

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA

“SANTA ROSA”

PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE



TESIS

**“TEXTOS NARRATIVOS CON ENFOQUE
INTERCULTURAL PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA”**

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autores:

Bach. Obdulio Farfan Gutiérrez

Bach. Rosa Luz Carazas Salas

Asesora:

Dra. María Exaltación Vara Licona

Código ORCID: 0000-0003-0687-9952

Línea de Investigación:

Enseñanza – Aprendizaje

CUSCO-PERÚ

2026

Obdulio Farfan Gutiérrez Rosa Luz Carazas Salas

“TEXTOS NARRATIVOS CON ENFOQUE INTERCULTURAL PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA”



Quick Submit



Quick Submit



Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa

Detalles del documento

Identificador de la entrega

tm:oid::1:3615024012

Fecha de entrega

21 jul 2026, 11:06 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

21 jul 2026, 11:10 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

CON_ENFOQUE_INTERCULTURAL_13-07-2025_FINALLLL_EXPO_CORREGIDO.pdf

Tamaño del archivo

1.6 MB

138 páginas

32.443 palabras

190.057 caracteres

20% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Fuentes principales

- 20%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 11%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



PERÚ

Ministerio
de Educación

GERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN CUSCO
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

SANTA ROSA

R.S. N° 084-51-ED-1942 / RENUEVA D.S. N° 09-94-ED-1994
LICENCIAMIENTO: R.M. N° 358-2020-MINEDU



DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, **Obdulio Farfan Gutiérrez** identificada con Documento Nacional de Identidad No 43278268 y **Rosa Luz Carazas Salas**, identificada con Documento Nacional de Identidad No. 40503398, del Programa Académico de Educación Primaria de la Escuela de Educación Pedagógica Pública "SANTA ROSA", declaro bajo juramento lo siguiente:

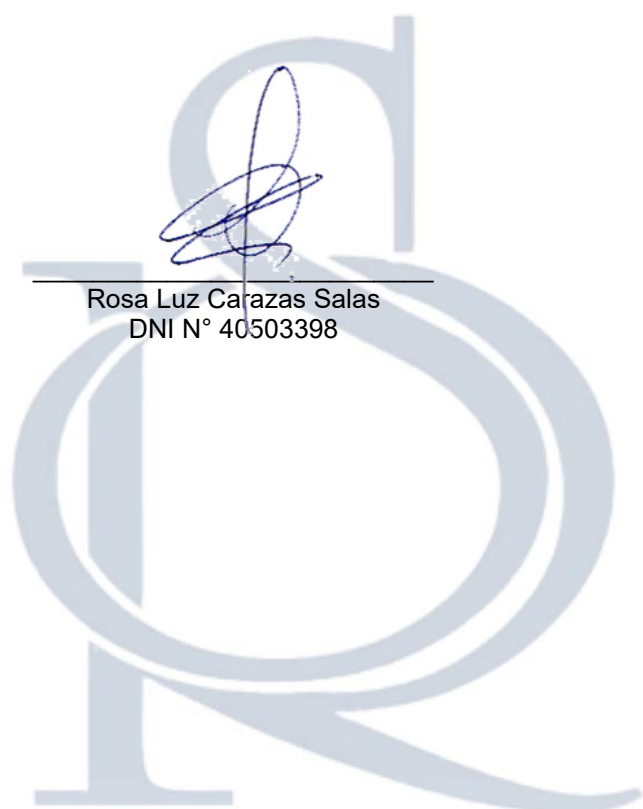
1. La tesis titulada:
"Textos Narrativos con Enfoque Intercultural para Mejorar la Comprensión Lectora" es de mi autoría, la misma que presentó para optar el Título Profesional de **Licenciado en Educación**.
2. La tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, por lo que no atenta contra derechos de terceros.
3. La tesis es original e inédita, y no ha sido realizado, desarrollado o publicado, parcial ni totalmente, por terceras personas naturales o jurídicas. No incurre en autoplagio; es decir, no fue publicado ni presentado de manera previa para conseguir algún grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, pues no son falsos, duplicados, ni copiados, por consiguiente, constituyen un aporte significativo para la realidad estudiada.

De identificarse fraude, falsificación de datos, plagio, información sin cita de autores, uso ilegal de información ajena, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a las acciones legales pertinentes.

Cusco, 23 de julio del 2026

Obdulio Farfan Gutiérrez
DNI N° 43278268

Rosa Luz Carazas Salas
DNI N° 40503398



DEDICATORIA

A Noemi, mi compañera de vida, por su amor incondicional, su apoyo constante y por ser mi fuente de fortaleza durante todo este proceso. A mis queridas hijas **Mia Amira** y **Kristel Luana**, por ser mi mayor inspiración y por enseñarme cada día el verdadero significado de la perseverancia y el amor. A mis padres y hermanos, quienes con su comprensión y apoyo incondicional me permitieron seguir adelante con mis estudios, aun en los momentos más difíciles. Gracias a todos ustedes, esta meta se ha hecho posible.

Obdulio.

Con mucho amor a mi amado esposo Narciso y mis adorados hijos Steven y Adriano, quienes con su apoyo incondicional fueron mi motivación durante todo este tiempo para cumplir mis sueños.

Rosa Luz

AGRADECIMIENTO

A **Dios**, por guiarme en cada paso de este camino y darme la fortaleza para superar los desafíos. Su presencia ha sido mi inspiración y mi refugio.

A la **Escuela Superior de Santa Rosa de Cusco**, expreso mi más profundo agradecimiento por brindarme la oportunidad de seguir aprendiendo y aplicar esos conocimientos en favor de la niñez y de nuestra sociedad.

A mis queridas compañeras y compañeros, gracias por compartir conmigo el amor por la educación y por ser parte de esta experiencia enriquecedora.

A todas mis maestras y maestros de la **Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa de Cusco**, mi sincero agradecimiento por sus enseñanzas y dedicación. Su guía ha sido fundamental en mi formación.

Obdulio

Nuestro sincero agradecimiento a los docentes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública - Santa Rosa del Cusco, quienes con sus sabias lecciones supieron guiarnos en la mejora de nuestra calidad como docentes y quienes nos albergaron en sus aulas en donde compartimos momentos de mucha alegría y aprendizajes y a quienes los recordaremos siempre con mucho cariño.

Rosa Luz

RESUMEN

La finalidad última de la investigación fue Evaluar si la aplicación de los textos narrativos de enfoque intercultural favorece la comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. Javier Heraud Pérez –Ccasa – Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024. Para ello se empleó un alcance explicativo, un diseño experimental y un enfoque cuantitativo. En cuanto a la data, esta se recolectó mediante una prueba de conocimiento, la cual se aplicó a 20 estudiantes de la IE Javier Heraud Pérez de Cotabambas- Apurímac. Los resultados obtenidos permitieron deducir que, la aplicación de textos narrativos con enfoque intercultural mejoró significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. Javier Heraud Pérez. La media en el pretest fue de 10.88, mientras que en el posttest subió a 13.84, indicando una mejora. Además, la prueba de muestras emparejadas mostró una diferencia significativa de -2.96 entre las medias, con un valor p de 0.001, lo que respalda que la intervención tuvo un efecto positivo en la comprensión lectora. También se dedujo que, los textos narrativos con enfoque intercultural mejoraron significativamente la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes de primaria de la I.E. Javier Heraud Pérez. En el nivel literal, la media aumentó de 5.08 a 14.92, con una diferencia significativa de -9.84 ($p = 0.000$). En el nivel inferencial, la media subió de 5.96 a 11.68, con una diferencia significativa de -5.72 ($p = 0.000$). En el nivel crítico, la media aumentó de 7.36 a 15.44, con una diferencia significativa de -8.08 ($p = 0.000$), lo que confirma mejoras sustanciales en la capacidad crítica, inferencial y literal de los estudiantes.

Palabras clave: Nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico

ABSTRAC

The ultimate purpose of the research was to evaluate whether the application of narrative texts with an intercultural approach favors reading comprehension in students of the I.E. Javier Heraud Pérez -Ccasa - Challhuahuacho-Cotabambas -Apurimac-2024. For this purpose, an explanatory scope, an experimental design and a quantitative approach were used. Regarding the data, it was collected through a knowledge test, which was applied to 20 students of the IE Javier Heraud Pérez de Cotabambas- Apurímac. The results obtained allowed us to deduce that the application of narrative texts with an intercultural approach significantly improved reading comprehension in students of the I.E. Javier Heraud Pérez. The mean in the pretest was 10.88, while in the posttest it rose to 13.84, indicating an improvement. Furthermore, the paired samples test showed a significant difference of -2.96 between the means, with a p-value of 0.001, supporting that the intervention had a positive effect on reading comprehension. It was also deduced that narrative texts with an intercultural approach significantly improved reading comprehension at the literal, inferential, and critical levels of the primary school students at the I.E. Javier Heraud Pérez. At the literal level, the mean increased from 5.08 to 14.92, with a significant difference of -9.84 ($p = 0.000$). At the inferential level, the mean rose from 5.96 to 11.68, with a significant difference of -5.72 ($p = 0.000$). At the critical level, the mean increased from 7.36 to 15.44, with a significant difference of -8.08 ($p = 0.000$), confirming substantial improvements in students' critical, inferential, and literal abilities.

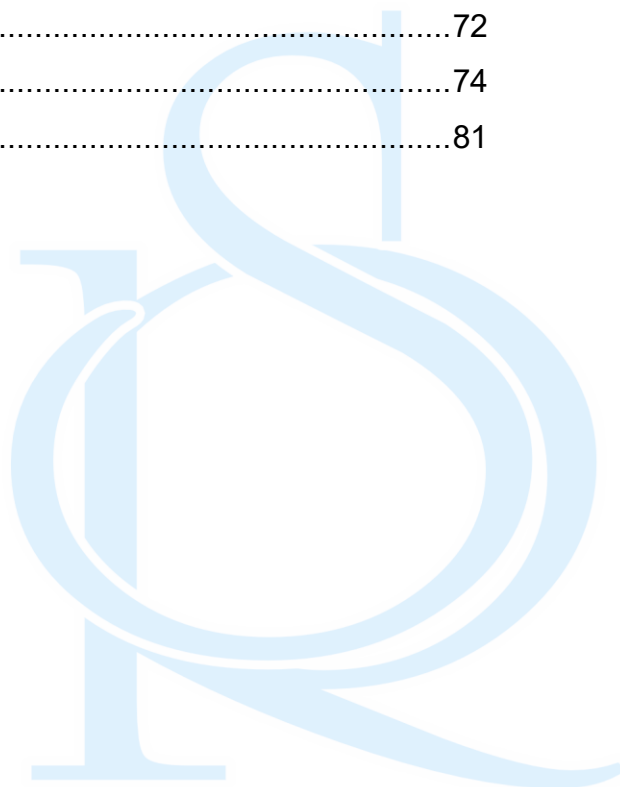
Keywords: Literal level, inferential level, level

ÍNDICE GENERAL

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD	¡Error! Marcador no definido.
DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTO.....	ii
RESUMEN	iii
ABSTRAC	iv
ÍNDICE GENERAL	v
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I - PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1. Descripción del problema.....	3
1.2. Formulación del problema.....	5
1.2.1. Problema general.....	5
1.2.2. Problemas específicos.....	5
1.3. Objetivos de la investigación	5
1.3.1. Objetivo general.....	5
1.3.2. Objetivos específicos	5
1.4. Justificación e importancia del estudio	6
1.5. Delimitación de la investigación	7
1.5.1. Delimitación espacial	7
1.5.2. Delimitación temporal	7
1.5.3. Delimitación social	7
1.6. Limitaciones de la investigación	7
CAPITULO II - MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	9
2.1. Antecedentes de la investigación.....	9
2.1.1. Antecedentes internacionales	9
2.1.2. Antecedentes nacionales	10
2.1.3. Antecedentes locales	12
2.2. Bases teórico-científicas	13
2.2.1. Textos narrativos	13

2.2.2. Integridad de tradiciones	15
2.2.3. La comprensión intercultural	16
2.2.4. Diversidad cultural	16
2.2.5. Interacción cultural	17
2.2.6. Respeto cultural	18
2.2.7. Tradición oral	19
2.2.8. Diversidad narrativa	21
2.2.9. Conciencia crítica	21
2.2.10. Comprensión lectora	22
2.2.11. Elementos del proceso lector	26
2.2.12. Condiciones para tener una buena comprensión lectora ...	27
2.2.13. Teorías de la comprensión lectora	30
2.2.14. Estrategias para la comprensión lectora	31
2.2.15. Definición de términos	38
CAPITULO III – MARCO METODOLÓGICO	42
3.1. Hipótesis de la investigación	42
3.1.1. Hipótesis general	42
3.1.2. Hipótesis específicas	42
3.2. Variables de la investigación	42
3.2.1. Variable independiente	42
3.2.2. Variable dependiente	42
3.2.3. Operacionalización de las variables	42
3.3. Método de investigación	45
3.3.1. Enfoque de investigación	45
3.3.2. Tipo de investigación	45
3.3.3. Alcances o nivel de investigación	45
3.3.4. Diseño de investigación	45
3.4. Población y muestra del estudio	46
3.4.1. Población	46
3.4.2. Muestra	46
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	46

3.5.1. Técnica de recolección de datos	47
3.5.2. Instrumento de recolección de datos.....	47
3.6. Validación y confiabilidad de los instrumentos	47
3.6.1. Validación	47
3.6.2. Confiabilidad	48
3.7. Aspectos éticos	48
CAPITULO IV - RESULTADOS	49
4.1. Resultados respecto a los objetivos específicos	49
4.2. Resultados respecto al objetivo general	52
4.3. Estadígrafos descriptivos del pre y post test	59
4.3.1. Pre test	59
4.3.2. Post test.....	60
4.4. Prueba de hipótesis	61
4.4.1. Hipótesis específicas	61
4.4.2. Hipótesis general	66
4.5. Discusión	67
CONCLUSIONES.....	70
RECOMENDACIONES	72
BIBLIOGRAFÍA	74
ANEXOS	81



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Matriz de operacionalización de variables</i>	43
Tabla 2 <i>Muestra</i>	46
Tabla 3 <i>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</i>	46
Tabla 4 <i>Dimensión nivel literal</i>	49
Tabla 5 <i>Dimensión nivel inferencial</i>	50
Tabla 6 <i>Dimensión Crítica</i>	50
Tabla 7 <i>Edad de los estudiantes</i>	52
Tabla 8 <i>Género de los estudiantes</i>	53
Tabla 9 <i>Hábitos de lectura de textos informativos o académicos</i>	53
Tabla 10 <i>Horas semanales dedicadas a la lectura</i>	54
Tabla 11 <i>Preferencia de textos para leer por el estudiante</i>	55
Tabla 12 <i>Participación en actividades escolares relacionadas a la lectura o comprensión de textos</i>	56
Tabla 13 <i>Variable comprensión lectora</i>	57
Tabla 14 <i>Texto 2</i>	59
Tabla 15 <i>Texto 1</i>	59
Tabla 16 <i>Ayaymama</i>	60
Tabla 17 <i>Estadísticas de muestras emparejadas - hipótesis específica 1</i>	62
Tabla 18 <i>Prueba T de Student para una sola muestra – hipótesis específica 1</i>	62
Tabla 19 <i>Estadísticas de muestras emparejadas - hipótesis específica 2</i>	63
Tabla 20 <i>Prueba T de Student para una sola muestra – hipótesis específica 2</i>	63
Tabla 21 <i>Estadísticas de muestras emparejadas - hipótesis específica 3</i>	65
Tabla 22 <i>Prueba T de Student para una sola muestra – hipótesis específica 3</i>	65
Tabla 23 <i>Estadísticas de muestras emparejadas – hipótesis general</i>	66
Tabla 24 <i>Prueba T de Student para una sola muestra – hipótesis general</i>	67
Tabla 25 <i>Indicador: Claridad en la identificación de información específica</i> ...	114
Tabla 26 <i>Indicador: Calidad de las respuestas a preguntas directas</i>	115
Tabla 27 <i>Indicador: Habilidad para resumir el contenido explícito</i>	116
Tabla 28 <i>Indicador: Capacidad para extraer conclusiones basadas en información implícita</i>	117
Tabla 29 <i>Indicador: Calidad de las respuestas a preguntas inferenciales</i>	118

Tabla 30 <i>Indicador: Habilidad para hacer predicciones fundadas</i>	119
Tabla 31 <i>Indicador: Profundidad de las opiniones formadas</i>	120
Tabla 32 <i>Indicador: Habilidad para relacionar el contenido de texto con situaciones prácticas</i>	121
Tabla 33 <i>Indicador: Evaluación crítica de la validez y coherencia de los argumentos</i>	122



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Taxonomía de Bloom</i>	25
Figura 2 <i>Dimensión nivel literal</i>	49
Figura 3 <i>Dimensión nivel inferencial</i>	50
Figura 4 <i>Dimensión Crítica</i>	51
Figura 5 <i>Edad de los estudiantes</i>	52
Figura 6 <i>Género de los estudiantes</i>	53
Figura 7 <i>Hábitos de lectura de textos informativos o académicos</i>	54
Figura 8 <i>Horas semanales dedicadas a la lectura</i>	55
Figura 9 <i>Preferencia de textos para leer por el estudiante</i>	56
Figura 10 <i>Participación en actividades escolares relacionadas a la lectura o comprensión de textos</i>	57
Figura 11 <i>Variable comprensión lectora</i>	58
Figura 12 <i>Texto 2</i>	59
Figura 13 <i>Texto 1</i>	60
Figura 14 <i>Ayaymama</i>	61
Figura 15 <i>Indicador: Claridad en la identificación de información específica</i> .	114
Figura 16 <i>Indicador: Calidad de las respuestas a preguntas directas</i>	115
Figura 17 <i>Indicador: Habilidad para resumir el contenido explícito</i>	116
Figura 18 <i>Indicador: Capacidad para extraer conclusiones basadas en información implícita</i>	117
Figura 19 <i>Indicador: Calidad de las respuestas a preguntas inferenciales</i>	118
Figura 20 <i>Indicador: Habilidad para hacer predicciones fundadas</i>	119
Figura 21 <i>Indicador: Profundidad de las opiniones formadas</i>	120
Figura 22 <i>Indicador: Habilidad para relacionar el contenido de texto con situaciones prácticas</i>	121
Figura 23 <i>Indicador: Evaluación crítica de la validez y coherencia de los argumentos</i>	122

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora se cataloga como una de las capacidades primordiales para el fortalecimiento del pensamiento crítico, el acceso al conocimiento y la intervención dinámica de la sociedad. No obstante, en diversas regiones del país, particularmente en los departamentos de Cusco y Apurímac, persisten serias dificultades en torno al logro de aprendizajes vinculados a la lectura, lo que profundiza brechas educativas y limita el desempeño académico de los estudiantes. Estas dificultades se relacionan, entre otros factores, con la falta de pertinencia cultural y contextual de los materiales utilizados en las aulas, los cuales muchas veces no dialogan con las vivencias, lenguas, saberes ni formas de interpretar el mundo de los niños y niñas.

Frente a esta problemática, los textos narrativos con enfoque intercultural se presentan como una alternativa pedagógica altamente significativa. Al incorporar relatos provenientes de la tradición oral andina, así como narrativas que reflejan la cosmovisión, prácticas socioculturales y experiencias cotidianas del contexto local, estos textos permiten que los estudiantes establezcan conexiones profundas con lo que leen. Este vínculo favorece la motivación lectora, la participación activa y el progreso de una comprensión en sus niveles literal, inferencial y crítico. Además, fortalece la identidad cultural y promueve actitudes de valoración, respeto y reconocimiento de la diversidad.

El presente estudio se sustenta en la premisa de que la lectura se potencia cuando el estudiante se ve reflejado en los textos. No se trata únicamente de mejorar habilidades académicas, sino también de impulsar un proceso educativo inclusivo, significativo y transformador. Por ello, la investigación se orienta a demostrar que el uso sistemático de textos narrativos interculturales incide positivamente en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, contribuyendo así a una educación más pertinente y coherente con la realidad sociocultural en la que se desenvuelven.

La estructura de este trabajo responde a las exigencias metodológicas de una investigación científica.

En el **Capítulo I**, se presenta el planteamiento del problema, la formulación de objetivos, la justificación y las delimitaciones del estudio.

El **Capítulo II** desarrolla el marco teórico conceptual, que comprende antecedentes internacionales y nacionales, así como las bases teóricas relacionadas con los textos narrativos, la interculturalidad, la tradición oral y la comprensión lectora.

En el **Capítulo III**, se expone el marco metodológico, detallando las hipótesis, variables, diseño, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como los criterios de validez, confiabilidad y ética.

El **Capítulo IV** presenta los resultados obtenidos, su análisis, la comprobación estadística de las hipótesis y la discusión.

Finalmente, se incluyen las conclusiones, recomendaciones, la bibliografía y los anexos correspondientes.



CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

El problema que se aborda en esta investigación es la baja comprensión lectora en los estudiantes de la I.E “Javier Heraud Pérez”, Ccasa, Chalhahuacho, Cotabambas, Apurímac.

A nivel internacional, la comprensión lectora continúa siendo una preocupación prioritaria dentro de los sistemas educativos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) informó que, en el año 2018, el 53 % de los estudiantes de 15 años pertenecientes a los países miembros no alcanzó el nivel mínimo de competencia en lectura, lo que evidencia una brecha importante en el desarrollo de habilidades fundamentales para el aprendizaje (OCDE, 2019). Esta situación se refleja también en América Latina, donde el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019 reportó que el 58 % de los estudiantes evaluados tampoco logró el nivel esperado en comprensión lectora, confirmando que se trata de una problemática persistente en la región (UNESCO, 2022).

En el ámbito nacional, la realidad peruana revela un panorama igualmente desafiante. Según el Ministerio de educación (2022), el 50 % de los sujetos en formación de primaria no alcanzó el nivel satisfactorio en comprensión lectora, lo que demuestra dificultades estructurales en la formación de esta competencia. La lectura y su comprensión, pese a ser habilidades esenciales para el desarrollo cognitivo y académico, continúan mostrando niveles insuficientes entre los escolares del país.

En el ámbito regional y local, la situación se acentúa. En Apurímac, la Evaluación Regional de Aprendizajes (ERA, 2023) señaló que el 60 % de los estudiantes de primaria permanece por debajo del nivel satisfactorio, evidenciando una brecha mayor que la registrada a nivel nacional. Esta tendencia también se observa en la Institución Educativa Javier Heraud Pérez, ubicada en Ccasa, Chalhahuacho, donde la dirección institucional informó que el 75 % de los educandos de 6° grado de primaria no alcanzó un nivel idóneo en comprensión de textos durante la evaluación regional del año 2023. Esta cifra

confirma la persistencia y gravedad del problema en el contexto inmediato de intervención.

En cuanto al diagnóstico, se identifica que la baja comprensión lectora se manifiesta en dificultades para interpretar textos de diversa estructura y complejidad, lo cual repercute directamente en el comportamiento educativo integral. Los estudiantes presentan limitaciones en procesos como la inferencia, la interpretación y la reflexión crítica, lo que afecta su progreso en todas las áreas curriculares. La presencia de un porcentaje elevado de estudiantes que no alcanzan los niveles esperados indica la necesidad de abordar este problema de manera urgente y sistemática.

Respecto al pronóstico, si no se implementan acciones oportunas, se prevé un deterioro progresivo del rendimiento escolar. Los estudiantes podrían experimentar frustración y desmotivación al no poder comprender adecuadamente los textos, lo que incrementaría el riesgo de abandono escolar en los grados superiores. La insuficiente comprensión lectora también continuará afectando otras áreas del currículo, dada su naturaleza transversal, y limitará las posibilidades de éxito en la educación secundaria y superior. Esta situación, además, podría restringir el desarrollo personal y social del estudiante, afectando su autoestima y reduciendo su capacidad para recuperar documentación pertinente y elegir un curso de acción sustentada. A largo plazo, la escasa alfabetización lectora también podría disminuir sus oportunidades de inserción laboral y profesional.

Finalmente, el control del pronóstico requiere la implementación de acciones preventivas y correctivas que permitan revertir la tendencia identificada. Estas medidas deben orientarse al fortalecimiento de acciones didácticas orientadas a favorecer el fortalecimiento progresivo de la comprensión lectora, al acompañamiento docente continuo y a la generación de ambientes de proceso formativo que favorezcan el pensamiento crítico y la autonomía. La adopción de estas acciones resulta indispensable para asegurar que los estudiantes mejoren su competencia lectora y logren una evolución formativa y individual adecuada.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cómo la aplicación de los textos narrativos con enfoque intercultural favorece la comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho - Cotabambas – Apurimac - 2024?

1.2.2. Problemas específicos

- 1º. ¿Cómo la aplicación de textos narrativos interculturales favorece el nivel literal en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I. E “Javier Heraud Pérez” Ccasa, Challhuahuacho, Cotabambas Apurimac-2024?
- 2º. ¿Cómo la aplicación de textos narrativos interculturales favorece el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I. E “Javier Heraud Pérez” Ccasa, Challhuahuacho, Cotabambas Apurimac-2024?
- 3º. ¿Cómo la aplicación de textos narrativos interculturales favorece el nivel criterial de la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I. E “Javier Heraud Pérez” Ccasa, Challhuahuacho, Cotabambas Apurimac-2024?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Evaluar si la aplicación de los textos narrativos de enfoque intercultural favorece la comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. Javier Heraud Pérez –Ccasa – Challhuahuacho-Cotabambas –Apurimac-2024.

1.3.2. Objetivos específicos

- 1º. Determinar en qué medida favorecen los textos narrativos en la comprensión lectora en el nivel literal en los estudiantes de primaria de la I. E “Javier Heraud Pérez” Ccasa – Challhuahuacho - Cotabambas - Apurimac-2024.
- 2º. Determinar en qué medida favorecen los textos narrativos en la comprensión lectora en el nivel inferencial en los estudiantes de primaria de la I. E “Javier Heraud Pérez” Ccasa – Challhuahuacho - Cotabambas - Apurimac-2024.

- 3°. Determinar en qué medida favorecen los textos narrativos en la comprensión lectora en el nivel criterial en los estudiantes de primaria de la I. E “Javier Heraud Pérez” Ccasa – Challhuahuacho - Cotabambas - Apurímac-2024.

1.4. Justificación e importancia del estudio

a. Conveniencia

La relevancia de la presente indagación radica en su orientación hacia el robustecimiento de las capacidades asociadas con la comprensión lectora, concebida como un componente basilar del itinerario formativo durante la educación primaria. Del mismo modo, la incorporación de producciones narrativas sustentadas en una perspectiva intercultural propicia la configuración de escenarios pedagógicos más inclusivos, contextualizados y consonantes con la heterogeneidad sociocultural que distingue a la población escolar.

b. Relevancia social

Este estudio tiene el potencial de ser de gran importancia social para promover la integración cultural y el respeto a la diversidad cultural. Reconocer las diversas perspectivas culturales entre los estudiantes dará como resultado una sociedad más tolerante y equívoca.

c. Utilidad práctica

El valor práctico de esta investigación es su proyección para reforzar los mecanismos en la actividad pedagógica en comprensión lectora. Los resultados pueden utilizarse en proyectos formativos que tengan como fin perseguido mejorar la competencia lectora en diversas culturas.

d. Valor teórico

Este estudio también analiza el progreso de la educación intercultural y la comprensión lectora. Podría ser un modelo para futuros esfuerzos de investigación para comprender mejor la conexión entre la diversidad cultural y el rendimiento educativo.

e. Valor metodológico

El valor metodológico reside en la oportunidad de desarrollar y aplicar instrumentos de medición específicos para evaluar la comprensión lectora en un contexto intercultural. Esto podría mejorar las prácticas de evaluación y proporcionar un cimiento consolidado para venideras pesquisas en este entorno disciplinar.

1.5. Delimitación de la investigación

1.5.1. Delimitación espacial

La indagación tiene lugar en la Institución Educativa “Javier Heraud Pérez,” ubicada en la localidad de Ccasa, dentro del distrito de Challhuahuacho, provincia de Cotabambas, en la región de Apurímac, Perú. Este espacio geográfico es característico por su diversidad cultural, lo que lo convierte en un contexto adecuado para estudiar la influencia de textos narrativos interculturales en la comprensión lectora.

1.5.2. Delimitación temporal

La investigación se realizó durante el año lectivo 2024.

1.5.3. Delimitación social

La población objetivo de esta investigación está compuesta por educandos de nivel primario de la I.E. “Javier Heraud Pérez. Estos estudiantes provienen de diversas culturas locales, lo que permite explorar cómo la diversidad cultural influye en la comprensión lectora cuando se aplican textos narrativos interculturales. El estudio se centró en los estudiantes de este nivel educativo para analizar las diferencias en los niveles de comprensión (literal, inferencial y criterial) dentro de este grupo social específico.

1.6. Limitaciones de la investigación

La pesquisa sobre la influencia textos narrativos con enfoque intercultural en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez – Ccasa - Challhuahuacho - Cotabambas - Apurímac - 2024 puede verse afectada por las siguientes limitaciones:

- **Limitación temporal:** la investigación se realizó durante un año, lo que puede ser insuficiente para evaluar los efectos a largo plazo del enfoque intercultural.

- **Limitación de alcance:** las características que posee este grupo de estudio podrían ser diferentes en otros entornos educativos y por restringe la posibilidad de replicar los resultados en contextos diferentes.

- **Recomendaciones para minimizar las limitaciones**

Para minimizar las limitaciones de la investigación, se pueden tomar las siguientes medidas:

- Aumentar el presupuesto: si se pudiera aumentar el presupuesto, se podría recopilar más datos y analizarlos con mayor profundidad.
- Ampliar el alcance de la investigación: si se pudiera ampliar el alcance de la investigación para incluir a estudiantes de otros grados o de otras instituciones educativas, se podría inferir los aportes obtenidos a un grupo de referencia más extensa.



CAPITULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Llanes (2005), en su exploración científica denominada: “La Comprensión Lectora en alumnos de tercer grado de la escuela primaria Lic. Adolfo López Mateos realizado por la Tecnológica de Monterrey México” cuyo propósito consistió en implementar una iniciativa de tácticas pedagógicas de lectoescritura que propiciaran el fortalecimiento de la intelección textual en toda disciplina académica, dirigida a los discentes del tercer nivel de Educación Primaria, con el fin de viabilizar el proceso instructivo-formativo y optimizar el grado de rendimiento escolar. Empleando el enfoque cualitativo de la investigación “ya que utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación y dar conclusiones de un trabajo no significa terminarlo sino dejar un espacio abierto para la continuidad del mismo”. El estudio concluye resaltando que, la comprensión lectora es clave para el aprendizaje, y su falta está vinculada a condicionantes como la falta de hábitos de lectura, métodos inadecuados y poco apoyo familiar. Fomentar la lectura desde temprana edad, usar estrategias didácticas efectivas y motivar a los estudiantes son esenciales para desarrollar esta inteligencia.

Correa (2021), en su trabajo de investigación titulado: “Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora a partir del cuento infantil en estudiantes de sexto grado del colegio mayor José Celestino Mutis” realizado por la Universidad Santo Tomás Bogotá DC tiene como objetivo de aportar al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora a partir de la aplicación de estrategias didácticas y que se pongan en práctica nuevos métodos de enseñanza en los que se puedan lograr los niveles adecuados para la comprensión de los textos. La metodología utilizada en el proyecto de investigación tiene un alcance descriptivo donde se resaltan las cualidades que poseen los estudiantes. Se aplicaron estrategias didácticas para impulsar la habilidad de comprensión de textos por parte de los alumnos. Las conclusiones del proyecto de investigación indican que la implementación de estrategias didácticas basadas en talleres que utilizan cuentos infantiles como instrumento

pedagógico para reforzar las competencias de comprensión lectora en estudiantes de sexto bachillerato, Propició una incidencia sustancial en el fortalecimiento de los desempeños vinculados con la comprensión lectora en los educandos

2.1.2. Antecedentes nacionales

Zevallos (2021), en su escrutinio académico titulado: “Hábitos de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria de una Institución Educativa Privada de SJL, 2020”, publicado por la Universidad César Vallejo. Tuvo como objetivo principal analizar el modo en qué afecta los hábitos de lectura y determinar su influencia en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria de una Institución Educativa Privada de SJL, 2020: siendo su metodología de tipo de pesquisa es aplicada, de alcance explicativo, diseño pre - experimental y enfoque cuantitativo. El estudio concluye sosteniendo que la comprensión lectora es influenciada por la forma en que se construyen los hábitos de lectura.

Callata (2021), en su investigación titulada: “Aplicación de los textos narrativos para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de la institución educativa Bryce – Arequipa 2021”, en su investigación para obtener el título profesional de licenciada en Educación Secundaria tuvo como propósito evidenciar que la aplicación de textos narrativos constituye una estrategia eficaz para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de nivel secundario. La indagación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con alcance explicativo y diseño preexperimental, aplicando evaluaciones de entrada y salida (pretest y postest), complementadas con sesiones de aprendizaje entre ambas mediciones. Los resultados mostraron diferencias sustanciales en los niveles de comprensión lectora tras la intervención. En la evaluación inicial, ningún estudiante alcanzó un nivel alto; el 54,2% se ubicó en nivel regular y el 45,8% en nivel bajo, con una media de 3,604 que reflejaba un desempeño regular con tendencia descendente. En la evaluación final, el 39,6% logró nivel alto, el 56,3% se mantuvo en nivel regular y solo el 4,2% permaneció en nivel bajo, alcanzando una media de 6,917 correspondiente al nivel regular superior. En síntesis, el estudio confirma que la incorporación de textos narrativos contribuye de manera significativa al

fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria, consolidándose como una alternativa pedagógica pertinente.

Gutierrez y Meza (2024) en su trabajo de investigación titulado: “Textos narrativos regionales para desarrollar la comprensión lectora en una institución de educación primaria, Trujillo – 2023” realizado en la Escuela de Educación Superior Pedagógica publica “Indoamérica”, tuvo como propósito demostrar que la aplicación de textos narrativos regionales, diseñados bajo los principios de la teoría sociocultural de Vygotsky, constituye una estrategia eficaz para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con alcance explicativo y diseño cuasi-experimental, aplicando evaluaciones de entrada y salida (pretest y posttest) a dos grupos: uno experimental y uno de control. En el pretest, ambos grupos mostraron niveles similares de comprensión lectora, predominando el nivel medio. Tras la intervención, el grupo experimental alcanzó un 81% en nivel alto y 19% en nivel medio, sin casos en nivel bajo; mientras que el grupo de control se mantuvo con 22% en nivel alto, 50% en nivel medio y 28% en nivel bajo. En las dimensiones de la comprensión lectora, las mejoras fueron notables: literal (22% a 88%), inferencial (18% a 82%) y crítica (16% a 84%). La media final del grupo experimental fue de 19,9 frente a 16,8 del grupo control. La prueba T de Student confirmó diferencias significativas ($p=0,003$), evidenciando el impacto positivo de la intervención con textos narrativos interculturales.

Gonzales (2019), en su investigación titulada: “Aplicación de textos narrativos para mejorar la comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 50028 Ucchullo Grande Cusco”, en su investigación para obtener la maestría en psicología educativa tuvo el objetivo de determinar si la utilización de relatos narrativos coadyuva al perfeccionamiento de la intelección lectora en los educandos. El enfoque fue de tipo pre-experimental y un tipo de investigación aplicada y se aplicó un cuestionario como instrumento. Tras la implementación del programa, los resultados en la dimensión de nivel literal evidencia que con un nivel satisfactorio se tenía solo un 6,6% el cuál pasó al 35% de estudiantes que lograron aprendizajes satisfactorios. Estos resultados nos indican que las estrategias propuestas tuvieron un efecto positivo sobre las competencias de los estudiantes para recuperar información explícita. En el nivel inferencial solo un 10% de los

estudiantes contaba con un nivel satisfactorio, tras la implementación de las estrategias, este porcentaje se elevó a un 51,7% casi el 52 por ciento que lograron el nivel satisfactorio, de igual forma en el nivel crítico se tenía con nivel satisfactorio a tan solo el 10% el cual alcanzó el 33%. Por lo que el estudio concluye en que las estrategias implementadas son una contribución positiva ya que se evidencia un logro progresivo en los tres niveles de comprensión lectora.

Cassa (2025) en su trabajo académico: “Estrategia de videocuentos interactivos para la mejora de la comprensión lectora en niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 1078, Chillihuani, Cusipata, Cusco-2024”, presentado para optar el título de segunda especialidad en Computación y Sistemas Informáticos Educativos EIB, tuvo como objetivo determinar la diferencia de medias en la comprensión lectora tras la aplicación de videocuentos interactivos. El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, con diseño preexperimental, trabajando con una muestra de 15 niños de 4 años y utilizando cuestionarios como instrumento de evaluación. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en las tres dimensiones de la comprensión lectora: en el nivel literal se pasó de 8,4% a 17%, en el nivel inferencial de 6,53% a 13,80% y en el nivel crítico de 6,33% a 13,53%. De manera global, el nivel de comprensión lectora se incrementó de 21,27% a 44,33%. Estos hallazgos confirman que los mecanismos implementados tuvieron un efecto positivo en la recuperación de información explícita, la elaboración de inferencias y la valoración crítica de los textos.

2.1.3. Antecedentes locales

Robles (2019), en su trabajo de pesquisa titulado: “*Promoción de un ambiente motivador de lectura, para los y las estudiantes del nivel primaria de la I.E N° 50651 “Nueva Fuerabamba” de la provincia de Cotabambas, departamento de Apurímac. Por la Universidad Cayetano Heredia*”, la iniciativa tuvo como propósito elevar las capacidades de comprensión lectora y el desempeño escolar de los estudiantes mediante la consolidación de un entorno que despierte interés por la lectura dentro de una institución rural de Apurímac. Para alcanzarlo, se adoptó un enfoque metodológico de carácter participativo e innovador, que comenzó con una exploración diagnóstica del grupo escolar, un análisis del grado de implicación de los actores educativos y una revisión de

propuestas y referencias académicas afines. A partir de ello, la autora estructuró una serie de intervenciones dirigidas a docentes, autoridades escolares, encargados de la biblioteca y familias, las cuales incluyeron procesos formativos y actividades orientadas a promover la lectura tanto en el espacio escolar como en el hogar. Los hallazgos obtenidos reflejaron que la incorporación de estrategias pedagógicas creativas incrementó el interés de los estudiantes por leer y favoreció la formación gradual de hábitos lectores. Asimismo, se constató que la coordinación conjunta entre maestros, directivos y padres generó condiciones propicias para potenciar el rendimiento académico. En síntesis, la propuesta evidenció que impulsar ambientes estimulantes y comprometer a todos los integrantes de la comunidad educativa permitió enfrentar con mayor eficacia las dificultades lectoras presentes en el contexto rural analizado.

Rincón y Pablo (2024), en su indagación titulada *“La dramatización como estrategia didáctica en el nivel inferencial de la comprensión lectora en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 103 Aymas, Abancay”*, se propusieron demostrar cómo el uso de la dramatización podía fortalecer la comprensión lectora en niños de educación inicial. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño preexperimental de pretest y postest, empleando una muestra de 21 niños evaluados mediante una ficha de observación debidamente validada y confiable ($\omega = 0.891$). Los resultados iniciales revelaron que la mayoría de estudiantes (95.24 %) se encontraba en un nivel básico, evidenciando dificultades para inferir detalles, ideas principales, ideas secundarias y características de los personajes. No obstante, tras la implementación de la estrategia, los avances fueron significativos: ningún niño permaneció en el nivel básico; el 28.57 % alcanzó un nivel en proceso, el 66.67 % logró el nivel esperado y el 4.76 % llegó a un nivel destacado. En todas las dimensiones se observó un progreso notable, pasando de desempeños críticos en el pretest a resultados satisfactorios y destacados en el postest.

2.2. Bases teórico-científicas

2.2.1. Textos narrativos

La narrativa representa una modalidad primordial de expresión comunicativa del individuo en los diversos contextos culturales; asimismo, constituye una vía para interpretar la realidad y las vivencias, manifestando una

organización esencial del pensamiento humano . A través de las generaciones en todas las culturas se utiliza la narración como medio para dar sentido al mundo que nos rodea, así como a las experiencias que hay en él. Permanentemente usamos la narrativa como una forma de comunicar los hechos que nos han sucedido, nuestra historia personal, familiar, social (Aguirre de Ramírez, 2012).

Del mismo modo, se cree que, a través de la narración, un grupo mayoritario de los escolares son capaces de desarrollar su imaginación y el potencial para realzar sus valores y características culturales inherentes tratando de explicar los fenómenos del mundo que los rodea. Algunos autores, plantean que la totalidad de la acción pedagógica debería sustentarse en la potencia de la configuración narrativa, resaltando el papel de la imaginación y la capacidad transformadora que dicha facultad posee en los procesos formativos. Particularmente, la narrativa oral posibilita que infantes y adolescentes interioricen los valores y normas propias de su colectivo de pertenencia, además de proporcionarles una interpretación del entorno circundante que los envuelve. Esto ha sido así en toda la historia de la humanidad y ha adquirido diferentes formas: poemas, leyendas, mitos, canciones, teatro, danzas, refranes, dichos populares, adivinanzas, cuentos (Bonet, 2005).

Asimismo, la narración constituye una modalidad de razonamiento y un medio para la gestación de sentido; por lo tanto, el sujeto asume un papel protagónico en este proceso, debido a que dicha práctica resulta trascendental para la cohesión de la cultura como para la configuración de la trayectoria vital de cada individuo. Con la narración, los pensamientos adquieren significado, donde el sujeto viene a ser el actor principal y se logra plasmar en el texto aspectos de la vida misma del autor. Utilizarla como forma de conocimiento en la escuela implica superar las limitaciones impuestas por la naturaleza simbólica del lenguaje y superar las restricciones que surgen de los distintos encuadres culturales y trayectorias que hace cada persona (Egan, 1920). Conlleva el hecho de formar a los seres humanos en temas de metalingüística con el fin de evolucionar su propia capacidad y construir competencias que hagan capaces a las personas comprender distintas realidades. El lenguaje también es un medio para conectar con la realidad, es justo esta capacidad la que nos permite simbolizar la realidad para construir un mundo social a partir de él y en el que se

pueda participar. Se es sujeto entre otros sujetos y cada identidad se negocia mediante un diálogo con los demás (Egan, 1920).

Tal como considera Bruner (1997), esta creación común de la cultura se desarrolla en el marco de un espíritu de foro, porque la negociación de los significados culturales tiene lugar a través del lenguaje. Con el fin de que los niños y niñas puedan tener la oportunidad de hacer su aprendizaje más significativo, se deberían implementar estrategias que partan de la realidad cotidiana, de las dudas, curiosidades, deseos e inquietudes que pudieran tener, para darle una reorganización a los saberes que cada uno construye.

Y desde ahí, trabajar hacia la construcción de conceptos, considerando que, entre otras formas, la alfabetización permite concentrarse en la importancia de reconocer que el significado no es fijo y que saber leer y escribir implica entablar un diálogo con los múltiples lenguajes, discursos y textos de otros, quienes hablan desde historias, lugares y experiencias distintas (Guilar, 2009).

2.2.2. Integridad de tradiciones

Según la UNESCO (1989) la integridad de las tradiciones es importante en diversas áreas de nuestras vidas porque estas tradiciones nos ayudan a mantener nuestra identidad cultural, religiosa y personal. Algunos de los aspectos esenciales de la integridad de la tradición son:

- **Protección de la cultura tradicional y popular:** la UNESCO recomienda el establecimiento de servicios de archivos nacionales para la colección de la cultura tradicional y popular, un archivo central nacional y la implementación de medidas para proteger la cultura tradicional y popular contra los conflictos armados y otros factores nocivos (UNESCO, 1989).
- **Cooperación internacional:** la UNESCO también propone fortalecer la cooperación y el intercambio cultural mediante el uso conjunto de recursos humanos y materiales para implementar programas para el desarrollo de la cultura tradicional y popular (UNESCO, 1989).
- **Evaluación y eliminación de prácticas nocivas:** es necesario evaluar y, de ser necesario, reformar la legislación nacional para proteger a los niños de prácticas nocivas basadas en la tradición, la cultura, la religión o la superstición (UNESCO, 1989).

- **Conciencia y sensibilidad:** es importante ser consciente de las tradiciones y prácticas que pueden resultar perjudiciales para algunas personas, especialmente niños y mujeres, y tratar de eliminar estas prácticas de forma pacífica y respetuosa (UNESCO, 1989).
- **Promoción de la lectura:** la lectura es una parte importante del desarrollo cognitivo, emocional y social de las personas. La lectura nos hace más inteligentes y nos ayuda a comprender mejor el mundo que nos rodea (UNESCO, 1989).

2.2.3. La comprensión intercultural

El diálogo intercultural, así como el abordaje de la argumentación y la comprensión, implica enfrentar los desafíos propios de las sociedades pluralistas. Habermas (2019) destaca la importancia de definir un objetivo comunicativo en el diálogo, en el que las partes presupongan un acuerdo respecto del significado de sus pretensiones y razones. Por su parte, Hidalgo (2016) plantea que, en el diálogo intercultural, es necesario adoptar una perspectiva hermenéutica que permita comprender y valorar las distintas tradiciones y visiones del mundo de los participantes, favoreciendo un aprendizaje recíproco desde sus propios horizontes de inteligibilidad.

2.2.4. Diversidad cultural

La diversidad cultural se refiere al conjunto de diferencias en creencias, costumbres, tradiciones y valores existentes entre distintos grupos humanos. Este concepto reconoce y legitima dichas diferencias y constituye la base de la prosperidad y el desarrollo de la sociedad (Aguirre de Ramírez, 2012). Existen diversas teorías y enfoques para abordar la diversidad cultural en los ámbitos educativo y social. Entre los más relevantes se encuentra el enfoque del crisol de razas, el cual plantea que las diferentes culturas se mezclan y fusionan a medida que las personas interactúan y se comunican. Si bien la asimilación puede conllevar la pérdida de ciertos elementos de identidad cultural, este enfoque tiende a promover la unidad entre culturas (Marquiegui, 2005).

- **Ensaladera:** este modelo se basa en la idea de que diferentes culturas conviven y están separadas entre sí. Ambos enfoques reflejan una

postura escéptica hacia la diversidad cultural y pueden aplicarse a una variedad de contextos educativos y sociales (Berray, 2019).

- **Modelo de competencia multicultural:** este enfoque prepara a todos los estudiantes para comprender, adaptarse y funcionar apropiadamente en culturas mayoritarias y minoritarias y desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes positivas hacia la diversidad cultural. El propósito es desarrollar actitudes (Mollen et al., 2003).
- **Educación intercultural:** este enfoque se centra en la sensibilidad a la diversidad y tiene como objetivo desarrollar las habilidades y actitudes positivas de los estudiantes hacia la diversidad cultural. La educación intercultural incluye la enseñanza de múltiples idiomas y la promoción del respeto y la convivencia pacífica entre diferentes cultura (Vásquez et al., 2021). La diversidad cultural es importante por varias razones:
 - Promover la inclusión y el respeto por las diferencias, enriquecer la sociedad y fomentar el diálogo y el entendimiento entre diferentes grupos.
 - La diversidad cultural puede generar más ideas y perspectivas, aumentando así la innovación y la productividad en el sector empresarial.
 - Contribuir al desarrollo de una sociedad más respetuosa, pluralista y en constante evolución, combatiendo la discriminación y promoviendo el reconocimiento de la humanidad de cada uno. En resumen, podemos decir que la diversidad cultural es un aspecto importante del desarrollo social y debe ser promovido y valorado en los sectores educativo y social.

2.2.5. Interacción cultural

El concepto de interacción cultural se refiere a la influencia mutua que tienen diferentes culturas cuando entran en contacto. Esto puede ocurrir a través del comercio, la migración, la educación, la religión, la tecnología, entre otros medios. La interacción cultural puede llevar a la adopción de nuevas ideas, prácticas y valores, así como a la creación de nuevas formas culturales que combinan elementos de diferentes culturas. También puede generar conflictos y

tensiones culturales cuando las diferencias culturales son percibidas como amenazas a la identidad y los valores de una comunidad (Gil-Bermejo, 1981).

2.2.6. Respeto cultural

El respeto cultural consiste en reconocer y valorar las diferencias entre cultura, y permite entender y valorar a personas de distintos orígenes. Se puede definir como la consideración y el aprecio por las creencias, costumbres y tradiciones de otros, sin importar su origen, además es entendido como la capacidad de aceptar y valorar las diferencias entre personas de diversas culturas (Peña-Acuña & Pintado, 2024).

El respeto a la diversidad se ha convertido en un tema relevante en diversos contextos, generando nuevas ideas, debates e investigaciones, ya que los grupos sociales son cada vez más diversos, complejos y responden a demandas sociales en constante cambio a nivel global y en términos generales, la diversidad abarca aspectos como la cultura, el género, la diversidad funcional, la edad, entre otros (Carmina & Delgado, 2022). En este sentido, se ha afirmado que algunos ven la diversidad como la capacidad humana de ser diferentes, otros como las características distintivas de las personas y algunos como condiciones naturales de los individuos. Todas estas perspectivas son válidas, ya que la diversidad es tan inherente a la vida como la misma existencia, y debe ser abordada con naturalidad, sin prejuicios ni limitaciones. El respeto por la diversidad va más allá de la tolerancia y la comprensión, pues implica reconocer y promover activamente el valor igualitario de todas las personas, sin condescendencia y hay muchas maneras de mostrar respeto cultural (UNICEF, 2020). Algunas formas incluyen:

- Ser conscientes de nuestras propias diferencias culturales. Todos tenemos nuestras propias creencias, valores y costumbres, y es importante ser conscientes de cómo estas diferencias pueden afectar nuestra interacción con los demás.
- Educarse sobre otras culturas. Leer libros, ver películas y programas de televisión de otras culturas, y hablar con personas de otras culturas son todas buenas maneras de aprender sobre sus costumbres y creencias.
- Ser respetuosos de las tradiciones y creencias de los demás. Evitemos hacer comentarios o acciones que puedan ser ofensivas para los demás.

- Aprender nuevos idiomas y expresiones culturales. Esto puede ayudarnos a comunicarnos mejor con las personas de otras culturas y a mostrar nuestro interés en su cultura.
- Celebrar la diversidad cultural. Participemos en eventos culturales y festivales que representen diferentes culturas.
- El respeto cultural es una habilidad importante que todos podemos aprender y practicar. Cuando respetamos las diferencias culturales, estamos creando un mundo más justo e inclusivo.

2.2.7. Tradición oral

La tradición oral comprende manifestaciones de la tradición oral que se han transmitido de manera intergeneracional hasta la actualidad. Su función principal es preservar y comunicar saberes, prácticas culturales y conocimientos ancestrales que cada comunidad considera valiosos (Make Make, 2020).

Desde los inicios del lenguaje humano, la transmisión de conocimientos mediante la oralidad ha sido esencial para la supervivencia y la organización social. A través de estos relatos, las comunidades no solo aprendían aspectos básicos como identificar alimentos seguros o reconocer animales peligrosos, sino también valores, creencias y formas de interpretar el mundo que habitaban (Make Make, 2020).

La tradición oral también es parte fundamental de la narración, ya que es a través de la narración oral que se transmiten los conocimientos y creencias de generación en generación, adaptando la cultura a los distintos contextos y que al día de hoy nos permiten conocer aspectos de la vida como los valores y los principios que llegaron hasta nuestros días. Estos relatos a su vez cumplen un papel importante en conservar la memoria de acontecimientos y personajes que a veces se han olvidado por la historia oficial, la que se recopila en tomos, la que nos evalúan en los colegios y universidades pero que muchas veces quienes la recopilan y estudian dejan atrás las historias que no consideran importante o simplemente se han querido olvidar (Make Make, 2020).

La tradición oral constituye el medio por excelencia para conservar y difundir historias que, de no transmitirse de boca en boca, se perderían en el tiempo. A través de relatos, memorias y narraciones heredadas, es posible revalorar nuestro pasado, reconstruir modos de vida y comprender la

cosmovisión de quienes nos precedieron. Este legado no solo aporta información histórica, sino que también ofrece una base para reinterpretar, mejorar o generar nuevos conocimientos en el presente (Make Make, 2020). Asimismo, la tradición oral facilita el acercamiento a otras culturas, permitiendo conocer sus historias, modos de organización, valores y creencias. Gracias a ello, se fomenta el respeto por la diversidad cultural y se fortalecen actitudes de reconocimiento hacia las diferencias y similitudes que existen entre distintos grupos humanos (Make Make, 2020).

Ante este escenario surge la interrogante: ¿cómo garantizar la continuidad de la tradición oral? La respuesta recae, inevitablemente, en las nuevas generaciones, quienes poseen la responsabilidad de mantener vivo este legado y transmitirlo a quienes les sucedan. Por ello, resulta fundamental promover acciones educativas, familiares y comunitarias que incentiven a niños, adolescentes y jóvenes a practicar la narración oral, a dialogar con sus mayores y a valorar las memorias que configuran la identidad colectiva (Make Make, 2020).

- Buscar y seleccionar un relato que puede ser una leyenda, mito, historia, tradición oral que sea de su agrado además que consideren importante y la tarea consiste en averiguar sobre la comunidad o conjunto de comunidades donde tiene origen dicho relato. Si no se le presenta nada hay muchos soportes textuales y acervos documentales (Make Make, 2020).
- Socializar la narración con los alumnos para motivarlos a compartir historias similares con el fin de encontrar relaciones o nuevas versiones de los lugares de donde provienen. Asimismo, pueden examinar las divergencias presentes en las distintas versiones de los relatos pertenecientes a diversas colectividades y reflexionar sobre las razones por las cuales cada comunidad prioriza determinados valores o enseñanzas (Make Make, 2020).
- Entre todos los estudiantes y participantes de la comunidad se puede consultar a los padres y abuelos sobre algún estilo de narrativa que conozcan, como adivinanzas, frases. Con el fin de compartirlo y realizar

un compendio con todo lo recolectado. Pueden acompañar los escritos con dibujos (Make Make, 2020).

- Tomando como ejemplo las historias que se compartieron anteriormente, Invite a los participantes a crear su propia historia de algo relacionado con su familia o un suceso importante que haya marcado su vida y vuélvalo la historia que pasará de generación en generación, no solo para su familia, sino para el mundo (Make Make, 2020).
- Una recomendación es recurrir a versiones más modernas e incluso acudir al cine contemporáneo está permitido, todo con el fin de lograr estudiantes receptivos y una comunidad con cultura, también hay plataformas digitales, de cuentos o relatos tradicionales y a partir de estos introduzca esa tradición. La tradición oral, un universo de conocimientos (Make Make, 2020).

2.2.8. Diversidad narrativa

El concepto de diversidad narrativa ha sido interpretado de múltiples maneras a lo largo del tiempo, pues distintos autores han destacado sus matices y alcances. En términos generales, las narrativas funcionan como herramientas simbólicas que permiten a las personas construir y reconstruir sus experiencias vitales, integrando pasado, presente y futuro en un proceso dinámico y continuo (Mancila, 2015). Estos relatos constituyen espacios abiertos a la imaginación sociológica, al diálogo y a la interacción emocional, favoreciendo la empatía y el descubrimiento tanto del otro como de uno mismo.

Asimismo, las narrativas ponen en valor las vivencias y subjetividades individuales, sin dejar de reconocer que estas se desarrollan dentro de contextos estructurales más amplios. Su relevancia se amplía al ofrecer formas alternativas de expresión que facilitan la comprensión de las diferencias humanas. Al mismo tiempo, las narrativas permiten romper silencios, provocar reflexiones y sensibilizar sobre problemáticas como la discriminación, la deshumanización, los prejuicios, el racismo y la intolerancia, evidenciando sus efectos sobre la dignidad humana y la convivencia democrática (Mancila, 2015).

2.2.9. Conciencia crítica

La diversidad narrativa se entiende como la inclusión y representación de múltiples perspectivas, experiencias y voces dentro de los relatos. Este enfoque

abarca dimensiones como raza, etnia, género, orientación sexual, religión, discapacidad y clase social, entre otras. Su importancia radica en que permite que las historias reflejen con mayor fidelidad la complejidad y pluralidad del mundo contemporáneo (Mancila, 2015). Al abrir espacio para distintas miradas, la diversidad narrativa favorece la comprensión y la empatía, pues nos expone a realidades distintas a la propia y posibilita reconocer otras formas de sentir, pensar y habitar el mundo. Esta apertura resulta especialmente valiosa para colectivos históricamente marginados, quienes encuentran en estas narraciones un espacio de reconocimiento, inclusión y afirmación identitaria (Mancila, 2015).

Autores como James English (2023) sostienen que la diversidad narrativa supone representar de manera amplia las voces y experiencias que conforman la sociedad, subrayando que su valor reside en reflejar la realidad social y en promover relaciones más empáticas entre las personas. De igual forma, Chimamanda Ngozi (2015) en su célebre discurso *El peligro de una sola historia*, advierte que limitar las narraciones a una única perspectiva genera visiones incompletas y estereotipadas. Para Adichie, la multiplicidad de historias no solo amplía la comprensión del mundo, sino que también contribuye a construir sociedades más justas e inclusivas al visibilizar experiencias que suelen permanecer silenciadas.

En síntesis, aunque distintos autores han definido la diversidad narrativa desde matices particulares, coinciden en destacar elementos comunes: la necesidad de integrar una variedad de voces; la importancia de representar la complejidad social; su rol en el fomento de la comprensión y la empatía; y su potencial para empoderar a personas y grupos históricamente excluidos. Estas narrativas diversas amplían nuestro horizonte cultural y consolidan un espacio simbólico más democrático y equitativo.

2.2.10. Comprensión lectora

La comprensión lectora es esencial en el desarrollo de cada persona, ya que le brinda la capacidad de acceder a la información de forma autónoma, eficaz y crítica y cobra aún más relevancia en la actualidad, donde el conocimiento es abundante en diversas plataformas y se vuelve imprescindible contar con herramientas para su correcta interpretación (Vásquez, 2022). La comprensión lectora, se trata de un proceso complejo que requiere la

combinación de múltiples habilidades y funciones cognitivas, abarcando desde la identificación y decodificación de palabras hasta operaciones más avanzadas, como la integración del significado de las diferentes secciones del texto leído (Mantilla & Barrera, 2021).

El aprendizaje de la lectura abre la posibilidad de activar diversos procesos cognitivos de orden superior. Desde hace décadas se reconoce que leer no se limita a decodificar signos, sino que implica operaciones intelectuales más complejas, como evaluar, analizar y construir un sentido global del texto situándolo en el marco sociocultural en el que fue producido, condición indispensable para comprenderlo de manera adecuada (Cassany, 2004). Por ello, la lectura trasciende la escolaridad y se configura como una práctica permanente a lo largo de la vida, que demanda progresión y niveles cada vez más profundos de comprensión. En este contexto, enseñar a leer en la actualidad requiere acompañar al estudiante con herramientas que orienten su avance, de modo que no solo acceda al significado literal, sino que logre interpretar el mensaje integral de una lectura, un desafío nada simple.

Como advierte el informe LLECE (2009), interiorizar un texto exige que el lector active simultáneamente saberes lingüísticos y supralingüísticos acumulados en los registros mnémicos del individuo, integrándolos con la información explícita e implícita del escrito. Se trata, por tanto, de una actividad de notable complejidad cognitiva. Para afrontar dicho reto, resulta esencial instruir a los nuevos lectores en diversas estrategias que faciliten la comprensión lectora, entendidas como acciones deliberadas y controladas orientadas a alcanzar un objetivo de manera consciente e intencionada (Camargo, 2018).

Con el fin de que los alumnos desarrollen competencias de comprensión lectora, se debe llevar el proceso pedagógico con mucho dinamismo de manera que el alumno al ver un texto “el lector o receptor decodifica el mensaje gracias a sus habilidades lectoras, su experiencia con el vocabulario, la sintaxis y los conceptos empleados por el autor” (Condemarín & Medina, 2000, p. 1). Dicho de otro modo, los estudiantes son capaces de comprender mucho mejor el contenido de una lectura gracias a las competencias adquiridas en espacios formales de aprendizaje. Para organizar este proceso de enseñanza intencionado, en esta investigación se utilizará la taxonomía de Barrett (Condemarín & Medina, 2000), pues establece una clasificación para enseñar y

evaluar la comprensión lectora, qué va desde aquellas destrezas que son más fáciles de adquirir, hasta aquellas de orden superior. Condemarín & Medina (2000) afirma que:

“Muchos maestros y psicólogos educacionales comparten la creencia de que esas destrezas pueden ser identificadas gracias a una evaluación taxonómica y que, si se desarrollan por separado, al final se integran automáticamente en el acto de la comprensión lectora” (p.9)

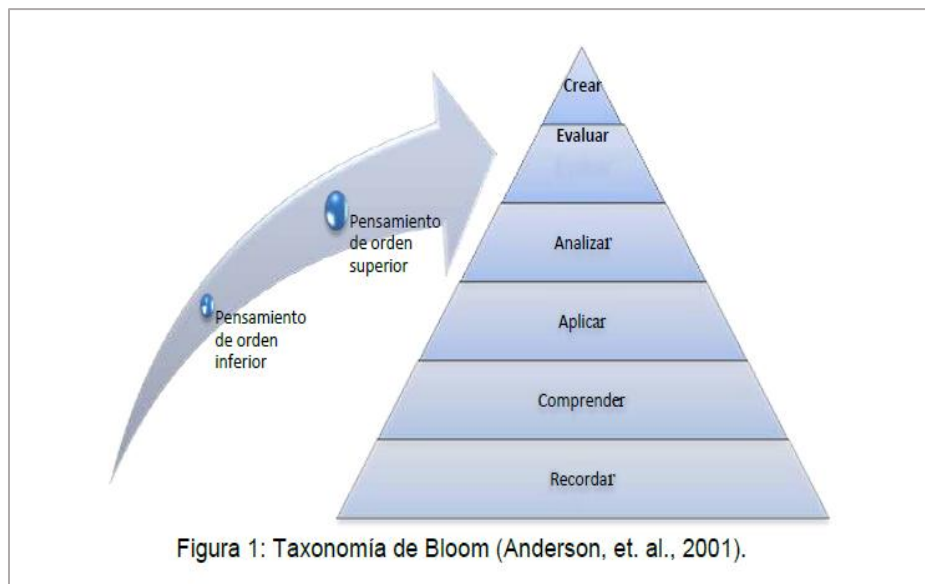
Con respecto a la taxonomía de Barrett, con la cual se trabajará en este estudio, Condemarín & Medina (2000), distingue 5 dimensiones cognitivas y afectivas, estas son:

- a) **Comprensión literal:** significa identificar toda la información que aparece textual en un texto, en este nivel es posible agrupar el reconocimiento de detalles, ideas principales, secuencias, establecer causas y efectos, y por último, identificar características de los personajes. En este nivel los estudiantes deben buscar la información en el texto, pues aparece explícitamente (Condemarín & Medina, 2000).
- b) **Reconstrucción:** en este nivel, los estudiantes deben ser capaces de analizar y organizar ideas o información que aparezca en el texto de acuerdo a una clasificación o categoría (Condemarín & Medina, 2000).
- c) **Comprensión inferencial:** se refiere a que los alumnos deben usar las ideas, la información explícita y su experiencia para formular hipótesis respecto a detalles, ideas principales y comparaciones (Condemarín & Medina, 2000).
- d) **Lectura crítica:** este nivel logra que los alumnos emitan juicios de valor, comparando la situación presentada con su formación interna consolidada y teniendo como referencia criterios externos también. Es así como se considera apropiado que el lector puede establecer relaciones entre la realidad y la fantasía, así como también que emita juicios de valor respecto a un tema (Condemarín & Medina, 2000).
- e) **Apreciación:** en este nivel se deben considerar todos los anteriores, pues se espera que los alumnos puedan evaluar el texto en su globalidad (Condemarín & Medina, 2000).

Todas ellas están en concordancia con lo establecido en la nueva taxonomía de Bloom, ya que es fundamental establecer un orden claro y gradual en los objetivos de aprendizaje de los alumnos cuando se planifica un proceso de enseñanza (Anderson et al., 2001).

Figura 1

Taxonomía de Bloom



Nota. Tomado de Anderson et al. (2001).

En la Figura 1 se presenta la actualización de la taxonomía de Bloom, la cual permite establecer un puente conceptual con la taxonomía de Barrett para comprender cómo se desarrollan los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora. En el marco de Barrett, el primer nivel la comprensión literal se vincula directamente con la habilidad de recordar o localizar información explícita en el texto; es decir, un proceso cognitivo básico que no demanda operaciones mentales complejas (Anderson et al., 2001).

El segundo nivel, correspondiente a la reorganización, puede relacionarse con la habilidad de comprender, dado que reconstruir, clasificar o sintetizar información requiere interpretar adecuadamente el contenido leído y otorgarle sentido antes de procesarlo de manera estructurada (Anderson et al., 2001).

En un tercer momento, la comprensión inferencial se asocia con las habilidades de aplicar y analizar. Esto implica extraer indicios del texto, vincularlos con conocimientos previos, proyectarlos en nuevas situaciones y, finalmente, analizarlos para elaborar hipótesis o deducciones que no aparecen de manera explícita (Anderson et al., 2001).

En la taxonomía de Bloom, el análisis crítico solo es posible una vez alcanzados los niveles anteriores, por lo que constituye una operación de mayor exigencia cognitiva. Sin embargo, en la actualidad la lectura comprensiva se interpreta como un acto de participación sociocultural, donde el lector no solo evalúa, sino que también crea. Por ello, la creatividad entendida como la formulación de respuestas originales, argumentadas y contextualizadas frente a un texto se convierte en el punto culminante del proceso, alineándose con la perspectiva contemporánea que concibe la lectura como una práctica reflexiva y generadora de sentido (Anderson et al., 2001).

2.2.11. Elementos del proceso lector

A continuación de detalla cada elemento y su implicancia en el proceso lector.

a) El lector

Es el actor que tiene la iniciativa de llevar el proceso de lectura con las competencias que posee. El propósito al abordar el proceso de aprehensión del texto por el sujeto que lee no radica en que logre descifrar un texto específico, sino en que adquiera la aptitud de transformarse en un receptor textual independiente, facultado para interpretar cualquier escrito que confronte en su cotidianidad de acuerdo con Oñate, (2014).

b) El texto

Es el componente que debe ser asimilado por el intérprete. Este puede poseer diversas particularidades (soporte impreso, soporte digital, tipografía empleada, armazón interna, configuración externa, entre otras). Asimismo, el escrito puede ofrecernos dos clases de datos (contenido tácito y contenido manifiesto).

Viene a ser el componente que será examinado por el lector con el fin de comprender ambas dimensiones de la lectura, tanto así como el lado implícito y explícito. Podemos decir que las características propias del texto no son definitorias a la hora de comprenderlo, sino que también están relacionados como he mencionado anteriormente con las habilidades y capacidades del lector. (Oñate, 2014).

c) La actividad

La actividad es la encargada de conseguir el entendimiento pleno de la lectura, dicha actividad integra metodologías, estrategias y objetivos orientados a la comprensión del texto e insertando la intención ya sea por placer personal o sencillamente cumplir una tarea. Asimismo, toda acción ejerce una incidencia inmediata o prolongada en el lector, ampliando sus vivencias vinculadas con la lectura. Es posible identificar un cuarto componente en correspondencia con los tres precedentes. Este cuarto elemento recibe el nombre de contexto sociocultural (Oñate, 2014).

El entorno que posee un lector ejerce influencia según la etapa de la vida, es así que para un niño su influencia serán los adultos, teniendo como primer punto de referencia a sus padres y familiares, en segundo lugar, a sus profesores y otros como puede ser la clase socioeconómica, los aspectos culturales, etc. Todos estos referentes como ya he comentado, van a afectar en el desarrollo de las capacidades de comprensión del lector (Oñate, 2014).

2.2.12. Condiciones para tener una buena comprensión lectora

Para tener una buena comprensión lectora se debe tener lo siguiente:

a) Atención

La atención es un mecanismo neuropsicológico fundamental en la lectura, ya que permite seleccionar, enfocar y procesar la información relevante dentro de un texto. Es el proceso en el que se realiza la selección de datos de lo que se lee (Medina, 2024).

b) Concentración

Poner atención en las ideas principales para descubrir, mediante la individualización de palabras importantes, lo que el autor quiere expresar (Le, 2021).

c) Comprensión

Es la captación del significado de lo que se lee a partir de las ideas principales; sin embargo, para llegar a la comprensión total se deben ejercitar habilidades (A. Vásquez, 2022).

d) Observación

Un acto de fijación que consiste en leer el texto cuidadosamente, palabra por palabra, sin saltar oraciones ni cambiar palabras (Campos & Lule, 2013).

e) Imaginación

Facultad mental que permite el registro, la expresión y la reproducción de imágenes, así como la combinación o recreación de éstas, la creatividad y la fantasía también son elementos que ayudan en la interpretación de un texto (Pereira, 2018).

f) Memoria

Es la capacidad que poseen los seres humanos de revivir acontecimientos ya ocurridos a través de un proceso netamente mental como es la retención, el aprendizaje, la identificación y el recuerdo. Análisis se relacionan con el significado expreso y oculto de un texto para averiguar su objetivo y evaluar sus efectos potenciales Ballesteros, (1999).

g) La comprensión de vocabulario

Consiste en inferir el significado a partir de la información localizada antes o después a partir de la escritura del problema, y formulación de la hipótesis sobre el significado de la palabra, con la finalidad de comprobar si el significado supuesto es congruente con lo que se expresa en el texto (Figuerola Sepúlveda & Gallego Ortega, 2021).

h) La comprensión de las oraciones

Para ello, es importante localizar las ideas principales del texto, descartando detalles, información redundante o secundaria (Murujosa et al., 2021).

i) La comprensión global del texto

Consiste en identificar los antecedentes de palabras o expresiones (A. Vázquez, 2022).



2.2.13. Teorías de la comprensión lectora

a) Teoría de transferencia de la información

Según esta teoría, el proceso lector se organiza en tres momentos complementarios: un primer momento destinado a evidenciar el dominio del vocabulario, un segundo momento orientado a demostrar la comprensión del mensaje y un tercer momento en el que el lector está en condiciones de emitir una evaluación crítica. Esta propuesta concibe la comprensión como un constructo compuesto por diversos subniveles: la comprensión literal, entendida como la capacidad para identificar lo explícito en el texto; la inferencia, que permite interpretar lo implícito; y la lectura crítica, que implica valorar la calidad del discurso, las ideas expuestas y la intencionalidad del autor (Quintana, 2006).

Desde esta perspectiva, un lector interpreta un texto cuando es capaz de extraer el sentido que este le ofrece, asumiendo que el significado reside en las palabras, proposiciones y estructuras que lo conforman, y que su rol consiste en esclarecerlo. Bajo este enfoque, la comprensión se vincula estrechamente con la decodificación adecuada: si el estudiante vocaliza correctamente y descifra el contenido, se presupone que comprenderá el mensaje. Sin embargo, se ha observado que, aun después de decodificar el texto y revisar su estructura superficial, muchos estudiantes continúan sin captar su significado profundo, lo que evidencia que la comprensión lectora exige procesos cognitivos adicionales a la simple decodificación (Quintana, 2006).

b) Teoría interactiva

Según Solé (1987), la lectura se concibe como una labor cognoscitiva intrincada, en la cual el lector actúa como un procesador dinámico de la información contenida en el escrito, procedimiento mediante el cual activa sus marcos de saber (resultado de sus vivencias y adquisiciones anteriores) con el propósito de articular los nuevos aportes que el texto incorpora; y, en dicho proceso, las estructuras cognitivas del lector pueden experimentar transformaciones y enriquecimientos constantes.

c) Teoría transaccional

Esta teoría señala la vinculación mutua entre el lector y el texto, transformando la lectura en un punto de convergencia momentánea entre

ambos. De este modo, los lectores, aunque pertenezcan a una misma cultura, generarán significaciones textuales análogas, pero también disímiles; es decir, no interpretarán un texto de idéntica manera. Esta última postura, procedente del ámbito literario, brinda una notable flexibilidad respecto a la comprensión, puesto que considera la singularidad del lector, su modo particular de aprehender la realidad y la diversidad de interpretaciones posibles que un texto puede suscitar. Así el estudiante cobra un papel más relevante y autónomo en su aprendizaje que los docentes tenemos que respetar (Tineo, 2010).

Asimismo, habrá de servirnos, por ende, para situar y comprender nuestro modo de actuar al abordar la lectura en el aula, reconociendo que el proceso lector se desarrolla en tres instancias fundamentales. El primero es anterior a la lectura, donde se descubre el objetivo de la lectura a través de la hipótesis, predicciones y la relación con los saberes previos del alumno haciendo que este se interese por la lectura (Tineo, 2010).

El segundo estadio ocurre en el transcurso de la propia lectura, instancia en la que se elaboran nuevas conjeturas y anticipaciones; en ella es preciso plantear interrogantes sobre lo leído, disipar incertidumbres respecto al contenido, elaborar síntesis, releer fragmentos ambiguos, recurrir al léxico especializado, reflexionar y estructurar la comprensión alcanzada. El tercer momento se da después de la lectura y aunque es un momento propio a la recepción del texto se debe hacer los resúmenes para organizar la información, formular y responder preguntas, recontar y parafrasear, utilizar organizadores gráficos (Tineo, 2010).

2.2.14. Estrategias para la comprensión lectora

a) Introducción

La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultaneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad (McKay & Rosenblatt, 1980). En este sentido, la edificación de la representación mental del texto constituye un proceso abierto y mutable, que no reside únicamente en el escrito ni en el lector, sino que depende de la interacción recíproca entre las particularidades del texto, el contexto y el propio lector. Dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la destreza lectora se erige como una de las

herramientas psíquicas de mayor trascendencia. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de áreas académicas, tanto que, las dificultades del lector en comprensión de textos se transfieren al resto de áreas curriculares (Hines, 2009).

- “Las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual”.
- “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”.
- “Las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible”.
- “Las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias”.
- “Las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los profesores”.
- “La lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares”.

Por ello las tareas de comprensión lectora, además de comprender acciones encaminadas a conseguir eficacia y eficiencia en los procesos de decodificación y acceso al significado de palabras, han de integrar estrategias de aprendizaje autorregulado que permitan a los escolares una mayor consciencia y control de los procesos implicados en la comprensión del texto que leen (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012).

Asimismo, se explican métodos instruccionales y programas para la enseñanza de dichas estrategias e instrumentos de evaluación en el contexto educativo.

b) Definición y taxonomía de las estrategias de comprensión lectora de Gutiérrez y Salmerón (2012)

- **Determinar la finalidad de la lectura:** 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 (Schmitt & Baumann, 1990). Por ejemplo, en determinadas circunstancias los educandos deberán leer un texto con el propósito de identificar una información significativa e integrarla con otra análoga procedente de un texto distinto, o bien para obtener una visión panorámica del contenido; en otras ocasiones, la lectura se realizará con el fin de responder a interrogantes previamente establecidas. Por consiguiente, resulta esencial que los lectores comprendan las particularidades de la exigencia en una tarea lectora específica y sean capaces de responder a interrogantes como: ¿Con qué propósito leo? ¿Quién es el autor y con qué intención escribe? ¿Cuál es la finalidad del discurso?

- **Activar conocimientos previos:** el reconocimiento y la activación de los conocimientos previos es esencial en el proceso de lectura, ya que un esquema representa la estructura general del conocimiento del lector, la cual organiza y selecciona la nueva información de manera significativa. Este esquema influye en cómo procesamos la información nueva y en la recuperación de la información almacenada en la memoria. Si entendemos el proceso de lectura como una interacción simultánea entre la extracción y construcción de significado del texto, Dado que surge a partir de la interacción entre las experiencias y los saberes previos del lector con el texto, resulta razonable suponer que la comprensión textual depende de los conocimientos que el lector pone en funcionamiento. Las indagaciones acerca del efecto del conocimiento previo en la lectura han evidenciado su incidencia en la formulación de inferencias y anticipaciones. En este marco, la activación de los saberes anteriores antes de la lectura puede contribuir a que los estudiantes fortalezcan su comprensión del contenido. Para tal propósito, los alumnos pueden recurrir a interrogantes como: ¿De qué manera se vincula este texto con otros que ya he revisado sobre el mismo asunto? ¿Presenta similitudes o contradicciones? ¿Qué sé sobre este tema?(Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012).
- **Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas:** examinar lo que se conoce acerca del texto y formular conjeturas sobre la información que este alberga como anticipar los acontecimientos de un

personaje a partir del título y las imágenes constituye una táctica vinculada con la anterior que potencia la intelección lectora. La movilización de determinados saberes previos incide en las anticipaciones que pueden elaborarse, por ello resulta esencial instruir a los estudiantes en la activación de los conocimientos pertinentes al texto que están próximos a leer. De igual manera, fomentar que los estudiantes formulen preguntas sobre lo que les gustaría saber del texto también ayuda a mejorar la comprensión lectora. Estas prácticas, como las predicciones y la formulación de preguntas, fomentan una mayor implicación del lector durante la lectura, lo que resulta en un mejor desempeño en la comprensión del texto y en la retención de la información, sin importar si estas acciones previas se realizan de manera correcta (Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012).

- A lo largo de la lectura, el lector ha de ser competente para edificar una representación mental coherente del texto, conservarla y monitorear su comprensión. Para alcanzarlo, resulta fundamental aplicar estrategias que favorezcan la identificación léxica, la interpretación de oraciones y secciones, así como la aprehensión global del contenido textual. Estas estrategias ayudan al lector a abordar problemas tanto locales como globales y a integrar la información para una comprensión efectiva. Algunas estrategias que pueden ser útiles incluyen: responder preguntas planteadas al inicio del texto, generar nuevas preguntas que el texto pueda responder, identificar palabras que necesiten aclaración, parafrasear y resumir partes del texto, realizar inferencias y predicciones adicionales, así como evaluar las predicciones hechas antes de la lectura. Además, se ha destacado el uso de representaciones visuales mentales del texto como una estrategia que mejora la comprensión y los procesos de memoria. Las estrategias de generación de preguntas, inferencias y predicciones durante la lectura cumplen un papel similar al de las estrategias previas, con la diferencia de que en este momento el lector no solo crea nuevas preguntas y predicciones, sino que también verifica las realizadas previamente (Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012). Estas son:
 - **Identificar palabras que necesitan ser aclaradas:** los lectores principiantes necesitan desarrollar habilidades para identificar

patrones visuales y decodificar palabras sin sobrecargar su memoria. Es importante que utilicen estrategias que les ayuden a comprender palabras clave en el texto. Estas estrategias incluyen el uso del contexto y el análisis morfológico de las palabras para deducir su significado. Además, es fundamental que los estudiantes desarrollen un vocabulario amplio, lo que mejora la comprensión lectora. En los niveles iniciales, deben aprender a crear su propio diccionario, que incluya definiciones, ejemplos y sinónimos de las palabras nuevas (Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012).

- **Releer, Parafrasear y Resumir entidades textuales:** revisar nuevamente un fragmento confuso del texto constituye una táctica de corrección pertinente cuando el lector advierte alguna deficiencia en su comprensión. Esta práctica resulta adecuada para los estudiantes, dado que, en ocasiones, las fallas comprensivas se deben a distracciones o a omisiones durante la lectura. El parafraseo, por su parte, representa una estrategia provechosa para asimilar información compleja; expresar dicho contenido con las propias palabras, con el fin de simplificarlo, favorece su retención y el establecimiento de conexiones con ideas anteriores o posteriores. El uso del resumen tiene más justificación en el desarrollo de la capacidad para comprender una gran cantidad de información, seleccionando, generalizando e integrando toda ella en un conjunto de proposiciones que comprenden una información determinada (Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012).
- **Representación visual:** el uso de representaciones gráficas en jóvenes lectores es beneficioso por varias razones: primero, promueve el uso de representaciones mentales visuales en lugar de palabras, lo que ayuda a sintetizar información en la memoria operativa de manera más eficaz; segundo, facilita la conexión entre ideas y conceptos; tercero, mejora la calidad de la memoria explícita, y, finalmente, facilita el uso de la información almacenada. A pesar de ser un aspecto a menudo pasado por alto

en el proceso lector, las representaciones mentales visuales están fuertemente relacionadas con una mejor comprensión lectora (Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012).

- **Realizar Inferencias:** la comprensión lectora se sustenta en la solidez de los procesos inferenciales. Las inferencias posibilitan, al menos, dos dimensiones esenciales en dicha comprensión: en primer lugar, permiten establecer vínculos entre los saberes previos y el texto, así como entre las distintas secciones del mismo, generando correspondencias entre el contenido y el bagaje cognitivo del lector; en segundo lugar, facultan al lector para suplir la información no expresada de manera explícita en el texto, pero indispensable para construir una representación más íntegra de su estructura global. Además, se ha demostrado que el uso de preguntas para clarificar las relaciones entre diferentes elementos del texto mejora la capacidad para hacer inferencias y, por ende, la comprensión lectora (Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012).
- **Detectar información relevante:** en las tareas lectoras, no resulta imprescindible procesar la totalidad de la información contenida en el texto para lograr su comprensión. Es decir, no todo dato presente en un escrito posee relevancia para su interpretación; algunas ideas constituyen núcleos esenciales, otras cumplen un papel complementario y otras carecen de pertinencia significativa. Por lo tanto, los estudiantes deben aprender a identificar la información importante y descartar la que no lo es, lo que les permitirá conectar las ideas clave y crear una representación global del texto. Además, después de la lectura, se pueden aplicar estrategias metacognitivas que tienen tres objetivos: uno relacionado con la revisión del proceso de lectura y la evaluación del nivel de comprensión alcanzado; otro enfocado en la creación de una representación global del texto, y finalmente, uno comunicativo que facilita compartir y discutir la comprensión del texto (Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012).

- **Revisión del proceso lector:** conciencia del grado de comprensión alcanzado. En esta fase resulta adecuado instruir a los estudiantes para que examinen las interrogantes, inferencias y anticipaciones que formularon antes y durante la lectura, empleando para ello la totalidad de la información contenida en el 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 consideran que han alcanzado (Schmitt & Baumann, 1990).
- **Construcción global de representación mental:** la finalidad expresiva supone que el lector emplee estrategias que le permitan conformar una visión integral del texto, recurriendo a representaciones visuales, resúmenes estructurados y síntesis organizadas. Las representaciones mentales de carácter visual, como recurso estratégico, favorecen la intelección del contenido y fortalecen los procesos de memoria. Es aconsejable que los estudiantes expongan la información global del texto a través de ilustraciones interconectadas. Asimismo, la utilización de mapas conceptuales puede resultar provechosa para ordenar y relacionar la información, especialmente en textos narrativos, donde dichas representaciones deben respetar la estructura y la secuencia inherentes al género. Este proceso permite al lector verificar si ha comprendido el texto o si presenta dificultades (Escoriza, 2003).
- **Finalidad comunicativa:** en un enfoque transaccional, es esencial permitir que los estudiantes compartan y discutan con sus compañeros sus interpretaciones del texto, ya que esto no solo les proporciona experiencias para desarrollar su competencia comunicativa, sino que también les ayuda a verificar su comprensión de la historia, identificar posibles omisiones, aclarar dudas y ser más conscientes de los procesos involucrados en la lectura. Además, favorece la internalización de diálogos que actúan como herramientas autorreguladoras, promoviendo una nueva interpretación del texto. Esto resalta la importancia de

considerar la función comunicativa en el proceso de comprensión lectora (Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012).

2.2.15. Definición de términos

1. Cosmopolitismo

Este término significa apertura y aceptación de otras culturas. Los textos narrativos cosmopolitas pueden promover el cosmopolitismo al representar positivamente la diversidad cultural, explorar temas importantes para personas de diferentes culturas o hacer un uso inclusivo de elementos culturales de diferentes culturas (Bustamante, 2015).

2. Confluencia

La interdependencia de varios elementos culturales en una narrativa se conoce como confluencia cultural. Esto puede estar representado por personajes de diversas culturas que comparten un lugar común, fusionando sus tradiciones y perspectivas (Tourrián, 2021).

3. Comprensión activa

La comprensión activa la implicación protagónica del discente en la co-construcción de sus estructuras cognitivas. No se trata solo de absorber información pasivamente, sino de involucrarse de manera activa en el proceso de aprendizaje, conectando nuevos conocimientos con experiencias anteriores y adaptando la información para que tenga sentido (Guilar, 2009).

4. Competencia lectora

Implica comprender, utilizar, analizar, reflexionar y comprometerse con los textos para lograr objetivos personales, ampliar el conocimiento, potenciar el desarrollo individual y contribuir activamente en la sociedad (Ministeio de Educación, 2019).

5. Cultura

Es una integración de elementos naturales y sociales que trasciende lo visible y los objetos físicos, evitando divisiones jerárquicas entre "alta" y "popular," al representar diversas expresiones de identidad y valores en la sociedad (Díaz et al., 2020).

6. Diversidad narrativa

Hace referencia a la inclusión de diversas perspectivas, experiencias y voces en las narraciones. Esto abarca la diversidad en aspectos como raza, etnia, género, orientación sexual, religión, capacidades diferentes, clase social y otros factores (Grageda, 2016).

7. Estrategias didácticas

Facilitan la aplicación de métodos de procesos de instrucción y asimilación de saberes debidamente estructurados, implementando múltiples vías de representación y alternativas de expresión. Estas estrategias mejoran diversas actividades, herramientas, materiales de aprendizaje y métodos de evaluación (Herrera & Villafuerte, 2023).

8. Evaluación del desempeño individual

Es el proceso mediante el cual se mide y analiza su rendimiento académico y comportamental en el contexto educativo. Este proceso tiene en cuenta diversos aspectos como los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas, la participación en clase, la actitud frente al aprendizaje y el cumplimiento de tareas y responsabilidades (Davidora, 2007).

9. Enfoque intercultural

Un enfoque intercultural se refiere a una perspectiva o método que reconoce y aprecia la diversidad cultural promoviendo la comunicación y el entendimiento entre personas de diferentes culturas. Este enfoque tiene como objetivo superar las barreras culturales, promover el respeto mutuo y fomentar la comunicación efectiva en entornos donde interactúan diferentes culturas (Malik & Belén, 2015).

10. Habilidades lingüísticas

Estas capacidades comprenden el uso operativo del lenguaje en cuatro dimensiones fundamentales: hablar, escuchar, leer y escribir. En el contexto de esta investigación, estas destrezas se potencian dinámicamente mediante el contacto con textos narrativos de enfoque intercultural, permitiendo que los estudiantes de primaria no solo decodifiquen el código escrito, sino que además

otorguen significado a los relatos desde su propia realidad cultural. Cassany (2006),

11. Hibridación Literaria

La fusión de diversos elementos literarios y culturales se conoce como hibridación literaria. La combinación de estilos literarios, géneros o narrativas de diferentes tradiciones culturales en textos narrativos interculturales puede dar como resultado una obra más compleja y rica (Balulet, 2020).

12. Imaginación

Se configura como una facultad cognitiva que viabiliza la retención, manifestación y evocación de representaciones mentales, al igual que la articulación o resignificación de las mismas. La creatividad y la fantasía también juegan un papel importante en el proceso de interpretación de un texto (Mareovich, 2022).

13. Interacción cultural

Implica la influencia mutua entre culturas al entrar en contacto, ya sea por comercio, migración, educación, religión o tecnología. Puede llevar a la adopción de nuevas ideas y la creación de formas culturales híbridas (Gil-Bermejo, 1981).

14. Lector

Es quien debe realizar la interpretación del texto. El lector es el encargado de abordar la comprensión, aplicando diversas capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias necesarias para llevar a cabo el proceso de lectura (Oñate, 2014).

15. Lectura activa

La lectura activa es un enfoque interactivo y participativo hacia la comprensión de un texto. En contraste con la lectura pasiva, donde simplemente absorbes la información sin mucha reflexión, la lectura activa implica involucrarse de manera consciente y deliberada con el material que estás leyendo (Peña, 2021).

16. Lenguaje

El lenguaje es un proceso de aprendizaje continuo y permanente en cada individuo, el cual se adapta y evoluciona a través de su interacción con el entorno en el que se desarrolla (Mendoza et al., 2023).

17. Meta comprensión

La "meta lectura" puede interpretarse como una forma de lectura que va más allá de una interpretación literal del texto, tal vez una reflexión, un análisis crítico o una consideración de capas más profundas de significado (Quaas et al., 2004).

18. Narrativa

Es una forma de expresión que permite estudiar la cultura, la vida, y a los individuos y comunidades a lo largo de un período de tiempo. La narrativa, es una historia que refleja un momento cultural específico, proporcionando una visión profunda de los contextos sociales y políticos de una época (Rodríguez, 2020).

19. Tradiciones

Se considera como una manifestación de la continuidad a lo largo del tiempo de una comunidad; en este contexto, representa una de las formas en que se expresa la memoria colectiva y contribuye a la formación de la identidad (Madrazo, 2005).

20. Transculturalidad

Este término se refiere al fenómeno de la comunicación intercultural. En los textos narrativos con énfasis intercultural, la transculturalidad se puede explorar de varias maneras, como presentando personajes de diferentes culturas, explorando temas transculturales o utilizando elementos culturales de diferentes culturas (Comboni & Juárez, 2020).

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis de la investigación

3.1.1. Hipótesis general

La aplicación de los textos narrativos de enfoque intercultural favorece significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. Javier Heraud Pérez Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurimac-2024.

3.1.2. Hipótesis específicas

- 1º. Los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente el Nivel literal en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa – Challhuahuacho-Cotabambas –Apurimac-2024
- 2º. Los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente el Nivel inferencial en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa – Challhuahuacho-Cotabambas –Apurimac-2024
- 3º. Los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente el Nivel criterial en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa – Challhuahuacho-Cotabambas –Apurimac-2024.

3.2. Variables de la investigación

3.2.1. Variable independiente

Textos narrativos con enfoque intercultural

3.2.2. Variable dependiente

Comprensión lectora

3.2.3. Operacionalización de las variables



Tabla 1

Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Variable independiente: Textos narrativos con enfoque intercultural	Textos Narrativos: formas literarias que cuentan historias o relatos, ya sea en formato escrito o a través de medios audiovisuales (Cancino, 2017) Enfoque Intercultural: un abordaje que reconoce y valora la diversidad cultural, promoviendo la interacción y comprensión entre personas de diferentes culturas en los textos narrativos (Cancino, 2017)	Textos narrativos: incluyen cuentos mitos leyendas, novelas, películas, u otras formas de expresión narrativa que presenten historias. Enfoque transcultural: esto se puede ver a través de múltiples perspectivas culturales, interacciones entre personas de diferentes culturas y la inclusión de elementos culturales auténticos en la trama.	Textos Narrativos: relatos que cuentan una historia, ya sea ficticia o basada en hechos reales. Diversidad Cultural: variedad de culturas presentes en el texto. Interacción Cultural: relaciones y aprendizajes entre personajes de diferentes culturas en la narrativa. Respeto cultural: representación respetuosa de las culturas, evitando	• Estructura narrativa clara. • Número de culturas representadas; variedad de prácticas culturales. • Interacciones significativas; aprendizaje entre personajes. • Ausencia de estereotipos; representación respetuosa de culturas.

			estereotipos y prejuicios.	
Variable dependiente: Comprensión lectora	Comprensión lectora: es la capacidad de interpretar y entender el significado de un texto escrito. Implica no solo reconocer y pronunciar palabras, sino también interpretar el mensaje explícito, inferir significados implícitos, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y autoevaluar la propia comprensión. Es esencial para el éxito académico, el pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento en diversos contextos (Valdez, 2022)	Es la habilidad medible para: • Decodificar palabras correctamente. • Responder con precisión a preguntas sobre el texto. • Elaborar resúmenes coherentes. • Hacer inferencias basadas en la información implícita. • Aplicar el contenido del texto a situaciones prácticas.	Literal: la capacidad de extraer información explícita del texto. Inferencial: la habilidad para realizar inferencias basadas en la información implícita en el texto. Crítica: la capacidad de analizar y evaluar la información de manera reflexiva.	-Literal: identificación de información explícita; respuestas directas. -Inferencial: inferencias lógicas; conexión con conocimiento previo. -Crítica: evaluación de contenido; formación de opiniones basadas en análisis.

3.3. Método de investigación

3.3.1. Enfoque de investigación

El presente estudio se adscribió al enfoque cuantitativo, por cuanto se fundamentó en el registro, ordenamiento y análisis estadístico de datos métricos orientados a cuantificar con rigurosidad la variable objeto de investigación. Conforme a la clasificación propuesta por Bernal (2016), se trató de una pesquisa de tipo descriptiva, dado que su propósito central fue caracterizar y detallar hechos, condiciones y particularidades del fenómeno analizado, mediante la elaboración de diagnósticos y perfiles que permitieron ofrecer una visión ordenada y coherente de la realidad observada.

3.3.2. Tipo de investigación

El presente estudio es de tipo aplicado, según Arias & Covinos (2021) es aquel que tiene como propósito resolver problemas prácticos específicos o generar conocimientos que puedan ser utilizados directamente en un contexto determinado.

3.3.3. Alcances o nivel de investigación

La investigación adoptó un alcance explicativo, según Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), el nivel explicativo se caracteriza por buscar las causas de los fenómenos y en este caso, el nivel explicativo se utilizó para determinar si los textos narrativos con enfoque intercultural son efectivos para mejorar la comprensión.

3.3.4. Diseño de investigación

El diseño de investigación es de tipo preexperimental, según las directrices de Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), el diseño preexperimental es un tipo de diseño de investigación caracterizado por un bajo nivel de control sobre las variables, en el cual se aplica una prueba inicial a un grupo antes de someterlo a un estímulo o tratamiento experimental. Posteriormente, se administra dicho tratamiento y se realiza una prueba posterior para evaluar los efectos del estímulo en las variables dependientes.

O_1----- X ----- O_2

Donde:

O_1 = Representa la prueba de pre test.

X = Representa a la muestra representativa (Grupo Control)

O_2 = Representa a la prueba de pos test.

3.4. Población y muestra del estudio

3.4.1. Población

La población de estudio está compuesta por 20 estudiantes del sexto grado integrando a estudiantes de ambos sexos, los cuales figuran con matrícula vigente en el año 2024 en la Institución Educativa Primaria N° 51074 “Javier Heraud Pérez” de Ccasa, perteneciente a la UGEL Cotabambas, Apurímac.

3.4.2. Muestra

La muestra fue de tipo censal, ya que se incluyeron todos los estudiantes de sexto de primaria, sin aplicar un muestreo aleatorio, según Pérez-Flores (2024), la muestra censal se refiere al análisis de la totalidad de la población objetivo, en lugar de elegir solo una parte representativa de ella. En ese sentido se optó por considerar al número total de población de estudio.

Tabla 2

Muestra

Grado	Sección	Niñas	Niños	Total
Sexto	única	12	8	20

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El acopio de la información se concreta a través de la prueba de ejecución, con tres dimensiones que incluyen la dimensión literal, dimensión inferencial y dimensión crítica.

Tabla 3

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas	Instrumentos
Prueba de ejecución pre y post	• Cuestionario comprensión lectora • Ficha de comprensión lectora

3.5.1. Técnica de recolección de datos

Prueba de ejecución pre y post es una técnica que consiste en evaluar la aplicación de una acción pedagógica o programa de intervención focalizado en un grupo muestral determinado. Consiste en administrar una evaluación antes de aplicar la intervención (pre-test) y luego una segunda evaluación después de la intervención (post-test) (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.5.2. Instrumento de recolección de datos

Según Arias & Covinos (2021) un el cuestionario se define como un instrumento documental integrado por un conjunto de reactivos organizados con coherencia y sistematicidad, en estricta consonancia con las metas de la investigación y formulados con un lenguaje accesible y unívoco, cuyo propósito deliberado es el acopio de datos específicos provistos por los informantes.

Se aplicó un cuestionario para recolectar información en cuanto a la comprensión lectura, los hábitos y preferencias de lectura en estudiantes.

Una ficha de comprensión lectora es un instrumento diseñado para evaluar de manera precisa la habilidad de los estudiantes para interpretar textos y su propósito es medir la capacidad de los estudiantes para identificar las ideas principales, analizar los argumentos presentados en los textos y comprender el contenido en profundidad (Moreno & Guano, 2024).

Siguiendo las directrices mencionadas, en el presente estudio, la comprensión lectora se evaluó mediante una ficha de comprensión lectora (Anexo 3), la cual consiste en un cuestionario basado en los textos "El zorro que devoró a la nube" y "El torito de la piel brillante". El cuestionario está organizado en tres secciones: preguntas literales, que solicitan información directa del texto; preguntas inferenciales, que requieren que los estudiantes hagan deducciones a partir de la lectura; y preguntas críticas, que buscan reflexiones sobre el mensaje y la moraleja de las historias.

3.6. Validación y confiabilidad de los instrumentos

3.6.1. Validación

La validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento de medición cubre de manera adecuada y representativa todos los aspectos o dimensiones del contenido que se pretende evaluar (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.6.2. Confiabilidad

La confiabilidad de un instrumento de medición hace referencia a la consistencia de los resultados obtenidos cuando se aplica repetidamente al mismo individuo u objeto (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

α : Coeficiente de confiabilidad del cuestionario (0.96)

k : Número de ítems del instrumento (20)

$\sum_{i=1}^k S_i^2$: Sumatoria de las varianzas de los ítems (36.800)

S_T^2 : Varianza total del instrumento (441.040)

El alfa de Cronbach obtenido en el estudio es de 0.96, lo que indica una alta consistencia interna entre los ítems de la escala utilizada.

3.7. Aspectos éticos

- a. **Población sujeta a la investigación:** en este estudio, se aseguró el respeto absoluto a la integridad y reputación de los participantes, evitando cualquier tipo de vulneración de sus derechos personales, promoviendo un entorno ético y seguro para todos los involucrados.
- b. **Consentimiento informado:** se garantizó que la voluntad de los participantes encuestados sea respetada, proporcionándoles la información necesaria sobre los objetivos y fines académicos de la investigación, asegurando su plena comprensión y consentimiento.
- c. **Uso de datos personales:** los datos personales de los participantes fueron resguardados de manera estricta y confidencial, cumpliendo con las normativas éticas y legales correspondientes para la protección de la información.
- d. **Respeto a la autoría de los textos y artículos consultados:** de acuerdo con los principios éticos establecidos y el reglamento de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa, todas las fuentes documentales consultadas y citadas en este estudio fueron gestionadas conforme a las directrices del sistema de citación APA séptima edición.

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1. Resultados respecto a los objetivos específicos

Tabla 4

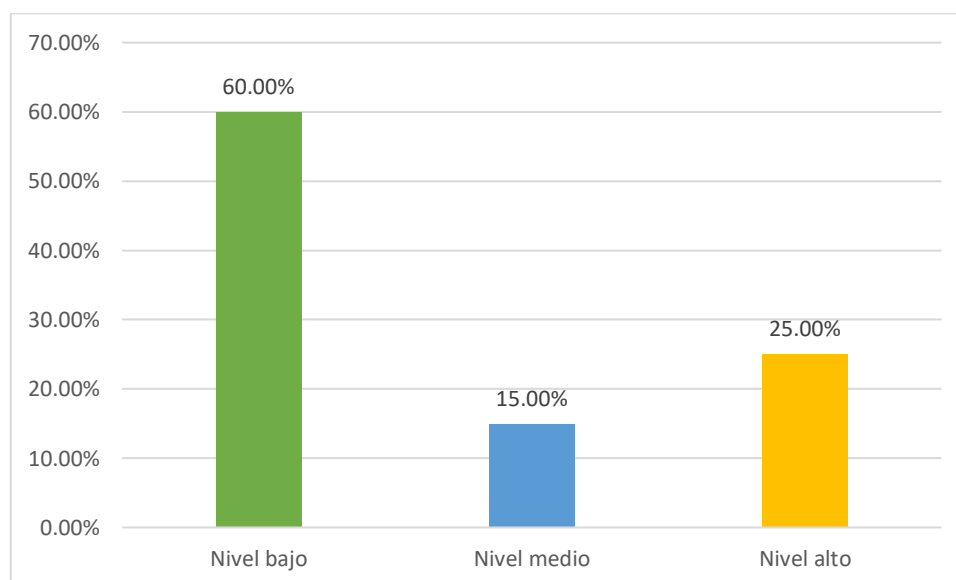
Dimensión nivel literal

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	12	60.0%	60.0%
Nivel medio	3	15.0%	75.0%
Nivel alto	5	25.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

Figura 2

Dimensión nivel literal



Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

En la tabla N° 4 y la figura N° 2 se presentan los resultados del nivel de comprensión lectora en el nivel literal de los estudiantes. Los datos muestran que el 60% de los estudiantes se encuentra en el nivel bajo de comprensión, lo que sugiere que la mayoría enfrenta dificultades para interpretar los textos narrativos con enfoque intercultural. Un 15% de los estudiantes se encuentra en el nivel medio, lo que refleja que algunos logran comprender parcialmente los textos, pero aún tienen áreas por mejorar y el 25% alcanza el nivel alto, lo que muestra

que una proporción significativa de los estudiantes tiene una comprensión adecuada de los textos. Sin embargo, los resultados globales sugieren que es necesario seguir trabajando en fortalecer las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes, especialmente en los que están en el nivel bajo.

Tabla 5

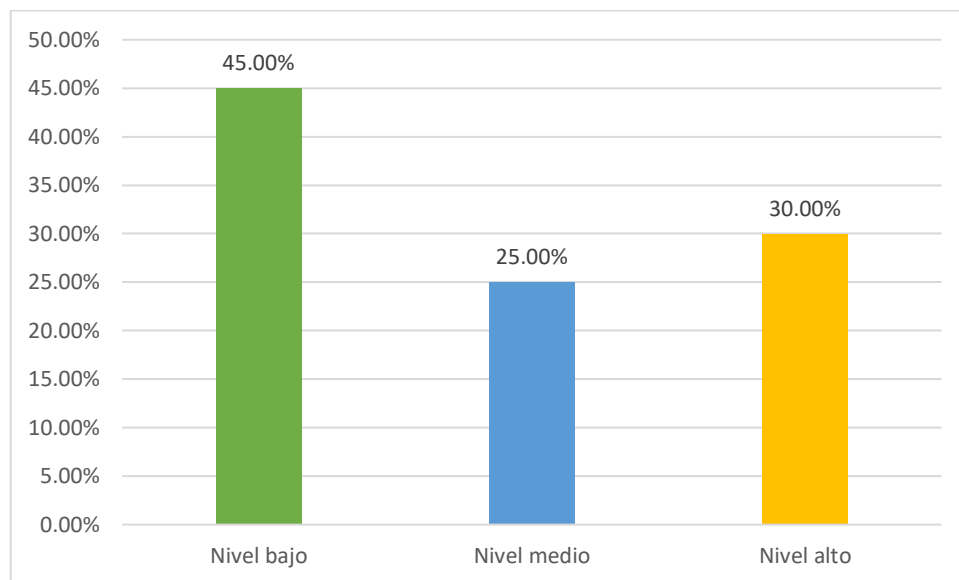
Dimensión nivel inferencial

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	9	45.0%	45.0%
Nivel medio	5	25.0%	70.0%
Nivel alto	6	30.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

Figura 3

Dimensión nivel inferencial



Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

En la tabla N° 5 y la figura N° 3 se presentan los resultados del nivel de comprensión lectora de los estudiantes en el nivel inferencial, los datos muestran que el 45% de los estudiantes se encuentra en el nivel bajo, lo que indica enfrentan dificultades para realizar inferencias a partir de los textos narrativos con enfoque intercultural. Esto sugiere que muchos estudiantes tienen dificultades para ir más allá de la comprensión literal y conectar ideas implícitas en los textos. El 25% de los estudiantes se encuentra en el nivel medio, es decir,

logran realizar inferencias de manera parcial. Finalmente, el 30% alcanza el nivel alto, lo que indica que una proporción significativa de estudiantes tiene habilidades adecuadas para hacer inferencias.

Tabla 6

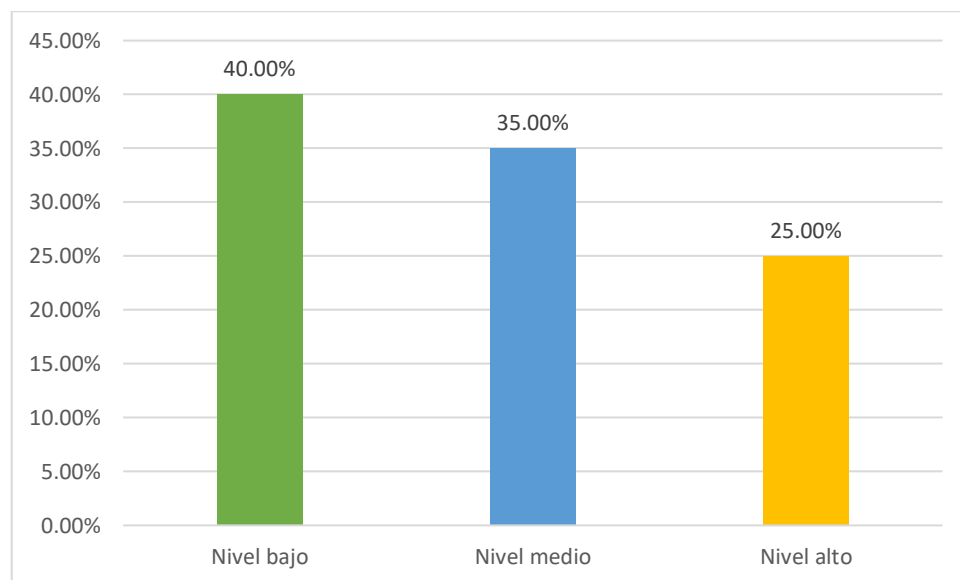
Dimensión Crítica

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	8	40.0%	40.0%
Nivel medio	7	35.0%	75.0%
Nivel alto	5	25.0%	100.0%
Total	20	100	

Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.2

Figura 4

Dimensión Crítica



Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

La tabla N°6 y la figura N°4 presentan los resultados correspondientes a la dimensión crítica, evaluando el nivel de desarrollo de las habilidades críticas entre los estudiantes. Según los datos, un 40% de los estudiantes se encuentra en el nivel bajo de la dimensión crítica, lo que indica que una proporción significativa de los participantes no ha alcanzado un nivel adecuado de pensamiento crítico. Por otro lado, el 35% de los estudiantes se encuentra en el nivel medio, lo que sugiere que han desarrollado habilidades críticas moderadas, pero aún pueden mejorar. Finalmente, solo un 25% de los estudiantes se encuentra en el nivel alto, lo que refleja una minoría con habilidades críticas bien desarrolladas.

Resultados respecto al objetivo general

Resultados de los datos generales de los estudiantes

Tabla 7

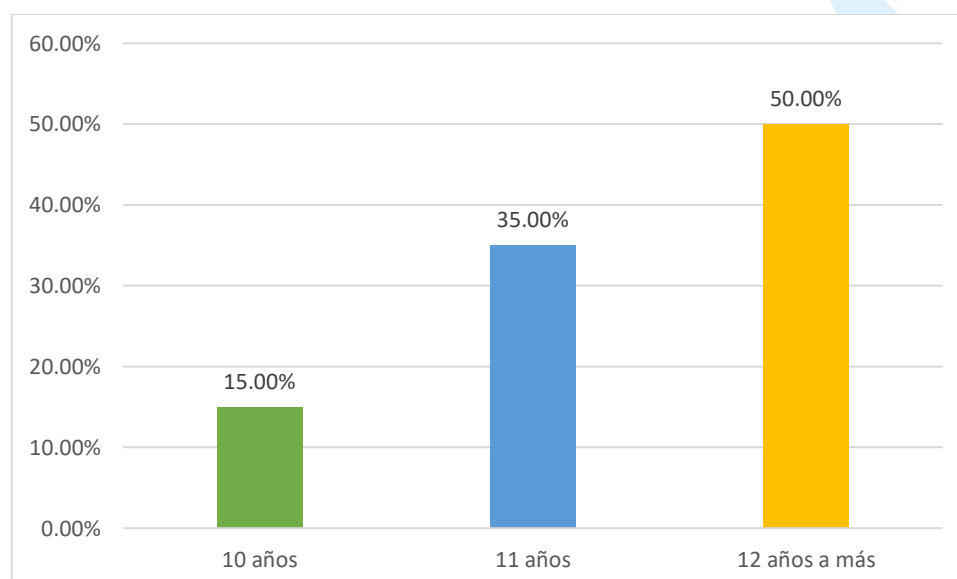
Edad de los estudiantes

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
10 años	3	15.0%	15.0%
11 años	7	35.0%	50.0%
12 años a más	10	50.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

Figura 5

Edad de los estudiantes



Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla N° 7 y la figura N° 5 se presentan los datos sobre la edad de los estudiantes, los resultados muestran que el 15% de los estudiantes tiene 10 años, lo que representa a un pequeño grupo dentro de la muestra, el 35% tiene 11 años, y el 50% de los estudiantes tiene 12 años o más, lo que representa la mitad de la muestra.

Tabla 8

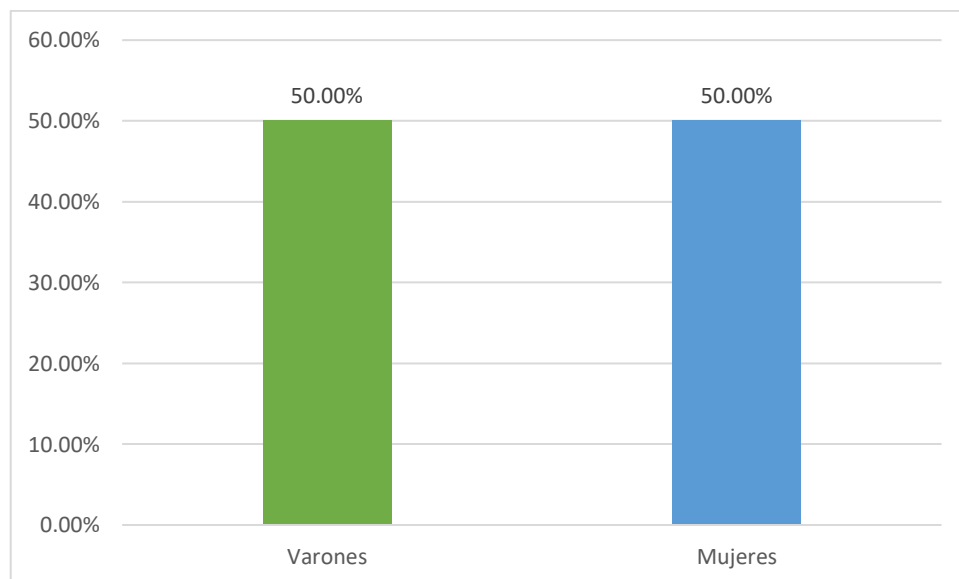
Género de los estudiantes

Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Varones	10	50.0%	50.0%
Mujeres	10	50.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

Figura 6

Género de los estudiantes

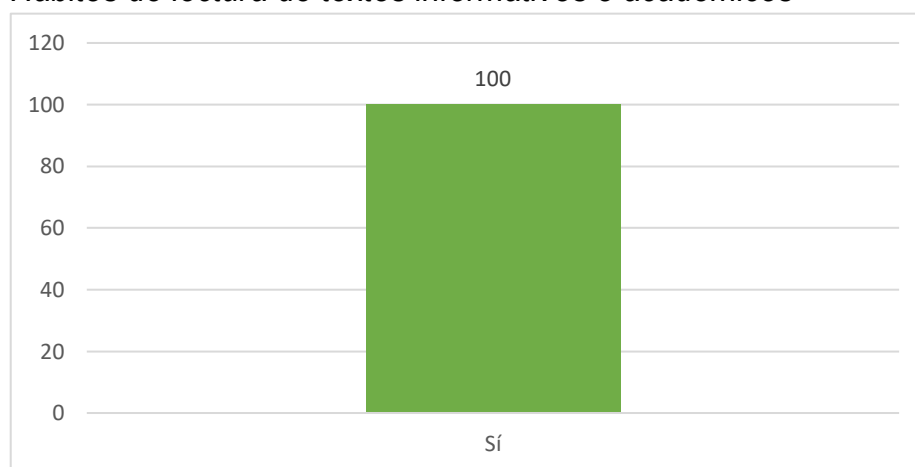


Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla N° 8 y la figura N° 6 se presentan los datos sobre el género de los estudiantes, los resultados muestran que el 50% de los estudiantes son varones y el 50% son mujeres, lo que indica una distribución equitativa entre ambos géneros dentro de la muestra.

Tabla 9*Hábitos de lectura de textos informativos o académicos*

Lee	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sí	20	100%	100.0%
	0	0.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26***Figura 7***Hábitos de lectura de textos informativos o académicos*Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

La tabla N° 9 y figura N° 7, que analiza los hábitos de lectura de textos informativos o académicos, revela que el 100% de los estudiantes incluidos en la muestra, es decir, los 20 participantes, indicaron que sí leen este tipo de textos. Este resultado sugiere una práctica generalizada de lectura de textos académicos entre los estudiantes, lo cual puede ser un factor positivo para trabajar estrategias de comprensión lectora con enfoque intercultural.

Tabla 10*Horas semanales dedicadas a la lectura*

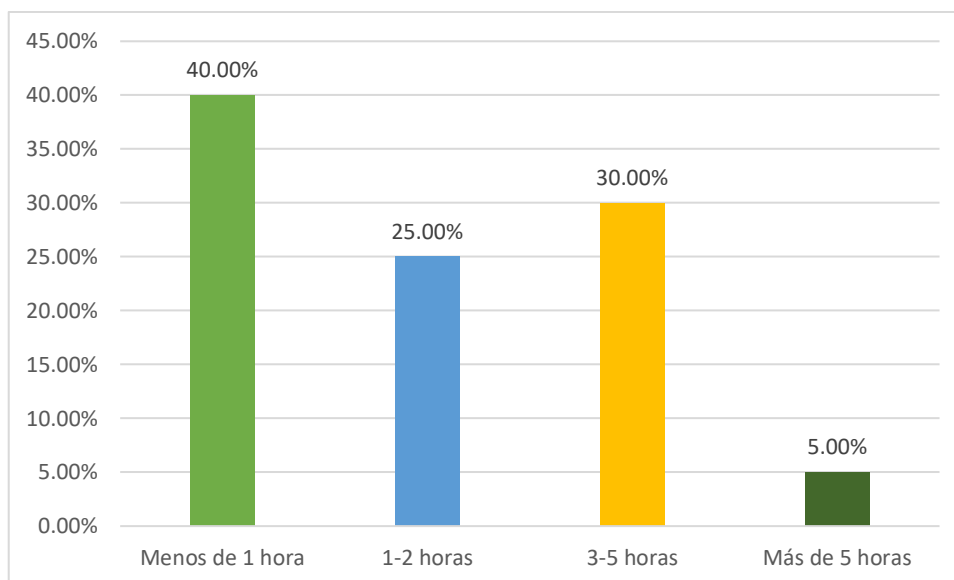
Horas de lectura	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menos de 1 hora	8	40.0%	40.0%
1-2 horas	5	25.0%	65.0%
3-5 horas	6	30.0%	95.0%

Más de 5 horas	1	5.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

Figura 8

Horas semanales dedicadas a la lectura



Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla N° 10 y la figura N° 8 se presentan los datos sobre las horas semanales dedicadas a la lectura por los estudiantes, donde se evidencia que el 40% de los estudiantes dedica menos de 1 hora a la lectura semanal, el 25% dedica entre 1 y 2 horas a la lectura, mientras que el 30% dedica entre 3 y 5 horas y solo el 5% de los estudiantes dedica más de 5 horas semanales a la lectura. Estos datos sugieren que la mayoría de los estudiantes dedica un tiempo relativamente corto a la lectura, lo que podría influir negativamente en su desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Tabla 11

Preferencia de textos para leer por el estudiante

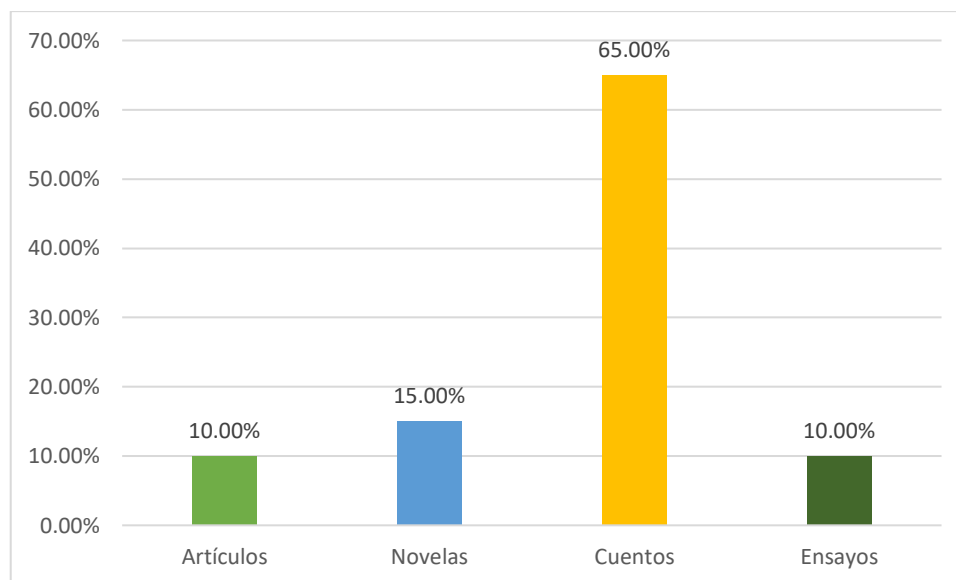
Textos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Artículos	2	10.0%	10.0%
Novelas	3	15.0%	25.0%
Cuentos	13	65.0%	90.0%

Ensayos	2	10.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

Figura 9

Preferencia de textos para leer por el estudiante



Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla N° 11 y la figura N° 9 se presentan los datos sobre las preferencias de los estudiantes respecto a los tipos de textos que prefieren leer. Los resultados muestran que el 65% de los estudiantes prefiere leer cuentos, lo que indica una clara inclinación hacia este tipo de texto narrativo, el 15% opta por leer novelas, mientras que solo el 10% prefiere artículos y el 10% prefiere ensayos. Este patrón sugiere que los estudiantes tienen una fuerte preferencia por textos narrativos más cortos y accesibles, como los cuentos, posiblemente por su mayor atractivo y facilidad de lectura.

Tabla 12

Participación en actividades escolares relacionadas a la lectura o comprensión de textos

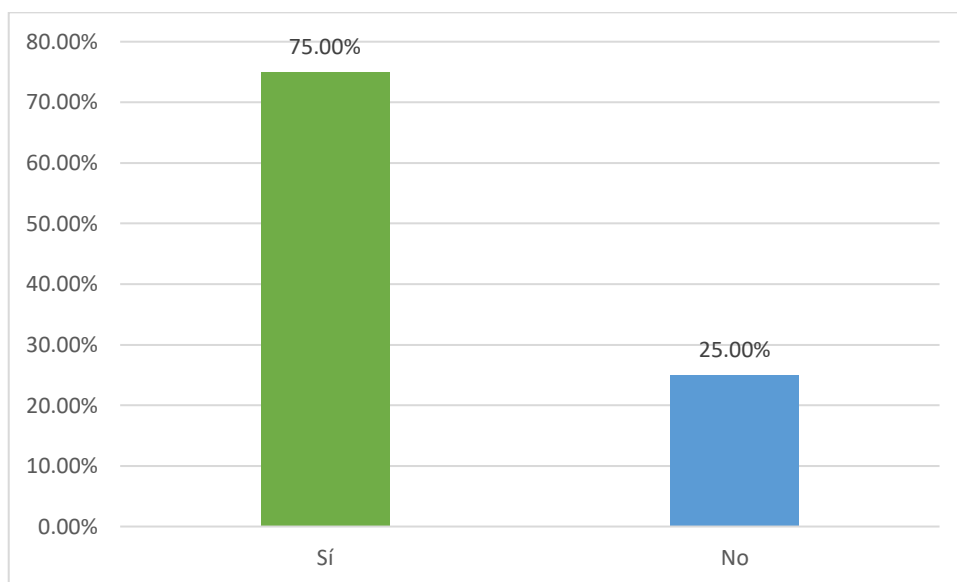
Participación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sí	15	75.0%	75.0%

No	5	25.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

Figura 10

Participación en actividades escolares relacionadas a la lectura o comprensión de textos



Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla N° 12 y la figura N° 10 se presentan los datos sobre la participación de los estudiantes en actividades escolares relacionadas con la lectura o la comprensión de textos. Los resultados muestran que el 75% de los estudiantes participa en actividades relacionadas con la lectura, lo que sugiere un alto nivel de involucramiento en tareas que fomentan el desarrollo de habilidades lectoras y el 25% de los estudiantes no participa en este tipo de actividades. Este alto porcentaje de participación es positivo, ya que indica que la mayoría de los estudiantes están comprometidos con el proceso de aprendizaje de la lectura y la comprensión de textos.

Resultados respecto al objetivo general

Tabla 13

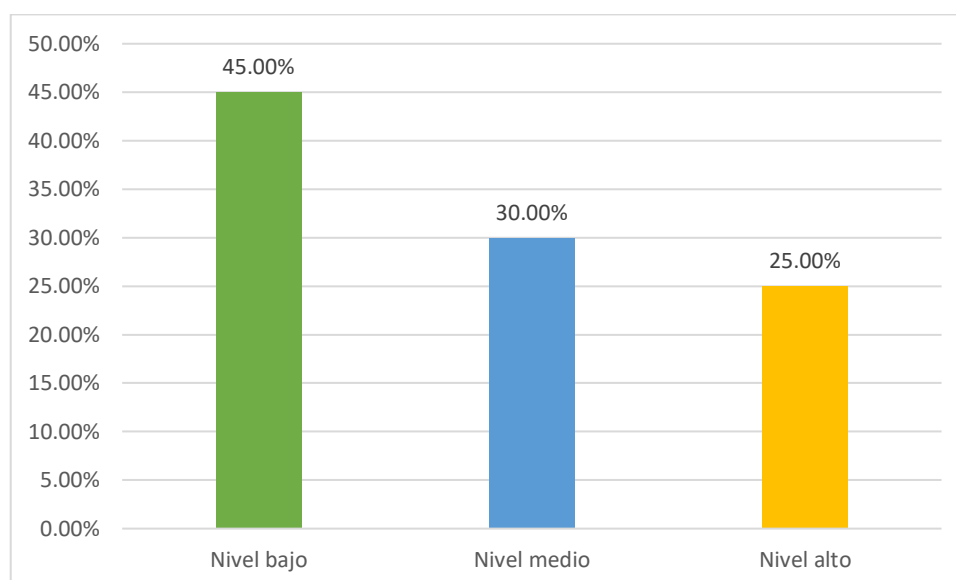
Variable comprensión lectora

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	9	45.0%	45.0%
Nivel medio	6	30.0%	75.0%
Nivel alto	5	25.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

Figura 11

Variable comprensión lectora



Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

La tabla N°13 y la figura N° 11 muestran los resultados relacionados con la variable de comprensión lectora, los cuales reflejan los niveles de habilidad en comprensión lectora de los estudiantes. Según los datos, el 45% de los estudiantes se encuentra en el nivel bajo, lo que indica que una parte considerable de los participantes presenta dificultades significativas para comprender los textos de manera adecuada. El 30% se encuentra en el nivel medio, lo que sugiere que han desarrollado habilidades moderadas en comprensión lectora, pero aún requieren de apoyo para mejorar. Finalmente, el 25% de los estudiantes se encuentra en el nivel alto, lo que refleja que un pequeño porcentaje tiene un buen dominio de la comprensión lectora.

4.2. Estadígrafos descriptivos del pre y post test

4.2.1. Pre test

Tabla 14

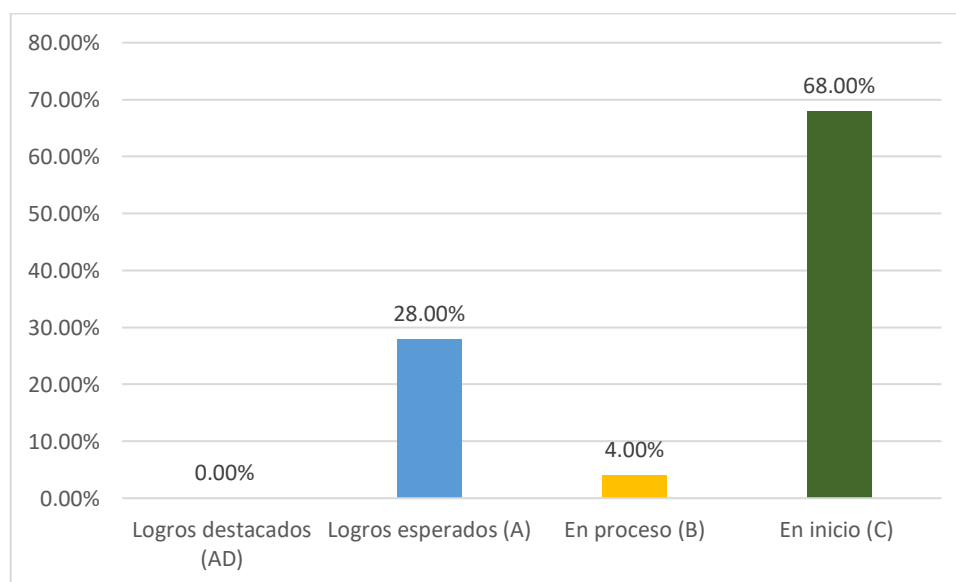
Texto 2

Nivel de logro	Frecuencia	Porcentaje
Logros destacados (AD)	0	0.0%
Logros esperados (A)	5	28.0%
En proceso (B)	1	4.0%
En inicio (C)	14	68.0%
Total	20	100.0%

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

Figura 12

Texto 2



Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla N° 14 y figura N° 12 se observa que, la mayoría de los estudiantes (68%) se encuentra en el nivel inicial de logro, mientras que el 28% alcanza los logros esperados, y solo el 4% está en proceso; ningún estudiante logró resultados destacados. Esto evidencia la necesidad de implementar estrategias que fortalezcan la comprensión lectora, especialmente en los niveles más bajos.

Tabla 15

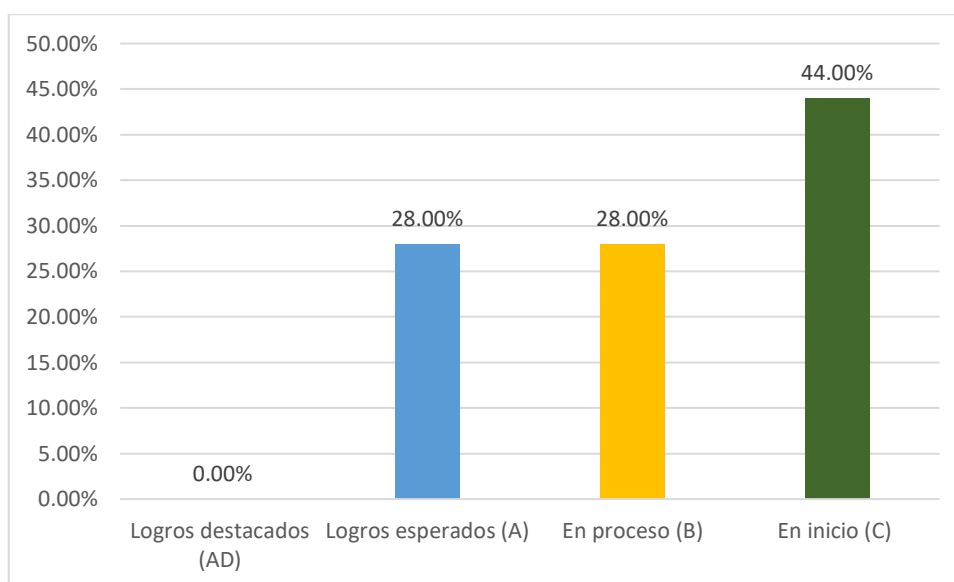
Texto 1

Nivel de logro	Frecuencia	Porcentaje
Logros destacados (AD)	0	0.0%
Logros esperados (A)	5	28.0%
En proceso (B)	4	28.0%
En inicio (C)	11	44.0%
Total	20	100.0%

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

Figura 13

Texto 1



Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla N° 15 y figura N° 13 se muestra que, en el contexto de la investigación sobre textos narrativos con enfoque intercultural para mejorar la comprensión lectora, la mayoría de los estudiantes (44%) se encuentra en el nivel inicial de logro, mientras que el 28% alcanza los logros esperados y otro 28% está en proceso de lograrlos; ningún estudiante obtuvo resultados destacados. Estos datos resaltan la importancia de fortalecer estrategias que impulsen la comprensión lectora en todos los niveles, especialmente en aquellos con mayor dificultad..

4.2.2. Post test

Tabla 16

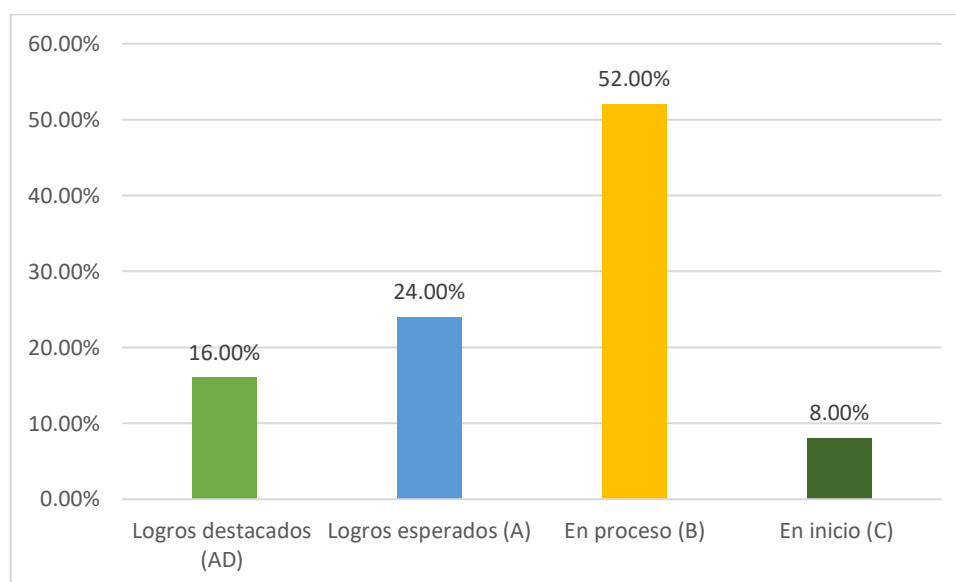
Ayaymama

Frecuencia	Porcentaje
------------	------------

Logros destacados (AD)	4	16.0%
Logros esperados (A)	4	24.0%
En proceso (B)	10	52.0%
En inicio (C)	2	8.0%
Total	20	100.0%

Figura 14

Ayaymama



En la tabla N° 16 y figura N° 14 se observa que, la mayoría de los estudiantes (52%) se encuentra en proceso de alcanzar los logros esperados, mientras que el 24% ya los alcanzó y el 16% logró resultados destacados. Solo el 8% permanece en el nivel inicial, lo que refleja un avance significativo en la mejora de la comprensión lectora, aunque aún se requiere reforzar las estrategias para consolidar los logros en todos los niveles.

4.3. Prueba de hipótesis

Para la comprobación de la hipótesis en este estudio, se utilizará la prueba t de Student para una sola muestra, ya que esta prueba estadística es adecuada cuando se desea comparar las medias de una variable en dos momentos distintos o bajo dos condiciones diferentes en la misma muestra de participantes.

4.3.1. Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H0: “Los textos narrativos de enfoque intercultural no favorecen significativamente en el Nivel literal en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa – Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024.”

H1: “Los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente en el Nivel literal en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024.”

Tabla 17

Estadísticas de muestras emparejadas - hipótesis específica 1

	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Nivel literal antes	5,0800	20	,90921	,18184
Nivel literal después	14,9200	20	,49329	,09866

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla N° 17 se presentan las estadísticas descriptivas de las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención con textos narrativos de enfoque intercultural. La media del nivel literal antes fue de 5.08, con una desviación estándar de 0.91, lo que indica que los estudiantes tenían un rendimiento más bajo en este nivel antes de la intervención. Después de la intervención, el nivel literal aumentó significativamente a 14.92, con una desviación estándar de 0.49. Esta mejora en el rendimiento refleja un cambio considerable en la comprensión lectora, específicamente en la habilidad para inferir información más allá de lo explícito.

Tabla 18

Prueba T de Student para una sola muestra – hipótesis específica 1

	Diferencias emparejadas						t	gl	Sig. (bilateral)
	Desv.		Error promedi	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
	Media	n		Inferior	Superior				
Nivel literal antes	-	1,14310	,22862	-	-	-	20	,000	
Nivel literal después	9,8400			10,3118	9,36815	43,04			
	0			5		1			

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla N° 18, los resultados de la prueba de muestras emparejadas muestran una diferencia media de -9.84 entre el nivel literal antes y el nivel literal después de la intervención. Con un valor t de -43.041 y un valor p de 0.000, este resultado es altamente significativo, lo que indica que la intervención tuvo un efecto significativo en la mejora de la comprensión lectora en el nivel literal. El intervalo de confianza de la diferencia (-10.31 a -9.37) también respalda esta conclusión, sugiriendo que el cambio observado es estadísticamente confiable y relevante.

Hipótesis específica 2

H0: “Los textos narrativos de enfoque intercultural no favorecen significativamente en el Nivel inferencial en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024.”

H1: “Los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente en el Nivel inferencial en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024.”

Tabla 19

Estadísticas de muestras emparejadas - hipótesis específica 2

	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Nivel inferencial antes	5,9600	20	1,64520	,32904
Nivel inferencial después	11,6800	20	1,84210	,36842

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla N° 19 se exponen los resultados que demuestran una mejora significativa en el nivel inferencial de los estudiantes tras la aplicación de la propuesta basada en textos narrativos con enfoque intercultural. En la evaluación previa (*pretest*), la media alcanzada en la dimensión inferencial fue de 5.96, con una desviación estándar de 1.65, lo que evidenciaba un nivel inicialmente bajo en esta capacidad. Posteriormente, en la evaluación de salida (*posttest*), la puntuación promedio se incrementó a 11.68, registrando una

desviación estándar de 1.84, lo que refleja un progreso considerable en la aptitud de los estudiantes para deducir información implícita. Está marcada diferencia de medias corrobora que el empleo pedagógico de las narraciones con identidad cultural favoreció de manera efectiva el desarrollo de la comprensión inferencial.

Tabla 20

Prueba T de Student para una sola muestra – hipótesis específica 2

	Diferencias emparejadas						t	gl	Sig. (bilateral)
	95% de intervalo								
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	de confianza de					
				la diferencia					
				Inferior	Superior				
Nivel inferencial	-	2,15097	,43019	-	-	-	20	,000	
antes	5,72000			6,60788	4,83212	13,296			
Nivel inferencial									
después									

Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

En la tabla N° 20 se exponen los resultados de la prueba de t de Student para muestras emparejadas, los cuales evidencian una diferencia de medias de -5.72 entre la evaluación inicial y la posterior a la intervención en el nivel inferencial. Con un valor t de -13.296 y un nivel de significancia (p -valor) de 0.000, se demuestra que el cambio es altamente significativo, lo que indica de manera concluyente que la intervención pedagógica tuvo un impacto positivo y estadísticamente significativo en la optimización de la comprensión inferencial de los estudiantes. Por consiguiente, se dispone de evidencia empírica suficiente para estimar como válida la hipótesis alterna la cual indica que los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente en el Nivel inferencial en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024.

Hipótesis específica 3

H0: “Los textos narrativos de enfoque intercultural no favorecen significativamente en el Nivel criterial en la comprensión lectora en los

estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024.”

H1: “Los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente en el Nivel criterial en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024.”

Tabla 21

Estadísticas de muestras emparejadas - hipótesis específica 3

	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Nivel crítico antes	7,3600	20	1,57797	,31559
Nivel crítico después	15,4400	20	2,31084	,46217

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla 21 se evidencian los resultados que demuestran una mejora considerable en el nivel crítico de los estudiantes tras la intervención con los textos narrativos de enfoque intercultural. En la evaluación inicial (pretest), la media de la dimensión crítica se situó en 7.36, con una desviación estándar de 1.58, lo que indicaba un desempeño moderado en la capacidad de análisis y evaluación valorativa de los textos. Tras la aplicación de la propuesta (postest), la puntuación promedio se incrementó a 15.44, registrando una desviación estándar de 2.31, lo que refleja un progreso notable en las habilidades de juicio crítico de los estudiantes.

Esta diferencia en las medias sugiere que los textos narrativos interculturales favorecieron el desarrollo del nivel crítico en los estudiantes.

Tabla 22

Prueba T de Student para una sola muestra – hipótesis específica3

Diferencias emparejadas						
			95% de intervalo		Sig.	
			de confianza de			
	Desv.	Error	la diferencia			
Media	Desviación	promedio	Inferior	Superior	t	gl (bilateral)

Nivel crítico	-	2,99889	,59978	-	-	- 20	,000
antes –	8,08000		9,31788	6,84212	13,472		
Nivel crítico							
después							

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla N° 22, se presenta la prueba de muestras emparejadas, la cual muestra una diferencia media de -8.08 entre el nivel crítico antes y después de la intervención. El valor t de -13.472 con un valor p de 0.000 indica que la diferencia es altamente significativa. Esto sugiere que la intervención tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes. El intervalo de confianza de la diferencia, que varía entre -9.32 y -6.84, refuerza la conclusión de que la mejora en el nivel crítico es estadísticamente significativa y no es atribuible al azar. Por lo tanto, se concluye que los textos narrativos de enfoque intercultural sí favorecen significativamente el nivel crítico en la comprensión lectora.

4.3.2. Hipótesis general

Prueba de hipótesis general

H0: “La aplicación de los textos narrativos de enfoque intercultural no favorece significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024.”

H1: “La aplicación de los textos narrativos de enfoque intercultural favorece significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024.”

Tabla 23

Estadísticas de muestras emparejadas – hipótesis general

	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Comprensión lectora antes	10,8800	20	3,21870	,64374
Comprensión lectora después	13,8400	20	2,47790	,49558

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla 23 se presentan las medias, desviaciones estándar y los errores típicos de la media para las puntuaciones obtenidas antes (*pretest*) y

después (*postest*) de la aplicación de los textos narrativos interculturales. La media del *pretest* se situó en 10.88 con una desviación estándar de 3.22, mientras que en el *postest* la puntuación promedio se incrementó a 13.84 con una desviación estándar de 2.48. Estos resultados estadísticos indican una mejora cualitativa y cuantitativa en la comprensión lectora global de los estudiantes tras la intervención, lo que sugiere que la implementación de la propuesta pedagógica basada en la interculturalidad tuvo un impacto positivo.

Tabla 24

Prueba T de Student para una sola muestra – hipótesis general

	Diferencias emparejadas						t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
				Inferior	Superior				
Antes	-2,96000	3,96316	,79263	-	-	-	20	,001	
Despues				4,59591	1,32409	3,734			

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla N°24 se expone la prueba de *t* de Student para muestras emparejadas, donde se observa una diferencia significativa entre las medias del *pretest* y *postest*, registrando un valor de -2.96. Dado que el nivel de significancia (*p*-valor = 0.001) es menor que el umbral crítico establecido de 0.05, se demuestra que el cambio en las puntuaciones es estadísticamente significativo. Este resultado matemático permite rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alternativa (H_1), confirmando que la aplicación de los textos narrativos con enfoque intercultural tuvo un efecto positivo en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes.

4.4. Discusión

Respecto al objetivo general, se concluyó que, la aplicación de los textos narrativos de enfoque intercultural favorece significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. Javier Heraud Pérez –Ccasa – Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024. Estos hallazgos contrastan con los obtenidos por, Correa (2021) en su indagación denominada: “Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora a partir del cuento infantil en estudiantes de sexto grado del colegio mayor José Celestino Mutis”. Se

emplearon métodos didácticos orientados al fortalecimiento de la comprensión lectora, y se concluyó que la aplicación de estrategias didácticas a través de talleres que emplean cuentos infantiles como herramienta educativa favoreció de manera significativa la mejora de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de sexto bachillerato del Colegio Mayor José Celestino Mutis. Del mismo modo, Zevallos (2021) en su trabajo de investigación denominado: “Hábitos de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria de una Institución Educativa Privada de SJL, 2020”, realizado por la Universidad César Vallejo; se dedujo que el desarrollo del hábito lector influye en la mejora de la comprensión lectora. Otro investigador que estudio un tema relacionado al presente fue **Robles (2019)** en su trabajo de investigación titulado “Promoción de un ambiente motivador de lectura, para los y las estudiantes del nivel primaria de la I.E N° 50651 “Nueva Fuerabamba” de la provincia de Cotabambas, departamento de Apurímac, Y llego a la conclusión que los estudiantes son quechua hablantes, todos proceden de la nueva ciudad de Fuerabamba, poseen un nivel básico de comunicación en castellano y sus niveles de comprensión lectora. Por último, Llanes (2005) en su trabajo de investigación titulada: “La Comprensión Lectora en alumnos de tercer grado de la escuela primaria Lic. Adolfo López Mateos realizado por la Tecnológica de Monterrey México”, dedujo que la comprensión lectora es clave para el aprendizaje, y su falta está vinculada a factores como la falta de hábitos de lectura, métodos inadecuados y poco apoyo familiar y recomendó fomentar la lectura desde temprana edad, usar estrategias didácticas efectivas y motivar a los estudiantes son esenciales para mejorar esta habilidad.

Respecto al primer objetivo específico, se concluyó que, los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente en el nivel literal en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024. Estos hallazgos concuerdan con la pesquisa realizada por Gonzales (2019), la cual se titula: “Aplicación de textos narrativos para mejorar la comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 50028 Ucchullo Grande Cusco”, los resultados recabados en la dimensión nivel literal se aprecia que en el pre test el 41.7% se ubica en la categoría inicio, el 51.7% en la categoría proceso y el 6.6% en la categoría satisfactorio, mientras que en

el 31 post test el 65.0% en la categoría proceso y el 35.0% en la categoría satisfactorio para el nivel literal de la comprensión lectora.

Respecto al segundo objetivo específico, se concluyó que, los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente en el Nivel inferencial en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024. Los hallazgos se pueden contrastar con los obtenidos por Gonzales (2019) en su investigación denominada: “Aplicación de textos narrativos para mejorar la comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 50028 Ucchullo Grande Cusco”, en la cual se halló que, para el nivel inferencial se aprecia que en el pre test el 15.0% se ubica en la categoría inicio, el 75.0% en la categoría proceso y el 10.0% en la categoría satisfactorio, mientras que en el post test el 48.3% se ubica en la categoría proceso y el 51.7% en la categoría satisfactorio para el nivel inferencial de la comprensión lectora.

Respecto al tercer objetivo específico, se concluyó que, los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente en el Nivel criterial en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024. Estos resultados contrastan con los obtenidos por, Gonzales (2019) en su investigación denominada: “Aplicación de textos narrativos para mejorar la comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 50028 Ucchullo Grande Cusco”, los autores dedujeron que, en el nivel crítico se aprecia que en el pre test el 40.0% se ubica en la categoría inicio, el 50.0% en la categoría proceso y el 10.0% en la categoría satisfactorio, mientras que en el post test el 66.7% se ubica en la categoría proceso y el 33.3% en la categoría satisfactorio para el nivel crítico de la comprensión lectora.

CONCLUSIONES

Primero, se concluye que, la aplicación de los textos narrativos de enfoque intercultural favorece significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. Javier Heraud Pérez – Ccasa – Challhuahuacho-Cotabambas – Apurímac - 2024. Se afirma ello puesto que, la media obtenida en el pretest fue de 10.88 con una desviación estándar de 3.22, mientras que en el posttest se registró una media de 13.84 y una desviación estándar de 2.48. Estos datos reflejan una mejora en la comprensión lectora de los estudiantes tras la intervención, lo que indica que el uso de textos interculturales tuvo un efecto favorable. De igual manera la prueba de muestras emparejadas mostró una diferencia significativa de -2.96 entre las medias del pretest y posttest, con un valor $p = 0.001$ (< 0.05). Esto confirma que la aplicación de textos narrativos con enfoque intercultural mejoró significativamente la comprensión lectora de los estudiantes.

Segundo, se concluye que, los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente en el nivel literal en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurimac-2024. Se afirma esto puesto que, antes de la intervención, la media del nivel literal era de 5.08 (DE = 0.91), indicando un rendimiento bajo, pero tras la intervención, aumentó significativamente a 14.92 (DE = 0.49), lo que evidencia una mejora notable en la comprensión lectora, especialmente en la habilidad de inferir información. Así mismo, la prueba de muestras emparejadas mostró una diferencia media de -9.84 en el nivel literal antes y después de la intervención, con un valor t de -43.041 y $p = 0.000$, indicando un efecto altamente significativo; y el intervalo de confianza (-10.31 a

-9.37) confirma que la mejora en la comprensión lectora en el nivel literal es estadísticamente confiable y relevante.

Tercero, se concluye que, los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente en el Nivel inferencial en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024. Esta afirmación se sustenta en la media del nivel inferencial, ya que esta aumentó de 5.96 (DE = 1.65) antes de la intervención a 11.68 (DE = 1.84) después de ella, evidenciando una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para realizar inferencias, atribuida al uso de textos narrativos. También, la prueba de muestras emparejadas mostró una diferencia media de -5.72 en el nivel inferencial antes y después de la intervención, con un valor t de -13.296 y $p = 0.000$, indicando un cambio altamente significativo. Esto respalda que los textos narrativos con enfoque intercultural mejoraron significativamente la comprensión inferencial en los estudiantes de primaria de la I.E. Javier Heraud Pérez, Apurímac, 2024.

Cuarto, se concluye que, los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente en el Nivel criterial en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurímac-2024. Esto se sustenta en la media del nivel crítico que pasó de 7.36 (DE = 1.58) antes de la intervención a 15.44 (DE = 2.31) después, evidenciando una mejora significativa en la capacidad de análisis y evaluación crítica, atribuida al uso de textos narrativos interculturales. Del mismo modo, la prueba de muestras emparejadas mostró una diferencia media de -8.08 en el nivel crítico antes y después de la intervención, con un valor t de -13.472 y $p = 0.000$, indicando una mejora altamente significativa. El intervalo de confianza (-9.32 a -6.84) confirma que la intervención con textos narrativos interculturales mejoró significativamente la capacidad crítica en la comprensión lectora de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

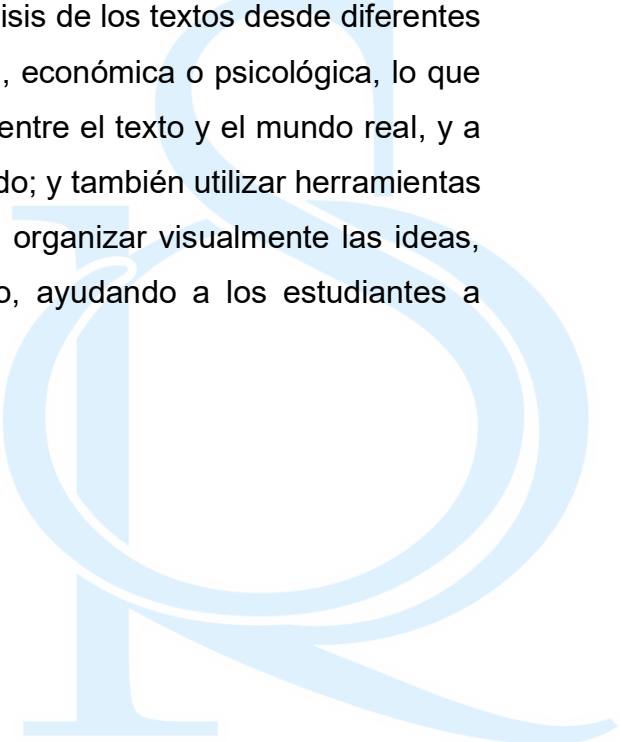
Se recomienda al directo de la I.E Javier Heraud Pérez, diseñar talleres de lectura donde los estudiantes puedan debatir y reflexionar sobre los textos en pequeños grupos, fomentando el intercambio de ideas y el desarrollo de habilidades inferenciales y críticas. También se recomienda adaptar los textos narrativos a las realidades culturales y sociales de los estudiantes para que se sientan más identificados, lo que podría aumentar su interés y comprensión; y utilizar herramientas como rúbricas o cuestionarios específicos para monitorear el progreso de los estudiantes en los niveles literal, inferencial y crítico, ajustando las estrategias según los resultados

Se recomienda a los docentes del curso de Comunicación, crear actividades de role-play, juegos de palabras o proyectos colaborativos donde los estudiantes puedan recrear las situaciones de los textos, lo que puede hacer la comprensión más activa y participativa del nivel literal. De igual manera se recomienda, relacionar la comprensión lectora con la producción escrita, esto por medio de resúmenes, o que los educandos reescriban o continúen las historias de los textos leídos, para fortalecer el vínculo entre lectura y escritura. También se recomienda brindar retroalimentación personalizada y motivadora que refuerce los logros y señale áreas específicas de mejora. Por último, capacitar a los docentes en estrategias pedagógicas para trabajar con textos narrativos interculturales, así como en técnicas para evaluar la comprensión lectora de manera más efectiva.

Se recomienda a los docentes del curso de Comunicación, introducir actividades que enseñen y refuercen explícitamente las técnicas de

inferenciales, como identificar pistas contextuales, reconocer el tono y las emociones de los personajes, y conectar hechos con experiencias previas; utilizar preguntas guiadas que ayuden a los estudiantes a hacer conexiones lógicas entre lo que leen y lo que ya saben, estas preguntas pueden centrarse en cómo interpretar eventos no explícitos o en las razones detrás de las acciones de los personajes. También incluir pedirles a los estudiantes que analicen y cuestionen las motivaciones detrás de los personajes y las acciones que ocurren en las historias. Esto les permitirá pensar más allá de lo evidente y desarrollar habilidades inferenciales más profundas. Por último, incorporar discusiones grupales donde los estudiantes compartan sus inferencias y comparen sus puntos de vista sobre los mismos textos, este intercambio de ideas puede ayudar a los estudiantes a reconocer diferentes perspectivas y fortalecer su capacidad de inferencia.

Se recomienda, los docentes del curso de Comunicación, motivar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias ideas y creencias, y cómo los textos interculturales pueden haber desafiado o confirmado esas creencias, esta autoevaluación les permitirá ser más conscientes de sus procesos de pensamiento crítico. También implementar ejercicios de escritura reflexiva, donde los estudiantes argumenten sobre el mensaje del texto o sobre las decisiones de los personajes, lo que les ayudará a articular sus ideas y fortalecer su análisis crítico. Por último, fomentar el análisis de los textos desde diferentes perspectivas críticas, como la histórica, social, económica o psicológica, lo que permitirá a los estudiantes hacer conexiones entre el texto y el mundo real, y a desarrollar un análisis más completo y matizado; y también utilizar herramientas como diagramas o mapas conceptuales para organizar visualmente las ideas, los personajes y los eventos clave del texto, ayudando a los estudiantes a estructurar su análisis y análisis crítico.



BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre de Ramírez, R. (2012). *Pensamiento narrativo y educación*.
- Anderson, L., Krathwohl, D., & Bloom, B. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. *Longman, New York*.
- Arias, Jose, & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. In *Concetybec*.
- Arias, José, & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. In *Enfoques Consulting EIRL*.
<https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: Investigación y teoría. *Psicothema*, 11(4), 705–723.
- Balulet, N. (2020). Del posmodernismo al poshumanismo: presente y futuro del concepto de hibridez en la literatura latinoamericana. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 1(50), 323–334. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201202000050798>
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales* (P. E. de C. Ltda. (ed.)). PEARSON.
- Berray, M. (2019). A Critical Literary Review of the Melting Pot and Salad Bowl Assimilation and Integration Theories. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(1), 142–151. <https://doi.org/10.29333/ejecs/217>
- Bonet, M. (2005). La narración histórica en la teoría de Paul Ricoeur. Fragmentos de un debate. *Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 3(12), 47–67.
- Bustamante, L. F. (2015). Cosmopolitismo y las barreras insalvables de la cultura y los gustos en La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo de Max Weber*. *Desafíos*, 27(1), 15–45.
<https://doi.org/10.12804/desafios27.01.2015.01>
- Callata, M. (2021). *Aplicación de los textos narrativos para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de la institución educativa Bryce –Arequipa 2021* [Tesis de Pregrado. Universidad Católica los Ángeles Chimbote].
<https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/23947>

- Camargo, P. M. (2018). Estrategias de aprendizaje: herramienta didáctica para autorregular el aprendizaje. *Educación*, 24(1), 85–95. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n1.1319>
- Campos, G., & Lule, N. E. (2013). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45–60. <https://doi.org/10.37646/xihmai.v7i13.202>
- Cancino, J. (2017). *Textos narrativos* (Fundación Universitaria del Área Andina. (ed.)).
- Carmina, B., & Delgado, Z. (2022). *La práctica de valores: Una estrategia para fomentar el respeto a la diversidad The right to equality in the educational field in the context of teaching and research O direito à igualdade no campo educacional no contexto do ensino e da pesquisa*. 7(12). <https://doi.org/10.23857/pc.v7i12>
- Cassa, C. (2025). *Estrategia de videocuentos interactivos para la mejora de la comprensión lectora en niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 1078, Chillihuani, Cusipata, Cusco-2024* [Tesis de Pregrado. Universidad José Carlos Mariátegui]. <https://repositorio.ujcm.edu.pe/handle/20.500.12819/4018>
- Cassany, D. (2004). Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura y escritura en los centros de Educación Primaria. *Revista Gratuita Editada Por Editorial Planeta Grandes Publicaciones*.
- Chimamanda Ngozi, A. (2015). *El peligro de la historia única* (p. 6).
- Comboni, S., & Juaréz, J. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación, concepciones políticas y prácticas* (q). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas* (1st ed.). Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900).
- Correa, M. (2021). *Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora a partir del cuento infantil en estudiantes de sexto grado del colegio mayor José Celestino Mutis*. Universidad Santo Tomás 2021.
- Davidora, J. (2007). La evaluación del desempeño individual de estudiantes en el contexto del desarrollo de logros. *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, 14(39), 5.
- Díaz, V., Díaz, A., & Medécigo, U. (2020). Cultura: un asunto de información y

- comunicación. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 26(51).
- Egan, K. (1920). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza* (Ediciones Morata SA (ed.); 2nd ed.).
- English, J. (2023). *Literary Studies and Human Flourishing* (Oxford University Press (ed.)).
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las Estrategias de comprensión lectora*.
- Figueroa Sepúlveda, S., & Gallego Ortega, J. L. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Revista Signos*, 54(106), 354–375. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000200354>
- Gil-Bermejo, J. (1981). Interacción cultural. *Instituto de Estudios Onubenses*, 2, 239–248.
- Gonzales, B. (2019). *Aplicación de textos narrativos para mejorar la comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 50028 Ucchullo Grande Cusco*. Universidad Cesar Vallejo.
- Grageda, A. (2016). Diversidad y estructura. Articulación narrativa en tres libros de historia mexicana escritos para el 2010. *Culturales*, 4(2).
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural.” *Educere*, 13(44), 235–241.
- Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria*. 16(1).
- Gutierrez, J., & Meza, K. (2024). *Textos narrativos regionales para desarrollar la comprensión lectora en una institución de educación primaria, Trujillo – 2023* [Tesis de Pregrado. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica”].
<https://repositorio.eesppindoamerica.edu.pe/handle/20.500.14606/57>
- Habermas, J. (2019). Teoría de la acción comunicativa. In *Sustainability (Switzerland)* (Vol. 11, Issue 1).
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. In *universidad tecnologica laja Bajio*.
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Herrera, C., & Villafuerte, C. (2023). Estrategias didácticas en la educación.

- Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(28), 758–772. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.552>
- Hidalgo, C. (2016). Hermenéutica y Argumentación: Aportes para la comprensión del diálogo intercultural. *Estudios de Filosofía*, 53. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.n54a07>
- Hines, S. J. (2009). The Effectiveness of a Color-Coded, Onset-Rime Decoding Intervention with First-Grade Students at Serious Risk for Reading Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 21–32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.01274.x>
- Le, H. V. (2021). An Investigation into Factors Affecting Concentration of University Students. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(6), 07–12. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.6.2>
- Llanes, R. (2005). *La Comprensión Lectora en alumnos de tercer grado de la escuela primaria Lic. Adolfo López Mateos realizado por la Tecnológica de Monterrey México*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Universidad Virtual.
- LLECE. (2009). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Aportes para la enseñanza de la Lectura*.
- Madrazo, M. (2005). Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición. *Contribuciones Desde Coatepec*, 9, 115–132.
- Make Make. (2020). *La tradición oral, un universo de conocimientos*.
- Malik, B., & Belén, B. (2015). LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL. *Diálogo Andino*, 47, 15–25. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- Mancila, L. (2015). Diversidad cultural, identidad y narrativas. *V Jornadas de Historias de Vida En Educación Voces Silenciadas*.
- Mantilla, L., & Barrera, H. (2021). La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior del Ecuador. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 142–163. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.8>
- Mareovich, F. (2022). La imaginación y sus vínculos con la creatividad. Un análisis teórico desde la psicología del desarrollo. *Revista de Psicología*, 18(35), 84–98.
- Marquiegui, D. (2005). Del Crisol de Razas al Pluralismo Cultural: el Debate Historiográfico como Herramienta Orientadora de las Estrategias para la

- Enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 4, 37–54. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i4.1544>
- McKay, S., & Rosenblatt, L. M. (1980). The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. *TESOL Quarterly*, 14(3), 379. <https://doi.org/10.2307/3586604>
- Medina, L. F. (2024). Atención: un proceso psicológico básico. *Funciones Corticales Superiores. Neuroanatomía, Neurofisiología y Su Relación Disfuncional*, 134–150. <https://doi.org/10.46652/religacionpress.140.c133>
- Mendoza, P. E., Moran, M. A., Mendoza, J. H., Freire, J. P., Quiroz, B. G., & Loor, J. E. (2023). Las habilidades lingüísticas y el pensamiento crítico de estudiantes de Educación Básica. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 2023(Special), 63–72. <https://doi.org/10.47460/uct.v2023iSpecial.701>
- Ministeio de Educación. (2019). *La competencia lectora en el marco de PISA 2018*.
- Ministerio de educación. (2022). *Evaluación Muestral 2022*.
- Mollen, D., Ridley, C., & Hill, C. (2003). *Handbook of Multicultural Competencies in Counseling & Psychology*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452231693>
- Moreno, C., & Guano, K. (2024). Comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2591>
- Murujosa, M., Gattei, C., Shalom, D., & Sevilla, Y. (2021). La comprensión de oraciones relativas en español: los efectos de la intervención sintáctica en las relativas semilibres y en las encabezadas. *Lingüística y Literatura*, 42(79), 95–111. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a05>
- OCDE. (2019). *Informe PISA 2018*.
- Oñate, E. (2014). *Comprensión lectora: marco teórico y propuesta de intervención didáctica*. Universidad de Valladolid.
- Peña-Acuña, B., & Pintado, M. del M. (2024). Respeto hacia otras culturas por parte de maestros: revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-463>
- Peña, O. (2021). *Consejos de lectura activa para universitarios*.
- Pereira, G. (2018). Imaginación práctica como posibilitadora de la racionalidad

- práctica. *Veritas*, 39, 9–31. <https://doi.org/10.4067/S0718-92732018000100009>
- Pérez-Flores, A. (2024). Respuesta carta editor “Población y muestra”. *International Journal of Interdisciplinary Dentistry*, 17(2), 67–67. <https://doi.org/10.4067/s2452-55882024000200067>
- Quaas, C., Lillo, L., Rebolledo, C., & Romo, V. (2004). Cuestionario metacompreensión lectora (MCL): determinación de sus características psicométricas. *Psicoperspectivas Revista de La Escuela de Psicología*, 3, 129–150.
- Quintana, H. (2006). *Comprensión Lectora (Parte VIII)*.
- Rincón, N., & Pablo, F. (2024). *Dramatización como estrategia didáctica en el nivel inferencial de la comprensión lectora en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 103 Aymas, Abancay 2023* [Tesis de Pregrado. Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac]. <https://repositorio.unamba.edu.pe/server/api/core/bitstreams/40c961f3-9bb3-4881-bcbc-b765c262e055/content>
- Robles, J. (2019). *Promoción de un ambiente motivador de lectura, para los y las estudiantes del nivel primaria de la I.E N° 50651 “Nueva Fuerabamba*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Rodríguez, A. (2020). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Sophia*, 16(2), 183–195. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.965>
- Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reader instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 29(3), 1–13. <https://doi.org/10.1080/19388079009558012>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39–40), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02103702.1987.10822170>
- Tineo, L. (2010). *Nivel de comprensión lectora en los alumnos del sexto grado de primaria de gestión educativa estatal y privada*. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Touriñán, J. M. (2021). El concepto de educación: La confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 33–84.

<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1312>

UNESCO. (1989). *Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular*.

UNESCO. (2022). *La UNESCO entregó los resultados nacionales de la prueba de Escritura del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*.

UNICEF. (2020). *Respeto a la diversidad*.

Valdez, J. (2022). Comprensión lectora y rendimiento académico. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 2(4), 44–66.

Vásquez, A. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Libro Compilación Resultados de Investigación*, 1(1), 618–633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607

Vásquez, S., Vásquez, S. A., Gonzales, M. del Á., Colque, E., & Dezai, D. J. (2021). La educación y la cultura: una ruta hacia las dos caras del perfil docente. *TecnoHumanismo*, 1(7), 1–19. <https://doi.org/10.53673/th.v1i7.45>

Zevallos, J. (2021). *Hábitos de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria de una Institución Educativa Privada de SJL, 2020*. Universidad Cesar Vallejo.



ANEXOS



Anexo 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA CUANTITATIVA

TÍTULO: Textos narrativos con enfoque intercultural para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Perez Ccasa –Challhuahuacho-Apurimac-2024.

AUTOR (es): Obdulio Farfán Gutiérrez – Rosa Luz Carazas Salas

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Metodología
General: ¿Cómo la aplicación de los textos narrativos de enfoque intercultural favorece la comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. Javier Heraud Pérez –Ccasa – Challhuahuacho- Cotabambas –Apurimac-2024?	General: Evaluar si la aplicación de los textos narrativos de enfoque intercultural favorece la comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. Javier Heraud Pérez – Ccasa –Challhuahuacho -Cotabambas – Apurimac -2024.	General: La aplicación de los textos narrativos de enfoque intercultural favorece significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. Javier Heraud Pérez – Ccasa – Challhuahuacho- Cotabambas – Apurimac - 2024.	Variable 1 Independiente Textos narrativos con enfoque intercultural Dimensiones: - Textos narrativos - Diversidad cultural - Interacción Cultural - La comprensión intercultural Variable 2 Dependiente.: Comprensión lectora	Enfoque de investigación: Cuantitativo Tipo de investigación: Aplicada Nivel de investigación: Explicativo Diseño de investigación: Pre - experimental Población: 20 estudiantes matriculados en el sexto grado en el año académico 2024. Muestra:
Específico 1° ¿Cómo la aplicación de textos narrativos interculturales favorece el nivel literal en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I. E “Javier Heraud	Específicos: 1°. Determinar en qué medida favorecen los textos narrativos en el nivel literal de la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I. E “Javier	Específicos: 1°. Los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente en el Nivel literal en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de		

Pérez” Ccasa, Challhuahuacho, Cotabambas Apurimac-2024? 2°. ¿Cómo la aplicación de textos narrativos interculturales favorecen el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I. E “Javier Heraud Pérez” Ccasa, Challhuahuacho, Cotabambas Apurimac-2024? 3°. ¿Cómo la aplicación de textos narrativos interculturales favorecen el nivel criterial de la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I. E “Javier Heraud Pérez” Ccasa, Challhuahuacho, Cotabambas Apurimac-2024?	Heraud Pérez” Ccasa.Challhuahuacho, Cotabambas Apurimac-2024. 2°. Determinar en qué medida favorecen la diversidad cultural en el Nivel inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I. E “Javier Heraud Pérez” Ccasa. Challhuahuacho, Cotabambas Apurimac-2024 3°. Determinar en qué medida favorecen La comprensión intercultural en el Nivel criterial de la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I. E “Javier Heraud Pérez” Ccasa. Challhuahuacho, Cotabambas Apurimac-2024	la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurimac-2024 2°. Los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente en el Nivel inferencial en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurimac-2024 3°. Los textos narrativos de enfoque intercultural favorecen significativamente en el Nivel criterial en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E Javier Heraud Pérez –Ccasa –Challhuahuacho-Cotabambas –Apurimac-2024	Dimensiones: • Comprensión lectora • Nivel literal. • Nivel inferencial. • Nivel crítico	• 20 estudiantes del 6° grado de primaria Técnica de muestreo: • No probabilístico Técnicas e instrumentos: Prueba de ejecución • Prueba escrita de comprensión lectora • Ficha de comprensión lectora • Metodología de análisis de datos: se aplicará descriptiva y estadística inferencial-para probar la hipótesis (cuadro y grafico e interpretación) Análisis Descriptivo T de Student para una sola muestra.
---	--	--	---	---

Anexo 2

Título del Proyecto: El uso de textos narrativos con enfoque intercultural favorece la comprensión lectora en estudiantes de nivel primario.

Dimensión	Indicador	Ítem	Descripción del ítem	Tipo de respuesta	Técnica / Fuente de datos
Comprensión Lectora	Identificación de la idea principal	Ítem 1	Identificar la idea principal del texto narrativo con elementos interculturales.	Selección múltiple	Prueba escrita
	Comprensión de detalles	Ítem 2	Responder preguntas sobre detalles específicos del texto narrativo.	Respuesta abierta	Prueba escrita
	Inferencia de significados implícitos	Ítem 3	Inferir significados implícitos sobre los personajes y situaciones culturales descritas.	Selección múltiple	Prueba escrita
	Interpretación de vocabulario contextual	Ítem 4	Interpretar palabras o frases desconocidas dentro del contexto cultural del texto.	Respuesta abierta	Prueba escrita
	Análisis de estructura narrativa	Ítem 5	Identificar las partes del relato (inicio, desarrollo y final) en el texto narrativo.	Selección múltiple	Prueba escrita
	Conocimiento general de	Ítem 6	Manifestar el nivel de interés en continuar	Escala Likert	Cuestionario

	comprensión lectora		leyendo textos narrativos de diferentes culturas con su nivel de comprensión		
--	---------------------	--	--	--	--



Anexo 3

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombres y apellidos: _____
Grado: _____ Sección: _____ Fecha: _____
I.E: _____

Texto I

EL ZORRO QUE DEVORÓ A LA NUBE

Este era un zorro que estaba hambriento y andaba buscando presa. No encontró nada en los campos por donde anduvo. Y así, vagando, llegó junto a una peña; le dio una vuelta, luego levantó la pata y orinó sobre la peña. Llegó junto a un arbusto: le dio una vuelta, y también levantó la pata y orinó. Llegó hasta una mata de paja; le dio la vuelta, olisqueó y volvió a orinar.

Al escampar la lluvia, el zorro había salido en busca de presa. Caminaba bostezando, sintiéndose a ratos, rascándose las pulgas. Y llegó hasta el rincón del cerro donde crecía un gran hongo blanco, semejante a un queso de año (wata massara), El zorro vio el hongo y exclamó:

¡Ay será que nuestro señor me ha enviado esto, sabiendo que camino hambriento! -dijo. Y devoró el hongo.

Pero no era hongo, era una nube. Solo para los ojos del zorro parecía queso de año. Encogiéndose, concentrándose suavemente, la nube se había reducido hasta el tamaño de un hongo, en el rincón del cerro Y fue esa nube la que devoró el zorro.....Y así, al poco rato, su barriga se hinchó, Entonces empezó a eructar, eructaba humo. Le dolía la barriga. Y luego le vencieron los gases.

Y gemía con fuerza, exhalando humo. Y dijo:

El queso de año me ha caído mal el estómago.

Y más y más se hinchaba la barriga del zorro. Se hizo enorme y reventó. Y cuando reventó, se alzó la nube de ese sitio; una inmensa nube que cubrió e hizo desaparecer la quebrada donde murió el zorro. La nube lo envolvió todo.

Preguntas Literales:

- 1. ¿Qué hizo el zorro cuando llegó junto a la peña?**
 - a) Orinó sobre la peña.
 - b) Saltó sobre la peña.
 - c) Se acostó sobre la peña.
 - d) La ignoró y siguió caminando.
- 2. ¿Qué encontró el zorro en el rincón del cerro?**
 - a) Un queso.
 - b) Un hongo.
 - c) Una nube.
 - d) Un arbusto.
- 3. ¿Qué le ocurrió al zorro después de devorar el "queso de año"?**
 - a) Se sintió satisfecho.
 - b) Se hinchó y eructó humo.
 - c) Se quedó dormido.
 - d) Corrió hacia otro lugar.

Preguntas Inferenciales:

- 4. ¿Por qué el zorro pensó que el hongo era un queso?**
 - a) Porque estaba muy hambriento y tenía alucinaciones.
 - b) Porque el hongo tenía la forma y color de un queso.
 - c) Porque los zorros no pueden distinguir hongos de quesos.
 - d) Porque alguien le dijo que era un queso
- 5. ¿Qué simboliza la nube que devoró el zorro?**
 - a) La naturaleza engañosa de las apariencias.
 - b) El hambre insaciable del zorro.
 - c) Un castigo divino por su codicia.
 - d) La fragilidad de la vida.
- 6. ¿Por qué la nube se expandió y cubrió la quebrada después de que el zorro explotó?**
 - a) Porque estaba destinada a hacerlo desde el principio.
 - b) Porque el zorro liberó la nube al morir.

- c) Porque la nube quería ocultar el cuerpo del zorro.
- d) Porque la nube era mágica.

Preguntas Críticas:

7. ¿Qué moraleja podría extraerse de esta historia?

- a) No dejarse engañar por las apariencias.
- b) La codicia lleva a la autodestrucción.
- c) La naturaleza tiene sus propios modos de castigar.
- d) Todas las anteriores.

8. ¿Cómo interpretarías el hecho de que el zorro reviente al final de la historia?

- a) Como un castigo por su avaricia y falta de juicio.
- b) Como un símbolo de la naturaleza inevitable de la muerte.
- c) Como una advertencia sobre las consecuencias de no saber lo que consumimos.
- d) Como una simple exageración narrativa sin mayor significado.

9. ¿Qué mensaje cultural podría estar transmitiendo esta historia a los lectores?

- a) La importancia de respetar y entender la naturaleza.
- b) La idea de que el hambre puede llevar a comportamientos irracionales.
- c) Una lección sobre la humildad y la prudencia.
- d) Todos los anteriores.

10. ¿Cuál es la idea principal del texto sobre el zorro que devoró la nube?

- a) El zorro era muy glotón y siempre estaba buscando comida.
- b) Las apariencias pueden ser engañosas y llevar a consecuencias graves.
- c) La historia muestra cómo los zorros no saben distinguir entre comida y objetos.
- d) La nube era mágica y tenía el poder de destruir a quienes la tocaban.

Anexo 4

Texto II

EL TORITO DE LA PIEL BRILLANTE

Había una vez un matrimonio joven que vivía solo en una comunidad. Tenían una vaquita a la que cuidaban mucho, alimentándola con lo mejor que tenían: masas de harina y restos de jora. La criaban en la puerta de la cocina, y nunca la sacaban fuera de la casa. Sorprendentemente, un día la vaquita apareció preñada y dio a luz a un becerro de color marfil, con una piel tan brillante que parecía hecha de luz. Desde que nació, el becerro siguió a su dueño por todas partes, como un fiel perro. Donde iba el hombre, el torito lo acompañaba.

Un día, el hombre fue a la orilla de un lago a recoger leña y, como siempre, el becerro lo siguió. Mientras el hombre recogía leña en una ladera cercana al lago, el torito se quedó en la orilla comiendo totora. De repente, un toro negro, viejo y grande, emergió del fondo del lago. Este toro no era un animal común; era un demonio que había tomado la forma de un toro. El toro negro desafió al becerro a una pelea, diciéndole que, si lo vencía, se salvaría, pero si perdía, sería arrastrado al fondo del lago.

El torito pidió permiso para ir a despedirse de su dueño y prometió regresar al amanecer para luchar. Cuando el hombre llegó a casa, notó que el becerro no había vuelto con él y salió a buscarlo. Lo encontró en la montaña, donde el torito le contó sobre la pelea que tendría al día siguiente y le dijo que temía no volver. El hombre y su esposa lloraron toda la noche, temiendo lo peor.

Al amanecer, el torito se despidió de sus dueños, que intentaron detenerlo sin éxito. El torito subió a la montaña y se dirigió al lago, mientras su dueño lo observaba desde la cima. En la orilla, el torito blanco y el toro negro lucharon ferozmente. Aunque el torito luchó valientemente, el toro negro lo empujó poco a poco hacia el agua hasta que finalmente lo arrojó al fondo del lago. El toro negro también se hundió en el agua, y ambos desaparecieron.

El hombre, lleno de dolor, corrió a casa, donde él y su esposa lloraron desconsoladamente. Aunque cuidaron con amor a la madre del torito, nunca pudieron tener otro becerro como el que habían perdido. Pasaron el resto de sus días en tristeza, recordando a su querido torito de la piel brillante.

Nivel Literal

1. **¿Dónde se puso a recoger leña el hombre?**
 - a) En el bosque
 - b) En la montaña
 - c) A la orilla de un lago
 - d) Cerca al cerro.
2. **¿Dónde criaban a la vaquita la pareja de esposos?**
 - a) En el campo cerca de su casa
 - b) En el patio de su casa
 - c) En la puerta de la cocina
 - d) En la orilla del lago
3. **¿Qué representaba el toro negro en la historia?**
 - a) Un ángel
 - b) El bien
 - c) El mal
 - d) Un demonio

Nivel Inferencial

4. **¿Por qué el torito de la piel brillante dijo: “¿Hasta hoy nomás hemos caminado juntos, dueño mío? ¿Nuestro camino común se ha de acabar”?**
 - a) Porque se enojó con su dueño
 - b) Porque su dueño lo botó de su casa
 - c) Porque se iba a luchar con el toro negro
 - d) Porque se iba a morir
5. **¿Por qué los esposos le pedían llorando al torito de la piel brillante que no se fuera a enfrentarse con el toro negro?**
 - a) Porque tenían miedo de quedarse solos y esperar la muerte de la vaquita
 - b) Porque lo iban a extrañar mucho
 - c) Porque había la posibilidad de que se convirtiera en un demonio
 - d) Porque se habían encariñado mucho con él

6. **¿Por qué el toro endemoniado eligió al torito como su víctima?**

- a) Porque quería demostrar su poder
- b) Porque quería adueñarse del lago
- c) Porque lo veía indefenso
- d) Porque quería ganarse el cariño de sus amos

Nivel Crítico

7. **¿Qué opinas del cariño y cuidado que los dueños le demostraron a la vaquita después de la muerte del torito?**

- a) Que está muy bien, porque se debe amar y respetar a todos los animales.
- b) Que está mal, porque un cariño se demuestra, pero de manera desinteresada.
- c) Que está bien, porque los animales nos brindan alimento y abrigo.
- d) Que está mal, porque a los animales se los debe tratar como son.



Anexo 5

REGISTRO DE LA PUNTUACIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

N°	Nombre del estudiante	Nivel literal		Nivel Inferencial		Nivel criterial	
		Pre test	Post test	Pre test	Post test	Pre test	Post test
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							

Anexo 6

Sesión de Aprendizaje

Título de la sesión

NIVEL INFERENCIAL DE UN TEXTO

I. Datos Generales

Docente: OBDULIO FARFAN GUTIERREZ

Institución Educativa:

Nivel	Grado	Área	Sección	Fecha
Primaria	Sexto	Comunicación		12/10/24

II. Propósitos de Aprendizaje

Competencias	Capacidades	Desempeños	Criterios de Evaluación	Instrumentos de Evaluación
• Escribe diversos tipos de textos	• Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito	• Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo, así como el formato y el soporte. Mantiene el registro formal e informal; para ello, se adapta a los destinatarios y selecciona algunas fuentes de información complementaria.	1. Verifica si el texto describe de manera clara y detallada las características del lugar atractivo, utilizando vocabulario adecuado y variado. 2. Evalúa si el texto incluye información relevante y estructurada, presentando una introducción, desarrollo y conclusión coherentes. 3. Comprueba si el escrito refleja la opinión personal del autor y si utiliza recursos	Lista de cotejos

			descriptivos y narrativos que enganchen al lector.	
--	--	--	--	--

Competencias Transversales	Capacidades
• Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	• Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje

Enfoques Transversales	Valores	Actitudes/Acciones Observables
Enfoque de derechos	Libertad y responsabilidad	Disposición a elegir de manera voluntaria y responsable la propia forma de actuar dentro de una sociedad

Metas de Aprendizaje	Sub Metas
Habilidades para la vida	Emite juicios críticos o de valor con una opinión sustentada sobre el texto oral escuchado, estableciendo argumentos, ejemplos y conclusiones.

III. Secuencia Didáctica		
Momentos	Secuencia de actividades (Procesos Pedagógicos)	Tiempo
Inicio	Lesson Plan: Excelente Material de Ayuda Propósito de la sesión: En esta sesión, los alumnos comprenderán la importancia de escribir diversos tipos de textos en sus vidas cotidianas. Aprenderán a identificar características de diferentes géneros textuales, así como a crear sus propios textos utilizando el material de ayuda adecuado. Al final de la clase, los estudiantes serán capaces de escribir un texto corto en un formato específico. Evidencia de aprendizaje: Los estudiantes demostrarán su aprendizaje a través de la escritura de un texto breve, la participación en discusiones grupales y la elaboración de un esquema que represente el tipo de texto que decidieron escribir. Su	Tiempo aproximado: 20 minutos. Los tiempos son aproximados y el docente puede modificarlos según lo considere necesario.

	capacidad para identificar características de diferentes géneros textuales también será evaluada mediante preguntas orales y escritas. Parte Teórica del Tema: La escritura es una habilidad esencial en la vida cotidiana que permite la comunicación eficaz de ideas, emociones y pensamientos. Dentro de la escritura, existen diversos tipos de textos, como narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Cada uno de estos géneros tiene características específicas que permiten al autor transmitir su mensaje de manera clara y adecuada al público. Por ejemplo, un texto narrativo cuenta una historia y crea un ambiente a través de la descripción de personajes y escenarios, mientras que un texto expositivo presenta información de manera objetiva y estructurada. Un buen material de ayuda puede servir como guía para los escritores, ya que ofrece ejemplos y estructuras que facilitan la redacción de diferentes tipos de textos. Este tipo de materiales pueden incluir plantillas, listas de verificación y manuales de estilo, y son herramientas útiles tanto para los escritores novatos como para los experimentados. Además, el conocimiento de diferentes estrategias de escritura capacita a los estudiantes para enfrentar diversas situaciones comunicativas, refinando sus habilidades críticas y creativas. La práctica de la escritura en el aula es fundamental, ya que no solo ayuda a desarrollar habilidades lingüísticas, sino que también fomenta la imaginación y la creatividad de los estudiantes. Al experimentar con diferentes géneros textuales, los alumnos pueden explorar nuevas voces y estilos, lo que les permite conectar con sus propias experiencias y con el mundo que les rodea. Finalmente, la retroalimentación de sus compañeros y docentes al revisar sus escritos es esencial para el crecimiento y la mejora continua en la escritura. Es importante que los estudiantes reconozcan la función que cumple cada tipo de texto según el contexto en que se utilice. Los textos pueden servir para informar, persuadir, narrar o describir, y comprender estas funciones ayuda a los alumnos a elegir el enfoque correcto al enfrentarse a una tarea de escritura. Esta diversidad de textos no solo enriquece su vocabulario y estructura gramatical, sino que también les permite expresarse de maneras diversas y apropiadas en diferentes situaciones comunicativas. Inicio: Saludo:	
--	--	--

	¡Buenos días, queridos estudiantes! Espero que estén listos para un día lleno de descubrimientos y creatividad. Hoy vamos a hablar sobre una herramienta fundamental que usamos todos los días, aunque quizás no nos demos cuenta: ¡la escritura! Acuerdos de convivencia: 1. Respetar la palabra de cada compañero y compañera. 2. Participar activamente en las actividades y debates. 3. Ayudar a nuestros compañeros a tener un ambiente de apoyo y confianza. Introducción: Hoy trataremos sobre la escritura de diversos tipos de textos, explorando cómo un buen material de ayuda puede hacer una gran diferencia en nuestra forma de comunicarnos. La escritura no solo es una herramienta académica, sino que también es vital en nuestra vida diaria, desde escribir un mensaje a un amigo hasta redactar una carta importante. Presentación del Título: El tema de hoy es "Escribiendo para Comunicar: La Importancia de Diferentes Tipos de Textos". En esta sesión, aprenderemos sobre los distintos géneros textuales y cómo utilizar materiales de ayuda para mejorarlos. Motivación: Para despertar su curiosidad, tengo un par de preguntas para ustedes: ¿Alguna vez han escrito una historia o un poema? ¿Cómo se sienten cuando comparten lo que escribieron con sus amigos o familiares? - Actividad 1: Formaremos grupos y cada grupo tendrá que crear un pequeño cartel sobre el tipo de texto que eligieron: narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo. Pregunta: ¿Qué características específicas de tu texto crees que son las más importantes? - Actividad 2: Cada grupo presentará su cartel al resto de la clase, y juntos elegiremos un texto favorito para leer en voz alta. Pregunta: ¿Qué emociones o imágenes quieres que tu lector sienta o visualice al leer tu texto? Recojo de saberes previos: 1. ¿Qué tipos de textos conocen? 2. ¿Han utilizado alguna vez un material de ayuda para escribir? 3. ¿Qué hace que un texto sea bueno o efectivo desde su punto de vista?	
--	--	--

	Problematicación: Imaginemos que tenemos que escribir un texto para convencer a otros de que lean un libro que nos gusta. Pero, ¿cómo sabemos qué tipo de texto utilizar? - Actividad 1: Escribir en pequeños grupos una breve carta a un amigo persuasiva sobre por qué deberían leer ese libro. Luego, cada grupo compartirá su carta con la clase. - Actividad 2: Realizaremos un juego en el que un grupo prepara un texto de anuncio y el resto de la clase debe adivinar qué producto se está promocionando. Aquí, exploraremos cómo cambiar el estilo y el enfoque de un texto afecta su mensaje. Estas actividades están diseñadas para fomentar el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos a través de la teoría, impactando no solo su habilidad de escritura, sino también su creatividad y colaboración. ¡Estoy emocionado de ver lo que cada uno de ustedes creará!	
Desarrollo	Desarrollo 1) Planificación: - Establecimiento de metas u objetivos: El objetivo es que los estudiantes escriban un cuento corto. Ellos identificarán el propósito de entretener a sus compañeros, el destinatario será un grupo de amigos y el tema girará en torno a una aventura en el bosque. Se pondrán en práctica un lenguaje descriptivo y divertido. - Ejemplo: "Voy a escribir un cuento que entretenga a mis amigos y que tenga muchos detalles sobre el bosque." - Generación de ideas del contenido: Los estudiantes pueden realizar una lluvia de ideas sobre qué elementos incluir en su cuento, como personajes (un niño aventurero, un animal mágico), escenarios (un árbol gigante, un río misterioso) y eventos (descubrir un tesoro, ayudar a un animal en apuros). - Ejemplo: "Mis personajes serán un niño llamado Lucas y un zorro que habla. Quiero que se encuentren con un árbol gigante y que vivan una aventura dentro del bosque." - Organización: Los estudiantes estructurarán sus ideas en un esquema. Este esquema incluirá el inicio (presentación de personajes y escenario), el desarrollo (los eventos de la aventura) y el desenlace (cómo terminó la aventura y qué aprendieron los personajes). -Ejemplo: "Esquema de mi cuento: 1. Inicio: Lucas entra al bosque y conoce al zorro. 2. Desarrollo: Juntos descubren una cueva con un tesoro. 3. Desenlace: Aprenden que la verdadera riqueza es la amistad."	Tiempo aproximado: 90 minutos. 1) Planificación: 40 minutos. 2) Revisión: 20 minutos. 3) Textualización: 30 minutos. Los tiempos son aproximados y el docente puede modificarlos según las necesidades del grupo.

	2) Revisión: - En esta fase, los estudiantes leerán su borrador comparándolo con los objetivos establecidos. Se les promoverá a hacer cambios para mejorar la claridad, el interés y el impacto de su narrativa. - Ejemplo: "Leo mi cuento y me doy cuenta de que no describí bien cómo es el zorro. Decido añadir una frase que diga que tiene pelaje dorado y ojos brillantes." 3) Textualización: - Los estudiantes escribirán la versión final de su cuento basándose en los cambios realizados durante la revisión. Esto incluye cuidar la ortografía y la puntuación, asegurándose de que el texto fluya adecuadamente y sea atractivo para sus lectores. - Ejemplo: "Escribo mi cuento final: 'Era una mañana soleada cuando Lucas se adentró en el bosque. De repente, vio un zorro de pelaje dorado que le dijo...'" Con esta estructura, los estudiantes no solo desarrollan habilidades de escritura, sino que también aprenden a planificar, revisar y producir un texto de manera organizada y efectiva.	
Cierre	Cierre Preguntas para la metacognición de los alumnos: 1. ¿Cómo te sentiste al escribir tu cuento? ¿Hubo alguna parte que te resultó más fácil o difícil? 2. ¿Qué técnicas utilizaste para hacer que tu cuento fuera entretenido? 3. Al revisar tu cuento, ¿qué aspectos decidiste mejorar y por qué? 4. ¿Cómo crees que el esquema que hiciste te ayudó a organizar tus ideas? 5. Si tuvieras que escribir otro cuento, ¿qué harías de manera diferente esta vez? Reflexión sobre el aprendizaje: Hoy hemos aprendido no solo a escribir cuentos, sino también a organizarnos y a pensar críticamente sobre nuestro propio trabajo. Al planificar y estructurar nuestras ideas, hemos entendido que cada parte de un cuento tiene su importancia: la introducción atrapa al lector, el desarrollo mantiene su interés, y el desenlace deja una enseñanza o una reflexión. Veo mucho potencial en cada uno de ustedes y me emociona saber que a través de la escritura pueden compartir sus propias aventuras y emociones. Recuerden que la práctica es fundamental para mejorar, así que sigan escribiendo y explorando su creatividad. Preguntas para que se hagan los alumnos sobre lo aprendido en clase:	15 minutos. Recuerde que los tiempos son aproximados y el docente puede modificarlos.

	1. ¿Qué aprendí sobre cómo crear personajes interesantes y escenarios atractivos en mi cuento? 2. ¿Cómo puedo aplicar el proceso de revisión y textualización en otros trabajos que realice en el futuro? 3. ¿Qué emociones sentí al escribir y contar mi propia historia? 4. ¿De qué otras maneras puedo usar el lenguaje descriptivo para hacer mis historias más vívidas? 5. ¿Cuál fue mi parte favorita del proceso de escritura y por qué?	
--	---	--

Ficha de Aprendizaje

Ejercicios y respuestas

Fichas de Aprendizaje: "Excelente Material de Ayuda" - Comunicación de Cuarto de Primaria

Actividad 1: Identificación de Textos

Descripción:

Los estudiantes analizarán diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, explicativos, etc.) y deberán identificarlos correctamente.

Competencia:

Escribe diversos tipos de textos.

Instrucciones:

1. Lee los siguientes fragmentos de texto.
2. Identifica el tipo de texto que es.
3. Escribe el nombre del tipo de texto en el espacio proporcionado.

Fragmentos:

- Texto A: "El sol brilla intensamente en el cielo y las flores del jardín tienen colores vibrantes."

Tipo de Texto: _____

- Texto B: "La fotosíntesis es el proceso mediante el cual las plantas convierten la luz solar en energía."

Tipo de Texto: _____

- Texto C: "Ayer fuimos al parque y jugamos al fútbol. Fue un día muy divertido."

Tipo de Texto: _____

Espacios para respuesta:

1. Texto A: _____
2. Texto B: _____
3. Texto C: _____

Actividad 2: Creación de un Texto Narrativo

Descripción:

Los estudiantes deberán redactar una breve historia utilizando un esquema dado.

Competencia:

Escribe diversos tipos de textos.

Instrucciones:

1. Lee el esquema.
2. Escribe un texto narrativo de 5 oraciones usando el esquema.

Esquema:

- Personaje principal: Un perro llamado Max.
- Lugar: En un parque.
- Conflicto: Max pierde su pelota.
- Solución: Max pide ayuda a sus amigos.
- Final: Max juega feliz con su nueva pelota.

Espacio para respuesta:

1. Texto narrativo:
-

Actividad 3: Clasificación de Texto

Descripción:

Los estudiantes deberán clasificar una lista de textos en diferentes categorías.

Competencia:

Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.

Instrucciones:

1. Clasifica los siguientes textos en las categorías: Narrativo, Descriptivo, y Expositivo.

Listas de textos:

1. "La ballena azul puede medir hasta 30 metros de longitud."
2. "El hogar de Mariana está lleno de colores y plantas."
3. "Había una vez un rey que vivía en un castillo."

Espacio para respuesta:

- Narrativo: _____
- Descriptivo: _____
- Expositivo: _____

Actividad 4: Evaluación de Contenido

Descripción:

Los estudiantes reflexionarán sobre un texto leído y evaluarán su contenido.

Competencia:

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.

Instrucciones:

1. Lee el siguiente texto:

Texto para leer:

"La Tierra es el tercer planeta del Sistema Solar y es el único planeta conocido que tiene vida. Está cubierta en su mayor parte por agua y tiene una atmósfera que permite la existencia de microorganismos, plantas y animales."

2. Responde las siguientes preguntas.

- ¿Cuál es la idea principal del texto?

- Menciona dos datos importantes.

Espacios para respuesta:

1. Idea principal: _____

2. Datos importantes:

Actividad 5: Creación de un Texto Descriptivo

Descripción:

Los estudiantes crearán un texto descriptivo sobre un objeto.

Competencia:

Escribe diversos tipos de textos.

Instrucciones:

1. Elige un objeto (puede ser un juguete, una mascota, etc.) y observa sus características.

2. Escribe un texto descriptivo de 4 oraciones sobre el objeto que elegiste.

Espacio para respuesta:

Texto descriptivo:

Respuestas

Actividad 1:

1. Texto A: Descriptivo.

2. Texto B: Expositivo.

3. Texto C: Narrativo.

Actividad 2:

(Respuesta variará según la creatividad del estudiante, pero debe seguir la estructura del esquema proporcionado).

Actividad 3:

- Narrativo: "Había una vez un rey que vivía en un castillo."

- Descriptivo: "El hogar de Mariana está lleno de colores y plantas."

- Expositivo: "La ballena azul puede medir hasta 30 metros de longitud."

Actividad 4:

1. Idea principal: La Tierra es el tercer planeta del Sistema Solar y tiene vida.

2. Datos importantes: Es el único planeta conocido con vida y está cubierta en su mayor parte por agua.

Actividad 5:

(Respuesta variará según el objeto elegido y la descripción del estudiante, pero debe incluir características visibles del objeto).

Docente

Director

Sesión de Aprendizaje

Título de la sesión

NIVEL CRITERIAL DE UN TEXTO

I. Datos Generales

Docente: OBDULIO FARFAN GUTIERREZ

Institución Educativa:

Nivel	Grado	Área	Sección	Fecha
Primaria	Sexto	Comunicación		4/10/24

II. Propósitos de Aprendizaje

Competencias	Capacidades	Desempeños	Criterios de Evaluación	Instrumentos de Evaluación
• Escribe diversos tipos de textos	• Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito	• Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo, así como el formato y el soporte. Mantiene el registro formal e informal; para ello, se adapta a los destinatarios y selecciona algunas fuentes de información complementaria.	1. Verifica si el texto describe de manera clara y detallada las características del lugar atractivo, utilizando vocabulario adecuado y variado. 2. Evalúa si el texto incluye información relevante y estructurada, presentando una introducción, desarrollo y conclusión coherentes. 3. Comprueba si el escrito refleja la opinión personal del autor y si utiliza recursos descriptivos y	Lista de cotejos

			narrativos que enganchen al lector.	
--	--	--	-------------------------------------	--

Competencias Transversales	Capacidades
• Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	• Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje

Enfoques Transversales	Valores	Actitudes/Acciones Observables
Enfoque de derechos	Libertad y responsabilidad	Disposición a elegir de manera voluntaria y responsable la propia forma de actuar dentro de una sociedad

Metas de Aprendizaje	Sub Metas
Habilidades para la vida	Emite juicios críticos o de valor con una opinión sustentada sobre el texto oral escuchado, estableciendo argumentos, ejemplos y conclusiones.

III. Secuencia Didáctica		
Momentos	Secuencia de actividades (Procesos Pedagógicos)	Tiempo
Inicio	Lesson Plan: Excelente Material de Ayuda Propósito de la sesión: En esta sesión, los alumnos comprenderán la importancia de escribir diversos tipos de textos en sus vidas cotidianas. Aprenderán a identificar características de diferentes géneros textuales, así como a crear sus propios textos utilizando el material de ayuda adecuado. Al final de la clase, los estudiantes serán capaces de escribir un texto corto en un formato específico. Evidencia de aprendizaje: Los estudiantes demostrarán su aprendizaje a través de la escritura de un texto breve, la participación en discusiones grupales y la elaboración de un esquema que represente el tipo de texto que decidieron escribir. Su capacidad para identificar características de	Tiempo aproximado: 20 minutos. Los tiempos son aproximados y el docente puede modificarlos según lo considere necesario.

	diferentes géneros textuales también será evaluada mediante preguntas orales y escritas. Parte Teórica del Tema: La escritura es una habilidad esencial en la vida cotidiana que permite la comunicación eficaz de ideas, emociones y pensamientos. Dentro de la escritura, existen diversos tipos de textos, como narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Cada uno de estos géneros tiene características específicas que permiten al autor transmitir su mensaje de manera clara y adecuada al público. Por ejemplo, un texto narrativo cuenta una historia y crea un ambiente a través de la descripción de personajes y escenarios, mientras que un texto expositivo presenta información de manera objetiva y estructurada. Un buen material de ayuda puede servir como guía para los escritores, ya que ofrece ejemplos y estructuras que facilitan la redacción de diferentes tipos de textos. Este tipo de materiales pueden incluir plantillas, listas de verificación y manuales de estilo, y son herramientas útiles tanto para los escritores novatos como para los experimentados. Además, el conocimiento de diferentes estrategias de escritura capacita a los estudiantes para enfrentar diversas situaciones comunicativas, refinando sus habilidades críticas y creativas. La práctica de la escritura en el aula es fundamental, ya que no solo ayuda a desarrollar habilidades lingüísticas, sino que también fomenta la imaginación y la creatividad de los estudiantes. Al experimentar con diferentes géneros textuales, los alumnos pueden explorar nuevas voces y estilos, lo que les permite conectar con sus propias experiencias y con el mundo que les rodea. Finalmente, la retroalimentación de sus compañeros y docentes al revisar sus escritos es esencial para el crecimiento y la mejora continua en la escritura. Es importante que los estudiantes reconozcan la función que cumple cada tipo de texto según el contexto en que se utilice. Los textos pueden servir para informar, persuadir, narrar o describir, y comprender estas funciones ayuda a los alumnos a elegir el enfoque correcto al enfrentarse a una tarea de escritura. Esta diversidad de textos no solo enriquece su vocabulario y estructura gramatical, sino que también les permite expresarse de maneras diversas y apropiadas en diferentes situaciones comunicativas.	
--	--	--

	Inicio: Saludo: ¡Buenos días, queridos estudiantes! Espero que estén listos para un día lleno de descubrimientos y creatividad. Hoy vamos a hablar sobre una herramienta fundamental que usamos todos los días, aunque quizás no nos demos cuenta: ¡la escritura! Acuerdos de convivencia: 1. Respetar la palabra de cada compañero y compañera. 2. Participar activamente en las actividades y debates. 3. Ayudar a nuestros compañeros a tener un ambiente de apoyo y confianza. Introducción: Hoy trataremos sobre la escritura de diversos tipos de textos, explorando cómo un buen material de ayuda puede hacer una gran diferencia en nuestra forma de comunicarnos. La escritura no solo es una herramienta académica, sino que también es vital en nuestra vida diaria, desde escribir un mensaje a un amigo hasta redactar una carta importante. Presentación del Título: El tema de hoy es "Escribiendo para Comunicar: La Importancia de Diferentes Tipos de Textos". En esta sesión, aprenderemos sobre los distintos géneros textuales y cómo utilizar materiales de ayuda para mejorarlos. Motivación: Para despertar su curiosidad, tengo un par de preguntas para ustedes: ¿Alguna vez han escrito una historia o un poema? ¿Cómo se sienten cuando comparten lo que escribieron con sus amigos o familiares? - Actividad 1: Formaremos grupos y cada grupo tendrá que crear un pequeño cartel sobre el tipo de texto que eligieron: narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo. Pregunta: ¿Qué características específicas de tu texto crees que son las más importantes? - Actividad 2: Cada grupo presentará su cartel al resto de la clase, y juntos elegiremos un texto favorito para leer en voz alta. Pregunta: ¿Qué emociones o imágenes quieres que tu lector sienta o visualice al leer tu texto?	
--	---	--

	Recojo de saberes previos: 1. ¿Qué tipos de textos conocen? 2. ¿Han utilizado alguna vez un material de ayuda para escribir? 3. ¿Qué hace que un texto sea bueno o efectivo desde su punto de vista? Problematización: Imaginemos que tenemos que escribir un texto para convencer a otros de que lean un libro que nos gusta. Pero, ¿cómo sabemos qué tipo de texto utilizar? - Actividad 1: Escribir en pequeños grupos una breve carta a un amigo persuasiva sobre por qué deberían leer ese libro. Luego, cada grupo compartirá su carta con la clase. - Actividad 2: Realizaremos un juego en el que un grupo prepara un texto de anuncio y el resto de la clase debe adivinar qué producto se está promocionando. Aquí, exploraremos cómo cambiar el estilo y el enfoque de un texto afecta su mensaje. Estas actividades están diseñadas para fomentar el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos a través de la teoría, impactando no solo su habilidad de escritura, sino también su creatividad y colaboración. ¡Estoy emocionado de ver lo que cada uno de ustedes creará!	
Desarrollo	Desarrollo 1) Planificación: - Establecimiento de metas u objetivos: El objetivo es que los estudiantes escriban un cuento corto. Ellos identificarán el propósito de entretener a sus compañeros, el destinatario será un grupo de amigos y el tema girará en torno a una aventura en el bosque. Se pondrán en práctica un lenguaje descriptivo y divertido. - Ejemplo: "Voy a escribir un cuento que entretenga a mis amigos y que tenga muchos detalles sobre el bosque." - Generación de ideas del contenido: Los estudiantes pueden realizar una lluvia de ideas sobre qué elementos incluir en su cuento, como personajes (un niño aventurero, un animal mágico), escenarios (un árbol gigante, un río misterioso) y eventos (descubrir un tesoro, ayudar a un animal en apuros). - Ejemplo: "Mis personajes serán un niño llamado Lucas y un zorro que habla. Quiero que se encuentren con un árbol gigante y que vivan una aventura dentro del bosque." - Organización: Los estudiantes estructurarán sus ideas en un esquema. Este esquema incluirá el inicio (presentación de personajes y escenario), el desarrollo (los eventos de la aventura) y el desenlace (cómo terminó la	Tiempo aproximado: 90 minutos. 1) Planificación: 40 minutos. 2) Revisión: 20 minutos. 3) Textualización: 30 minutos. Los tiempos son aproximados y el docente puede modificarlos según las

	aventura y qué aprendieron los personajes). -Ejemplo: "Esquema de mi cuento: 1. Inicio: Lucas entra al bosque y conoce al zorro. 2. Desarrollo: Juntos descubren una cueva con un tesoro. 3. Desenlace: Aprenden que la verdadera riqueza es la amistad." 2) Revisión: - En esta fase, los estudiantes leerán su borrador comparándolo con los objetivos establecidos. Se les promoverá a hacer cambios para mejorar la claridad, el interés y el impacto de su narrativa. - Ejemplo: "Leo mi cuento y me doy cuenta de que no describí bien cómo es el zorro. Decido añadir una frase que diga que tiene pelaje dorado y ojos brillantes." 3) Textualización: - Los estudiantes escribirán la versión final de su cuento basándose en los cambios realizados durante la revisión. Esto incluye cuidar la ortografía y la puntuación, asegurándose de que el texto fluya adecuadamente y sea atractivo para sus lectores. - Ejemplo: "Escribo mi cuento final: 'Era una mañana soleada cuando Lucas se adentró en el bosque. De repente, vio un zorro de pelaje dorado que le dijo...'" Con esta estructura, los estudiantes no solo desarrollan habilidades de escritura, sino que también aprenden a planificar, revisar y producir un texto de manera organizada y efectiva.	necesidades del grupo.
Cierre	Cierre Preguntas para la metacognición de los alumnos: 1. ¿Cómo te sentiste al escribir tu cuento? ¿Hubo alguna parte que te resultó más fácil o difícil? 2. ¿Qué técnicas utilizaste para hacer que tu cuento fuera entretenido? 3. Al revisar tu cuento, ¿qué aspectos decidiste mejorar y por qué? 4. ¿Cómo crees que el esquema que hiciste te ayudó a organizar tus ideas? 5. Si tuvieras que escribir otro cuento, ¿qué harías de manera diferente esta vez? Reflexión sobre el aprendizaje: Hoy hemos aprendido no solo a escribir cuentos, sino también a organizarnos y a pensar críticamente sobre nuestro propio trabajo. Al planificar y estructurar nuestras ideas, hemos entendido que cada parte de un cuento tiene su importancia: la introducción atrapa al lector, el desarrollo mantiene su interés, y el desenlace deja una enseñanza o una reflexión. Veo mucho potencial en cada uno de ustedes y me emociona saber que a través de la escritura pueden compartir sus propias aventuras y emociones.	15 minutos. Recuerde que los tiempos son aproximados y el docente puede modificarlos.

	Recuerden que la práctica es fundamental para mejorar, así que sigan escribiendo y explorando su creatividad. Preguntas para que se hagan los alumnos sobre lo aprendido en clase: 1. ¿Qué aprendí sobre cómo crear personajes interesantes y escenarios atractivos en mi cuento? 2. ¿Cómo puedo aplicar el proceso de revisión y textualización en otros trabajos que realice en el futuro? 3. ¿Qué emociones sentí al escribir y contar mi propia historia? 4. ¿De qué otras maneras puedo usar el lenguaje descriptivo para hacer mis historias más vívidas? 5. ¿Cuál fue mi parte favorita del proceso de escritura y por qué?	
--	---	--

Ficha de Aprendizaje

Ejercicios y respuestas

Fichas de Aprendizaje: "Excelente Material de Ayuda" - Comunicación de Cuarto de Primaria

Actividad 1: Identificación de Textos

Descripción:

Los estudiantes analizarán diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, explicativos, etc.) y deberán identificarlos correctamente.

Competencia:

Escribe diversos tipos de textos.

Instrucciones:

1. Lee los siguientes fragmentos de texto.
2. Identifica el tipo de texto que es.
3. Escribe el nombre del tipo de texto en el espacio proporcionado.

Fragmentos:

- Texto A: "El sol brilla intensamente en el cielo y las flores del jardín tienen colores vibrantes."

Tipo de Texto: _____

- Texto B: "La fotosíntesis es el proceso mediante el cual las plantas convierten la luz solar en energía."

Tipo de Texto: _____

- Texto C: "Ayer fuimos al parque y jugamos al fútbol. Fue un día muy divertido."

Tipo de Texto: _____

Espacios para respuesta:

1. Texto A: _____

2. Texto B: _____

3. Texto C: _____

Actividad 2: Creación de un Texto Narrativo

Descripción:

Los estudiantes deberán redactar una breve historia utilizando un esquema dado.

Competencia:

Escribe diversos tipos de textos.

Instrucciones:

1. Lee el esquema.

2. Escribe un texto narrativo de 5 oraciones usando el esquema.

Esquema:

- Personaje principal: Un perro llamado Max.
- Lugar: En un parque.
- Conflicto: Max pierde su pelota.
- Solución: Max pide ayuda a sus amigos.
- Final: Max juega feliz con su nueva pelota.

Espacio para respuesta:

1. Texto narrativo:

Actividad 3: Clasificación de Texto

Descripción:

Los estudiantes deberán clasificar una lista de textos en diferentes categorías.

Competencia:

Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.

Instrucciones:

1. Clasifica los siguientes textos en las categorías: Narrativo, Descriptivo, y Expositivo.

Listas de textos:

1. "La ballena azul puede medir hasta 30 metros de longitud."
2. "El hogar de Mariana está lleno de colores y plantas."
3. "Había una vez un rey que vivía en un castillo."

Espacio para respuesta:

- Narrativo: _____
- Descriptivo: _____
- Expositivo: _____

Actividad 4: Evaluación de Contenido

Descripción:

Los estudiantes reflexionarán sobre un texto leído y evaluarán su contenido.

Competencia:

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.

Instrucciones:

1. Lee el siguiente texto:

Texto para leer:

"La Tierra es el tercer planeta del Sistema Solar y es el único planeta conocido que tiene vida. Está cubierta en su mayor parte por agua y tiene una atmósfera que permite la existencia de microorganismos, plantas y animales."

2. Responde las siguientes preguntas.

- ¿Cuál es la idea principal del texto?
- Menciona dos datos importantes.

Espacios para respuesta:

1. Idea principal: _____

2. Datos importantes:

Actividad 5: Creación de un Texto Descriptivo

Descripción:

Los estudiantes crearán un texto descriptivo sobre un objeto.

Competencia:

Escribe diversos tipos de textos.

Instrucciones:

1. Elige un objeto (puede ser un juguete, una mascota, etc.) y observa sus características.
2. Escribe un texto descriptivo de 4 oraciones sobre el objeto que elegiste.

Espacio para respuesta:

Texto descriptivo:

Respuestas

Actividad 1:

1. Texto A: Descriptivo.
2. Texto B: Expositivo.
3. Texto C: Narrativo.

Actividad 2:

(Respuesta variará según la creatividad del estudiante, pero debe seguir la estructura del esquema proporcionado).

Actividad 3:

- Narrativo: "Había una vez un rey que vivía en un castillo."
- Descriptivo: "El hogar de Mariana está lleno de colores y plantas."
- Expositivo: "La ballena azul puede medir hasta 30 metros de longitud."

Actividad 4:

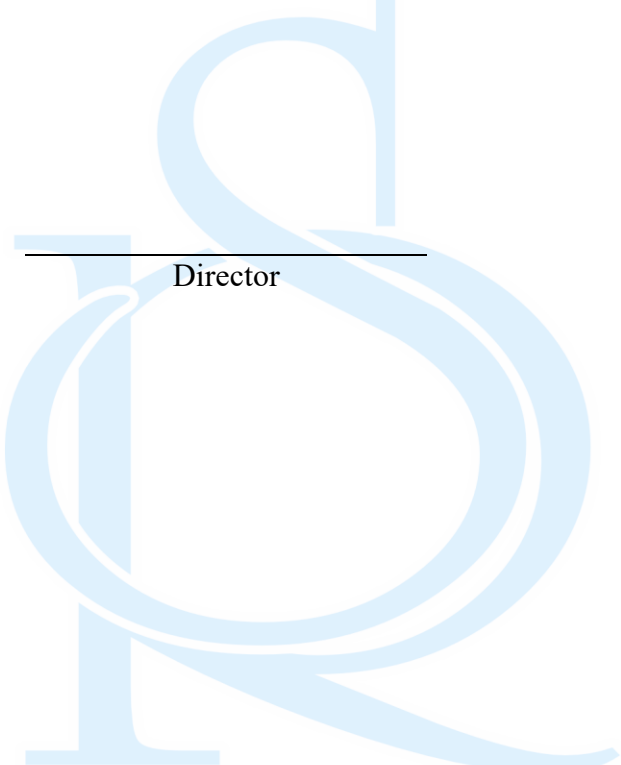
1. Idea principal: La Tierra es el tercer planeta del Sistema Solar y tiene vida.
2. Datos importantes: Es el único planeta conocido con vida y está cubierta en su mayor parte por agua.

Actividad 5:

(Respuesta variará según el objeto elegido y la descripción del estudiante, pero debe incluir características visibles del objeto).

Docente

Director



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

- **TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN:** Textos narrativos con enfoque intercultural para mejorar la comprensión lectora
- **INVESTIGADORES:** Bach. Obdulio Farfán Gutiérrez

DATOS DEL EXPERTO:

- Nombres y Apellidos: Lucia Apaza Almirón
- Especialidad: Primaria e inicial
- Cargo e Institución donde Labora: directora en 786 – CCASA

Parámetros de evaluación	S	MS	I
• Los ítems presentan relación con los objetivos	X		
• Los ítems miden las dimensiones	X		
• Los ítems miden los indicadores	X		
• Los ítems presentan relación con la variable de estudio	X		
• Los ítems presentan adecuada redacción	X		
• El instrumento posee adecuada presentación	X		

¿De acuerdo con los criterios mencionados, le otorga validez de contenido al presente instrumento?	Si	No
	X	

I.OPINION DE APLICABILIDAD: Favorable

II. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

Procede a su aplicación. (x)

Debe corregirse. ()

Ministerio de Educación
DIRECCIÓN GENERAL DE ASESORIA TÉCNICA
Luis Apaza

Firma y DNI

DATOS GENERALES

- TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: Textos narrativos con enfoque intercultural para mejorar la comprensión lectora
- INVESTIGADORES: Bach. Obdulio Farfán Gutiérrez

Bach. Rosa Luz Carazas Salas

DATOS DEL EXPERTO:

- Nombres y Apellidos: Mauro Huamaní Yucra
- Especialidad: Lengua y literatura
- Cargo e Institución donde Labora: director en José Antonio Encinas - CCASA

Parámetros de evaluación	S	MS	I
• Los ítems presentan relación con los objetivos	S		
• Los ítems miden las dimensiones	S		
• Los ítems miden los indicadores	S		
• Los ítems presentan relación con la variable de estudio	S		
• Los ítems presentan adecuada redacción	S		
• El instrumento posee adecuada presentación	S		

Categoría: S: Suficiencia, MS: Medianamente suficiente, I: Insuficiente

¿De acuerdo con los criterios mencionados, se le otorga la validez de contenido al presente instrumento?	Si	No
	X	

Observaciones:

El presente instrumento no tiene errores de forma ni de fondo. Está validado para su respectiva aplicación

I. OPINION DE APLICABILIDAD: Favorable

II. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

Procede a su aplicación. (x)

Debe corregirse. ()


Mg. Mauro Huamaní Yucra
DIRECTOR
DNI: 44094675

Firma y DNI

Anexo 8

ANÁLISIS DESCRIPTIVO POR INDICADORES

Resultados de los indicadores de la dimensión literal

Tabla 25

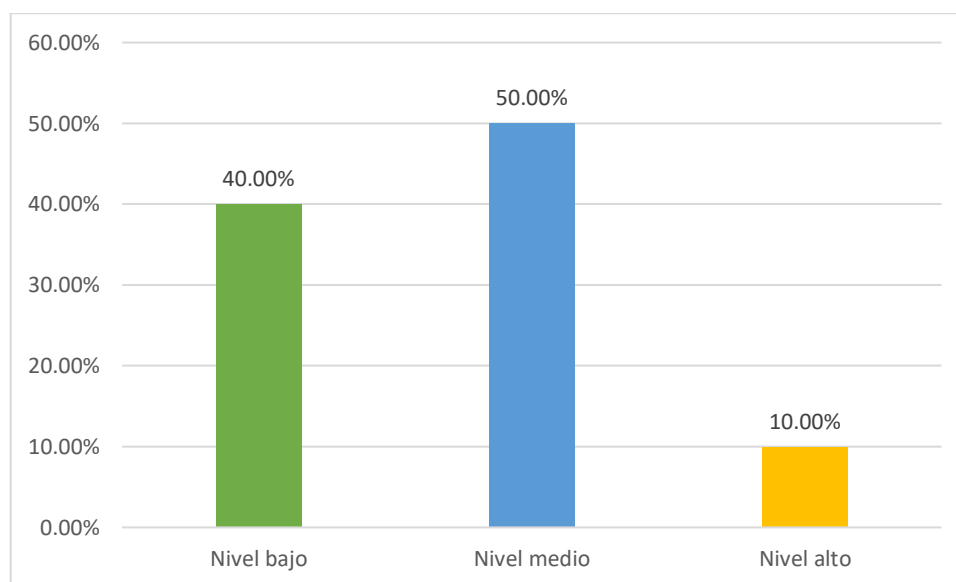
Indicador: Claridad en la identificación de información específica

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	8	40.0%	40.0%
Nivel medio	10	50.0%	90.0%
Nivel alto	2	10.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

Figura 15

Indicador: Claridad en la identificación de información específica



Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

La tabla N° 25 y la figura N° 15 presentan los resultados relacionados con el indicador de claridad en la identificación de información específica, de acuerdo con los datos, el 40% de los estudiantes se encuentra en el nivel bajo, lo que sugiere que una proporción significativa tiene dificultades para identificar información específica de manera clara y precisa. El 50% de los estudiantes se encuentra en el nivel medio, lo que indica que la mayoría tiene una capacidad moderada para identificar dicha información, aunque aún pueden mejorar en esta habilidad. Finalmente, solo el 10% de los estudiantes se encuentra en el

nivel alto, lo que refleja que un pequeño grupo ha logrado una identificación clara y precisa de la información.

Tabla 26

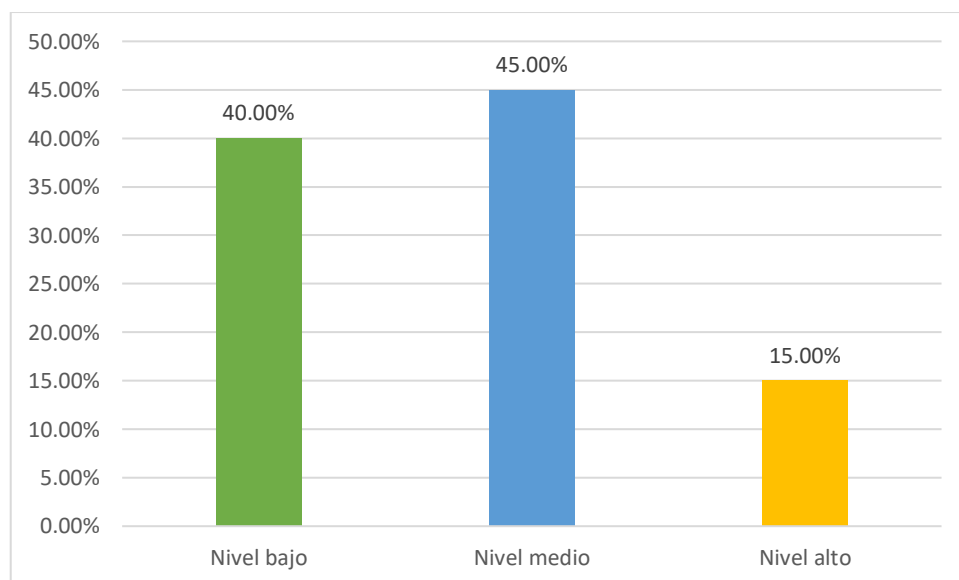
Indicador: Calidad de las respuestas a preguntas directas

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	8	40.0%	40.0%
Nivel medio	9	45.0%	85.0%
Nivel alto	3	15.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

Figura 16

Indicador: Calidad de las respuestas a preguntas directas



Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

En la tabla N° 26 y figura N° 16 presentan los resultados sobre el indicador de calidad de las respuestas a preguntas directas, se observa que el 40% de los estudiantes se encuentra en un nivel bajo, lo que indica que una parte significativa tiene dificultades para responder adecuadamente a preguntas directas. El 45% está en un nivel medio, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes ofrecen respuestas correctas, pero con ciertas limitaciones en detalle o precisión. Solo el 15% de los estudiantes se encuentra en un nivel alto, mostrando una capacidad destacada para proporcionar respuestas de alta calidad.

Tabla 27

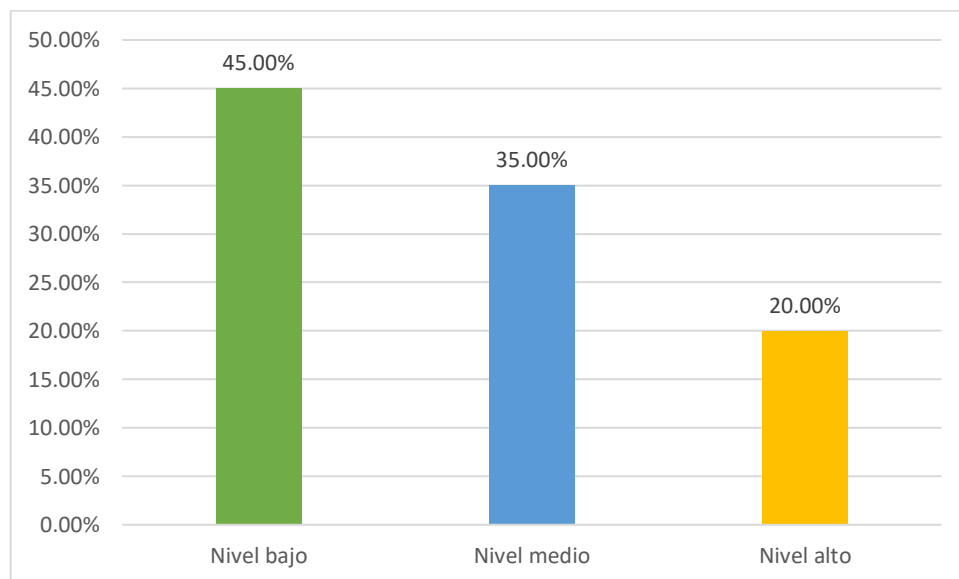
Indicador: Habilidad para resumir el contenido explícito

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	9	45.0%	45.0%
Nivel medio	7	35.0%	80.0%
Nivel alto	4	20.0%	100.0%
Total	20	100.00%	

Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

Figura 17

Indicador: Habilidad para resumir el contenido explícito



Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

La tabla N° 27 y la figura N° 17 presentan los resultados relativos al indicador de habilidad para resumir el contenido explícito. Los datos muestran que el 45% de los estudiantes se encuentra en el nivel bajo, lo que indica que una parte considerable de los estudiantes tiene dificultades para resumir de manera efectiva el contenido explícito de los textos. El 35% se encuentra en el nivel medio, lo que sugiere que, aunque estos estudiantes pueden realizar resúmenes, su habilidad en esta área aún necesita desarrollarse. Finalmente, el 20% de los estudiantes se encuentra en el nivel alto, lo que refleja que una minoría tiene una habilidad destacada para resumir el contenido explícito.

Resultados de los indicadores de la dimensión inferencial

Tabla 28

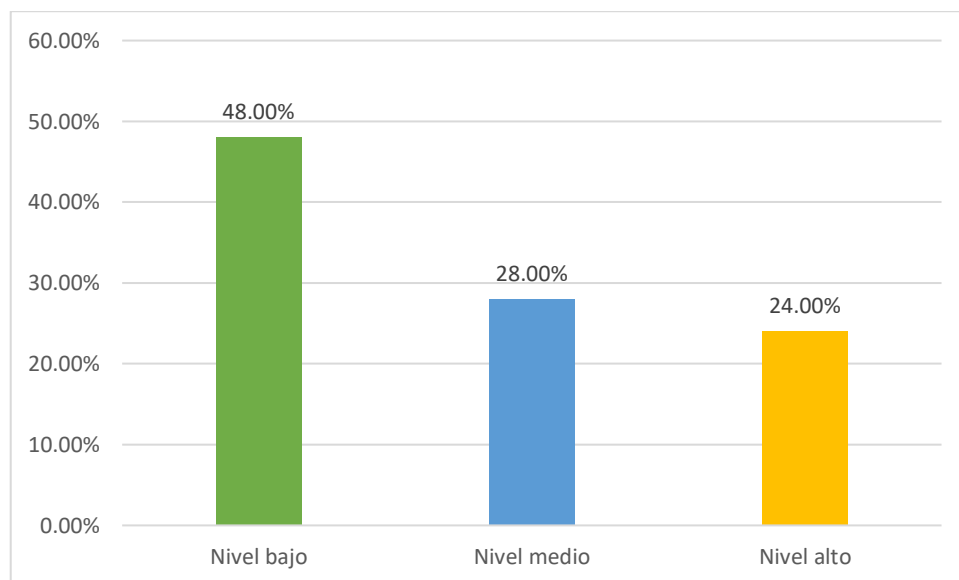
Indicador: Capacidad para extraer conclusiones basadas en información implícita

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	11	48.0%	48.0%
Nivel medio	6	28.0%	76.0%
Nivel alto	3	24.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

Figura 18

Indicador: Capacidad para extraer conclusiones basadas en información implícita



Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

La tabla N° 28 y la figura N° 18 presentan los resultados correspondientes al indicador de capacidad para extraer conclusiones basadas en información implícita. Según los datos, el 48% de los estudiantes se encuentra en el nivel bajo, lo que indica que más de la mitad de los participantes tiene dificultades significativas para realizar inferencias o extraer conclusiones a partir de información implícita en los textos. El 28% se encuentra en el nivel medio, lo que sugiere que estos estudiantes son capaces de extraer algunas conclusiones, pero aún no dominan completamente esta habilidad. Solo el 24% de los

estudiantes se encuentra en el nivel alto, lo que refleja que una minoría ha desarrollado una buena capacidad para hacer inferencias basadas en información implícita.

Tabla 29

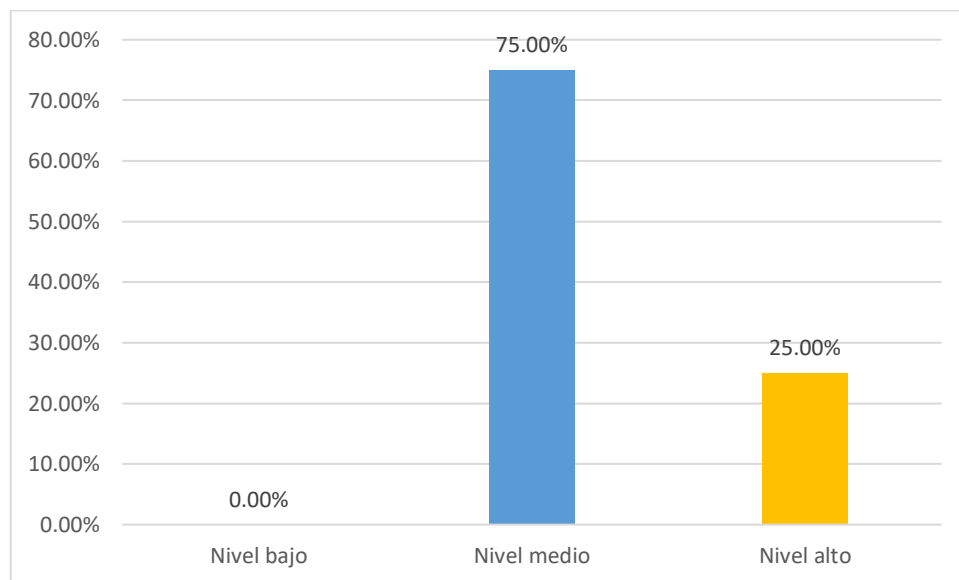
Indicador: Calidad de las respuestas a preguntas inferenciales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	0	0.0%	0.0%
Nivel medio	15	75.0%	75.0%
Nivel alto	5	25.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

Figura 19

Indicador: Calidad de las respuestas a preguntas inferenciales



Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

La tabla N° 29 y la figura N° 19 muestran los resultados del indicador de calidad de las respuestas a preguntas inferenciales. Los datos indican que el 75% de los estudiantes se encuentra en el nivel medio, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes proporciona respuestas satisfactorias a las preguntas inferenciales, aunque estas podrían mejorar en precisión o profundidad. Solo el 25% de los estudiantes se encuentra en el nivel alto, lo que refleja que un pequeño grupo ha demostrado una capacidad destacada para responder a las

preguntas inferenciales con alta calidad. Es relevante notar que ningún estudiante se encuentra en el nivel bajo, lo que indica que todos los participantes al menos han logrado responder las preguntas de manera adecuada.

Tabla 30

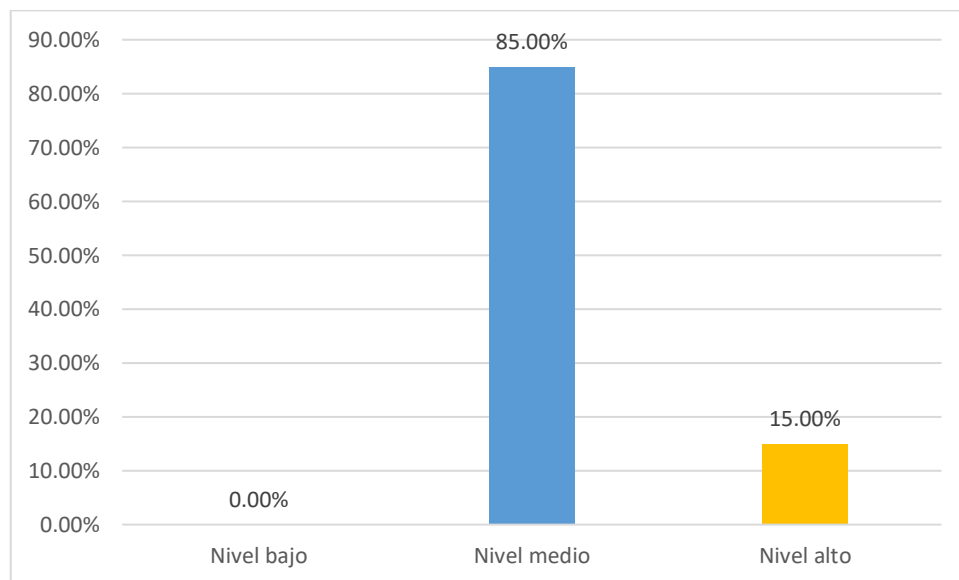
Indicador: Habilidad para hacer predicciones fundadas

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	0	0.0%	00.0%
Nivel medio	17	85.0%	85.0%
Nivel alto	3	15.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

Figura 20

Indicador: Habilidad para hacer predicciones fundadas



Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

En la tabla N° 30 y figura N° 20 muestran los resultados sobre el indicador de calidad de las respuestas a preguntas inferenciales, se observa que ningún estudiante se encuentra en un nivel bajo (0%), lo que indica que todos los estudiantes tienen al menos una capacidad básica para responder a preguntas inferenciales. Sin embargo, la gran mayoría, el 85%, se encuentra en un nivel medio, lo que sugiere que la mayoría puede ofrecer respuestas inferenciales adecuadas, aunque posiblemente con limitaciones en profundidad o precisión.

Solo un 15% alcanza un nivel alto, lo que refleja que una fracción menor de estudiantes tiene una capacidad destacada para realizar inferencias de alta calidad.

Resultados de los indicadores de la dimensión criterial

Tabla 31

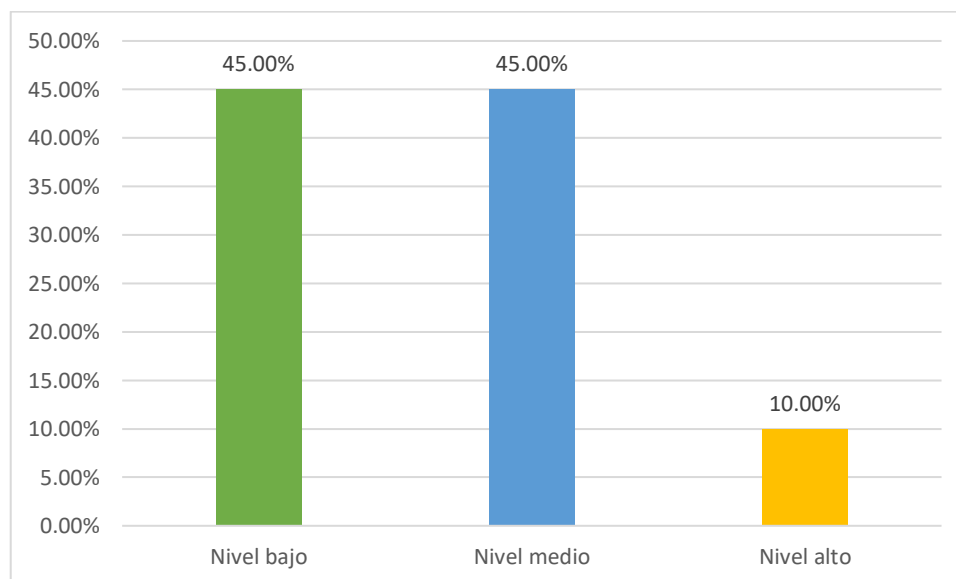
Indicador: Profundidad de las opiniones formadas

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	9	45.0%	45.0%
Nivel medio	9	45.0%	90.0%
Nivel alto	2	10.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

Figura 21

Indicador: Profundidad de las opiniones formadas



Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla N° 31 y figura N° 21, se muestran resultados sobre el indicador de profundidad de las opiniones formadas, se observa que el 45% de los estudiantes se encuentra en un nivel bajo, lo que indica que casi la mitad de los estudiantes tiene dificultades para formar opiniones profundas o bien fundamentadas. Un 45% adicional está en un nivel medio, lo que sugiere que muchos estudiantes son capaces de formar opiniones, pero estas podrían

carecer de la profundidad o el razonamiento crítico adecuado. Solo el 10% de los estudiantes alcanza un nivel alto, lo que refleja que una porción pequeña tiene una capacidad destacada para formar opiniones más profundas y bien argumentadas.

Tabla 32

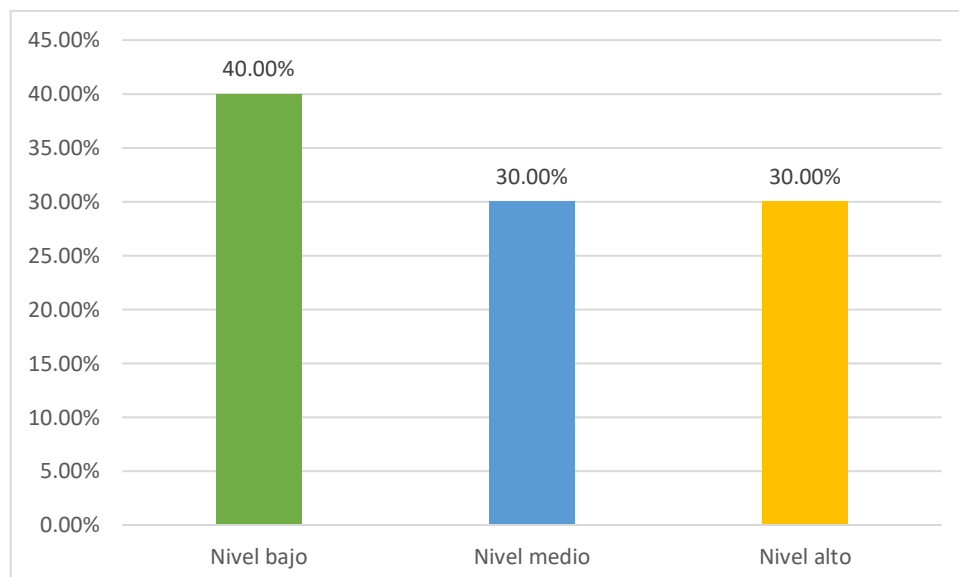
Indicador: Habilidad para relacionar el contenido de texto con situaciones prácticas

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	8	40.0%	40.0%
Nivel medio	6	30.0%	70.0%
Nivel alto	6	30.0%	100.0%
Total	20	100.0%	

Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

Figura 22

Indicador: Habilidad para relacionar el contenido de texto con situaciones prácticas



Nota. *Elaboración en el software IBM SPSS V.26*

En la tabla N° 32 y figura N° 22 se muestran resultados sobre el indicador de habilidad para relacionar el contenido de texto con situaciones prácticas, se observa que el 40% de los estudiantes se encuentra en un nivel bajo, lo que sugiere que una parte significativa de los estudiantes tiene dificultades para vincular la información del texto con situaciones del mundo real. Un 30% se

encuentra en un nivel medio, lo que indica que algunos estudiantes pueden hacer conexiones prácticas, pero estas podrían ser superficiales o poco claras. Finalmente, un 30% de los estudiantes está en un nivel alto, lo que refleja que una porción considerable tiene una capacidad destacada para establecer conexiones entre el contenido del texto y situaciones prácticas.

Tabla 33

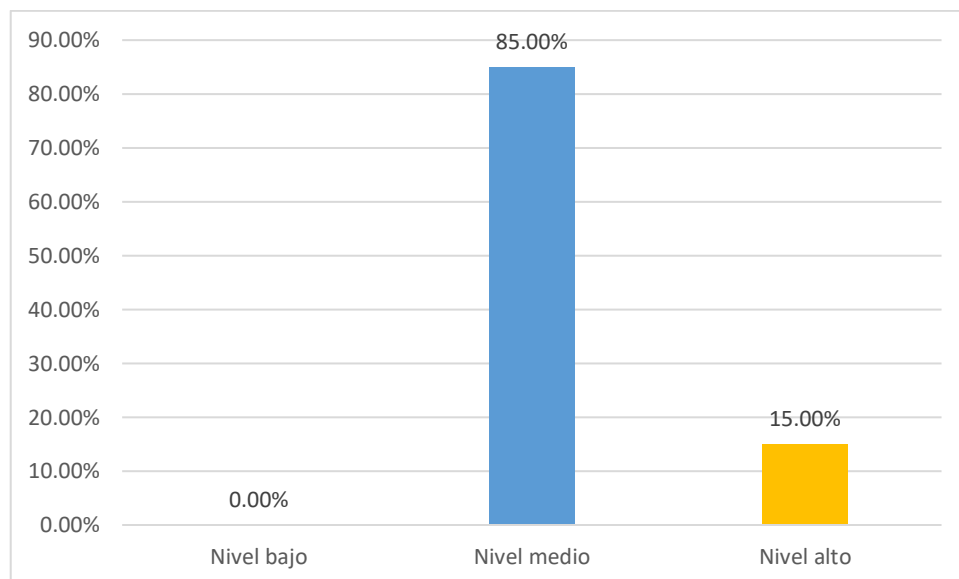
Indicador: Evaluación crítica de la validez y coherencia de los argumentos

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	0	0.0%	0.0%
Nivel medio	17	85.0%	85.0%
Nivel alto	3	15.0%	100.0%
Total	25	100.0%	

Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

Figura 23

Indicador: Evaluación crítica de la validez y coherencia de los argumentos



Nota. Elaboración en el software IBM SPSS V.26

La tabla N° 33 y la figura N° 23 muestran los resultados relacionados con el indicador de evaluación crítica de la validez y coherencia de los argumentos. Según los datos, el 85% de los estudiantes se encuentra en el nivel medio, lo que indica que la mayoría de los participantes es capaz de realizar una evaluación básica de la validez y coherencia de los argumentos presentados en

los textos, aunque sus habilidades en este ámbito pueden ser mejoradas. Solo el 15% de los estudiantes se encuentra en el nivel alto, lo que refleja que un pequeño grupo ha desarrollado una habilidad destacada para realizar una evaluación crítica sólida y coherente de los argumentos.



Anexo 9

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

Figura 24: Estudiantes llenando las fichas de evaluación



Figura 25: Estudiantes en el proceso de evaluación



Figura 26: Estudiantes revisando y llenando el contenido de las pruebas

