalidad al momento que está en contacto con la lectura. Según Bogaerds-Hazenberg et al. (2020) es una habilidad compleja que requiere descodificación fluida y buen dominio del idioma, promovidos mediante la instrucción. Las buenas habilidades de comprensión de lectura son cruciales para comprender el texto y juegan un papel fundamental en el éxito académico, social como económico.

Mientras que para Fuentes Román et al. (2021) la comprensión lectora es la facultad humana que demanda un papel activo por parte del que la realiza donde se mezclan texto, contexto y lector; que pone a prueba la capacidad del lector de procesar la información y así poder crear una representación mental que le permita penetrar al contenido y al propósito del texto. Rodríguez-Ortiz et al. (2021) afirman que es un procedimiento complicado en el que influyen muchos factores. Por su parte, Martínez-Lincoln et al. (2021) sostienen que es un comportamiento complicado basado en habilidades cognitivas del lector, motivaciones, habilidades y conocimientos, incluye la lectura de palabras, el vocabulario, el conocimiento del mundo, la realización de inferencias y el seguimiento de la comprensión. Dolean et al. (2021) aseveran que es el producto de la destreza de decodificación y la comprensión del lenguaje; cuando los estudiantes aprenden a decodificar de manera efectiva, pueden traducir fácil y automáticamente una cadena de letras en palabras. Seifert (2021) asegura que es la base para adquirir conocimientos en todas las materias.



La comprensión lectora es una habilidad clave que los niños deben adquirir en la escuela primaria. Muchos niños de todo el mundo se enfrentan a la tarea de adquirir esta habilidad en un idioma que no es el mismo que el de su hogar (Raudszus et al., 2021). Para Brunfaut et al. (2021) es un proceso cognitivo complejo en el que las características cognitivas, las habilidades, el conocimiento y los procesos metacognitivos de los individuos interactúan con el texto y los objetivos del proceso de lectura. Mulder et al. (2021) afirman que está impulsada en parte por la integración de palabra a texto. Rodríguez-Barrios et al. (2021) opinan que está relacionada con los logros de aprendizaje y mediante ella, se interpreta, retiene, organiza y valora lo leído; es una habilidad esencial para la comprensión y procesamiento de información en el aprendizaje. Nouwens et al. (2021) señalan que es una de las finalidades transcendentales de la educación primaria; sin embargo, comprende un procedimiento complicado que demanda varias habilidades cognitivas superiores. Villamizar Acevedo & Mantilla Sanabria (2021) sostienen que es un encuentro entre el lector, que en este caso sería el niño con el autor del texto que es el autor del cuento, donde el niño deberá usar las claves preestablecidas por el autor, para inferir lo que este pretende comunicar. Kannianen et al. (2021) indican que se refiere al proceso en el que los lectores construyen e integran los significados de las palabras para comprender un texto escrito.

La instrucción de la comprensión debe comenzar temprano, enseñando la lectura de palabras y las habilidades de vinculación como la flexibilidad cognitiva, semántica grafo fonológica, conciencia morfológica y fluidez en la lectura (Duke et al., 2021). La comprensión es la esencia de todo acto de lectura, y un objetivo irrefutable de enseñanza en la escuela (Calero & Calero-Pérez, 2021). Los estudiantes universitarios deben tener una buena competencia lectora para obtener resultados satisfactorios en sus estudios (Hartono & Prima, 2021). El logro de comprensión lectora por parte de los escolares depende del logro de varias habilidades cognitivas a nivel de palabra, oración y todo el nivel de la prueba (Geramipour, 2021). Las personas con poca comprensión también demuestran dificultades para inferir el significado de nuevas palabras a partir del contexto, en comparación con

las personas con buena comprensión (Li et al., 2021). Para comprender la comprensión lectora, se debe explorar cuestiones de evaluación, como si la opción múltiple versus el recuerdo o el texto narrativo versus expositivo (género) involucra diferentes procesos cognitivos o impacta de manera diferencial diferentes perfiles de lectores (Barquero & Cutting, 2021). Las habilidades del lenguaje oral constituyen las bases para desarrollar habilidades a nivel de código y, por lo tanto, apoyan indirectamente la comprensión lectora posterior al facilitar las habilidades de lectura a nivel de palabras (Babayiğit et al., 2021).

Igualmente se presentan las teorías que sustentan la comprensión lectora: siendo la primera la Teoría sociocultural de Vygotsky, quien postuló que el individuo debe cambiar o evolucionar conforme a los cambios de la sociedad. Esta teoría va de la mano con el constructivismo que coloca al escolar como principal agente del proceso de aprendizaje y al docente como un guía o facilitador de la información (Guerra García, 2020). Para Vygotsky, la lectura debe ser fomentada en todo momento, ya que las exigencias del mundo actual están en constante evolución y demandan de estudiantes protagonistas en el proceso de aprendizaje, que posean pensamiento crítico, con habilidades, destrezas y aptitudes que les permita solucionar problemas en su vida diaria y que contribuyan significativamente en el desarrollo de la sociedad. También se sustenta en el modelo interactivo de lectura de Solé (1987) argumenta que la teoría en mención considera como una actividad cognitiva a las lecturas y como sujeto activo de la comprensión de la información al sujeto que lee (Sole, 1987). Para poder comprender lo que lee, el lector debe apelar a sus saberes previos con el fin de integrar la nueva información que está plasmada en el texto, en la presente investigación se utilizarán cuentos. Como se puede constatar esta teoría le da suma relevancia al aporte del lector en la construcción del significado; sin embargo, se destacan ciertos aspectos que se deben tener en cuenta en todo momento: Primero, Aprender a formular hipótesis, al leer detenidamente un texto uno está en condiciones de predecir lo que puede acontecer en el texto, cuando estas predicciones se confirman se elabora una interpretación, relacionada a nuevas hipótesis correspondiente al nivel inferencial.

Comprender la lectura demanda hacer hipótesis, ello significa que uno se puede equivocar. Es tarea del maestro encaminar a sus estudiantes para que sepan elaborar y verificar sus hipótesis. Segundo, Aprender a verificar hipótesis, ese control de la comprensión se manifiesta de forma automática, ya que sólo se constata la presencia de ese control en el momento que comprendemos que hay algo que contradice nuestras expectativas correspondientes al nivel crítico. Tercero, la función del maestro, el cual tiene la misión y la obligación de enseñar de manera que sus alumnos puedan aprender. Se recomienda en primer término que el maestro enseñe que hay que hacer para comprender un texto, posteriormente el alumno deberá hacerlo sin ayuda del docente (Sole, 1987).

Las dimensiones de la comprensión lectora son: literal, inferencial y crítica.

Dimensión comprensión literal, es el entendimiento situado del texto, en el cual el lector realiza la exploración del texto de modo explícito constituyendo el mensaje que se desea transmitir, manteniendo la información primaria, sin profundizar en interpretaciones (Durango Herazo, 2017). Para Macay-Zambrano & Véliz-Castro (2019) esta ocurre cuando se entiende la información textual presentada de forma explícita, sirviendo como fundamento para los otros niveles comprensivos. Espinosa Pulido (2020) aclara que el lector está en la capacidad de reconocer las palabras y frases y capta la estructura del texto; no es muy activa la participación intelectual del lector. En esa misma línea, Villamizar Acevedo & Mantilla Sanabria (2021) sentencian que en este nivel el lector no realiza ningún tipo de interpretación. Por su parte, el Ministerio de Educación del Perú (2013) señala enfáticamente, que en este nivel se ubican las ideas, datos y una variedad de información que se encuentra en la lectura.

En Colombia, un estudio de Villamizar Acevedo & Mantilla Sanabria (2021) cuya metodología fue cuantitativa, de tipo correlacional; concluyó que en el nivel literal se encuentran la mayor cantidad de estudiante al comprender un texto y sugiere que se siga estrategias que posibiliten desarrollar la competencia lectora, priorizando evaluaciones que trasciendan lo literal.

Dimensión comprensión inferencial, en esta categoría, se da la relación y asociación del significado de las palabras, con la finalidad de leer las palabras entre líneas, inferir lo implícito, relacionar lo leído con los conocimientos previos y extraer conclusiones (Espinosa Pulido, 2020). Por su parte, (Villamizar Acevedo & Mantilla Sanabria, 2021) opinan que en este nivel de comprensión lectora, el lector manifiesta su capacidad de interpretación y construcción de hipótesis, conjeturas e inferencias. Para Samiei & Ebadi (2021) es la capacidad de darse cuenta de los conceptos ocultos y las relaciones no declaradas entre líneas en un texto. Martínez-Lincoln et al. (2021) aseguran que el desarrollo de inferencias es la facultad de deducir información no señalada de forma explícita en los textos, constituyéndose en un elemento decisivo de la comprensión lectora.

En México, Espinosa Pulido (2020) en su estudio de indagación sobre la posibilidad de mejorar el proceso lector a través de la lectura en estudiantes del primer semestre de una institución pública noreste-México. Metodología cuantitativa de carácter descriptivo, se concluye que se logró incremento mínimo de estudiantes para responder preguntas de tipo inferencial.

Dimensión comprensión crítica, es el entendimiento integral de los textos, emplea la lectura, usa saberes de diferentes fuentes, el lector emite juicios como autor planteados en los textos, construyendo ideologías personales de las identificadas en los textos (Durango Herazo, 2017). Para Zárate Pérez (2019) la lectura crítica es una facultad primordial para la competencia lectora y todos los procesos educativos, evalúa fuentes informativas, identifica puntos de vista, contextos, identidades de las personas, los cargos que desempeñan en la estructura social y el poder ideológico en los diversos textos que se transmiten habitualmente. Según Espinosa Pulido (2020) en la categoría crítica, el lector es capaz de un juicio aceptando o rechazando con argumentos la información del texto leído. Dicho concepto concuerda con el que postula Avendaño el cual señala que, en este nivel se constata la capacidad del lector para elaborar juicios, discernir y ser cognitivamente autónomo (Villamizar Acevedo & Mantilla Sanabria, 2021). Llegar a este nivel le permite al lector desarrollar y potenciar competencias académicas.

En México, Espinosa Pulido (2020) en su estudio de indagación sobre las posibilidades de mejorar el proceso de la lectura para una buena comprensión en estudiantes del primer semestre de una institución pública noreste-México. Utilizó la metodología cuantitativa de carácter descriptivo, concluyó un incremento mínimo en los estudiantes para responder preguntas de tipo crítico.

La comprensión de textos ofrece un sin número de beneficios ya que nos ayuda a entender mejor quienes somos, nos relaciona con el mundo y posibilita el desarrollo de capacidades cognitivas; estos aspectos nos permiten alcanzar un grado elevado de desarrollo intelectual y emocional.

La importancia de comprender es porque permite el desarrollo emocional y cognitivo del niño, sin embargo, se sabe que en muchas aulas de nuestro país, los niños no comprenden del todo, lo que leen y ello queda evidenciado en las evaluaciones censales, que muestra el nivel de comprensión lectora de los niños de segundo de primaria, siendo los resultados preocupantes porque demostraron en un gran porcentaje que la mayoría de los escolares no entendían lo que estaban leyendo (Choquichanca Lavado & Inga Arias, 2020).

Si bien es cierto, en la evaluación PISA 2018 hemos evidenciado una mejoría, pero no tan significativa en las áreas de matemáticas y ciencia, sin embargo, en la lectura aún nos mantenemos aun con esa deficiencia de comprender, eso no convierte al Perú en un país referente en la región. La situación actual nos obliga como docentes a aplicar estrategias didácticas que promuevan la comprensión lectora, porque lo que se busca significatividad en los aprendizajes partiendo del conocimiento que adquiere para que sea utilizado posteriormente en los diferentes entornos (Choquichanca Lavado & Inga Arias, 2020).

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

Este estudio es de enfoque cuantitativo, Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018) consideran al enfoque cuantitativo como un proceso riguroso que requiere la verificación de datos para validar las hipótesis investigativas, el cual se apoya en estadísticos de prueba.

En este trabajo la investigación empleada fue tipo aplicada, la cual permite resolver problemas de la realidad a través de la aplicación de la ciencia (Arias, 2021). Se seleccionó este tipo de estudio porque por medio de la aplicación del programa textos narrativos lograremos mejorar la comprensión de los textos en los educandos.

Se trabajó con el diseño experimental, la cual permite la manipulación de la variable independiente lo que origina una variación sobre la variable dependiente (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). De esta manera la investigación toma el diseño experimental para que la variable independiente Programa textos narrativos logre un impacto significativo sobre la variable dependiente comprensión lectora y de esta manera conocer su efectividad.

El tipo de diseño aplicado fue el cuasi-experimental, porque permite verificar la influencia de la variable en los grupos experimental como control antes y después de ejecutar la experimentación propuesta (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Se ha elegido este diseño porque se trabajó con dos grupos: uno experimental y otro control.

A estos grupos se les aplicó en simultaneo primero una preprueba, seguidamente desarrolló el programa textos narrativos en los participantes del grupo experimental, al término de este se aplicó una posprueba a los mismos grupos para determinar el impacto que ha generado el programa propuesto en los escolares de cuarto de primaria a partir de la comparación entre el antes y el después entre ambos grupos, logrando conocer de esta manera en qué medida la ejecución del programa logró alcanzar los objetivos.

Figura 1.

*Esquema del diseño cuasiexperimental*

GE: O<sub>1</sub>      X      O<sub>2</sub>

GC: O<sub>1</sub>                      O<sub>2</sub>

Significado:

GE: Grupo de experimentación.

GC: Grupo control.

O<sub>1</sub>: Pretest.

X: Textos narrativos.

O<sub>2</sub>: Postest.

### 3.2. Variables y operacionalización

**Variable independiente:** Textos narrativos

Definición conceptual de la VI, son recursos que nos cuentan sucesos o hechos de uno o varios personajes en forma cronológica narrados en tiempo pasado (Ochoa Sierra, 2021).

Definición operacional de la VI, son una estrategia que establecen acciones, en este caso utilización de cuentos, fábulas y leyendas. Son breves narraciones fáctica que pueden ser creación del autor o pueden estar basadas en hechos reales.

**Variable dependiente:** Comprensión lectora

Definición conceptual de la VD, es la capacidad de las personas de comprensión, uso y reflexión acerca de textos escritos, con la finalidad de lograr objetivos propios, desarrollando conocimientos como capacidades (Espinosa Pulido, 2020).

Definición operacional de la VD, es la capacidad propia del estudiante para reflexionar acerca de los textos, comprender su contenido, forma, estructura y elementos que intervienen. Posee 3 dimensiones: literal, inferencial y crítica.

### 3.3. Población, muestra y muestreo

Según Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018) considera a la población como el conjunto de elementos que poseen determinadas características para ser estudiada y evaluada. La población de esta investigación estuvo conformada por 163 escolares del cuarto grado de primaria entre el grupo control y grupo experimental.

Criterios de inclusión: Escolares de las secciones C y E del 4º de primaria. Escolares que han participado voluntariamente en el estudio. Escolares que respondan completamente la evaluación de entrada y de salida.

Criterios de exclusión: Estudiantes de las secciones A, B y D que no participaron en la investigación. Escolares que no respondieron completamente la evaluación de entrada y de salida.

Tabla 1.

*Distribución de la población escolar de la IE José Cardó*

Sujetos	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Cuarto "A"	09	31	40
Cuarto "B"	09	26	35
Cuarto "C"	05	24	29
Cuarto "D"	05	26	31
Cuarto "E"	09	19	28
Total	37	125	163

Fuente: Secretaria de la IE José Cardó.

Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018) consideran a la muestra como un subconjunto representativo de la población que permite obtener datos importantes de la investigación. Estuvo constituida por 57 estudiantes.

Tabla 2.

*Distribución de la muestra.*

Sujetos	Grupo	Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Cuarto "C"	Control	05	24	29
Cuarto "E"	Experimental	09	19	28
Total		14	43	57

Fuente: Secretaria de la IE José Cardó.



El muestreo es una estrategia que permite determinar el tamaño de la muestra que puede ser de manera probabilística y no probabilística (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En esta investigación se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando el cuarto “E” como grupo experimental y el cuarto “C” como grupo control.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se usó la Experimentación como técnica para el recojo de los datos recogidos en la investigación (Torres et al., 2019). Esta técnica permitió obtener información relevante de la investigación.

Se usó la prueba como instrumento para la recolección de datos, consignándose preguntas sobre aspectos relevantes que se quiere saber de la investigación (Torres et al., 2019).

Se ha seleccionado la prueba porque contiene preguntas de los tres niveles de la Comprensión Lectora, cuya construcción se sustentó teniendo en cuenta los parámetros de los estándares básicos en competencias lectoras.

El instrumento que se utilizó consta de 3 lecturas con 20 preguntas con cuatro opciones de respuesta de selección múltiple, donde una sola es la respuesta correcta.

La validez es el nivel de efectividad del instrumento que demuestra a través de sus indicadores para medir las variables (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Los tipos de validez más conocidos son de: contenido, criterio y constructo.

La validez de contenido, es cuando el instrumento de investigación evidencia los temas de las variables a medir (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Teniendo en cuenta este aporte se utilizó la técnica de validez por juicio de expertos, a cargo de cinco profesionales en educación con grado de doctor, quienes verificaron la coherencia y relación del instrumento con las preguntas, indicadores, dimensiones y variable de estudio, los resultados de este análisis de contenido se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 3.

*Validación del instrumento por expertos.*

Nº	Validador	Valoración del instrumento
1	Dr. Víctor Francisco Cruz Cisneros	Adecuado
2	Dr. Lolo Avellaneda Callirgos	Adecuado
3	Dr. Carlos Alberto Ríos Campos	Adecuado
4	Dr. Eddy Rosario Salinas La Torre	Adecuado
5	Dr. Juan Carlos Viera Jiménez	Adecuado

Fuente: Elaboración propia

La validez de criterio, consiste en medir la variable al compararla entre el resultado del instrumento con las dimensiones que se han alcanzado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Para esta validez, el método de Pearson es uno de los métodos que más sugeridos, que consiste en la correlación de cada una de preguntas con el valor de la variable comprensión lectora. Por otra parte, la validez de constructo, consiste en conocer la medición y correlación teórica de cada variable, pudiendo usar el método de correlaciones.

La confiabilidad es el coeficiente de consistencia interna aceptable obtenido por un instrumento al ser aplicado a una muestra (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Para calcular la confiabilidad se aplicó el estadístico Kuder Richardson 20 (KR-20) administrado a una muestra piloto de 26 estudiantes de la Institución Educativa N°14859 obteniendo un coeficiente de 0.898 que evidencia una muy buena confiabilidad del instrumento.

Tabla 4.

*Confiabilidad del instrumento*

Variable	Kuder Richardson 20	Nº de elementos
Prueba de comprensión lectora	0,898	20

Fuente: Prueba piloto.

### 3.5. Procedimientos

Primeramente, se construyó una prueba en formato electrónico que contiene preguntas para medir los tres niveles de la Comprensión Lectora, acorde a los parámetros de los estándares básicos en competencias lectoras, el

instrumento consta de 3 lecturas con 20 preguntas con cuatro opciones de respuesta de selección múltiple, donde una sola es la respuesta correcta. Donde cada acierto correcto equivale a 1 punto y cada desacierto incorrecto vale 0 punto. Este instrumento primero fue sometido a validación de contenido a cargo de 5 expertos con el grado de Doctor que verificaron la coherencia del contenido interno de la variable, sus dimensiones, indicadores e ítems, luego fue aplicado a una muestra piloto de 26 estudiantes de la Institución Educativa N°14859 obteniendo un coeficiente de Kuder Richardson de 0.898 que evidencia una muy buena confiabilidad del instrumento.

Seguidamente se procedió a solicitar la autorización formal para aplicar una evaluación de entrada con el instrumento a los sujetos de los grupos control y experimental de la institución a intervenir, luego aplicar las sesiones del programa solo al grupo experimental para finalmente aplicar la evaluación de salida a los dos grupos, procediendo al análisis de los datos recogidos usando programas estadísticos como el Excel y el SPSS.

### **3.6. Método de análisis de datos**

El análisis descriptivo, consiste en contar las situaciones que se presenta en las categorías de las variables para descubrir las tendencias (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Este análisis permitió representar los resultados de la variable comprensión lectora y de sus dimensiones por medio de tablas y figuras dando respuesta a los objetivos planteados. Presentando las calificaciones obtenidas, así como las frecuencias y porcentajes conseguidos en cada test y en cada grupo.

El análisis inferencial, consiste comprobar las hipótesis planteadas en la muestra para posteriormente generalizar sus resultados a la población (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Este análisis permitió que los resultados obtenidos confirmen la aceptación de las hipótesis afirmativas planteadas para establecer las conclusiones del estudio.

### **3.7. Aspectos éticos**

Criterios éticos nacionales: La presente investigación requirió de documentos solicitándolos a la IE “José Cardó” respetando la información con el Código de Ética y Reglamento de Investigación de la Universidad.

Criterios éticos internacionales: Se respetó el principio de autenticidad, los derechos de los autores al ser considerados en la presente investigación con su respectiva cita bibliográfica a través de las normas APA.

Se aplicó el consentimiento informado porque fue indispensable que cada participante conozca el desarrollo de la investigación y autoricen en ser parte de la muestra de estudio

Los principios éticos que se utilizaron fueron: Beneficencia, porque favoreció a los estudiantes del cuarto grado; No maleficencia, porque los sujetos no se expusieron a situaciones que afecten su integridad física, emocional o psicológica; Autonomía, porque podía decidir libremente en no formar parte de la investigación en el momento que ellos decidan; Justicia, porque se aplicó cada estudiante de ambos grupos el mismo tipo de instrumento, asimismo al grupo experimental se aplicó el mismo programa.

## IV. RESULTADOS

### Resultados descriptivos

OG: Determinar en qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión lectora en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

Tabla 5.

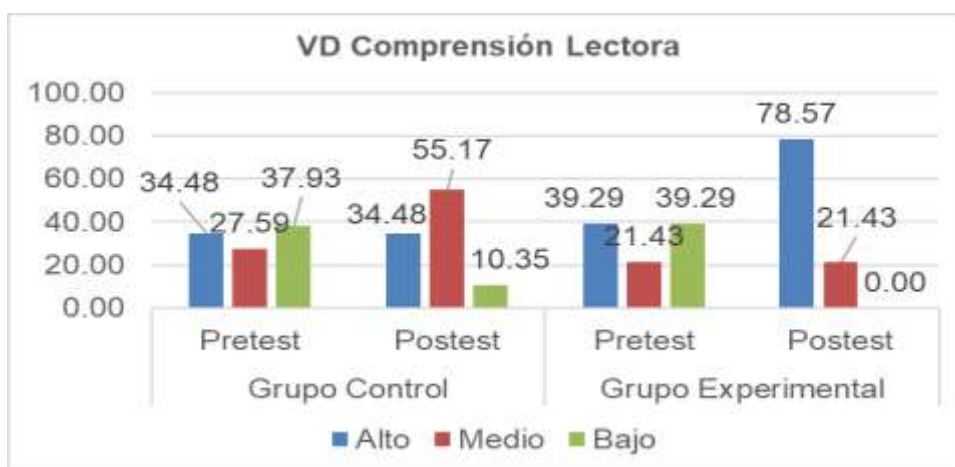
*Niveles de la VD Comprensión lectora*

Nivel	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pretest		Postest		Pre test		Postest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	10	34.48	10	34.48	11	39.286	22	78.57
Medio	8	27.59	16	55.17	6	21.429	6	21.43
Bajo	11	37.93	3	10.35	11	39.286	0	0
Total	29	100.00	29	100.00	28	100.00	28	100.00

Fuente: Cuestionario de Comprensión lectora.

Figura 2.

*Comparación por niveles de la VD Comprensión lectora*



Comentario: Según tabla 5 y figura 2, en el postest de la variable comprensión lectora el 55.17% de escolares del grupo control se situaron en rango medio, el 34.48% y 10.35% permanecieron en los niveles alto y bajo respectivamente. Por el contrario, el 78.57% del grupo experimental se situó en rango alto incrementando lo alcanzado en el pretest, evidenciándose que después de aplicar los textos narrativos se mejoró la comprensión lectora.

Objetivo 1: Establecer en qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión literal en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, 2021.

Tabla 6.

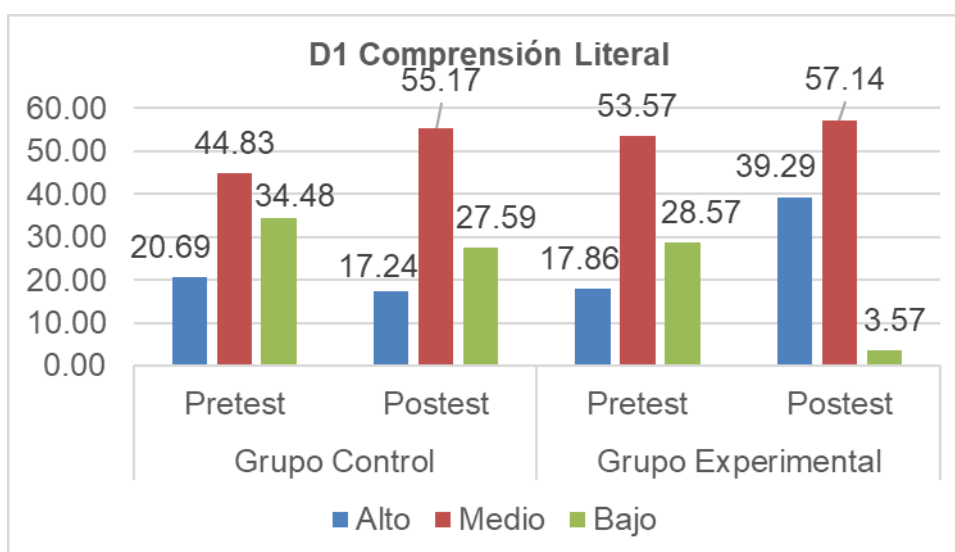
*Niveles de la D1 Comprensión literal*

Nivel	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	6	20.69	5	17.24	5	17.86	11	39.29
Medio	13	44.83	16	55.17	15	53.57	16	57.14
Bajo	10	34.48	8	27.59	8	28.57	1	3.57
Total	29	100.00	29	100.00	28	100.00	28	100.00

Fuente: Cuestionario de Comprensión lectora.

Figura 3.

*Comparación por niveles de la D1 Comprensión literal*



Comentario: Según tabla 6 y figura 3, en el postest de la dimensión comprensión literal el 55.17% de escolares del grupo controlado se situaron en rango medio, el 27.59% y 17.24% permanecieron en los niveles bajo y alto respectivamente. En cambio, el 39.29% del grupo con el que se experimentó se situó en el rango alto incrementando lo logrado en el pretest y superando lo conseguido por el otro grupo, evidenciándose que después de aplicar los textos narrativos se mejoró la comprensión literal.

Objetivo 2: Establecer en qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión inferencial en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

Tabla 7.

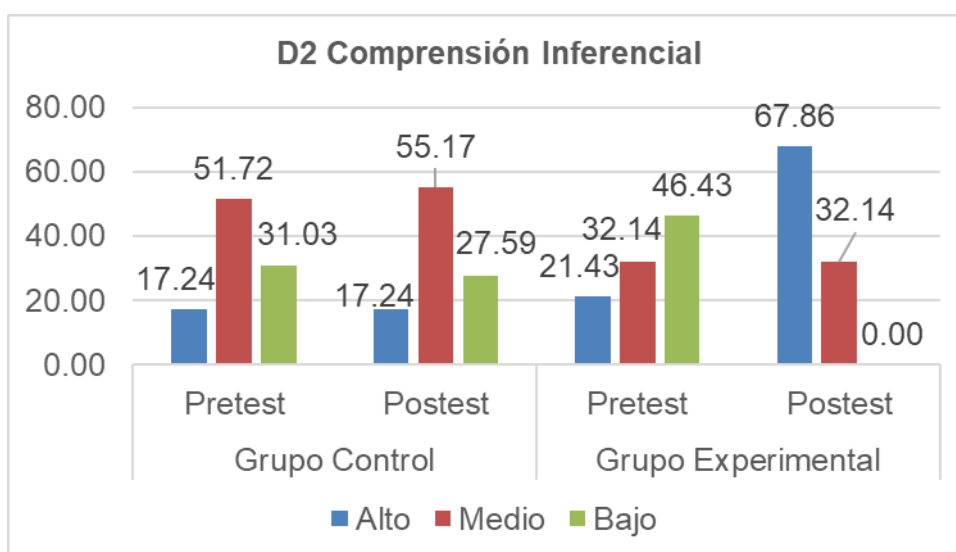
*Niveles de la D2 Comprensión inferencial*

NIVEL	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	5	17.24	5	17.24	6	21.429	19	67.86
Medio	15	51.72	16	55.17	9	32.143	9	32.14
Bajo	9	31.03	8	27.59	13	46.429	0	0
Total	29	100.00	29	100.00	28	100.00	28	100.00

Fuente: Cuestionario de Comprensión lectora.

Figura 4.

*Comparación por niveles de la D2 Comprensión inferencial*



Comentario: Según tabla 7 y figura 4, en el postest de la dimensión comprensión inferencial el 55.17% de escolares del grupo controlado se ubicaron en rango medio, el 27.59% y 17.24% permanecieron en los niveles bajo y alto respectivamente. En cambio, el 67.86% del grupo con el que se experimentó se ubicó en el rango alto superando lo alcanzado en el pretest y lo conseguido por el otro grupo, evidenciándose que después de aplicar los textos narrativos se mejoró la comprensión inferencial.

Objetivo 3: Establecer en qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión crítica en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

Tabla 8.

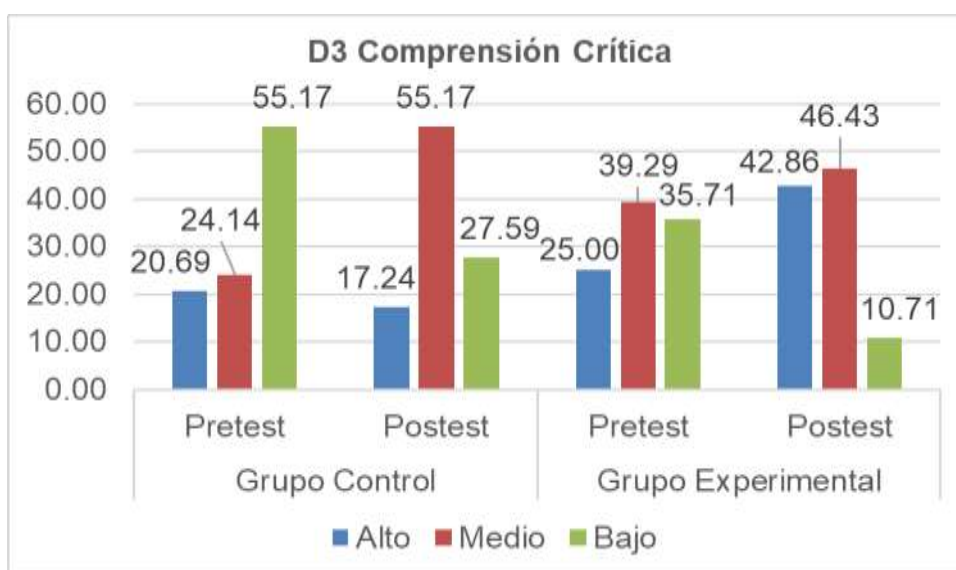
*Niveles de la D3 Comprensión crítica*

Nivel	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	6	20.69	5	17.24	7	25	12	42.86
Medio	7	24.14	16	55.17	11	39.286	13	46.43
Bajo	16	55.17	8	27.59	10	35.714	3	10.71
Total	29	100.00	29	100.00	28	100.00	28	100.00

Fuente: Cuestionario de Comprensión lectora.

Figura 5.

*Comparación por niveles de la D3 Comprensión crítica*



Comentario: Según tabla 8 y figura 5, en el postest de la dimensión comprensión crítica el 55.17% de escolares del grupo controlado se ubicaron en rango medio, el 27.59% y 17.24% permanecieron en los niveles bajo y alto respectivamente. En cambio, el 42.86% del grupo con el que se experimentó se ubicó en el rango alto superando lo alcanzado en el pretest y lo conseguido por el otro grupo, evidenciándose que después de aplicar los textos narrativos se mejoró la comprensión crítica.



## Prueba de normalidad

Permite establecer la prueba con que se debe comprobar las hipótesis. Existen dos pruebas, de las cuales Kolmogorov-Smirnov es empleada en grupos mayores a 50 personas. En cambio, la prueba Shapiro-Wilk es usada en grupos de 50 personas o inferiores a esa cantidad.

Determinación de la normalidad:

$$\alpha = 0,05$$

$H_0$ = las cifras proceden de una distribución normal, aceptar si  $\text{Sig.} > \alpha = 0,05$

$H_1$ = las cifras no proceden de una distribución normal, aceptar si  $\text{Sig.} < 0,05$

Tabla 9

### *Pruebas de normalidad de variable y dimensiones*

Test	Grupo	Shapiro-Wilk			
		Estadístico	gl	Sig.	
Pretest	VD	Control	.899	29	.009
	Comprensión Lectora	Experimental	.919	28	.034
	D1	Control	.906	29	.014
	Comprensión Literal	Experimental	.934	28	.080
	D2	Control	.911	29	.018
	Comprensión Inferencial	Experimental	.858	28	.001
	D3	Control	.911	29	.018
	Comprensión Crítica	Experimental	.926	28	.050
	VD	Control	.927	29	.046
Postest	Comprensión Lectora	Experimental	.846	28	.001
	D1	Control	.921	29	.032
	Comprensión Literal	Experimental	.912	28	.022
	D2	Control	.945	29	.138
	Comprensión Inferencial	Experimental	.795	28	.000
	D3	Control	.900	29	.010
	Comprensión Crítica	Experimental	.872	28	.003

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Comentario:

Cada grupo estuvo integrado por menos de 50 escolares, por lo que se trabajó con Shapiro-Wilk (tabla 9). En el **pretest**, en la dimensión 1 solo en el grupo experimental el valor de Sig.= 0.080 > 0.05; en la dimensión 3 el Sig., del grupo experimental fue igual a 0.05 y en el resto de casos los valores de Sig., fueron menores a 0.05; por lo que los coeficientes mostraron que los valores no procedían de una distribución uniforme, concerniendo emplear el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney.

De igual manera, en el **postest** en la dimensión 2 solo en el grupo control el valor de Sig.= 0.138 > 0.05 pero en el resto de casos los valores de Sig., fueron menores al 0.05; por lo que los índices mostraron que las cifras no provenían de una distribución normalizada, en este caso también correspondió usar la U de Mann-Whitney.

### Resultados inferenciales

Hipótesis general:

H<sub>i</sub>: Los textos narrativos mejoran en forma significativa la comprensión lectora en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

H<sub>0</sub>: Los textos narrativos no mejoran en forma significativa la comprensión lectora en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

Tabla 10.

*Comprobación de hipótesis de VD Comprensión lectora*

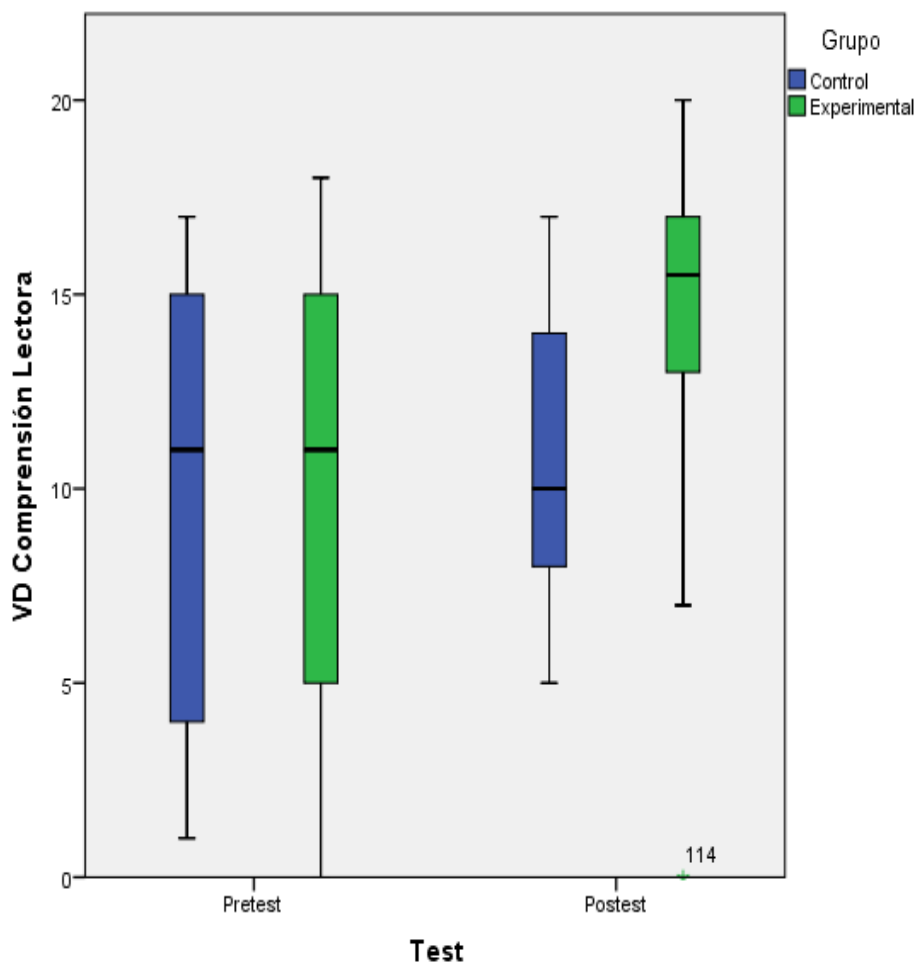
Test	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Pretest	VD Comprensión Lectora Control	29	28.16	381.500	.695
	Experimental	28	29.88		
Postest	VD Comprensión Lectora Control	29	21.47	187.500	.000
	Experimental	28	36.80		

Comentario:

La tabla 10, en el **pretest** muestra que la comprensión lectora presenta semejanzas entre los grupos conforme a la U de Mann-Whitney y Sig.= 0,695. En cambio, el **posttest** muestra que la comprensión lectora entre ambos grupos presenta diferencias significativas conforme a la U de Mann-Whitney y la Sig.= 0,000 lo que permitió aceptar  $H_1$ . Así mismo, los escolares del grupo experimental obtuvieron resultados superiores en los puntajes de comprensión lectora (Rango promedio= 36.80) después de haberse aplicado el programa respecto a los docentes del grupo de controlado (Rango promedio= 21.47). Concluyendo que los textos narrativos mejoraron en forma significativa la comprensión lectora.

Figura 6.

*Diagrama de comprensión lectora, según test y grupos*



La figura 6, señala las puntuaciones iniciales de la variable comprensión lectora en el pretest, observándose semejanza entre ambos grupos. En cambio, se visualiza en el posttest que los puntajes finales de la comprensión lectora fueron diferentes entre los escolares de ambos grupos, encontrando diferencia significativa entre los puntajes de los dos grupos, los cuales favorecieron al grupo experimental, que fue estimulado con textos narrativos.

#### Hipótesis específica 1

H<sub>1</sub>: Los textos narrativos mejoran significativamente la comprensión literal en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

H<sub>0</sub>: Los textos narrativos no mejoran significativamente la comprensión literal en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

Tabla 11.

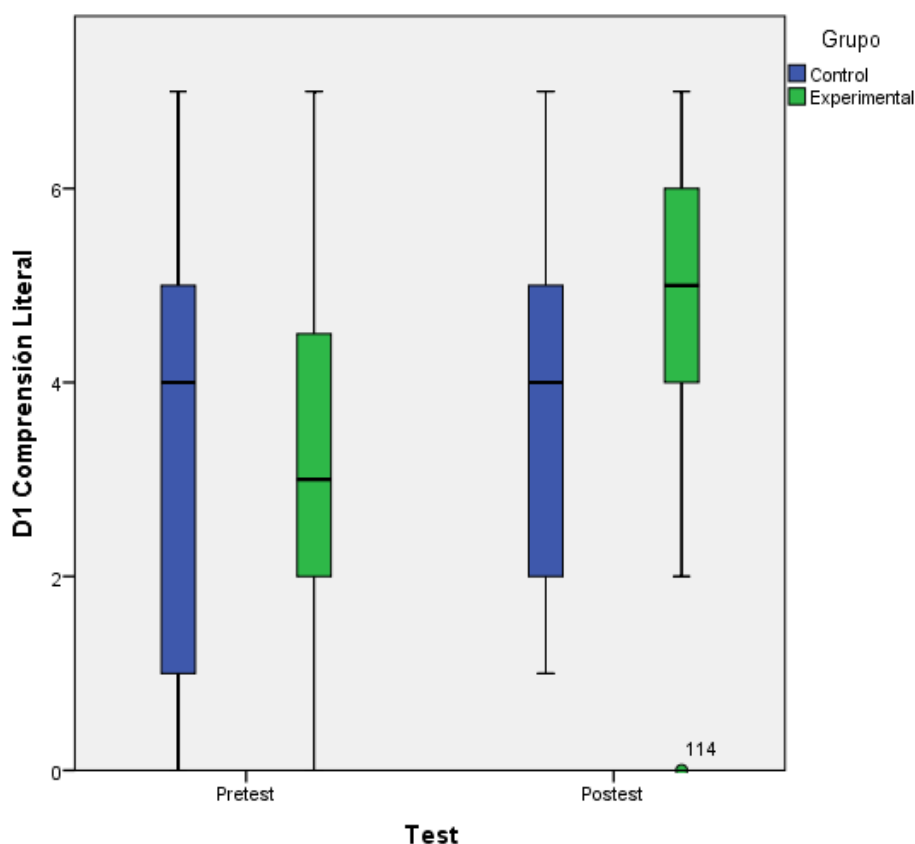
#### *Comprobación de hipótesis de D1 Comprensión literal*

Test		Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Pretest	D1 Comprensión Literal	Control	29	29.29	397.500	.891
		Experimental	28	28.70		
Posttest	D1 Comprensión Literal	Control	29	24.83	285.000	.0496
		Experimental	28	33.32		

Comentario: La tabla 11, en el **pretest** muestra que la dimensión 1 comprensión literal presenta semejanzas entre los grupos conforme a la U de Mann-Whitney y la Sig.= 0,891. En cambio, el **posttest** muestra que la dimensión 1 entre ambos grupos presenta diferencia significativa conforme a la U de Mann-Whitney y la Sig.= 0,0496 lo que permitió aceptar H<sub>1</sub>. Así mismo, los escolares del grupo experimental obtuvieron resultados superiores en los puntajes de la comprensión literal (Rango promedio= 33.32) después de haberse aplicado el programa respecto a los docentes del grupo de controlado (Rango promedio= 24.83). Concluyendo que los textos narrativos mejoraron en forma significativa la comprensión literal.

Figura 7.

*Diagrama de comprensión literal, según test y grupos*



La figura 7, señala las puntuaciones iniciales de la dimensión comprensión literal en el pretest, observándose semejanza entre ambos grupos. En cambio, se visualiza en el posttest que los puntajes finales de la comprensión literal fueron diferentes entre los escolares de ambos grupos, encontrando diferencia significativa entre los puntajes de los dos grupos, los cuales favorecieron al grupo experimental, que fue estimulado con textos narrativos.

Hipótesis específica 2

H<sub>2</sub>: Los textos narrativos mejoran significativamente la comprensión inferencial en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

H<sub>0</sub>: Los textos narrativos no mejoran significativamente la comprensión inferencial en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

Tabla 12.

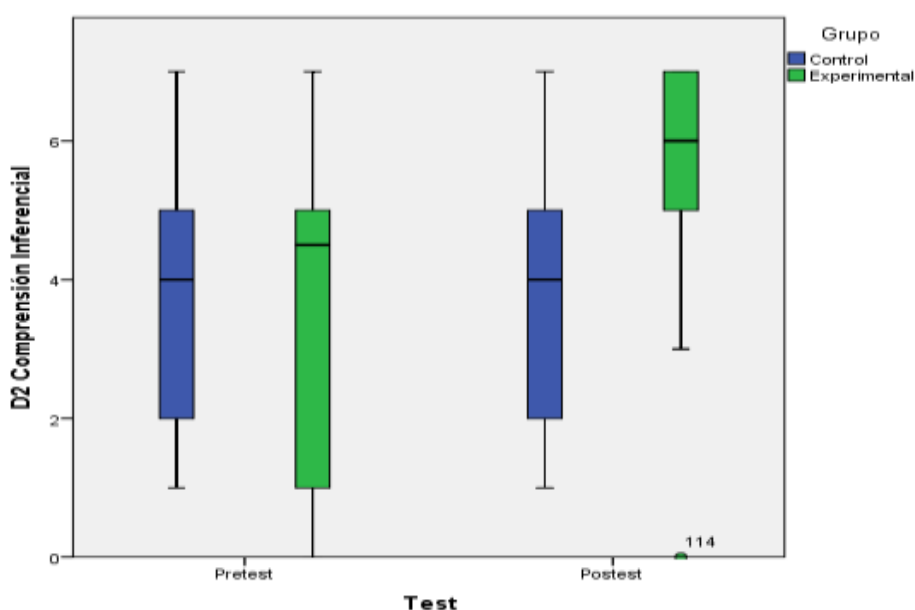
*Comprobación de hipótesis de D2 Comprensión inferencial*

Test		Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Pretest	D2 Comprensión Inferencial	Control	29	29.88	380.500	.679
		Experimental	28	28.09		
Posttest	D2 Comprensión Inferencial	Control	29	20.28	153.000	.000
		Experimental	28	38.04		

Comentario: La tabla 12, en el **pretest** muestra que la dimensión 2 comprensión inferencial presenta semejanzas entre los grupos conforme a la U de Mann-Whitney y la Sig.= 0,679. En cambio, el **posttest** muestra que la dimensión 2 entre ambos grupos presenta diferencia significativa conforme a la U de Mann-Whitney y la Sig.= 0,000 lo que permitió aceptar H<sub>2</sub>. Así mismo, los escolares del grupo experimental obtuvieron resultados superiores en los puntajes de la comprensión inferencial (Rango promedio= 38.04) después de haberse aplicado el programa respecto a los docentes del grupo de controlado (Rango promedio= 20.28). Concluyendo que los textos narrativos mejoraron en forma significativa la comprensión inferencial.

Figura 8.

*Diagrama de comprensión inferencial, según test y grupos*



La figura 8, señala las puntuaciones iniciales de la dimensión comprensión inferencial en el pretest, observándose semejanza entre ambos grupos. En cambio, se visualiza en el posttest que los puntajes finales de la comprensión inferencial fueron diferentes entre los escolares de ambos grupos, encontrando diferencia significativa entre los puntajes de los dos grupos, los cuales favorecieron al grupo experimental, que fue estimulado con textos narrativos.

### Hipótesis específica 3

H<sub>3</sub>: Los textos narrativos mejoran significativamente la comprensión crítica en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

H<sub>0</sub>: Los textos narrativos no mejoran significativamente la comprensión crítica en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

Tabla 13.

#### *Comprobación de hipótesis de D3 Comprensión crítica*

Test	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Pretest	D3 Comprensión Crítica Control	29	26.17	324.000	.186
	Experimental	28	31.93		
Posttest	D3 Comprensión Crítica Control	29	24.29	269.500	.024
	Experimental	28	33.88		

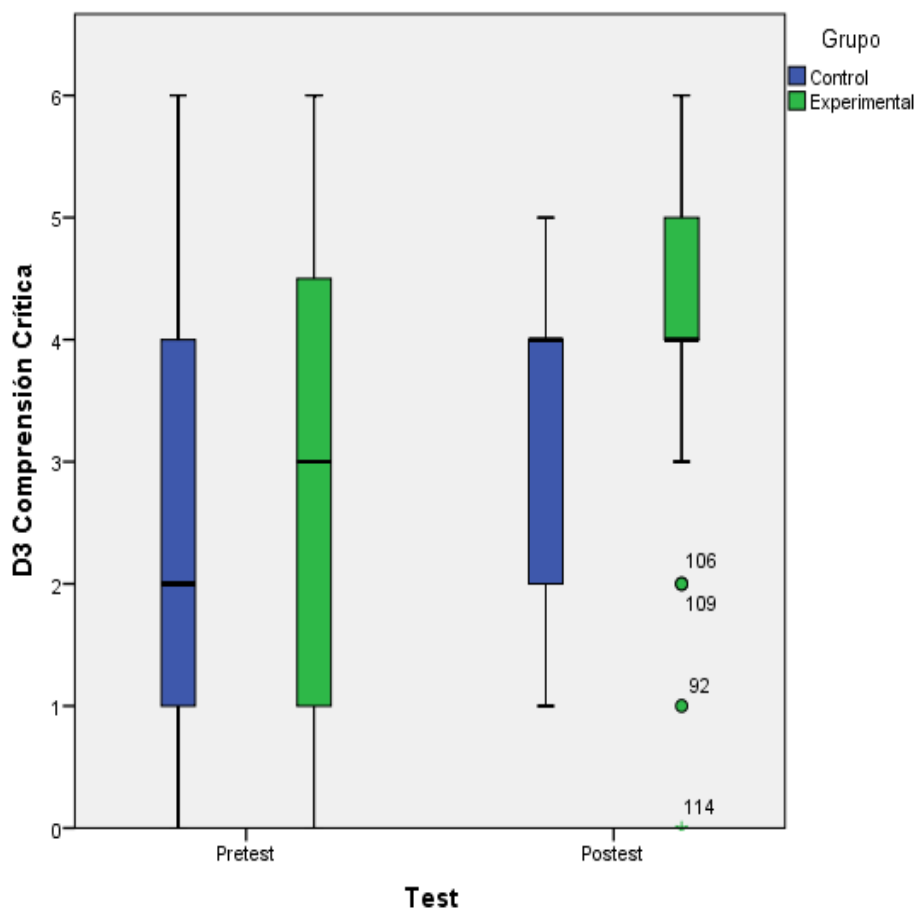
Comentario: La tabla 13, en el **pretest** muestra que la dimensión 3 comprensión crítica presenta semejanzas entre los grupos conforme a la U de Mann-Whitney y la Sig.= 0, 186.

En cambio, el **posttest** muestra que la dimensión 3 entre ambos grupos presenta diferencia significativa conforme a la U de Mann-Whitney y la Sig. = 0, 024 lo que permitió aceptar H<sub>3</sub>. Así mismo, el grupo experimental obtuvo mejores resultados en los puntajes de la comprensión crítica (Rango

promedio= 33.88) después de haberse aplicado el programa respecto a los docentes del grupo de controlado (Rango promedio= 24.29). Concluyendo que los textos narrativos mejoraron en forma significativa la comprensión crítica.

Figura 9.

*Diagrama de comprensión crítica, según test y grupos*



De la figura 9, señala las puntuaciones iniciales de la dimensión comprensión crítica en el pretest, observándose semejanza entre ambos grupos. En cambio, se visualiza en el posttest que los puntajes finales de la comprensión crítica fueron diferentes entre los escolares de ambos grupos, encontrando diferencia significativa entre los puntajes de los dos grupos, los cuales favorecieron al grupo experimental, que fue estimulado con textos narrativos.



## V. DISCUSIÓN

En este capítulo los resultados descriptivos e inferenciales se presentan mediante tablas y figuras comparativas según test, grupos, y niveles de calificación de la variable dependiente y sus dimensiones. Igualmente se presentan los hallazgos inferenciales mediante las pruebas de hipótesis. Ambos resultados se discuten con los resultados y conclusiones de los antecedentes, así como con las teorías.

En cuanto al objetivo general en la tabla 5, se presenta resultados descriptivos de la variable comprensión lectora que ubicó en el postest del grupo control el 34.48% en el rango alto, y en el grupo experimental el 78.57% aumentó al rango alto. Estos resultados difieren con lo que se encontró en Ambato, Ecuador por Núñez-Naranjo et al. (2021) quienes obtuvieron en los resultados que el 60% manifestó que la lectura no era una alternativa para superarse, concluyendo que la comprensión lectora es esencial en las áreas de todos los niveles educativos y que la lectura requiere esfuerzos realizables mediante estrategias como el cuento. En cambio tienen similitud con lo que se consiguió en Bagadó, Chocó, Colombia por Rentería Rentería (2018) quien comprobó que la estrategia usada obtuvo resultados favorables, evidenciándose un avance significativo del 79% en la comprensión lectora de los estudiantes mediante cuentos afrochocoanos. Igualmente concuerdan con lo que se obtuvo en Colombia por Cicery Nieto (2018) quien obtuvo que los resultados mostraron que el nivel alto se incrementó del 34% mostrado en el diagnóstico al 46% alcanzado en la fase cuatro, evidenciándose que los estudiantes mejoraron la comprensión lectora del contenido de las leyendas leídas. Por otro lado, se aproximan a lo obtenido en Trujillo, Perú por Jacobo Vera (2020) quien obtuvo en el postest que el 100% del grupo experimental alcanzó el rango alto mientras que el 25% del grupo control logró el rango alto. También se asemejan a lo hallado en Tumbes, Perú por Ancajima Mena (2020) quien en los resultados del postest el grupo control obtuvo el 63,33% en bajo nivel, al contrario, el grupo del experimento alcanzó el 86,67% en rango alto. De la misma manera concuerdan con lo que consiguió en Tumbes, Perú Salinas La Torre (2020)

quien en los hallazgos del postest, el grupo control obtuvo el 67.86% en nivel medio y el grupo experimental logró ubicar el 75% en nivel alto. Pero discrepan con lo encontrado en Ucayali, Perú por Vásquez Galán et al. (2019) quienes en los resultados mostraron que el 67.9% de estudiantes del grupo del experimento se ubicaron en el rango medio, y el 32.1% en rango alto. Así también se diferencian de lo logrado por Vilcherrez Chozo (2021) quien encontró que un 49% de los escolares se ubicaron en el rango inicio de comprensión lectora. Igualmente difieren de lo que hallaron en Ucayali, Perú López Ruiz & López Bardales (2020) quienes en los resultados indicaron en la post prueba se observaron importantes migraciones al nivel intermedio. Por otra parte, tienen semejanza con lo que lograron en Puno, Perú Álvarez Cueva & López Cañi (2018) quienes en el postest luego de la aplicación de cuentos infantiles obtuvieron que el 67.92% de los niños se encontraron en la escala de logro destacado. Y discrepan de lo obtenido en Piura, Perú por Rumiche Lachira (2021) quien encontró que el 60% de los estudiantes se ubicaron en el rango de inicio.

En cuanto a la hipótesis general en la tabla 10, se exhiben los resultados inferenciales de la comprensión lectora que obtuvo en los grupos un rango promedio de 36.80 en el experimental y 21.47 en el control, llegándose a comprobar diferencias significativas a través de la U de Mann-Whitney y  $\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$  que ha permitido aceptar  $H_1$  concluyendo que los textos narrativos mejoraron en forma significativa la comprensión lectora. Estos resultados tienen coincidencia con lo obtenido en Trujillo, Perú por Jacobo Vera (2020) quien comprobó que el programa CUFALÉ mejoró de manera significativa la comprensión de textos. Guardan semejanza con lo hallado en Tumbes, Perú por Ancajima Mena (2020) quien obtuvo  $t=19,162$  con  $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$  por lo que aceptó la hipótesis afirmativa, concluyendo que al haberse aplicado el programa Lectura se mejoró de modo significativo la comprensión lectora. Tienen concordancia con lo que consiguió en Tumbes, Salinas La Torre (2020) quien en sus hallazgos evidenció una  $t= 4,987$ ; una diferencia de promedios igual a 2,679 con  $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$  lo que le ha permitido el rechazo de la hipótesis nula, concluyendo que al haberse aplicado el programa EA se produjeron efectos significativos en la

comprensión lectora. Guardan similitud con lo encontrado en Ucayali, Perú por Vásquez Galán et al. (2019) quienes comprobaron una sig.= 0.000 con la t de student, concluyendo que el programa de textos narrativos mejoró de manera significativa la comprensión de textos. Se asemejan con lo que lograron en Puno, Perú Álvarez Cueva & López Cañi (2018) quienes evidenciaron la mejora sustancial en el nivel de comprensión lectora, concluyendo que los cuentos infantiles resultaron adecuados y recomendables como estrategia mejorar la comprensión de textos. Se relacionan con lo logrado en Holanda por Bogaerds-Hazenberg et al. (2020) quienes en sus resultados mostraron que la instrucción de la estructura del texto tuvo efectos positivos inmediatos en la comprensión lectora de los estudiantes.

Así también, los textos narrativos han sido teorizados por (Ochoa Sierra, 2021) quien sostiene que son recursos que cuentan sucesos o hechos de uno o varios personajes en forma cronológica narrados en tiempo pasado.

Del mismo modo, la comprensión lectora fue teorizada por Espinosa Pulido (2020) quien ha afirmado que es la capacidad de las personas de comprensión, uso y reflexión acerca de textos escritos, con la finalidad de lograr objetivos propios, desarrollando conocimientos como capacidades.

Los textos narrativos se sustentan primero en la Teoría cognitiva de Piaget (1947) planteó que la memoria al almacenar una determinada información de manera organizada y significativa se produce aprendizaje. En el cognitivismo, el docente es el responsable de que el alumno realice esa organización de la información de manera efectiva (Moreno et al., 2017). En el presente caso para que el docente pueda aplicar esta teoría de manera eficaz, deberá apelar a estrategias didácticas innovadoras que le permitan motivar al niño y así este pueda organizar correctamente en su memoria, la información que extraiga de textos narrativos como cuentos, fábulas o leyendas, logrando con ello la comprensión lectora. A decir de Soto Reatiga (2017) las historias narrativas permiten desarrollar procesos cognitivos como: la identificación de un problema, resumir o sintetizar la trama, describir y caracterizar al personaje, entre otros.

La Teoría del Aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1966) quién propuso la importancia de las acciones directas de cada estudiante en la práctica diaria atribuyéndole mucho realce a las actividades directas que tiene el estudiante sobre su realidad. El aporte de esta teoría es importante en la investigación porque brindaremos a los estudiantes elementos necesarios que se orienten en la solución o respuestas a las situaciones planteadas (Pérez et al., 2013).

La Teoría transaccional de la lectura y la escritura de Rosenblatt (1978) sostiene que la lectura es un proceso de transacción que se genera entre los lectores y los textos en un determinado momento, se distinguen tres momentos en la lectura: antes, durante y después. En el primer momento, antes de realizar la lectura, se debe responder a interrogantes como: ¿Para qué leer?, ¿Qué se sabe del texto?, ¿De qué trata el texto?, ¿Qué dice la estructura del texto? En un segundo momento, durante la ejecución de la lectura, se deben realizar como tareas: formular hipótesis y predecir referente al texto; formular preguntas respecto a lo leído; aclarar posibles dudas relacionadas al texto; releer fragmentos confusos; consultar términos desconocido en el diccionario; repetir lecturas en voz alta para garantizar total comprensión; y crear imágenes intelectuales para percibir detalles ambiguos. En el tercer momento, después de haber realizado la lectura, se deben desarrollar como actividades: elaborar resúmenes de los textos leídos, formular interrogantes y responderlas, volver a contar las síntesis y respuestas, y emplear organizadores visuales. Esto se puede hacer: decodificando palabras de los textos, respondiendo preguntas después de lecturas literales, leyendo en alta voz, leyendo individualmente y silenciosamente, identificando palabras.

La comprensión lectora se sustenta primeramente en la Teoría sociocultural de Vygotsky (1925) quien postuló que el individuo debe cambiar o evolucionar conforme a los cambios de la sociedad. Esta teoría va de la mano con el constructivismo que coloca al escolar como principal agente del proceso de aprendizaje y al docente como un guía o facilitador de la información (Guerra García, 2020). Para Vygotsky, la lectura debe ser

fomentada en todo momento, ya que las exigencias del mundo actual están en constante evolución y demandan de estudiantes protagonistas en el proceso de aprendizaje, que posean pensamiento crítico, con habilidades, destrezas y aptitudes que les permita solucionar problemas en su vida diaria que contribuyen significativamente a desarrollar la sociedad.

El modelo interactivo de lectura de Solé (1987) argumenta que la teoría en mención considera como una actividad cognitiva a las lecturas y como sujeto activo de la comprensión de la información al sujeto que lee. Para poder comprender lo que lee, el lector debe apelar a sus saberes previos con el fin de integrar la nueva información que está plasmada en el texto, en la presente investigación se utilizarán cuentos. Como se puede constatar esta teoría le da suma relevancia al aporte del lector en la construcción del significado; sin embargo, se destacan ciertos aspectos que se deben tener en cuenta en todo momento: Primero, Aprender a formular Hipótesis, al leer detenidamente un texto uno está en condiciones de predecir lo que puede acontecer en el texto, cuando estas predicciones se confirman se elabora una interpretación, relacionada a nuevas hipótesis (nivel inferencial). Comprender la lectura demanda hacer hipótesis, ello significa que uno se puede equivocar. Es tarea del maestro encaminar a sus estudiantes para que sepan elaborar y verificar sus hipótesis. Segundo, Aprender a verificar hipótesis, ese control de la comprensión se manifiesta de forma automática, ya que sólo se constata la presencia de ese control en el momento que comprendemos que hay algo que contradice nuestras expectativas (nivel crítico). Tercero, la función del maestro, el cual tiene la misión y la obligación de enseñar de manera que sus alumnos puedan aprender. Se recomienda en primer término que el maestro enseñe que hay que hacer para comprender un texto, posteriormente el alumno deberá hacerlo sin ayuda del docente (Solé, 1987).

En cuanto al objetivo 1, en la tabla 6, se presenta resultados descriptivos de la dimensión comprensión literal que ubicó en el postest del grupo control el 17.24% en el rango alto, y en el grupo experimental el 39.29% aumentó al rango alto. Estos hallazgos difieren con lo obtenido en Chimichagua,

Colombia por Villarreal-Borrero et al. (2021) quienes en sus hallazgos revelaron que los escolares presentaron dificultades en la comprensión literal, debido a que el 69% acertó de una a dos preguntas, ubicándolos en rango bajo. También discrepan con lo que se encontró en Trujillo, Perú por Pereda Quiroz (2020) cuya conclusión fue que los estudiantes se encontraron en un nivel moderadamente bajo en la dimensión literal.

En cuanto a la hipótesis 1 en la tabla 11, se exhiben los resultados inferenciales de la comprensión literal que obtuvo en los grupos un rango promedio de 33.32 en el experimental y 24.83 en el control, llegándose a comprobar diferencias significativas a través de la U de Mann-Whitney y  $\text{Sig.} = 0.0496 < 0.05$  que ha permitido aceptar  $H_1$  concluyendo que los textos narrativos mejoraron en forma significativa la comprensión literal. Estos resultados tienen similitud a lo logrado en Puno, Perú por Álvarez Cueva & López Cañi (2018) quienes evidenciaron la mejora sustancial en el nivel de la dimensión literal.

De igual manera, la comprensión literal ha sido teorizada por Espinosa Pulido (2020) quien ha afirmado que es la capacidad de reconocer las palabras, frases y captar la estructura del texto.

En cuanto al objetivo 2, en la tabla 7, se presenta resultados descriptivos de la variable comprensión inferencial que ubicó en el postest del grupo control el 17.24% en el rango alto, y en el grupo experimental el 67.86% aumentó al rango alto. Estos hallazgos difieren con lo obtenido en Chimichagua, Colombia por Villarreal-Borrero et al. (2021) quienes en sus resultados mostraron en la comprensión inferencial que el 94% respondió con acierto una sola pregunta, deduciendo que las dificultades estuvieron asociadas a la comprensión temática, ideas globales, léxico contextual y cohesión textual. Concuerdan con lo logrado en Irán por Samiei & Ebadi (2021) quienes en los resultados indicaron que en el aula invertida WebQuest se logró desarrollar de modo efectivo la comprensión lectora inferencial en los escolares, los cuales mostraron actitudes positivas hacia la efectividad de este enfoque innovador en el desarrollo de sus habilidades comprensivas lectoras inferenciales. Y discrepan a lo que encontró en Trujillo, Perú Pereda

Quiroz (2020) cuya conclusión fue que los estudiantes se encontraron en un nivel moderadamente bajo en la dimensión inferencial.

En cuanto a la hipótesis 2 en la tabla 12, se exhiben los resultados inferenciales de la comprensión inferencial que obtuvo en los grupos un rango promedio de 38.04 en el experimental y 20.28 en el control, llegándose a comprobar diferencias significativas a través de la U de Mann-Whitney y  $\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$  que ha permitido aceptar  $H_2$  concluyendo que los textos narrativos mejoraron en forma significativa la comprensión inferencial. Estos resultados tienen similitud a lo logrado en Puno, Perú por Álvarez Cueva & López Cañi (2018) quienes evidenciaron la mejora sustancial en el nivel de la dimensión inferencial.

De igual forma, la comprensión inferencial ha sido teorizada por Espinosa Pulido (2020) quien ha afirmado que es la capacidad de asociar el significado de las palabras, permitiendo leer entre líneas, deduciendo lo implícito, relacionando lo leído con los conocimientos previos y la elaboración de conclusiones.

En cuanto al objetivo 3, en la tabla 8, se presenta resultados descriptivos de la variable comprensión crítica que ubicó en el postest del grupo control el 17.24% en el rango alto, y en el grupo experimental el 42.86% aumentó al rango alto. Estos hallazgos se diferencian de lo obtenido en Chimichagua, Colombia por Villarreal-Borrero et al. (2021) quienes en sus resultados revelaron en la comprensión crítica que el 80% señaló dificultades. Tienen discrepancia a lo que halló en Trujillo, Perú Pereda Quiroz (2020) cuya conclusión fue que los estudiantes se encontraron en un nivel moderadamente bajo en la dimensión crítica.

En cuanto a la hipótesis 3 en la tabla 13, se exhiben los resultados inferenciales de la comprensión crítica que obtuvo en los grupos un rango promedio de 33.88 en el experimental y 24.29 en el control, llegándose a comprobar diferencias significativas a través de la U de Mann-Whitney y  $\text{Sig.} = 0.024 < 0.05$  que ha permitido aceptar  $H_3$  concluyendo que los textos narrativos mejoraron en forma significativa la comprensión crítica. Estos hallazgos tienen coincidencia a lo obtuvo en Chimichagua, Colombia

Villarreal-Borrero et al. (2021) quienes concluyeron que despues de aplicar las fábulas como estrategias didácticas, ayudaron a los escolares al desarrollo complejo de la lectura crítica. Tiene similitud a lo logrado en Puno, Perú por Álvarez Cueva & López Cañi (2018) quienes evidenciaron la mejora sustancial en el nivel de la dimensión criterial.

De igual modo, la comprensión crítica ha sido teorizada por Espinosa Pulido (2020) quien ha afirmado que es la capacidad de emitir un juicio aceptando o rechazando con argumentos la información del texto leído.



## VI. CONCLUSIONES

1. Se llegó a establecer que los textos narrativos mejoraron en forma significativa la comprensión lectora en el grupo experimental que logró un rango promedio (36.80) mayor que el del grupo control (21.47) lo cual fue comprobado con la U de Mann-Whitney y confrontado con  $\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$  que permitió aceptar  $H_1$  (tabla 10). De la misma forma el grupo del experimento logró en el posttest el nivel alto respaldado por el 78.57% que superó al grupo control que mantuvo el 34.48% en nivel alto (tabla 5).
2. Se llegó a establecer que los textos narrativos mejoraron en forma significativa la comprensión literal en el grupo experimental que logró un rango promedio (33.32) mayor que el del grupo control (24.83) lo cual fue comprobado con la U de Mann-Whitney y confrontado con  $\text{Sig.} = 0.0496 < 0.05$  que permitió aceptar  $H_1$  (tabla 11). De la misma forma el grupo del experimento logró en el posttest el nivel alto respaldado por el 39.29% que superó al grupo control que mantuvo el 17.24% en nivel alto (tabla 6).
3. Se llegó a establecer que los textos narrativos mejoraron en forma significativa la comprensión inferencial en el grupo experimental que logró un rango promedio (38.04) mayor que el del grupo control (20.28) lo cual fue comprobado con la U de Mann-Whitney y confrontado con  $\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$  que permitió aceptar  $H_2$  (tabla 12). De la misma forma el grupo del experimento logró en el posttest el nivel alto respaldado por el 67.86% que superó al grupo control que mantuvo el 17.24% en nivel alto (tabla 7).
4. Se llegó a establecer que los textos narrativos mejoraron en forma significativa la comprensión crítica en el grupo experimental que logró un rango promedio (33.88) mayor que el del grupo control (24.29) lo cual fue comprobado con la U de Mann-Whitney y confrontado con  $\text{Sig.} = 0.024 < 0.05$  que permitió aceptar  $H_3$  (tabla 13). De la misma forma el grupo del experimento logró en el posttest el nivel alto respaldado por el 42.86% que superó al grupo control que mantuvo el 17.24% en nivel alto (tabla 8).

## **VII. RECOMENDACIONES**

Se recomienda a los directivos de la institución educativa “José Cardó” de Sullana implementar las sesiones del programa textos narrativos para ampliar la réplica de los resultados logrados en las otras secciones de la institución puesto que se verificó la eficiencia del programa en la comprensión lectora.

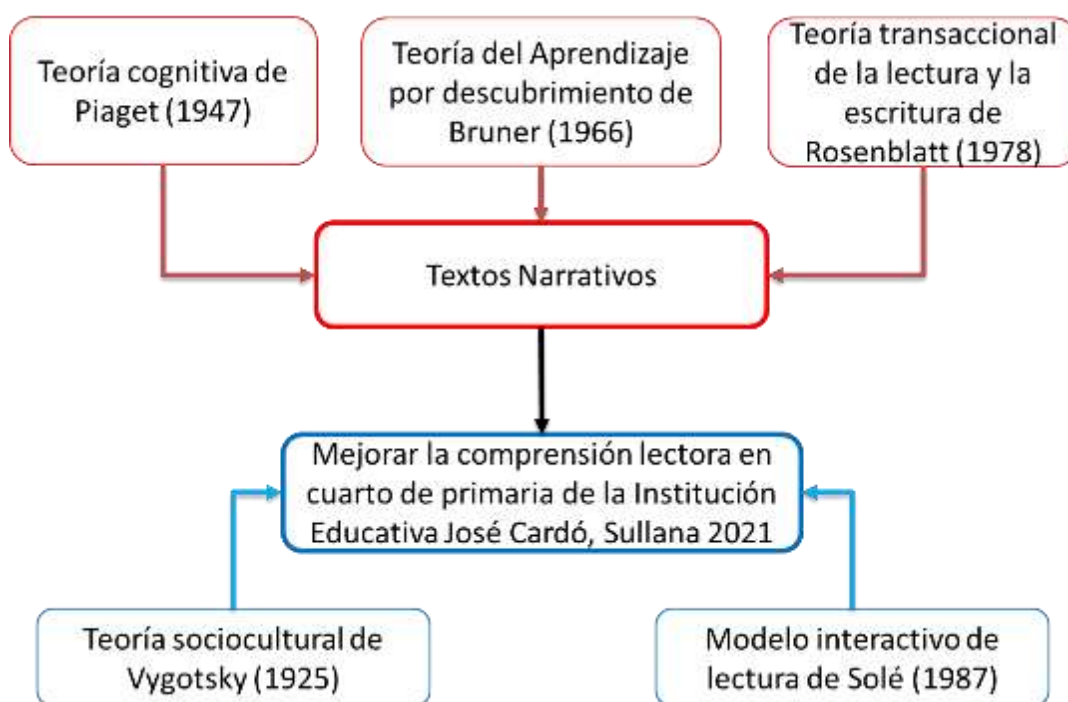
Se sugiere a los docentes de la institución intervenida realizar réplicas del programa aplicado al grupo experimental en el resto de secciones de la institución puesto que se confirmó que el programa propuesto produjo efectos significativos en la comprensión literal.

Se exhorta al personal docente de la institución intervenida replicar el programa de textos narrativos en las demás secciones de la institución por que se comprobó la efectividad del programa en la comprensión inferencial.

Se encomienda al personal docente de la institución intervenida efectuar réplicas del programa propuesto en las demás secciones de la institución debido a que se logró comprobar la eficacia del programa en la comprensión crítica.

## VIII. PROPUESTA

### Esquema teórico de la propuesta:



### Fundamentos de la propuesta:

El programa textos narrativos se fundamenta básicamente en tres teorías epistemológicas, primero en la Teoría cognitiva de Piaget (1947) planteó que la memoria al almacenar una determinada información de manera organizada y significativa se produce aprendizaje. En el cognitismo, el docente es el responsable de que el alumno realice esa organización de la información de manera efectiva (Moreno et al., 2017). En el presente caso para que el docente pueda aplicar esta teoría de manera eficaz, deberá apelar a estrategias didácticas innovadoras que le permitan motivar al niño y así este pueda organizar correctamente en su memoria, la información que extraiga de textos narrativos como cuentos, fábulas o leyendas, logrando con ello la comprensión lectora. Un segundo fundamento es la Teoría del Aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1966) quién propuso la importancia de las acciones directas de cada estudiante en la práctica diaria, atribuyéndole mucho realce a las actividades directas que tiene el estudiante sobre su realidad. El aporte de esta teoría es importante en la investigación

porque se ofrece a los estudiantes elementos necesarios orientados a la solución o respuestas de las situaciones planteadas (Pérez et al., 2013). Otro tercer fundamento es la Teoría transaccional de la lectura y la escritura de Rosenblatt (1978) sostiene que la lectura es un proceso de transacción que se genera entre los lectores y los textos en un determinado momento, se distinguen tres momentos en la lectura: antes, durante y después. En el primer momento, antes de realizar la lectura, se debe responder a interrogantes como: ¿Para qué leer?, ¿Qué se sabe del texto?, ¿De qué trata el texto?, ¿Qué expresa la estructura del texto? En un segundo momento, durante la ejecución de la lectura, se deben realizar como tareas: formular hipótesis y predecir referente al texto; formular preguntas respecto a lo leído; aclarar posibles dudas relacionadas al texto; releer fragmentos confusos; consultar términos desconocido en el diccionario; repetir lecturas en voz alta para garantizar total comprensión; y crear imágenes intelectuales para percibir detalles ambiguos. En el tercer momento, después de haber realizado la lectura, se deben desarrollar como actividades: elaborar resúmenes de los textos leídos, formular interrogantes y responderlas, volver a contar las síntesis y respuestas, y emplear organizadores visuales. Esto se puede hacer: decodificando palabras de los textos, respondiendo preguntas después de lecturas literales, leyendo en alta voz, leyendo individualmente y silenciosamente, identificando palabras.

Por otra parte, la comprensión lectora se sustenta primero en la Teoría sociocultural de Vygotsky (1925) quien postuló que el individuo debe cambiar o evolucionar conforme a los cambios de la sociedad. Esta teoría va de la mano con el constructivismo que coloca al escolar como principal agente del proceso de aprendizaje y al docente como un guía o facilitador de la información (Guerra García, 2020). Para Vygotsky, la lectura debe ser fomentada en todo momento, ya que las exigencias del mundo actual están en constante evolución y demandan de estudiantes protagonistas en el proceso de aprendizaje, que posean pensamiento crítico, con habilidades, destrezas y aptitudes que les permita solucionar problemas en su vida diaria y que contribuyan significativamente en el desarrollo de la sociedad. Otro segundo sustento es el modelo interactivo de lectura de Solé (1987) que

considera como actividades cognitivas complejas a las lecturas y como procesador activo de la comprensión de la información al lector. Para poder comprender lo que lee, el lector debe apelar a sus saberes previos con el fin de integrar la nueva información que está plasmada en el texto. Como se puede constatar esta teoría le da suma relevancia al aporte del lector en la construcción del significado; sin embargo, se destacan ciertos aspectos que se deben tener en cuenta en todo momento: Primero, hay que aprender a formular hipótesis, al leer detenidamente un texto uno está en condiciones de predecir lo que puede acontecer en el texto, cuando estas predicciones se confirman se elabora una interpretación, relacionada a nuevas hipótesis (nivel inferencial). Comprender la lectura demanda hacer hipótesis, ello significa que uno se puede equivocar. Es tarea del maestro encaminar a sus estudiantes para que sepan elaborar y verificar sus hipótesis. Segundo, se debe aprender a verificar hipótesis, ese control de la comprensión se manifiesta de forma automática, ya que sólo se constata la presencia de ese control en el momento que comprendemos que hay algo que contradice nuestras expectativas (nivel crítico). Tercero, la función fundamental del maestro, el cual tiene la misión y la obligación de enseñar de manera que sus alumnos puedan aprender. Se recomienda en primer término que el maestro enseñe que hay que hacer para comprender un texto, posteriormente el alumno deberá hacerlo sin ayuda del docente.

### **Explicación de la propuesta:**

El programa textos narrativos es una propuesta de mejora para la comprensión lectora en escolares de 4° de primaria de la I.E. José Cardó de Sullana. Asimismo, el programa agrupa actividades educativas que involucran: la narración; estructura y elementos de los cuentos; cuentos de aventura, fantasía y policiales; estructura y elementos de las fábulas, fábulas apólogas, parábolas y mixtas; moralejas; estructura y elementos de las leyendas, leyendas infantiles y religiosas, propuestas para comprobar la mejora significativa del programa textos narrativos en la comprensión lectora de escolares. El programa se sustenta en bases epistemológicas, que permitieron el diseño de 12 sesiones que fueron aplicadas de forma

secuencial a los escolares del grupo experimental, primero se aplicó la evaluación de inicio a los participantes por medio de un cuestionario electrónico, en seguida se aplicaron las sesiones del programa a los integrantes del grupo de experimentación, después de haber terminado la última sesión se aplicó la evaluación de final a los mismos escolares.

### Desarrollo operativo de la propuesta:

Para desarrollar la propuesta se organizó según el cronograma siguiente:

N°	Cronograma	Meses / Semanas															
		Setiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Pretest				x	x											
2	Sesión 1. La narración y el cuento como texto narrativo.						x										
3	Sesión 2. Lectura de cuentos de aventura.						x										
4	Sesión 3. Lectura de cuentos policiales						x										
5	Sesión 4. Lectura de cuentos de fantasía							x									
6	Sesión 5. La fábula como texto narrativo.							x									
7	Sesión 6. Lectura de fábulas apólogas.							x									
8	Sesión 7. Lectura de fábulas racionales o parábolas.								x								
9	Sesión 8. Lectura de fábulas mixtas.								x								
10	Sesión 9. Moralejas de las fábulas									x							
11	Sesión 10. La leyenda como texto narrativo.									x							
12	Sesión 11. Lectura de leyendas urbanas.										x						
13	Sesión 12. Lectura de leyendas locales.										x						
14	Postest											x					
15	Procesamiento															x	

Fuente: Elaboración de la autora.

## Sesiones del Programa:

### Sesión 1. La narración y el cuento como texto narrativo

#### I. Información

Institución Educativa : “José Cardó”

Lugar/País : Sullana / Perú

Responsable : Mg. Ruth Pérez Quispe

Participantes : Escolares

Fecha : Lunes 4 de octubre del 2021.

#### II. Aprendizaje a lograr

Aprendizaje a lograr	Al finalizar la sesión los estudiantes identificarán la estructura, elementos y tipos de textos narrativos, así como de los cuentos.
Actitudes	Demuestra interés por la temática propuesta. Participa activamente durante la sesión.

#### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Presentación de video: “Textos narrativos: cuatro tipos de texto narrativo” <a href="https://youtu.be/XA3fer0HpeE">https://youtu.be/XA3fer0HpeE</a> Se pide a 4 participantes mencionar un texto narrativo sin repetir al texto mencionado por su compañero anterior. Se presenta el video “La narración: El texto narrativo y sus elementos” <a href="https://youtu.be/Aqn8bEAVixI">https://youtu.be/Aqn8bEAVixI</a> Pedir a 3 participantes responder ¿Qué es el texto narrativo?, ¿Cuáles son sus elementos?, ¿Cuál es su estructura?	WhatsApp. Audios. Video.	10 min
Proceso	Se explica el cuento, estructura y elementos <a href="https://es.slideshare.net/nafm89/el-cuento-estructura-y-elementos/1">https://es.slideshare.net/nafm89/el-cuento-estructura-y-elementos/1</a> Se explica los cuentos de aventura: <a href="http://www.cuentoscortos.com/cuentos-de-aventuras">http://www.cuentoscortos.com/cuentos-de-aventuras</a> Se explica los cuentos de fantasía: <a href="http://www.cuentoscortos.com/cuentos-de-fantasia">http://www.cuentoscortos.com/cuentos-de-fantasia</a> Se explica los cuentos policiales: <a href="https://psicologiaymente.com/cultura/cuentos-policiales-cortos">https://psicologiaymente.com/cultura/cuentos-policiales-cortos</a>	WhatsApp. Audios. Video. Página web. Imágenes.	25 min
Salida	Los participantes identifican la estructura, elementos y tipos de textos narrativos. Los participantes identifican la estructura, elementos y tipos de cuentos. Los participantes identifican las diferencias entre los cuentos de: aventura, fantasía y policiales. Se absuelven consultas de los participantes. Se realiza la evaluación de los aprendizajes.	WhatsApp. Audios.	10 min

## Sesión 2. Lectura de cuentos de aventura

### I. Información

Institución Educativa : “José Cardó”

Lugar/País : Sullana / Perú

Responsable : Mg. Ruth Pérez Quispe

Participantes : Escolares

Fecha : Martes 5 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje a lograr

Aprendizaje a lograr	Al finalizar la sesión los estudiantes diferenciaran las estrategias antes, durante y después de la lectura de cuentos de aventura.
Actitudes	Demuestra interés por la temática propuesta. Participa activamente durante la sesión.

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Se selecciona un video de cuento de aventura en el enlace <a href="http://www.cuentoscortos.com/cuentos-de-aventuras">http://www.cuentoscortos.com/cuentos-de-aventuras</a> Responder ¿Qué observó en el video seleccionado?	WhatsApp. Audios. Video.	10 min
Proceso	Se presenta el video <a href="https://youtu.be/6iz-WQXW1Tg">https://youtu.be/6iz-WQXW1Tg</a> Se explican estrategias antes de la lectura de los cuentos de aventuras: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Para qué voy a leer?</li> <li>✓ ¿De qué trata el texto del cuento de aventura leído?</li> <li>✓ ¿Qué sé del texto este cuento de aventura leído?</li> <li>✓ ¿Qué partes tiene este cuento de aventura leído?, ¿Cómo son los personajes?</li> </ul> Se explican estrategias durante de la lectura de los cuentos de aventuras: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formular hipótesis y realizar predicciones sobre el texto del cuento de aventura leído.</li> <li>✓ Formular preguntas sobre el cuento de aventura leído.</li> <li>✓ Aclarar posibles dudas sobre el cuento de aventura leído</li> <li>✓ Volver a leer las partes confusas.</li> <li>✓ Consultar el diccionario, si no se conoce alguna palabra.</li> <li>✓ Releer las partes difíciles en voz alta y procesarlas.</li> <li>✓ Representar imágenes mentales de lo que se está leyendo para activar la imaginación.</li> </ul> Se explican estrategias después de la lectura de los cuentos de aventuras: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Efectuar una síntesis verbal de lo que se ha leído y contarlo a otra persona.</li> <li>✓ Realizar un organizador visual con lo más importante del texto.</li> <li>✓ Realizar actividades creativas: rimas, canciones, rimas, un mural con el contenido del texto.</li> <li>✓ Dar opinión acerca del texto del cuento de aventura leído</li> <li>✓ Evaluar las respuestas de los textos según perspectivas trazadas, si me gustó, sorprendió, si lo recomendaría.</li> </ul>	WhatsApp. Audios. Página web. Imágenes.	25 min
Salida	Los participantes diferencian las estrategias propuestas. Se absuelven consultas de los participantes. Se realiza la evaluación de los aprendizajes.	WhatsApp. Audios.	10 min



### Sesión 3. Lectura de cuentos de fantasía

#### I. Información

Institución Educativa : “José Cardó”

Lugar/País : Sullana / Perú

Responsable : Mg. Ruth Pérez Quispe

Participantes : Escolares

Fecha : Miércoles 6 de octubre del 2021.

#### II. Aprendizaje a lograr

Aprendizaje a lograr	Al finalizar la sesión los estudiantes diferenciarán las estrategias antes, durante y después de la lectura de cuentos de fantasía.
Actitudes	Demuestra interés por la temática propuesta. Participa activamente durante la sesión.

#### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Se selecciona un video de cuento de fantasía en el enlace: <a href="http://www.cuentoscortos.com/cuentos-de-fantasia">http://www.cuentoscortos.com/cuentos-de-fantasia</a> Se pregunta ¿Qué observó en el video seleccionado?	WhatsApp. Audios. Video.	10 min
Proceso	Se explican estrategias antes de la lectura de los cuentos de fantasía: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Para qué voy a leer?</li> <li>✓ ¿De qué trata el texto del cuento de fantasía leído?</li> <li>✓ ¿Qué sé del texto del cuento de fantasía leído?</li> <li>✓ ¿Qué partes tiene el cuento de fantasía leído?, ¿Cómo son los personajes?</li> </ul> Se explican estrategias durante de la lectura de los cuentos de fantasía: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formular hipótesis y realizar predicciones sobre el cuento de fantasía leído.</li> <li>✓ Formular preguntas sobre el cuento de fantasía leído.</li> <li>✓ Aclarar posibles dudas sobre el cuento de fantasía leído.</li> <li>✓ Volver a leer las partes confusas.</li> <li>✓ Consultar el diccionario, si no se conoce alguna palabra.</li> <li>✓ Releer las partes difíciles en voz alta y procesarlas.</li> <li>✓ Representar imágenes mentales de lo que se está leyendo para activar la imaginación.</li> </ul> Se explican estrategias después de la lectura de los cuentos de fantasía: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Efectuar una síntesis verbal de lo que se ha leído y contarlo a otra persona.</li> <li>✓ Realizar un organizador visual con lo más importante del texto.</li> <li>✓ Realizar actividades creativas: rimas, canciones, rimas, un mural con el contenido del texto.</li> <li>✓ Dar opinión acerca del texto del cuento de fantasía leído</li> <li>✓ Evaluar las respuestas de los textos según perspectivas trazadas, si me gustó, sorprendió, si lo recomendaría.</li> </ul>	WhatsApp. Audios. Página web. Imágenes.	25 min
Salida	Los participantes diferencian las estrategias propuestas. Se resuelven consultas hechas por los participantes. Se realiza la evaluación de los aprendizajes.	WhatsApp. Audios.	10 min

## Sesión 4. Lectura de cuentos policiales

### I. Información

Institución Educativa : “José Cardó”

Lugar/País : Sullana / Perú

Responsable : Mg. Ruth Pérez Quispe

Participantes : Escolares

Fecha : Jueves 7 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje a lograr

Aprendizaje a lograr	Al finalizar la sesión los estudiantes diferenciarán las estrategias antes, durante y después de la lectura de cuentos policiales.
Actitudes	Demuestra interés por la temática propuesta. Participa activamente durante la sesión.

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Se selecciona un video de cuento policial en el enlace: <a href="https://psicologiaymente.com/cultura/cuentos-policiales-cortos">https://psicologiaymente.com/cultura/cuentos-policiales-cortos</a> Se pregunta ¿Qué observó en el video seleccionado?	WhatsApp. Audios. Video.	10 min
Proceso	Se explican estrategias antes de la lectura de los cuentos policiales: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Para qué voy a leer?</li> <li>✓ ¿De qué trata el texto del cuento policial leído?</li> <li>✓ ¿Qué sé del texto del cuento policial leído?</li> <li>✓ ¿Qué partes tiene el cuento policial leído?, ¿Cómo son los personajes?</li> </ul> Se explican estrategias durante de la lectura de los cuentos policiales: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formular hipótesis y realizar predicciones sobre el cuento policial leído.</li> <li>✓ Formular preguntas sobre el cuento policial leído.</li> <li>✓ Aclarar posibles dudas sobre el cuento policial leído.</li> <li>✓ Volver a leer las partes confusas.</li> <li>✓ Consultar el diccionario, si no se conoce alguna palabra.</li> <li>✓ Releer las partes difíciles en voz alta y procesarlas.</li> <li>✓ Representar imágenes mentales de lo que se está leyendo para activar la imaginación.</li> </ul> Se explican estrategias después de la lectura de los cuentos policiales: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Efectuar una síntesis verbal de lo que se ha leído y contarlo a otra persona.</li> <li>✓ Realizar un organizador visual con lo más importante del texto.</li> <li>✓ Realizar actividades creativas: rimas, canciones, rimas, un mural con el contenido del texto.</li> <li>✓ Dar opinión acerca del texto del cuento policial leído.</li> <li>✓ Evaluar las respuestas de los textos según perspectivas trazadas, si me gustó, sorprendió, si lo recomendaría.</li> </ul>	WhatsApp. Audios. Página web. Imágenes.	25 min
Salida	Los participantes diferencian las estrategias propuestas. Se resuelven consultas hechas por los participantes. Se realiza la evaluación de los aprendizajes.	WhatsApp. Audios.	10 min

## Sesión 5. La fábula como texto narrativo

### I. Información

Institución Educativa : “José Cardó”

Lugar/País : Sullana / Perú

Responsable : Mg. Ruth Pérez Quispe

Participantes : Escolares

Fecha : Viernes 8 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje a lograr

Aprendizaje a lograr	Al finalizar la sesión los estudiantes identificarán la estructura, elementos y clases de fábula.
Actitudes	Demuestra interés por la temática propuesta. Participa activamente durante la sesión.

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Presentación de video “La fábula y sus características” <a href="https://youtu.be/SRHIsMrA-u8">https://youtu.be/SRHIsMrA-u8</a> Los estudiantes deben responder ¿Qué es la fábula?, ¿Cuáles son los elementos de la fábula?, ¿Cuál es la estructura de la fábula?	WhatsApp. Audios. Video.	10 min
Proceso	Se explica cómo escribir una fábula: ✓ Pensar lo que quieres enseñar (valor). ✓ Buscar personajes. ✓ Escoger lugar donde se desarrollará la fábula. ✓ Utilizar la estructura de la fábula (título, inicio, nudo, desenlace, moraleja). Se explica cómo se clasifican las fábulas: <a href="https://redescolar.ilce.edu.mx/sitios/proyectos/fabulas_oto19/etapa_2.html">https://redescolar.ilce.edu.mx/sitios/proyectos/fabulas_oto19/etapa_2.html</a> ✓ Apólogos. ✓ Fábulas racionales o parábolas. ✓ Mixtas.	WhatsApp. Audios. Página web. Imágenes.	25 min
Salida	Los participantes identifican la estructura, los elementos y las clases de fábula. Se resuelven consultas hechas por los participantes. Se realiza la evaluación de los aprendizajes.	WhatsApp. Audios.	10 min

## Sesión 6. Lectura de fábulas apólogas

### I. Información

Institución Educativa : “José Cardó”

Lugar/País : Sullana / Perú

Responsable : Mg. Ruth Pérez Quispe

Participantes : Escolares

Fecha : Lunes 11 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje a lograr

Aprendizaje a lograr	Al finalizar la sesión los estudiantes diferenciarán las estrategias antes, durante y después de la lectura de las fábulas apólogas.
Actitudes	Demuestra interés por la temática propuesta. Participa activamente durante la sesión.

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Presentación de video “El apólogo” <a href="https://youtu.be/tZGY6bF73Mw">https://youtu.be/tZGY6bF73Mw</a> Los estudiantes deben responder ¿Qué es apólogo?	WhatsApp. Audios. Video.	10 min
Proceso	Se explican estrategias antes de la lectura de los apólogos: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Para qué voy a leer?</li> <li>✓ ¿De qué trata el texto del apólogo leído?</li> <li>✓ ¿Qué sé del texto del apólogo leído?</li> <li>✓ ¿Qué partes tiene el apólogo leído?, ¿Cómo son los personajes?</li> </ul> Se explican estrategias durante de la lectura de los apólogos: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enunciar hipótesis y realizar predicciones sobre el apólogo leído.</li> <li>✓ Formular interrogaciones sobre el apólogo leído.</li> <li>✓ Esclarecer dudas referentes al apólogo leído.</li> <li>✓ Volver a leer las partes confusas.</li> <li>✓ Consultar el diccionario, si no se conoce alguna palabra.</li> <li>✓ Releer las partes difíciles en voz alta y procesarlas.</li> <li>✓ Representar imágenes mentales de lo que se está leyendo para activar la imaginación.</li> </ul> Se explican estrategias después de la lectura de los apólogos: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Efectuar una síntesis verbal de lo que se ha leído y contarlo a otra persona.</li> <li>✓ Realizar un organizador visual con lo más importante del texto.</li> <li>✓ Realizar actividades creativas: rimas, canciones, rimas, un mural con el contenido del texto.</li> <li>✓ Dar opinión acerca del texto del apólogo leído.</li> <li>✓ Evaluar las respuestas de los textos según perspectivas trazadas, si me gustó, sorprendió, si lo recomendaría.</li> </ul>	WhatsApp. Audios. Página web. Imágenes.	25 min
Salida	Los participantes diferencian las estrategias propuestas. Se resuelven consultas hechas por los participantes. Se realiza la evaluación de los aprendizajes.	WhatsApp. Audios.	10 min

## Sesión 7. Lectura de fábulas racionales o parábolas

### I. Información

Institución Educativa : “José Cardó”

Lugar/País : Sullana / Perú

Responsable : Mg. Ruth Pérez Quispe

Participantes : Escolares

Fecha : Martes 12 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje a lograr

Aprendizaje a lograr	Al finalizar la sesión los estudiantes diferenciarán las estrategias antes, durante y después de la lectura de las fábulas racionales.
Actitudes	Demuestra interés por la temática propuesta. Participa activamente durante la sesión.

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Presentación de “Diferencia entre fábula y parábola” <a href="https://es.strephonsays.com/difference-between-fable-and-parable">https://es.strephonsays.com/difference-between-fable-and-parable</a> Responder ¿Qué es la fábula racional o parábola?	WhatsApp. Audios. Video.	10 min
Proceso	Se explican estrategias antes de la lectura de la fábula racional leída: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Para qué voy a leer?</li> <li>✓ ¿De qué trata el texto de la fábula racional leída?</li> <li>✓ ¿Qué sé del texto de la fábula racional leída?</li> <li>✓ ¿Qué partes tiene la fábula racional leída?, ¿Cómo son los personajes?</li> </ul> Se explican estrategias durante de la lectura de la fábula racional: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formular hipótesis y realizar predicciones sobre la fábula racional leída.</li> <li>✓ Formular preguntas sobre la fábula racional leída.</li> <li>✓ Aclarar posibles dudas sobre la fábula racional leída.</li> <li>✓ Volver a leer las partes confusas.</li> <li>✓ Consultar el diccionario, si no se conoce alguna palabra.</li> <li>✓ Releer las partes difíciles en voz alta y procesarlas.</li> <li>✓ Representar imágenes mentales de lo que se está leyendo para activar la imaginación.</li> </ul> Se explican estrategias después de la lectura de la fábula racional: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Efectuar una síntesis verbal de lo que se ha leído y contarlo a otra persona.</li> <li>✓ Realizar un organizador visual con lo más importante del texto.</li> <li>✓ Realizar actividades creativas: rimas, canciones, rimas, un mural con el contenido del texto.</li> <li>✓ Dar opinión acerca del texto de la fábula racional leída.</li> <li>✓ Evaluar las respuestas de los textos según perspectivas trazadas, si me gustó, sorprendió, si lo recomendaría.</li> </ul>	WhatsApp. Audios. Página web. Imágenes.	25 min
Salida	Los participantes diferencian las estrategias propuestas. Se resuelven consultas hechas por los participantes. Se realiza la evaluación de los aprendizajes.	WhatsApp. Audios.	10 min

## Sesión 8. Lectura de fábulas mixtas

### I. Información

Institución Educativa : “José Cardó”

Lugar/País : Sullana / Perú

Responsable : Mg. Ruth Pérez Quispe

Participantes : Escolares

Fecha : Miércoles 13 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje a lograr

Aprendizaje a lograr	Al finalizar la sesión los estudiantes diferenciarán las estrategias antes, durante y después de la lectura de las fábulas mixtas.
Actitudes	Demuestra interés por la temática propuesta. Participa activamente durante la sesión.

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Presentación de la fábula mixta: <a href="https://redescolar.ilce.edu.mx/sitios/proyectos/fabulas_oto19/etapa_2.html">https://redescolar.ilce.edu.mx/sitios/proyectos/fabulas_oto19/etapa_2.html</a> Responder ¿Qué es la fábula mixta?	WhatsApp. Audios. Video.	10 min
Proceso	Se explican estrategias antes de la lectura de la fábula mixta leída: ✓ ¿Para qué voy a leer? ✓ ¿De qué trata el texto de la fábula mixta leída? ✓ ¿Qué sé del texto de la fábula mixta leída? ✓ ¿Qué partes tiene la fábula mixta leída?, ¿Cómo son los personajes? Se explican estrategias durante de la lectura de la fábula mixta: ✓ Formular hipótesis y realizar predicciones sobre la fábula mixta leída. ✓ Formular preguntas sobre la fábula mixta leída. ✓ Aclarar posibles dudas sobre la fábula mixta leída. ✓ Volver a leer las partes confusas. ✓ Consultar el diccionario, si no se conoce alguna palabra. ✓ Releer las partes difíciles en voz alta y procesarlas. ✓ Representar imágenes mentales de lo que se está leyendo para activar la imaginación. Se explican estrategias después de la lectura de la fábula mixta: ✓ Efectuar una síntesis verbal de lo que se ha leído y contarlo a otra persona. ✓ Realizar un organizador visual con lo más importante del texto. ✓ Realizar actividades creativas: rimas, canciones, rimas, un mural con el contenido del texto. ✓ Dar opinión acerca del texto de la fábula mixta leída. ✓ Evaluar las respuestas de los textos según perspectivas trazadas, si me gustó, sorprendió, si lo recomendaría.	WhatsApp. Audios. Página web. Imágenes.	25 min
Salida	Los participantes diferencian las estrategias propuestas. Se resuelven consultas hechas por los participantes. Se realiza la evaluación de los aprendizajes.	WhatsApp. Audios.	10 min

## Sesión 9. Analizamos e interpretamos moralejas de las fábulas

### I. Información

Institución Educativa : “José Cardó”

Lugar/País : Sullana / Perú

Responsable : Mg. Ruth Pérez Quispe

Participantes : Escolares

Fecha : Jueves 14 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje a lograr

Aprendizaje a lograr	Al finalizar la sesión los estudiantes analizaran e interpretaran moralejas de las fábulas.
Actitudes	Demuestra interés por la temática propuesta. Participa activamente durante la sesión.

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Presentación de video ¿Qué es la moraleja? <a href="https://youtu.be/PgrUvf85YM8">https://youtu.be/PgrUvf85YM8</a> Responder ¿Qué se observa en el video?	WhatsApp. Audios. Video.	10 min
Proceso	Se muestran ejemplos de fábulas con moralejas: <a href="https://www.ejemplos.co/fabulas-con-moraleja-para-ninos/">https://www.ejemplos.co/fabulas-con-moraleja-para-ninos/</a> Se explica la moraleja de la fábula “la zorra y las uvas”. Se explica la moraleja de la fábula “la liebre y la tortuga”. Se explica la moraleja de la fábula “el escorpión y la rana”. Se explica la moraleja de la fábula “la gallina de los huevos de oro”. Se explica la moraleja de la fábula “el león y el ratón”.	WhatsApp. Audios. Página web. Imágenes.	25 min
Salida	Los participantes analizan e interpretan moralejas de diversas fábulas. Se resuelven consultas hechas por los participantes. Se realiza la evaluación de los aprendizajes.	WhatsApp. Audios.	10 min

## Sesión 10. La leyenda como texto narrativo

### I. Información

Institución Educativa : “José Cardó”

Lugar/País : Sullana / Perú

Responsable : Mg. Ruth Pérez Quispe

Participantes : Estudiantes

Fecha : Viernes 15 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje a lograr

Aprendizaje a lograr	Al finalizar la presente sesión los estudiantes identificarán la estructura y elementos de las leyendas.
Actitudes	Demuestra interés por la temática propuesta. Participa activamente durante la sesión.

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Presentación de video La leyenda y sus características <a href="https://youtu.be/IGZ7XOF1lyI">https://youtu.be/IGZ7XOF1lyI</a> Responder: ¿Qué es una leyenda?, ¿Cuáles son las partes de la leyenda?	WhatsApp. Audios. Video.	10 min
Proceso	Se muestra los tipos, elementos y estructura de la Leyenda: <a href="https://youtu.be/vSI764w0_6c">https://youtu.be/vSI764w0_6c</a> Se explica los elementos y estructura de la leyenda. Se explica la leyenda urbana: <a href="https://youtu.be/Z-libAIXcVU">https://youtu.be/Z-libAIXcVU</a> Se explica la leyenda local: <a href="https://www.mineduc.gob.gt/DIGECADE/documentos/Telesecundaria/Recursos%20Digitales/2o%20Recursos%20Digitales%20TS%20BY-SA%203.0/04%20EXPRESION%20ARTISTICA/U3%20pp%2058%20leyendas.pdf">https://www.mineduc.gob.gt/DIGECADE/documentos/Telesecundaria/Recursos%20Digitales/2o%20Recursos%20Digitales%20TS%20BY-SA%203.0/04%20EXPRESION%20ARTISTICA/U3%20pp%2058%20leyendas.pdf</a>	WhatsApp. Audios. Página web. Imágenes.	25 min
Salida	Los participantes identifican la estructura y elementos de las leyendas. Se resuelven consultas hechas por los participantes. Se realiza la evaluación de los aprendizajes.	WhatsApp. Audios.	10 min



## Sesión 11. Lectura de leyendas urbanas

### I. Información

Institución Educativa : “José Cardó”

Lugar/País : Sullana / Perú

Responsable : Mg. Ruth Pérez Quispe

Participantes : Escolares

Fecha : Lunes 18 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje a lograr

Aprendizaje a lograr	Al finalizar la presente sesión los estudiantes diferenciarán las estrategias antes, durante y después de la lectura de las leyendas urbanas.
Actitudes	Demuestra interés por la temática propuesta. Participa activamente durante la sesión.

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Se muestra página <a href="https://blogdidactico.com/urbana">https://blogdidactico.com/urbana</a> Responder: ¿Qué es la leyenda urbana, sus tipos y características de la leyenda urbana?	WhatsApp. Audios. Video.	10 min
Proceso	Se explican estrategias antes de la lectura de leyenda urbana leída: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Para qué voy a leer?</li> <li>✓ ¿De qué trata el texto de la leyenda urbana leída?</li> <li>✓ ¿Qué sé del texto de la leyenda urbana leída?</li> <li>✓ ¿Qué partes tiene la leyenda urbana leída?, ¿Cómo son los personajes?</li> </ul> Se explican estrategias durante de la lectura de leyenda urbana: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formular hipótesis y realizar predicciones sobre la leyenda urbana leída.</li> <li>✓ Formular preguntas sobre la leyenda urbana leída.</li> <li>✓ Aclarar posibles dudas sobre la leyenda urbana leída.</li> <li>✓ Volver a leer las partes confusas.</li> <li>✓ Consultar el diccionario, si no se conoce alguna palabra.</li> <li>✓ Releer las partes difíciles en voz alta y procesarlas.</li> <li>✓ Representar imágenes mentales de lo que se está leyendo para activar la imaginación.</li> </ul> Se explican estrategias después de la lectura de la leyenda urbana: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Efectuar una síntesis verbal de lo que se ha leído y contarlo a otra persona.</li> <li>✓ Realizar un organizador visual con lo más importante del texto.</li> <li>✓ Realizar actividades creativas: rimas, canciones, rimas, un mural con el contenido del texto.</li> <li>✓ Dar opinión acerca del texto de la leyenda urbana leída.</li> <li>✓ Evaluar las respuestas de los textos según perspectivas trazadas, si me gustó, sorprendió, si lo recomendaría.</li> </ul>	WhatsApp. Audios. Página web. Imágenes.	25 min
Salida	Los participantes diferencian las estrategias propuestas. Se resuelven consultas hechas por los participantes. Se realiza la evaluación de los aprendizajes.	WhatsApp. Audios.	10 min

## Sesión 12. Lectura de leyendas locales

### I. Información

Institución Educativa : “José Cardó”

Lugar/País : Sullana / Perú

Responsable : Mg. Ruth Pérez Quispe

Participantes : Escolares

Fecha : Martes 19 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje a lograr

Aprendizaje a lograr	Al finalizar la presente sesión los estudiantes diferenciarán las estrategias antes, durante y después de la lectura de las leyendas locales.
Actitudes	Demuestra interés por la temática propuesta. Participa activamente durante la sesión.

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Revisa diversas leyendas locales <a href="https://iesaugustobriga.educarex.es/memoria/leyendas_locales.htm">https://iesaugustobriga.educarex.es/memoria/leyendas_locales.htm</a> Responder: ¿Cuáles son las 3 más conocidas?	WhatsApp. Audios. Video.	10 min
Proceso	Se explican estrategias antes de la lectura de leyenda local leída: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Para qué voy a leer?</li> <li>✓ ¿De qué trata el texto de la leyenda local leída?</li> <li>✓ ¿Qué sé del texto de la leyenda local leída?</li> <li>✓ ¿Qué partes tiene la leyenda local leída?, ¿Cómo son los personajes?</li> </ul> Se explican estrategias durante de la lectura de leyenda local: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formular hipótesis y realizar predicciones sobre la leyenda local leída.</li> <li>✓ Formular preguntas sobre la leyenda local leída.</li> <li>✓ Aclarar posibles dudas sobre la leyenda local leída.</li> <li>✓ Volver a leer las partes confusas.</li> <li>✓ Consultar el diccionario, si no se conoce alguna palabra.</li> <li>✓ Releer las partes difíciles en voz alta y procesarlas.</li> <li>✓ Representar imágenes mentales de lo que se está leyendo para activar la imaginación.</li> </ul> Se explican estrategias después de la lectura de la leyenda local: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Efectuar una síntesis verbal de lo que se ha leído y contarlo a otra persona.</li> <li>✓ Realizar un organizador visual con lo más importante del texto.</li> <li>✓ Realizar actividades creativas: rimas, canciones, rimas, un mural con el contenido del texto.</li> <li>✓ Dar opinión acerca del texto de la leyenda local leída.</li> <li>✓ Evaluar las respuestas de los textos según perspectivas trazadas, si me gustó, sorprendió, si lo recomendaría.</li> </ul>	WhatsApp. Audios. Página web. Imágenes.	25 min
Salida	Los participantes diferencian las estrategias propuestas. Se resuelven consultas hechas por los participantes. Se realiza la evaluación de los aprendizajes.	WhatsApp. Audios.	10 min

## REFERENCIAS

- Algibez, L. (2017). Cuentos, capturando la inocencia y crueldad de los cuentos de hadas: Sonya Hurtado. *Revista Estúdio*, 8(17), 56–63. <https://scielo.pt/pdf/est/v8n17/v8n17a05.pdf>
- Alvarez Cuevas, L. Y., & López Cañi, R. (2018). *Los cuentos infantiles como estrategia para la comprensión lectora en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial Miraflores de la ciudad de Puno en el año 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano]. [http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/8850/Alvarez\\_Cuevas\\_Leidy\\_Yamely\\_Lopez\\_Ca%C3%B1i\\_Roxana.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/8850/Alvarez_Cuevas_Leidy_Yamely_Lopez_Ca%C3%B1i_Roxana.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ancajima Mena, S. D. (2020). *Programa LECTURA para mejorar la comprensión lectora en segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Untumbes, 2019* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49797>
- Argüello Guzmán, L. A. (2019). *La comprensión lectora de obras literarias narrativas en la formación de licenciados en lengua castellana* [Tesis de doctorado, Universidad de San Buenaventura]. <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/7496>
- Arias, E. R. (2021). Investigación aplicada. *Econopedía.Com*.
- Babayiğit, S., Roulstone, S., & Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 148–168. <https://doi.org/10.1111/BJEP.12353>
- Barquero, L. A., & Cutting, L. E. (2021). Introduction to the special issue on advances in the understanding of reading comprehension deficits. *Annals of Dyslexia*, 71(2), 211–217. <https://doi.org/10.1007/S11881-021-00234-0>
- Blanco Lozano, A., & Sanchez Gallardo, S. S. (2018). *Aplicación de un programa de cuentos infantiles para desarrollar la expresión oral en estudiantes de educación inicial* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/317>

- Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & Van den Bergh, H. (2020). A Meta-Analysis on the Effects of Text Structure Instruction on Reading Comprehension in the Upper Elementary Grades. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 435–462. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- Boonyasait, S. (2017). *El uso de textos literarios narrativos en la enseñanza del español desde la perspectiva de la gramática del texto: el caso de los alumnos tailandeses* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/45393/1/T39372.pdf>
- Brunfaut, T., Kormos, J., Michel, M., & Ratajczak, M. (2021). Testing young foreign language learners' reading comprehension: Exploring the effects of working memory, grade level, and reading task. *Language Testing*. <https://doi.org/10.1177/0265532221991480>
- Calero, A., & Calero-Pérez, E. (2021). Opacidad ortográfica y aprendizaje de la comprensión lectora en español. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 20(2), 33–42. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.2.2274](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2274)
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso*, 6(2), 97–103. <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33635>
- Choquichanca Lavado, R. E., & Inga Arias, M. G. (2020). Estrategias metodológicas docentes en comprensión lectora y rendimiento académico en el área de Comunicación. *Desde El Sur*, 12(2), 479–500. <https://doi.org/10.21142/DES-1202-2020-0027>
- Cicery Nieto, L. G. (2018). *Leyendo leyendas una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora* [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1088>
- Coral-Rodríguez, T. Y., & Vera-Hernández, L. E. (2020). Fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora a través de la lectura de imágenes. In *Revista UNIMAR* (pp. 91–111). <https://doi.org/10.31948/rev.unimar/unimar38-1-art4>
- Cuang Pérez, L. L., & Pérez Infante, Y. (2021). Cuentos, poesías y adivinanzas para

- la promoción de salud bucal en la primera infancia. *Revista Científica Estudiantil* 2 de Diciembre, 4(1), 1–6. <http://revdosdic.sld.cu/index.php/revdosdic/article/view/122/95>
- De Buron-Brun, B. (2015). La esencia poética del cuento umbraliano. *Arbor*, 191(774), 1–12. <https://doi.org/10.3989/arbor.2015.774N4006>
- Dolean, D. D., Lervåg, A., Visu-Petra, L., & Melby-Lervåg, M. (2021). Language skills, and not executive functions, predict the development of reading comprehension of early readers: evidence from an orthographically transparent language. *Reading and Writing*, 34(6), 1491–1512. <https://doi.org/10.1007/S11145-020-10107-4>
- Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The Science of Reading Comprehension Instruction. *Reading Teacher*, 74(6), 663–672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- Durango Herazo, Z. R. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 51, 156–174. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- Espinosa Pulido, A. (2020). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México. *RIDE. Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.689>
- Fuentes Román, I., Donoso Osorio, E., & Iturra Herrera, C. (2021). Actividades e interacciones en clases para promover la comprensión lectora. *Lingüística*, 37(1), 9–27. <https://doi.org/10.5935/2079-312X.20210002>
- García Carcedo, P. (1970). Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 87–103. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61956>
- Geramipour, M. (2021). Rasch testlet model and bifactor analysis: how do they assess the dimensionality of large-scale Iranian EFL reading comprehension tests? *Language Testing in Asia*, 11(3), 1–23. <https://doi.org/10.1186/S40468->

- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 77(2), 1–21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.V3211.2033>
- Hartono, D. A., & Prima, S. A. B. (2021). The correlation between Indonesian university students' receptive vocabulary knowledge and their reading comprehension level. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 21–29. <https://doi.org/10.17509/ijal.V1111.34590>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. In *Mc Graw Hill* (Vol. 1, Issue Mexico).
- Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la educación infantil y primaria. *Revista ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 14(10), 1–15. <https://doi.org/10.7195/RI14.V6I1.362>
- Jacobo Vera, V. M. (2020). *Programa CUFALÉ para mejorar la comprensión de textos en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa 80711, Usquil 2020* [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51230>
- Kanniainen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Aro, M., Anmarkrud, Ø., & Leppänen, P. H. T. (2021). Assessing reading and online research comprehension: Do difficulties in attention and executive function matter? *Learning and Individual Differences*, 87, 1–16. <https://doi.org/10.1016/J.lindif.2021.101985>
- Leyva-Ortiz, J. A., & Vaca-Morales, M. A. (2020). La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.25>
- Li, M., Geva, E., D'Angelo, N., Koh, P. W., Chen, X., & Gottardo, A. (2021). Exploring sources of poor reading comprehension in English language learners. *Annals of Dyslexia*, 71(2), 299–321. <https://doi.org/10.1007/S11881-021-00214-4>

- Liceo Cooperativo Campestre. (2012). *Los diferentes tipos de Cuentos*. [http://liceocooperativocampestre.com/materiales/archivos\\_adjuntos/Tipos de cuentos y novelas.pdf](http://liceocooperativocampestre.com/materiales/archivos_adjuntos/Tipos_de_cuentos_y_novelas.pdf)
- López Ruiz, J., & López Bardales, L. K. (2020). Influencia de la estrategia de cuentos en Shipibo en la comprensión lectora de estudiantes del quinto y sexto grado de primaria. *TZHOECOEN*, 12(4), 476–486. <https://doi.org/10.26495/tzh.V12I4.1397>
- Macay-Zambrano, M. E., & Véliz-Castro, F. Z. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo Del Conocimiento*, 4(3), 401–415. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i3.1090>
- Martinez-Lincoln, A., Barnes, M. A., & Clemens, N. H. (2021). The influence of student engagement on the effects of an inferential reading comprehension intervention for struggling middle school readers. *Annals of Dyslexia*, 71(2), 322–345. <https://doi.org/10.1007/S11881-020-00209-7>
- Mejia Jervis, T. (2017). *Clasificación de los cuentos: géneros principales*. <https://www.lifeder.com/clasificacion-cuentos/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *¿Cómo mejorar la Comprensión Lectora de nuestros estudiantes?* <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/Informe-para-el-Docente-CL-17-06-Web.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica* (1a. ed.). <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Molina Ibarra, C. de los Á. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 121–131. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.900>
- Moreno Martín, G., Martínez Martínez, R., Moreno Martín, M., Fernández Nieto, M. I., & Guadalupe Núñez, S. V. (2017). Acercamiento a las Teorías del Aprendizaje en la Educación Superior. *UNIANDES EPISTEME*, 4(1), 48–60. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/346/260>
- Mulder, E., Van de Ven, M., Segers, E., Krepel, A., De Bree, E. H., De Jong, P. F.,

- & Verhoeven, L. (2021). Word-to-text integration in English as a second language reading comprehension. *Reading and Writing*, 34(4), 1049–1087. <https://doi.org/10.1007/S11145-020-10097-3>
- Noumbissi, N. (2001). Poe no inventa el cuento y el delito: al detective tampoco. *Acta Literaria*, 26, 99–115. <https://doi.org/10.4067/S0717-68482001002600008>
- Nouwens, S., Groen, M. A., Kleemans, T., & Verhoeven, L. (2021). How executive functions contribute to reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 169–192. <https://doi.org/10.1111/BJEP.12355>
- Núñez-Naranjo, A. F., Paredes Guevara, A. W., Pérez, V., & Yanca Yanca, K. R. (2021). El cuento: estrategia didáctica para la comprensión lectora. *Conciencia Digital*, 4(12), 119–130. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v4i1.2.1583>
- Ochoa Sierra, L. (2021). Complejidad estructural en textos narrativos\*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 38, 1–17. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n38.2021.13002>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2018). Evaluación PISA 2018. In *Ministerio de Educación del Perú*. [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/PPT-PISA-2018\\_Web\\_vf-15-10-20.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/PPT-PISA-2018_Web_vf-15-10-20.pdf)
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2020a). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? In *Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019*.
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2020b). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019. In *Ministerio de Educación del Perú*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>
- Perceval Verde, J. M., & Tejedor Calvo, S. (2006). The interactive multimedia story. *Comunicar*, 13(26), 177–182. <https://doi.org/10.3916/C26-2006-27>
- Pereda Quiroz, C. I. (2020). *Cuentos en el desarrollo de habilidades sociales en*



- niños de 4 años, Trujillo 2019* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo].  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/44766>
- Pérez Molina, D., Pérez Molina, A. I., & Sánchez Serra, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3c Empresa Investigación y Pensamiento Crítico*, 2(4), 1–29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817922>
- Prados Giráldez, L., & Molina Moreno, M. M. (2000). *Cuento narrado o cuento leído en educación infantil: una experiencia*. Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia, España. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d178.pdf>
- Ramírez González, M. I. (2017). *La apertura y vigencia de la leyenda en una región de tránsito entre México Central y la vertiente del Norte* [Tesis de doctorado, El Colegio de San Luis, A.C.].  
<https://biblio.colsan.edu.mx/tesis/RamirezGonzalezMarthalsabel.pdf>
- Raudszus, H., Segers, E., & Verhoeven, L. (2021). Patterns and predictors of reading comprehension growth in first and second language readers. *Journal of Research in Reading*, 44(2), 400–417. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12347>
- Rentería Rentería, N. M. (2018). La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria. *Revista Educación y Ciudad*, 35, 93–102.  
<https://doi.org/10.36737/01230425.V0.N35.2018.1965>
- Rodríguez-Ortiz, I. R., Moreno-Pérez, F. J., Simpson, I. C., Valdés-Coronel, M., & Saldaña, D. (2021). The influence of syntactic knowledge on reading comprehension varies as a function of oral vocabulary in Spanish-speaking children. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 695–714.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12363>
- Rodriguez-Barrios, E. U., Melendez-Armenta, R. A., Garcia-Aburto, S. G., Lavoignet-Ruiz, M., Sandoval-Herazo, L. C., Molina-Navarro, A., & Morales-Rosales, L. A. (2021). Bayesian approach to analyze reading comprehension: A case study in elementary school children in Mexico. *Sustainability (Switzerland)*, 13(8), 1–17. <https://doi.org/10.3390/su13084285>

- Ros García, E. (2016). *Socialización del género a través del cuento infantil, en la Comunidad Autónoma de Andalucía* [Tesis de Doctorado en Estudio de las Mujeres y de Género]. Universidad de Sevilla]. <http://hdl.handle.net/11441/40261>
- Rosenblatt, L. M. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. New York University. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>
- Rumiche Lachira, G. F. (2021). *Programa virtual de textos narrativos regionales para la comprensión lectora en estudiantes de secundaria, IE Juan More Yovera – Piura 2020* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/54246>
- Sajid, M. K. M., & Fraidan, A. Al. (2019). Effectiveness of reading aloud strategies for inferential reading comprehension skills and text difficulties of saudi students at university level. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9(1), 2983–2989. <https://doi.org/10.35940/ijitee.A9120.119119>
- Salinas La Torre, E. R. (2020). *Efectos del programa EA en la comprensión lectora en segundo de secundaria de una institución educativa de Tumbes, 2019* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/50277>
- Samiei, F., & Ebadi, S. (2021). Exploring EFL learners' inferential reading comprehension skills through a flipped classroom. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/S41039-021-00157-9>
- Sánchez Aguirre, F. D. M., Córdor Mendoza, V., Uribe Hernández, Y. C., & Camones Gonzales, F. C. (2020). Protagonizando el cuento en la internalización de los valores en infantes. *Revista Multi-Ensayos*, 54–60. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.V0I0.9337>
- Seifert, S. (2021). Is Reading Comprehension Taken for Granted? An Analysis of Austrian Textbooks in Fourth and Sixth Grade. *Technology, Knowledge and*

- Learning*, 26(2), 383–405. <https://doi.org/10.1007/S10758-021-09490-W>
- Sole, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39–40), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02103702.1987.10822170>
- Soto Reatiga, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura\*. *Zona Próxima*, 27, 51–65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85354665001>
- Toledo Morales, P. (2014). El cuento: concepto, tipología y criterios para su selección. In *Researchgate*. [https://www.researchgate.net/publication/257312462\\_El\\_cuento\\_concepto\\_tipologia\\_y\\_criterios\\_para\\_su\\_seleccion](https://www.researchgate.net/publication/257312462_El_cuento_concepto_tipologia_y_criterios_para_su_seleccion)
- Torres, M., Paz, K., & Salazar, F. G. (2019). *Métodos de recolección de datos para una investigación* (pp. 1–21). Universidad Rafael Landívar. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2817>
- Vásquez Galan, M. P., Tello Ríos, J., & Huamán Fernández, C. A. (2019). Programa textos narrativos para mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de primaria de las II.EE. del distrito de Masisea, región Ucayali. *Revista de Investigación Científica Cultura Viva Amazónica*, 4(1). <https://doi.org/10.37292/RICCV.A.V4I01.142>
- Vásquez Villanueva, S., Agustín Cristóbal, M., Del Águila Gonzáles, M., Díaz-Pinedo, M., & Espinoza Vásquez, Y. G. (2020). La fábula: un recurso pedagógico para la enseñanza de valores. *Revista Muro de La Investigación*, 5(2), 1–12. <https://doi.org/10.17162/rmi.V5I2.1321>
- Vilcherrez Chozo, R. E. (2021). *Antología de cuentos de la narrativa lambayecana contemporánea para promover la lectura comprensiva en los estudiantes del nivel secundario* [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/61124>
- Villamizar Acevedo, G. A., & Mantilla Sanabria, T. R. (2021). Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Revista de Investigación Psicológica*, 25, 55–67.

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-303220210001000006&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-303220210001000006&script=sci_arttext&tlng=es)

Villarreal-Borrero, D. R., Jiménez-Cárdenas, L., & González-Roys, G. A. (2021). Lectura crítica intermediada por la narrativa de la fábula como estrategia didáctica. *Revista Criterios*, 28(1), 165–195. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/28.1-art8>

Zárate Pérez, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos*, 52(99), 181–206. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>

## **ANEXOS**

### Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
<b>Variable independiente:</b>  Textos narrativos	Los textos narrativos son recursos que nos cuentan sucesos o hechos de uno o varios personajes en forma cronológica, generalmente se narra en forma pasada (Ochoa Sierra, 2021).	Un programa es una estructura que se fundamenta en acciones (utilización de cuentos, fabulas y leyendas). Los textos narrativos son narraciones breves que puede ser creación del autor o puede ser basada en hechos reales. Sus géneros más reconocidos son: cuento, fabulas, leyendas.	<b>Cuentos</b> Es una estructura que permite conseguir objetivos más específicos de un determinado plan y por ende tiene mayor precisión de las acciones y de los recursos para su realización (Blanco Lozano & Sanchez Gallardo, 2018).	<b>Indicador 1:</b> La narración y el cuento como texto narrativo	Nominal
			<b>Indicador 2:</b> Lectura de cuentos de aventura.		
			<b>Indicador 3:</b> Lectura de cuentos de fantasía.		
			<b>Indicador 4:</b> Lectura de cuentos policiales.		
			<b>Fábulas</b> Es un género literario que narran acontecimientos reales o imaginarios en prosa en la que intervienen casi siempre animales o cosas inanimadas que hablan y actúan como los seres humanos y al final de la historia nos presenta una moraleja (Vásquez Villanueva et al., 2020).	<b>Indicador 1:</b> La fábula como texto narrativo.	
			<b>Indicador 2:</b> Lectura de las fábulas apólogas.		
			<b>Indicador 3:</b> Lectura de las fábulas racionales o parábolas.		
			<b>Indicador 4:</b> Lectura de las fábulas mixtas.		
			<b>Indicador 5:</b> Analizamos e interpretamos moralejas de las fábulas.		
			<b>Leyendas</b> Es un género literario que narra hechos o acontecimientos realidades y sobre naturales, cuyo tema puede ser religioso o profano (Ramírez González, 2017).	<b>Indicador 1:</b> La leyenda como texto narrativo.	
			<b>Indicador 2:</b> Lectura de leyendas urbanas.		
			<b>Indicador 3:</b> Lectura de leyendas locales.		

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Variable dependiente (VD): Comprensión lectora	Es la capacidad de una persona para comprender, utilizar y reflexionar acerca de textos escritos, con la finalidad de lograr sus objetivos personales y desarrollar su conocimiento y capacidades (Espinosa Pulido, 2020).	La comprensión lectora es la capacidad de una persona que le permite reflexionar acerca de textos para lograr un objetivo. La comprensión lectora interviene tanto en el texto, su forma y contenido, como en el lector. Posee 3 niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico	<b>Dimensión 1: Comprensión literal</b> El lector está en la capacidad de reconocer las palabras, las frases y captar la estructura del texto. La intervención intelectual y cognoscitiva del lector no es muy activa (Espinosa Pulido, 2020)	Identifica personajes	De intervalo
				Recuerda acontecimientos	
			<b>Dimensión 2: Comprensión inferencial</b> el lector relaciona y asocia el significado de las palabras, lo que le permite leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito, es capaz de relacionar lo leído con los conocimientos previos y elaborar conclusiones (Espinosa Pulido, 2020).	Infiere significados	
				Deduce información	
				Reconoce la idea principal	
				Reconoce el propósito	
				Reconoce el mensaje del texto	
			<b>Dimensión 3: Comprensión crítica</b> el lector es capaz de emitir un juicio aceptando o rechazando con argumentos la información del texto leído (Espinosa Pulido, 2020).	Opina sobre el personaje	
				Argumenta sus opiniones	

Anexo 2. Instrumento de recolección de datos



INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
JOSÉ CARDO  
SULLANA

# TEST

## COMPRENSIÓN DE LECTURA

---



**DATOS DEL ESTUDIANTE:**

**APELLIDOS Y NOMBRE:**

**GRADO:**

**SECCIÓN:**

**INVESTIGADORA:**

**-PÉREZ QUISPE, RUTH**



## TEST SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA

### ESTIMADO ESTUDIANTE:

Te felicito por permitirme conocer tus logros de aprendizaje. En esta oportunidad te invito a leer los textos, luego responde, con precisión cada pregunta que se te plantea; debes marcar una sola alternativa. Tienes una duración de 40 minutos.

### EL LADRÓN DE DESPERTADORES



En Villamadruga todos los vecinos se despertaban siempre muy temprano; todos menos un tipo muy remolón que no le gustaba madrugar. Tal era su obsesión que decidió robar todos los despertadores para que nadie se levantara temprano. Y así, uno a uno, fue robando todos los despertadores de Villamadruga. Nadie ni la policía pudo detener al ladrón de despertadores.

Ante tal desastre, en Villamadruga tuvieron que tomar medidas excepcionales. La primera fue comprar un gran megáfono para despertar a todo el pueblo. Así solo hacía falta un despertador. Pero daba igual dónde lo escondieran, porque el ladrón lo encontraba siempre. Como esto no funcionaba, decidieron hacer guardia de tal modo que el encargado de despertar a los vecinos con el megáfono tendría que permanecer despierto toda la noche. Esto tampoco pudo aplacar al ladrón, pues siempre conseguía que el vigía se quedara dormido usando un potente somnífero.

Y así pasaron los días, hasta que Villamadruga se convirtió en un caos. La gente no dormía pensando que no se podría despertar a tiempo, con lo que por las mañanas estaban de muy mal humor y no rendían en sus trabajos ni en sus estudios.

—Hay que ponerle solución a esto de una vez por todas —dijo el alcalde.

La policía hacía cuanto podía por atrapar al ladrón, pero no habían conseguido ni una sola pista. Por eso decidieron contratar más agentes. Uno de los nuevos policías tuvo una idea.

—Repartiremos nuevos despertadores y dentro colocaremos una alarma secundaria —explicó el agente. Los relojes sonarán todos a la vez y así podremos localizar al ladrón.

Y así lo hicieron. De esa forma, encontraron el escondite del ladrón junto con todos los despertadores. Pero el ladrón había huido, así que no lo pudieron cazar.

—Habría que buscar otra solución —dijo el alcalde.

Desde entonces, en Villamadruga ya no usan despertadores. En su lugar, compraron unos gallos y los subieron a todas las azoteas. Desde allí, todas las mañanas, los gallos despiertan a los vecinos.

El ladrón de despertadores, enloquecido por el canto de los gallos, se entregó a la policía, con la esperanza de que se llevaran a los gallos del pueblo. Sin embargo, esto no pasó. Así que al ladrón le tocó madrugar de todas formas, aunque en la cárcel, donde permaneció una buena temporada para pagar por sus delitos.



## MARCA LA RESPUESTA CORRECTA

### A. Nivel literal

1. ¿Quién es el personaje principal de la historia?
  - a. Los vecinos de Villamadruza.
  - b. El alcalde.
  - c. El ladrón.
  - d. Los policías.
  
2. ¿Cuál fue el plan del nuevo agente?
  - a. Buscar casa por casa al ladrón y llevarlo a la cárcel.
  - b. Comprar reloj y regalar a cada vecino del pueblo Villamadruza.
  - c. Comprar gallos para que los despierte
  - d. Repartir nuevos despertadores con una alarma secundaria para que suenen todos a la vez.

### B. Nivel Inferencial

3. Según el texto, la palabra "**vigía**" significa:
  - a. Que los niños deben ser libres para hacer lo que desea.
  - b. Ladrón de despertadores
  - c. Vigilante del lugar.
  - d. La viga que tenía el ladrón.
  
4. ¿Por qué el ladrón tomó los despertadores?
  - a. Era coleccionista de despertadores.
  - b. Quería venderlos y obtener dinero.
  - c. Era enemigo del alcalde y del pueblo.
  - d. No le gustaba madrugar para ir a trabajar.
  
5. ¿De qué trata el texto?
  - a. La desesperación del pueblo Villamadruza.
  - b. Del robo de los despertadores originó el caos en Villamadruza.
  - c. La compra de gallos en Villamadruza
  - d. La desesperación de un ladrón por el canto de un gallo.

### C. Nivel Crítico

6. ¿Crees que la acción que realizó el ladrón para solucionar su problema fue la mejor alternativa?
  - a. No, porque las personas no podemos hurtar lo ajeno.
  - b. No, porque era amigo del alcalde.
  - c. Sí, porque de necesitan más espacio para jugar con las aves
  - d. Sí, porque el pueblo necesitaba tomar un descanso.

## EL CABALLO Y EL ASNO

Un caballo y un asno vivían en una granja y compartían, durante años, el mismo establo, comida y trabajo que consistía en llevar fardos de heno al mercado de la ciudad. Todos los días practicaban la misma rutina y seguían por una carretera de tierra llevados por su dueño hasta la ciudad.

Un día, sin darse cuenta, el dueño puso más carga a la espalda del asno que a la espalda del caballo. En las primeras horas nadie se dio cuenta del error del dueño, pero con el pasar del tiempo, el asno empezó a sentirse muy cansado y agotado. El asno empezó a sudar, a sentirse mareado, y sus patas empezaban a temblar.

Cuando el asno ya no podía más, se paró y pidió a su amigo caballo:

- Amigo, creo que nuestro dueño se equivocó y puso más carga a mi espalda que en la tuya. Estoy agotado y ya no puedo seguir, ¿será que podrías ayudarme a llevar algo de mi carga?

El caballo haciéndose el sordo no dijo nada al asno. Le miró y siguió por la carretera como si nada hubiera pasado.

Minutos más tarde, el asno, con cara de pánico y visiblemente decaído, se desplomó al suelo, víctima de una tremenda fatiga, y acabó muriéndose allí mismo.

El dueño, apenado y disgustado por lo que había pasado con su asno, tomó una decisión. Echó toda la carga que llevaba el asno encima del caballo. Y el caballo, profundamente arrepentido y suspirando, dijo:

- ¡Qué mala suerte tengo! ¡Por no haber querido cargar con un ligero fardo ahora tengo que cargar con todo!

**Moraleja:** Cada vez que no tiendas tu mano para ayudar a tu prójimo que honestamente te lo pide, sin que lo notes en ese momento, en realidad te estás perjudicando a ti mismo.

### MARCA LA RESPUESTA CORRECTA

#### A. Nivel literal

7. ¿Por qué murió el asno?
  - a) Porque su amo no le dio agua.
  - b) Porque el caballo se hizo el sordo.
  - c) Porque caminó mucho.
  - d) Porque el caballo se hizo el sordo y no le quiso ayudar con su carga.
  
8. Quiénes se dirigieron al mercado:
  - a) El dueño, el caballo y el asno.
  - b) El dueño, el caballo, los sacos y el asno.
  - c) El dueño, el caballo, los asnos y las aves de corral.
  - d) Los animales de la granja y el dueño.

9. ¿Qué le sucedió al caballo después de la muerte del asno?
- El caballo emprendió velozmente para llegar a su destino
  - El dueño compró otro asno.
  - El caballo tuvo que llevar sólo la carga del asno.
  - El caballo tuvo que llevar toda la carga.

## B. Nivel Inferencial

10. ¿Qué nos enseña la moraleja?
- No menosprecies lo que pueden hacer los demás pues te pueden ayudar.
  - Si no ayudas a tu prójimo cuando te lo pide honestamente te haces daño a ti mismo.
  - La vida consiste en trabajar y descansar. No puedes descansar demasiado porque te puede perjudicar.
  - Ayuda a los demás para que puedan ayudarte a ti cuando lo necesites.

## C. Nivel Crítico

11. ¿En la vida cotidiana se puede aplicar la moraleja del caballo y el asno? ¿Por qué?
- No, porque cada uno debe aprender a llevar su propia carga.
  - Sí, porque debemos ser solidarios con nuestro prójimo.
  - No, porque la gente es indiferente con los problemas que tiene cada uno.
  - Sí, porque con buenas acciones seremos queridos por los demás.
12. ¿Estás de acuerdo con lo que le pasó al asno? ¿Por qué?
- Sí, porque fue muy confiado. Sí, porque no le reclamó a su dueño.
  - Sí, porque confiaba mucho en su amigo el caballo.
  - No, porque el dueño no se dio cuenta que el caballo quiso ayudarlo.
  - No, porque tuvo que recibir la ayuda del caballo.
13. ¿Crees que el actuar del dueño de la granja fue justo? ¿Por qué?
- No, porque debió distribuir de manera equitativa la carga entre los dos animales.
  - Sí, porque el dueño no sabía que el caballo había pedido.
  - No, porque debió comprar otro animal para sustituir al asno.
  - Que no vaya a la escuela si no está limpio.

### EL HADA QUE NO PODÍA VOLAR



Había una vez, un lugar especial donde habitaban todos los seres mágicos del mundo. Desde horribles ogros, hasta elfos de oreja puntiaguda. Por supuesto, las hadas también vivían en aquel lugar, donde reinaba la paz y la armonía.

Entre las hadas, existía una muy pequeña y de blancos cabellos que, a diferencia de sus hermanas, no podía volar, pues había nacido sin alas. Inés, como se llamaba la pequeña, había crecido con mucha tristeza al ver como el resto de las hadas se alzaban hasta el cielo y reían de placer volando entre las ramas de los árboles y empinándose hasta las nubes.

Sin embargo, como sólo podía caminar, poco a poco se hizo de grandes amigos que no habitan en las alturas, como las ranas y los conejos, y estos le enseñaron todos los escondrijos y pasadizos secretos de aquella tierra mágica.



Un buen día, mientras transcurría una hermosa mañana llena de tranquilidad, los humanos irrumpieron de la nada con espadas sembrando el caos entre todos los habitantes mágicos del lugar. Las hadas, desesperadas, corrieron para salvar sus vidas, pero los hombres más altos lograban capturarlas y encerrarlas en sus jaulas.

En ese momento, la pequeña Inés corrió al encuentro de sus hermanas y les indicó la entrada a un túnel secreto por donde podrían escapar de los humanos. Sin embargo, el túnel era tan pequeño, que las hadas no podían entrar con sus alas enormes. Algunas se negaron rotundamente, pero la mayoría quebraron sus alas y escaparon junto a Inés para ponerse a salvo. Luego agradecieron a la valerosa Inés por haberlas salvado y jamás volvieron a menospreciarla.

## MARCA LA RESPUESTA CORRECTA

### D. Nivel literal

14. Marca el hecho que no ocurrió en la historia.
  - a. Las hadas corrían desesperadamente para salvar sus vidas.
  - b. Los humanos lograron capturar y encerrar a los seres mágico del bosque.
  - c. Las hadas le enseñaron todos los escondrijos y pasadizos secretos a la pequeña Inés.
  - d. Las hadas vivían en un lugar, donde reinaba la paz y la armonía.
  
15. ¿Quién le enseñó los pasadizos secretos a Inés?
  - a. Las hadas y los elfos.
  - b. Los humanos y las mariposas.
  - c. Los elfos y los conejos.
  - d. Las ranas y conejos.

### E. Nivel Inferencial

16. Según el texto ¿Qué significa **empinándose hasta las nubes**?
  - a. Volando hacia lo alto del cielo.
  - b. Había espinas en las nubes.
  - c. Que las nubes están en el cielo.
  - d. Que las hadas vivían en las nubes

17. ¿Cuál es el propósito del texto?
- Dar a conocer el mundo de las hadas.
  - El amor por los seres humanos.
  - La no discriminación entre los seres.
  - Las alas son importantes para las hadas.
18. ¿Cuál es el mensaje del texto?
- Las hadas hacen grandes amigos.
  - Que las hadas viven en un mundo mágico.
  - Que los seres humanos son violentos.
  - Que debemos aceptar a los demás tal como son.

#### **F. Nivel Crítico**

19. ¿Crees que existen las hadas? ¿Por qué?
- Sí, porque son mágicas y viven en un mundo feliz.
  - No, porque solo son seres imaginarios.
  - Sí, porque el autor las menciona en el cuento.
  - No, porque viven en un lugar de paz y armonía.
20. ¿Crees que es justo que Inés haya nacido sin alas?
- No, porque sin ella la historia no existiría.
  - No, porque no deben sufrir.
  - Sí, porque Dios así lo decidió.
  - Si, porque cada uno somos diferentes, únicos y tenemos un propósito.

### Ficha técnica del instrumento

1	Nombre del instrumento	Prueba de Comprensión Lectora	
2	Autora	Pérez Quispe, Ruth	
3	Fecha	2021	
4	Objetivo	Medir la comprensión lectora en cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana, 2021.	
5	Dirigida a	Estudiantes de cuarto de primaria.	
6	Administración	Electrónica	
7	Aplicación	Directa	
8	Duración	30 minutos	
9	Tipo de ítems	Enunciados	
10	N° de ítems	20	
11	Distribución	Dimensiones:  D1: Comprensión literal (ítems: 1, 8, 2, 7, 9, 14, 15)  D2: Comprensión inferencial (ítems: 3, 16, 4, 5, 17, 10, 18)  D3: Comprensión literal (ítems: 6, 12, 13, 11, 19, 20)	
12	Escala valorativa	Escala Dicotómica:	Valor:
		Incorrecto	0
		Correcto	1
15	Nivel de calificación	Intervalo:	
	Bajo	0-6	
	Medio	7-13	
	Alto	14-20	

Fuente: Elaboración propia.

### Anexo 3. Validez del instrumento

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR CRITERIO DE JUECES O JUICIO DE EXPERTOS																	
INSTRUMENTO DE VARIABLE DEPENDIENTE: COMPRESION LECTORA																	
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS	ESCALA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIÓN			
				0. Incorrecto	1. Correcto	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ITEM		RELACIÓN ENTRE EL ITEM Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA					
						Si	No	Si	No	Si	No	Si	No				
<b>COMPRESIÓN LECTORA (VD):</b> Es la capacidad de una persona para comprender, utilizar y reflexionar acerca de textos escritos, con la finalidad de lograr sus objetivos personales y desarrollar su conocimiento y capacidades (Espinosa Pulido, 2020).	Nivel literal	Identifica personaje	1	¿Quién es el personaje principal de la historia?			X		X		X	X					
			8	¿Quiénes se dirigieron al mercado?							X	X					
		Recuerda acontecimientos	2	¿Cuál fue el plan del nuevo agente?					X		X		X	X			
			7	¿Por qué murió el asno?									X	X			
			9	¿Qué le sucedió al caballo después de la muerte del asno?									X	X			
			14	Marca el hecho que no ocurrió en la historia.									X	X			
	15	¿Quién le enseñó los pasadizos secretos a Inés?			X	X											
	Nivel inferencial	Infiere significados	3	Según el texto, la palabra "vigía" significa:			X		X		X	X					
			16	Según el texto ¿Qué significa empinándose hasta las nubes?							X	X					
		Deduce información	4	¿Por qué el ladrón tomó los despertadores?							X		X		X	X	
			5	¿De qué trata el texto?											X	X	
		Reconoce la idea principal	17	¿Cuál es el propósito del texto?							X		X		X	X	
		Reconoce el mensaje del texto	10	¿Qué nos enseña la moraleja?											X	X	
	18		¿Cuál es el mensaje del texto?			X	X										
	Nivel crítico	Opina sobre el personaje	6	¿Crees que la acción que realizó el ladrón para solucionar su problema fue la mejor alternativa?			X		X		X	X					
			12	¿Estás de acuerdo con lo que le pasó al asno? ¿Por qué?							X	X					
			13	¿Crees que el actuar del dueño de la granja fue justo? ¿Por qué?							X	X					
		Argumenta sus opiniones	11	¿En la vida cotidiana se puede aplicar la moraleja del caballo y el asno? ¿Por qué?							X		X		X	X	
			19	¿Crees que existen las hadas? ¿Por qué?											X	X	
			20	¿Crees que es justo que Inés haya nacido sin alas?											X	X	



### Validación de instrumento por Experto 1

**Nombre del instrumento:** Prueba de comprensión lectora de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

**Objetivo:** Conocer la escala valorativa de la comprensión lectora.

**Dirigido a:** Estudiantes de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

**Apellidos y nombres del evaluador:** Cruz Cisneros, Víctor Francisco.

**Grado académico del experto evaluador:** Doctor en Educación.

**Áreas de experiencia profesional:** Social ( ) Educativa (X)

**Institución donde labora:** Universidad César Vallejo.

**Tiempo de experiencia profesional en el área:** 7 años

**Valoración:**

Bueno	Regular	Malo
X		

Tumbes, junio del 2021



.....  
Dr. Víctor Francisco Cruz Cisneros

DNI: 00244802

Experto 1

## Validación del Instrumento por Experto 2

**Nombre del instrumento:** Prueba de comprensión lectora.

**Objetivo:** Conocer el nivel de Comprensión lectora.

**Dirigido a:** Estudiantes del cuarto de primaria de la Institución Educativa "José Cardó" Sullana, 2021.

**Apellidos y nombres del evaluador:** Avellaneda Callirgos, Lolo

**Grado académico del experto evaluador:** Doctor en Educación

**Áreas de experiencia profesional:** Social ( )      Educativa (X)

**Institución donde labora:** Universidad César Vallejo

**Tiempo de experiencia profesional en el área:** 20 años

**Valoración del instrumento:**

Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
✓		

Chiclayo, 17 junio del 2021.



.....  
Dr. LOLO AVELLANEDA CALLIRGOS  
DNI 28110387

### Validación del instrumento por Experto 3

**Nombre del instrumento:** Prueba de comprensión lectora.

**Objetivo:** Conocer el nivel de Comprensión lectora.

**Dirigido a:** Estudiantes del cuarto de primaria de la Institución Educativa "José Cardó" Sullana, 2021.

**Apellidos y nombres del evaluador:** Rios Campos, Carlos Alberto

**Grado académico del experto evaluador:** Doctor en Gestión Universitaria

**Áreas de experiencia profesional:** Social ( ) Educativa (X)

**Institución donde labora:** Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas

**Tiempo de experiencia profesional en el área:** 19 años

**Valoración del instrumento:**

Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
✓		

Chiclayo, 18 junio del 2021.



Dr. Carlos Alberto Rios Campos

DNI 16678290

Experto 3

#### Validación del instrumento por Experto 4

Nombre del instrumento: Prueba de comprensión lectora.

Objetivo: Conocer el nivel de Comprensión lectora.

Dirigido a: Estudiantes del cuarto de primaria de la Institución Educativa "José Cardó" Sullana, 2021.

Apellidos y nombres del evaluador: Salinas La Torre Eddy Roxario

Grado académico del experto evaluador: Doctora en Educación

Áreas de experiencia profesional: Social ( ) Educativa (x)

Institución donde labora: I.E. Tupac Amaru Pompa Grande-Tumbes

Tiempo de experiencia profesional en el área: 10 años

Valoración del instrumento:

Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
✓		

Tumbes, 30 junio del 2021.

  
.....  
Dr. Eddy Roxario Salinas La Torre  
41248558  
Experto 4

### Validación del instrumento por Experto 5

Nombre del instrumento: Prueba de comprensión lectora.

Objetivo: Conocer el nivel de Comprensión lectora.

Dirigido a: Estudiantes del cuarto de primaria de la Institución Educativa "José Cardó" Sullana, 2021.

Apellidos y nombres del evaluador: *Viera Jimenez Juan Carlos*

Grado académico del experto evaluador: *Doctor en Educación*

Áreas de experiencia profesional: Social ( ) Educativa (✓)

Institución donde labora: *IESTP "JOSÉ ABELARDO QUIÑONES G"*

Tiempo de experiencia profesional en el área: *22 AÑOS*

Valoración del instrumento:

Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
✓		

*Tumbes, 09 junio del 2021.*

  
Dr. *Viera Jimenez Juan Carlos*  
DNI *0.0241370*

Experto 5

## Validación de programa por Experto 1

### FICHA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL PROGRAMA

**Título:** Textos narrativos en la comprensión lectora de cuarto de primaria de la institución educativa José Cardó, Sullana 2021

Indicadores	Criterios	Inadecuado					Mediamente adecuado					Muy adecuado					Totalmente adecuado					Observaciones	
		0	1	2	3	4	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91		96
	<b>Aspectos de Validación</b>	0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96		
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100		
1. Claridad	Las sesiones están formuladas con lenguaje apropiado.																				96		
2. Objetividad	Las sesiones expresan conductas observables.																					76	
3. Actualidad	Las sesiones están adecuadas a las teorías, enfoques o modelos teóricos.																75						
4. Organización	Existe organización lógica entre las sesiones.																					91	
5. Suficiencia	Las sesiones comprenden los aspectos a necesarios a fortalecer.																					85	
6. Intencionalidad	Las sesiones valoran las dimensiones del tema.																					80	
7. Consistencia	Las sesiones están basadas en aspectos teóricos científicos.																					90	
8. Coherencia	Las sesiones tienen relación con los indicadores de la variable independiente.																					96	
9. Metodología	Las sesiones responden al diseño de investigación metodológico.																					96	
10. Pertinencia	Las sesiones son útiles y adecuadas para modificar la variable dependiente.																					95	

**INSTRUCCIONES:** Esta ficha, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del programa que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

PROMEDIO: 87 puntos (Totalmente adecuado)

Tumbes, 30 de setiembre de 2021.

Experto: Dr. Victor Francisco Cruz Cisneros  
 ORCID: 0000-0002-0429-294X  
 Profesión: Docente  
 DNI: 00244802  
 Celular: 929923839

  
 Firma del Experto 1

## Validación de programa por Experto 2

### FICHA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL PROGRAMA

**Título:** Textos narrativos en la comprensión lectora de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

Indicadores	Criterios	Puntuación					Totalmente adecuado	Observaciones													
		Inadecuado 0 - 20	Mediamente adecuado 21 - 40	Adecuado 41 - 60	Muy adecuado 61 - 80	81 - 100															
<b>Aspectos de Validación</b>		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
1. Claridad	Las sesiones están formuladas con lenguaje apropiado.	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
2. Objetividad	Las sesiones expresan conductas observables.																				96
3. Actualidad	Las sesiones están adecuadas a las teorías, enfoques o modelos técnicos.																				100
4. Organización	Existe organización lógica entre las sesiones.																				96
5. Suficiencia	Las sesiones comprenden los aspectos a necesarios a fortalecer.																				96
6. Intencionalidad	Las sesiones valoran las dimensiones del tema.																				96
7. Consistencia	Las sesiones están basadas en aspectos teóricos-científicos.																				96
8. Coherencia	Las sesiones tienen relación con los indicadores de la variable independiente.																				100
9. Metodología	Las sesiones responden al diseño de investigación metodológico.																				100
10. Pertinencia	Las sesiones son útiles y adecuadas para modificar la variable dependiente.																				100

**INSTRUCCIONES:** Esta ficha, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del programa que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

PROMEDIO: 98 puntos (Totalmente adecuado)

Piura, 30 de setiembre de 2021.

Experto: Dr. Saúl La Torre Eddy Rosario  
 ORCID: 0000-0002-9844-0631  
 Profesión: Docente  
 DNI/CI: 44748558  
 Celular: 949460995

## Validación de programa por Experto 3

### FICHA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL PROGRAMA

**Título:** Textos narrativos en la comprensión lectora de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

Indicadores	Criterios	Puntuación					Totalmente adecuado	Observaciones														
		Inadecuado 0 - 20	Medianamente adecuado 21 - 40	Adecuado 41 - 60	Muy adecuado 61 - 80	Totalmente adecuado 81 - 100																
	<b>Aspectos de Validación</b>	0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
1. Claridad	Las sesiones están formuladas con lenguaje apropiado.	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
2. Objetividad	Las sesiones expresan conductas observables.																					96
3. Actualidad	Las sesiones están adecuadas a las teorías, enfoques o modelos teóricos.																					96
4. Organización	Existe organización lógica entre las sesiones.																					96
5. Suficiencia	Las sesiones comprenden los aspectos a necesarios a fortalecer.																					100
6. Intencionalidad	Las sesiones valoran las dimensiones del tema																					96
7. Consistencia	Las sesiones están basadas en aspectos teóricos-científicos.																					96
8. Coherencia	Las sesiones tienen relación con los indicadores de la variable independiente.																					96
9. Metodología	Las sesiones responden al diseño de investigación metodológico.																					100
10. Pertinencia	Las sesiones son útiles y adecuadas para modificar la variable dependiente.																					100

**INSTRUCCIONES:** Esta ficha, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del programa que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

PROMEDIO: 97 puntos (Totalmente adecuado)

Piura, 30 de setiembre de 2021.

Experto: Dr. Chávez Dioses Gaspar  
 ORCID: 0000-0002-0096-3654  
 Profesión: Docente  
 DNI/VCI: 00209043  
 Celular: 972807362

  
 Firma del Experto





## Validación de programa por Experto 5

### FICHA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL PROGRAMA

**Título:** Textos narrativos en la comprensión lectora de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.

Indicadores	Criterios	Escala de Evaluación					Totalmente adecuado	Observaciones														
		Inadecuado	Medianamente adecuado	Adecuado	Muy adecuado	Totalmente adecuado																
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 80	81 - 100																
<b>Aspectos de Validación</b>		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
1. Claridad	Las sesiones están formuladas con lenguaje apropiado.	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
2. Objetividad	Las sesiones expresan conductas observables.																					96
3. Actualidad	Las sesiones están adecuadas a las teorías, enfoques o modelos teóricos.																					96
4. Organización	Existe organización lógica entre las sesiones.																					96
5. Suficiencia	Las sesiones comprenden los aspectos a necesarios a fortalecer.																					96
6. Intencionalidad	Las sesiones valoran las dimensiones del tema.																					96
7. Consistencia	Las sesiones están basadas en aspectos teóricos-científicos.																					96
8. Coherencia	Las sesiones tienen relación con los indicadores de la variable independiente.																					96
9. Metodología	Las sesiones responden al diseño de investigación metodológico.																					96
10. Pertinencia	Las sesiones son útiles y adecuadas para modificar la variable dependiente.																					96

**INSTRUCCIONES:** Esta ficha, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del programa que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

PROMEDIO: 96 puntos (Totalmente adecuado)

Piura, 30 de setiembre de 2021.

Experto: Dr. Kateriny Barrientos Pachterres de Guevara  
 ORCID: 0000-0002-0920-8938  
 Profesión: Docente  
 DNI/CI: 00248073  
 Celular: 996030185

  
 Kateriny Barrientos Pachterres de Guevara



## Anexo 4. Autorización de aplicación del instrumento



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

#### AUTORIZACIÓN PARA APLICAR INSTRUMENTO DE PRUEBA PILOTO

La Directora de la Institución Educativa N° 14859 I.E. "Felipe García Fijallo", suscribe la presente.

#### **AUTORIZA:**

A la Mg. Ruth Pérez Quispe, identificada con DNI 03664859, quien es estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo de la filial Piura, para que aplique el instrumento que mide la variable dependiente de su proyecto de Investigación titulado: **“Textos narrativos en la comprensión lectora de cuarto de primaria de la Institución Educativa “José Cardó” Sullana, 2021”**, a una muestra de 31 estudiantes para la aplicación de la prueba piloto, de esta Institución Educativa.

Al efecto se expide la presente autorización a fin de que se le otorguen las facilidades correspondientes.

Sullana, 6 de julio 2021.

Atentamente,

  
Nancy M. Valdiviezo Astudillo  
Directora (e)  
IE. "Felipe García Fijallo"

## Autorización de aplicación del instrumento



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

#### AUTORIZACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTO

El Director de la Institución Educativa N° 15025 “José Cardó”, suscribe la presente.

#### **AUTORIZA:**

A la Mg. Ruth Pérez Quispe, identificada con DNI 03664859, quien es estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo de la filial Piura, quien se encuentra desarrollando su Proyecto de Investigación titulada “**Textos narrativos en la comprensión lectora de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021**”, bajo la asesoría del Dr. Víctor Francisco Cruz Cisneros.

Por lo antes indicado AUTORIZO brindar las facilidades para aplicar el programa y los instrumentos considerados en el trabajo de investigación antes indicados.

Al efecto se expide la presente autorización a fin de que se le otorguen las facilidades correspondientes.

Sullana, 28 de setiembre 2021.

Atentamente,

Edmundo Abramonte Núñez  
DIRECTOR  
I.E. "JOSE CARDÓ"  
SULLANA

## Anexo 5. Consentimiento informado

Yo, María Scelzina Zapata Sánchez, identificado con DNI N° 41830848, madre de familia del estudiante Jesús Dayiro Viera Zapata, del cuarto grado de Educación Primaria, sección "E" de la I.E. N° 15025 "José Cardó", provincia de Sullana, de 38 años de edad, acepto de manera voluntaria que mi menor hijo (a) sea incluido como sujeto de estudio en la investigación denominada: **Textos narrativos en la comprensión lectora de cuarto de Primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021**; dirigido por Ruth Pérez Quispe, docente del Nivel Primaria, con fines de investigación:

He recibido una explicación clara, completa sobre el carácter general del propósito de las evaluaciones y las razones específicas por las que se examina. También he sido informada de los cuestionarios virtuales y demás procedimientos que se aplicaran; así como de la manera en que se utilizaran los resultados; no existe ningún tipo de riesgos, beneficios directos e indirectos de ser mi hijo el voluntariado en el estudio, entendiéndolo que su participación como estudiante no repercutirá en sus actividades de aprendizaje dentro de las diversas áreas curriculares, no haré ningún gasto, ni recibiré remuneración por la participación de mi hijo en el estudio y pudiendo poner fin sin represalias ni sanción, si lo considero conveniente a sus intereses, se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de su participación, con un número de clave que ocultará su identidad, si en los resultados de su participación como estudiante se hiciera evidente algún problema relacionado con su comprensión lectora, se le brindará reforzamiento al respecto.

Sullana, 07 de octubre del 2021.



María Scelzina Zapata Sánchez  
DNI N° 41830848

## Anexo 6. Bases de datos

### Pretest Grupo Control

PRE TEST_GRUPO CONTROL_VD COMPRENSION LECTORA																													
ITEMS	D1 Comprensión Literal						D2 Comprensión Inferencial						D3 Comprensión Crítica						VD	Nivel									
	1	8	2	7	9	14	15	D1	Nivel	3	16	4	5	17	10	18	D2	Nivel			6	12	13	11	19	20	D3	Nivel	
MUESTRA	1	1	1	1	1	1	0	6	ALTO	1	1	1	0	1	1	0	5	MEDIO	1	0	1	1	1	1	5	ALTO	16	ALTO	
	2	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	0	1	1	0	1	1	1	5	MEDIO	0	1	1	0	0	1	3	MEDIO	15	ALTO	
	3	0	1	1	1	1	1	6	ALTO	1	1	1	0	1	0	1	5	MEDIO	1	0	1	1	1	1	5	ALTO	16	ALTO	
	4	1	1	1	0	0	0	3	MEDIO	0	0	0	1	0	0	0	1	BAJO	1	0	0	0	1	0	2	BAJO	6	BAJO	
	5	0	0	1	1	1	0	0	3	MEDIO	1	1	1	0	1	1	6	ALTO	0	0	1	1	0	1	3	MEDIO	12	MEDIO	
	6	1	1	1	0	1	1	0	5	MEDIO	1	0	1	1	1	1	6	ALTO	1	1	1	1	1	1	6	ALTO	17	ALTO	
	7	1	1	0	1	1	0	0	4	MEDIO	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	1	1	1	0	1	5	ALTO	16	ALTO	
	8	1	1	1	0	1	0	0	4	MEDIO	1	1	1	1	0	0	1	5	MEDIO	1	0	1	0	1	0	3	MEDIO	12	MEDIO
	9	1	1	1	1	1	1	0	6	ALTO	0	0	1	1	1	1	5	MEDIO	0	1	1	1	1	0	4	MEDIO	15	ALTO	
	10	1	0	1	1	1	0	0	4	MEDIO	0	1	1	1	1	0	1	5	MEDIO	1	1	0	1	1	1	5	ALTO	14	ALTO
	11	1	1	1	0	1	1	0	5	MEDIO	1	1	1	1	0	1	1	6	ALTO	1	0	1	0	1	1	4	MEDIO	15	ALTO
	12	0	1	1	0	1	1	1	5	MEDIO	1	1	0	1	1	0	1	5	MEDIO	0	0	0	0	1	1	2	BAJO	12	MEDIO
	13	1	0	1	1	1	0	0	4	MEDIO	0	0	1	1	0	1	1	4	MEDIO	1	0	1	0	0	1	3	MEDIO	11	MEDIO
	14	1	1	1	1	0	1	0	5	MEDIO	1	1	1	1	1	0	6	ALTO	1	1	1	1	1	0	5	ALTO	16	ALTO	
	15	1	1	0	1	0	0	0	3	MEDIO	1	1	1	1	0	1	0	5	MEDIO	1	0	1	0	0	0	2	BAJO	10	MEDIO
	16	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	0	0	0	0	0	1	1	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	1	BAJO
	17	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	0	0	0	0	0	1	1	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	1	BAJO
	18	0	0	0	0	1	0	0	1	BAJO	0	0	0	0	0	0	1	1	BAJO	0	0	0	1	0	0	1	BAJO	3	BAJO
	19	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	0	0	0	0	0	1	1	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	1	BAJO
	20	0	0	1	1	1	1	0	4	MEDIO	1	0	1	0	0	0	1	3	MEDIO	0	0	1	0	0	0	1	BAJO	8	MEDIO
	21	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	0	1	1	0	0	1	3	MEDIO	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	3	BAJO
	22	0	0	1	0	0	0	0	1	BAJO	0	1	1	0	0	0	1	3	MEDIO	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	4	BAJO
	23	0	0	1	0	0	0	0	1	BAJO	0	0	1	0	0	0	1	2	BAJO	0	0	0	0	0	1	1	BAJO	4	BAJO
	24	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	0	1	0	0	0	1	2	BAJO	0	0	0	0	0	0	1	BAJO	3	BAJO
	25	0	0	1	0	0	0	0	1	BAJO	0	1	1	1	0	0	1	4	MEDIO	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	5	BAJO
	26	1	1	1	1	1	1	0	6	ALTO	0	1	1	1	0	1	0	4	MEDIO	1	0	1	0	0	0	2	BAJO	12	MEDIO
	27	0	1	1	1	0	1	0	4	MEDIO	0	0	1	0	0	0	1	2	BAJO	0	0	1	0	0	0	1	BAJO	7	MEDIO
	28	1	0	1	1	1	1	1	6	ALTO	0	1	1	0	0	1	1	4	MEDIO	1	1	1	0	0	1	4	MEDIO	14	ALTO
	29	0	1	0	0	0	1	0	2	BAJO	1	0	0	1	0	0	0	2	BAJO	0	1	1	0	0	0	2	BAJO	6	BAJO

### Pretest Grupo Experimental

PRE TEST_GRUPO EXPERIMENTAL_VD COMPRENSION LECTORA																													
ITEMS	D1 Comprensión Literal						D2 Comprensión Inferencial						D3 Comprensión Crítica						VD	Nivel									
	1	8	2	7	9	14	15	D1	Nivel	3	16	4	5	17	10	18	D2	Nivel			6	12	13	11	19	20	D3	Nivel	
MUESTRA	1	0	0	0	0	1	0	0	1	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	0	1	0	0	0	1	BAJO	2	BAJO	
	2	0	1	0	1	1	0	0	3	MEDIO	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	0	1	1	0	1	4	MEDIO	14	ALTO	
	3	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	0	1	1	1	1	0	5	MEDIO	1	0	1	1	1	1	5	ALTO	17	ALTO	
	4	0	0	1	1	1	0	0	3	MEDIO	1	1	0	1	0	1	5	MEDIO	1	0	1	0	1	1	4	MEDIO	12	MEDIO	
	5	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	1	1	0	0	1	4	MEDIO	18	ALTO	
	6	0	0	1	1	1	0	0	3	MEDIO	0	1	1	0	1	1	5	MEDIO	1	1	1	1	1	1	6	ALTO	14	ALTO	
	7	0	0	0	1	0	1	0	2	BAJO	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	1	1	1	1	1	6	ALTO	15	ALTO	
	8	1	1	1	1	1	0	0	6	ALTO	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	0	1	1	1	1	5	ALTO	18	ALTO	
	9	0	1	1	0	1	0	0	3	MEDIO	1	0	1	1	0	1	5	MEDIO	0	1	1	1	0	1	4	MEDIO	12	MEDIO	
	10	1	0	1	1	1	0	0	4	MEDIO	1	1	1	0	1	1	0	5	MEDIO	1	1	1	1	1	1	6	ALTO	15	ALTO
	11	1	1	1	1	1	0	0	5	MEDIO	0	1	1	0	1	1	5	MEDIO	1	1	1	1	0	1	5	ALTO	15	ALTO	
	12	1	1	1	1	1	1	0	6	ALTO	1	0	1	1	1	0	1	5	MEDIO	1	1	1	1	1	1	6	ALTO	17	ALTO
	13	1	1	0	0	1	1	0	4	MEDIO	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	0	1	1	0	1	4	MEDIO	15	ALTO	
	14	0	0	0	0	1	0	0	1	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	1	0	1	0	0	2	BAJO	3	BAJO
	15	0	0	0	0	0	0	1	1	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	1	BAJO
	16	1	1	0	0	1	0	0	3	MEDIO	0	1	0	1	0	0	2	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	5	BAJO
	17	0	0	0	1	0	1	0	2	BAJO	0	0	1	0	0	1	0	2	BAJO	0	0	1	1	1	1	4	MEDIO	8	MEDIO
	18	1	1	0	1	0	0	0	3	MEDIO	1	0	0	0	0	0	0	1	BAJO	0	0	0	1	0	0	1	BAJO	5	BAJO
	19	1	0	0	0	0	1	1	3	MEDIO	0	0	1	0	1	0	2	BAJO	0	0	0	0	1	0	1	BAJO	6	BAJO	
	20	0	0	0	0	1	1	1	3	MEDIO	0	0	0	1	0	1	0	2	BAJO	0	0	1	0	1	0	2	BAJO	7	MEDIO
	21	0	1	0	1	0	0	0	2	BAJO	0	0	0	0	1	0	0	1	BAJO	0	1	1	1	0	0	3	MEDIO	6	BAJO
	22	1	0	1	1	0	0	0	3	MEDIO	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	1	1	0	1	0	3	MEDIO	6	BAJO
	23	1	1	0	1	0	1	0	4	MEDIO	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	1	0	0	0	0	0	1	BAJO	5	BAJO
	24	0	1	0	0	0	0	0	1	BAJO	0	1	0	0	0	0	0	1	BAJO	1	0	0	0	0	0	1	BAJO	3	BAJO
	25	1	0	0	1	0	1	0	3	MEDIO	1	1	1	0	0	0	1	4	MEDIO	0	0	1	1	0	1	3	MEDIO	10	MEDIO
	26	0	1	1	1	1	1	0	5	MEDIO	1	1	0	1	0	1	1	5	MEDIO	1	0	1	0	0	1	3	MEDIO	13	MEDIO
	27	1	1	1	0	1	1	1	6	ALTO	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	0	1	0	0	1	3	MEDIO	16	ALTO	
	28	0	0	0	0	0	0	1	1	BAJO	0	0	0	0	0	0	0	0	BAJO	0	1	0	0	0	0	1	BAJO	2	BAJO

## Postest Grupo Control

POS TEST GRUPO CONTROL_VD COMPRENSIÓN LECTORA																							VD	Nivel					
ITEMS	D1 Comprensión Literal							D2 Comprensión Inferencial							D3 Comprensión Crítica														
	1	8	2	7	9	14	15	D1	Nivel	3	16	4	5	17	10	18	D2	Nivel	6	12	13	11	19	20	D3	Nivel			
MUESTRA	1	1	1	1	0	1	0	0	4	MEDIO	0	1	1	0	0	0	0	2	BAJO	1	1	1	0	1	0	4	MEDIO	10	MEDIO
	2	0	1	1	1	1	0	5	MEDIO	1	1	1	0	1	0	1	5	MEDIO	1	1	1	1	0	1	5	ALTO	15	ALTO	
	3	0	0	0	0	1	1	0	2	BAJO	0	1	0	0	0	0	1	BAJO	1	0	1	0	0	0	2	BAJO	5	BAJO	
	4	1	0	1	1	1	1	0	5	MEDIO	1	1	0	0	0	1	0	3	MEDIO	1	0	1	1	0	1	4	MEDIO	12	MEDIO
	5	1	1	0	0	1	1	1	5	MEDIO	1	1	1	1	1	0	1	6	ALTO	1	1	0	1	0	1	4	MEDIO	15	ALTO
	6	0	1	1	0	0	0	2	BAJO	0	1	0	1	1	0	0	3	MEDIO	0	1	1	0	1	0	3	MEDIO	8	MEDIO	
	7	1	1	0	1	1	1	0	5	MEDIO	0	1	1	0	1	1	1	5	MEDIO	1	0	1	1	0	1	4	MEDIO	14	ALTO
	8	1	1	0	0	1	0	0	3	MEDIO	0	0	1	1	0	0	1	3	MEDIO	1	0	1	1	1	1	5	ALTO	11	MEDIO
	9	1	1	0	1	1	0	0	4	MEDIO	1	1	1	0	0	1	1	5	MEDIO	1	1	1	0	0	1	4	MEDIO	13	MEDIO
	10	0	1	0	0	1	0	0	2	BAJO	0	0	1	0	1	1	1	4	MEDIO	1	0	1	1	0	1	4	MEDIO	10	MEDIO
	11	1	1	1	1	1	0	1	6	ALTO	1	1	1	1	0	1	0	5	MEDIO	0	0	1	1	1	0	3	MEDIO	14	ALTO
	12	1	1	1	0	1	0	1	5	MEDIO	1	0	1	1	1	1	1	6	ALTO	1	1	1	1	0	1	5	ALTO	16	ALTO
	13	0	0	0	1	0	1	0	2	BAJO	1	1	1	1	1	0	1	6	ALTO	1	0	1	0	0	0	2	BAJO	10	MEDIO
	14	1	0	1	1	1	0	1	5	MEDIO	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	1	1	0	0	1	4	MEDIO	16	ALTO
	15	1	0	0	1	0	1	0	3	MEDIO	0	1	1	0	0	0	1	3	MEDIO	1	0	0	0	0	0	1	BAJO	7	MEDIO
	16	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	0	1	1	0	1	1	0	4	MEDIO	1	1	1	1	0	1	5	ALTO	16	ALTO
	17	0	1	1	0	1	1	0	4	MEDIO	0	0	1	1	0	0	0	2	BAJO	1	0	0	0	0	0	1	BAJO	7	MEDIO
	18	0	0	1	1	1	0	0	3	MEDIO	0	0	1	0	0	0	0	1	BAJO	0	1	1	1	0	0	3	MEDIO	7	MEDIO
	19	1	1	1	1	1	1	0	6	ALTO	1	0	1	1	0	1	0	4	MEDIO	1	1	1	1	0	0	4	MEDIO	14	ALTO
	20	0	0	0	1	0	1	0	2	BAJO	0	0	1	0	0	0	0	1	BAJO	0	0	1	0	0	1	2	BAJO	5	BAJO
	21	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	1	1	1	1	1	0	6	ALTO	1	1	1	1	1	0	4	MEDIO	17	ALTO
	22	1	1	1	1	1	0	0	5	MEDIO	0	0	1	1	0	1	0	3	MEDIO	1	0	0	1	0	0	2	BAJO	10	MEDIO
	23	1	1	1	1	1	0	0	5	MEDIO	1	0	1	1	0	1	0	4	MEDIO	1	0	0	0	0	0	1	BAJO	10	MEDIO
	24	0	1	0	0	1	0	0	2	BAJO	0	0	0	1	0	0	0	1	BAJO	1	1	0	1	0	0	3	MEDIO	6	BAJO
	25	0	0	0	0	1	1	0	2	BAJO	0	1	0	0	0	0	1	2	BAJO	0	1	1	0	0	1	3	MEDIO	7	MEDIO
	26	1	0	0	1	0	1	0	3	MEDIO	0	1	1	0	0	0	0	2	BAJO	0	0	1	0	1	1	3	MEDIO	8	MEDIO
	27	0	0	0	0	1	0	1	1	BAJO	0	1	0	0	1	1	1	4	MEDIO	0	1	1	1	0	1	4	MEDIO	9	MEDIO
	28	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	0	1	1	0	1	0	4	MEDIO	1	1	1	1	0	1	5	ALTO	16	ALTO
	29	0	1	0	1	0	1	0	3	MEDIO	1	0	0	1	0	0	1	3	MEDIO	0	1	1	0	0	0	2	BAJO	8	MEDIO

## Postest Grupo Experimental

POS TEST GRUPO EXPERIMENTAL_VD COMPRENSIÓN LECTORA																							VD	Nivel					
ITEMS	D1 Comprensión Literal							D2 Comprensión Inferencial							D3 Comprensión Crítica														
	1	8	2	7	9	14	15	D1	Nivel	3	16	4	5	17	10	18	D2	Nivel	6	12	13	11	19	20	D3	Nivel			
MUESTRA	1	0	1	0	0	1	1	0	3	MEDIO	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	1	1	1	1	1	6	ALTO	16	ALTO
	2	1	0	1	1	1	0	0	4	MEDIO	0	1	1	0	1	1	1	5	MEDIO	1	1	1	1	0	1	5	ALTO	14	ALTO
	3	1	0	0	1	1	1	1	5	MEDIO	1	1	1	0	1	1	1	6	ALTO	0	1	1	1	1	1	5	ALTO	16	ALTO
	4	1	1	0	1	1	1	0	5	MEDIO	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	0	1	1	0	1	4	MEDIO	16	ALTO
	5	1	1	1	0	1	1	1	6	ALTO	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	0	1	1	1	1	5	ALTO	18	ALTO
	6	1	1	0	0	1	0	0	3	MEDIO	0	0	1	0	1	0	1	3	MEDIO	0	0	0	1	0	0	1	BAJO	7	MEDIO
	7	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	0	1	1	1	1	1	1	6	ALTO	1	0	1	1	1	1	5	ALTO	18	ALTO
	8	0	0	1	0	0	1	2	BAJO	0	1	1	0	1	0	1	4	MEDIO	1	0	1	0	1	1	4	MEDIO	10	MEDIO	
	9	1	0	1	1	0	1	0	4	MEDIO	1	1	1	1	0	1	0	5	MEDIO	1	0	1	0	0	1	3	MEDIO	12	MEDIO
	10	1	0	1	1	1	0	0	4	MEDIO	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	1	1	1	0	1	5	ALTO	16	ALTO
	11	1	1	1	1	1	1	0	6	ALTO	1	1	1	1	0	1	1	6	ALTO	1	1	1	1	0	1	5	ALTO	17	ALTO
	12	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	0	1	1	1	1	1	6	ALTO	1	1	1	1	0	0	4	MEDIO	17	ALTO
	13	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	0	1	1	1	1	1	1	6	ALTO	1	1	1	1	0	1	5	ALTO	18	ALTO
	14	1	1	1	0	1	1	1	6	ALTO	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	1	1	1	1	1	6	ALTO	19	ALTO
	15	1	1	1	1	1	0	0	5	MEDIO	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	1	1	0	0	1	4	MEDIO	16	ALTO
	16	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	1	1	1	1	1	6	ALTO	20	ALTO
	17	1	1	1	1	1	1	0	6	ALTO	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	0	1	1	0	1	4	MEDIO	17	ALTO
	18	1	1	1	0	0	1	0	4	MEDIO	1	1	1	0	1	0	1	5	MEDIO	0	0	1	1	0	1	3	MEDIO	12	MEDIO
	19	1	1	0	1	1	0	0	4	MEDIO	1	0	0	1	0	1	1	4	MEDIO	1	0	0	1	1	1	4	MEDIO	12	MEDIO
	20	1	1	1	0	0	1	1	5	MEDIO	1	1	0	0	0	0	1	3	MEDIO	0	0	0	1	0	1	2	BAJO	10	MEDIO
	21	1	1	1	0	1	1	0	5	MEDIO	1	0	1	1	0	1	1	5	MEDIO	0	0	1	1	1	1	4	MEDIO	14	ALTO
	22	1	1	1	0	0	1	1	5	MEDIO	1	1	1	0	1	1	1	6	ALTO	1	1	0	1	0	1	4	MEDIO	15	ALTO
	23	1	1	1	0	1	1	1	6	ALTO	1	1	1	0	1	1	1	6	ALTO	0	0	1	0	1	0	2	BAJO	14	ALTO
	24	1	1	1	0	0	0	1	4	MEDIO	1	1	0	0	1	1	1	5	MEDIO	1	1	1	1	0	1	5	ALTO	14	ALTO
	25	1	0	1	0	1	0	1	4	MEDIO	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	0	1	1	1	0	1	4	MEDIO	15	ALTO
	26	1	0	0	1	1	1	1	5	MEDIO	1	1	1	1	1	0	1	6	ALTO	1	0	1	0	1	1	4	MEDIO	15	ALTO
	27	1	1	1	0	1	1	1	6	ALTO	1	1	1	1	1	1	1	7	ALTO	1	1	0	0	1	1	4	MEDIO	17	ALTO
	28	1	1	1	0	1	1	1	6	ALTO	1	1	0	1	1	1	1	6	ALTO	1	1	1	1	1	1	6	ALTO	18	ALTO



## Anexo 7. Tablas de pruebas de hipótesis por Test y Grupos

<b>Rangos</b>					
Test	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Pretest	VD Comprensión Lectora	Control	29	28.16	816.50
		Experimental	28	29.88	836.50
		Total	57		
	D1 Comprensión Literal	Control	29	29.29	849.50
		Experimental	28	28.70	803.50
		Total	57		
	D2 Comprensión Inferencial	Control	29	29.88	866.50
		Experimental	28	28.09	786.50
		Total	57		
	D3 Comprensión Crítica	Control	29	26.17	759.00
		Experimental	28	31.93	894.00
		Total	57		
Posttest	VD Comprensión Lectora	Control	29	21.47	622.50
		Experimental	28	36.80	1030.50
		Total	57		
	D1 Comprensión Literal	Control	29	24.83	720.00
		Experimental	28	33.32	933.00
		Total	57		
	D2 Comprensión Inferencial	Control	29	20.28	588.00
		Experimental	28	38.04	1065.00
		Total	57		
	D3 Comprensión Crítica	Control	29	24.29	704.50
		Experimental	28	33.88	948.50
		Total	57		

<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup></b>					
Test		VD	D1	D2	D3
		Comprensión Lectora	Comprensión Literal	Comprensión Inferencial	Comprensión Crítica
Pretest	U de Mann-Whitney	381.500	397.500	380.500	324.000
	W de Wilcoxon	816.500	803.500	786.500	759.000
	Z	-.392	-.137	-.414	-1.324
	Sig. asintótica (bilateral)	.695	.891	.679	.186
Posttest	U de Mann-Whitney	187.500	285.000	153.000	269.500
	W de Wilcoxon	622.500	720.000	588.000	704.500
	Z	-3.505	-1.964	-4.093	-2.255
	Sig. asintótica (bilateral)	.000	.0496	.000	.024

a. Variable de agrupación: Grupo

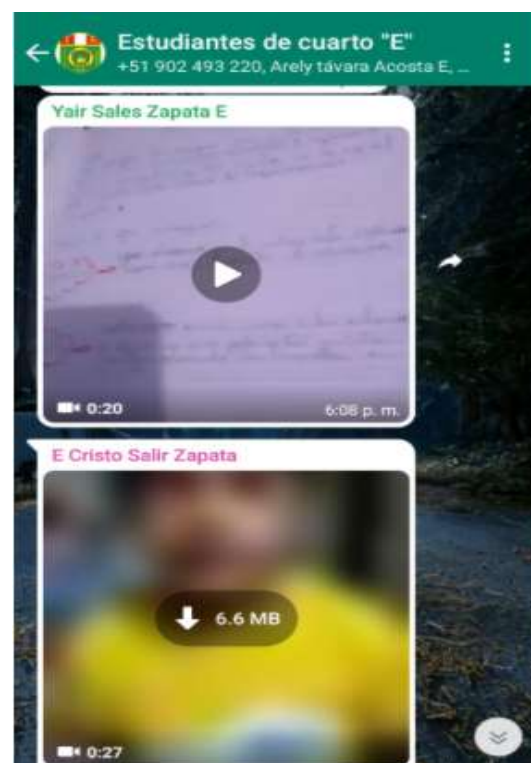
## Anexo 8. Matriz de consistencia

**Título:** Textos narrativos en la comprensión lectora de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021

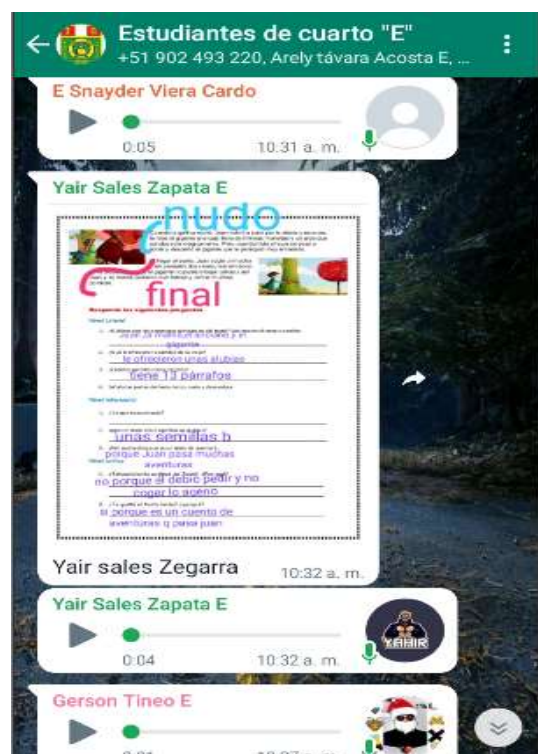
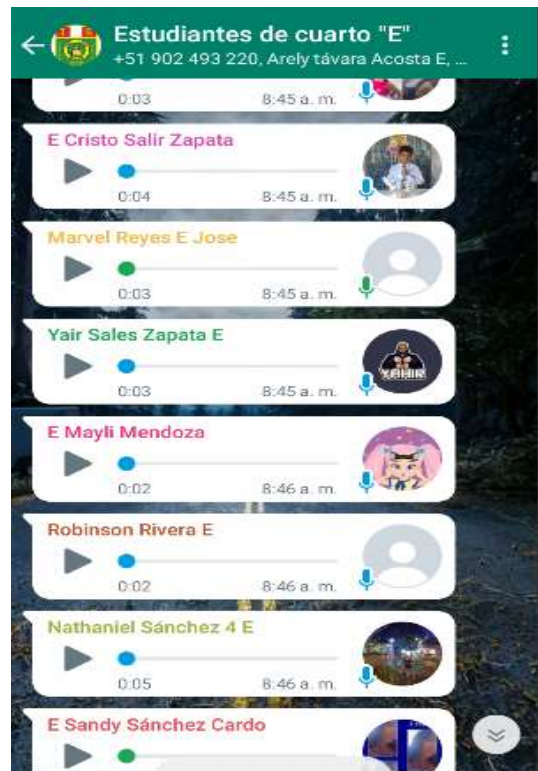
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	JUSTIFICACIÓN
<p><b>Problema General:</b> ¿En qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión lectora en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021?</p>	<p><b>Objetivo General:</b> Determinar en qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión lectora en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.</p>	<p><b>Hipótesis General:</b> <b>H<sub>i</sub>:</b> Los textos narrativos mejoran en forma significativa la comprensión lectora en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021. <b>H<sub>0</sub>:</b> Los textos narrativos no mejoran en forma significativa la comprensión lectora en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.</p>	<p><b>Teórica:</b> La investigación se justifica teóricamente en: la teoría cognitivista de Piaget, teoría del Aprendizaje por descubrimiento de Bruner, la teoría transaccional de la lectura y la escritura de Rosenblatt, la teoría sociocultural de Vygotsky, el modelo interactivo de lectura de Solé.</p>
<p><b>Problemas Específicos:</b></p> <p><b>PE1:</b> ¿En qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión literal en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021?</p> <p><b>PE2:</b> ¿En qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión inferencial en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021?</p> <p><b>PE3:</b> ¿En qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión crítica en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021?</p>	<p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <p><b>OE1:</b> Establecer en qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión literal en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, 2021.</p> <p><b>OE2:</b> Establecer en qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión inferencial en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.</p> <p><b>OE3:</b> Establecer en qué medida los textos narrativos mejoran la comprensión crítica en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.</p>	<p><b>Hipótesis Específicas:</b></p> <p><b>HE1:</b> Los textos narrativos mejoran significativamente la comprensión literal en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.</p> <p><b>HE2:</b> Los textos narrativos mejoran significativamente la comprensión inferencial en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.</p> <p><b>HE3:</b> Los textos narrativos mejoran significativamente la comprensión crítica en los escolares de cuarto de primaria de la Institución Educativa José Cardó, Sullana 2021.</p>	<p><b>Práctica:</b> Porque mediante textos narrativos como: los cuentos, las fábulas y las leyendas se desarrollan habilidades y estrategias para la mejora de sus aprendizajes y en especial del proceso comprensivo lector.</p> <p><b>Metodológica:</b> Porque aporta un programa de intervención educativa donde se aplica la estrategia textos narrativos a fin de mejorar en los escolares la comprensión de textos.</p> <p><b>Social:</b> Porque beneficia a colectividad educativa de la IE. “José Cardó” y a su vez brinda aportes a la comunidad científica.</p>

## Anexo 9. Fotos de la aplicación del programa

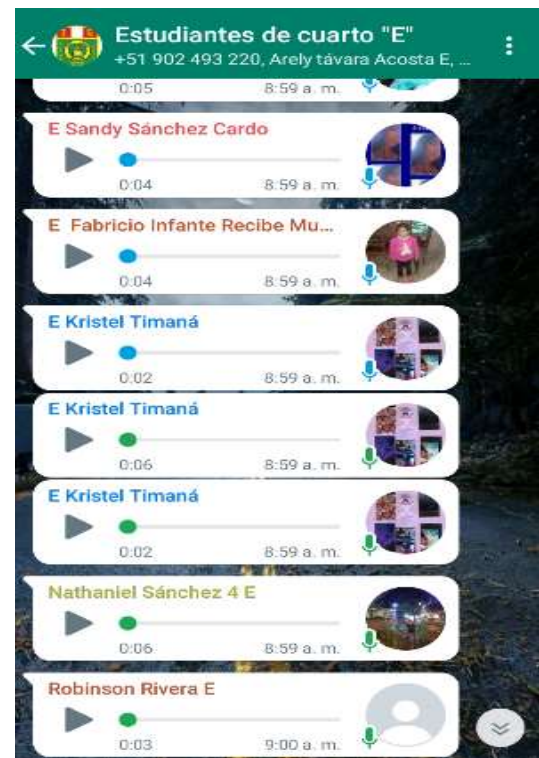
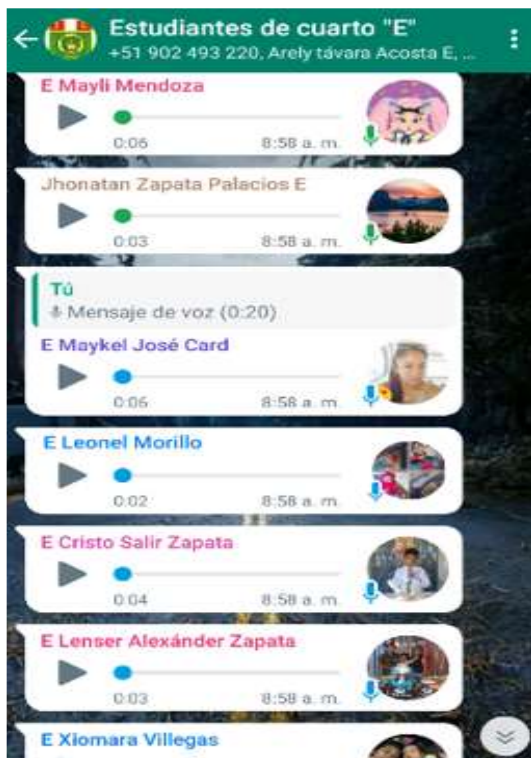
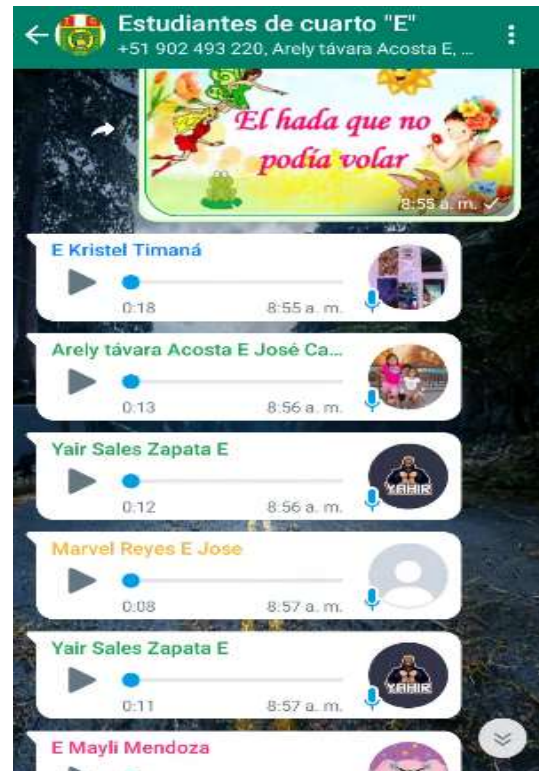
### Sesión 1



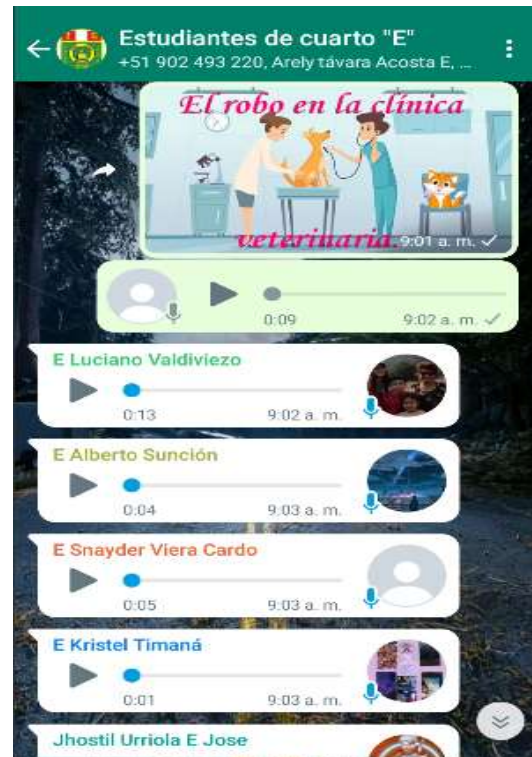
## Sesión 2



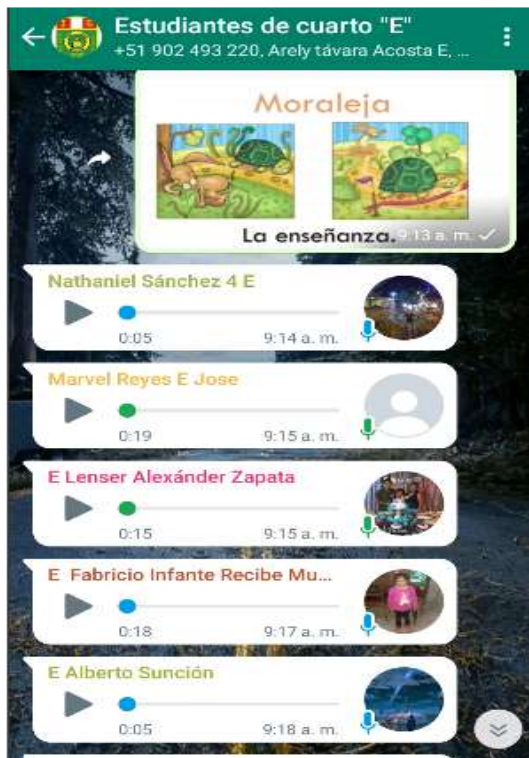
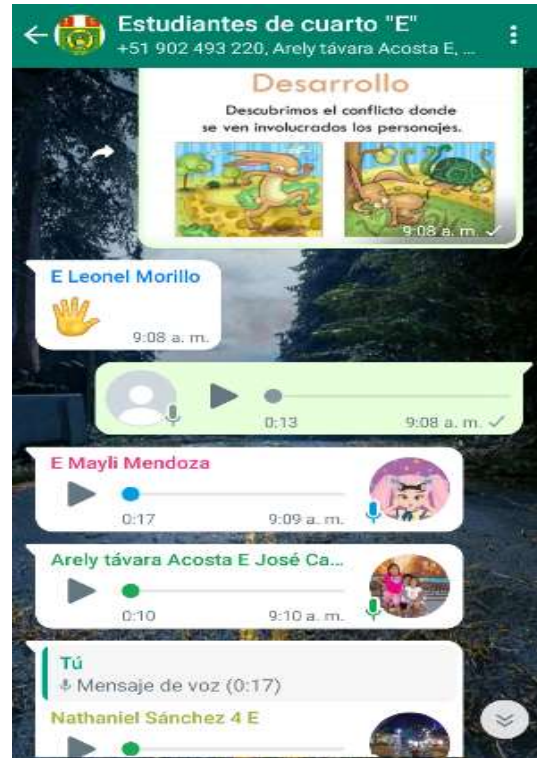
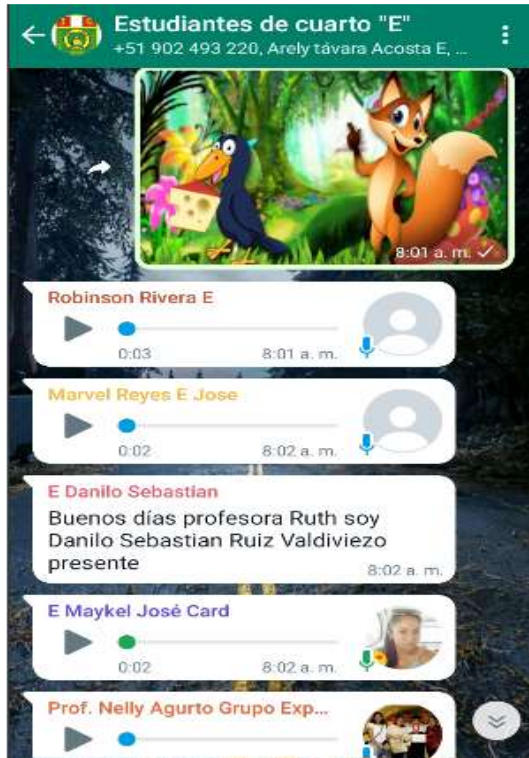
### Sesión 3



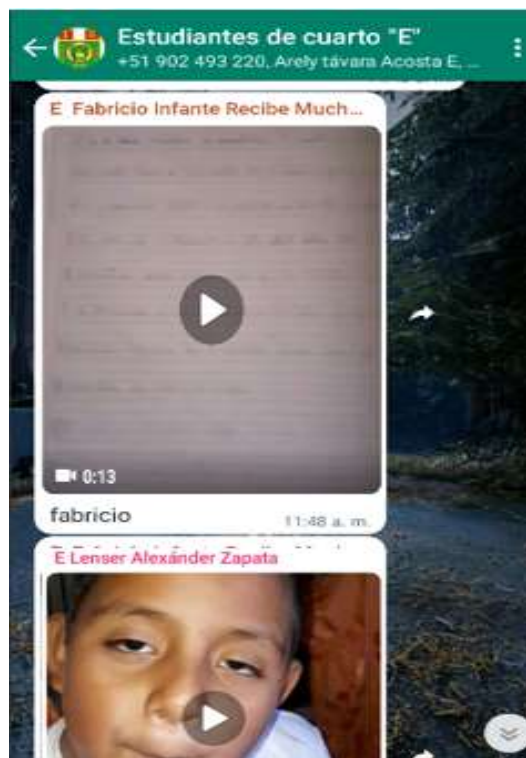
## Sesión 4



## Sesión 5

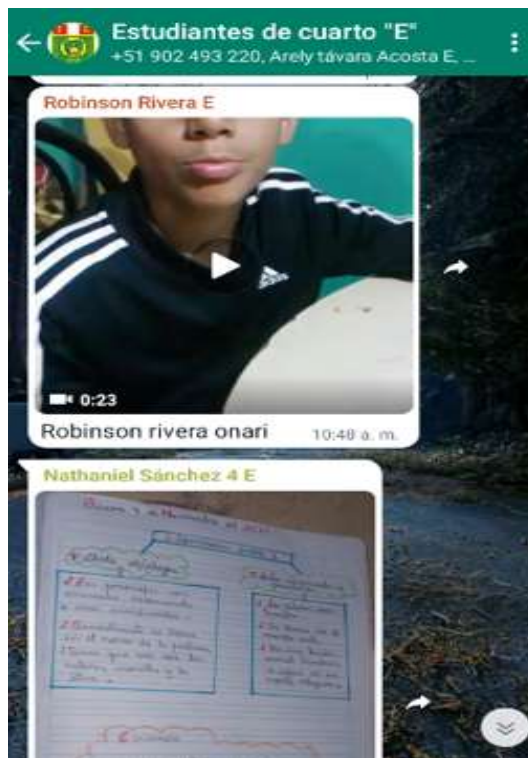


# Sesión 6

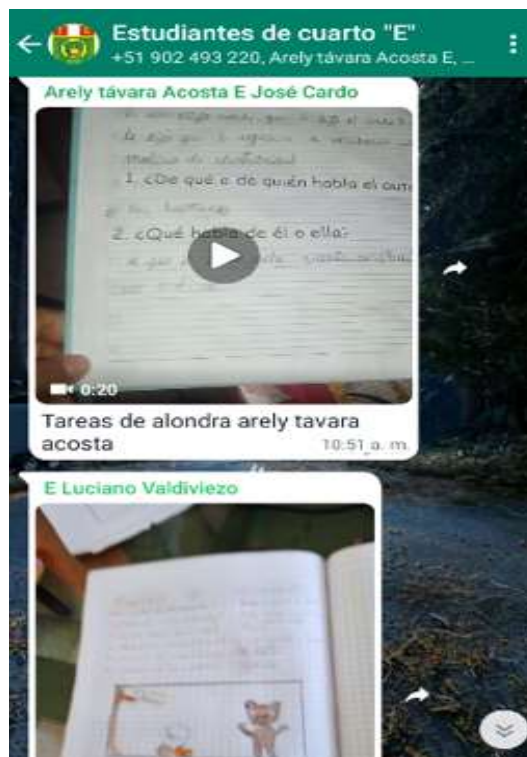
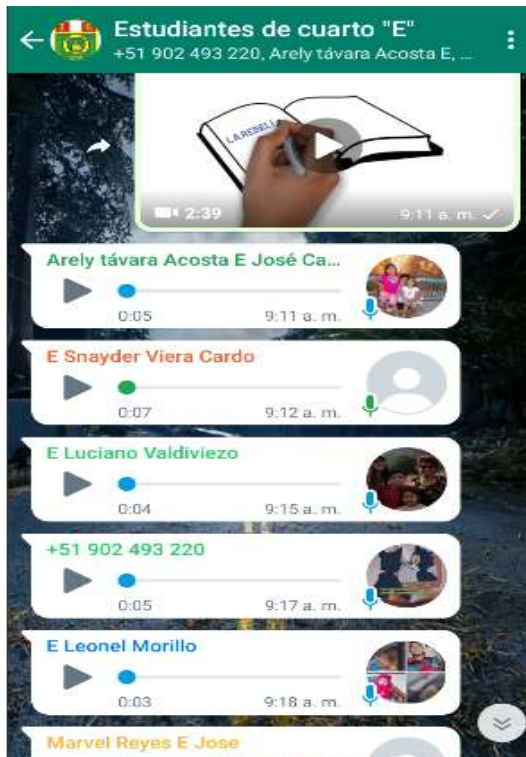




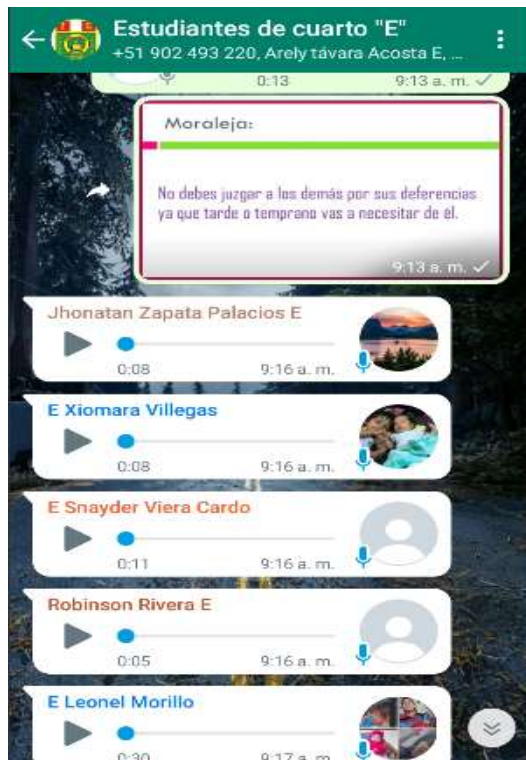
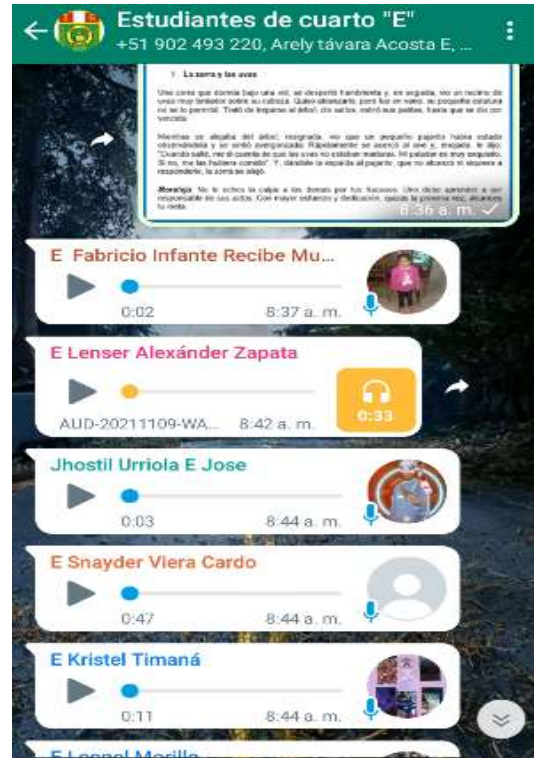
# Sesión 7



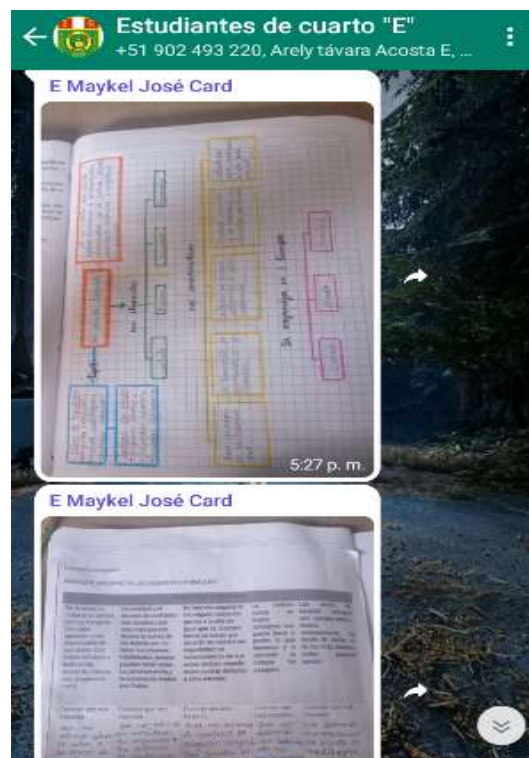
## Sesión 8



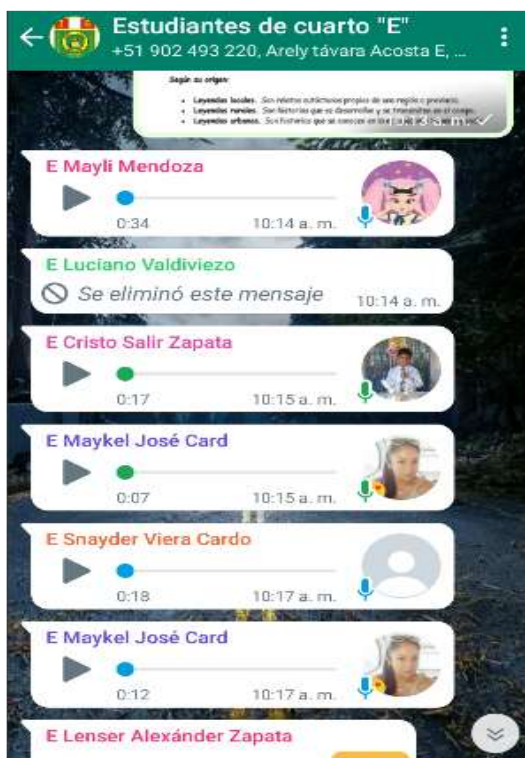
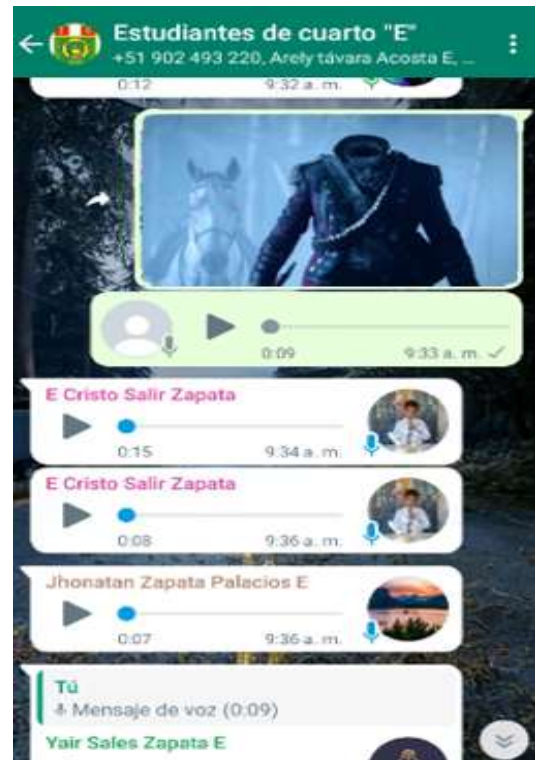
# Sesión 9



## Sesión 10



# Sesión 11



## Sesión 12

