

**UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**CUENTOS INFANTILES PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES
DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 32896
ALEJANDRO SANCHEZ ARTEAGA, AMARILIS-
HUÁNUCO - 2014.**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTORA:

ROSAURA ROMERO FAUSTINO

ASESOR:

Lic. Wilfredo Flores Sutta

HUÁNUCO – PERÚ

2015

1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

CUENTOS INFANTILES PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 32896
ALEJANDRO SANCHEZ ARTEAGA, AMARILIS-HUÁNUCO - 2014.

HOJA DEL JURADO EVALUADOR

Mgtr. Lester Froilan Salinas Ordoñez

Presidente

Mgtr. Ana Maritza Bustamante Chávez

Secretaria

Mgtr. Pbro. Edgardo Florentino Espinoza Alvino

Miembro

AGRADECIMIENTO

- A Dios Todopoderoso y Omnipotente, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente.
- A la Universidad Católica “Los Ángeles” de Chimbote por darme la oportunidad de seguir una carrera profesional, que considero la más digna de las profesiones.
- A los docentes de esta prestigiosa Institución de Educación Superior, por ser nuestros guías y ejemplos a seguir en el ejercicio de la carrera del Magisterio.
- A mis padres, hermanos, familiares, amigos y todas las personas que de una u otra manera contribuyeron en mi realización y formación profesional.
- A la profesora del segundo grado de la I.E. N° 32896 de Pedro Sánchez Arteaga – Amarilis - Huánuco.

DEDICATORIA

A Dios por ser mi fortaleza.

A mis padres y hermanos por su apoyo incondicional en mi formación profesional.

RESUMEN

Esta investigación está referida a la aplicación de Cuentos Infantiles para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Pedro Sánchez Arteaga de Amarilis – Huánuco, en el año 2014.

Este estudio corresponde a una Investigación Explicativa, la cual se llevó a cabo para determinar la influencia de la variable independiente en la variable dependiente. Esta investigación se realizó con 16 estudiantes del segundo grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Pedro Sánchez Arteaga de Amarilis – Huánuco, 2014.

Para el procesamiento de datos se utilizó la estadística descriptiva e inferencial para la interpretación de las variables, de acuerdo a los objetivos de la investigación. Asimismo, se utilizó la estadística no paramétrica la prueba de Wilcoxon dado que las variables no presentan una distribución normal, son de naturaleza ordinal y lo que se pretende es estimar la relación causa – efecto de las variables.

Para la prueba de la hipótesis se utilizó el estadístico de contraste la prueba de Wilcoxon en la cual se pudo apreciar el valor de $P = 0,001 < 0,05$, es decir existe

una diferencia significativa en el nivel de logro de aprendizaje en el área de matemáticas obtenidos en el Pre Test y Post Test.

Por lo tanto, se concluye que la aplicación de Cuentos Infantiles como estrategia didáctica, mejora significativamente el desarrollo del valor del Respeto en los estudiantes del segundo grado sección única de Educación Primaria, de la Institución Educativa N° 32896 Pedro Sánchez Arteaga de Amarilis -Huánuco, en el año 2014.

Palabras claves: Comprensión lectora, estrategia didáctica, cuentos infantiles, área comunicación.

ABSTRACT

This research is related to the application of Children 's Stories to improve reading comprehension in the students of the second grade of Primary Education of Educational Institution No. 32896 Pedro Sánchez Arteaga de Amarilis - Huánuco, in the year 2014.

This study corresponds to an Explanatory Investigation, which was carried out to determine the influence of the independent variable on the dependent variable. This research was carried out with 16 students of the second grade of Primary Education of Educational Institution N° 32896 Pedro Sánchez Arteaga de Amarilis - Huánuco, 2014.

For data processing, descriptive and inferential statistics were used for the interpretation of the variables, according to the research objectives. The Wilcoxon test was also used as the non - parametric statistic since the variables do not present a normal distribution, they are of an ordinal nature and what is intended is to estimate the cause - effect relationship of the variables.

For the test of the hypothesis, the Wilcoxon test was used to test the value of $P = 0.001 < 0.05$, that is, there was a significant difference in the level of learning achievement in the Area of mathematics obtained in the Pre Test and Post Test.

Therefore, it is concluded that the application of Cuentos Infantiles as a didactic strategy, significantly improves the development of the value of Respect in students of the second grade single section of Primary Education, Educational Institution No. 32896 Pedro Sánchez Arteaga de Amarilis - Huánuco, In the year 2014.

Keywords: Reading comprehension, didactic strategy, children's stories, communication area.

ÍNDICE

	Pág. Nº
Título	ii
Hoja de firma del jurado y asesor	iii
Agradecimiento	iv
Dedicatoria	V
Resumen	vi
Abstract	viii
Capítulo I. Introducción	12
Capítulo II. Revisión de literatura	17
2.1 Antecedentes	17
2..2 Bases teóricas	25
2.2.1 Breve referencia histórica	25
2.2.2 Concepto de lectura	27
2.2.3 Importancia de la lectura	27
2.2.4 Modelos de lectura	30
2.2.5 Estrategias de lectura	36
2.2.6 Texto narrativo	37
2.2.6.1 Concepto	37
2.2.6.2 Los elementos que conforman una narración	39
2.2.6.3 Determinación de Asuntos y Temas	40
2.2.6.4 Tipos de textos	42
2.2.6.5 Distintas tipologías textuales.	44
2.2.6.6 El cuento	45
2.2.6.7 Etimología de la palabra cuento.	45
2.2.6.8 Características del cuento.	46
2.2.6.9 Estructura argumental de un cuento.	47
2.2.6.10 Subgéneros de los cuentos.	49
2.2.6.11 Tipos de cuento.	50
2.2.7 Comprensión de lectura	50
2.2.7.1 Comprensión	50
2.2.7.2 Factores que intervienen en la comprensión lectora.	52
2.2.7.3 Estrategias para la comprensión lectora.	54
2.2.8 Enseñanza de estrategias de aprendizaje en función de los estadios dedesarrollo.	63
2.3 Hipótesis de la investigación	64
Capítulo III. Metodología de la investigación	66
3.1 Diseño de investigación	66
3.2 El universo y la muestra	67
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	68
3.4 Plan de análisis	71
3.5 Definición y operacionalización de variables e indicadores	71
3.6 Matriz de consistencia	74

3.7	Principios éticos	77
Capítulo IV. Resultados		78
4.1	Resultados	78
4.2	Análisis de resultados	78
Conclusiones		88
Recomendaciones		89
Referencias bibliográficas		90
Anexos		92

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág. N°
TABLA 1 Distribución muestral.	67
TABLA 2 Definición y operacionalización de variables.	72
TABLA 3 Nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 32896 “Alejandro Sánchez Arteaga”, según el resultado obtenido en el pre test. San Luís, Amarilis-Huánuco, junio del 2014.	79
TABLA 4 Promedio de datos sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 32896 “Alejandro Sánchez Arteaga”, según el resultado obtenido en el pre test. San Luís, Amarilis-Huánuco, junio del 2014.	80
TABLA 5 Promedio de datos sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 32896 “Alejandro Sánchez Arteaga”, según el resultado obtenido en el post test. San Luís, Amarilis-Huánuco, junio del 2014.	82
TABLA 6 Promedio de las dimensiones sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 32896 “Alejandro Sánchez Arteaga”, según el resultado obtenido en el pre test. San Luís, Amarilis-Huánuco, junio del 2014.	83

TABLA 7	85
Promedio de las dimensiones sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 32896 “Alejandro Sánchez Arteaga”, según el resultado obtenido en el post test. San Luís, Amarilis-Huánuco, junio del 2014.	

TABLA 8	85
Comparación de datos sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 32896 “Alejandro Sánchez Arteaga”, según promedio del pre test y el post test. San Luís, Amarilis-Huánuco, junio del 2014.	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág. N°
GRÁFICO 1	81
Promedio de datos sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 32896 “Alejandro Sánchez Arteaga”, según el resultado obtenido en el pre test. San Luís, Amarilis-Huánuco, junio del 2014.	
GRÁFICO 2	84
Promedio de datos sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 32896 “Alejandro Sánchez Arteaga”, según el resultado obtenido en el post test. San Luís, Amarilis-Huánuco, junio del 2014.	
GRÁFICO 3	86
Comparación de datos sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 32896 “Alejandro Sánchez Arteaga”, según promedio del pre test y el post test. San Luís, Amarilis-Huánuco, junio del 2014.	

I. INTRODUCCIÓN

Durante la última década tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla.

Así, el interés por la comprensión lectora sigue vigente, aun cuando este fenómeno se creía agotado, sobre todo en la década de los años 60 y 70 en que algunos especialistas consideraron que la comprensión era resultado directo del descifrado: si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión, por ende, sería automática. Sin embargo, a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían.

También la actividad lectora se vio reducida a que los maestros hicieran preguntas literales sobre el contenido de un texto, creyendo que con ello los alumnos lograban asimilar la lectura. En consecuencia, no se permitía que los niños se enfrentaran al texto utilizando sus habilidades de lectura, inferencia, y análisis crítico, lo que condujo más tarde a que los maestros consideraran que el hacer preguntas era más una manera de evaluar que de enseñar a comprender.

En la década de los 70 y 80 los investigadores, tanto de la enseñanza como de la psicología y la lingüística, teorizaron acerca de cómo comprende el sujeto. Es a través de ellos que actualmente se concibe el fenómeno de la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984 citado en Cooper 1990 p.17).

La comprensión es entonces el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión, ya que en el proceso de comprender el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente. Este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, por tanto, el proceso de la comprensión.

De acuerdo con lo anterior, la comprensión lectora se entiende como un proceso en el cual se emplean las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado presentado por aquél.

Bransford y Johnson, Sanford y Garrod (1973:90) han concluido ciertos puntos medulares para tener acceso a la comprensión lectora: el conocimiento general del mundo (conocimiento previo), el uso de inferencias, el papel del contexto, y el funcionamiento de procesos mentales que conllevan a la comprensión y retención de información, memoria / recuerdo.

Si queremos que los alumnos de la Institución educativa Juana Moreno se conviertan en constructores de significado, en lugar de lectores pasivos de textos que transfieren únicamente la información, es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora. Para ello se pretende aplicar la lectura de textos narrativos como estrategia didáctica para favorecer la comprensión lectora.

En la medida que hagamos hincapié en las estrategias, haremos de la lectura un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significados (Pearson y Johnson 1978).

Ante esta situación problemática descrita se formula la siguiente interrogante: ¿De qué manera los Cuentos Infantiles como estrategia didáctica mejora la

Comprensión Lectora en los estudiantes de segundo Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis-Huánuco-2014?

Para lo cual se plantea como objetivo general: Determinar de qué manera los Cuentos Infantiles como estrategia didáctica mejora la Comprensión Lectora en los estudiantes de segundo Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis-Huánuco – 2014.

Y como objetivos específicos

Determinar de qué manera los Cuentos Infantiles como estrategia didáctica mejora el nivel literal en los estudiantes de segundo Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis-Huánuco – 2014.

Determinar de qué manera los Cuentos Infantiles como estrategia didáctica mejora el nivel inferencial en los estudiantes de segundo Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis-Huánuco – 2014.

Determinar de qué manera los Cuentos Infantiles como estrategia didáctica mejora el nivel crítico en los estudiantes de segundo Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis-Huánuco – 2014.

La presente investigación es de vital importancia. Se realiza porque los estudiantes del segundo grado presentan dificultades para comprender lo que leen debido a que los textos que utilizan no son adecuados para su edad. Muchos de los textos son sólo para repetir información, no presentan gráficos, las letras son muy pequeñas, etc. A este problema se suma la carencia de estrategias por parte de los docentes que es el resolver la comprensión lectora,

siendo los perjudicados los estudiantes del segundo grado, en no comprender lo que leen. Por eso se debe buscar las alternativas eficaces que ayuden resolver este problema que está ocurriendo en todas partes de nuestro país.

Por tal motivo, es que se elabora el presente trabajo ya que se busca mejorar los niveles de la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa N° 32896 “Alejandro Sánchez Arteaga” de Amarilis.

El presente estudio tiene repercusión práctica sobre las actividades educativas, ya que el taller de los cuentos infantiles involucra un gran número de habilidades generales que no deben ser ignoradas en ningún análisis serio sobre el tema. Las lecturas de cuentos infantiles son indispensables para el desarrollo del ser humano por ser un medio de información, conocimiento e integración, además de servir como vía para adquirir valores que ayuden a forjar un funcionamiento adecuado de la sociedad. Con esto se deduce que la lectura tiene una función formativa y social.

La investigación tiene como finalidad fundamental, determinar la efectividad del taller de lectura de cuentos infantiles para mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 32896 “Alejandro Sánchez Arteaga” de San Luís, Amarilis, por lo tanto, se propone la aplicación del taller como alternativa para la solución del problema, el mismo que será beneficioso tanto para los alumnos como para los docentes.

En el campo teórico se llevó a cabo una exhaustiva recopilación, procesamiento y sistematización de cuentos infantiles para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado.

En lo metodológico, la investigación permite determinar si la aplicación del taller de lectura de cuentos infantiles, utilizados por el docente de aula, mejora el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado.

En lo práctico, la investigación generará expectativas en el aula, tanto en la labor docente porque le permitirá fomentar la lectura de cuentos infantiles, así como la comprensión lectora de los estudiantes.

En consecuencia, la investigación es notable, ya que contribuirá con nuevos conocimientos acerca de la aplicación del taller de lectura de cuentos infantiles para la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado.

II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Antecedentes

MARTÍNEZ V.; realizó una investigación sobre “La elaboración de un modelo de instrucción directa de la comprensión lectora” y surge de la inquietud social y educativa que han provocado los resultados obtenidos en las últimas investigaciones sobre comprensión lectora. Dichos estudios además de denunciar el deficiente nivel de comprensión lectora del alumnado, subrayan la escasa presencia en las aulas de actividades orientadas a instruir en estrategias nos planteamos la elaboración, puesta en marcha y evaluación de una intervención educativa con el objetivo de ayudar al alumnado de 2º ciclo de Educación Primaria a dominar estrategias implícitas en el desarrollo de la lectura comprensiva, así como a potenciar su uso autónomo, reflexivo y autor regulado. Esta propuesta de intervención estuvo compuesta de dos fases: una primera, en la que el profesorado, previamente instruido, aplicó en el aula un programa de elaboración propia destinado a la enseñanza directa de estrategias de comprensión y meta comprensión; y una segunda, cuyo objetivo fue vincular los conocimientos adquiridos en el primer periodo de instrucción con la vida cotidiana del aula.

Esta investigación se desarrolló en una localidad castellano-parlante de la Comunidad Autónoma Vasca, con la participación de 456 alumnos/as pertenecientes a los tres modelos lingüísticos existentes en esta comunidad.

Los resultados obtenidos parecen demostrar que nuestro programa no sólo logra aumentar.

Significativamente el nivel de comprensión lectora del alumnado en ambas lenguas, sino que también minimiza el efecto de algunas variables Actitudinales que en los grupos control se muestran significativas en la mejora de la comprensión lectora. Así mismo, parece confirmarse la necesidad de la segunda fase de instrucción para que el alumnado transfiera las estrategias adquiridas mediante la instrucción en euskera a los textos en castellano.

ZARZOSA R, y MARGOT S. realizaron una investigación sobre " El Programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en los niños que cursan el 3º grado de primaria de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo" el presente estudio se orientó a demostrar los efectos de un programa de comprensión de lectura nivel 1 en niños de niveles socioeconómico medio y bajo, así como la existencia de diferencias en el nivel de comprensión de lectura en niños de nivel socioeconómico medio y bajo, además identificar los niveles de comprensión de lectura según el género del

lector. Para ello se plantean como hipótesis los efectos positivos a favor de la comprensión de lectura en los niños de niveles socioeconómico medio y bajo, así como la influencia del nivel socioeconómico y sexo en los niveles de comprensión de la lectura. El grupo de estudio estuvo conformado por 30 niños del nivel socioeconómico medio (15 eran del grupo experimental y 15 del grupo control) y 30 niños del nivel socioeconómico bajo (15 eran del grupo experimental y 15 del grupo control) de ambos sexos y con una categoría intelectual de Normal que cursaban el 3er grado de primaria y cuyas edades fluctuaban entre 7 a 8 años y seleccionados mediante en método no probabilístico intencional. Los resultados de la muestra se analizaron en un primer momento antes de la aplicación del Programa de Comprensión de Lectura Nivel 1, encontrando la no existencia de diferencias en el nivel de comprensión de lectura entre los niveles socioeconómicos medio y bajo de igual forma teniendo en cuenta la variable sexo. En un segundo momento los resultados del grupo experimental y grupo control se analizaron antes y después de la aplicación del Programa de Comprensión de Lectura Nivel 1, encontrando incrementos significativos en la comprensión de lectura en ambos niveles socioeconómicos en relación con el pre test. Los datos obtenidos fueron motivo de plantear ciertas estrategias a beneficio de la mejora de la comprensión de lectura.

NAVARIDAS F.; realizó una investigación desarrollada. “Principios didácticos del diseño estrategias de enseñanza”, en el Perú, con el propósito de identificar los efectos de diferentes variables en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El trabajo se centró en un colegio rural agrupado de primaria. El análisis de los resultados de la investigación nos lleva a conclusiones fundamentadas que presentan características similares. En este sentido ponen de manifiesto que a lo hora de diseñar estrategias validas de enseñanza el docente debe investigar en la acción sobre la forma particular de aprender de sus estudiantes. La calidad de los resultados de este proceso será mayor en la medida que este trabajo se desarrolle en un contexto de colaboración, que permita el intercambio de experiencias y pareceres.

YARINGAÑO J; realizó una investigación sobre “Relación entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora, en alumnos de quinto y sexto de primaria de Lima y Huarochirí”. Los sujetos fueron seleccionados según el criterio no probabilístico intencional, conformado por 228 alumnos de instituciones educativas estatales de los Distritos de San Juan de Lurigancho y San Mateo, de quinto y sexto grado de primaria y de ambos sexos, que fueron evaluados con el Test de Memoria Auditiva Inmediata y la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva. La aplicación de los instrumentos se realizó en forma colectiva. Los resultados indicaron una correlación moderada entre la comprensión lectora y la memoria auditiva

inmediata. El análisis comparativo señaló diferencias estadísticas significativas en memoria auditiva inmediata por el lugar donde viven y el grado de estudio; así como en comprensión lectora según el grado de estudio. Por el contrario, no se observaron diferencias significativas en Memoria Auditiva Inmediata y en Comprensión Lectora según el género.

DELGADO y Otros; realizaron una investigación sobre “Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4º a 6º grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana” y como objetivos tiene de estudiar, analizar y comparar los niveles de desarrollo de la comprensión lectora por sexo en cuarto, quinto y sexto grado de primaria. El diseño que se utilizó fue descriptivo comparativo, utilizando materiales y método del Muestreo por conglomerados en dos etapas, con probabilidades proporcionales al tamaño; la muestra estuvo constituida por 780 participantes de cada grado escolar, de las siete UGEL de Lima Metropolitana. El resultado fue que se ha encontrado que los tres instrumentos son válidos y confiables.

En 4º grado no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de colegios estatales y no estatales, tampoco se encontraron diferencias por sexo. En quinto grado se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de centros educativos

estatales y no estatales. Considerando la variable sexo se encontró que existen diferencias significativas solo en los alumnos de colegios estatales, siendo los varones quienes obtienen puntuaciones más elevadas que las mujeres. En sexto grado, se observaron diferencias significativas entre los alumnos de centros educativos estatales y no estatales, y también se encontraron diferencias significativas al considerar la variable sexo, a favor las niñas.

ESCURRA R.; realizó una investigación sobre “Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos del sexto grado de educación primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima”. El estudio permitió analizar la relación que existe entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora en los alumnos del sexto grado de Lima metropolitana. Se trabajó con una muestra probabilística de 541 alumnos de los cuales 402 pertenecían a colegios de Gestión estatal y 109 a gestión de particular, 272 eran varones y 269 eran mujeres, entre 11 y 13 años de edad. La prueba de velocidad lectora presento validez y confiabilidad.

Las conclusiones son que las comparaciones indican que los alumnos provenientes de colegios particulares prestaron mejores niveles de comprensión de lectura y mayor relación entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora que los alumnos de colegios estatales. Cubas B; realizó

una investigación en su tesis “Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria” es un estudio de tipo descriptivo Correlacional nació con el objetivo de identificar las actitudes hacia la lectura en una muestra de niños y niñas de sexto grado de primaria.

Así mismo, pretendió determinar si existía relación entre dichas actitudes y el nivel de comprensión de lectura que alcanzaban los estudiantes. Por un lado, para conocer el nivel de comprensión de lectura de los participantes se empleó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado. Por otro lado, se elaboró un Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura con el fin de medir sus actitudes hacia la lectura. Tales instrumentos fueron aplicados a 133 estudiantes (74 niños y 59 niñas) de sexto grado de un colegio estatal de Lima Metropolitana, seleccionado a través de un muestreo intencional. Los resultados indicaron que, en general, existía un bajo rendimiento en comprensión de lectura. A la vez, se determinó que la relación entre comprensión lectora y actitudes hacia la lectura no era estadísticamente significativa, por lo que no existía correlación alguna. Con este estudio se determinó que no existía una relación estadísticamente significativa entre el nivel de comprensión de lectura y las actitudes hacia la lectura de los alumnos evaluados. Así mismo, se mostró que el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura elaborado posee validez y confiabilidad para la población sujeto de estudio; y que el

rendimiento en lectura de los participantes era bajo. A pesar de que los participantes, si bien mostraron actitudes positivas hacia la lectura y la consideraban importante por ser una forma de aprender, les aburre leer, no se dedican a ella y su rendimiento es bajo.

BRANSFORD Y JOHNSON tienen como tesis que la capacidad de comprender símbolos lingüísticos está basada no sólo en el conocimiento del lenguaje por parte del que comprende sino también en su conocimiento general del mundo (Bransford y Johnson 1973-90 citado en Valle, F., Cuetos, F., Igoa, J:M y del Viso S. p. 229). Sus trabajos sobre la comprensión lingüística mostraron que no se podían procesar los estímulos lingüísticos sin considerar las experiencias del mundo con las que cuenta el sujeto, como lo son las inferencias, de tal manera que éstas son consideradas como esquemas de conocimiento para obtener información, sin que por ello una inferencia sea una justificación. Más bien, las inferencias y las justificaciones son complementarias a la comprensión porque implican una deducción.

Las inferencias son actos fundamentales de comprensión, pues hacer muchas de ellas la implican; cuantas más inferencias se hagan, mejor se comprenderá un texto. La comprensión vista así, es activa, pues el lector no puede evitar interpretar y modificar lo que lee, de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. Sin embargo, no significa que el lector

tenga que generar todas las inferencias posibles porque entonces se perdería el mensaje del autor, más bien el lector cuenta con un sistema para organizarlas.

Dicho sistema se basa, al parecer, en el concepto de buena forma, esto es, que aquello que no incluye el texto, el lector tiene permitido añadirlo. Por tanto, no se puede considerar que alguien haya comprendido un texto, por el hecho de que sea capaz de repetir los elementos del mismo de memoria. Se comprende un texto cuando se pueden establecer conexiones lógicas entre las ideas y éstas se pueden expresar de otra manera.

2.2. Marco Conceptual

2.2.1. Breve referencia histórica

Lectura. Acción de leer. Cosa que se lee o para ser leída: «Me orientó en mis lecturas. Una lectura amena.» «Cícero». Letra de imprenta de 12 puntos, un grado más que el de entredós y uno menos que la atanasia; la lectura chica y la lectura gorda son del mismo tamaño, pero la primera tiene el ojo más pequeño. «Lección». Interpretación de un texto. «Lección». Acción de leer su ejercicio un opositor. Ejercicio de

explicación de una lección en las oposiciones. Materia que explica un profesor.

En algunas órdenes religiosas, lectoría. Cultura mayor o menor de una persona. La lectura “sería la hemorragia permanente por la que la estructura [...] se escurriría, se abriría, se perdería [...] a todo sistema lógico”, y dejaría intacto a todo sistema lógico que nada puede, en definitiva, cerrar conforme en este aspecto con todo sistema lógico, que nada puede, en definitiva, cerrar; y dejaría intacto lo que es necesario llamar el movimiento del individuo y la historia. La lectura sería precisamente el lugar en que la estructura se trastorna.

La lectura introduce un “arte” que no es pasividad, un arte que manipula y goza, una movilidad plural de intereses y placeres. El mismo autor relaciona esta actividad con la orientación capitalista de la producción y el consumo, fundada en una tecnocracia productivista que impone a la lectura procedimientos de consumo modernos. La lectura, al ser una actividad social, histórica y cultural, se encuentra inmersa en reglas y entre fuerzas opuestas que propician tensión entre libertades y transgresiones, por un lado, y, por otro, restricciones y normas, puesto que éstas buscan someterla a una literalidad, a una determinada producción, y las otras buscan liberarla, emanciparla.

La lectura, en consecuencia, se convierte en un instrumento de control o en un arma cultural, y también en herramienta de la estratificación social. Pero la lectura también puede llegar a ser un obstáculo o un atajo para la ortodoxia cultural, en tanto que actividad rebelde y vagabunda.

Guglielmo Cavallo y Roger (1998). Sabemos que la lectura es una de las llaves del éxito académico y profesional de cualquier persona; y principalmente en los estudiantes de diferentes tipos de edades que se encuentra en el centro educativo de todo el Perú.

2.2.2. Concepto de lectura

Es una situación de enseñanza en la que el profesor proporciona a los estudiantes una secuencia de cuentos infantiles, cuya finalidad es la comprensión.

2.2.3. Importancia de la Lectura

MULLIS, I. (2006) La habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para

disfrute personal. Esta visión de la lectura se hace eco de numerosas teorías y estudios que reflejan la lectura como un proceso constructivo e interactivo.

Se considera que los lectores generan significados de manera activa, conocen estrategias de lectura eficaces y son capaces de reflexionar sobre lo que han leído. Mantienen actitudes positivas hacia la lectura y leen para disfrute personal. Los lectores pueden aprender de una multitud de tipos de texto, adquiriendo así conocimientos del mundo y de ellos mismos. Pueden disfrutar y adquirir información a través de las múltiples formas en las que los textos se presentan en la sociedad actual. Éstas incluyen tanto las formas escritas tradicionales (libros, revistas, documentos y periódicos) como las presentaciones electrónicas (Internet, el correo electrónico y los mensajes de texto) así como los textos incluidos en cine, vídeo o televisión (anuncios publicitarios y subtítulos). La lectura fomenta los vínculos con ésta y la motivación para leer, y con frecuencia ejerce demandas específicas al lector. La anterior definición de competencia lectora destaca ciertos componentes importantes para la investigación pedagógica que conviene poner de manifiesto:

- La habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas. Subraya el carácter aplicado o “competencial” del conocimiento de la lengua en distintas situaciones de la vida.

- Construir significado a partir de una variedad de textos”. Destaca la interacción entre el lector y el texto, sea éste de muy distinto tipo y formato (cuentos, libros, textos electrónicos, folletos con texto escrito e imágenes, etc.).
- Leen para aprender y para disfrute personal. Pone el acento que la lectura se realiza con distintas finalidades, pero hay dos fundamentales: obtener información y como fuente de placer.
- A partir de esta compleja y rica noción de comprensión lectora, PIRLS distingue tres grandes aspectos a la hora de evaluar esta competencia:
- Procesos cognitivos o de comprensión que intervienen en la lectura.
- Propósitos de la lectura (experiencia literaria y obtención de información).

Hábitos y actitudes ante la lectura

Los dos primeros aspectos, procesos y propósitos, se evalúan en PIRLS a través de la prueba propiamente dicha, mientras que las actitudes y hábitos del alumnado ante la lectura se evalúan a través de cuestionarios (para alumnos, colegios y familias) en los que se pregunta por los hábitos lectores, el contexto personal y familiar, la enseñanza de la lectura, etc.

2.2.4. Modelos de Lectura

CASSANY, D., 2001. La comprensión del lenguaje es uno de los fenómenos mentales más complejos. Son muchos los modelos que pretenden explicar el fenómeno de la comprensión de la lectura. Samuels y Eisemberg consideran que los modelos de lectura, para que resulten válidos, deben cumplir algunos requisitos, como son:

- a) Tener en cuenta un gran número de procesos cognitivos implicados en el proceso. Según este criterio, aquellos modelos basados en explicaciones unifactoriales quedarían desechados por reduccionistas. En esta categoría entraría el conjunto de teorías basadas en el condicionamiento operante de Skinner.
- b) Otro de los requisitos que contemplan es que debe explicar los diferentes tipos de información que se dan en los procesos de lectura.
- c) Por último, deben explicar la complejidad de las interacciones entre los procesos cognitivos implicados y la información que proporciona el texto. Por lo tanto, los modelos meramente lingüísticos, que solamente tienen en cuenta las características lingüísticas del texto, no cumplirían con este requisito.

A estos requisitos, se podría añadir uno de orden pedagógico que valoraría la utilidad de dichos modelos para la enseñanza y la mejora de la comprensión lectora. Kingstor ha señalado que muchos modelos de lectura no son válidos, ya que son modelos “cerrados en sí”, abstractos e

inadecuados para una práctica educativa. Entre los modelos de lectura sobresalen en la literatura específica tres:

- a. Modelos ascendentes
- b. Modelos descendentes
- c. Modelos interactivos

Existen otras clasificaciones, como las que proponen Gibson y Levin o la de Massaro, pero la anterior es la más relevante pedagógicamente y la más difundida en los ambientes de investigación educativa.

Modelos ascendentes

Estos modelos se caracterizan por implicar procesos secuenciales que, de unidades lingüísticas sencillas (letras, sílabas), proceden en un sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más complejas (palabras, frases, textos): este sentido unidireccional no implica el proceso contrario. En la base de estos modelos existen procesos de decodificación sencillos. Hunt y otros estudiaron la velocidad de decodificación de los elementos más básicos.

Tendían a entender la lectura como un conjunto de habilidades que secuencialmente permitían el acceso al desciframiento léxico.

Aunque es muy difícil encontrar un modelo puro de lo anteriormente enunciados, Gough propone uno que se puede caracterizar en sus líneas generales como modelo ascendente. El proceso de la lectura se inicia con un estímulo visual y pasa por una representación icónica que, decodificada, permite un registro fonemático.

Posteriormente el conjunto de letras se asocia con significados. Estas entradas léxicas son depositadas en la memoria primaria para organizarse en una frase. A su vez las frases son almacenadas en lo que Gough denomina TPWSGWTAU, siglas que corresponden a la frase «El Lugar Adonde Van Las Frases Cuando Son Comprendidas». Ahora bien, este mecanismo de comprensión es desconocido; Gough lo denomina MERLIN queriendo connotar el carácter mágico, no explicado, del mismo. Estos modelos han sido criticados al no explicar una serie de fenómenos que se dan en el proceso lector. Por ejemplo, Reicher y Wheeler han demostrado que ante tareas de reconocimiento de letras sueltas y dentro de palabras, es más fácil el reconocimiento en este segundo caso. En este mismo sentido, Schuberth y Eimas han estudiado que las palabras se leen más velozmente si se hallan dentro de frases significativas. Esto demuestra que, aun siendo la fuente textual importante, no es la única que explica la comprensión del material escrito.

Modelos descendentes

COLOMER, T., 1996. Estos modelos subrayan la importancia de la información que el sujeto aporta al hecho de la comprensión de un texto. Smith distingue dos tipos de información relevante para explicar el fenómeno complejo de la comprensión de la lectura. Por una parte, el texto ofrece una información visual. Por otra, el lector aporta al hecho de la lectura una información no visual. Esta información es capital para explicar la comprensión.

Desde el punto de vista de la lectura, la información que el cerebro lleva a la lectura es más importante que la información proporcionada en forma impresa.

De aquí se desprende, según el autor, que los buenos lectores no leen palabra tras palabra, en un proceso lineal, sino que leen significados. Según el uso que el lector haga de su «información no visual» la lectura será más o menos eficaz.

Estos modelos, tanto el de Smith, como el de Goodman, explican una serie de factores importantes en el proceso lector, pero no consideran la importancia de los procesos de bajo nivel. Adams indica que a la hora de diferenciar a los buenos lectores de los malos, las habilidades básicas de decodificación explicaban mejor las diferencias halladas que los procesos descendentes de orden superior. En este sentido, Hunt afirma:

Las conductas elementales se construyen una encima de la otra. El análisis de la frase no puede darse sin un análisis léxico. La comprensión del texto depende de la comprensión de la frase. Existe una relación interna entre el rendimiento en una tarea de análisis léxico y el de una tarea de análisis de frases; y entre la comprensión de frases y párrafos.

Modelos interactivos

GÓMEZ, M., 1995. Estos modelos surgen con la intención de proponer explicaciones más comprensivas y menos reduccionistas. Pretenden explicar más factores, relacionándolos, que los modelos anteriormente expuestos. Asumen los supuestos básicos de ambas posturas, pero no como datos exclusivos, sino como datos parciales que deben ser explicados por un modelo más potente que los anteriores. Tienen en cuenta la información proveniente del texto en toda su complejidad y los conocimientos previos que aporta el lector, pero sobre todo pretenden estudiar y explicar las relaciones entre ambos factores.

Frente a los análisis secuenciales y unidireccionales sustentados por los modelos ascendentes, los interactivos proponen análisis paralelos entre ambos niveles.

Otra diferencia estriba en que en los modelos secuenciales el resultado de cada nivel es la base para el siguiente. En los modelos interactivos, el

resultado de cada uno de los niveles implicados influye en el resto de los niveles, sean de orden más complejo o de habilidades más sencillas. Mc. Clelland define una teoría del “procesamiento en cascada” en la que propone una alternativa a los modelos lineales y resalta la relación entre los distintos niveles de decodificación y de captación del significado.

A partir del trabajo de Rumelhart «Hacia un modelo interactivo de lectura», las investigaciones posteriores, más que centrarse en análisis aislados de los procesos, comenzaron a buscar las relaciones entre todos los procesos intervinientes. Esta es una de las características definitorias de los modelos interactivos.

Cada tipo de modelo percibe la comprensión lectora con matices diferentes. Mientras los modelos secuenciales entienden el fenómeno de la comprensión lectora como un proceso que desemboca en el nivel semántico, los modelos interactivos la consideran como el resultado entrecruzado de varios factores, entre los que destacan los conocimientos previos y esquemas, y la información proveniente del texto.

Ambos interactúan, generando hipótesis que se van comprobando, mediante la reducción de incertidumbres, al avanzar en la lectura del texto. El modelo de Frederiksen, uno de los modelos interactivos más coherentes, distingue tres momentos en la comprensión. En un primer

momento considera la entrada de información en el sistema mediante una estimulación visual.

2.2.5. Estrategias de la Lectura

Estrategias metacognitivas previas a la Lectura

LERNER, D., 2001. Para este momento, priorizamos cuatro acciones importantes:

- a. Identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos.
- b. Determinar la finalidad de su lectura.
- c. Activar conocimientos previos.
- d. Generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del texto.

Determinar el género discursivo

En base al género discursivo, los textos pueden ser clasificados en: narrativos, descriptivos y expositivos (Brewer, 1980). Ser capaz de reconocer las diferentes estructuras textuales (narrativa, descriptiva...) facilita al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura (Sánchez, 1998; Meyer 1975). En este estudio nos centramos en textos narrativos, es decir, aquellos que representan una historia.

Según Stein y Trabasso (1982) los textos narrativos suelen compartir la siguiente estructura secuencial: ambiente, evento inicial, respuesta

interna, acción, consecuencia, reacción. Asimismo, los textos narrativos pueden ser clasificados en otros subtipos en función de la intención del discurso (Brewer, 1980), por ejemplo, recetas, con la intención de informar o fábulas, para persuadir. Identificar y determinar previamente esta estructura, permite al lector predecir el tipo de información que pretende ser comunicada (Kintsch, 1998; van Dijk&Kintsch, 1983). Por tanto, es adecuado y conveniente que los escolares desarrollen capacidades para detectar el tipo de texto que van a leer y qué tipo de información se espera que representen en su mente; ello facilitará su planificación y organización de la información en base a la estructura textual de un discurso determinado.

2.2.6. Texto narrativo

2.2.6.1. Concepto de texto narrativo

YNCLÁN, G., 2001. Un texto narrativo es una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, ya sea humanos (reales o personajes literarios), animales o cualquier otro ser antropomorfo, cosas u objetos; en él se presenta una concurrencia de sucesos (reales o fantásticos) y personas en un tiempo y espacio determinados. Dos elementos básicos de las narraciones son la acción (aunque sea mínima) encaminada a una

transformación, y el interés que se produce gracias a la presencia de elementos que generan intriga (definida ésta como una serie de preguntas que porta el texto y a las cuales la narración termina dando respuesta).

Las narraciones son actos comunicativos que suponen la existencia de un emisor con una intención (¿por qué narrar?) y una finalidad (¿para qué narrar?). Existen narraciones literarias, cuya finalidad es eminentemente artística (por ejemplo, las presentes en cuentos, fábulas, leyendas, mitos y novelas, entre otros textos artísticos o de pretensiones estéticas), así como las narraciones no literarias, cuya finalidad es informativa (por ejemplo, noticias periodísticas, crónicas, reportajes, conversaciones en donde se relata algo, anécdotas, entre otros); en este último caso se narran hechos no ficticios.

Las narraciones se caracterizan por presentar de modo indispensable varios sucesos integrados por uno cuya ejecución es necesaria para producir el suceso siguiente; estos sucesos se realizan cronológicamente (por lo cual, en las narraciones predominan marcadores o conectores temporales, tales como “antes”, “después”, “al cabo de una semana”, entre otros), en una serie de progresiones lineales que determinan una construcción regida por el esquema causa/efecto. El participante en una

narración (a quien denominaremos sujeto) es un humano, un ser, objeto, pasión, etc., humanizado (antropomórfico), o un hecho que afecta a los humanos; por lo tanto, el tema de las narraciones compete a la vida humana. En toda narración aparecerá un sujeto fijo, personaje principal o actor principal.

2.2.6.2. Elementos que conforman una narración

1. Un marco: los hechos transcurren.
2. Un narrador que cuenta lo acontecido.
3. Una secuencia narrativa:
 - a. Una situación inicial en la que se expone quién es el sujeto participante, cuál es su característica predominante y qué acción principal realiza.
 - b. Dicha situación inicial será transformada o complicada
 - c. Una situación nuclear donde aparece una complicación o transformación; es decir, un elemento que transforma la situación inicial.
 - d. Una situación final o resolución.
4. El discurso (en este caso la narración se ofrece en orden cronológico).
5. Los participantes.

2.2.6.3. Determinación de asuntos y temas

Para comprender un texto narrativo, es importante determinar su parte mínima, a la que se denomina asunto; ésta es una oración donde se expone una relación breve y general de lo que ha pasado en la narración, y en donde se muestra invariablemente la secuencia en tres partes antes aludida.

En un asunto no deben escribirse nombres de personajes, detalles ni aspectos que cabrían en un resumen más extenso, llamado argumento; aunque es necesario aclarar que en algunas ocasiones será necesario precisar la cualidad más notoria del sujeto (cuando el nombre que lo represente no sea suficiente para caracterizarlo, tal como sucede con “un niño”. Si no se especifica el interés que tiene como para convertirlo en sujeto de una acción, habrá que añadir algún atributo, ejemplo: “un niño travieso”. En otros casos, esperaremos que el mismo sustantivo diga todo lo necesario sobre el sujeto, como en “un pordiosero” o “un criminal”, palabras que portan muchos más elementos que “un niño”).

Otro elemento importante de todo texto narrativo es el tema, que se considerará como la idea, el sentimiento, el objeto, la actitud... que sintetizaría el asunto (o en su caso la narración). Cesare Segre

lo define como “la materia elaborada en un texto”. El tema se expresa en un número mínimo de palabras y se distingue del asunto porque mientras éste cuenta algo de modo sucinto, el tema es la médula de lo que se habla. A veces localizar un tema puede parecer difícil, puesto que existen muchos elementos distractores; no obstante, existen algunas bases que pueden auxiliar para lograrlo:

1. La situación inicial debe proporcionar los elementos que conforman el terreno sobre el que se desenvolverá el tema.
2. La transformación, complicación o proceso debe facilitar la realización del tema.
3. La situación final o desenlace se mostrará afectada por el tema, que determinará la situación del sujeto al finalizar la narración.

Metafóricamente puede decirse que para encontrar el tema de un texto es preciso tener la actitud del arquero: el tema supuesto debe tensar el arco en el planteamiento, el desarrollo equivale a apuntar en el sitio deseado, y el acto de clavarse en el centro equivale a la relación que se establece entre el tema y el estado final.

Cuando es difícil encontrar el tema, un buen ejercicio consiste en escribir todas las palabras que parezcan sintetizar el alma de la

narración, y posteriormente eliminarlas de acuerdo con los tres elementos citados arriba. En el caso anterior, el tema es el abuso y, si se desea precisar, el abuso de autoridad.

Es necesario realizar algunas inferencias en el momento de determinar un tema. Por su parte, al redactar una narración es importante contar primero con el tema, posteriormente elaborar el asunto y después estructurar; sin embargo, al leer es preciso realizar un proceso inverso: primero saber qué cuenta el texto y después extraer su esencia.

2.2.6.4. Tipos de textos

Van Dijk (1995). En los textos narrativos siempre hay una clara referencia a acciones, subordinándose a éstas las descripciones, sucesos de menor rango, etc. Para que un texto narrativo desencadene el proceso lector activo. Van Dijk considera que estas acciones que configuran una estructura narrativa deben ser interesantes. Generalmente existen una serie de complicaciones y al final se solucionan de alguna forma. A este proceso lo llama «suceso»; éstos, normalmente, se desarrollan dentro de unas coordenadas espacio-temporales, por lo que todo suceso se desarrolla en un marco determinado que especifica las circunstancias. Así pues, cuando un suceso está contextualizado,

forma un episodio, y una serie de episodios configuran la trama del texto narrativo. Normalmente, existe por parte del escritor una serie de actitudes y valoraciones de dicha trama. Ambos aspectos, es decir, la trama y la evaluación, forman una historia. A veces, el escritor puede explicitar una moraleja; otras, está implícita. Esta especie de estructura narrativa se repite de forma más o menos fija, con sus variaciones en cuanto al contenido concreto, pero respetando la forma descrita.

Los textos argumentativos tienen una estructura diferente. Esquemáticamente constan de una serie de hipótesis y de unas conclusiones. Entre ambos extremos se desarrollan una serie de argumentos que van legitimando dichas hipótesis de partida. Esta legitimación va tomando cuerpo conforme se añaden explicaciones que van reforzando la demostración. Al igual que en las estructuras narrativas, en éstas también se precisa una marca que contextualice las situaciones y los argumentos.

Los textos científicos son considerados como una variación especial de los argumentativos.

Comparten básicamente las mismas estructuras, aunque los textos científicos especifican un problema previo sobre el cual se

estructuran las hipótesis. Además, el tipo de justificación o legitimación de los argumentos es más restrictivo que en los textos argumentativos. Por otra parte, el marco de contextualización queda reducido respecto a otras estructuras textuales.

Van Dijk (1995) enumera hasta veinte tipos de textos que presentan una estructura global que los define: textos de ley, conferencia, noticias, discurso público, instrucción es para el uso, etc. son algunos de ellos.

2.2.6.5. Distintas tipologías textuales

SOLÉ, I., 1999. A la hora de desentrañar las variables que intervienen en los procesos de comprensión lectora, el tipo de texto propuesto es de una gran importancia. No cabe duda de que un texto poético, uno narrativo o uno expositivo, no presentan la misma dificultad para su comprensión y exigen competencias lectoras diferentes en los sujetos.

2.2.6.6. El cuento

El cuento es una Narración breve, de carácter oral o escrito, con pocos personajes, un solo ambiente y que gira en torno a una historia muy concreta.

2.2.6.7. Etimología de la palabra cuento

Cuento: viene de la palabra latina “contus” tomada del griego y en su primitiva significación valió tanto como extremo y fin así decimos cuento de lanza, cuento del cayado, de la bengala, etc.; refiriéndonos al regatón o extremidad inferior de estos objetos. Cuento también significa pértiga, varal, tiento o remo de barco que se gobierna con cuento o varal o pie derecho que se aproxima a lo que amenaza ruina y de ahí viene el proverbio andar o estar a cuentos que en lo antiguo significo estar en peligro y sustentarse con artificio y que hoy se dice del que cuenta patrañas o enredos para indisponer a una persona contra otras, o sea, intriga de baja ley. Cuento es además un caso, fabula o especie novelesca, una anécdota o historieta gratuitamente inventada que es el cuento literario objeto de este artículo.

2.2.6.8. Características del cuento

Un cuento no es sólo una narración breve. Presenta varias características que lo diferencian de otros géneros narrativos breves (por ejemplo; la noticia periodística o el relato).

Narrativo: está construido a partir de una sucesión de hechos. Se sostiene por la trama, a diferencia de la poesía.

Ficción: aunque en algunos casos puede basarse en hechos reales o ser una ficción de un marcado realismo, un cuento debe, para funcionar, recortarse de la realidad.

Argumento: tiene una estructura de hechos entrelazados (acción-consecuencias) en un formato de: introducción-nudo-desenlace.

Única línea argumental: a diferencia de la novela, en el cuento todos los hechos se encadenan en una sola sucesión de hechos.

Estructura centrípeta: todos los elementos que se mencionan en la narración del cuento están relacionados y funcionan como indicios del argumento.

Un solo personaje principal: aunque puede haber otros personajes, la historia hablará de uno en particular, que es a quien le ocurren los hechos.

Unidad de efecto: comparte esta característica con la poesía: está escrito para ser leído de corrido de principio a fin. Si uno corta la lectura, es muy probable que se pierda el efecto narrativo. La estructura de la novela permite leerla por partes.

Brevedad: para cumplir con todas las demás características, el cuento es necesariamente breve.

2.2.6.9. Estructura argumental de un cuento

El cuento tiene una estructura del tipo: introducción-nudo-desenlace.

En la introducción, se presentan los personajes, el escenario y demás elementos que conforman la normalidad de la historia. Es importante tener en cuenta que la normalidad puede ser algo completamente anormal, terrible o fuera de lo común, pero, presentado como introducción, pasa a ser la normalidad de esa historia. La introducción sirve también para inducir al lector hacia el conflicto.

El nudo inicia cuando aparece un elemento de tensión que rompe con la normalidad planteada en la introducción. Se podría representar con el “pero un buen día” de los cuentos tradicionales.

La ruptura genera consecuencias, que pueden a su vez generar otros puntos de tensión y ruptura, con sus respectivas consecuencias, etcétera. Esta sucesión de conflictos encadenados va generando la trama del cuento.

Llegado un punto de gestión determinado, ocurre algún hecho que reordena estos elementos y establece una nueva normalidad. A este punto se le conoce como final o desenlace. Se lo podría representar con el “hasta el fin”... del cuento clásico.

Esta nueva normalidad puede ser similar a la previa, al conflicto o mejor o peor o completamente diferente. Lo importante es que el desenlace deja planteado cómo serán las cosas a partir de este momento. Muchos cuentos suprimen el desenlace, dejándolo planteado o inducido a partir de un hecho determinado. A esta estructura se la conoce como final abierto y es muy utilizada por autores del siglo XX. Muchas novelas tienen también una estructura argumental. La diferencia radica en que el cuento, la estructura argumental es el todo de la narración, en cambio, en la

novela conviven una cantidad de elementos ajenos al argumento que sirven como completo estético de la historia.

2.2.6.10. Subgéneros de los cuentos

Algunos de los subgéneros más populares de los cuentos son:

- Cuento de aventuras.
- Cuento policial o de detectives.
- Cuento de ciencia-ficción.
- Cuentos de ficción especulativa (también llamados de anticipación, Ej., 1984, un mundo feliz).
- Cuento dramático.
- Cuento de fantasía o maravilloso (Ej., la bella durmiente).
- Cuento fantástico (Ej. La biblioteca de babel, de Borges).
- Cuento para niños.
- Cuento de hadas.
- Cuento de terror o cuento de horror o miedo, de fantasmas, etc.
- Si bien el micro relato no tiene la estructura del cuento, algunos autores lo prefieren incluir como un subgénero.

2.2.6.11. Tipos de cuentos

Desde el siglo XVIII ha habido muchos intentos de clasificación de los cuentos. Todas las clasificaciones son arriesgadas, porque son pocos los cuentos que ajustan a un tipo en exclusiva.

Sin embargo, en el siguiente cuadro se muestra una, en la que los cuentos se agrupan según el autor, el tema, los personajes y en el destinatario.

2.2.7. Comprensión de lectura

2.2.7.1. Comprensión

Según las aportaciones de este autor, la comprensión se podría definir como el proceso por el que un lector elabora su macroestructura textual a partir de la microestructura lingüística del texto. En este proceso intervienen muchos factores: nivel cultural del lector, estilo cognitivo e interés por la lectura, entre otros.

La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad (Ronsenblatt, 1978). En este sentido, la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y

dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector.

Paris, Wasik y Tuner (1991) ofrecen seis razones por las que adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora es relevante para la educación y desarrollo de los escolares (p. 609)i) las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual; ii) la adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia; iii) las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible; iv) las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque lo lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias; v) las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento puede ser enseñadas directamente por los profesores; vi) la lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Específicamente en tareas de comprensión de texto, las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan

una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual (Trabasso & Bouchard, 2002). Así, las estrategias hacen referencia habilidades bajo consideración dirigidas a una meta (Bereiter & Scardamalia, 1989; Paris & Paris, 2007; Paris, Lipson & Wixson, 1983; Afflebach, Pearson, & Paris, 2007). Estas incluyen estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas, y contextuales. En este trabajo desarrollamos las estrategias cognitivas para la comprensión y estrategias metacognitivas para la meta comprensión, ambas necesarias en el lector estratégico (Dole, Nokes & Drets, 2009).

2.2.7.2. Factores que intervienen en la comprensión lectora

Cuando una persona se enfrenta a un texto con el fin de sacar de él información, es decir, con la intención de comprender el significado del texto, intervienen en dicho acto factores de muy diversa índole. Algunos son externos al sujeto, tales como el tamaño de la letra, el tipo y clase de texto, la complejidad del vocabulario y de las estructuras sintácticas implicadas, etc.; otros, internos al propio sujeto lector, tales como cierto número de habilidades de decodificación, los conocimientos previos que el lector tiene sobre el tema, las habilidades de regulación de la comprensión, etc.

La relación entre el conjunto de factores no es sencilla ni unidireccional, sino que se imbrican todos ellos.

Algunas teorías se centran más en unos aspectos que en otros. Así, los estudios sobre la lecturabilidad de textos analizan las características que deben reunir para que puedan ser leídos y comprendidos por una población lectora determinada.

Entre estas figuran las características tipográficas. Moles, aconseja que las líneas no estén demasiado apretadas, que no sean excesivamente cortas ni largas. Así mismo, recomienda que no se abuse de las letras en cursiva, ni de las mayúsculas.

Otra de las características consideradas es el vocabulario usado en el texto. Aquellas palabras de uso más frecuente, que no suelen ser muy largas, se perciben más rápida y fácilmente que aquellas poco usadas y polisémicas. García Hoz, elaboró un listado de las palabras del castellano, clasificadas por su frecuencia de uso. Este listado ha dado lugar a diversos trabajos centrados en este aspecto de la lecturabilidad. Este aspecto y la longitud de las frases son tenidas en cuenta en la fórmula de Flesch, adaptada a la lengua castellana por Fernández Huerta. La clase de oraciones que

conforman el texto es otro de los factores que facilita o dificulta la lectura. Las oraciones en pasiva y las negativas, por ejemplo, son más difíciles de descodificar que las activas y afirmativas. Frederiksen ha demostrado que cuando las oraciones contienen referencias anafóricas aumenta la dificultad de comprensión de las frases. Este tipo de información, sumamente valiosa, se centra sobre todo en el análisis de los textos y de sus estructuras sintácticas, pero no explica por qué unos sujetos comprenden y otros no. Es decir, estudia los factores facilitadores de la comprensión, pero no la comprensión en sí.

2.2.7.3. Estrategias para la comprensión lectora

a. Estrategias metacognitivas previas a la lectura:

Para este momento, priorizamos cuatro acciones importantes:

- Identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos,
- Determinar la finalidad de su lectura,
- Activar conocimientos previos y
- Generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del texto.

Brewer, A., 1980. Determinar el género discursivo:

En base al género discursivo, los textos pueden ser clasificados en: narrativos, descriptivos y expositivos. Ser capaz de reconocer las diferentes estructuras textuales (narrativa, descriptiva...) facilita al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura (Sánchez, 1998; Meyer 1975). En este estudio nos centramos en textos narrativos, es decir, aquellos que representan una historia.

Según Stein y Trabasso (1982) los textos narrativos suelen compartir la siguiente estructura secuencial: ambiente, evento inicial, respuesta interna, acción, consecuencia, reacción. Asimismo, los textos narrativos pueden ser clasificados en otros subtipos en función de la intención del discurso (Brewer, 1980), por ejemplo, recetas, con la intención de informar o fábulas, para persuadir.

Determinar la finalidad de la lectura:

Schmitt & Baumann, 1990. Además de identificar la finalidad del género, para leer de manera estratégica los escolares deben comprender que tanto su atención como las estrategias a emplear no siempre perseguirán un mismo objetivo, independientemente del género discursivo. Por ejemplo, en unas ocasiones los escolares tendrán que leer un texto para detectar una información relevante

e integrarla con otra similar de otro texto o para tener una visión general del texto y en otras para responder a cuestiones previamente planteadas.

Por tanto, es importante que los lectores sepan cuáles son las características de la demanda en una tarea determinada de lectura y sean capaces de responder a cuestiones como, ¿Paraqué leo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Qué finalidad tiene el discurso?

Activar conocimientos previos:

La importancia de reconocer y activar los conocimientos previos se origina a partir de la teoría de los esquemas. (Leahey& Harris, 1998).

Según Mayer (2002), un esquema es “la estructura general de conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la nueva información en un marco integrado y significativo”. Según Leahey & Harris (1998) un esquema afecta a cómo procesamos la nueva información y a cómo recuperamos la información antigua de la memoria. Por otro lado, si partimos de una concepción del proceso lector como un proceso simultaneo de extracción y construcción de significado del lenguaje escrito, que es posible a través de la transacción entre las experiencias y conocimientos del

lector con el texto escrito (Rossenblatt, 1978), es lógico pensar que la construcción representacional del texto está en función de la “calidad” de los conocimientos previos que el lector activa durante la actividad (Schaller, 1991 citado, en Bruning, Schraw, Bronning, 2002). Los estudios que han analizado la importancia del conocimiento previo en los procesos de lectura han señalado su influencia en la realización de inferencias y predicciones (Marr&Gormely, 1982), si bien en este momento previo a la lectura, dicho conocimiento puede ser activado para facilitar a los escolares la comprensión textual (McKeown, Beck, Sinatra, &Loxterman, 1992). Para ello, los estudiantes pueden usar preguntas similares a las siguientes: ¿Cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído y tratan la misma temática, presentan similitudes, revelan inconsistencias? ¿Qué conozco sobre dicha temática?

Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas:

Leahey & Harris 1998, Reflexionar sobre lo que ya saben del texto y predecir la información textual, como, por ejemplo, que le sucederá a un personaje, a partir del título y de las ilustraciones, es otra estrategia estrechamente vinculada a la anterior, que facilita la comprensión lectora. La activación de unos u otros conocimientos previos determina unas u otras predicciones por

tanto es relevante enseñar a los escolares a activar los conocimientos previos pertinentes con el texto escrito.

Estrategias durante la lectura:

Block & Pressley (2007) y Kintch (1998), En este momento, el lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso. Para ello, tal y como señalan es crucial el uso de estrategias para realizar con efectividad procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de frases y párrafos, comprensión del texto y supervisar dicha comprensión. El sentido de éstas es permitir al lector resolver problemas locales, globales y de integración en la comprensión lectora.

Sánchez (1998). Pueden servir a tal fin, las apuntadas por Palincsar y Brown (1984): i) contestar preguntas que se planteó al principio del texto, y generar nuevas preguntas que son respondidas por el texto; ii) identificar palabras que necesitan ser aclaradas; iii) parafrasear y resumir entidades textuales; iv) realizar nuevas inferencias y predicciones, así como evaluarlas predicciones previas a la lectura.

Identificar palabras que necesitan ser aclaradas

Aceptando que los lectores noveles precisan de cierta efectividad en los procesos de reconocimiento de patrones visuales, decodificación... que no limiten la memoria operativa:

(Anderson &Freebody, 1981), en este punto hacemos referencia a aquellas estrategias que podrían facilitar al lector el acceso al significado de palabras clave para la comprensión lectora (Cain, Oakhill, &Lemmon, 2004; Seigneuric&Ehrilch, 2005).

Cuando los estudiantes no tienen integrado un amplio vocabulario, se les puede instruir a detectar fallas de comprensión y también, cuando sea necesario, se les puede instruir a usar la estrategia de pistas contextuales para acceder al significado del léxico.

Diferentes estudios instruccionales sugieren la importancia de enseñar a los escolares a usar estas pistas textuales (e.g. West &Stanovich, 1978). Asimismo, estrategias basadas en el análisis morfológico (identificación de lexemas y morfemas) posibilitan al lector acceder al significado de palabras (Bruning, Schraw, &Ronning, 2002; Nagy, Diakidoy& Anderson, 1993; Qian&Schedl, 2002). En suma, sabemos que la mejora del vocabulario es crucial en la comprensión de texto, pero es conveniente que, además, los lectores noveles usen estrategias que le permitan utilizar el contexto o la morfología de las palabras para deducir el significado de una palabra.

Releer, Parafrasear y Resumir entidades textuales.

Releer una parte confusa del texto, es una estrategia de corrección adecuada cuando el lector es consciente de alguna falla de comprensión. Hacerlo, es apropiado por escolares ya que en algunas ocasiones las fallas de comprensión obedecen a pérdidas de atención o saltos entre líneas.

El parafraseo es una estrategia útil para comprender aquella información compleja para el lector; decir esa información con sus propias palabras, con el propósito de simplificarla, facilita su retención y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores (Sánchez, 1998).

Representación visual

(Leahey& Harris,1998), El uso de representaciones gráficas en jóvenes lectores, está justificado al menos, por estas cuatro razones: i) induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar información en la memoria operativa, en mayor medida que sin el pensamiento visual; ii) facilita que el escolar establezca relaciones entre ideas y conceptos; iii) se facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita; v) y por tanto, facilita el uso de esa información. Aunque es un aspecto

habitualmente obviado en el proceso lector quizá, por el legado conductista las representaciones mentales visuales están estrechamente vinculadas con la eficacia en la comprensión lectora (Kim, Vaughn Wanzek & Wei, 2004).

Estrategias metacognitivas después de la lectura

En este momento podemos distinguir tres finalidades: una, relacionada con la revisión del proceso lector y consciencia del nivel de comprensión alcanzado; otra, dirigida a elaborar una representación global del texto, es decir una finalidad expresiva; y por último una finalidad comunicativa.

Revisión del proceso lector. Consciencia del nivel de comprensión logrado

En este momento es oportuno enseñar a los escolares a revisar las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes de leer y durante la lectura, usando para ello toda la información del texto. También deben aprender a constatar su grado de satisfacción con el propósito que establecieron antes de comenzar la lectura, así como reflexionar para valorar el nivel de comprensión que considera que han alcanzado. (Schmitt & Baumann, 1990).

Construcción global de representación mental: finalidad expresiva

El lector debe usar estrategias que le faciliten crear una idea global del texto, mediante representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados y síntesis:

Schmitt&Baumann (1990). Como se ha comentado, el uso de representaciones visuales mentales de los textos, como estrategia, facilita la comprensión textual (Kim, Vaughn, Wanzek, Wei, 2004) y facilita los procesos memorísticos (Pearson & Fielding, 1991). Si bien en este momento, es adecuado que los escolares representen la información global textual en una o varias ilustraciones conectadas. También el uso de mapas conceptuales (Novac, 2002) puede ser una estrategia valiosa para organizar y conectar la información (Escoriza, 2003), aunque en el caso de textos narrativos, tales representaciones deberían respetar la estructura y secuencia propias del género discursivo. Este proceso permite al lector comprobar si realmente ha comprendido el texto o tiene dificultades (Escoriza, 2003).

Finalidad comunicativa

Dentro del enfoque transaccional es crucial permitir a los escolares explicar y discutir con sus compañeros sus visiones

sobre el texto ya que, además de facilitar a los escolares experiencias para el desarrollo de la competencia comunicativa, favorece a los escolares comprobar hasta qué punto han comprendido la historia, si han obviado algo, aclarar dudas con sus compañeros, ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura, internalizar diálogos intersubjetivos que operen a modo de herramienta autorreguladora, en suma una redescrición mental (Salmerón, Rodríguez, & Gutiérrez - Braojos, 2009). Se justifica así la necesidad de atender a la función comunicativa (Block & Pressley, 2007, Escoriza, 2003).

2.2.8. Enseñanza de estrategias de aprendizaje en función de los estadios de desarrollo

Los estadios de desarrollo han jugado un papel relevante a la hora de contemplar la posibilidad de enseñar estrategias de aprendizaje y qué estrategias son factibles de ser enseñadas en estudiantes de grados educativos elementales. Los trabajos de Flavell y sus colaboradores (e.g. Flavell, Beach, & Chinsky, 1966) pusieron de manifiesto que, en la infancia, antes de los ocho años de edad, los escolares presentan dificultades para usar por si solos estrategias metacognitivas, concretamente estrategias de memoria. Entre los seis y siete años,

habitualmente inicio de la educación obligatoria, la dificultad se atribuye a un déficit de mediación, esto es, los escolares tienen problemas para producir por si solos una estrategia en parte debido a la escasez de experiencias metacognitivas en un dominio (Kennyet al., 1967).

2.2.9. Hipótesis de la investigación

2.2.9.1. Hipótesis General (Ha)

La aplicación de la Lectura de Cuentos Infantiles como estrategia didáctica mejora la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis -Huánuco- 2014.

2.2.9.2. Hipótesis Nula (Ho)

La aplicación de la Lectura de Cuentos Infantiles como estrategia didáctica no mejora la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis -Huánuco- 2014.

II. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para Cok y Campbell este tipo de diseño se basa en la medición de la variable respuesta antes y después de la exposición del sujeto a la

variable independiente. De esta forma el sujeto es considerado como su propio control. Por lo tanto se utilizó el diseño cuasiexperimental.

Son aquellos diseños formulados para establecer algún tipo de asociación entre dos o más variables. En este Diseño de un solo grupo con medición antes y después del tratamiento es por eso que se aplica un pre Test y pos Test. Tiene como objetivo comparar los resultados en un mismo grupo de estudio ilustrando la forma en que la variable independiente puede influir en la validez interna de un diseño, es decir, nos dan a conocer lo que no se debe hacer y lo que se deberá de hacer., el cual presentamos en el siguiente cuadro:

$$\text{GE} : \text{O}_1 \quad \text{X} \quad \text{O}_2$$

Donde:

GE : Grupo Experimental

O₁ : Pre prueba

O₂ : Post prueba

X : Aplicación de los cuentos infantiles.

3.2 EL UNIVERSO Y LA MUESTRA

La población del presente trabajo de investigación lo constituyen los estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 32896 “Alejandro Sánchez Arteaga” de San Luis, Amarilis-Huánuco, 2014, donde se llevó a cabo la interacción pedagógica entre la

docente y los estudiantes del segundo grado. Por otro lado, el tipo de muestra fue un muestreo no probabilístico e intencional, a razón de que se tomó como muestra la totalidad de los alumnos del segundo grado que son 16 alumnos.

TABLA N° 01

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E. N° 32896 ALEJANDRO SÁNCHEZ ARTEAGA DE SAN LUIS, AMARILIS – HUÁNUCO, 2014.

GRADO Y SECCION	CANTIDAD DE ALUMNOS	GÉNERO			
		M	%	F	%
2°	16	06	38%	10	62%
TOTAL	16	06	38%	08	62%

FUENTE: Nomina de matrícula de la Institución Educativa N° 32896 de Amarilis- Huánuco –2014.

ELABORACIÓN: La investigadora.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección y procesamiento de datos se utilizó los siguientes instrumentos:

Guía de observación

Este instrumento permitió observar a los expertos la ejecución de la estrategia didáctica “Lectura de cuentos infantiles para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 32896 “Alejandro Sánchez Arteaga” de Amarilis- Huánuco- 2014” por parte del investigador.

En la investigación que se realizó se utilizó la técnica de la observación porque se ajusta a la naturaleza y requerimientos de la investigación, teniendo como instrumento la Guía de observación, la cual permitió una recolección de datos de una manera más eficaz y objetiva de la aplicación del taller de lectura de cuentos infantiles para mejorar el nivel de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de Primaria de la Institución Educativa N° 32896 de Amarilis-Huánuco. Además, se utilizó como instrumento la lista de cotejos, la cual permitió recoger información relevante sobre la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 32896 de Amarilis- Huánuco- 2014”.

La guía de observación utilizada tiene 14 indicadores.

Una guía de observación, es un documento que permite encausar la acción de observar ciertos fenómenos. Esta guía, por lo general, se estructura a través de columnas que favorecen la organización de los datos recogidos.

La guía de observación puede actuar como marco teórico. Al consultar esta guía, el observador accederá a información que le ayudará a saber cómo realizar su tarea y encuadrar su trabajo. Por lo tanto, podrá acudir a la guía de observación antes de cada paso.

Una guía es algo que tutela, rige u orienta. A partir de esta definición, el término puede hacer referencia a múltiples significados de acuerdo al contexto. Una guía puede ser el documento que incluye los principios o procedimientos para encauzar una cosa o el listado con informaciones que se refieren a un asunto específico.

Lista de cotejo

Permitió al investigador recoger información valiosa e importante sobre los niveles de comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de la I.E. N° 32896 “Alejandro Sánchez Arteaga” de Amarilis-Huánuco- 2014.

La Lista de cotejo utilizada tiene 20 indicadores.

La lista de cotejo es una herramienta que puede utilizarse para observar sistemáticamente un proceso al ocupar una lista de preguntas cerradas.

El investigador podrá a través del uso de este instrumento, analizar los problemas o averiguar si la solución a un problema se ha implementado de manera adecuada y está aportando los resultados esperados. Una lista de cotejo también se puede utilizar para verificar si un proceso tiene consistencia.

Se utilizó la lista de cotejo a manera de pre test la cual permitió conocer la práctica del valor del respeto antes de aplicada la estrategia didáctica seleccionada; la aplicación de este instrumento nos permitió conocer el nivel de logro alcanzado sobre la práctica del valor del respeto al aplicar la estrategia didáctica seleccionada en el aula, a través de un post test, aplicado a base de lecturas comprensivas de cuentos infantiles y acorde con las capacidades a desarrollar en los estudiantes y las competencias propuestas por el Ministerio de Educación para el área de Comunicación.

TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE DATOS

Después de recolección de datos, acto seguido ese procesamiento de los mismos implica la codificación y tabulación de los datos. Este sentido el proceso metodológico de análisis de los datos, implica su descripción, interpretación y descripción a la luz del marco teórico.

En el análisis respectivo se ha utilizado los métodos tanto cuantitativos como cualitativos.

3.4 PLAN DE ANÁLISIS

Para la organización, tabulación y presentación de datos se utilizó el Programa SPSS en su versión 19,0 para Windows 2010.

Una vez recopilados los datos por medio del instrumento diseñado para la investigación, es necesario procesarlos, ya que la cuantificación y su tratamiento estadístico nos permitirán llegar a conclusiones en relación con la hipótesis planteada, no basta con recolectar los datos, ni con cuantificarlos adecuadamente.

Una simple colección de datos no constituye una investigación. Es necesario analizarlos, compararlos y presentarlos de manera que realmente lleven a la confirmación o el rechazo de la hipótesis.

3.5 DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

VARIABLE	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES
----------	------------	-------------	-------------

Variable Independiente LECTURA DE CUENTOS INFANTILES	Es una situación de enseñanza en la que el profesor proporciona a los estudiantes una secuencia de cuentos infantiles, cuyo tema central es el valor del respeto.	Fase antes de la lectura	➤ El docente formula preguntas para identificar: título, autor, imágenes.				
			<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO		
	SI	NO					
		Fase durante la lectura	➤ El docente Determina el propósito de la lectura.				
			<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO		
	SI	NO					
		Fase después de la lectura	➤ El docente Activa saberes previos.				
			<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO		
	SI	NO					
			➤ El docente Plantea hipótesis a partir de indicios.				
			➤ El docente genera la formulación de hipótesis y predicciones.				
			<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO		
SI	NO						
		➤ El docente formula preguntas sobre lo leído.					
		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO			
SI	NO						
		➤ El docente infiere el significado de palabras a partir del contexto.					
		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO			
SI	NO						
		➤ voz alta.					
		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO			
SI	NO						

➤ El docente explica textos icónicos y gráficos.				
<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO		
SI	NO			
➤ El docente genera la toma de postura frente al texto.				
<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO		
SI	NO			
➤ El docente fomenta la contrastación de hipótesis.				
<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO		
SI	NO			
➤ El docente elabora resúmenes.				
<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO		
SI	NO			
➤ El docente formula y responde preguntas.				
<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO		
SI	NO			

			➤ El docente realiza actividades complementarias de refuerzo. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO																																		
SI	NO																																						
Variable dependiente COMPRENSIÓN LECTORA	Es la capacidad o perspicacia para entender lo que se lee.	Nivel Literal Nivel inferencial Nivel Crítico	➤ Recuerda en forma ordenada hechos tal y como aparece en el texto. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Identifica datos o nombres de personajes. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Detalla los hechos ocurridos según causa o efecto. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Nombra, discrimina y menciona las características del lugar. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Nombra, discrimina y menciona las características del espacio. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Nombra, discrimina y menciona las características del tiempo. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Menciona acciones y características de los personajes. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Explica el texto más ampliamente. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO			SI	NO			SI	NO			SI	NO			SI	NO			SI	NO			SI	NO			SI	NO			SI	NO		
SI	NO																																						
SI	NO																																						
SI	NO																																						
SI	NO																																						
SI	NO																																						
SI	NO																																						
SI	NO																																						
SI	NO																																						
SI	NO																																						

			➤ Agrega información y experiencias anteriores, relacionados con los saberes previos. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Formula hipótesis y nuevas ideas. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Infiere detalles adicionales (propuestos por el lector) recordar y contrastar. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Infiere ideas principales. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Infiere secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido (hipótesis). <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Infiere relaciones de causa y efecto. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Enjuicia con seguridad las ideas expresadas por el autor del texto leído. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Valora las decisiones derivadas del final del cuento personajes, etc. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Emite juicios de valor en torno al texto leído. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Se muestra a favor o en contra con el texto leído. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> ➤ Valora sus logros y dificultades. <table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	SI	NO			SI	NO			SI	NO			SI	NO			SI	NO			SI	NO			SI	NO			SI	NO			SI	NO			SI	NO			SI	NO		
SI	NO																																														
SI	NO																																														
SI	NO																																														
SI	NO																																														
SI	NO																																														
SI	NO																																														
SI	NO																																														
SI	NO																																														
SI	NO																																														
SI	NO																																														
SI	NO																																														

3.6. Matriz de consistencia

TÍTULO: CUENTOS INFANTILES PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 32896
ALEJANDRO SANCHEZ ARTEAGA, AMARILIS-HUÁNUCO - 2014.

Problema	objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología	Población	Instrumentos
¿De qué manera los Cuentos Infantiles como estrategia didáctica mejora la Comprensión Lectora en los estudiantes de segundo Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis-Huánuco-2014?	Objetivo General Determinar de qué manera los Cuentos Infantiles como estrategia didáctica mejora la Comprensión Lectora en los estudiantes de segundo Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis-Huánuco – 2014.	Hipótesis General La aplicación de Cuentos Infantiles como estrategia Didáctica mejora la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis - Huánuco- 2014.	V.I. Los Cuentos Infantiles.	Tipo El tipo de investigación según BARRIENTOS G. (2006) es cuantitativo, porque se explicará la efectividad de la lectura de textos narrativos como estrategia didáctica.	Población: La población del presente trabajo de investigación lo constituyen los alumnos de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga- Amarilis – Huánuco.	Guía de observación Este instrumento permitirá observar a los expertos la ejecución de la estrategia didáctica “Los cuentos infantiles en la mejora de la comprensión lectora”.
	Objetivos Específicos: Determinar de qué manera los Cuentos Infantiles como estrategia didáctica mejora el nivel literal en los estudiantes de segundo Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis-Huánuco – 2014. Determinar de qué manera los Cuentos Infantiles como estrategia didáctica mejora el nivel inferencial en los estudiantes de segundo Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis-Huánuco – 2014. Determinar de qué manera los Cuentos Infantiles como estrategia	Hipótesis Nula La aplicación de Cuentos Infantiles como estrategia Didáctica no mejora la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis -Huánuco- 2014. Hipótesis Específicas La aplicación de Cuentos Infantiles como estrategia Didáctica mejora el nivel literal en los estudiantes del segundo grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga,	V.D. Comprensión lectora	Nivel El presente trabajo se ubica dentro del nivel explicativo causal, ya que el presente trabajo de investigación está dirigido a un fin práctico buscando la aplicación de lectura de textos narrativos como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión lectora. Diseño El diseño del presente trabajo de investigación es el diseño cuasiexperimental de	Muestra La muestra de la investigación ha sido tomada en forma aleatoria, por lo que corresponde al tipo de muestreo no probabilístico e intencional, a razón de que se cuenta con una sola sección del segundo grado.	Lista de Cotejo Permitirá al investigador recoger información valiosa e importante sobre el comportamiento de los alumnos del segundo grado de la I.E. N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga-Amarilis-Huánuco- 2014. Pre y Post Prueba

	didáctica mejora el nivel crítico en los estudiantes de segundo Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis-Huánuco – 2014.	Amarilis -Huánuco- 2014. La aplicación de Cuentos Infantiles como estrategia Didáctica mejora el nivel inferencial en los estudiantes del segundo grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis - Huánuco- 2014. La aplicación de Cuentos Infantiles como estrategia Didáctica mejora el nivel crítico en los estudiantes del segundo grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis -Huánuco- 2014.		un grupo con pre prueba y post prueba.		
--	---	--	--	---	--	--

3.7. PRINCIPIOS ÉTICOS

Principio de legalidad

Principio de legalidad hace referencia que este trabajo de investigación se desarrolló respetando los trabajos de los diferentes investigadores consultados y responde a las exigencias de la normatividad de la Universidad.

Principio de Honestidad

Es la de respetar los trabajos de otros autores que se utiliza en los trabajos de investigación, además de ser honestos de lo que estamos utilizando las diferentes bibliografías.

IV. RESULTADOS

4.1 Resultados

La investigación tuvo como objetivo general determinar la efectividad del taller de lectura de cuentos infantiles como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la I.E. N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis- Huánuco – 2014.

En el estudio también se determinó el valor estadístico de la variable taller de lectura de cuentos infantiles que comprende tres dimensiones como son: fase antes de la lectura, fase durante la lectura y fase después de la lectura.

Los resultados se presentan teniendo en cuenta los objetivos específicos y la hipótesis de la investigación.

TABLA N° 03

**NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL
SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA SEGÚN EL RESULTADO OBTENIDO
EN EL PRE TEST.**

N°	INDICADORES	VALORACIÓN	N° ALUMNOS	
			fi	%
	NIVEL LITERAL:			
1	Recuerda en forma ordenada hechos tal y como aparece en el texto.	SI	06	38
		NO	10	62
2	Identifica datos o nombres de personajes.	SI	12	75
		NO	04	25
3	Detalla los hechos ocurridos según causa o efecto.	SI	07	44
		NO	09	56
4	Identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.	SI	06	38
		NO	10	62
5	Nombra, discrimina y menciona las características del lugar.	SI	09	56
		NO	07	44
6	Nombra, discrimina y menciona las características del espacio.	SI	05	31
		NO	11	69
7	Nombra, discrimina y menciona las características del tiempo.	SI	00	00
		NO	16	100
8	Menciona acciones y características de los personajes.	SI	14	88
		NO	02	12
	NIVEL INFERENCIAL:			
9	Explica el texto más ampliamente.	SI	06	38
		NO	10	62
10	Agrega información y experiencias anteriores, relacionados con los saberes previos.	SI	08	50
		NO	08	50
11	Formula hipótesis y nuevas ideas.	SI	01	06
		NO	15	94
12	Infiere detalles adicionales (propuestos por el lector) recordar y contrastar.	SI	00	00
		NO	16	100
13	Infiere ideas principales.	SI	07	44
		NO	09	56
14	Infiere secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido (hipótesis)	SI	04	25
		NO	12	75
15	Infiere relaciones de causa y efecto.	SI	00	00
		NO	16	100
	NIVEL CRÍTICO:			
16	Enjuicia con seguridad las ideas expresadas por el autor del texto leído.	SI	00	00
		NO	16	100
17	Valora las decisiones derivadas del final	SI	07	44

	del cuento, personajes, etc.	NO	09	56
18	Emite juicios de valor en torno al texto leído.	SI	00	00
		NO	16	100
19	Se muestra a favor o en contra con el texto leído.	SI	00	00
		NO	16	100
20	Valora sus logros y dificultades.	SI	13	81
		NO	03	19

Fuente: Lista de cotejo.

Elaboración: Propia

TABLA N° 04

PROMEDIO DE DATOS SOBRE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA SEGÚN EL RESULTADO OBTENIDO EN EL PRE TEST.

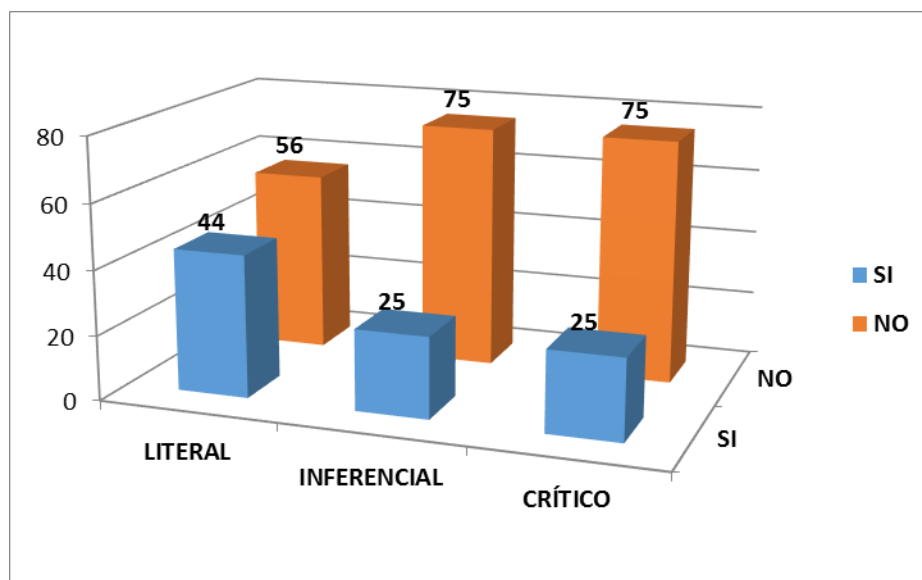
VALORACIÓN	DIMENSIONES					
	LITERAL		INFERENCIAL		CRÍTICO	
	fi	%	fi	%	fi	%
SI	07	44	04	25	04	25
NO	09	56	12	75	12	75
TOTAL	16	100	16	100	16	100

Fuente: Tabla N° 04.

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 01

PROMEDIO DE DATOS SOBRE NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA SEGÚN EL RESULTADO OBTENIDO EN EL PRE TEST.



Fuente: Tabla N° 05

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la Tabla 5 y el Gráfico 1, se observa que en la Dimensión: nivel literal, el 44 % de los estudiantes en promedio, comprenden lo que lee y el 56 %, no comprenden lo que leen en este nivel.

De igual forma se observa que, en la Dimensión del Nivel inferencial el 25 % de los estudiantes en promedio, comprenden lo que leen y el 75 % no lo hacen.

Así mismo, en la dimensión del nivel crítico, el 25 % de los estudiantes en promedio, comprenden lo que leen y el 75 % no lo hacen en este nivel.

TABLA N° 05

**NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL
SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA, SEGÚN EL RESULTADO OBTENIDO
EN EL POST TEST.**

N°	INDICADORES	VALORACIÓN	N° ALUMNOS	
			fi	%
	NIVEL LITERAL:			
1	Recuerda en forma ordenada hechos tal y como aparece en el texto.	SI	13	81
		NO	03	19
2	Identifica datos o nombres de personajes.	SI	15	94
		NO	01	06
3	Detalla los hechos ocurridos según causa o efecto.	SI	13	81
		NO	03	19
4	Identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.	SI	13	81
		NO	03	19
5	Nombra, discrimina y menciona las características del lugar.	SI	15	94
		NO	01	06
6	Nombra, discrimina y menciona las características del espacio.	SI	14	88
		NO	02	12
7	Nombra, discrimina y menciona las características del tiempo.	SI	14	88
		NO	02	12
8	Menciona acciones y características de los personajes.	SI	14	88
		NO	02	12
	NIVEL INFERENCIAL:			
9	Explica el texto más ampliamente.	SI	12	75
		NO	04	25
10	Agrega información y experiencias anteriores, relacionados con los saberes previos.	SI	11	69
		NO	05	31
11	Formula hipótesis y nuevas ideas.	SI	10	63
		NO	06	37
12	Infiere detalles adicionales (propuestos por el lector) recordar y contrastar.	SI	10	63
		NO	06	37
13	Infiere ideas principales.	SI	11	69
		NO	05	31
14	Infiere secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido (hipótesis)	SI	06	37
		NO	10	63
15	Infiere relaciones de causa y efecto.	SI	08	50
		NO	08	50
	NIVEL CRÍTICO:			
16	Enjuicia con seguridad las ideas expresadas por el autor del texto leído.	SI	09	56
		NO	07	44

17	Valora las decisiones derivadas del final del cuento, personajes, etc.	SI	10	63
		NO	06	37
18	Emite juicios de valor en torno al texto leído.	SI	09	56
		NO	07	44
19	Se muestra a favor o en contra con el texto leído.	SI	08	50
		NO	08	50
20	Valora sus logros y dificultades.	SI	11	69
		NO	05	31

Fuente: Lista de cotejo.

Elaboración: Propia

TABLA N° 06

PROMEDIO DE DATOS SOBRE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA, SEGÚN EL RESULTADO OBTENIDO EN EL POST TEST.

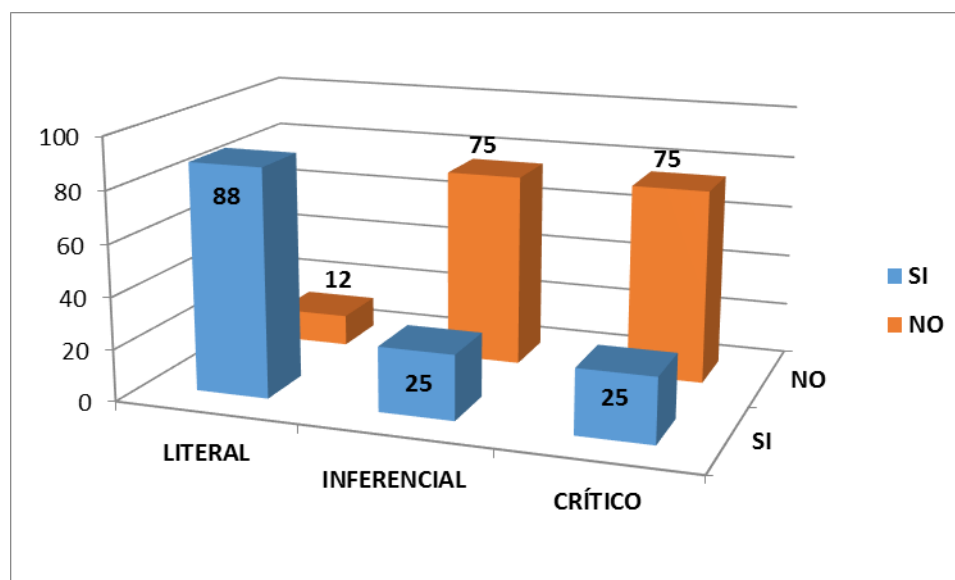
VALORACIÓN	DIMENSIONES					
	NIVEL LITERAL		NIVEL INFERENCIAL		NIVEL CRÍTICO	
	fi	%	fi	%	fi	%
SI	14	88	13	81	12	75
NO	02	12	03	19	04	25
TOTAL	16	100	16	100	16	100

Fuente: Tabla N° 06.

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 02

PROMEDIO DE DATOS SOBRE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA, SEGÚN EL RESULTADO OBTENIDO EN EL POST TEST.



Fuente: Tabla N° 07

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la Tabla 6 y el Gráfico 2, se observa que en la Dimensión: nivel literal, el 88 % de los estudiantes en promedio, comprenden lo que leen y el 12 %, no comprenden lo que leen en este nivel.

De igual forma se observa que, en la Dimensión del Nivel inferencial el 81 % de los estudiantes en promedio, comprenden lo que leen y el 19 % no lo hacen.

Así mismo, en la dimensión del nivel crítico, el 75 % de los estudiantes en promedio, comprenden lo que leen y el 25 % no lo hacen en este nivel

TABLA N° 07

PROMEDIO DE LAS DIMENSIONES SOBRE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA SEGÚN EL RESULTADO OBTENIDO EN EL PRE TEST.

VALORACIÓN	DIMENSIONES						PROMEDIO	
	NIVEL LITERAL		NIVEL INFERENCIAL		NIVEL CRÍTICO			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
SI	07	44	04	25	04	25	5	31
NO	09	56	12	75	12	75	11	69
TOTAL	16	100	16	100	16	100	16	100

Fuente: Tabla N° 04.

Elaboración: Propia

TABLA N° 08

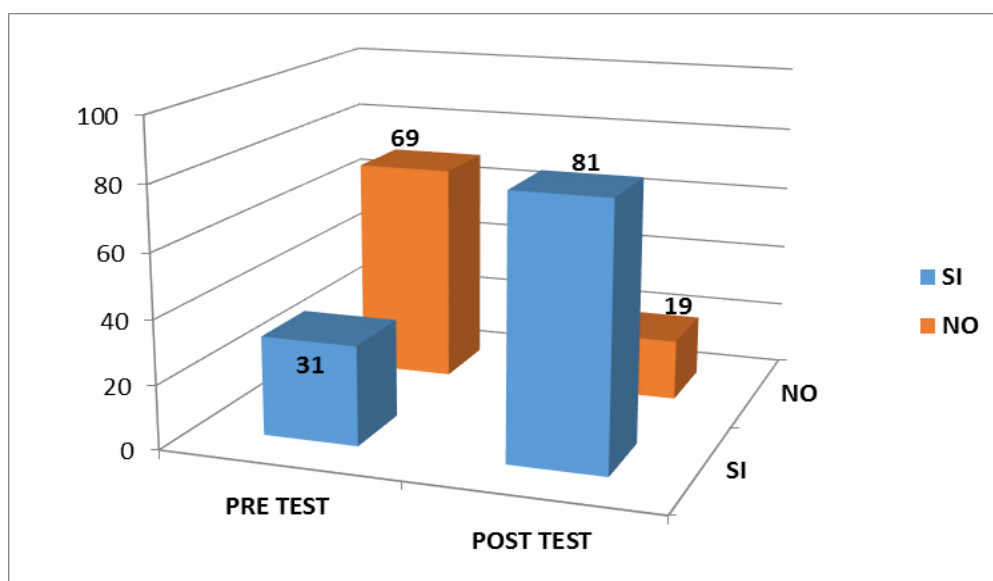
COMPARACIÓN DE LOS PROMEDIOS DE LAS DIMENSIONES SOBRE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA SEGÚN EL RESULTADO OBTENIDO EN EL POST TEST.

VALORACIÓN	INDICADORES				DIFERENCIA	
	PRE TEST		POST TEST			
	fi	%	fi	%	fi	%
SI	5	31	13	81	08	50
NO	11	69	03	19	08	50
TOTAL	16	100	16	100	16	100

Fuente: Tabla N° 04.

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 03
COMPARACIÓN DE DATOS SOBRE LOS NIVELES DE
COMPREENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL
SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA, SEGÚN PROMEDIO DEL PRE
TEST Y EL POST TEST.



Fuente: Tabla N° 08 Y 09.

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la Tabla 9 y el Gráfico 3, se observa que, en el pre test, el 69 % de los estudiantes, no comprenden lo que leen y sólo el 31 %, si comprenden lo que leen.

Mientras tanto que, en el pos test, el 81 % de los estudiantes, comprenden lo que leen, y solamente el 19 % no comprenden lo que leen.

PRUEBA DE HIPÓTESIS

En la prueba de hipótesis se utilizó la prueba “t” de Student a partir de los datos de la prueba de entrada y salida como se muestra en la tabla.

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	31	81
Varianza	4.533333333	38.2666667
Observaciones	16	16
Coeficiente de correlación de Pearson	-0.151848621	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	15	
Estadístico t	-29.23526731	
P(T<=t) una cola	6.08657E-15	
Valor crítico de t (una cola)	1.753050356	
P(T<=t) dos colas	1.21731E-14	
Valor crítico de t (dos colas)	2.131449546	

El valor calculado de “t” ($t = 29,235$) resulta superior al valor tabular ($t = 1.7531$) con un nivel de confianza de 0,05 ($29,235 > 1,7531$). Como la diferencia entre los valores de “t” mostrados es significativa, entonces se acepta la hipótesis general de la investigación y se rechaza la hipótesis nula.

V. CONCLUSIONES

Al terminar esta investigación que corresponde a la aplicación de los cuentos infantiles para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis - Huánuco 2014; se llegaron a las siguientes conclusiones:

Al evaluar la comprensión lectora a través de un pre- test, el 69% de los estudiantes no desarrollaron la comprensión lectora, por lo tanto, tuvieron un bajo promedio en las dimensiones de la comprensión lectora dimensión (literal, inferencial y crítico), siendo esto un reflejo de que los estudiantes no reciben una adecuada motivación en la lectura.

Luego al evaluar la comprensión lectora a través de un post-test, se observa que el 81% de los estudiantes encontraron una mejoría en la comprensión lectora, se infiere que la aplicación de los cuentos infantiles mejora la comprensión lectora.

Se concluye que se acepta la hipótesis de investigación, cabe señalar que los resultados de la prueba de T de Student son $t = 29,235 < 0,05$, es decir, la aplicación de los cuentos infantiles, mejora significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa N° 32896 Alejandro Sánchez Arteaga, Amarilis -Huánuco 2014.

RECOMENDACIONES

Tomando en consideración los resultados obtenidos se recomienda a los docentes la aplicación de los cuentos infantiles, ya que su aplicación adecuada genera la mejora de la comprensión lectora.

Los docentes deben hacer uso de los cuentos infantiles en las sesiones de aprendizaje, ya que constituyen una manera más eficaz de mejorar la comprensión lectora, además desarrollan actitudes positivas en los estudiantes en el hábito de la lectura.

Cabe señalar que, si se quiere mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del Nivel de Educación Primaria, se debe seguir la secuencia didáctica de los cuentos infantiles para mejorar la comprensión lectora, como el nivel inferencial, nivel literal y el nivel crítico, ya que obtuvieron resultados positivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALBATICO J. (1999) “Producción de Textos”.

BARRIENTOS G. (2006) “La investigación científica, enfoques metodológicos”.
Editorial Ugraph SAC, Lima.

CASTILLO, F. (1997) “Área de Comunicación”.

E.O. Robert y Wens Jr. (2003) “Aprendizaje y lenguaje”.

HINOZTROZA DE C. (1996) “Aprender a formar a niños lectores y escritores”.

JIRON, M. (s/a). “Producción de textos”.

JOLIBERT, J. (1999). “Producción de textos”. Editorial Paidós. Argentina.

JOSETTE J. (1997) y grupo de docentes de Ecouen. “Formar niños productores de textos”. Dolmen Ediciones S.A. Séptima edición, Chile.

MERINO P. (2004) “Pautas Metodológicas para elaborar el Proyecto de Tesis”.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). “Manual para docentes de Educación Primaria” - PLANCAD –Lima.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003) “Orientaciones y actividades pedagógicas para atender la Emergencia de la Educación”, Lima – Perú

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005) Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. DINEIP – DINESST.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005), Comunicación, Propuesta pedagógica para el desarrollo de las capacidades comunicativas “Un Perú que lee, un Perú que cambia”.

PISCOYA H. (1999) “Investigación Educacional”, Editorial San Marcos, Lima Perú.

SÁNCHEZ C. (1998), “Investigación Educativa”, Lima Perú.

SENGE, P. (2002) “Orientación en la producción de Textos”.

VALDERRAMA M. (2002) “Pasos para elaborar Proyectos y Tesis de Investigación Científica”.

MINISTERIO DE EDUCACION. Ley General de Educación N°28044.

MORALES A. (2010) Las danzas en el Perú y el Mundo (2ª ed.). Lima, Perú: San Marcos.

ANEXOS

ANEXO N° 01

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS



GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR EL NIVEL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA”

PRE TEST – POST TEST

1. **Institución Educativa:** N° 32896 – Alejandro Arteaga – Amarilis.
2. **Área:** Comunicación
3. **Profesor (a) de aula:**
4. **Grado y sección:** **Fecha:**.....
5. **Tesista:**

N°	INDICADORES	VALORACIÓN	
		SI	NO
	NIVEL LITERAL:		
1	Recuerda en forma ordenada hechos tal y como aparece en el texto.		
2	Identifica datos o nombres de personajes.		
3	Da detalles de los hechos ocurridos según causa o efecto.		
4	Identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.		
5	Nombra, discrimina y menciona las características del lugar.		
6	Nombra, discrimina y menciona las características del espacio.		
7	Nombra, discrimina y menciona las características del tiempo.		
8	Menciona acciones y características de los personajes.		
	NIVEL INFERENCIAL:		
9	Explica el texto más ampliamente.		
10	Agrega información y experiencias anteriores, relacionados con los saberes previos.		
11	Formula hipótesis y nuevas ideas.		
12	Infiere detalles adicionales (propuestos por el lector) recordar y contrastar.		
13	Infiere ideas principales.		
14	Infiere secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido (hipótesis)		
15	Infiere relaciones de causa y efecto.		
	NIVEL CRÍTICO:		
16	Enjuicia con seguridad las ideas expresadas por el autor del texto leído.		
17	Valora las decisiones derivadas del final del cuento personajes, etc.		
18	Emite juicios de valor en torno al texto leído.		
19	Se muestra a favor o en contra con el texto leído.		
20	Valora sus logros y dificultades.		

ANEXO N° 02
LOS CUENTOS INFANTILES

EL ASNO Y EL HIELO

Era invierno, hacía mucho frío y todos los caminos estaban helados. El asno, que estaba cansado, no se encontraba con ganas para caminar hasta el establo.

—¡Ea, aquí me quedo, ya no quiero andar más.—se dijo, dejándose caer al suelo.

Un hambriento gorriuncillo fue a posarse cerca de su oreja y le dijo;

—Asno, buen amigo, ten cuidado; no estás en el camino, sino en un lago helado.

—¡Déjame, tengo sueño! Y con un largo bostezo, se quedó dormido. Poco a poco, el calor de su cuerpo comenzó a fundir el hielo hasta que, de pronto, se rompió con un gran chasquido.

El asno despertó al caer al agua y empezó a pedir socorro, pero nadie pudo ayudarlo, aunque el gorrión quiso, pero no pudo.



Comprobando lo comprendido

Subraya la respuesta verdadera:

NIVEL LITERAL:

1. ¿En qué época del año ocurrió esta historia del asno?

- En primavera
- En verano
- En otoño
- En invierno

2. ¿Por qué todos los caminos estaban helados?

- Hacía frío
- Estaba nevando
- Estaba lloviendo

3. ¿Dónde se quedó dormido?

- En el camino
- En un lago helado
- Debajo de un árbol

4. ¿Por qué el asno no quiso ir a dormir al establo?

.....

.....

.....

.....

.....

NIVEL INFERENCIAL:

5. ¿Sabía el asno que era peligroso dormir sobre el hielo del lago? ¿Por qué?

.....

.....

.....

6. ¿Qué le ocurrió al asno?

.....

.....

.....

.....

7. ¿Por qué le ocurrió eso al asno? Subraya la respuesta verdadera:

- Porque fue caprichoso.
- Porque fue perezoso.
- Porque fue dormilón.

NIVEL CRÍTICO:

8. ¿Qué hubieras hecho tú si fueras el gorrión?

.....

.....

.....

EL HUESO Y EL PERRITO



Érase una vez un perrito que encontró un hueso. En seguida llegó un perro más grande, que le gruñó, le enseñó los dientes, lo miró con ojos amenazadores y le quitó el hueso. El perro grande quería comerse el hueso. Pero entonces llegó otro perro grande que también quería el hueso.

Los dos perros grandes se pelearon gruñendo, se enseñaron los dientes y se miraron con ojos amenazadores. Se movían en círculo alrededor del hueso y

cada uno quería echarle la boca al otro. Entonces el perrito se metió entre los dos perros grandes, cogió el hueso y salió corriendo. Los dos perros grandes no se dieron cuenta de nada. ¡Seguían corriendo en círculo, gruñendo, enseñándose los dientes y mirándose con ojos amenazadores, Pero ya no había ningún hueso! Porque, a esas alturas, ya se lo había comido el perrito.



Comprobando lo comprendido
Subraya la respuesta verdadera.

NIVEL LITERAL:

1. ¿Qué encontró el perrito en esta historia?

- Un coche
- Un hueso
- Un palo.

2. ¿Qué quería el perro más grande?

- Comerse el hueso
- Jugar con el perro.
- Pasear en el parque

3. ¿Qué ocurrió cuando llegó otro perro grande?

- Compartieron el hueso.
- Se retaron gruñendo,
- No hicieron nada los perros.

4. ¿Qué hizo entonces el perrito?

.....

.....

.....

NIVEL INFERENCIAL:

5. ¿Para quién tendría que haber sido el hueso?

.....

.....

.....

¿Porqué?.....

6. ¿Quién fue más listo?.....

¿Por qué?.....

7. ¿Por qué los perros grandes no se dieron cuenta de nada?

.....

.....

.....

NIVEL CRÍTICO:

8. ¿Han ganado en esta lectura los más fuertes?

.....
.....
.....

9. ¿Cómo hay que resolver los conflictos? Subraya lo que tú harías.

- Como quiera el más fuerte
- Dialogando
- Manteniendo la calma.

10. ¿Qué le dirías a dos compañeros o compañeras que están discutiendo violentamente?

.....
.....
.....

EL LEÑADOR HONRADO



Había una vez un pobre leñador que regresaba a su casa después de una jornada de duro trabajo. Al cruzar un puentecillo sobre el río, se le cayó el hacha al agua. Entonces empezó a quejarse tristemente:

—¿Cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha?

Al instante ¡oh, maravilla! Una bella ninfa aparecía sobre las aguas y dijo al leñador:

—Espera, buen hombre, traeré tu hacha.

Se hundió en la corriente y poco después aparecía con un hacha de oro entre las manos. El leñador dijo que aquella

no era la suya.

Por segunda vez se sumergió la ninfa, para aparecer después con otra hacha de plata.

—Tampoco es la mía—dijo el triste leñador. Por tercera vez la ninfa buscó bajo el agua. Al aparecer llevaba un hacha de hierro.



—¡Oh, gracias, gracias! ¡Esa es la mía!

—Pero, por decir la verdad, yo te regalo las otras dos. Has preferido ser pobre y no mentir y te mereces un premio.

Comprobando lo comprendido.

Subraya la respuesta verdadera

1. ¿Qué trabajo hace un leñador?

- Cortar árboles
- Repara muebles
- Arregla grifos

2. ¿Con qué corta los árboles?

- Con un destornillador
- Con un martillo
- Con un hacha

3. ¿Qué le ocurrió al leñador cuando cruzaba el puente?

.....

4. ¿Qué hizo entonces el leñador?

.....

¿Por qué?.....

5. ¿Quién acudió en su ayuda?

.....

6. ¿Crees que la ninfa sabía cuál era el hacha del leñador?

.....

7. ¿Por qué sacó primero la de oro y luego la de plata?

.....

8. ¿Mintió el leñador?

.....

9. ¿Qué premio le dio la ninfa por no mentir?

.....

10. ¿Qué le ocurre a las personas que son mentirosas?

.....
.....

LA PASTORA FLAUTISTA

Había una vez una joven pastora. Un día se encontró una flauta. Era una flauta mágica que hacía bailar a todo el mundo.

Una tarde, el herrero del pueblo oyó la música de la flauta y empezó a bailar sin poder parar. Se enfadó tanto que dijo a los vecinos que la pastora era **una bruja**.



Entonces, todos decidieron echar del pueblo a la joven.

Pero, antes de irse, la pastora les pidió que le dejaran tocar la flauta. Y en cuanto la oyeron, todos se pusieron a bailar. Los vecinos se lo pasaron tan bien que decidieron que la pastora se quedara en el pueblo con ellos.

1. ¿Cómo era la pastora?
 - a) Vieja.
 - b) Joven.
 - c) Adulta
2. ¿Qué se encontró la pastora?
 - a) Una varita mágica.
 - b) Una flauta mágica.
 - c) Una trompeta.
3. ¿En qué consistía la magia de la flauta?
 - a) Con su música se paraban los relojes.
 - b) Con su música se dormía la gente.
 - c) Con su música hacía bailar a todo el mundo.
4. ¿Por qué se enfadó el herrero?
 - a) No podía dejar de bailar.
 - b) Porque era tímido.
5. Cuando los vecinos iban a echar a la pastora, ella pidió...
 - a) Que le dejaran recoger el rebaño.
 - b) Que le dejaran tocar la flauta.
6. Cuando los vecinos oyeron la música decidieron:
 - a) Que se quedara
 - b) Que se marchara.
7. ¿Quién es el protagonista?
 - a) Un herrero.
 - b) Una pastora.
8. La flauta era especial porque...
 - a) Era de oro
 - b) Era mágica.
9. ¿Quién descubrió que la flauta era mágica?
 - a) El herrero
 - b) La pastora
 - c) El flautista
10. ¿Dónde estaba la herrería?
 - a) En el centro del pueblo.
 - b) En las afueras, cerca de donde pastan las ovejas.
11. El herrero le dijo a los del pueblo que:
 - a) La pastora era una bruja.
 - b) La pastora era una joven alegre y divertida.
12. ¿Conoces algún otro cuento en el que haya una flauta mágica?
 - a) La pastora flautista.
 - b) La banda de música.
 - c) El herrero vergonzoso.

LECTURA COMPRENSIVA



Había una vez una casa en la esquina, que tenía las ventanas verdes. Allí vivía un ratón que se llamaba Pancho.

Un día salió de su escondite y muy decidido se fue a cazar gatos.

Cuando llegó al pasillo se escondió detrás de un mueble grande que tenía muchos cajones y esperó a ver cuando llegaba el gato.

Estando allí escondido moviendo sus bigotes, se puso a pensar y dijo: -
¡¡Anda, si los ratones no cazan gatos, es al revés!!

Se asustó mucho.

Y le entró tanto miedo, que salió corriendo hacia su escondite. Parecía un coche de carreras de lo deprisa que iba.

Pancho es un ratón de lo más despistado.



CUESTIONARIO

1.- La casa del cuento estaba:

- a) en la esquina
- b) en el parque
- c) en el monte

2.- ¿De qué color tenía la casa las ventanas?

- a) rojo
- b) amarillo
- c) verde

3.- El ratón salía a cazar:

- a) pájaros
- b) gatos
- c) peces

4.- El ratón se escondió detrás:

- a) de la puerta
- b) de un mueble
- c) de un cajón

5.- Estando escondido movió.

- a) sus patitas
- b) el rabo
- c) sus bigotes

6.- El ratón corría tan de prisa que parecía:

- a) un coche de carreras
- b) una moto
- c) una bici de carreras

7.- Cuando se dice salir, también podemos entender:

- a) asomarse
- b) esconderse
- c) correr

8.- Pancho es un ratón:

- a) muy listo
- b) muy distraído
- c) muy grande

9.- A Pancho le gusta cazar:

- a) animales
- b) caramelos
- c) flores

10.- Este cuento podría llamarse:

- a) “El ratón miedoso”
- b) “El susto del ratón”
- c) “El ratón despistado”

LECTURA COMPRENSIVA

Había un tren pequeño.

Tenía una máquina amarilla que parecía un sol. Detrás sólo llevaba tres vagones de color rojo, como las flores de las amapolas.

En la máquina, el conductor tocaba una campana muy brillante. La campana sonaba muy fuerte haciendo TILÍN, TILÍN.



El trenecito corría muy poco, porque le gustaba ir viendo el paisaje que había junto a las vías.

El conductor se asomaba a la ventana de la máquina amarilla.

El conductor se pasaba el día saludando a las casas y a las granjas por las que pasaba, y también saludaba a las vacas y a los corderos.

Era un tren pequeño pero muy simpático.

CUESTIONARIO

1.- El tren del cuento era:

- a) grande
- b) mediano
- c) pequeño

2.- La máquina era:

- a) azul
- b) amarilla
- c) roja

3.- ¿Cuántos vagones tenía el tren?

- a) muchos
- b) pocos
- c) ninguno

4.- El conductor tocaba:

- a) la campana
- b) el pito
- c) las palmas

5.- El tren:

- a) corría mucho
- b) estaba parado
- c) corría muy poco

6.-Al trenecito le gustaba:

- a) ver la televisión
- b) ir viendo el paisaje
- c) ir viendo el mar

7.- Ser simpático es:

- a) ser gracioso
- b) ser inquieto
- c) ser muy pesado

8.- El conductor saludaba:

- a) a sus amigos
- b) a los edificios y los animales
- c) a las olas del mar

9.- Para ver el paisaje vamos:

- a) despacio
- b) corriendo
- c) con los ojos cerrados

10.- El cuento se podría titular:

- a) “Un viaje en barco”
- b) “El tren”
- c) “El paseo del tren”

LOS DOS AMIGOS

Érase una vez dos amigos que paseaban por el bosque. De pronto, apareció un oso que quería atacarlos. Uno de ellos se encaramó a un árbol y se escondió, mientras que el otro se quedó en el camino, se dejó caer al suelo y simuló que estaba muerto.



El oso se acercó y lo olfateó, pero él aguantó la respiración, así que el animal pensó que estaba muerto y se fue.

Cuando el oso se alejó, bajó del árbol y preguntó riendo a su compañero:

¿Qué te decía el oso al oído?

Me decía que quien abandona a un amigo cuando hay peligro es un cobarde.

Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Por dónde iban los dos amigos paseando?
 - a) Por el parque
 - b) Por la calle
 - c) Por el bosque
2. El oso apareció:
 - a) De pronto
 - b) Poco a poco
 - c) Muy despacio
3. ¿Qué sintieron los amigos al ver al oso?
 - a) Alegría
 - b) Miedo
 - c) Risa

4. ¿Qué hizo uno de ellos?
- a) Salir corriendo
 - b) Taparse los ojos
 - c) Subirse a un árbol
5. ¿Y el otro, qué hizo?
- a) Nada
 - b) Engañó al oso
 - c) Se puso a llorar.
6. ¿El primero de ellos cómo se portó?
- a) Fue un buen amigo.
 - b) Fue un valiente.
 - c) Se portó como un cobarde.
7. ¿Cuándo bajó del árbol el niño?
- a) Cuando se sintió triste.
 - b) Cuando comprendió que estaba a salvo.
 - c) Cuando su amigo le avisó.
8. ¿Qué crees que nos quiere enseñar esta lectura?
- a) Que a los amigos no se abandonan.
 - b) Que el oso es un animal cariñoso.
 - c) Que los niños no deben ir solos al bosque.
9. El oso es un animal:
- a) Doméstico
 - b) Salvaje
 - c) Mimoso

ANEXO N° 03

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



FOTO N° 01: UNA ESTUDIANTE LEYENDO EL CUENTO DEL ASNO Y HIELO.



FOTO N° 02: LA INVESTIGADORA APLICANDO LOS CUESTIONARIOS DESPUES DE RELATAR EL CUENTO DEL ASNO Y EL HIELO.



FOTO N° 03: LA INVESTIGADORA APLICANDO EL POST TEST A LOS ESTUDIANTES.



FOTO N° 04: LA INVESTIGADORA CON LOS ESTUDIANTES A QUIENES SE LE APLICÓ EL EXPERIMENTO.