UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI

ESCUELA DE POSGRADO

LA LECTURA DIRIGIDA DE CUENTOS COMO ESTRATEGIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL 2° "E" DE LA I.E 65003 DEL DISTRITO DE CALLERÍA 2023.

Tesis para optar el grado académico de

MAESTRO EN EDUCACION CON MENCIÓN EN

PSICOLOGIA EDUCATIVA

MARÍA GIOVANNA DELGADO REÁTEGUI

UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI
ESCUELA DE POSGRADO

ANEXO Nº 4

OBTENCION DEL GRADO DE MAESTRO O DOCTOR

En la Sala de Grados de la Escuela de Posgrado de la UNU, siendo las 9:30 horas, del día 21 de Noviembre del 2025, ante el Jurado de Tesis constituido por :

PRESIDENTE: Dra. Betzabeth Días Torres
SECRETARIO: Dra. Freysi Lilian Lins Villacrez
VOCAL: Dra. Claudia Cerrón Castillo.

Don(ña) María Giovanna Delgado Reategui, aspirante al Grado de MAESTRO en Educación, Mención Psicología Educativa o DOCTOR en....., inicia el acto defensa pública con la exposición de la tesis titulada "La lectura dirigida de cuentos como estrategia de la Comprensión Lectora en los estudiantes del 2° "E" de la I.E. 65003 del Distrito de Callería 2023"

Concluido el acto de sustentación los miembros del Jurado procedieron a evaluar al sustentante obteniendo el siguiente puntaje, considerando los criterios siguientes:

N°	CRITERIO	RANGO	PUNTAJE
1	Presentación personal	0 - 4	4
2	Dicción y dominio de escenario	0 - 4	4
3	Desarrollo del contenido: el problema a resolver, hipótesis, objetivos, resultados, conclusiones, los aportes, contribución a la ciencia y/o solución a un problema social y Recomendaciones	0 - 4	3
4	Grado de convicción y sustento bibliográfico utilizados para las respuestas a las interrogantes del Jurado y público asistente	0 - 4	3
5	Aporte a la maestría o mención y a la comunidad	0 - 4	2
TOTAL			16

Calificación: Puntaje ejemplo: 18/20.....
Conclusiones: [Aprobado, Aprobado con distinción, Aprobado con observaciones, Desaprobado].....
Observaciones: [Si las hubiera].....
Recomendaciones: [Si las hubiera].....

Los miembros del Jurado, firman el presente Acta en señal de conformidad, en Pucallpa, siendo las 11:00 horas del 21 de Noviembre del 2025

PRESIDENTE | SECRETARIO | VOCAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI

DIRECCIÓN DE PRODUCCIÓN INTELECTUAL

CONSTANCIA

ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Nº V/293-2025.

La Dirección de Producción Intelectual de la Universidad Nacional de Ucayali, hace constar por la presente, que el trabajo académico de investigación, titulado:

"LA LECTURA DIRIGIDA DE CUENTOS COMO ESTRATEGIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL 2° "E" DE LA I.E 65003 DEL DISTRITO DE CALLERÍA 2023"

Autor(es)	:	**DELGADO REÁTEGUI, MARÍA GIOVANNA**
Escuela	:	**POSGRADO**
Maestría	:	**EDUCACIÓN**
Mención	:	**PSICOLOGÍA EDUCATIVA**
Asesor(a)	:	**Dr. RUIZ DE LA CRUZ, JHONN ROBERT**

Presenta un **porcentaje de similitud de 7%**, verificado en el Sistema Antiplagio COMPILATIO,

De acuerdo a los criterios de porcentaje establecidos en el artículo 9 de la DIRECTIVA DE USO DEL SISTEMA ANTIPLAGIO, el cual indica que todo trabajo de investigación no debe superar el 10%. **En tal sentido, se declara, que el presente trabajo de investigación: SI Contiene un porcentaje aceptable de similitud,** procediéndose a emitir la presente Constancia de Originalidad de Trabajo de Investigación (COTI) a solicitud del asesor.

En señal de conformidad se firma y sella el presente documento.

Fecha: 04/06/2025

Mg. JOSÉ MANUEL CÁRDENAS BERNAOLA
Director de Producción Intelectual

UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI

DIRECCIÓN DE PRODUCCIÓN INTELECTUAL

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN

Repositorio de la Universidad Nacional de Ucayali

Yo, MARIA GIOVANNA DELGADO REATEGUI

Autor de la tesis titulada: LA LECTURA DIRIGIDA DE CUENTOS COMO ESTRATEGIA DE LA COMPRENSION LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL 2º "E" DE LA I.E 65003 DEL DISTRITO DE CALLERIA 2023

Sustentada el año: 2025

Asesor(a): Dr. JHONN ROBERT RUIZ DE LA CRUZ

Escuela de Posgrado

Maestría: EDUCACION

Mención: PSICOLOGIA EDUCATIVA

Autorizo la publicación:

PARCIAL [ ] TOTAL [x]

De mi trabajo de investigación en el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Ucayali (www.repositorio.unu.edu.pe), bajo los siguientes términos:

Primero: Otorgo a la Universidad Nacional de Ucayali licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público en general mi tesis (incluido el resumen) a través del Repositorio Institucional de la UNU, en formato digital sin modificar su contenido, en el Perú y en el extranjero; por el tiempo y las veces que considere necesario y libre de remuneraciones.

Segundo: Declaro que la tesis es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, por tanto me encuentro facultado a conceder la presente autorización, garantizando que la tesis no infringe derechos de autor de terceras personas, caso contrario, me hago único(a) responsable de investigaciones y observaciones futuras, de acuerdo a lo establecido en el estatuto de la Universidad Nacional de Ucayali, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria y el Ministerio de Educación.

En señal de conformidad firmo la presente autorización.

Fecha: 07/04/2026

Email: delgio2015@gmail.com Firma:

Teléfono: 955800352 DNI: 42238187

DEDICATORIA

“A mi Señor Jesús por su guía espiritual a lo largo de mis estudios, a mi madre por su apoyo incondicional, mis profesores y mentores que me han guiado y enseñado a lo largo de este proceso. Su sabiduría y experiencia han sido fundamental para mi crecimiento como investigadora. Gracias por su dedicación y apoyo.

Giovanna

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer en primer lugar a mi Señor Jesús por su gracia y sus bendiciones en mi vida, mi madre por su apoyo incondicional en el logro de este proyecto de vida personal y profesional gracias de todo corazón

A las instituciones educativas que me brindaron en realizar este trabajo a su director a la mis del 2do Grado en general para su aplicación y tener los resultados favorables

A mis amigas y colegas incondicionales que me dieron la fortaleza en continuar este trabajo en todo este tiempo

A mi Asesor el Dr. Jhonn Robert Ruiz De la Cruz, por su apoyo y asesoramiento desde la elaboración hasta la ejecución gracias estimado Doctor por lo enseñado.

RESUMEN

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo general, Determinar la relación que existe entre la lectura dirigida de cuentos como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023, metodología de enfoque cuantitativo descriptivo correlacional de tipo básico, con un diseño no experimental con un método hipotético deductivo donde que logro un resultado, Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023, se utilizó la “t” Student que arrojó el 79,974 con un grado de libertad- Gl 36, la significancia fue de 0.000, esto indica que siendo 0.05 mayor que 0.000 (0.05 >0.000), por lo que se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula, quedando demostrado que la lectura dirigida de cuentos SI se relaciona significativamente con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023 se llegó a la conclusión, que el trabajo realizado identifico la problemática sobre las variables de estudio donde que se debe apuntar a más trabajo colaborativo con los estudiantes en cuanto a la lectura de cuentos para un desarrollo cognitivo en una sociedad mediante estrategias de la comprensión lectora que facilite un proceso continuo

Palabras claves: Lectura, cuentos, estrategias, enseñanza, aprendizaje, currículo , literal, inferencial y crítico

ABSTRACT

This research work had as general objective, to determine the relationship that exists between the directed reading of stories as a strategy of reading comprehension in the students of the 2nd "E" of the I.E N ° 65003 of the District of Callería 2023, methodology of quantitative correlational approach of basic type, with a non-experimental design with a hypothetical deductive method where it achieved a result, There is a significant relationship between the directed reading of stories as a strategy of reading comprehension in the students of the 2nd "E" of the I.E N ° 65003 of the District of Callería 2023, the "t" Student was used which yielded 79.974 with a degree of freedom - Gl 36, the significance was 0.000, this indicates that 0.05 being greater than 0.000 (0.05> 0.000), Therefore, the research hypothesis is accepted and the null hypothesis is rejected, demonstrating that the guided reading of stories IS significantly related to the reading comprehension strategy in students of the 2nd "E" of the I.E N° 65003 of the Callería 2023 District. It was concluded that the work carried out identified the problem regarding the study variables where more collaborative work with students should be aimed at regarding the reading of stories for cognitive development in a society through reading comprehension strategies that facilitate a continuous process.

Keywords: Reading, stories, strategies, teaching, learning, curriculum, literal, inferential and critical

INTRODUCCIÓN

Figueroa y García (2021) sostienen que la lectura constituye un pilar esencial en el proceso formativo de los estudiantes, pues el grado de desarrollo lingüístico alcanzado por el niño condiciona su capacidad para reflexionar y analizar, no solo en el ámbito académico, sino también en los entornos culturales, deportivos y sociales en los que se desenvuelve. Esta práctica incide directamente en la potenciación de sus habilidades comunicativas, cognitivas, críticas y relacionales.

A pesar del escenario global adverso provocado por la emergencia sanitaria del COVID-19, el sistema educativo ha logrado mantener su continuidad gracias a la labor resiliente de los docentes, quienes han asumido el reto de adaptar sus prácticas pedagógicas mediante el uso de herramientas tecnológicas que posibiliten el acceso al aprendizaje en entornos no presenciales.

En el contexto ecuatoriano, esta situación no constituye una excepción; por el contrario, ha generado oportunidades para promover en los educandos formas innovadoras de adquisición del conocimiento, siendo la lectura una de las estrategias clave. Cuando se fomenta de manera lúdica y estimulante, la lectura ofrece múltiples beneficios para el desarrollo integral infantil, consolidando el vínculo entre el niño y su entorno.

No obstante, se identifica una preocupante disminución en el hábito lector, atribuida en parte al escaso interés de los estudiantes por incorporar la lectura como una práctica cotidiana. Según datos reportados por docentes, una proporción significativa de los educandos dedica menos de una hora diaria a la

lectura, lo que revela que la formación de competencias lectoras aún no se percibe como una prioridad personal o académica.

Este desinterés se ve agravado por el uso intensivo de la tecnología con fines recreativos, lo cual ha desplazado el consumo de textos narrativos y literarios a un segundo plano. Las nuevas tecnologías han alterado sustancialmente los patrones de ocio de los estudiantes, relegando la lectura recreativa a un lugar marginal dentro de sus preferencias.

Pese a ello, la tecnología representa un recurso esencial en los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que los medios interactivos ofrecen posibilidades pedagógicas significativas. Integrados estratégicamente, estos recursos dinamizan la experiencia educativa, motivando a los estudiantes y favoreciendo una participación activa. A diferencia de los materiales tradicionales, los contenidos digitales combinan texto, imagen y sonido, lo que favorece la presentación multimodal del conocimiento y contribuye a captar la atención del educando.

En esta nueva realidad educativa, caracterizada por la modalidad de estudio en el hogar, se requiere implementar estrategias que vinculen la lectura con el contexto digital. Esta convergencia ha despertado en los niños el interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas que potencien sus aprendizajes.

A medida que el estudiante fortalece sus competencias en producción escrita y manejo de recursos digitales, adquiere una mayor capacidad para enfrentar desafíos complejos, afianza su creatividad y desarrolla una autoestima sólida. En este sentido, los cuentos interactivos, como producto de la tecnología digital, representan una vía eficaz para incentivar el desarrollo lector de manera

creativa, permitiendo al educando familiarizarse con los entornos digitales contemporáneos.

Finalmente, se hace imprescindible abordar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde enfoques pedagógicos y organizativos coherentes. Herramientas como el e-learning, las plataformas colaborativas Web 2.0 y 3.0, y las redes digitales ofrecen múltiples posibilidades para enriquecer la enseñanza. Los cuentos interactivos, en particular, fomentan la implicación activa del estudiante, estimulan sus sentidos y promueven tanto la expresión individual como colectiva. Su valor radica no solo en el dominio técnico, sino en el desarrollo de una actitud crítica frente al consumo informativo que ofrecen los entornos digitales.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA v

AGRADECIMIENTO vi

RESUMEN vii

ABSTRACT viii

INTRODUCCIÓN ix

ÍNDICE DE TABLAS xv

ÍNDICE DE FIGURAS xvi

CAPÍTULO I 17

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 17

1.1.Descripción del problema 17

1.2.Formulación del problema 21

1.2.1.Problema general 21

1.2.2.Problemas específicos 21

1.3. Objetivo general y objetivos específicos 21

1.3.1. Objetivo general 21

1.3.2. Objetivos específicos 22

1.4.Hipótesis y/o sistema de hipótesis 22

1.4.1.Hipótesis general 22

1.4.2.Hipótesis específica 22

1.5.Variables 23

1.5.1.Variable 1: Lectura dirigida 23

1.5.2.Variable 2: Estrategia de comprensión lectora 25

1.5.3.Operacionalización de las variables 13

1.6.Justificación e importancia 15

1.7.Viabilidad 16

1.8.Limitaciones 16

CAPÍTULO II 17

MARCO TEÓRICO 17

2.1. Antecedentes de investigación 17

2.1.1. Antecedentes Internacionales 17

2.1.2. Antecedentes nacionales 19

2.1.3 Antecedentes locales 21

2.2.Bases teóricas 23

2.2.1.Variable 1: Lectura Dirigida 23

2.2.2.Variable 2: Estrategias de Comprensión Lectora 32

2.3.Definiciones conceptuales 39

2.4.Bases Epistémicos 41

CAPÍTULO III 44

MARCO METODOLÓGICO 44

3.1. Tipo de investigación 44

3.2.Diseño y esquema de la investigación 44

3.3.Población y muestra 45

3.4.Instrumentos de recolección de datos..... 47

3.5.Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos 47

3.6.Principios Éticos 49

CAPÍTULO IV 50

RESULTADO.....50

CAPÍTULO V 59

DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....59

CONCLUSIONES.....62

SUGERENCIAS 63

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....64

ANEXOS 67

Anexo 1 : Matriz de consistencia 68

ANEXO 2: Instrumento de investigación.....70

ANEXO 3 : Evidencias Fotográficas 72

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de las variables 13

Tabla 2. Distribución - población de docentes 46

Tabla 3. Distribución de la muestra estimada de estudiantes de la Institución Educativas del nivel primario Nº65003 46

Tabla 4. Rho Spearman 49

Tabla 5. Puntajes Porcentuales del cuestionario aplicado a la variable 1 : La Lectura dirigida de cuentos y sus respectivas dimensiones 50

Tabla 6. Puntajes Porcentuales del cuestionario aplicado a la dimensión 1: Lectura dialógica 51

Tabla 7. Puntajes Porcentuales del cuestionario aplicado a la dimensión 2: Lectura interactiva 52

Tabla 8. Puntajes Porcentuales del cuestionario aplicado a la dimensión 3: Lectura Comparativa 53

Tabla 9. Prueba de normalidad del grupo de investigación. 54

Tabla 10. Prueba para una muestra 55

Tabla 11. Prueba para una muestra 56

Tabla 12. Prueba para una muestra 57

Tabla 13. Prueba para una muestra 58

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Puntajes Porcentuales del cuestionario aplicado a la variable 1: La Lectura dirigida de cuentos y sus respectivas dimensiones 50

Figura 2. Puntajes porcentuales del cuestionario de la Dimensión 1: Lectura dialógica 51

Figura 3. Puntajes porcentuales del cuestionario de la Dimensión 2: Lectura interactiva 52

Figura 4. Puntajes porcentuales del cuestionario de la Dimensión 1: Lectura Comparativa 53

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema

En los espacios escolares, se entiende por lectura dirigida aquella práctica en la que el docente y los estudiantes colaboran de forma activa en el proceso lector, compartiendo un mismo texto expuesto públicamente. Este tipo de interacción se distingue de la simple lectura en voz alta por su carácter dialógico, ya que fomenta la participación estudiantil mediante preguntas y respuestas tanto entre pares como con el profesor, propiciando una construcción colectiva del significado durante la lectura.

Desde la definición inaugural de "lectura dialógica" formulada por Whitehurst et al. (1988), múltiples investigaciones han demostrado que dicha modalidad promueve beneficios superiores respecto a las prácticas tradicionales. Por ejemplo, se ha evidenciado que los niños que participan en estas actividades adquieren un vocabulario más amplio (Hargrave & Sénechal, 2006) y desarrollan competencias narrativas más elaboradas y contextualizadas (Lever & Sénéchal, 2011).

Sin embargo, persisten dificultades sustantivas en los procesos de comprensión lectora, particularmente en el segundo grado de educación primaria, donde los estudiantes tienden a parafrasear sin comprender, mostrando carencias significativas en los niveles literal, inferencial y crítico de lectura, como lo evidencian diversos estudios empíricos.

Considerando que las intervenciones más eficaces en esta materia son aquellas que integran una instrucción explícita de estrategias lectoras (Ripoll & Aguado, 2014), se sugiere enfocar la mediación docente en el desarrollo de habilidades previas, concomitantes y posteriores a la lectura: activación de conocimientos previos, inferencias textuales y autorregulación de la comprensión. Al respecto, numerosas investigaciones (McNamara et al., 1996; 2011; Samuelstuen & Bråten, 2005; Kostons & van der Werf, 2015) confirman que la activación de esquemas previos tiene un efecto predictivo y potenciador sobre la comprensión textual.

Pese a ello, diversos estudios muestran que los docentes no siempre propician este tipo de activación previa al inicio de la lectura (Llamazares, Ríos & Buisán, 2013), lo que implica una omisión crítica en el proceso didáctico. Del mismo modo, se reconoce la capacidad de realizar inferencias —es decir, trascender el contenido literal para acceder al sentido implícito del texto— como otra habilidad determinante (Oakhill & Cain, 2012), cuya adquisición puede iniciarse desde edades tempranas (Van den Broek et al., 2005), aunque a menudo su enseñanza se posterga hasta consolidar la mecánica decodificadora.

Adicionalmente, la autorregulación del proceso lector, entendida como la capacidad de monitorear activamente la propia comprensión (Birgisdóttir et al., 2015), representa otro componente clave que rara vez se trabaja de forma sistemática en las aulas, a pesar de su eficacia demostrada (Joseph et al., 2015).

En el caso del Perú, aunque se ha experimentado un crecimiento económico sostenido, las desigualdades estructurales persisten y se

reflejan especialmente en la calidad de la educación, particularmente en lo que respecta a la comprensión lectora (Canaza-Choque & Huanca-Arohuanca, 2019). A pesar del acceso generalizado a la educación, un alto porcentaje de estudiantes no alcanza niveles satisfactorios en esta competencia básica. Según datos reportados por el exministro Jaime Saavedra (2020), en países de ingreso bajo y medio más del 50% de los niños de 10 años no pueden comprender un texto sencillo; en Perú, la cifra asciende al 56%, fenómeno que se ha calificado como “pobreza de aprendizajes”.

La Evaluación Censal de Estudiantes (2018) refuerza esta realidad: solo el 34.8% de los alumnos de cuarto grado de primaria y apenas el 16.2% de los de segundo grado de secundaria lograron niveles aceptables de comprensión lectora (Economía y Negocio, 2019). Esta problemática atraviesa todos los niveles del sistema educativo, afectando tanto a estudiantes como a docentes (Huanca-Arohuanca et al., 2021).

La comprensión lectora, como competencia transversal y esencial, se inicia desde los primeros años de escolarización y debe consolidarse a lo largo de toda la trayectoria académica. Para ello, es fundamental el dominio de estrategias que permitan a los estudiantes construir significado en diferentes contextos, tanto escolares como cotidianos —desde interpretar un cuento hasta comprender las instrucciones de un objeto tecnológico.

No obstante, esta competencia sigue sin desarrollarse adecuadamente. Un informe del Banco Mundial (2021) advierte que en América Latina y el Caribe más del 60% de los niños de 10 años no logran

comprender textos simples. Esta situación es particularmente alarmante en la era de la Cuarta Revolución Industrial, donde la capacidad de interpretar críticamente la información resulta más crucial que nunca.

En Perú, la ECE 2019 arrojó resultados igualmente preocupantes: solo el 37.6% de los estudiantes de segundo grado de primaria alcanzó un rendimiento satisfactorio en lectura; esta cifra fue del 34.5% en cuarto grado y del 14.5% en segundo de secundaria. Además, en la evaluación PISA 2018, el país se ubicó en el puesto 64 de 77 naciones, reflejando rezagos estructurales. La situación se agravó con la pandemia de COVID-19, que forzó una transición abrupta a la educación remota, sin que existiesen condiciones de equidad tecnológica (conectividad, dispositivos, electricidad), afectando especialmente a escolares de zonas rurales. Esta crisis llevó al Ministerio de Educación a declarar en emergencia el sistema educativo nacional hasta mediados de 2022.

Llamazares Prieto et al. (2016) señalan que, aunque la lectura de cuentos en el aula es una práctica frecuente y valiosa, no siempre se aprovecha su potencial pedagógico. Escuchar cuentos leídos por el docente puede fomentar el gusto por la lectura, pero debe convertirse en una oportunidad para enseñar estrategias que hagan del niño un lector autónomo y estratégico. Esta investigación propone precisamente una secuencia didáctica centrada en la lectura compartida y dialógica, orientada al desarrollo temprano y sistemático de las habilidades de comprensión lectora.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿De qué manera la lectura dirigida de cuentos influye como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° "E" de la I.E N°65003 del Distrito de Callería 2023 ?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre la lectura dirigida de cuentos y su influencia como estrategia de la comprensión lectora dimensión lectura Inferencial en los estudiantes del 2° "E" de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023?
- Qué relación existe entre la lectura dirigida de cuentos y su influencia como estrategia de la comprensión lectora dimensión lectura Literal en los estudiantes del 2° "E" de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023?
- Qué relación existe entre la lectura dirigida de cuentos y su influencia como estrategia de la comprensión lectora dimensión lectura criterial en los estudiantes del 2° "E" de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023?

1.3. Objetivo general y objetivos específicos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la lectura dirigida de cuentos como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° "E" de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar la relación que existe entre la lectura dirigida de cuentos como estrategia de la comprensión lectora dimensión literal en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023
- Determinar la relación que existe entre la lectura dirigida de cuentos como estrategia de la comprensión lectora dimensión inferencial en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023
- Determinar la relación que existe entre la lectura dirigida de cuentos como estrategia de la comprensión lectora dimensión criterial en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 1220 del Distrito de Callería 2023.

1.4. Hipótesis y/o sistema de hipótesis

1.4.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023

1.4.2. Hipótesis específica

- Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos : dimensión dialógica con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N°65003 del Distrito de Callería 2023
- Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos: dimensión interactiva como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023
- Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos : dimensión comparativa como estrategia de la comprensión lectora rial

en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023

1.5. Variables

1.5.1. Variable 1: Lectura dirigida

Definición Conceptual

Pedraza Pinilla y Cubillos Cubillos (2019) concluyen que, en el marco de contextos carcelarios donde niños y niñas conviven con sus madres privadas de libertad, resulta crucial diseñar propuestas pedagógicas orientadas a la animación lectora que trasciendan los métodos convencionales. En este sentido, plantean una guía estructurada con técnicas sustentadas en estrategias didácticas activas —tales como talleres participativos, juegos lúdicos, narraciones orales, cantos y composiciones rimadas— cuyo propósito es revitalizar y preservar el entusiasmo por la lectura, así como consolidar hábitos lectores a través de rutinas cotidianas enriquecidas con actividades pedagógicas significativas.

La propuesta aspira a estimular la curiosidad infantil, fomentar la imaginación, cultivar un pensamiento crítico y reflexivo, y desarrollar competencias comunicativas en los menores. A la vez, constituye un puente para la participación de las madres reclusas, quienes encuentran en esta iniciativa una herramienta alternativa y valiosa para ejercer su rol formador en un entorno adverso, sin que las limitaciones del contexto penitenciario impidan el proceso educativo de sus hijos.

Las investigaciones en torno a la promoción de la lectura en poblaciones en condición de vulnerabilidad han puesto de relieve el valor

transformador que conlleva la implementación de técnicas didácticas adaptadas a estos entornos. Estos enfoques pedagógicos no solo responden a las demandas particulares de tales comunidades, sino que también presentan el desafío ético y profesional de reconfigurar los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, proponiendo rutas inclusivas para distintos sectores sociales a nivel global.

Desde esta perspectiva, el proyecto se construye a partir de tres categorías clave: lectura, animación, y animación a la lectura en contextos de encierro. Estas nociones operan como ejes conceptuales para la creación de espacios que, desde una edad temprana, favorezcan la apropiación del universo literario. En particular, se busca:

Establecer vínculos significativos entre madres e hijos a través de experiencias lectoras compartidas.

Estimular y consolidar el gusto por la lectura mediante actividades diversas y contextualizadas.

Diseñar ambientes lúdicos e interactivos que fortalezcan el desarrollo emocional y psicológico de los niños, reconociendo la lectura como un medio de transformación personal y relacional dentro de un entorno de reclusión.

Definición Operacional

a.- Lectura dialógica

b.- Lectura Interactiva

c.- Lectura Compartida

La variable lectura dirigida consta de 3 dimensiones que son: Lectura dialógica (5 indicadores), Lectura Interactiva (5 indicadores) y Lectura compartida (5 indicadores). Sumando un total de 15 indicadores. La escala de valoración es ordinal: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5). El tiempo de aplicación del instrumento de investigación es de aprox. 20 MIN

1.5.2. Variable 2: Estrategia de comprensión lectora

Definición Conceptual

Gallego Ortega y colaboradores (2019) concluyen que la comprensión lectora puede ser desagregada en tres niveles jerárquicos, según el modelo propuesto por Smith (1989). El primer nivel, denominado literal, hace referencia a la capacidad del lector para identificar y entender de manera explícita el contenido manifiesto del texto. El segundo nivel, inferencial, alude a la habilidad de formular suposiciones, deducciones o hipótesis basadas en la información implícita contenida en el texto. El tercer nivel, de naturaleza crítica, implica que el lector evalúe argumentativamente la calidad, veracidad o validez del texto, articulando juicios fundamentados.

En el contexto chileno, los resultados obtenidos en las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), aplicadas anualmente a distintos niveles escolares, han revelado de forma sostenida un bajo desempeño en comprensión lectora entre los estudiantes de la educación básica. En consecuencia, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) conceptualiza el acto de comprender como un proceso activo mediante el cual el lector extrae información, genera inferencias sobre contenidos no explícitos y realiza valoraciones críticas. Esta comprensión

requiere la integración de los conocimientos previos del estudiante con las ideas que emergen durante la lectura (Mineduc, 2012, p. 36).

En concordancia con esta visión, el Mineduc establece una tipología de niveles de logro en lectura, basados en los estándares de aprendizaje, entendidos como descriptores de lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer para evidenciar el cumplimiento de los objetivos curriculares. Los niveles son los siguientes:

Nivel adecuado: El estudiante demuestra competencias lectoras alineadas con las exigencias del currículo oficial.

Nivel elemental: El estudiante presenta un logro parcial de los objetivos de aprendizaje propuestos.

Nivel insuficiente: El estudiante no evidencia de forma consistente la adquisición de conocimientos ni habilidades mínimas previstas en el currículo (Mineduc, 2014, p. 4).

Desde una perspectiva investigativa, la comprensión de los procesos cognitivos implicados en la lectura sigue siendo un desafío prioritario en el ámbito educativo. Identificar las dificultades específicas que enfrenta el alumnado es esencial para diseñar estrategias de intervención pertinentes. No resulta casual, en este sentido, que entre un 3% y un 10% de los niños en edad escolar presenten dificultades significativas en la lectura (Goswami, 2011).

A partir de estas consideraciones, los objetivos específicos del estudio fueron:

- Identificar, con respaldo estadístico, los niveles de comprensión lectora en estudiantes desde segundo hasta octavo año básico.
- Examinar las diferencias intrasujeto e intersujeto, es decir, tanto entre estudiantes del mismo curso como entre cursos distintos.
- Formular orientaciones didácticas fundamentadas que permitan mejorar las competencias lectoras del alumnado, contribuyendo así a una educación más equitativa y eficaz.

Definición Operacional

Las dimensiones propuestas para esta variable, estrategia de comprensión lectora se tomó en consideración a quien plantea tres dimensiones.

a.- Dimensión: comprensión lectora inferencial

b.- Dimensión: comprensión lectora literal

c.- Dimensión : comprensión lectora criterial

Así mismo la variable autoestima tiene 3 dimensión que son: 1. Inferencial consta de 5 indicadores, 2. Literal consta de 5 indicadores y 3. Criterial consta de 5 indicadores. Sumando un total de 15 ítems. La escala de medición utilizada es Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca y Nunca. El tiempo de aplicación del instrumento de investigación es de aprox. 20 a 30 min.

1.5.3. Operacionalización de las variables

Tabla 1. Operacionalización de las variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Variable 1: Lectura dirigida	Es una estrategia de enseñanza que consiste en leer un texto en voz alta, con la guía de un docente.	lectura dirigida se midió mediante las dimensiones sistema de evaluación y aplicación de recursos y materiales	Lectura dialógica	- Técnicas didácticas - Centradas en el profesor - Lectura dirigida. - Consiste en la lectura de un documento párrafo por párrafo, por parte de los participantes, bajo la conducción del profesor. Se realizan pausas para profundizar en las partes relevantes del documento en las que el profesor hace comentarios al respecto.	- Nunca - Algunas veces - Siempre
			Lectura interactiva	- Interacción e interpretación del texto y construcción de significados: - La lectura interactiva abre espacio al lector para poder experimentar con lo que ha decodificado y a partir de esto replantearse su análisis del texto, nutriéndolo con su propio análisis y una retroalimentación constante del trabajo que realiza	- Nunca - Algunas veces - Siempre
			Lectura compartida	- La lectura compartida consiste en leer libros con los niños buscando su participación (señalar, responder a preguntas, repetir, reforzar sus intervenciones). - Es una técnica que se utiliza tanto en la familia como en la escuela y que parece producir beneficios en el desarrollo del lenguaje y el vocabulario.	- Nunca - Algunas veces - Siempre
	se refiere a la habilidad del	comprensión lectora se midió		- Realiza anticipaciones - Extrae lo relevante del contenido	- Nunca - Algunas veces

Variable 2: Comprensión lectora	alumno para comprender explícitamente lo dicho en el texto	mediante las dimensiones sistema de evaluación y aplicación de recursos y materiales	Inferencial	- Busca posibles títulos - Identifica ideas y los relaciona - Relaciona palabras desconocidas - Sintetiza el tema y hace resumen - Prevé un desenlace distinto - Interpreta lenguaje figurativo - Elabora gráficos y organizadores	- Siempre
			Literal	- Indicadores - -Identifica detalles - -Especifica el entorno, espacio, tiempo, lugar ,personajes - Ordena los acontecimientos - infiere las palabras de comprensión difícil - Menciona relatos relevantes del texto - Detalla palabras de sentido figurado - Palabras según la relación que guarda entre sí. - Identificar los sustantivos y detalles en las lecturas que lee. - Capta el significado de palabras y oraciones de la lectura que realiza.	- Nunca - Algunas veces - Siempre
			Criterial	- Realiza comentarios acerca de la información y del contenido. - Diferencia cuando es una opinión constructiva - Encuentra aquello que no es esta dicho o escrito - Realiza un dialogo a cerca de los personajes y el comportamiento - Examina con que finalidad se escribió el texto	- Nunca - Algunas veces - Siempre

1.6. Justificación e importancia

Este trabajo de investigación tiene por su naturaleza del uso de la lectura dirigida de cuentos como estrategia fortalece y promueve la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de la Institución N°65003.

En vista de que los alumnos tienen rendimiento no muy esperado en la comprensión lectora, leen por leer y no entienden lo que leen y muchas veces leen con cierta dificultad, observando todo ello es la preocupación como docente al ver que los alumnos no rinden como uno quisiera y que estén en un nivel de logro destacado .Se quiere apoyar a la medida posible la mejora con algunas estrategias que se planteara y así cooperar en la deficiencia que tienen en el desarrollo de la lectura, e indicar que este trabajo sirva de soporte a otros trabajos de investigación.

La presente justificación pedagógica se sustenta según los pedagogos Bruner y Ausubel de acuerdo a las Teorías Cognitivistas Que el estudiante debe estar predispuesto al que quiere aprender y que le llame la atención, debe poseer conocimientos previos para activar nuevos conocimientos, será más fácil al estudiante cuanto más conocido sea el instrumento será más sencillo de obtener aprendizajes muy significativos.

Enfoque cognitivo socio humanista- Solo con una educación de calidad las personas lograran un desarrollo más humano en una sociedad más democrática. El modelo Pedagógico es para que el alumno se desenvuelva en un contorno social su aprendizaje en distintas dimensiones, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, en su trabajo escolar, permitiendo clarificar un trabajo en social, cognitivo y humanista.

Se justifica científicamente basado en la teoría de las inteligencias múltiples propuesto por Gardner Howard, para lo cual propone 8 escalones de inteligencias múltiples, tomando como referencia la inteligencia lingüística, en el cual ubicamos nuestro trabajo de investigación.

El uso del lenguaje es muy sorprendente solo es poner en práctica de mucha concentración, capacidad, habilidad de la memoria para el desarrollo del lenguaje.

1.7. Viabilidad

Este estudio será viable de ejecución, ya que se contará con los recursos humanos y financieros para realizarla y se evaluará si estos son los suficientes y necesarios para llevarla a buen término antes durante y después de su aplicación respectivo

1.8. Limitaciones

La única posible limitación será la poca presencia y apoyo de los padres de familia ya que aducen no tener tiempo por las múltiples funciones que tienen.

Otra limitación que pudiera ser la falta de atención y comprensión de algunos estudiantes.

Otra limitación seria falta de materiales educativos ya que muchos padres de familia no colaboran.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de investigación

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Gallego et al. (2019), en su estudio sobre comprensión lectora en escolares de nivel básico, destacan el papel determinante que desempeñan las estrategias didácticas en el desarrollo de esta competencia en estudiantes mexicanos de segundo grado de primaria. A través de un diseño metodológico cuantitativo, de campo y de corte transversal sincrónico, aplicado a una muestra representativa de 100 alumnos, se evidencia que la planificación pedagógica estructurada en torno a objetivos claros y prácticas anticipatorias mejora significativamente los procesos de inferencia, síntesis, interpretación y resumen textual. Además, el análisis revela que la integración coherente de técnicas didácticas permite al docente visualizar su impacto directo en la motivación por la lectura, la mejora de la comprensión textual y la producción escrita, elementos que configuran la base del aprendizaje escolar. De este modo, se reafirma el rol del docente como agente formador, guía y facilitador del desarrollo de habilidades lectoras y escriturales dentro del aula.

Por su parte, Anaya et al. (2019) abordan la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de tercer grado de primaria, ubicados en un contexto rural urbano de nivel socioeconómico medio. A partir de un enfoque cuantitativo y mediante el uso de entrevistas y observaciones directas, se interpretaron los niveles de comprensión de los alumnos y sus errores recurrentes en la lectura. El

análisis estadístico —basado en correlaciones de Spearman y pruebas t de Student para muestras independientes— mostró una correlación significativa entre la competencia lectora y el rendimiento académico global, independientemente del género. Aunque se observaron ligeras ventajas en los puntajes obtenidos por las niñas, estas diferencias no resultaron sustanciales. Los hallazgos subrayan, por tanto, que la comprensión lectora es un predictor clave del éxito escolar y que su fortalecimiento incide positivamente en otras áreas del currículo.

Complementariamente, Rivera et al. (2020) exponen los efectos de una intervención didáctica fundamentada en estrategias metacognitivas en estudiantes del grado décimo de una institución oficial en Medellín, Colombia. El estudio, con un diseño cuasiexperimental que incluyó mediciones pretest y postest en grupos experimental y de control, aplicó un cuestionario basado en ítems de la prueba nacional Saber, abarcando los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Los resultados empíricos revelaron un incremento significativo en los niveles literal y crítico tras la intervención, aunque el nivel inferencial no mostró diferencias estadísticamente significativas. A pesar de ello, el uso de estrategias metacognitivas demostró ser eficaz en la mejora de la comprensión lectora, en tanto fomenta la autonomía del estudiante, su autorregulación cognitiva, la planificación consciente de la lectura, la activación de conocimientos previos y la capacidad de evaluar su propio proceso comprensivo. La investigación concluye que estas estrategias dotan al alumno de herramientas intelectuales que no solo mejoran su desempeño lector, sino que también promueven una actitud crítica y reflexiva frente al texto.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Arévalo et al. (2022) sostienen que el surgimiento de la virtualidad como principal escenario educativo, en el marco de la pandemia global, ha transformado profundamente las dinámicas del aprendizaje, planteando múltiples desafíos pedagógicos. En este contexto, su investigación se propuso analizar el impacto de la gamificación sobre la comprensión lectora de estudiantes de nivel primario en un distrito limeño. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño correlacional de tipo descriptivo, corte transversal y fundamentado en el método hipotético-deductivo. Se aplicaron dos instrumentos estructurados: uno orientado a medir la variable independiente (gamificación, 18 ítems) y otro centrado en la variable dependiente (comprensión lectora, 21 ítems), con una muestra conformada por 90 estudiantes.

Los hallazgos revelan que la incorporación de elementos lúdicos y mecánicas propias del juego digital influye positivamente en procesos asociados a la comprensión textual, en particular en la interpretación inferencial del contenido escrito. Se destaca que, durante la coyuntura sanitaria, la gamificación digital no solo se consolidó como recurso metodológico innovador, sino que también facilitó el fortalecimiento de habilidades lectoras, posicionándose como una estrategia pertinente en los entornos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnología.

En una línea convergente, Navarro (2019) examina la relación entre el uso sistemático de estrategias metacognitivas y el desarrollo del nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primeros ciclos en la Universidad Autónoma del Perú. El estudio, de

carácter sustantivo y enfoque cuantitativo, aplicó un diseño descriptivo correlacional basado en el método hipotético-deductivo. La muestra estuvo compuesta por 132 estudiantes de diversas facultades (Derecho, Administración e Ingeniería Industrial), ubicadas en el distrito limeño de Villa El Salvador.

La recolección de datos se realizó mediante dos instrumentos: un inventario de estrategias metacognitivas y una prueba tipo Cloze para evaluar la comprensión inferencial. Los resultados demostraron una correlación significativa entre la adquisición de estrategias metacognitivas —específicamente en sus dimensiones de planificación, monitoreo y evaluación— y la mejora sustantiva en la comprensión de tipo inferencial. Esta evidencia empírica respalda la necesidad de integrar conscientemente estas estrategias en el currículo universitario, con el fin de fomentar procesos lectores más autónomos, reflexivos y autorregulados.

Por su parte, Rodríguez (2019) aborda el fenómeno de la crisis de la comprensión lectora en el Perú desde una perspectiva más amplia, señalando no solo las carencias en el alumnado, sino también en el cuerpo docente, donde se constata la escasa presencia de lectores y escritores autónomos. Esta problemática ha desplazado a ambos actores educativos fuera del núcleo de lo que debería constituir una auténtica sociedad del conocimiento y la información. Su investigación se articula en torno a un análisis teórico de los enfoques, niveles, factores y marcos conceptuales que sustentan la comprensión lectora, y propone que su adecuada incorporación podría significar un cambio estructural en la

formación de competencias lectoras en la comunidad educativa de la Universidad Autónoma del Perú.

2.1.3 Antecedentes locales

Plaza (2018) llevó a cabo una investigación titulada “Didáctica del área de Comunicación y nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Ucayali”, con el propósito de determinar la existencia de una relación significativa entre las prácticas didácticas aplicadas en el área de Comunicación y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes universitarios de primer ciclo. La investigación, de carácter no experimental, adoptó un diseño correlacional, sustentado teóricamente en el modelo de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel —referente fundamental en el marco curricular del sistema educativo peruano— así como en el enfoque comunicativo-textual desarrollado por Collins, Smith y Solé. La muestra del estudio estuvo compuesta por 81 estudiantes y se aplicaron dos instrumentos validados por juicio de expertos: un cuestionario sobre la percepción de la didáctica (24 ítems) y una prueba de comprensión lectora (20 ítems). Los resultados demostraron que no existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables (Sig.= 0.708), lo que sugiere que una percepción positiva sobre las metodologías docentes en el área de Comunicación no necesariamente se traduce en un rendimiento satisfactorio en comprensión lectora, especialmente en asignaturas de carácter formativo general.

Por otro lado, el estudio de Panaifo y Macedo Ramírez (2021)

indaga en el papel que desempeñan los textos escolares como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien existen materiales innovadores, como los recursos tecnológicos, el texto escolar sigue ocupando un lugar central tanto en la planificación del docente como en el trabajo académico del estudiante. No obstante, los autores advierten que, pese a su uso frecuente en instituciones educativas a nivel regional y nacional, su empleo pedagógico es muchas veces limitado a prácticas tradicionales que no estimulan adecuadamente el aprendizaje, debido al desconocimiento por parte del docente de estrategias actualizadas de mediación textual. Esta situación motivó el desarrollo de una investigación orientada a evaluar cualitativamente el texto escolar “Zona Piraña”, utilizado en primer grado de secundaria, desde la perspectiva de los docentes de la Universidad Nacional de Ucayali. El estudio, de tipo no experimental y diseño descriptivo simple, utilizó herramientas de evaluación específicas y análisis estructural del contenido del texto con la finalidad de identificar fortalezas y debilidades, así como proponer criterios de mejora que garanticen una mayor calidad educativa y eficacia en el proceso de enseñanza.

Por su parte, Suárez (2023) centra su atención en el uso del cuento como estrategia pedagógica para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.º 65172 – Tierra Buena, ubicada en la región Ucayali. Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo y adopta un diseño preexperimental, con aplicación de pruebas pre y post a un grupo experimental conformado por 30 estudiantes. Se empleó como técnica la

observación sistemática, utilizando como instrumento una prueba de comprensión lectora elaborada por el propio investigador y validada por expertos. Su confiabilidad se comprobó mediante una prueba piloto y el cálculo del alfa de Cronbach. El análisis estadístico de los datos permitió concluir que la estrategia del cuento incide de manera significativa en la mejora del desempeño lector de los niños, demostrando su eficacia en el fortalecimiento de las competencias de comprensión textual en contextos escolares rurales.

En conjunto, los tres estudios convergen en destacar la relevancia de las estrategias metodológicas empleadas en el área de Comunicación para el desarrollo de la comprensión lectora. Sin embargo, también advierten que la sola percepción positiva del proceso pedagógico o el uso rutinario de recursos tradicionales no garantiza el aprendizaje significativo. De ahí que se enfatice la necesidad de revisar críticamente tanto las prácticas docentes como los materiales didácticos, e incorporar estrategias innovadoras, como la narración de cuentos o el uso contextualizado de textos escolares, para lograr una educación integral y transformadora.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Variable 1: Lectura Dirigida

Teberosky y Sepúlveda (2018) sostienen que el aprendizaje del lenguaje en la infancia está íntimamente vinculado a los estímulos lingüísticos que los niños reciben desde su entorno inmediato, particularmente de los adultos que los crían. Este proceso no se limita a la exposición pasiva al lenguaje, sino que está mediado por la calidad de

las interacciones verbales, en especial aquellas dirigidas directamente a los infantes. En este marco, los adultos se configuran no solo como modelos lingüísticos a imitar, sino como agentes activos en la co-construcción del lenguaje, en tanto generan contextos comunicativos en los que los niños pueden participar activamente y poner en uso el sistema lingüístico en desarrollo.

Las corrientes contemporáneas sobre la adquisición del lenguaje defienden que las estructuras fonológicas, léxicas, sintácticas y discursivas no se interiorizan de manera abstracta, sino que emergen a través de la práctica comunicativa, en contextos significativos para el niño. En particular, el diálogo constituye el escenario privilegiado de este aprendizaje, donde tanto la densidad como la diversidad de los intercambios verbales desempeñan un papel crucial. Diversos estudios han evidenciado que es precisamente en estas interacciones donde se configura el andamiaje que sostiene la adquisición progresiva del lenguaje.

Desde una perspectiva sociocultural, los autores amplían el concepto de aprendizaje social hacia una noción más compleja: el aprendizaje cultural, entendido como la capacidad humana de apropiarse del conocimiento a través del otro, en procesos que incluyen la imitación, la instrucción y la colaboración. Este enfoque distingue tres modalidades fundamentales:

Aprendizaje imitativo, en el que el sujeto reproduce acciones observadas.

Aprendizaje instructivo, donde el conocimiento es deliberadamente transmitido por otro.

Aprendizaje colaborativo, basado en la co-construcción del saber desde la interacción y la toma de múltiples perspectivas.

La modalidad instructiva, en particular, es fundamental en situaciones de lectura en voz alta, las cuales trascienden el mero uso del lenguaje cotidiano. Mientras que en un contexto informal un adulto puede enunciar “me das esa castaña” como respuesta a una situación inmediata, en un contexto de instrucción el mismo adulto aprovechará la oportunidad para proporcionar información conceptual, como explicar que las castañas provienen de árboles llamados castaños, que se desarrollan en zonas templadas. Este tipo de discurso genérico y descontextualizado, propio de la comunicación instruccional, es análogo al lenguaje de los textos escritos y constituye un medio eficaz para enriquecer el repertorio lingüístico del niño.

En este sentido, la lectura en voz alta emerge como una estrategia clave no solo para facilitar el acceso a la alfabetización escolar, sino también como promotora del desarrollo lingüístico general desde edades tempranas. Aunque tradicionalmente vinculada al ámbito de la escolarización formal, diversas investigaciones han mostrado que su impacto se extiende más allá del aula, contribuyendo al crecimiento lexical, a la adquisición de estructuras gramaticales complejas y a la comprensión de las formas narrativas.

Los estudios comparativos en esta área han demostrado que, durante las actividades de lectura compartida entre adultos y niños, se produce un uso más frecuente de estructuras sintácticas complejas como oraciones con orden canónico sujeto-verbo-objeto que rara vez se presentan en el discurso cotidiano adulto dirigido a los niños. De ahí que esta modalidad de lectura ofrezca oportunidades únicas para la exposición a formas lingüísticas enriquecidas.

En relación con la duración de la práctica de la lectura en voz alta, los autores cuestionan la idea generalizada de que esta debe cesar una vez que el niño alcanza la autonomía lectora. Argumentan que esta práctica no debe concebirse exclusivamente como una actividad infantil, sino como una forma legítima y valiosa de lectura compartida, que contrasta con la visión hegemónica de la lectura como una acción solitaria, silenciosa e introspectiva. La lectura, plantean, también puede ser una experiencia oral, social y performativa, donde el texto adquiere vida a través de la voz del lector.

Dimensión: Lectura dialógica

Vargas et al. (2020) enfocan su investigación en la exploración del potencial de la literatura infantil como instrumento pedagógico capaz de promover un desarrollo integral durante la primera infancia, abordando de manera articulada las dimensiones cognitiva, emocional y comportamental. El propósito fundamental es analizar cómo estas experiencias literarias, cuidadosamente mediadas por el adulto, pueden contribuir a la formación de sujetos que asuman con autonomía y eficacia

distintos roles en contextos académicos, sociales y culturales a lo largo de su trayectoria vital.

El estudio enfatiza la importancia del adulto como agente mediador entre el texto y el niño lector, destacando su función activa en el marco de lo que se conoce como lectura dialógica. Este tipo de lectura, entendida como un proceso interactivo y recíproco, convierte al adulto en un facilitador de aprendizajes profundos y significativos que impactan directamente en los tres dominios del desarrollo infantil. Su papel no se limita a la transmisión de contenido, sino que implica la creación de un espacio comunicativo donde se estimulan la interpretación, la expresión emocional y la regulación conductual.

A nivel metodológico, los autores realizaron un exhaustivo análisis documental, revisando investigaciones empíricas y teóricas nacionales e internacionales publicadas entre 1988 y 2016, centradas en los efectos de la lectura dialógica en la primera infancia. Si bien los beneficios de este enfoque lector sobre las competencias cognitivas y emocionales han sido ampliamente documentados, la revisión no halló evidencia concluyente sobre sus impactos en el desarrollo comportamental. Además, no se identificaron estudios que abordaran de manera simultánea la incidencia de la lectura dialógica en las tres dimensiones del desarrollo infantil.

Ante esta laguna en la literatura científica, el presente estudio se propuso integrar en una sola investigación el análisis de los efectos cognitivos, emocionales y comportamentales derivados de la implementación de la lectura dialógica con literatura infantil. La pregunta de investigación formulada fue: ¿Cuál es la incidencia de la lectura

dialógica en la promoción de los perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en niños y niñas de entre cuatro y cinco años de edad, pertenecientes a una institución educativa privada del municipio de Cali, Colombia?

Para dar respuesta a esta cuestión, se aplicaron mediciones iniciales utilizando instrumentos estandarizados, concretamente la Batería Neuropsicológica para Preescolares (BANPE), con el fin de establecer una línea base del desarrollo de los participantes en las tres dimensiones mencionadas. Posteriormente, se llevó a cabo una intervención estructurada en el contexto escolar y familiar, basada en los principios de la lectura dialógica, aplicados al grupo experimental. Al concluir la intervención, se repitieron las pruebas diagnósticas con el objetivo de identificar variaciones significativas en los perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales de los niños como resultado de la experiencia experimental.

En suma, esta investigación constituye un aporte innovador al campo de la educación inicial, al proponer un abordaje integral que reconoce el valor de la literatura infantil no solo como recurso formativo, sino también como vehículo para el desarrollo interrelacionado de funciones cognitivas, expresiones afectivas y habilidades conductuales desde una perspectiva pedagógica profundamente humanista.

Dimensión: Lectura Interactiva

Figueroa y Marcillo (2021) afirman que la lectura constituye una dimensión esencial dentro del proceso formativo del educando, ya que el

grado de desarrollo del lenguaje en la infancia determina no solo la capacidad de análisis y reflexión en el entorno académico, sino también su desempeño en contextos culturales, deportivos y sociales más amplios. Este desarrollo lingüístico es, a su vez, la base para el fortalecimiento de competencias cognitivas, comunicativas, introspectivas y relacionales, indispensables para la integración y participación activa en los distintos escenarios de la vida.

En el marco de la crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19, los sistemas educativos han debido adaptarse a una dinámica inédita de enseñanza remota. Esta transición ha exigido que los docentes asuman un rol protagónico en la transformación metodológica, valiéndose de herramientas digitales para garantizar la continuidad del aprendizaje. Ecuador no ha sido ajeno a este fenómeno, razón por la cual se han impulsado estrategias que promueven formas creativas y significativas de apropiación del conocimiento, con la lectura como eje transversal.

La lectura, cuando es presentada de forma lúdica y atractiva, no solo contribuye al desarrollo integral del niño, sino que también fortalece el vínculo entre el sujeto lector y su realidad externa. No obstante, en el contexto actual, este hábito se ve severamente amenazado por el desinterés generalizado de los estudiantes hacia el libro como objeto cultural. Según datos recopilados por docentes, la mayoría de los educandos dedica menos de una hora diaria a la lectura, lo que revela una escasa disposición para desarrollar habilidades lectoras de forma autónoma.

Paralelamente, se ha observado un notable desplazamiento del tiempo de ocio hacia el uso recreativo de dispositivos digitales, particularmente en juegos electrónicos, redes sociales y otras plataformas de entretenimiento. Esta tendencia ha relegado la lectura literaria —novelas, cuentos y obras narrativas— a un plano marginal dentro de las preferencias estudiantiles. Así, el impacto de las nuevas tecnologías ha alterado profundamente la relación de los jóvenes con la lectura recreativa, debilitando su presencia en los espacios de disfrute y esparcimiento.

No obstante, las tecnologías digitales, lejos de ser un obstáculo en sí mismas, pueden constituirse en aliados estratégicos del proceso de enseñanza-aprendizaje si se integran adecuadamente en la práctica pedagógica. Los recursos interactivos digitales ofrecen formatos multimodales que conjugan texto, imagen y sonido, generando entornos de aprendizaje más dinámicos, motivadores y adaptados a las nuevas formas de atención y procesamiento de la información que caracterizan a las generaciones actuales.

En este escenario de “nueva normalidad”, donde la educación en casa ha adquirido una centralidad inesperada, se han generado oportunidades para promover la lectura en entornos digitales, lo cual ha despertado en muchos niños el interés por explorar herramientas tecnológicas como medios para ampliar su conocimiento. A medida que los estudiantes fortalecen sus habilidades en producción escrita y dominio de las tecnologías de la información, se colocan en mejor posición para enfrentar los desafíos futuros. Esta progresiva apropiación del lenguaje

escrito y del entorno digital no solo mejora su rendimiento académico, sino que también estimula su creatividad, fortalece su autoestima y los posiciona como agentes activos de su propio aprendizaje.

Dimensión: Lectura Compartida

Gutiérrez (2018), en su estudio sobre los efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica en el aprendizaje lector, concluye que el proceso inicial de adquisición de la lectura en lenguas alfabéticas como el español exige que los niños desarrollen una comprensión explícita de la relación estructural entre el lenguaje oral y el escrito. Esta comprensión implica reconocer que el sistema gráfico representa unidades fonológicas del habla segmentada, es decir, que las letras corresponden a sonidos específicos del idioma, y que esta correspondencia constituye el principio organizador de la lectura en sistemas fonémicos.

Uno de los desafíos fundamentales en esta etapa es que el aprendiz logre identificar visualmente las letras que conforman el alfabeto y asocie cada una de ellas con su sonido fonológico correspondiente. La interiorización de este principio de correspondencia grafema-fonema es decisiva, ya que permite al niño deducir los sonidos desde los nombres de las letras, facilitando así el proceso de decodificación. A medida que se fortalece la conciencia de que los signos gráficos representan fonemas y que estos, a su vez, se articulan en unidades con significado —las palabras—, el sujeto está en condiciones de acceder al sentido del texto a través de mecanismos decodificadores cada vez más automatizados.

En este sentido, el conocimiento explícito del nombre de las letras se configura como un predictor significativo en la adquisición del lenguaje escrito, particularmente en contextos lingüísticos como el español, donde existe una alta transparencia entre grafemas y fonemas. Este conocimiento alfabético inicial potencia el desarrollo de habilidades fonológicas, dado que establece una relación causal clara entre el dominio de los nombres de las letras y la capacidad para identificar sus sonidos correspondientes.

Diversas investigaciones longitudinales y estudios correlacionales, realizados en múltiples lenguas, han proporcionado evidencia empírica que respalda esta asociación. Además, se ha constatado una relación bidireccional entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje lector, de modo que a medida que el estudiante avanza en su dominio de la lectura, las correlaciones entre ambas dimensiones se intensifican, sugiriendo una retroalimentación positiva entre la habilidad para segmentar y manipular sonidos y la consolidación del proceso lector.

2.2.2. Variable 2: Estrategias de Comprensión Lectora

Anaya et al. (2019) conciben la evaluación de la comprensión lectora en concordancia con el planteamiento formulado por Casanova (1998, p. 71), quien la define como un proceso de obtención de información sistemática y rigurosa, orientado a generar datos válidos y confiables que permitan interpretar una situación educativa específica y emitir un juicio valorativo fundamentado. Desde esta perspectiva, la evaluación no se limita a una función diagnóstica o de control, sino que se erige como un recurso fundamental para retroalimentar la práctica

pedagógica y establecer líneas de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación también se apoya en los aportes teóricos de Viana, Ribeiro y Santos (2014), quienes subrayan la importancia de que la evaluación de la comprensión lectora posea una intencionalidad formativa, orientada a potenciar la calidad de los procesos educativos. De igual modo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2012) aporta consideraciones clave sobre las implicaciones didácticas de la enseñanza de la lectura, así como sobre las oportunidades existentes para avanzar en el desarrollo de habilidades comprensivas dentro del ámbito escolar.

En cuanto a la variable dependiente contemplada en el estudio —el rendimiento académico—, los autores lo definen como un constructo que integra múltiples factores que influyen en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esta variable es operacionalizada a partir de la suma cuantitativa de las calificaciones obtenidas en diversas asignaturas, según lo establecido en el currículo oficial. De acuerdo con Pinto y Rojas (2019), el rendimiento académico debe entenderse como el grado de logro alcanzado por el estudiante en determinados aprendizajes, evaluado conforme a los estándares prescritos en los planes de estudio. Así, este indicador no solo refleja el éxito escolar, sino que también constituye una base relevante para la toma de decisiones pedagógicas y curriculares.

Dimensión: Comprensión lectora Inferencial

Cassany (2003) concibe la competencia inferencial en la lectura como la habilidad del lector para reconstruir significados no explícitos, es

decir, para identificar y recuperar aquellos elementos implícitos evocados por el texto, los cuales son esenciales para conferirle coherencia global y extraer el sentido profundo de su estructura discursiva (p. 116). Esta competencia no se limita a la decodificación literal, sino que supone una construcción activa del significado a partir de pistas semánticas, contextuales y pragmáticas.

En la misma línea, Ramos (2005) profundiza en esta capacidad al describirla como la posibilidad de trascender el plano literal del texto para acceder a un nivel más complejo de comprensión. Este proceso implica establecer conexiones, formular generalizaciones, inferir conclusiones y captar con claridad la intención comunicativa del autor (p. 38). Por tanto, se trata de una operación cognitiva de orden superior que exige del lector una actitud analítica y reflexiva frente al discurso escrito.

Para el desarrollo del pensamiento inferencial, se proponen diversas estrategias cognitivas orientadas a potenciar esta habilidad en los lectores. Entre ellas, se encuentra la integración de conceptos y la generación de nuevas ideas a partir de los contenidos leídos, proceso que se ve enriquecido por la articulación entre el conocimiento previo del lector y la información novedosa que le ofrece el texto. Esta interacción permite producir interpretaciones coherentes y significativas que van más allá del mensaje explícitamente formulado.

En este nivel, el lector es capaz de detectar significados subyacentes, establecer relaciones lógicas implícitas y construir representaciones mentales del discurso que no se derivan directamente de las palabras escritas, sino de su interacción con el contexto y con las

intenciones del autor. Para lograr este tipo de comprensión profunda, es necesario desarrollar un conjunto de capacidades específicas:

a) Complementación de información no escrita: Esta habilidad exige al lector formular juicios respecto a datos no incluidos en el texto, anticipando lo que el autor pudo haber incorporado para enriquecer la narrativa o aportar mayor claridad e interés al contenido. Implica una actitud activa de reconstrucción informativa.

b) Formulación de hipótesis sobre los participantes: Es una estrategia inferencial que permite al lector establecer atributos, motivaciones o roles de personajes que no han sido descritos explícitamente en el texto, lo cual amplía su comprensión del universo narrativo.

c) Deducción de enseñanzas: La deducción implica derivar conclusiones a partir de premisas implícitas o explícitas del texto. En este caso, se trata de identificar la enseñanza o mensaje central que el autor pretende transmitir, comprendiendo su dimensión valorativa o formativa. Este proceso se mueve de lo general a lo particular, conectando la estructura global del texto con sus implicancias interpretativas.

d) Proposición de títulos: Esta estrategia conlleva la capacidad de sintetizar el contenido central del texto en una formulación breve, coherente y representativa. Elegir o sugerir un título adecuado requiere reconocer las ideas principales, inferir la intención comunicativa y anticipar el contenido antes de realizar una lectura exhaustiva, lo que supone un dominio avanzado del texto y de su macroestructura.

En conjunto, estas estrategias configuran un marco didáctico esencial para fortalecer la comprensión inferencial, entendida como un

proceso complejo que demanda análisis, síntesis y proyección crítica, y que constituye una competencia central en el desarrollo de lectores autónomos, críticos y competentes.

Dimensión: Comprensión lectora Literal

La comprensión del significado léxico en la lectura requiere del fortalecimiento de habilidades asociadas al desarrollo del vocabulario, las cuales implican que el lector no solo reconozca palabras de manera pasiva, sino que también sea capaz de inferir, generar y apropiarse de nuevos términos por iniciativa propia, a través de distintos mecanismos cognitivos y lingüísticos.

Entre las estrategias que favorecen esta competencia léxica se encuentran:

Inferencia por claves contextuales: Esta técnica consiste en emplear el significado de palabras previamente conocidas dentro del enunciado para establecer asociaciones semánticas con vocablos nuevos, permitiendo así deducir su sentido en función del contexto discursivo. Esta estrategia activa la integración entre conocimiento previo y nuevo.

Análisis morfológico o estructural: Este procedimiento se basa en la descomposición de las palabras en sus unidades morfológicas constituyentes —prefijos, sufijos y raíces— con el fin de inferir su significado a partir de sus componentes estructurales. A través del reconocimiento de patrones morfológicos comunes, el lector amplía su capacidad de decodificación semántica.

Consulta del diccionario: El uso del diccionario continúa siendo una herramienta válida y útil para acceder al significado denotativo de términos

desconocidos. Además, permite contrastar diferentes acepciones y matices semánticos, fortaleciendo la precisión y riqueza del vocabulario del lector.

En cuanto a la comprensión global del texto, se destacan otras estrategias complementarias:

Identificación de detalles relevantes: Esta habilidad consiste en reconocer y discriminar las ideas principales del contenido textual, lo cual es clave para establecer la estructura lógica y temática del texto.

Determinación de coordenadas espaciales y temporales: Esta estrategia permite ubicar los acontecimientos narrados en un marco de tiempo y lugar determinado, facilitando la construcción de la coherencia situacional del relato.

Reconocimiento de la secuencia de eventos: A través del análisis de los conectores temporales y lógicos que articulan el discurso, el lector puede reconstruir la progresión narrativa o expositiva del texto, comprendiendo cómo se encadenan los hechos o ideas presentadas.

En conjunto, estas estrategias contribuyen de manera sinérgica al desarrollo de la competencia léxica y comprensiva, favoreciendo una lectura más profunda, crítica y autónoma.

Dimensión: Comprensión lectora Criterial

Cassany (2003) conceptualiza la lectura crítica, a la que denomina "leer detrás de las líneas", como una capacidad cognitiva compleja mediante la cual el lector formula un juicio argumentado sobre las ideas expuestas en un texto, ya sea en concordancia o en oposición a las mismas. Este tipo de lectura no se limita a una decodificación superficial

ni a una mera interpretación interna, sino que constituye una respuesta analítica de carácter externo, que exige al lector movilizar información adicional, tanto procedente del propio bagaje conceptual como de contextos más amplios que trascienden el contenido explícito del escrito (p. 116).

En esta línea, la comprensión lectora de nivel crítico ha sido tematizada por diversos autores. Ramos y Jurado, por ejemplo, definen el acto de criticar como un proceso intelectual que implica el conocimiento profundo, el análisis sistemático y la evaluación reflexiva de los textos (p. 38). Esta definición subraya que la crítica no se reduce a una opinión libre o intuitiva, sino que requiere una lectura meticulosa y fundamentada.

Históricamente, múltiples investigadores y educadores han manifestado su preocupación por la limitada presencia de la lectura crítica en los sistemas educativos. Así lo evidencia la obra de Adler en los Estados Unidos, quien, al igual que otros estudiosos, ha señalado que el enfoque educativo tradicional ha privilegiado la memorización de contenidos por encima del desarrollo de habilidades lectoras complejas, lo que ha derivado en carencias estructurales en la formación del pensamiento crítico.

Desde una perspectiva regional, se documentan esfuerzos institucionales para revertir esta tendencia. En Argentina, durante la década de 1960, se incorporó en el currículo formal la asignatura de comprensión de textos. Posteriormente, en México, se impulsaron talleres destinados a fortalecer las competencias lectoras en los estudiantes. No obstante, ya en 1986, Rojas advertía que la dificultad para comprender textos no se limitaba a los estudiantes, sino que también afectaba a los

propios docentes, lo que ponía en evidencia una problemática sistémica. De esta manera, se reafirma la idea de que el dominio de la lectura crítica es una condición de posibilidad para acceder al conocimiento y construir aprendizajes significativos.

En este sentido, la lectura crítica debe entenderse como un proceso intelectual que exige la activación de conocimientos previos, la identificación intencional del discurso del autor, la elaboración de inferencias complejas y la capacidad de establecer un diálogo riguroso con el texto. No se trata de emitir opiniones subjetivas desprovistas de sustento, sino de construir interpretaciones argumentadas que permitan problematizar, cuestionar o ampliar los significados propuestos por el autor. Así, leer críticamente es una práctica que requiere formación, conciencia metacognitiva y una actitud analítica sostenida; es un ejercicio de interpretación deliberada, no una reacción espontánea.

2.3. Definiciones conceptuales

- ✓ **Estrategias**

Se puede afirmar que las estrategias de comprensión lectora son aquellas que fomentan la comprensión de textos, además permiten el aprendizaje adecuado. Con las estrategias se puede mejorar la comprensión de lectura, a través de éstas se desarrollan habilidades en los estudiantes y a la vez posibilita un mejor desarrollo y desenvolvimiento de los mismos.

Según Talentus (2014), hace referencia a que las “estrategias permiten planificar tareas de la lectura y su ubicación de ella .Permite

controlar, revisar y comprobar lo que se lee, también contribuye a tomar decisiones de acuerdo a los objetivos planteados". (p.50)

- ✓ **Comprensión lectora**

Antes de definir lo que es la comprensión lectora, debemos saber lo que significa comprensión, de conformidad al Diccionario de la Lengua Española (2010), "significa, tener una facultad para entender y compenetrarse en las cosas" (p.219). Mientras que la comprensión lectora, según la OCDE. (2006) la define: "comprender una lectura implica tener capacidades que permita la comprensión y uso de cualquier texto, también logra reflexionar y analizar lo leído para luego ser usado en sus objetivos propuestos, de tal forma que se aumente sus conocimientos, para ser utilizados en su vida cotidiana". (p.15)

- ✓ **La actitud**

De acuerdo a las experiencias que tiene una persona la actitud se va desarrollando, cada persona piensa de forma diferente.

- ✓ **El propósito de leer**

A medida que vamos leyendo logramos un propósito en base a nuestros objetivos y metas.

- ✓ **Lo físico y afectivo**

Mucho depende como estemos interesados en la lectura para poder comprender lo que leemos.

- ✓ **Nuestra intención**

Según lo que pretendemos, lograremos comprende un texto. Son condiciones en la comprensión: el tipo de texto, el lenguaje y el vocabulario oral, las actitudes, el propósito de la lectura y la intención de la lectura.

2.4. Bases Epistémicos

Teniendo en cuenta la diversidad de autores que definen la Lectura, la podemos concluir como un acto o proceso que permite comprender lo escrito, dándole un significado a cada una de las palabras que ahí se encuentran. Sáez (1951) define la lectura como “Una actividad instrumental en la cual no se lee por leer, sino que se lee por algo y para algo. Siempre detrás de toda lectura ha de existir un deseo de conocer, un ansia de penetrar en la intimidad de las cosas” (p.76).

Para leer con soltura y eficacia es necesario poseer preparación, capacidad y desarrollo intelectual y madurez mental, así como también conocer perfectamente todas las normas y reglas del lenguaje escrito. Respecto a lo anterior, Spolski (1980) expresa que la lectura “no puede ser separada de la educación del lenguaje: la selección de qué lengua deben aprender a leer los/as niños/as es crucial, y una vez que los pasos iniciales en la instrucción de la lectura son pasados, la lectura se transforma en el enriquecimiento del lenguaje” (p.28).

Al tratarse la lectura de un conjunto de habilidades, el proceso de aprendizaje debe desarrollarse en los primeros años de enseñanza de proceso de la comprensión lectora, partiendo que es una actividad estructurada de la cual se debe culminar un paso como el reconocimiento de los grafemas, para dar seguimiento a la pronunciación de los mismo hasta llegar a la conciencia fonológica dando paso ya a la interpretación de las palabras escritas. Por último, Gómez (2011) afirma que: Leer es un proceso muy complejo que comprende una etapa sensorial en donde intervienen fundamentalmente los ojos y una etapa cerebral en la cual se

elabora el significado de los símbolos impresos, en efecto, cuando el lector aborda un texto determinado debe dirigirse a él, no solo para percibir los signos y unidades sintácticas conocidos como frases, oraciones, periodos, etc. sino sobre todo procurando comprender el significado de lo escrito, es decir tratando de interiorizar en lo que el autor ha querido y logrado expresar (p.28).

La lectura es un maravilloso proceso interactivo en el que se establece una importante relación entre el texto y el lector que contribuye al desarrollo de las áreas cognitivas del cerebro y el desarrollo emocional.

La importancia de adquirir este hábito desde edades tempranas se basa en sus beneficios a la hora de estudiar, adquirir conocimientos y la posibilidad de que los niños o niñas experimenten sensaciones y sentimientos con los que disfrutan, maduran, aprenden, ríen y sueñan al comprender lo que están leyendo.

Es importante tomar en cuenta que el niño es un ser social desde que nace y se relaciona con el medio que lo rodea, utilizando diferentes formas de expresión, tales como el llanto, el balbuceo, la risa, los gestos, las palabras, la señalización o el reconocimiento de elemento de su diario vivir entre los cuales podemos dar como ejemplo que el niño lea un paquete de dulce y relacione el color las letras que están ahí escritas , podemos afirmar que desde ese mismo momento ya el niño está realizando su comprensión lectora; formas que lo llevan a comunicarse inicialmente con ese ser más cercano: la madre; a su vez, ella con sus arrullos, nanas, caricias, cantos, juegos, va creando un vínculo especial de comunicación que les permite entenderse y fortalecer los lazos afectivos.

Lo anterior, conlleva a afirmar que el niño aprende porque establece relaciones y encuentra elementos de comprensión y vínculos afectivos con el mundo que lo rodea. Por lo tanto, no hay que desconocer que esta forma natural de aprendizaje tiene un valor muy importante para el niño, ya que lo ha llevado a relacionarse con el mundo y a satisfacer sus necesidades de una manera placentera, agradable, lúdica y llena de afecto.

Con lo descrito anteriormente vemos que el proceso de la lectura inicia, desde que el niño nace, pero al llegar al colegio cambian las reglas de juego y, por lo general, el niño debe enfrentarse a situaciones y actividades que en su mayoría son ejercicios mecánicos, extensas planas o lecturas impuestas.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

El estudio de investigación de pregrado que aquí se presenta adopta un enfoque metodológico de carácter cuantitativo, con un diseño correlacional de tipo descriptivo, en concordancia con los lineamientos propuestos por Hernández, Fernández y Baptista (2014). Asimismo, desde la clasificación epistemológica de las investigaciones científicas, se enmarca dentro del tipo de investigación básica, tal como ha sido definido por los mismos autores (2010), en tanto busca generar conocimiento teórico sin intervención directa sobre la realidad.

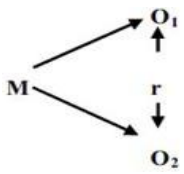
En cuanto a las variables analizadas, la investigación contempla por un lado la lectura dirigida como variable independiente, y por otro, las estrategias de comprensión lectora como variable dependiente, con el propósito de establecer posibles relaciones significativas entre ambas dimensiones dentro del proceso pedagógico.

3.2. Diseño y esquema de la investigación

El diseño del trabajo de pregrado es no experimental, porque no se van a alterar las variables de estudio, como manifiesta Hernández, Fernández y Baptista 2010.

Es Descriptivo correlacional, por estudiar la relación entre la variable Independiente y dependiente como lo menciona Hernández, Fernández, y Baptista, 2014. El método fue hipotético deductivo, ya que se probaron las

hipótesis y se obtuvo conclusiones claramente definidas por los investigadores. Hernández et al, 2006.



Donde:

M: Muestra

O_1: Observación de la variable 1: Lectura dirigida

r: Relación entre las variables.

O_2: Observación de la variable 2: Estrategia comprensión lectora

La población de estudio estará conformada por (311) estudiantes

La muestra de estudio lo conforma los 36 estudiantes del 2do Grado “E”

3.3. Población y muestra

3.3.1 Población

La población está conformada por todos los estudiantes del segundo grado de educación primaria de la IE. 65003

Tabla 2. Distribución - población de docentes

N°	SEGUNDO GRADO	N° ESTUDINTES
01	2do Grado A	38
02	2do Grado B	32
03	2do Grado C	34
04	2do Grado D	38
05	2do Grado E	36
06	2do Grado F	32
08	2do Grado G	33
9	2do Grado H	32
10	2do Grado I	36
TOTAL		311

***Fuente**: Cuadro de asignación de Estudiantes de la IE. 65003*

3.3.2. Muestra

La presente investigación será realizada con la participación de 450 docentes del nivel primaria en el distrito de Yarinacocha. Por lo tanto, López (1998), manifiesta “la muestra es aquella porción que representa toda la población”

Método de muestreo que se utilizará, será no probabilístico a criterio del investigador.

Tabla 3. Distribución de la muestra estimada de estudiantes de la Institución Educativas del nivel primario Nº65003

N°	SEGUNDO GRADO	N° de Estudiantes
01	2do Grado E	36
TOTAL		36

3.4. Instrumentos de recolección de datos

El instrumento que se utilizará será una Prueba con hi Instructiva y lista de cotejo para medir el desempeño docente. Este instrumento estará compuesto por las dimensiones: El instrumento antes de ser aplicado será sometido a un proceso de validación y confiabilidad.

Variable 1 : La lectura dirigida

Técnica: Encuesta

Instrumentos: Cuestionario Autor:

Ámbito de Aplicación: Instituciones Educativa Nº65003.

Forma de Administración: Directa

Variable 2: Estrategia de la Comprensión Lectora

Técnica: Encuesta

Instrumentos: Cuestionario Autor:

Ámbito de Aplicación: Instituciones Educativa Nº65003.

3.5. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos

DESCRIPTIVA:

Tablas, figuras y frecuencias

INFERENCIAL:

Pruebas de normalidad K-S Kolmogorov – Sminov Tau- b de Kendal

Con la recopilación de los datos a través de los niños, se analizó y se procesó la información de la siguiente manera:

- Recolección de datos: En primer lugar y paso en la investigación es la recolección de datos. Se utilizará las técnicas, como encuestas, y análisis de documentos, entre otros.
- Procesamiento de datos: Una vez recopilado y todos los datos, es necesario procesarlos en el programa spss. Esto implica limpiar los datos, organizarlos y analizarlos. Se utilizó las estadísticas descriptivas y el análisis de correlación de sperman.
- Presentación de datos: Para finalizar se han procesado los datos, es necesario presentarlos de manera clara y concisa. Esto implica la creación de gráficos, tablas en donde se a resume los resultados

Presentación y presentación de datos.

Después de realizada la recolección de la información, independientemente de las fuentes utilizadas, se organizará los datos para presentar los resultados y su posterior análisis. Las respuestas de cada encuesta serán ingresadas en la base de datos de Excel 2019 debidamente organizados. Todos ellos serán analizados usando el programa SPSS v. 27, los resultados serán obtenidos mediante la aplicación de la estadística descriptiva para la prueba de hipótesis se utilizará el coeficiente de correlación de Sperman.

Tabla 4. Rho Spearman

Rho	Significado literal
-1	Correlación negativa grande y perfecta.
Entre -0.9 a -0.99	Correlación negativa muy alta.
Entre -0.7 a -0.89	Correlación negativa alta.
Entre -0.4 a -0.69	Correlación negativa moderada.
Entre -0.2 a -0.39	Correlación negativa baja.
Entre -0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja.
0	Correlación negativa nula.
Entre 0.01 a 0.19	Correlación positiva muy baja.
Entre 0.2 a 0.39	Correlación positiva baja.
Entre 0.4 a 0.69	Correlación positiva moderada.
Entre 0.7 a 0.89	Correlación positiva alta.
Entre 0.9 a 0.99	Correlación positiva muy alta.
1	Correlación positiva grande y perfecta.

3.6. Principios Éticos

Para llevar a cabo esta investigación, se consideró los aspectos éticos según lo establece el código de ética de investigación, de la Universidad Nacional de Ucayali Escuela de Posgrado.

CAPÍTULO IV

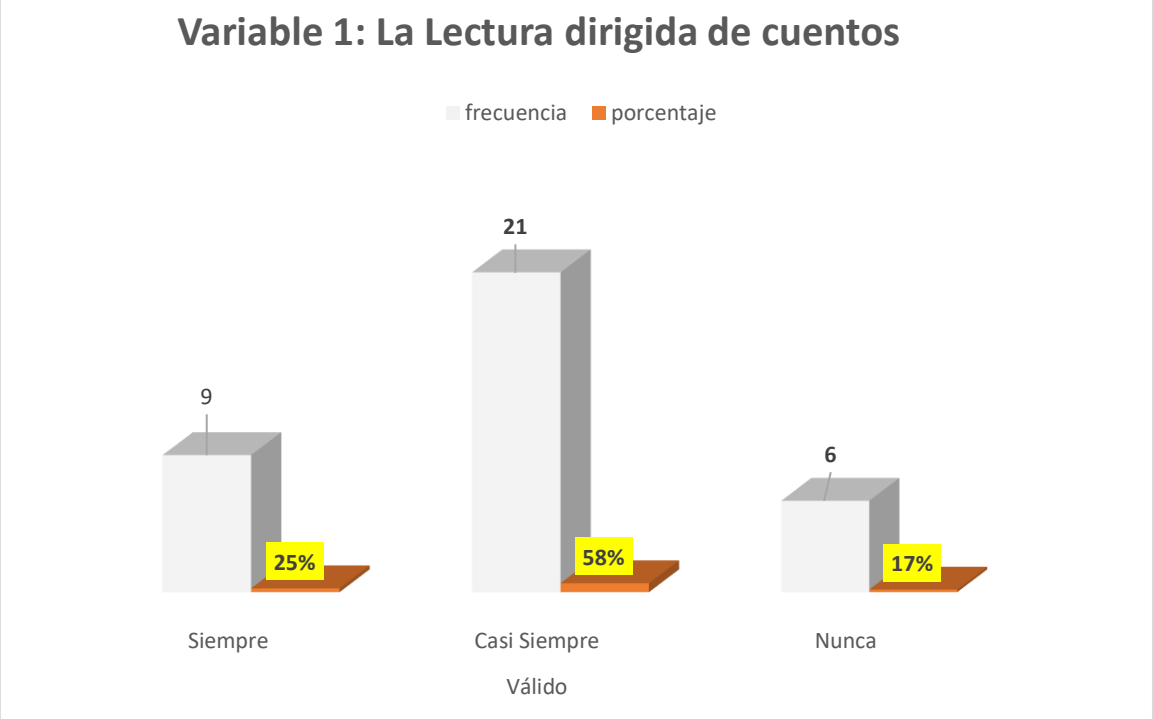
RESULTADO

Tabla 5. Puntajes Porcentuales del cuestionario aplicado a la variable 1 : La Lectura dirigida de cuentos y sus respectivas dimensiones

		frecuencia	porcentaje	porcentaje validos	porcentaje acumulado
Válido	Siempre	9	25%	25.0%	25.0%
	Casi Siempre	21	58%	58.0%	85.0%
	Nunca	6	17%	17.0%	100.0%
	TOTAL	**36**	**100%**	**100%**	

Fuente: del cuestionario aplicado a los estudiantes

Figura 1. Puntajes Porcentuales del cuestionario aplicado a la variable 1: La Lectura dirigida de cuentos y sus respectivas dimensiones



Fuente: del cuestionario aplicado a los estudiantes

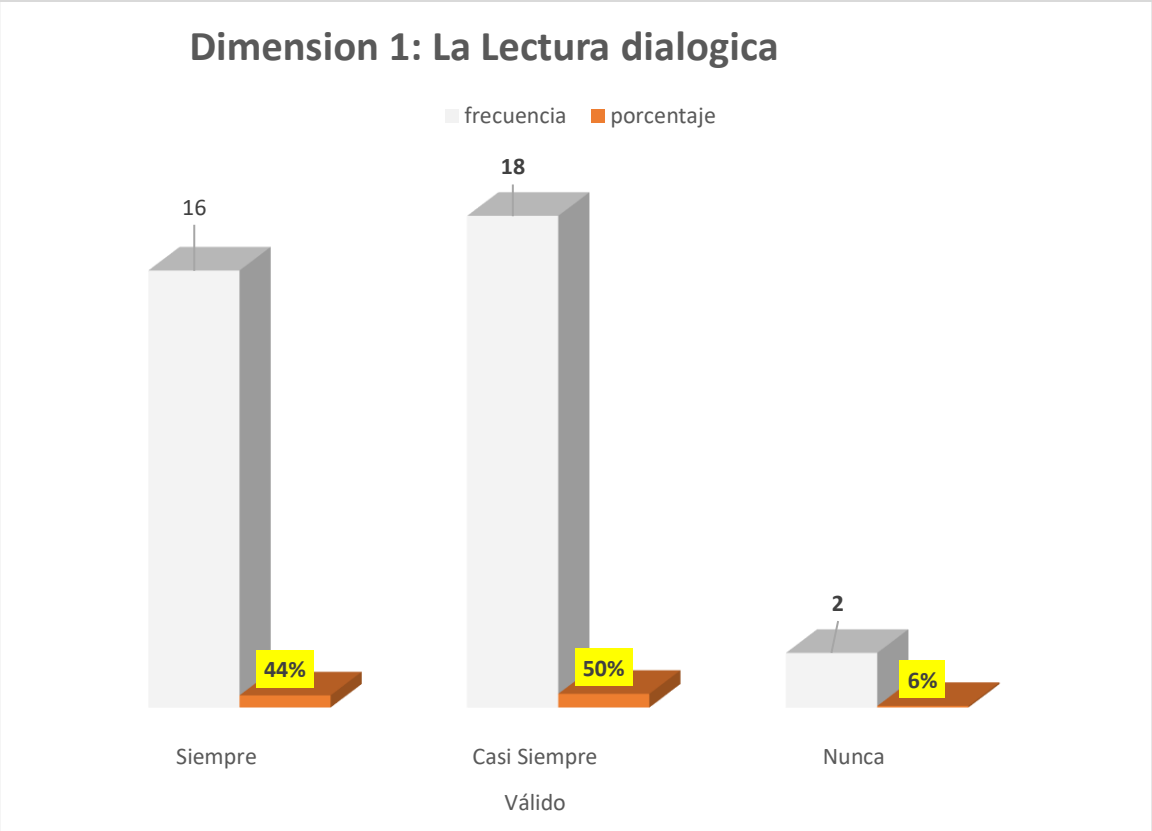
La tabla y su figura muestran que, en cuanto a la Variable 1: La lectura dirigida de cuentos ,17.0% se ubicó en el nivel nunca, un 58.0% en el nivel casi siempre y un 25.0% en el nivel siempre, en la sede de estudio.

Tabla 6. Puntajes Porcentuales del cuestionario aplicado a la dimensión 1: Lectura dialógica

		frecuencia	porcentaje	porcentaje validos	porcentaje acumulado
Válido	Siempre	16	44%	44.0%	44.0%
	Casi Siempre	18	50%	50.0%	56.0%
	Nunca	2	6%	6.0%	100.0%
	TOTAL	**36**	**100%**	**100%**	

Fuente: del cuestionario aplicado a los docentes

Figura 2. Puntajes porcentuales del cuestionario de la Dimensión 1: Lectura dialógica



Fuente: del cuestionario aplicado a los estudiantes

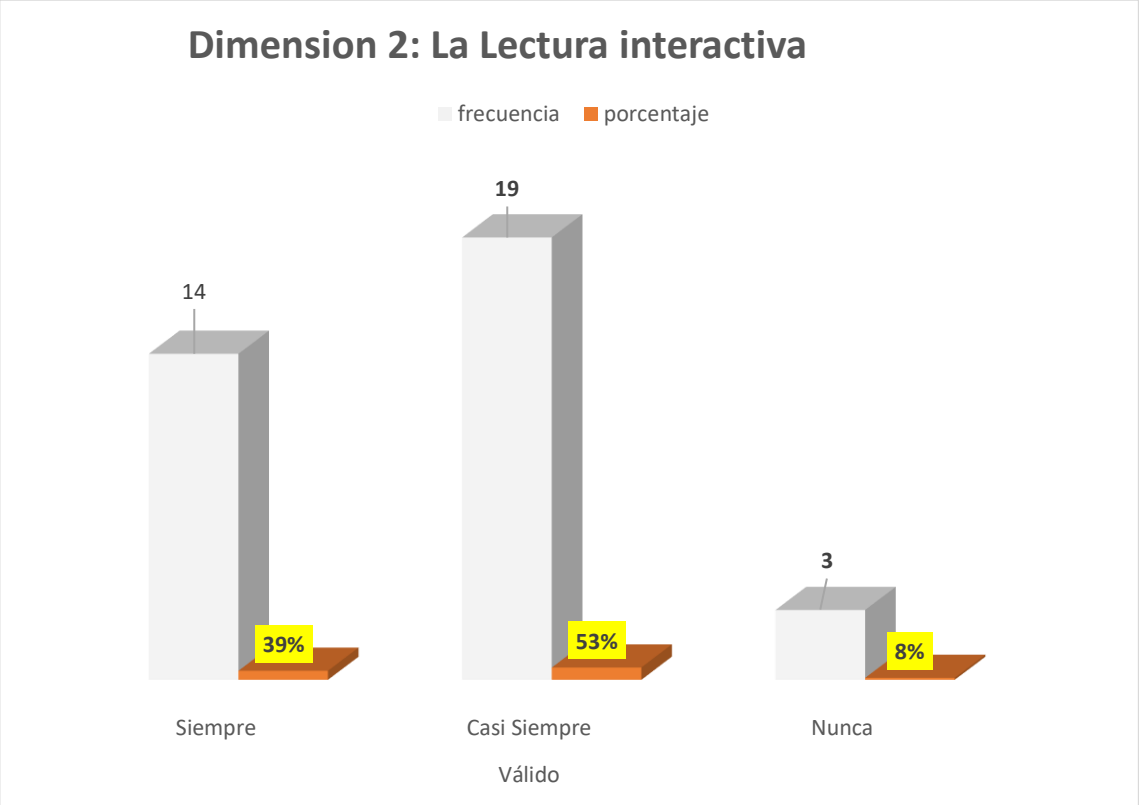
La tabla y su figura muestran que, en cuanto a la Dimensión 1: Lectura dialógica , 6.0% se ubicó en el nivel nunca, un 50.0% en el nivel casi siempre y un 44.0% en el nivel siempre, en la sede de estudio.

Tabla 7. Puntajes Porcentuales del cuestionario aplicado a la dimensión 2: Lectura interactiva

		frecuencia	porcentaje	porcentaje validos	porcentaje acumulado
Válido	Siempre	14	39%	39.0%	39.0%
	Casi Siempre	19	53%	53.0%	61.0%
	Nunca	3	8%	8.0%	100.0%
	TOTAL	**36**	**100%**	**100%**	

Fuente: del cuestionario aplicado a los estudiantes

Figura 3. Puntajes porcentuales del cuestionario de la Dimensión 2: Lectura interactiva



Fuente: del cuestionario aplicado a los estudiantes

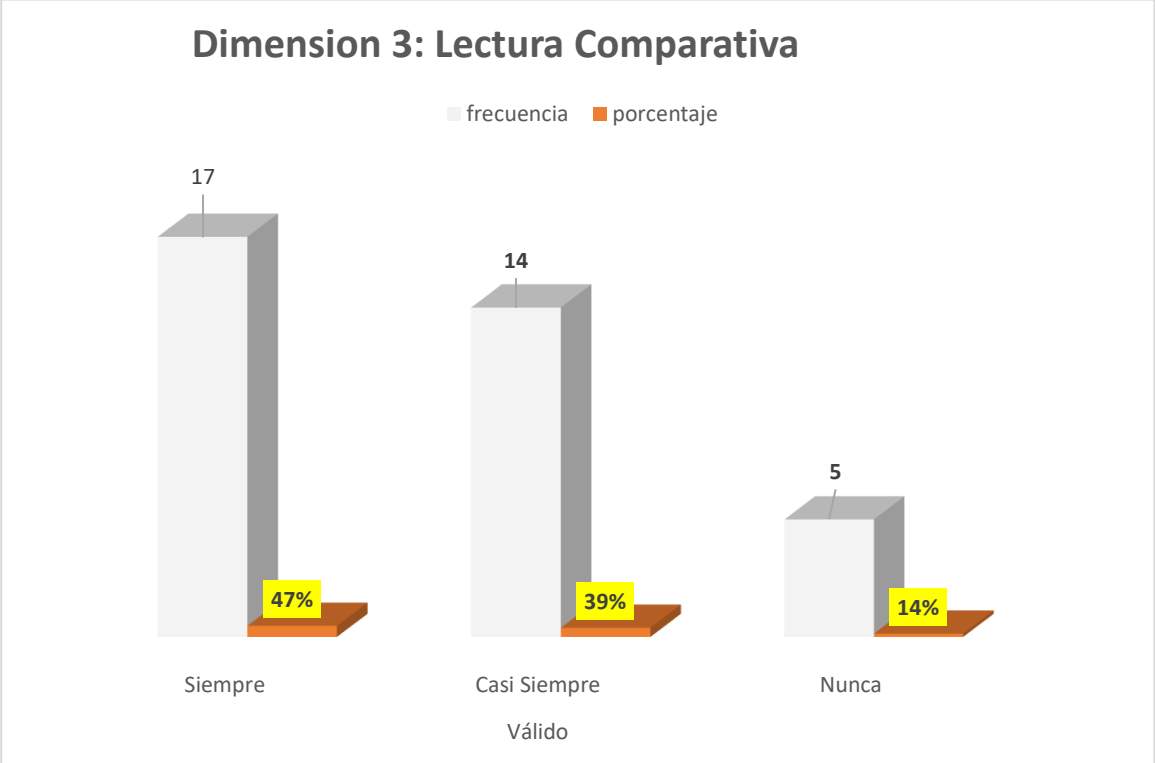
La tabla y su figura muestran que, en cuanto a la Dimensión 2: Lectura interactiva 8.0% se ubicó en el nivel nunca, un 53.0% en el nivel casi siempre y un 39.0% en el nivel siempre, en la sede de estudio.

Tabla 8. Puntajes Porcentuales del cuestionario aplicado a la dimensión 3: Lectura Comparativa

		frecuencia	porcentaje	porcentaje validos	porcentaje acumulado
Válido	Siempre	17	47%	47.0%	47.0%
	Casi Siempre	14	39%	39.0%	53.0%
	Nunca	5	14%	14.0%	100.0%
	TOTAL	**36**	**100%**	**100%**	

Fuente: del cuestionario aplicado a los estudiantes

Figura 4. Puntajes porcentuales del cuestionario de la Dimensión 1: Lectura Comparativa



Fuente: del cuestionario aplicado a los estudiantes

La tabla y su figura muestran que, en cuanto a la Dimensión 2: Lectura interactiva 14.0% se ubicó en el nivel nunca, un 39.0% en el nivel casi siempre y un 47.0% en el nivel siempre, en la sede de estudio.

CONTRASTE DE HIPÓTESIS

Grupo único

Tabla 9. Prueba de normalidad del grupo de investigación.

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
LECTURA COMPARATIVA	,979	36	,000	,865	36	,000
LECTURA INTERACTIVA	,899	36		,879	36	
LECTURA DIALOGICA	,779	36	,000	,745	36	,000
LA LECTURA DIRIGIDA	,858	36	,000	,689	36	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Base de datos de la prueba de entrada del grupo de investigación.

La prueba de normalidad del pre test del grupo de investigación se utilizó la prueba Shapiro-Wilk, porque el grado de libertad es mayor que 36; la prueba indica que las dimensiones: Lectura dialógica, Lectura interactiva, Lectura comparativa significancia es mayor que 0.05, por lo que los datos son normales.

PRUEBA DE HIPÓTESIS

Análisis de significancia La lectura dirigida se relaciona con la estrategia de la comprensión lectora

H_1: $u_{post} - u_{post} = 0$
H_0: $u_{pst} - u_{post} > 0$

Hipótesis general

H_a: Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023

H0: No Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023

Tabla 10. Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
LA LECTURA DIRIGIDA DE CUENTOS	79,974	36	,000	8,558	7,50	7,69

Fuente: Tabla 10

Decisión:

En la prueba de hipótesis general : Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023, se utilizó la “t” Student que arrojó el 79,974 con un grado de libertad- Gl 36, la significancia fue de 0.000, esto indica que siendo 0.05 mayor que 0.000 (0.05 >0.000), por lo que se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula, quedando demostrado que la lectura dirigida de cuentos **SI** se relaciona significativamente con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023

Prueba de hipótesis específica

Hipótesis específica 1:

Ha: Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos dimensión dialógica con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023

H0: No Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos: dimensión dialógica con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023

Tabla 11. Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
LECTURA DIALOGICA	77,674	36	,000	7,589	570	6,30

Fuente: Tabla 15

Decisión:

En la prueba de hipótesis especifica 1 : Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos dimensión: lectura dialógica como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023, se utilizó la “t” Student que arrojó el 77,674 con un grado de libertad- Gl 36, la significancia fue de 0.000, esto indica que siendo 0.05 mayor que 0.000 (0.05 >0.000), por lo que se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula, quedando demostrado que la lectura dirigida de cuentos dimensión : lectura dialógica SI se relaciona significativamente con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023

Prueba de hipótesis específica

Hipótesis específica 2:

Ha: Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos dimensión interactiva con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023

H0: No Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos: dimensión inyteractiva con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023

Tabla 12. Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
LECTURA INTERACTIVA	78, 832	36	,000	165, 821	17,60	15,07

Fuente: Tabla 11.

Decisión:

En la prueba de hipótesis especifica 2 : Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos dimensión: lectura interactiva como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023, se utilizó la “t” Student que arrojó el 78,832 con un grado de libertad- Gl 36, la significancia fue de 0.000, esto indica que siendo 0.05 mayor que 0.000 (0.05 >0.000), por lo que se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula, quedando demostrado que la lectura dirigida de cuentos dimensión : lectura interactiva SI se relaciona significativamente con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023

Prueba de hipótesis específica

Hipótesis específica 3:

Ha: Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos dimensión comparativa con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023

H0: No Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos: dimensión comparativa con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023

Tabla 13. Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
LECTURA COMPARATIVA	85,689	36	,000	56,978	75,70	65,05

Fuente: Tabla 12.

Decisión:

En la prueba de hipótesis Especifica 3 : Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos dimensión: lectura comparativa como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023, se utilizó la “t” Student que arrojó el 85,689 con un grado de libertad- Gl 36, la significancia fue de 0.000, esto indica que siendo 0.05 mayor que 0.000 (0.05 >0.000), por lo que se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula, quedando demostrado que la lectura dirigida de cuentos dimensión : lectura comparativa SI se relaciona significativamente con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023

.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

- En la prueba de hipótesis general : Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023, se utilizó la “t” Student que arrojó el 79,974 con un grado de libertad- Gl 36, la significancia fue de 0.000, esto indica que siendo 0.05 mayor que 0.000 (0.05 >0.000), por lo que se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula, quedando demostrado que la lectura dirigida de cuentos **SI** se relaciona significativamente con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023 como manifiesta , Anaya, et al., (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones sobre lectura*, (12), 65-98.
- En la prueba de hipótesis especifica 1 : Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos dimensión: lectura dialógica como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023, se utilizó la “t” Student que arrojó el 77,674 con un grado de libertad- Gl 36, la significancia fue de 0.000, esto indica que siendo 0.05 mayor que 0.000 (0.05 >0.000), por lo que se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula, quedando demostrado que la lectura dirigida de cuentos dimensión : lectura dialógica SI se relaciona significativamente con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023, como manifiesta el autor en sus escritos Figueroa y Marcillo (2021). Los cuentos interactivos como herramienta didáctica

para fomentar el hábito de la lectura. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 6(3), 958-976.

- En la prueba de hipótesis especifica 2 : Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos dimensión: lectura interactiva como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023, se utilizó la “t” Student que arrojó el 78,832 con un grado de libertad- Gl 36, la significancia fue de 0.000, esto indica que siendo 0.05 mayor que 0.000 (0.05 >0.000), por lo que se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula, quedando demostrado que la lectura dirigida de cuentos dimensión : lectura interactiva SI se relaciona significativamente con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023, como dice el autor Huanca eta l., (2021). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora en la oquedad del siglo XXI: una mirada a la Institución Educativa Politécnica de Puno-Perú. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(18), 537-555.
- En la prueba de hipótesis Especifica 3 : Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos dimensión: lectura comparativa como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023, se utilizó la “t” Student que arrojó el 85,689 con un grado de libertad- Gl 36, la significancia fue de 0.000, esto indica que siendo 0.05 mayor que 0.000 (0.05 >0.000), por lo que se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula, quedando demostrado que la lectura dirigida de cuentos dimensión : lectura comparativa SI se relaciona significativamente con la estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023, como manifiesta en su escrito Pedraza y Cubillos (2019). Propuesta para la animación

a la lectura dirigida a niños y niñas que conviven junto con sus madres en contextos de reclusión.

CONCLUSIONES

- La tabla y su figura muestran que, en cuanto a la Variable 1: La lectura dirigida de cuentos ,17.0% se ubicó en el nivel nunca, un 58.0% en el nivel casi siempre y un 25.0% en el nivel siempre, en la sede de estudio.
- La tabla y su figura muestran que, en cuanto a la Dimensión 1: Lectura dialógica , 6.0% se ubicó en el nivel nunca, un 50.0% en el nivel casi siempre y un 44.0% en el nivel siempre, en la sede de estudio.
- La tabla y su figura muestran que, en cuanto a la Dimensión 2: Lectura interactiva 8.0% se ubicó en el nivel nunca, un 53.0% en el nivel casi siempre y un 39.0% en el nivel siempre, en la sede de estudio
- La tabla y su figura muestran que, en cuanto a la Dimensión 2: Lectura interactiva 14.0% se ubicó en el nivel nunca, un 39.0% en el nivel casi siempre y un 47.0% en el nivel siempre, en la sede de estudio.

SUGERENCIAS

- Se sugiere a la Universidad Nacional de Ucayali Escuela de Posgrado tomar la iniciativa de apoyar mas a sus estudiantes de otras zonas fuera de la ciudad dándole facilidad para que continue con tus estudios de maestría
- A los jurados y docente, al asesor coordinar previamente para que el trabajo de investigación no sea muy engorroso en su elaboración desarrollo y ejecución para así el tesista tanga más confianza con los ya mencionados
- A zona de estudio dar mas facilidades para la ejecución del trabajo de investigación y tener los resultados óptimos y publicarlos para así hacer la mejora continua
- A las autoridades educativas UGEL, DREU tomar este trabajo como ejemplo para su aplicación de mejora en las demás instituciones educativas donde se detecta estos problemas de lectura y comprensión lectora

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anaya, E. V., Muro, A. A., Núñez, D., & Sáenz, P. G. F. (2019). *Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. Investigaciones sobre lectura, (12), 65-98.*

Arévalo, M. Y. C., Mejía, G. S. F., Pérez, A. R., & Olsson, S. E. C. (2022). *Gamificación en la compresión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. Revista de ciencias sociales, 28(5), 63-74.*

Figueroa, F. M. M., & García, C. (2021). *Los cuentos interactivos como herramienta didáctica para fomentar el hábito de la lectura. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 6(3), 958-976.*

Gallego Ortega, J. L., Figueroa Sepúlveda, S., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). *La comprensión lectora de escolares de educación básica. Literatura y lingüística, (40), 187-208.*

Gutiérrez Fresneda, R. (2018). *Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. Revista complutense de educación.*

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). *Análisis de los datos cuantitativos. Metodología de la investigación, 407-499.*

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la. Ciudad de México: Mc Graw Hill, 12, 20.*

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Diseño de investigación. México: ediciones Mc. Graw hi.2), 353-383*.

Huanca-Arohuanca, J. W., Asqui Manzano, M. L., Mamani Jilaja, D., Mamani-Coaquira, H., Huayanca Medina, P. C., & Charaja Cutipa, F. (2021). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora en la oquedad del siglo XXI: una mirada a la Institución Educativa Politécnica de Puno-Perú. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(18), 537-555.

Llamazares Prieto, M. T., & Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. Revista Iberoamericana de educación.

Navarro Rodriguez, H. (2019). *El Aprendizaje de estrategias metacognitivas y el mejoramiento del nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes de los primeros ciclos de la Universidad Autónoma del Perú, 2015.*

Panaifo Gallardo, K. M., & Macedo Ramirez, D. V. (2021). *Calidad de texto en el libro de cuentos" Zona Piraña" desde la perspectivade los docentes de la Universidad Nacional de Ucayali, coronel Portillo-2020.*

Pedraza Pinilla, A. C., & Cubillos Cubillos, A. D. P. (2019). *Propuesta para la animación a la lectura dirigida a niños y niñas que conviven junto con sus madres en contextos de reclusión.*

Pinto, J. P., & Rojas, S. P. (2019). *Lectura crítica en el aula en relación con dimensiones inferencial y literal. Educación y Ciencia, (23), 265-279*.

Plaza Alvis, J. M. (2018). *Didáctica del área de comunicación y nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la facultad de educación y ciencias sociales de la Universidad Nacional de Ucayali, Pucallpa-2017*

Rivera, E. M. C., Puente, S. M., & Calderón, L. A. R. (2020). *Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. Ciencias Sociales y Educación, 9(17), 203-231.*

Suarez Alegria, R. R. (2023*). El Cuento como Estrategia para Mejorar la Comprensión Lectora en Estudiantes del 2° Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 65172-Tierra Buena de Ucayali, 2023.*

Teberosky, A., & Sepulveda, A. (2018). *Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, 7(2).*

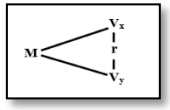
Vargas-García, V. A., Sánchez-López, J. V., Delgado-Reyes, A. C., Aguirre-Aldana, L., & Agudelo-Hernández, F. (2020). *La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia. Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 19(1), 7-21.*

Vigoa Maruri, Y., Cruz Hernández, M. D. L. C., & Barrera Suárez, D. (2019). *Estrategia metodológica de superación para la enseñanza de la comprensión lectora: valoraciones de su aplicación en el CUM San Cristóbal. Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, (junio).*

ANEXOS

Anexo 1 : Matriz de consistencia

TÍTULO: "La lectura dirigida de cuentos como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2do "E" de la IE. 65003 del Distrito de Calleria 2023."

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGIA
¿De qué manera la lectura dirigida de cuentos influye como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° "E" de la I.E N°65003 del Distrito de Callería 2023'	Determinar la relación que existe entre la lectura dirigida de cuentos como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° "E" de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023	Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° "E" de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023	Variable Independiente **Lectura dirigida**	Lectura dialógica Lectura interactiva Lectura comparativa	El método a utilizar es el método descriptivo correlacional, con este método podemos comprobar la veracidad de como ayuda la lectura dirigida a mejorar la comprensión lectora. El diseño de investigación es correlacional El esquema del diseño que se va utilizar es: Donde:  M = Muestra. Vx = variable: Lectura dirigida Vy= variable: Estrategias comprensión lectora r = Relación.
Específico:	**Específicos**	**Específicas**			
¿Qué relación existe entre la lectura dirigida de cuentos dimensión lectura dialógica y su influencia como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° "E" de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023 ? Qué relación existe entre la lectura dirigida de cuentos dimensión lectura interactiva y su influencia como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° "E" de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023? Qué relación existe entre la lectura dirigida de cuentos dimensión lectura comparativa y su influencia como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° "E"	Determinar la relación que existe entre la lectura dirigida de cuentos dimensión lectura dialógica como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° "E" de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023 Determinar la relación que existe entre la lectura dirigida de cuentos dimensión lectura interactiva como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° "E" de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023 Determinar la relación que existe entre la lectura	Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos dimensión lectura dialógica como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° "E" de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023 Existe relación significativa entre la lectura dirigida de cuentos dimensión lectura interactiva como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° "E" de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023 Existe relación	Variable dependiente **Estrategias comprensión lectora**	Nivel literal Nivel inferencial Nivel critico	

de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023?	dirigida de cuentos dimensión lectura comparativa como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023	significativa entre la lectura dirigida de cuentos dimensión lectura comparativa como estrategia de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° “E” de la I.E N° 65003 del Distrito de Callería 2023			La población de estudio estará conformada por (311) estudiantes La muestra de estudio lo conforma los 36 estudiantes del 2do Grado “E” . El instrumento a utilizar es el cuestionario que será, la comprensión lectora en estudiantes del 2º grado. Los datos serán presentados de la siguiente manera: Tabla de frecuencias. Figuras de barras. Estadística porcentual.

ANEXO 2: Instrumento de investigación

CUESTIONARIO PARA MEDIR : LECTURA DIRIGIDA

El presente cuestionario pretende recopilar información referente a la ***lectura dirigida*** a estudiantes del 2do Grado "E" por ello rogaría a usted poder responder con sinceridad, seriedad y en forma personal a las preguntas del cuestionario.

Agradezco su gran apoyo y generosidad por participar en esta información.

Valoración
1 = Nunca 2 = A veces 3= Siempre. Marcar sólo una respuesta para cada ítem.

N°	**ÍTEMS**	**1**	**2**	**3**
	Dimensión : LECTURA DIALOGICA			
1.	¿Has sido tú el narrador de un cuento?			
2.	¿Te anticipas a las preguntas de tu maestra en una lectura?			
3.	¿Te gusta leer cuentos?			
4.	¿Tu maestra te lee cuentos?			
5.	¿Participas de las lecturas en clase?			
6.	¿Prefieres que te lean un cuento?			
7.	¿das tu opinión de los textos que lees en clase?			
8.	¿Le das otro final a los cuentos que lees?			
9.	¿Escuchas atentamente los textos que lee tu maestra?			
10.	¿Te gustan los cuentos que lee tu maestra?			
	Dimensión : LECTURA INTERACTIVA	**1**	**2**	**3**
11.	¿Intercambias roles de lectura con tu maestra?			
12.	¿Resaltas las palabras desconocidas en tus textos?			
13.	¿Te familiarizas con algunos textos?			
14.	¿Le haces preguntas a tus compañeros sobre el texto leído?			
15.	¿Lees en voz alta un texto?			
16.	¿Respondes las preguntas del texto rápidamente?			
17.	¿Estas motivado cuando empiezas a leer?			
18.	¿Interpretaste a algún personaje de un texto?			
19.	¿Te gusto interpretarlo?			
20.	¿Participas de las lecturas de la clase?			
	Dimensión: LECTURA COMPARTIDA			
21	¿Eliges los textos que vas a leer?			
22	¿Haces preguntas antes de la lectura?			
23	¿Prefieres leer en grupo?			
24	¿Te diviertes en la lectura en grupo?			
25	¿Cambias de posición cuando lees?			
26	¿Te imaginas como son los personajes del texto?			

27	¿Has leído varios cuentos en clase?			
28	¿Lees antes de empezar la clase?			
29	¿Intercambias textos con tus compañeros?			
30	¿Lees algo que te agrada?			

ANEXO 3 : Evidencias Fotográficas











