



UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**EL RELATO ORAL DE CUENTOS COMO ESTRATEGIAS
PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER GRADO
DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PRIMARIA N° 71 013 GLORIOSO SAN CARLOS PUNO**

PRESENTADA POR

NOEMI MAMANI HOLGUIN

ASESOR

Mgtr. JUAN ARMANDO VALLEJO APARICIO

**PARA OPTAR GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y TUTORÍA ESCOLAR**

MOQUEGUA – PERÚ

2020

ÍNDICE DE CONTENIDO

PÁGINA DE JURADOS.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	v
ÍNDICE DE TABLAS.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
RESUMEN.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN.....	xi
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1 Descripción de la realidad problemática.....	1
1.2 Definición del problema	4
1.3 Objetivos de la investigación.....	5
1.4 Justificación y limitaciones de la investigación.....	6
1.5 Variables	7
1.6 Hipótesis de la investigación	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	10
2.1 Antecedentes de la investigación.....	10
2.2 Bases teóricas.....	14
2.3 Marco Conceptual.....	41
CAPÍTULO III. MÉTODO	44
3.1 Tipo de investigación.....	44
3.2 Diseño de investigación.....	44

3.3 Población y muestra.....	45
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	46
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	46
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	53
4.1 Presentación de los resultados	53
4.2 Contrastación de hipótesis	63
4.3 Discusión de los resultados.....	67
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	70
5.1 Conclusiones.....	70
5.2 Recomendaciones	72
BIBLIOGRAFÍA	74
ANEXOS	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Relato oral de cuentos para niños del GE	8
Tabla 2 Comprensión de textos narrativos para niños de GE y GC	8
Tabla 3 Factores estratégicos de la lectura.....	28
Tabla 4 Estrategias según el momento (antes, durante y después)	40
Tabla 5 Población niños 1º grado IEP 71013.....	45
Tabla 6 Análisis de confiabilidad de la consistencia interna de PO de CTN.....	49
Tabla 7 Acuerdos y desacuerdos de 5 jueces de prueba de comprensión de textos narrativos.....	51
Tabla 8 Resultados del relato oral de cuentos	53
Tabla 9 Resultados del relato oral de cuentos	54
Tabla 10 Puntuaciones en preprueba de GE y GC	55
Tabla 11 Puntuaciones en preprueba idea principal de GE y GC	57
Tabla 12 Puntuaciones en preprueba ideas secundarias de GE y GC	58
Tabla 13 Puntuaciones en posprueba general de GE y GC.....	59
Tabla 14 Puntuaciones en posprueba idea principal de GE y GC.....	60
Tabla 15 Puntuaciones en posprueba ideas secundarias de GE y GC.....	62
Tabla 16 Prueba estadística U y Wilcolxon de contraste entre pre y postest de IG	64
Tabla 17 Prueba estadística U y Wilcoxon de contraste entre pre y postest de IP	65
Tabla 18 Prueba estadística U y Wilcoxon de contraste entre pre y postest en IS	67

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados del relato oral de cuentos de niños del GE (sección "C")	54
Figura 2. Muestra de niños de 1º grado que participaron en el pre experimento...	55
Figura 3. Puntuaciones en la preprueba general por GE y GC	56
Figura 4. Puntuaciones en la preprueba idea general por GE y GC.....	57
Figura 5. Puntuaciones en la preprueba ideas secundarias por GE y GC	58
Figura 6. Puntuaciones en la posprueba general por GE y GC	59
Figura 7. Puntuaciones en la posprueba de ideas principales por GE y GC	61
Figura 8. Puntuaciones en la posprueba en ideas secundarias por GE y GC	62

RESUMEN

Se realizó un cuasi experimento para determinar si hay diferencias significativas en el entendimiento de textos narrativos entre estudiantes de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

La muestra fue integrada por 59 niños, de ellos 29 pertenecían a la sección “C”, quienes conformaron el GE y 30 de la sección “A” que integraron el GC. Antes del cuasi experimento los niños del grupo experimental relataron libremente cuentos para luego rendir al mismo tiempo que los niños del grupo de control la misma prueba.

Para medir la comprensión de textos narrativos se administró una prueba válida y confiable y se halló que los niños del GE mostraron una mejor comprensión ($U = 53,000$, Sig. = 0,000 y $p < 0,05$), que los estudiantes del GC, apoyando de esta manera la idea de que la narración oral de cuentos mejora su comprensión lectora.

Palabras claves: El cuento, relato oral de cuentos, estrategia, comprensión de textos.

ABSTRACT

A quasi-experiment was carried out to determine if there are significant differences in the comprehension of narrative texts between 1st grade primary school students who orally relate stories as a strategy before being evaluated and those children who do not orally relate stories before being evaluated.

The sample was composed of 59 children, of whom 29 belonged to the "C" section, who made up the experimental group and 30 from the "A" section who were part of the control group. Before the quasi-experiment, the children of the experimental group freely related stories and then performed the same test for the children in the control group.

To measure the comprehension of narrative texts, a valid and reliable test was administered and it was found that the GE children showed a better comprehension ($U = 53,000$, $\text{Sig} = 0.000$ and $p < 0.05$), than the GC students, supporting the this way the idea that oral storytelling improves reading comprehension.

Keywords: The story, oral storytelling, strategy, text comprehension.

INTRODUCCIÓN

La etimología de cuento según Cáceres (1993, citado en Chumbilla y López, 2015, p. 29) viene del latín computare que significa contar objetos y realizar cálculos matemáticos, pero también se utilizó para relatar o contar situaciones de fabulación imaginaria. El cuento es un relato corto, sencillo y con pocos personajes basado en hechos reales o ficticios y que generalmente tiene un solo conflicto y se desarrolla de forma lineal, de estructura clara con principio, desarrollo y desenlace.

La comprensión de textos narrativos se refiere principalmente a la lectura que realizan los niños en el aula y luego se les pide que respondan a una prueba o test de comprensión de lectura. Antes que los niños respondan a las diferentes interrogantes de la prueba se les aclaró que los cuentos generalmente empiezan con frases como: había una vez, una mañana soleada, érase una vez, en cierta ocasión, en tal parte, etc. También se comentó a los niños que los cuestionarios por lo general traen algunas preguntas como: ¿De qué trata el cuento?, ¿Qué parte del cuento te pareció más interesante?, ¿Cuál es el personaje principal?, ¿Qué personajes tiene el cuento?, ¿Cómo acaba el cuento?, etc.

El proceso seguido para llevar adelante el cuasi experimento se puede visualizar en cada uno de los capítulos que fueron organizados de acuerdo al esquema proporcionado por la Universidad “José Carlos Mariátegui” de Moquegua:

En el primer capítulo se consideró la descripción, el problema, los objetivos, la justificación, hipótesis y variables.

El segundo, consta de los antecedentes nacionales e internacionales, las bases teóricas referidas a cada una de las variables y el marco conceptual.

El tercer capítulo contiene el tipo, diseño, población, muestra, técnicas e instrumentos y, finalmente, el análisis de datos.

En el cuarto se expone los resultados descriptivos e inferenciales del estudio como son la contrastación de hipótesis y se finaliza el capítulo con la discusión de resultados.

En el quinto capítulo se ubica las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción de la realidad problemática

Comprender un texto implica interpretarlo y utilizarlo en el día a día tanto en la vida escolar como para desenvolverse en la sociedad. Teniendo en cuenta esto, la comprensión de textos constituye una habilidad básica que debe desarrollar todo ser humano para tener éxito en su vida. Un lector con una aceptable comprensión lectora, en sus niveles diferentes (Strang 1965; Jenkinson 1976 y Smith 1989, citado en Gordillo y Flórez, 2009) tendrá mayor acceso a la cultura letrada obteniendo ventajas económicas, políticas, culturales, etc.

En nuestro país y específicamente en nuestra región de Puno todavía se tiene que enfrentar grandes desafíos en cuanto a la lectura, pues nuestros estudiantes peruanos de primaria y secundaria se ubican en los últimos lugares en pruebas censales nacionales y en algunas pruebas administradas por organismos internacionales.

En el Perú, antes de los años 90 del siglo pasado, no se ha evaluado la calidad de la lectura. Para elevar la calidad educativa el MINEDU

implementó, en esos años, una serie de cambios sustantivos, dentro de ellos, consideró muy importante desarrollar un nuevo sistema de evaluación, para lo cual creó una instancia técnica a la que denominó: Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). Esta oficina inició evaluaciones a los estudiantes peruanos con las pruebas CRECER 1996 y 1998. En el 2001 continuó con la Evaluación Nacional (Espinoza y Torreblanca 2004). Estas tres evaluaciones muestran en general resultados muy bajos, en este marco, los alumnos de instituciones educativas estatales muestran resultados mucho más bajos que los de instituciones educativas particulares. En esos años sólo se evaluó a escolares de 4to. y 6to. grados de primaria y 4to. de secundaria.

El Minedu a través de la UMC (2013), viene reportando resultados de evaluaciones a estudiantes del 2º y 4º grado de primaria, dando a conocer que cada año los estudiantes evaluados mejoran un poco sus niveles de comprensión de escritos, pero, en muchos de los casos, no de manera significativa. El porcentaje de niños que puntuaron por encima del Satisfactorio en la segunda clase aumentó del 30% en 2012 al 31% en 2013 en todos los tres niveles de rendimiento. Esto representa un aumento del 2,1 por ciento entre los que puntuaron por encima del Satisfactorio en 2012 y los que puntuaron por encima del nivel en 2013. En proceso, alcanzaron un porcentaje del 49,3% en 2012 y un porcentaje del 51,3% en 2013, un aumento de 2,0 puntos porcentuales. Por último, pero no menos importante, es el porcentaje de estudiantes que progresan desde el nivel más bajo hasta el nivel medio en 2012, y en 2013 es del 15%. Esto significa que el 4% de los

estudiantes de la segunda escuela primaria se mueven a un nivel más alto. (Minedu, 2013)

Se destaca, asimismo que en la última Evaluación Censal realizada el 2016, Puno supera en el índice de rendimiento a estudiantes del nivel nacional. Estos estudiantes de la región Puno obtuvieron en el nivel satisfactorio 47,2 por ciento y los del nivel nacional 46,4 por ciento, superándolos los primeros en 0,8 por ciento; en el nivel En proceso alcanzaron 49,7 por ciento y los del nivel nacional 47,3 por ciento, superándolos en 2,4 por ciento y en el nivel En inicio sólo quedan rezagados 3,2 por ciento, mientras que en el nivel nacional quedan rezagados 6,3 por ciento, existiendo una diferencia de 3,1 por ciento (UMC, 2016).

Cuando se ve en términos de niveles de rendimiento, parece que la comprensión de textos no es un problema difícil de resolver en nuestro país o región en general; sin embargo, cuando se ve en términos de PISA, es alarmante y dramático. 9 de cada 10 niños peruanos no entienden lo que leen según el informe PISA (2006, citado en Morey, s.f.). A pesar de su edad, el Ministerio de Educación informa de que sólo siete de cada diez niños en 2013 son capaces de comprender lo que han leído, incluso a los casi siete años.

En las aulas donde tenemos la oportunidad de laborar también existen problemas de baja comprensión de lectura, pues se atribuyen muchas causas a este problema de nuestros estudiantes, tales como: poco interés por la lectura, escaso o ningún material de lectura, desconocimiento del uso nulo de estrategias, entre otros; también se han planteado muchas alternativas alentadoras de solución a dicho problema. Uno de los problemas más

estudiados desde los años 70 hasta la fecha ha sido justamente ésta temática probándose diferentes técnicas, métodos y estrategias que ayudarían a la mejora de las habilidades lectoras.

Sin embargo, no se ha avanzado realmente porque este complejo problema se ha estudiado desde perspectivas mímicas, reductivas y fraccionarias epistemológicas que no nos permitieron comprender y abordar las enormes complejidades del aprendizaje humano.

Según nuestra opinión, un alumno sólo necesita interpretar las ideas principales y secundarias y comunicarlas de forma parafraseada o personalmente de manera natural porque es un regalo con el que el niño entra en el mundo no es difícil entender los objetos y hechos contidos en una lectura. Teniendo en cuenta lo expuesto, en el presente estudio, se propone la narración de cuentos de manera oral antes de que los niños lean cuentos cortos. Justamente nuestra propuesta se puede ver en el siguiente párrafo.

1.2 Definición del problema

1.1.1 Problema general

¿Existen diferencias significativas en la comprensión de textos narrativos entre niños de 1° grado de la Institución Educativa Primaria N° 71 013 “Glorioso San Carlos” de Puno que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados?

1.1.2 Problemas específicos

¿Existen diferencias significativas en la interpretación de la idea principal de textos narrativos entre niños de 1° grado de primaria que relaten

oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados?

¿Existen diferencias significativas en la interpretación de ideas secundarias de textos narrativos entre niños de 1º grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados?

1.3 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Determinar si hay diferencias significativas en la comprensión de textos narrativos entre niños de 1º grado de la Institución Educativa Primaria N° 71 013 “Glorioso San Carlos” de Puno que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Analizar si existen diferencias significativas en la interpretación de la idea principal de textos narrativos entre niños de 1º grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.
2. Analizar si existen diferencias significativas en la interpretación de ideas secundarias de cuentos entre niños de 1º grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

1.4 Justificación y limitaciones de la investigación

1.3.1 Justificación de la investigación

Resultó relevante realizar este estudio, pues se persiguió llegar a determinar si el relato oral de cuentos mejora la interpretación de textos en niños de 1º grado. Nuestra labor cotidiana planificada y desarrollada a través de sesiones de aprendizaje, nos ha permitido observar que aquellos niños que tienen la capacidad de relatar cuentos comprenden de mejor manera los cuentos que leen, obteniendo calificaciones mejores que aquellos niños que no han desarrollado la habilidad de relatar cuentos de manera oral.

Los sujetos que integraron la muestra y la población objetivo de estudio fueron los beneficiarios directos de la investigación, pues si la estrategia de narrar cuentos antes de realizar lecturas literarias como cuentos cortos les sirvió para mejorar su comprensión, puesto que al narrar cuentos han aprendiendo la estructura del cuento en lo referido a la trama, la estructura, los puntos de giro, el planteamiento, el desarrollo y el desenlace.

La presente investigación también tuvo algunas implicaciones prácticas, pues servirá para que los docentes puedan recurrir, a la hora de enfrentar problemas con estudiantes que no entiendan lo que leen, a la estrategia de narrar cuentos cortos en forma oral. Y no solamente servirá para solucionar problemas con educandos con bajos niveles de comprensión de textos sino también con aquellos que no tengan este problema. En esa misma línea se considera que el estudio tendrá un valor teórico, pues se podrá conocer el comportamiento de los conceptos narración de cuentos y comprensión de los mismo.

Asimismo, el estudio tendrá una utilidad metodológica, ya que se diseñó y aplicó una prueba de comprensión de lectura de autoría propia, la que se utilizó para medir la variable comprensión de cuentos. Este instrumento tiene con los requisitos de validez y confiabilidad.

1.3.2 Limitaciones de la investigación

El propósito del estudio fue determinar si el relato oral de cuentos mejora la interpretación de textos en niños de 1º grado. Se ha llegado a observar que aquellos niños que tienen la capacidad de relatar cuentos comprenden de mejor manera los cuentos que leen, obteniendo calificaciones mejores que aquellos niños que no han desarrollado la habilidad de relatar cuentos de manera oral. Sin embargo, no se ha llegado a registrar en audios y/o videos, por lo menos, los mejores relatos orales de los niños con mejor performance.

1.5 Variables

Independiente: Relato oral de cuentos

Dependiente: Comprensión de textos narrativos

Operacionalización de variables

De la variable independiente

Tabla 1*Relato oral de cuentos para niños del GE*

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Narración oral que hacen los estudiantes en clase, antes de iniciar la lectura de un cuento, de pequeñas historias escuchadas a personas de su entorno familiar y escolar o historias creados por ellos mismo, realizando distinciones de sus partes, como: exposición, nudo y desenlace.	Respuestas dadas según una escala de apreciación por parte de los niños que conforman el grupo experimental.	Introducción	Presentación de personajes y lugares	Menciona personajes. Distingue al personaje principal. Dice donde se desarrolla la historia. Indica el propósito del personaje principal
			Propósito de personajes	Menciona el problema.
		Desarrollo	Conflicto o problema del cuento	Indica los hechos principales. Tiene claro la resolución del problema
			Hechos más importantes del cuento	Menciona como termina el cuento
		Desenlace	Quiebre de la introducción	Considera la moraleja
			Final del cuento	(opcional)

Fuente: De la propia autora del presente estudio.

De la variable dependiente**Tabla 2***Comprensión de textos narrativos para niños de GE y GC*

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Interpretación de uno o más cuentos, lo que implica necesariamente la interacción entre las características del niño lector y del texto, en un contexto definido. (Díaz y Hernández, 1998, p. 142).	Puntuaciones obtenidas en un prueba de comprensión de tres cuentos para niños por los integrantes del grupo experimental y de control.	Ideas principales	Ubicación de las partes relevantes de cada uno de los tres cuentos.	4, 10 y 15
			Ideas secundarias	Ubicar otros detalles de cada uno de los tres cuentos

Fuente: De la propia autora del presente estudio.

1.6 Hipótesis de la investigación

1.6.1 Hipótesis general

Existen diferencias significativas en la comprensión de textos narrativos entre niños de 1° grado de la Institución Educativa Primaria N° 71 013 “Glorioso San Carlos” de Puno que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños y niñas que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

1.6.2 Hipótesis específicas

1. Existen diferencias significativas en la interpretación de la idea principal de textos narrativos entre niños de 1° grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.
2. Existen diferencias significativas en la interpretación de ideas secundarias de textos narrativos entre niños de 1° grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Internacional

Santiago, Gutierrez y Martínez (2016) en Cartagena de Indias Colombia estudiaron cualitativamente mediante una investigación acción participativa la implementación del cuento infantil a fin de mejorar la expresión oral de niños de 3 a 5 años de edad, cuya muestra fue de sólo seis (6) niños. En recojo de información utilizaron las técnicas: observación directa, una prueba diagnóstica, una encuesta general a docentes de la institución educativa de educación inicial y otra encuesta a la docente de los niños que participaron en la investigación, a los padres de familia y a los mismos niños de la muestra les aplicaron otra encuesta, concluyendo, entre otros, que la implementación del cuento infantil mejora las competencias en lengua castellana y expresión de los niños y favorece el aprendizaje de otras áreas.

Pérez (2004), en Venezuela realiza una investigación descriptiva con diseño

de campo utilizando algunas estrategias con el propósito de mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de 4° grado de educación básica de la U.E. “Tomás Rafael Giménez” de Barquisimeto. La muestra la conformaron sólo 18 sujetos. Aplicaron un test de CL, validado por juicio de expertos en el pretest y postest. Concluye claramente que el uso de estrategias para mejorar la lectura comprensiva fueron efectivas puesto que los alumnos lograron elevar sus niveles de comprensión.

Nacional

Vega (2018) en su investigación respondió a la interrogante: ¿Cómo influye la narración de los cuentos infantiles en la práctica de valores de los niños(as) de 3 años de la IEI N° 294 Aziruni- Puno 2018? Su estudio fue cuasiexperimental con pre y posprueba. Concluyó que cuentos infantiles para el desarrollo de valores si influye en los niños y niñas de 3 años del grupo experimental, puesto que los resultados de la prueba de hipótesis, de las tablas y figuras indican que el nivel de desarrollo de los valores es mayor a comparación de los niños y niñas del grupo control, lo cual es demostrado en la prueba de hipótesis estadística an un nivel de significancia del 5 por ciento.

Subia, Mendoza y Rivera (2012), responden en su investigación a la siguiente interrogante: ¿El programa Mis Lecturas preferidas influye en el desarrollo del nivel de CL de alumnos de 2do grado de primaria de la escuela 71011 San Luis Gonzaga Ayaviri – Melgar - Puno 2011? Participaron 31 niños en el GE y 29 en el GC. Los procedimientos que siguieron fue la aplicación de pruebas antes y después del experimento. Los resultados fueron: Valor de la t de Student 14 y $Tt=1.6716$. Nivel literal, en la prueba

antes 9,48, en la después 11,42; en nivel inferencial, antes 3,81, en la después 6,84; en el nivel crítico, antes 4,19, en después 9,16. Finalmente, concluyeron que la aplicación del programa fue altamente significativa.

Yauri (2017) en su estudio de tipo cuasi experimental investigó si el relato oral de cuentos influye en la conversación de niños de 4 años de edad de la IEI 333 de Puente Piedra de Lima, participación de 48 estudiantes de ambos sexos, integrando 24 de ellos en el GE y 24 el GC, en la recolección de datos utilizó una ficha de observación, cuya aplicación y análisis de resultados se hizo mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon, de los resultados se deduce que el rango promedio de 42.00 de los integrantes del GE fue más elevado que el rango promedio de 19.00 de los del GC. El valor de Z fue -5,148 y la significatividad fue 0,000 inferior a 0.05. Rechazaron la hipótesis nula y concluyen que la narración de cuentos influye en el lenguaje oral de los niños que participaron en el estudio.

Condori y Morales (2015) estudiaron como influyen los cuentos infantiles en el lenguaje oral de niños de 4 años del PRONOI Mi Nido Azul en San Juan de Lurigancho Lima, la muestra fue de 40 niños, 20 en el aula talentosa y 20 en el aula creativa, su diseño fue cuasi experimental, los instrumentos utilizados fueron un test o prueba para evaluar el lenguaje oral instrumento que reunió los requisitos de validez y confiabilidad, pero no reportan un instrumento para medir la variable cuentos infantiles. Utilizaron la prueba Kolgomorov-Smirnov para analizar la normalidad de los datos de la variable dependiente y para determinar los resultados la prueba U de

Mann-Whitney y W de Wilcoxon, concluyendo que los cuentos infantiles producen un efecto significativo en el lenguaje oral de los niños de 4 años. De la Cruz y Orellano (2014) llevaron a cabo a un estudio con niños de 4to. grado de primaria de la escuela 38977 de Villa San Cristobal de Ayacucho sobre narración de cuentos y su influencia en la oralidad a una muestra de 27 niños, empleándose una ficha de observación para la expresión oral y una lista de cotejo para la narración de cuentos y en la constratación de sus hipótesis utilizaron la prueba estadística chi cuadrado (x^2) con una significación de 5%, concluyéndose que los cuentos narrados influyen en la expresión oral de los estudiantes de cuatro grado de primaria ($p = 0,000 \leq \alpha = 0.05$).

Chumbilla y López (2015) en su investigación experimental y diseño pre - experimental responden a la pregunta: ¿Influye la estrategia de los cuentos en la estimulación de valores morales en niños de 4 años de la IEI 197 "Glorioso San Carlos" de la ciudad de Puno - 2015? Se aplicó un pretest y un postest para determinar los valores morales de los estudiantes de educación inicial. Los resultados fueron en valores morales el 72 por ciento alcanza la categoría logro previsto (A). En respeto el 68 por ciento se ubica en logro previsto (A). En solidaridad el 80 por ciento alcanza la categoría logro previsto (A). En honestidad el 75 por ciento alcanza el nivel de logro esperado (A) y en responsabilidad el 74 por ciento alcanzan lo previsto (A). Concluyen que la estrategia de los cuentos es eficaz en la estimulación de valores morales, mejorando de esta manera las dimensiones respeto, solidaridad, honestidad y responsabilidad.

2.2 Bases teóricas

2.3.1 El cuento

Origen

El origen del cuento o relato breve de la realidad o ficción se remonta a tiempos muy remotos. Desde la antigüedad, en todas las culturas del mundo, se han relatado cuentos, primero se narraban oralmente hechos, acontecimientos reales, recuerdos recientes y lejanos y, con el surgimiento de la escritura, se ha escrito cuentos. En la actualidad en que hogar los padres no relatan cuentos a sus hijos menores.

Etimológicamente la palabra cuento, según Cáceres (1993, citado en Chumbilla y López, 2015, p. 29) viene del latín *computare*, que quiere decir contar, calcular. Se relacionaba con el cómputo de cifras que se refería a los objetos homogéneos. Luego, el término se utilizó para contar historias, cuentos anécdotas y otros lo sin duda dio lugar a la fabulación imaginaria.

2.3.2 Definiciones

En la actualidad, existen muchas definiciones de lo que es el cuento, veamos las siguientes definiciones a las que hemos considerado importantes:

Según Wikipedia, La enciclopedia libre (2013), basándose en el diccionario de la lengua española, señala que es una pequeña narración idea por uno o varios autores, inspirada en hechos imaginarios y de la realidad con pocos personajes y su argumentación es bastante sencilla.

En efecto, la brevedad es una de las características del cuento, pues viene a ser una de las principales diferencias con la novela. Tanto el cuento

como la novela se basan en hechos reales o ficticios o una combinación de ambos. Ciertamente, el cuento tiene pocos personajes y sus argumentos son escuetos y sencillos. Generalmente, en el cuento se advierte la presencia de un narrador.

En la misma enciclopedia libre, el escritor, cuentista, novelista y gran intelectual, Julio Cortázar, más que definir comenta que un cuento es como una pelea de box que gana categóricamente por knock out, mientras que la novela solamente gana por puntos.

El paralelo de Cortázar con el boxeo, parece que se refiere a que el cuento es bastante más corto que la novela, su estructura es cerrada y casi tiene un solo conflicto principal, a diferencia de la novela que es más extensa y, a parte, de un conflicto principal tiene varios conflictos secundarios. Los personajes del cuento generalmente son lineales, a diferencia de las novelas sus personajes son complejos y tienen un mundo interior.

Feo Giraldo (2010 p. 22), define el cuento como una narración ficticia, sencilla y de poca extensión, y que además, sostiene que tiene una rica tradición literaria y popular. La narración del cuento es rectilíneo, tiene pocos personajes y después de un suscito relato de pronto aparece el desenlace.

2.3.3 Características del cuento

Las características de un cuento a otro varían en diferentes aspectos, como, por ejemplo, la extensión, el argumento, la trama, etc. Cruz (2009), considera las siguientes características:

Brevidad y limitaciones: una característica del cuento es su forma escueta y directa; sin embargo, es necesario tener en cuenta que la extensión de un cuento a otro varía un poco, pero en realidad lo caracteriza su brevedad y, se podría decir, sus limitaciones.

Simplicidad: las descripciones de lugares y personajes son bastante breves, así como los hechos no son abundantes.

Argumento: a veces la variedad de los argumentos son amplios, pero la introducción está estructurada ágilmente de tal manera que conduzca rápida y fácilmente hacia el desenlace o final.

Tiempo: generalmente se refiere a los lapsos que ocurren en los hechos.

Procedimientos: la narración tiene mayor riqueza de detalles que la descripción. A través de la conversación entre los personajes se muestra la psicología de cada uno de ellos.

Wikipedia (2013), detalla ocho características del cuento, a diferencia de las cinco consideradas por Cruz. Ellas son:

- **Ficción:** No es la realidad.
- **Argumental:** Sus partes son premisa, desarrollo y desenlace.
- **Única línea argumental:** los hechos se entrelazan a ideas que guardan relación entre sí.
- **Estructura centripeta:** La mayoría de sus elementos están estrechamente relacionados con el nudo.
- **Protagonista:** Destaca el personaje principal, no así los secundarios.

- **Unidad de efecto:** Como la poesía debe ser leído de principio a fin para que se entienda.
- **Prosa:** actualmente se escribe en prosa.
- **Brevidad:** Debe ser escueto.

2.3.4 Estructura del cuento

Cruz (2009), sostiene que un cuento tiene las siguientes tres partes: exposición, nudo y desenlace. En la primera parte se presenta el ambiente, los personajes y hechos; en la segunda, los pasos dados para llegar a este punto en su desarrollo se detallan; en la tercera, la situación planteada en las dos anteriores conduce a la ocurrencia de hechos.

Wikipedia (2013), también considera que el cuento tiene tres partes o tres denominaciones. En primer lugar, considera la introducción, inicio o planteamiento, en este momento se presentan a los personajes, sus propósitos y de ahí empieza a discurrir la pequeña historia; algo que transcurre normalmente en la introducción y da un punto de giro en el nudo de manera que tenga sentido y coherencia. En segundo lugar, viene el nudo que también se le conoce como medio en el que debe aparecer el conflicto de la pequeña historia; aquí se desarrollan los hechos más trascendentales y surge el quiebre de lo planteado en la introducción. En tercer lugar, considera el desenlace o clímax, que viene a constituir la solución del problema. En algunos relatos el cuento termina con una moraleja.

2.3.5 Valor formativo del cuento

El cuento ha sido, es y seguirá siendo algo clave en la formación material, humana y espiritual de los niños en general. Desde la antigüedad, en todas las culturas del mundo se han narrado y escrito pequeñas historias, como por ejemplo las fábulas del griego Esopo cuyos protagonistas eran animales personificados, reyes, gigantes, enanos, etc. y que casi siempre finalizaban con una moraleja. En todas las épocas a los niños les ha encantado el relato de este tipo de historias y de otros productos del imaginario popular de las culturas a las que pertenecen. Muchos de nosotros que ahora somos adultos recordamos con alegría al mundo de fantasía al que asistíamos escuchando las historias contadas por personas de nuestro entorno (padres, abuelos, tíos, hermanos mayores, etc.). Es por eso que la narración oral reviste singular importancia, tanto la realizada por los padres de familia en casa y la realizada por el profesor en clase, sobre todo cuando no se utiliza ilustraciones, lo que permite al niño desarrollar sus propias ideas en relación con las historias escuchadas. Se afirma que cuando una pequeña historia está bien contada se llega a despertar la imaginación en las personas de toda edad. De ahí que los niños construyen sus propias imágenes sobre una historia escuchada, existiendo la posibilidad que recuerden, por bastante tiempo, los personajes, secuencia y moraleja. La narración de historias bien relatadas es muy importante, ya que puede llevar a la acción, permitir el entendimiento de las interacciones sociales, difundir y ampliar el horizonte cultural del niño y, además, producir gozo, distracción, imaginación y esparcimiento. Oír y leer relatos ayuda al niño a entender e interpretar la realidad y la forma

cómo interactúan las personas entre ellas. El cuento es un tipo de relato. Narrar un cuento no es tan fácil se necesita desarrollar algunas habilidades lingüísticas y cognitivas, como la habilidad de organizar coherentemente hechos y acontecimientos sobre un determinado tema central, darle la secuencia adecuada en el tiempo, manejar relaciones de causalidad, contar con habilidades lingüísticas de sintaxis, vocabulario variado asociada a la conjugación de verbos. (Fernández, 2010).

De lo anterior, podemos agregar que si los pequeños estudiantes logran construir imágenes mentales de los cuentos narrados por personas mayores es altamente probable que ellos también podrán narrar cuentos aprendidos de narraciones escuchadas a otras personas. Y no sólo eso, sino que también ellos desarrollarán su imaginación como para poder crear sus propios cuentos.

Feo Giraldo (2010, p. 23), enfatiza el valor formativo del cuento, mencionando la coincidencia de la opinión de tres grandes estudiosos del tema educativo: Piaget, Vygotsky y Montessori, recomiendan utilizar el cuento como una estrategia eficaz en la enseñanza de la lectura, dejando que el mismo niño descubra sus intereses y necesidades comunicativas.

2.3.6 Clasificación de los cuentos

Según Cruz (2009), los cuentos se clasifican en:

a.- **Realistas:** se basan en hechos reales y además debe ser verosímil. Ej.: "Paco Yunque", "Amancio".

b.-**Maravillosos**: se refieren a hechos no reales, extraordinarios, inexplicables. Ej.: "Graciela la estrella que se convirtió en luciérnaga"

c.- **Fantásticos**: sus protagonistas pueden ser seres sobrenaturales que actúan en mundos lejanos y desconocidos, pero que puede tener una explicación material, por ejemplo: "El juego de ampay".

Todos los tipos de esta clasificación se pueden narrar a niños de primer grado de primaria. Asimismo, los niños también pueden aprender a narrar cuentos que se ubican en esta clasificación de Cruz.

Feo Giraldo (2010) clasifica el cuento en:

Cuentos de terror, fantásticos, ciencia ficción, de hadas, maravillosos, cuentos de comics, de drama, etc.

No todos los cuentos de esta clasificación son recomendados para narrar a los niños y niñas del primer grado, algunos pueden traerles algunas confusiones como, por ejemplo, los cuentos de terror.

2.3.7 Interpretación de cuentos

Para Toro (citado por Cruz, 2009) interpretar es captar aquello que no está en la superficie del relato, tratando de incorporar a la memoria de largo alcance los datos generales y a preguntar rápidamente el significado del cuento y lo que el autor ha querido decir.

Queda claro que la hermenéutica permite la interpretación del cuento, para llegar a saber lo que quiso decir el autor. Lo cual puede vislumbrar los procesos seguidos en las etapas a fin de aclarar el mensaje del cuento.

Martínez (2012, p. 75), destaca que el filósofo Martín Heidegger (1974), enfatizó que:

El humano es ante todo un ser interpretativo, que su verdadera naturaleza es hermenéutica y que la interpretación no es un instrumento para llegar a conocer algo, sino es el modo propio de las personas. La adquisición de conocimientos no es sino expresiones de la interpretación.

Al examinar las profundas ideas filosófica de Heidegger, podemos considerar que el ser humano es esencialmente hermenéutico, que su verdadera naturaleza es ser interpretativo de todas las cosas del mundo. Siendo así, habría que afirmar, entonces que los seres humanos desde que nacemos empezamos a interpretar el mundo. Por lo tanto, la interpretación de los cuentos es algo que los niños/as lo hacen de manera natural, porque llevan en sus genes la interpretación y para comprender cuentos lo primero que tenemos que hacer es poner en juego la interpretación, por ser parte de nosotros mismos.

2.3.8 Elementos del cuento

Cruz (2009) distingue los siguientes cuatro elementos: *los hechos*, que pueden ser reales o ficticios. Consideramos que el docente al momento de narrar un cuento a sus alumnos debe aclarar si los hechos fueron extraídos de historias reales o ficticias. *El narrador*, es la persona encargada de relatar los hechos, en el aula generalmente es el docente el que se encarga de esta tarea, quien debe procurar que la experiencia sea interesante y vibrante y nunca caer en la rutina, de manera que logre llamar la atención a como dé

lugar, para ello puede utilizar materiales educativos como títeres, máscaras, disfraces, etc. No sólo eso, sino narrar el cuento con mímica y gestos, pedir silencio para empezar la narración. Si los estudiantes gozan con las narraciones de su docente, ellos se animarán fácilmente a narrar cuentos imitando a su maestro. De seguro, que si el docente es un buen narrador de cuentos sus alumnos también serán buenos narradores de cuentos. *Los personajes*, son las personas a quienes les ocurre los hechos. A fin de llamar la atención del educando sería bueno en ocasiones utilizar algún disfraz que caracterice a los personajes del cuento, en especial al protagonista. *El ambiente*, vendría a ser el sitio en el ocurren los hechos. Para hacer más interesante la narración de un cuento sería recomendable utilizar algún material sencillo que caracterice el lugar donde se ambienta el cuento. Parte de la ambientación del ambiente podría hacerlo el docente con sus mismos alumnos, distribuyéndolos adecuadamente en círculos, rectángulos, cuadrados u otras figuras que simulen un sitio.

A estos cuatro elementos habría que agregar el tiempo, el autor de un cuento puede tratar de conservar una línea temporal o cortar el tiempo al momento de presentar los hechos (avances hacia el futuro, retrocesos hacia el pasado).

Un personaje creado por el autor que habla de los personajes y los acontecimientos que conforman una historia se conoce como narrador. Esta voz puede ser la de un personaje o la de un espectador en una historia (el relato es en primera persona). También es posible vender la opinión de una tercera parte que se mantiene fuera del juego. Es el tipo de narrador que lo

conoce todo, desde las acciones hasta los pensamientos de la totalidad de los personajes, al cual se le denomina “narrador omnisciente”. (Fernández, C. 2010).

2.3.9 Estrategias para la comprensión de textos narrativos

Textos narrativos

Chumbilla y López (2015) subrayan que para que exista una buena comprensión de textos narrativos el maestro debe escoger cuentos adecuados y apropiados a los niños, tomando en cuenta la edad, intereses, experiencias previas, que sean breves, que traten de personas, animales y actividades de su entorno social, que se utilice un vocabulario conocido, si fuera posible que esté ilustrado con imágenes claras de lo que ocurre.

Creemos muy importante aclarar que a la hora que nuestros estudiantes de los primeros grados de primaria estén leyendo cuentos indicarles que los cuentos generalmente empiezan con frases como: había una vez, una mañana soleada, érase una vez, en cierta ocasión, etc. De igual manera, hemos de indicarles que los cuentos, por lo general, terminan: colorín colorado este cuento ha terminado, se acabó en cuento, te lo cuento como me lo contaron, etc. Una estrategia complementaria muy importante, es justamente pedirles a los niños que resuelvan un pequeño cuestionario con preguntas como: ¿De qué trata el cuento?, ¿Qué parte del cuento te pareció más interesante?, ¿Cuál es el personaje principal?, ¿Qué personajes tiene el cuento?, ¿Cómo acaba el cuento?, etc.

Texto diversos

Según Díaz y Hernández (1998: 142 - 143) la comprensión lectora es una estrategia constructivista compleja de interacción entre sujeto lector y el objeto que vendría a ser el texto en un contexto determinado. A cerca de la construcción de los significados estos autores exponen lo siguiente: El lector frente a una lectura cualquiera intenta casi memorizar lo que dice el texto, utilizando para ello algunos de sus recursos cognitivos, que pueden ser repasar la información, establecer comparaciones, etc. El texto leído puede enriquecerse con una serie de matices por la hermenéutica, inferencias, otras habilidades del lector, incluso gracias a su imaginación puede ir más allá del texto leído y de las ideas transmitidas por el autor del escrito. También debemos considerar que la interpretación es subjetiva de cada individuo en particular como son sus conocimientos previos, su manera de concebir las cosas, su estado emocional del momento, etc. por eso resulta imposible esperar que todas los participantes que leen un mismo cuento lo entiendan de la misma manera.

Para construir significados se necesita aplicar algunas estrategias, precisamente:

porque es posible que el lector conozca los alcances de su memoria, sus limitaciones y potencialidades y que si no las utiliza adecuadamente tendrá una serie de dificultades en el resultado de su comprensión de la información contenidas en los textos leídos. Por eso, el lector que desea comprender y aprender leyendo debe utilizar

estrategias efectivas. (Solé, 1992, citado por Díaz y Hernández, 1998, p. 143).

2.3.10 Factores que intervienen en la comprensión de textos

Existe bastante información sobre factores de la comprensión de textos destinados a entenderla y a investigarla, así como para realizar acciones de planificación orientadas a mejorarla. En el presente estudio, por adaptarse mejor a nuestros objetivos, nos basaremos principalmente en los factores de la comprensión lectora estudiados por Vallés & Vallés (2006, citado en Salinas, 2010, pp.16-18). Ellos señalan que en la buena comprensión entran en juego los factores contextuales, personales y estratégicos.; en los primeros, consideran la organización y planificación, las relaciones entre la escuela y la familia; en los segundos, la características del lector y en los terceros, los autores nos sugieren 4 factores estratégicos condicionantes de la lectura (de adquisición, de codificación, de recuperación de información y la estrategia meta cognitiva), (ver tabla 1).

Factores de contexto.

Son las:

Características del texto. Cuando una lectura es legible, la longitud de las frases no son muy extensas, la estructura interna no es muy complicada y no tiene muchas expresiones nuevas la comprensión se hace más fácil.

La organización y planificación de la lectura. Si se desea que el estudiante esté más predispuesto a leer textos diversos se tendrá que asegurar un buen ambiente de estudio que el bienestar psicofísico del

estudiante lector sea el más cómodo posible con una temperatura adecuada, buena distribución de los ambientes, sin ruidos molestos, un horario conveniente, etc.

Las relaciones en la escuela. Tiene que ver con que al niño le guste asistir a su escuela por existir un clima emocional favorable porque el aprendizaje entre estudiantes es cooperativo e interactivo en donde todos aprenden de todos y especialmente el profesor asume la función de facilitador pedagógico y de los procesos de comprensión lectora de contenidos curriculares.

En la familia. Cuando existe coordinación entre profesor y padres de familia se puede lograr muchas cosas interesantes. Si los padres se comprometen a apoyar el aprendizaje de contenidos curriculares pueden ejercer algo así un modelo y un reforzador en el comportamiento lector de sus hijos. (Vallés y Vallés, 2006, citado en Salinas 2010).

En lo que se refiere a los factores personales, tenemos que destacar que estos son determinantes en la comprensión de textos, pues se refieren a la dotación de aptitudes intelectuales con la que vino cada uno de los niños y niñas y a la manera como las utiliza a la hora de realizar actividades intelectuales en general y a la comprensión de textos en particular.

Factores personales.

Capacidades cognitivo-lingüístico con lo que vino dotado el sujeto, sus aptitudes intelectuales (memoria, atención, razonamiento, percepción), sus capacidades puede desarrollarlas al momento de

estar llevando a cabo otros aprendizajes las que incluso pueden ser cruciales en el momento de entender un escrito.

Características del niño lector. La primera y la más importante es la motivación interna hacia la lectura, conformada por procesos psicológicos que llegan a activar, dirigir y mantener viva la conducta del estudiante hacia la consecución de un objetivo de captar el contenido de una lectura. En el plano emocional también hay que considerar tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, así como la autoestima y el auto concepto positivo representan valiosos apoyos cognitivos y afectivos para retención de contenidos curriculares.

Capacidades cognitivas. La atención es importante a la hora de tratar de entender una lectura, sin la cual no se producirá la entrada sensorial o interfaz de la información escrita. Cuando el sujeto presta atención al escrito se activan las modalidades atencionales como la concentración selectiva, voluntaria y sostenida. La otra capacidad es la memoria, sin la cual no se produciría el almacenamiento de información de los contenidos de la lectura, donde entran en juego tanto la memoria a corto plazo como la de largo plazo.

Conocimientos previos. Son los esquemas de conocimientos estables y bien organizados retenidos en la memoria de largo alcance, los mismo que pueden llegar a modificarse cuando se captan otros contenidos de manera que se enriquecen los ya existentes. Pues hay que tener en cuenta que el lector, no es una pizarra en blanco sin esquemas de conocimiento respecto a un tema, de ahí que casi siempre

aporta conocimientos adquiridos anteriormente sobre el tema leído y al recibir nuevos contenidos reacomoda en sus esquemas anteriores, adaptándolos a los nuevos y que podría llegar a ser significativo. (Vallés y Vallés, 2006, citado en Salinas 2010).

Factores estratégicos

Es la manera de organizar la información significativa de los textos que se lee. Vallés y Vallés (2006, citado en Salinas, 2010), nos sugieren el siguiente cuadro de cómo obtener información para que se grave en la memoria.

Tabla 3

Factores estratégicos de la lectura

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RETENCIONES
Adquisición de información	Subrayado control atencional	Cuentos de diferente tipo Uso de lápices de colores Personajes, lugares, clima, etc. Palabras desconocidas.
	Nemotecnia	Almacenamiento en MLP
Codificar información	Elaboración	Imágenes visuales y analogías
	Organización	Personajes, lugares significativos
	Nemotecnia	Recuerdo de la información
Recuperación de la información	Elaboración	Secuencia de ingreso de personajes
	Organización	Recuerdo de la información
Meta cognitivas	Meta comprensión lectora	Planificación Supervisión (control) Evaluación

Nota: Adaptado de Salinas (2010, p.18)

A parte de los tres factores ya señalados, Cooper (1990) afirma que existen los siguientes otros tres factores: Los esquemas o conocimientos

previos (incluyendo el vocabulario); la estructura del tipo de texto con información clara, coherente y ordenada y las estrategias.

A) Los esquemas Para Cooper (1990), son los conocimientos (ideas) que van organizándose en la mente del lector por la experiencia. Pero para Martínez (1997, citado en Cabanillas 2004) los esquemas se organizan jerárquicamente constituyendo conocimientos de diferentes tipos y a diferentes niveles de abstracción.

Ambos estudiosos coinciden en que los esquemas son representaciones teóricas de contenidos que tienen una estructura y que están organizados jerárquicamente. De alguna manera, en dos de estos autores, existe un relativo consenso, de lo que se entiende por esquemas.

Puente (1995, citado en Cabanillas, 2004), por su parte, sostiene que los conocimientos previos son muy útiles para que los estudiantes entiendan lo leído, pues: facilita el aprendizaje y el contenido del cuento, elabora hipótesis para verificar los datos contenidos en el texto, también sugiere algunas estrategias de búsqueda de información que pueden ser ascendentes o descendentes, además prepara al lector para que realice inferencias, ordene el texto y pueda llegar a resumir basándose en la idea principal, también facilita reconstrucción inferencial generando hipótesis sobre la información olvidada.

Al parecer los conocimientos previos del lector, según Cabanillas (2004), ayudan ampliamente en la captación de datos implícitos en el texto sobre el contenido explícito, este entendimiento se produce cuando el sujeto relaciona la nueva información con sus experiencias previas; lo que le permitiría realizar inferencias y aclarar algunas situaciones no explícitas en

el texto. A medida que el lector ata cabos sus conocimientos se amplían y enriquecen constantemente. Los esquemas, en buena cuenta no son otra cosa que los conocimientos previos del lector acerca de los contenidos de un texto determinado.

B) Elementos y tipos de texto

Allende y Condemarín (1986, citado en Cabanillas 2004) sostienen que los textos generalmente tienen:

- a) Elementos micro o estratos. Constituidos por letras, palabras y oraciones.
- b) Elementos macro intertexto o intratexto. Constituyen la estructura del texto y le otorgan sentido, coherencia, unidad y significación, para lo cual estos elementos tienen que estar interrelacionados entre palabras, oraciones y párrafos. Para Van Dijk (1998: 43): las macroestructuras semánticas son prácticamente los temas y la microestructura de un texto son las letras, sílabas y palabras. Según nuestro entender, es la parte principal de un texto, o idea principal, interrelacionada con las ideas secundarias.

Además, Van Dijk (1998) cree que para vincular ideas microestructurales con macroestructurales se requieren reglas que él denomina macrorreglas. Para decirlo de otra manera, los macrorregs ayudan a organizar la información del texto. En cierto sentido, esta consideración implica realizar operaciones de sinapsis para llegar a una conclusión significativa.

Cabanillas (2004), por su parte, aclara que las diversas macrorreglas pueden ser: selección, supresión, generalización y construcción, las que

sirven para identificar ideas principales, ideas secundarias y elaborar resúmenes.

Por nuestra parte, agregamos que la estructura del texto, así como las macrorreglas, por parte del estudiante es muy importante. Sin embargo, habría necesidad de tener en cuenta que no siempre un texto está organizado de manera ideal, por lo que los estudiantes deberían acostumbrarse a comprender cualquier tipo de texto expositivo.

c. Elementos supraestructurales o supratexto: viene a ser el contexto externo de un texto. Para Van Dijk (1996, p. 144), una superestructura es un tipo de esquema abstracto que ordena un texto y tiene diferentes categorías, cuyas posibilidades de combinación siguen en reglas convencionales.

A esto, Cabanillas (2004) acota, que para buena comprensión, el lector debe tener conocimientos previos para poder vincular las ideas del texto con las ideas existentes en su mente, de manera que pueda captar cómo el autor ha organizado el texto que ofrece. En consecuencia, si el lector toma consciencia de la estructura del texto de seguro anticipará las ideas principales y secundarias del texto.

En este estudio asumimos que los estudiantes con los que se ha trabajado tienen que ir familiarizándose con los elementos macroestructurales y microestructurales de los cuentos.

C) Las estrategias o habilidades cognitivas

Sole (1992), subraya que son procesos intelectuales utilizados por el lector para comprender un texto y añade que son alternativas de uso de sus conocimientos previos y de la nueva información que el texto le proporciona.

Por nuestra parte, aclaramos que los procesos intelectuales puestos en juego para comprender una lectura no son innatos, no se producen automáticamente, sino que se adquieren con la experiencia de una persona, siempre y cuando haya tenido la debida oportunidad.

Cabanillas (2004), destaca que “las habilidades más importantes para la comprensión lectora son: la identificación de la idea principal, la elaboración de inferencias y la elaboración del resúmenes”.

De la idea principal y el resumen, Días y Hernández (1998, pp. 152 - 153), sobre el primero aclaran que se trata del contenido temático de la lectura, pero no podemos decir lo inverso del segundo, en sentido estricto, ya que no es un listado simple de ideas principales, sino que contiene otras informaciones relevantes.

Cabanillas (2004) agrega, que si bien el resumen es una exposición breve ya oral o escrita, es casi siempre se parte de un texto al que se ha reducido a su mínima expresión sus ideas ideas más importantes, es en realidad una habilidad compleja creativa, que requiere la aplicación de las macrorreglas y el conocimiento de las superestructuras textuales.

La elaboración de inferencias también juega un rol destacable en la comprensión lectora, ya que no es otra cosa que parafrasear las distantes ideas de un texto (palabras, oraciones, párrafos, etc.).

En la clasificación de las inferencias, existen algunas discrepancias entre los investigadores. Las inferencias temáticas reducen la información seleccionando y generalizando reglas macroconocidas, como señala Luque (2002, citado en Cabanillas, 2004). Sin embargo, si un lector no es capaz de

reunir la idea o ideas centrales del texto, se considera que ha fallado en comprenderlo.

Las discrepancias surgen no sólo en las clasificaciones de las inferencias, sino también en la comprensión del lector de lo que se ha escrito. En cuanto a esta cuestión, la posición minimalista es que sólo se activan las inferencias familiares durante la lectura porque la información explícita está a disposición de todos. Esto se aclaró por Cabanilla (2004). Aunque la teoría constructivista afirma que la lectura implica una importante actividad inferencial relacionada con la coherencia general del texto, incluidas las inferencias semánticas, no está de acuerdo.

Las teorías construccionistas de la comprensión lectora, según García (1991), explican las inferencias que hacen los sujetos al construir un modelo situacional del contenido del texto. Una representación mental de los eventos descritos en los textos es lo que representa dicho modelo. Las inferencias necesarias durante la comprensión del texto no forman parte del texto en sí, sino que forman parte de un nivel superior, un modelo situacional.

En la actualidad ninguna de las dos posiciones explica a cabalidad como operan los procesos de interpretación y de qué manera se genera las inferencias que elabora el lector ni en qué momento del proceso se produce la comprensión lectora.

2.3.11 Modelos de la comprensión lectora

Pearson (1984, citado por Pinzás 1999) reporta que la comprensión lectora es un complejo proceso interactivo en la que el lector capta las ideas del autor y las contrasta con sus propias ideas y luego expresar con sus propias

palabras el mensaje del autor. Por su puesto el entendimiento del lector dependerá de sus objetivos, intereses, necesidades, motivaciones, etc.

Los modelos de comprensión lectora que se conoce han sido descritos por Mercer y Mercer (1993, citado por Pinzás 1999), de la siguiente manera:

Cuando el lector principalmente desea comprender el contenido textual la teoría se denomina *ascendente de abajo-arriba*. Según este modelo el primer contacto con la lectura es visual (decodificación de letras, sílabas y palabras), después entiende el significado de las frases.

“ascendente” de “abajo-arriba”. Es decir que para entender inicia el reconocimiento de letras hasta la idea completa de la frase (lower-level processing) o hacia los *niveles de procesamiento superior* (higher-level processing).

Mercer y Mercer (1993, citado por Pinzás 1999) continúan exponiendo que:

Por el contrario, cuando el lector recurre a las informaciones previas contenidas en su memoria a la largo plazo se producen *anticipaciones e hipótesis de contenido* textual que guían el *reconocimiento* de algunas características del texto. A estas teorías las denominan *descendientes*, ya que se basan en el lector por empezar en la frase porque va de *arriba* hacia *abajo*. Es el lector el que da sentido y significado a las frases y párrafos. En este caso, el lector lee el texto apoyándose en sus ideas o expectativas previas respecto el contenido del texto, así llega a entender las diferentes frases que lo llevan

velozmente a comprender más rápidamente el contenido de la lectura y las inferencias plausibles.

Al parecer el lector no utiliza un solo modelo que puede ser el ascendente o descendente de manera rígida, sino que el lector pasa de uno a otro modelo de manera flexible, según lo que necesite. Así, si el texto es un tema nuevo o desconocido el lector echará mano de un enfoque ascendente. Si el tema es conocido es posible que el lector utilice un enfoque descendente.

Un tercer modelo son los llamados “interactivos”:

Mercer y Mercer (1993, citado por Pinzás 1997) describen como los lectores utilizan estos dos modelos proponiendo que los lectores desplazan su atención del uno al otro modelo según sus intereses y necesidades. Un lector puede utilizar en un determinado el enfoque de arriba hacia abajo cuando la lectura le es familiar, pero puede cambiar al enfoque de abajo hacia arriba cuando el texto le es poco familiar. En una versión posterior se añade al modelo un componente compensatorio, es decir que diferentes destrezas pueden operar para compensar por deficiencias en el lector. En estos casos, se utiliza las fuentes de conocimiento más fuertes cuando aquellas normalmente requeridas son débiles o pobres.

Procesamiento interactivo y lectura de textos

Cuando una persona lee para comprender el contenido de un determinado texto, intervienen en dicho acto factores diversos. Algunos pueden ser internos y otros externos. Entre los primeros estarían las propias

habilidades lectoras del estudiante lector, sus habilidades de descodificación, sus conocimientos previos acerca del tema que está leyendo; en los segundos, estarían el tipo y tamaño de la fuente o letra, el tipo de texto, el vocabulario, las estructuras sintácticas, etc.

Sanz (2003: 8), aclara que la relación entre los principales factores y entre el conjunto total de factores es muy complejo, ya que se imbrican entre todos ellos.

Sin embargo, hay que aclarar que en la actualidad todavía no existen teorías que expliquen la comprensión en sí. Las teorías existentes más se centran en los factores que facilitan la comprensión. Por ejemplo, el estudio del vocabulario utilizado en un texto facilita la comprensión, las palabras cortas que se usan a menudo y que no son muy largas, se interiorizan más fácilmente que las largas y polisémicas. Garca Hoz (1953) compiló una lista de palabras españolas y las clasificaron según su frecuencia de uso. Numerosos estudios sobre la lectura se han inspirado en esta lista.

Los tipos de frases que componen los párrafos de un texto también desempeñan un papel en la facilidad o dificultad de su comprensión. Como ilustración, las palabras pasivas y negativas son más crípticas que las positivas y afirmativas. Según Frederiksen (1981, citado en Sanz, 2003), las frases redundantes hacen que la comprensión sea más difícil.

2.3.12 Recursos para la comprensión lectora

Al finalizar el siglo pasado y principios del presente siglo, se han realizado un sinnúmero de estudios sobre los diferentes tipos de comprensión de textos. Parece que la clasificación de Solé (1992) es la más aceptada. Dichas

estrategias se pueden aplicar antes, durante y después de la lectura. Las tres explican todo el proceso de comprensión de textos.

Lo más importante y significativo no es que los alumnos tengan y dominen un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente según los propósitos que persiguen (Paris, Wasik y Turner, 1991, citado en Díaz y Hernández, 1998, p. 146).

Estrategias Previas a la lectura

Se utilizan antes del proceso de comprensión de textos, básicamente están destinados al establecimientos de propósitos y planeación de la lectura del texto seleccionado. Díaz y Hernández (1998, p. 146 - 148) aclara que en el contexto escolar, existen cuatro tipos de propósitos para leer: buscar información, actuar, participación en evaluaciones de comprensión lectora y leer para aprender.

Las lecturas que se realizan en la escuela generalmente son seleccionadas por el docente, el estudiante quieras o no quieras tiene limitarse a leer lo que le indican el docente. Algunas veces los lectores más pequeños tienen dificultades para adaptarse a los requerimientos escolares. Por eso se debe tener en cuenta que las demandas y propuestas externas al propio pequeño lector, que muchas veces, pueden estar reñidas con la lectura por placer (meta personal del propio alumno). Esto situación debería hacer reflexionar a los docentes en el sentido de que los estudiantes participen directamente en la selección de lecturas.

Durante la lectura

Son las que se utilizan en el mismo momento que se está llevando a cabo la lectura. Las autorregulaciones más relevantes que ocurren en este instante son el monitoreo y supervisión del proceso. Estas se ejecutan en función del propósito y del plan previamente considerados para ver si la aplicación de las estrategias sirve o no en la comprensión, cuanto se está comprendiendo y que dificultades surgen durante el proceso lector.

Mateos (1991, citado por Díaz y Hernández, 1998, p. 149 – 150) ha identificado dos procesos de monitoreo: la evaluación del grado de comprensión conseguido en un determinado momento del proceso lector, tal vez con algunas inconsistencias y las acciones que van detectando y corrigiendo cuando no se está entendiendo correctamente.

La parte más importante en la construcción de la comprensión es la identificación de detección de la idea principal del texto. Por eso es trascendental ir distinguiendo la información de más importancia de aquella que tiene mayor relevancia. Así se le va dando sentido a lo que se lee.

Deducir parecer ser una actividad natural al acto de interpretación de una lectura. Díaz y Hernández (1998, p. 151) proponen algunas actividades a las que denominan inferencias, por ejemplo el llenado de algunos vacíos (detalles olvidados de algunas partes del texto leído). Darle sentido a partes que le parezcan oscuras al lector (palabras, frases). El establecimiento de hipótesis plausible sobre cómo interpretar las ideas del autor. La hermenéutica puede advertir ciertas pistas implicadas en el texto.

Lo antes mencionado, nos permite afirmar que los lectores que han adquirido ciertas habilidades de distinguir las estructuras textuales narrativa

o expositiva llegan a comprender más y mejor los textos leídos que aquellos lectores que no han adquirido las habilidades de distinguir las estructuras textuales.

Después de la lectura

Es cuando ya se concluyó la lectura. Después de leer se debe evaluar para estimar cual es la idea o ideas principales y cuales son las ideas secundaria de todo el texto leído; es decir, reflexionar si se ha podido construir una hermenéutica global y si se ha logrado el propósito previamente establecido. Identificar la idea principal requiere, según Díaz y Hernández (1998), de tres pasos como comprender, hacer juicios de los contenidos del texto y reproducir sucintamente de que trata la lectura.

Sin embargo, se sabe que identificar y recordar las ideas principales resulta difícil para los pequeños lectores, pero dependiendo de la complejidad del texto y la familiaridad con su estructura. En caso del entendimiento de cuentos parece que no es tan complicado para los niños captar de que trata el cuento, así como algunos detalles del mismo, sobre todo si los niños están habituados a escuchar y relatar cuentos de manera oral.

En la tabla 4 se puede observar los tipos estrategias según los momentos antes, durante y después con sus estrategias específicas:

Tabla 4*Estrategias según el momento (antes, durante y después)*

<i>Tipos</i>	<i>Estrategias autoreguladoras</i>	<i>Estrategias específicas</i>
Antes	Propósito	Activación de conocimiento previo
	Planeación	Predicciones Preguntas
Durante	Monitoreo o supervisión	Ubicar partes relevantes del texto Encontrar otros detalles del texto Elaboración (conceptual, imaginal, inferencial)
		Organización (cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas semánticos, diálogos hermenéuticos, etc.)
Después	Evaluación	Ubicación idea principal
		Ubicación ideas secundarias Contestación de preguntas

Nota: adaptadas de Díaz y Hernández (1998, p. 147).

En la misma tabla 2, en el tipo de estrategia después, estrategia autoreguladora evaluación, se aprecia que se considera como estrategias específicas la ubicación de la idea principal y secundarias. Considerando dichas estrategias específicas tenemos que:

La idea principal

Incluye su contenido más información que la contenida en la palabra o frase que representa el tema del texto de manera explícita o implícita y puede aparecer en cualquier parte del texto. Si se suprime la idea principal pierde sentido el texto. El lector tiene que procurar ubicar la parte relevante del texto para evitar una sobre carga de información. Puede expresarse en una palabra o una frase. Las técnicas para ubicar la idea principal es hacerse preguntas para reconocer la palabra dominante y detectar el estilo de expresión, el subrayado es otra manera y, por último la técnica de macrorreglas, que consiste en la jerarquización de contenidos importantes para organizarla y relacionarla (Aulls, 1990, citado por Ministerio de Educación 2011, 13 - 14).

Las ideas secundarias

Partes del texto que detallan, explican y amplían el contenido de la idea principal con datos accesorios que la complementan y por sí solas no tienen sentido, casi siempre dependen de la idea relevante, ya que a veces aclaran su significado, otras veces dan detalles e incluso en otras ocasiones la contextualizan.

Las técnicas para ubicarlas son el reconocimiento que consiste en realizar algunas interrogantes sobre la contextualización de detalles de la idea principal, la técnica del reconocimiento que consiste en reconocer que ideas sostienen y detallan a la idea principal y la técnica del parafraseo que consiste en que lector relata el cuento con sus propias palabras (Ministerio de Educación, 2011, p. 18).

2.3 Marco Conceptual

a) El cuento

Breve narración creada por uno o varios autores, basada en hechos reales o imaginarios, cuya trama es protagonizada por un grupo reducido de personajes y con un argumento relativamente sencillo.

b) Relato oral de cuentos

Narración oral que hacen los estudiantes en clase, antes de iniciar la lectura de un cuento, de pequeñas historias escuchadas a personas de su entorno familiar y escolar o historias creados por ellos mismo, realizando distinciones de sus partes, como: exposición, nudo y desenlace.

c) Estrategia

Serie de acciones o procesos que realizan los estudiantes para interpretar la lectura de un cuento corto escrito por un determinado autor, dentro de las estrategias se pueden distinguir las utilizadas en los diferentes momentos, como antes, durante y después de la lectura.

d) Comprensión de textos

Interacción entre las estrategias del lector para entender y asimilar el contenido de un texto que puede contener un cuento, una información con contenidos curriculares y otros y que generalmente se realiza en el aula y en casa. (Díaz y Hernández, 1998, p. 142).

e) Idea principal

Palabra o frase que representa el tema del texto de manera explícita o implícita y puede aparecer en cualquier parte del texto (Aulls, 1990, citado por Ministerio de Educación 2011, 13 - 14).

f) Ideas secundarias

Partes del texto que detallan, explican y amplían el contenido de la idea principal con datos accesorios que la complementan y por sí solas no tienen sentido, casi siempre dependen de la idea relevante, ya que a veces aclaran su significado, otras veces dan detalles e incluso en otras ocasiones la contextualizan (Ministerio de Educación, 2011, p. 18).

g) Introducción

Inicio o planteamiento del cuento, en este momento se presentan a los personajes, sus propósitos y de ahí empieza a discurrir la pequeña historia; algo que transcurre normalmente en la introducción y da un punto

de giro en el nudo de manera que tenga sentido y coherencia (Wikipedia, 2013).

h) Desarrollo

Nudo o medio en el que se nota el conflicto o problema de la pequeña historia; aquí se desarrollan los hechos más trascendentales y surge el quiebre de lo planteado en la introducción (Wikipedia, 2013).

i) Desenlace

Constituye la solución del problema presentado en la introducción del cuento (Wikipedia, 2013).

CAPÍTULO III. MÉTODO

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación fue experimental. A este tipo de investigación Hernández y Mendoza (2018), las clasifican en preexperimentales con un grado de control mínimo, cuasiexperimentales se implementan con grupos intactos y las experimentales puros con mayor grado de control y validez, con dos o más grupos de comparación y los participantes asignados al azar (p. 149). En el presente estudio se decidió desarrollar una investigación cuasiexperimental por sus características de trabajar con grupos intactos (sección “C” GE y sección “A” GC).

3.2 Diseño de investigación

La presente investigación fue experimental. A este tipo de investigación Hernández y Mendoza (2018), las clasifican en preexperimentales con un grado de control mínimo, cuasiexperimentales se implementan con grupos intactos y las experimentales puros con mayor grado de control y validez, con

dos o más grupos de comparación y los participados asignados al azar (p. 149). En el presente estudio se decidió desarrollar una investigación cuasiexperimental por sus características de trabajar con grupos intactos (sección “C” GE y sección “A” GC).

3.3 Población y muestra

Población

Tabla 5

Población niños 1° grado IEP 71013

SECCIONES	f	%
1° "A"	30	17
1° "B"	31	17
1° "C"	29	16
1° "D"	31	17
1° "E"	30	17
1° "F"	29	16
SUMA	180	100

N = 180

Muestra

La muestra no fue probabilística, pues la elección de los participantes no dependió de la probabilidad. No se empleo ningún procedimiento mecánico, tampoco se utilizó fórmulas de probabilidad. (Hernández, Fernández y Baptista, 2008, p. 241).

La muestra quedó conformada por estudiantes de 2 secciones, una para el grupo experimental (sección “C”, con 29 estudiantes) y la otra para el grupo de control (sección “A”, con 30 estudiantes). Para la aplicación de la prueba piloto se seleccionó a la sección “F” del primer grado. En las dos aulas, de las secciones C y A laboran profesores de sexo femenino. Quedando conformada la muestra de la siguiente manera: n = 59

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas

En este estudio se utilizará la observación para la narración de cuentos y el test o prueba objetiva en la medición de comprensión de textos.

Instrumentos

A fin de obtener los datos de la muestra seleccionada se procederá a aplicar los siguientes instrumentos, correspondiente a la observación es una escala de apreciación con 9 ítems que únicamente se aplicará al grupo experimental y en cuanto al test o prueba objetiva de comprensión lectora se aplicará a los dos grupos para medir el nivel de comprensión de textos narrativos antes de que los niños relaten oralmente cuentos como estrategias para mejorar la comprensión de textos narrativos y después de la aplicación de dicha estrategia. Este instrumento reunió requisitos de validez y confiabilidad que deben de tener los instrumentos de recolección de datos.

Se reitera que para el relato de cuentos que realizarán los niños y niñas del grupo experimental también se aplicará un instrumento al cual se le ha denominado: escala de apreciación para observar el relato de cuentos por parte de los alumnos.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

La investigación por ser cuasi experimental a los sujetos no se asignaron de manera aleatoria ni emparejamiento, los grupos fueron formados al momento de la matrícula, resultando de esta manera grupos intactos. La aplicación de los instrumentos estuvo sujeta a la aprobación del presente

proyecto de investigación por parte de los señores jurados y, además, se hizo de acuerdo a lo que indica el cronograma de actividades. La recolección de datos se hará todo en un sólo día. En la primera hora la docente del grupo experimental (sección “C”) escucha el relato oral de cuentos por parte de los niños y niñas y, luego, llenó la escala de apreciación. En la segunda hora se aplicó la prueba de comprensión de textos narrativos a los niños y niñas de los grupos experimental (sección “C”) y de control (sección “A”). Una vez aprobado nuestro proyecto de investigación se procedió a aplicar los dos instrumentos de recolección de datos. Primero se aplicó la Escala de Apreciación. En segundo lugar se aplicó la prueba de comprensión lectora de textos narrativos.

Una vez aplicados los dos instrumentos se organizó una base de datos con los resultados obtenidos en los dos instrumentos, luego estos datos se introdujo en el programa SPSS para realizar el correspondiente análisis estadístico.

Se utilizará la prueba estadística no paramétrica denominada Prueba de Wilcoxon-Mann Whitney, cuya función, según Siegel y Castellan (1998, p. 157) “Esta es una de las pruebas no paramétricas más poderosas y constituye una opción bastante buena a la prueba paramétrica t cuando el investigador desea evitar los supuestos de la prueba t o cuando las mediciones de la investigación se encuentran en una escala inferior a la de intervalo”

Por razones de tiempo y exactitud se utilizó el programa computacional SPSS por sus siglas en inglés. En la prueba de hipótesis se tendrá en cuenta la hipótesis alterna y la hipótesis nula.

Validez y confiabilidad de los instrumentos

Instrumento 1

a. Ficha técnica

Nombre: Prueba objetiva de comprensión de textos narrativos

Autora: Noemi Mamani Holguien

Objetivo: Evaluar la comprensión de lectora de niños y niñas tanto del grupo experimental (sección “C”) como del grupo de control (sección “A”).

Grado de estudios en que se aplicó: Primer grado (secciones “C” como grupo experimental y “A” como grupo de control) de educación de la Institución Educativa Primaria N° 71 013 “Glorioso San Carlos” de Puno.

Duración: Una hora.

b. Descripción del instrumento: La prueba objetiva de comprensión lectora de textos narrativos es un instrumento no estandarizado que permitirá evaluar las ideas principales e ideas secundarias de tres cuentos.

c. Confiabilidad

La confiabilidad de la prueba objetiva de comprensión de textos narrativos diseñada para niños de primer grado de primaria se hizo aplicando la técnica Alfa de Cronbach para lo cual se utilizó el programa estadístico para las ciencias sociales, denominado SPSS (por sus siglas en inglés) versión 18.

Tabla 6*Análisis de confiabilidad de la consistencia interna de PO de CTN*

ítems	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación del ítem con el resto de ítems	Alfa si se elimina el ítem
1	12,71	6,213	-,096	,659
2	12,71	5,946	,206	,641
3	12,81	6,095	-,031	,666
4	12,77	5,314	,545	,602
5	12,77	5,581	,344	,624
6	12,94	4,862	,560	,582
7	12,74	5,465	,542	,609
8	12,84	5,473	,312	,625
9	13,13	6,583	-,262	,718
10	12,97	5,432	,239	,636
11	12,84	5,673	,194	,640
12	12,77	5,247	,597	,596
13	12,77	5,314	,545	,602
14	12,87	4,783	,692	,566
15	13,23	5,047	,377	,612
16	12,97	6,032	-,038	,679
17	13,00	5,733	,088	,661
18	12,71	6,213	-,096	,659
Alfa de Cronbach 0,647				
Alfa de Cronbach basada ítems tipificados 0,695				

La columna, media de la escala si se elimina el ítem no detecta ningún ítem extraño; la columna, varianza de la escala si se elimina el ítem detecta que los ítems: 6 y 14 tienen un efecto atenuador de la variación; es decir, si elimina el ítem 6 la varianza de la escala aumenta a 4,862, si elimina el ítem 14 la varianza aumenta a 4,783; la columna, correlación del ítem con el resto de ítems, detecta que los ítems 1, 3, 9, 16 y 18 no correlacionan con el resto de ítems, para el ítem 1 es $r = -,096$, para el ítem 3 es $r = -,031$, para el ítem 9 es $r = -,262$, para el ítem 16 es $r = -,038$, para el ítem 18 es $r = -,096$; y la columna, coeficiente alfa si se elimina el ítem de la escala, son los mismos ítems 1, 3, 9, 16 y 18 los que atenúan

el valor de alfa. Sin embargo, se ha tomado la decisión de no eliminar ningún ítem de estos cinco, porque según la columna media de la escala si se elimina el ítem no detecta ningún ítem extraño y, además, por ser el número de ítems poco numeroso. En consecuencia, la prueba de Comprensión de Textos Narrativos queda conformada por sólo 18 ítems, tal como se la había pensado desde el principio.

d. Validez

Una vez redactados los ítems de la prueba objetiva de comprensión de textos narrativos con 18 ítems, se sometió a consideración de 5 jueces, todos ellos con grado de maestría a fin de que emitan su opinión sobre cada uno de los 18 ítems y luego se aplicó la V de Aiken a cada uno de los ítems.

Según la tabla 5, el 100% de los ítem/escala están correctamente formulados; es decir, que de 18 ítems, no se llega a detectar ningún ítem extraño, motivo por el cual no se eliminó ni modificó ninguno de los ítems. Sin embargo, a manera de aclaración se menciona que el juez o docente 2 marcó que está en desacuerdo con los ítems 13 y 18 de la prueba de comprensión de lectura; es por eso, que la V reporta 0,8, lo cual es aceptable, pero si dos jueces estuvieran en desacuerdo con un ítem la V reportaría 0,6, lo cual vendría a ser como un ítem extraño, pero como no es el caso, no se eliminó ni modificó ningún. Los resultados se pueden apreciar en la tabla siguiente:

Tabla 7

Acuerdos y desacuerdos de 5 jueces de prueba de comprensión de textos narrativos

ITEM	JUECES					TOTAL			
	1	2	3	4	5	A	D	V	Sig.
1	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
2	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
3	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
4	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
5	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
6	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
7	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
8	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
9	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
10	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
11	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
12	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
13	A	D	A	A	A	4	1	0.80	0.5
14	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
15	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
16	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
17	A	A	A	A	A	5	0	1.00	0.0
18	A	D	A	A	A	4	1	0.80	0.5

De las opiniones de los 5 jueces se desprende que no hay ningún ítem extraño que se tenga que eliminar o modificar, por lo tanto la prueba objetiva de comprensión de textos queda conformada con 18 ítems originales.

Instrumento 2

a. Ficha técnica

Nombre: Escala de apreciación

Autor: Noemí Mamani Holguín

Objetivo: Evaluar a los niños y niñas del grupo experimental (sección “C”) el relato oral de cuentos antes de ser evaluados

Grado de estudios en que se aplicó: Primer grado (secciones “C” como grupo experimental) de educación de la Institución Educativa Primaria N° 71 013 “Glorioso San Carlos” de Puno.

Forma de aplicación: Los niños y niñas se ponen al frente de su compañeros para relatar oralmente cuentos de su repertorio personal. De acuerdo a su relato oral la docente de la sección “C” que viene a ser el grupo experimental llena la lista de apreciación (ver apéndices)

Duración aproximada: Una sesiones de aprendizaje.

b. Descripción y aplicación del instrumento:

La lista de apreciación es un instrumento destinado a evaluar el relato oral de cuentos por parte de los niños y niñas. El llenado de este instrumento lo hace la docente de la sección “C” o grupo experimental.

c. Confiabilidad

No corresponde.

d. Validez

No corresponde.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Presentación de los resultados

4.1.1 Análisis descriptivos

Variable independiente

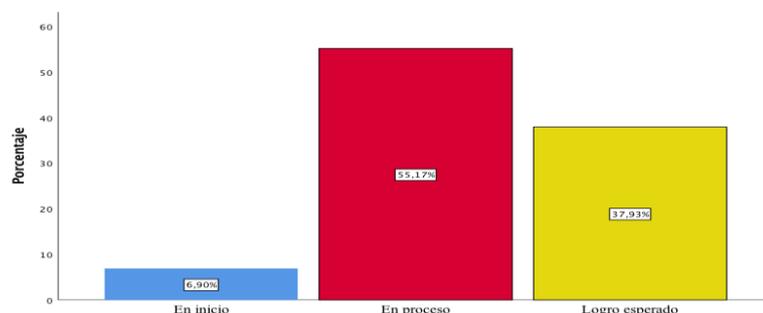
Tabla 8

Resultados del relato oral de cuentos

Escalas de calificación	f	%
En inicio	2	6,90
En proceso	16	55,17
Logro esperado	11	37,93
TOTAL	29	100,00

Figura 1

Resultados del relato oral de cuentos de niños del GE (sección "C")



Un día antes de realizar el pre experimento los niños del primer grado “C” que fue seleccionado como el grupo experimental relataron oralmente cuentos que habían aprendido anteriormente. Tanto en la tabla 8 y figura 1 se observa que en los resultados del relato oral de cuentos más de la mitad (55,17%) de niños alcanzaron la escala de calificación en proceso, que más de un tercio (37,93%) alcanzaron la escala de calificación logro esperado y sólo una mínima parte (6,90%) de estos niños se ubicaron en la escala de calificación en inicio. Estos resultados también muestran que una gran mayoría (93.1%) consiguieron que se les entienda los cuentos que relataron oralmente a la docente.

Variable dependiente

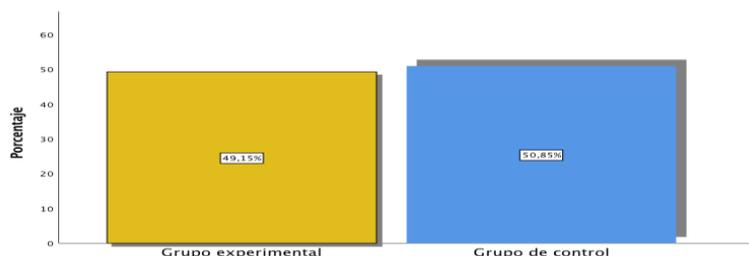
Tabla 9

Resultados del relato oral de cuentos

Grupos	f	%
Experimental (sección “C”)	29	49,15
De control (sección “A”)	30	50,85
TOTAL	59	100,00

Figura 2

Muestra de niños de 1° grado que participaron en el pre experimento



En la tabla 9 y figura 2 se aprecia las frecuencias con sus respectivos porcentajes de los niños que conformaron los grupos experimental y de control. Los niños del primer grupo fueron 29 que representa un porcentaje de 49,15 por ciento. Los niños del segundo grupo fueron 30 que representa un porcentaje de 50,85 por ciento. Este segundo grupo superó en un solo integrante al primer grupo.

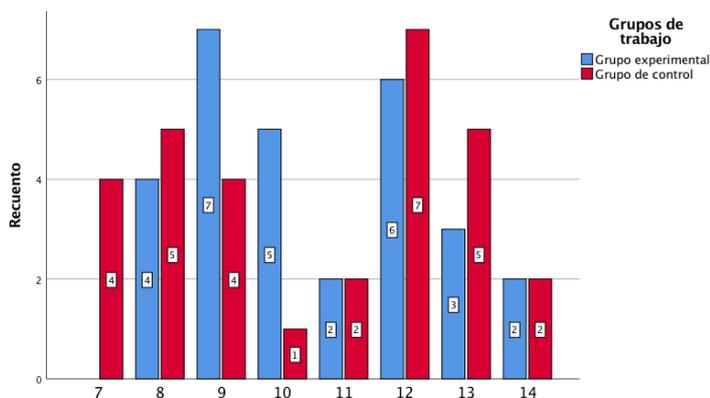
Tabla 10

Puntuaciones en preprueba de GE y GC

Puntuaciones	Recuento por grupos de trabajo		Total
	Experimental	De control	
7	0	4	4
8	4	5	9
9	7	4	11
10	5	1	6
11	2	2	4
12	6	7	13
13	3	5	8
14	2	2	4
Total	29	30	59

Figura 3

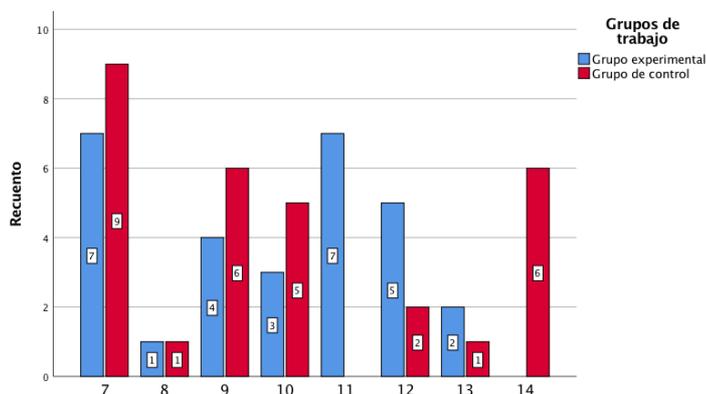
Puntuaciones en la preprueba general por GE y GC



En la tabla 10 y figura 3 es posible observar que en la preprueba general los niños del GC tuvieron mejor rendimiento que los niños del GE, pues sólo 14 del primer grupo resultaron desaprobados, en cambio 16 del segundo grupo obtuvieron puntuaciones desaprobatorias en la prueba objetiva de comprensión lectora. Se resalta además que mayor número de niños del GC resultaron aprobados que niños del GE, así en el primer grupo fueron aprobados 16 mientras que en el segundo, sólo fueron aprobados 13. Estos resultados nos indican que en la preprueba general los niños del grupo de control tuvieron mejor rendimiento que los niños del grupo experimental.

Tabla 11*Puntuaciones en preprueba idea principal de GE y GC*

Puntuaciones	Recuento por grupos de trabajo		Total
	Experimental	De control	
7	7	9	16
8	1	1	2
9	4	6	10
10	3	5	8
11	7	0	7
12	5	2	7
13	2	1	3
14	0	6	6
Total	29	30	59

Figura 4*Puntuaciones en la preprueba idea general por GE y GC*

De la tabla 11 y figura 4 se desprende que del recuento de desaprobados 15 niños del GE y 21 del GC obtuvieron notas desaprobatorias. En lo que se refiere a aprobados 14 niños del GE y 9 del GC obtuvieron puntuaciones aprobatorias. Lo cual nos hace ver que los niños del grupo experimental respondieron mejor los ítems relacionados a la idea principal de la preprueba objetiva de comprensión de textos que los niños del grupo de control.

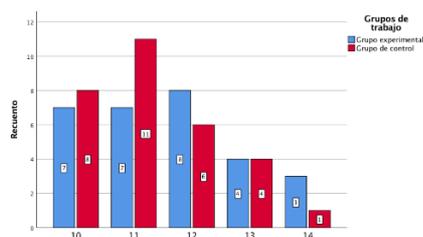
Tabla 12

Puntuaciones en preprueba ideas secundarias de GE y GC

Puntuaciones	Recuento por grupos de trabajo		Total
	Experimental	De control	
10	7	8	15
11	7	11	18
12	8	6	14
13	4	4	8
14	3	1	4
Total	29	30	59

Figura 5

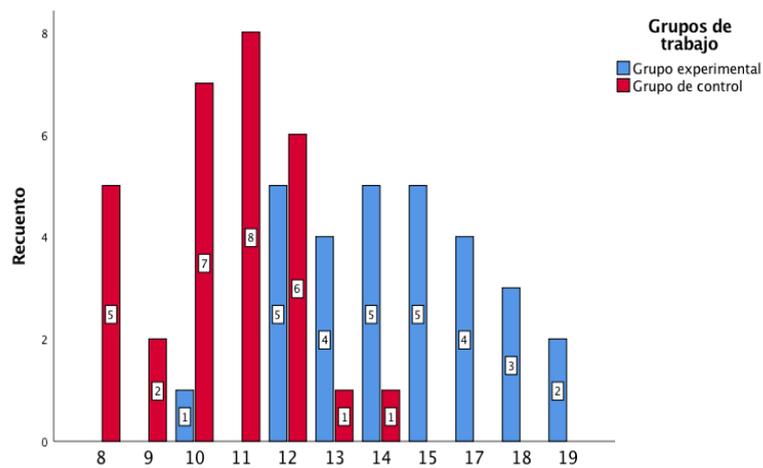
Puntuaciones en la preprueba ideas secundarias por GE y G



En la tabla 12 y figura 5 se observa el recuento de puntuaciones en la preprueba en ideas secundarias correspondientes a los ítems 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17 y 18 de los grupos experimental y de control respectivamente. El recuento nos indica que 7 niños del GE fueron desaprobados y 8 del GC, siendo la diferencia de un (1) a favor del GE. Tanto del GE como del GC 22 fueron aprobados. Pese a existir una diferencia de sólo un punto en desaprobados es posible señalar que los niños integrantes del grupo experimental respondieron mejor los ítems correspondientes a las ideas secundarias de la prueba objetiva de comprensión de textos que los niños del grupo de control.

Tabla 13*Puntuaciones en posprueba general de GE y GC*

Puntuaciones	Recuento por grupos de trabajo		Total
	Experimental	De control	
8	0	5	5
9	0	2	2
10	1	7	8
11	0	8	8
12	5	6	11
13	4	1	5
14	5	1	6
15	5	0	5
17	4	0	4
18	3	0	3
19	2	0	2
Total	29	30	59

Figura 6*Puntuaciones en la posprueba general por GE y GC*

En la tabla 13 y figura 6 se puede ver las puntuaciones en la posprueba general de los dos grupos donde se aprecia que el grupo experimental obtiene mayoritariamente puntuaciones a partir de la nota 12 hacia arriba a excepción de un

solo niño que obtiene la nota 10, mientras que los niños del grupo de control obtienen notas de 12 hacia abajo a excepción de dos niños que obtiene notas de 13 y 14 respectivamente. Este resultado nos permite afirmar que 28 niños del grupo experimental obtuvieron puntuaciones aprobatorias de 12 a 19, mientras que sólo 16 niños del grupo de control obtuvieron puntuaciones aprobatorias de 11 a 14. Catorce (14) niños del grupo de control obtuvieron notas desaprobatorias de 10 a 8. Un solo niño del grupo experimental obtuvo la nota desaprobatoria de diez (10). En resumen, los niños del grupo experimental respondieron mejor la prueba objetiva de comprensión de lectura que los niños del grupo de control.

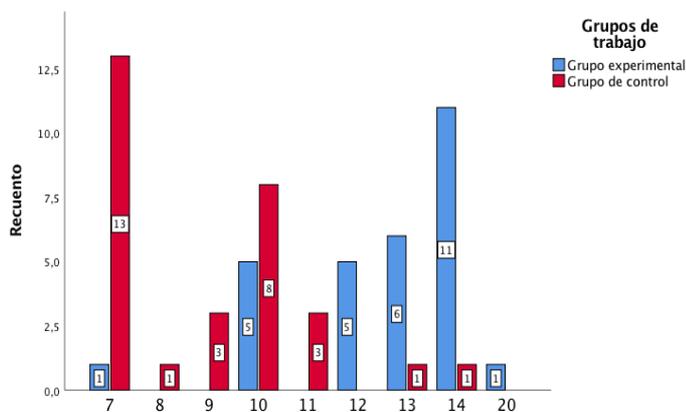
Tabla 14

Puntuaciones en posprueba idea principal de GE y GC

Puntuaciones	Grupos de trabajo		Total
	Experimental	De control	
7	1	13	14
8	0	1	1
9	0	3	3
10	5	8	13
11	0	3	3
12	5	0	5
13	6	1	7
14	11	1	12
20	1	0	1
Total	29	30	59

Figura 7

Puntuaciones en la posprueba de ideas principales por GE y GC



En la tabla 14 y figura se observa las puntuaciones en la posprueba en ideas principales correspondientes a los ítems 4, 10 y 15 tanto por el grupo experimental como de control. También se aprecia claramente que 23 niños del grupo experimental obtienen notas aprobatorias entre 12, 13, 14 y 20 puntos, mientras que del grupo de control sólo 5 niños obtienen notas aprobatorias de 11, 13 y 14. Seis (6) niños del grupo experimental resultaron desaprobados, de los cuales un (1) niño desaprobó con la nota 07 y cinco (5) niños con la nota 10. Venticinco (25) niños del grupo de control resultaron desaprobados de los cuales 13 desaprobaron con la nota siete (07), un niño (1) desaprobó con la nota ocho (08), tres (3) niños desaprobaron con nota de nueve (09) y ocho (8) niños desaprobaron con la nota diez (10). En resumen, los niños del grupo experimental respondieron mejor los ítems correspondiente a la ideas principales de la prueba objetiva de comprensión de lectura que los niños del grupo de control.

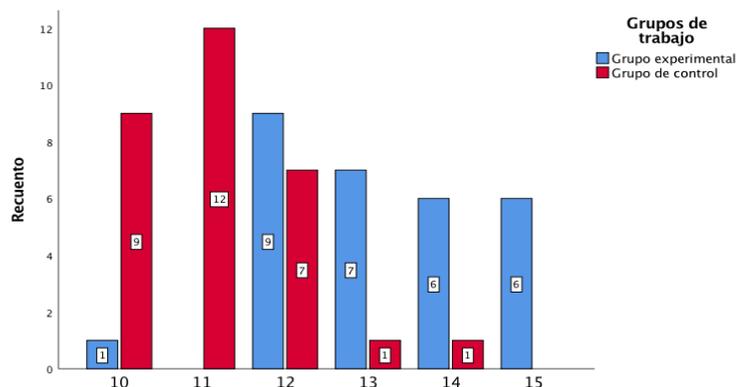
Tabla 15

Puntuaciones en posprueba ideas secundarias de GE y GC

Puntuaciones	Grupos de trabajo		Total
	Experimental	De control	
10	1	9	10
11	0	12	12
12	9	7	16
13	7	1	8
14	6	1	7
15	6	0	6
Total	29	30	59

Figura 8

Puntuaciones en la posprueba en ideas secundarias por GE y GC



En la tabla 15 y figura 8 se observa el recuento de puntuaciones en la posprueba en ideas secundarias correspondientes a los ítems 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17 y 18 de los grupos experimental y de control respectivamente. Se distingue que existe diferencias entre el rango de notas entre las ideas principales e ideas secundarias en tres (3) puntos. Además se aprecia que 28 niños del grupo experimental acertaron en sus respuestas a los ítems correspondientes a las ideas secundarias y sólo un (1) obtuvo la nota desaprobatoria de 10, mientras que sólo 9 niños del grupo de control acertaron en

sus respuestas y 21 niños del grupo de control obtuvieron notas desaprobatorias. En resumen, los niños del grupo experimental respondieron mejor los ítems correspondiente a las ideas secundarias de la prueba objetiva de comprensión de lectura que los niños del grupo de control.

4.2 Contrastación de hipótesis

4.2.1 Hipótesis general

H₀: No existen diferencias significativas en la comprensión de textos narrativos entre niños de 1° grado de la Institución Educativa Primaria N° 71 013 “Glorioso San Carlos” de Puno que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños y niñas que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

H₁: Existen diferencias significativas en la comprensión de textos narrativos entre niños de 1° grado de la Institución Educativa Primaria N° 71 013 “Glorioso San Carlos” de Puno que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños y niñas que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

1. Hipótesis Estadística

$$H_0: \theta_E = \theta_C$$

$$H_1: \theta_E \neq \theta_C$$

2. Nivel de significancia

$$\alpha = 0.05$$

3. Prueba estadística

Se recurrió a la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon porque que los datos fueron obtenidos en una escala

ordinal, constituir una de las pruebas no paramétricas más poderosas y ser una opción de la prueba t.

4. Regla de decisión

Si $p \leq 0,05$ se rechaza la H_0

5. Cálculo de la prueba estadística

Tabla 16

Prueba estadística U y Wilcoxon de contraste entre pre y postest de IG

Pruebas estadísticas	Pretest	Postest
U de Mann-Whitney	418,000	53,000
W de Wilcoxon	883,000	518,000
Z	-0,261	-5,835
Sig. asintótica (bilateral)	0,794	0,000

a. Variable de agrupación: grupos de trabajo

6. Decisión

Puesto que P en el postest es menor que 0.05, nuestra decisión es rechazar la H_0 a favor de la H_1 ; y concluimos que:

Existen diferencias significativas en la comprensión de textos narrativos entre niños de 1° grado de la Institución Educativa Primaria N° 71 013 “Glorioso San Carlos” de Puno que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños y niñas que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

4.2.1 Hipótesis específica 1

H₀: No existen diferencias significativas en la interpretación de la idea principal de textos narrativos entre niños de 1° grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

H₁: Existen diferencias significativas en la interpretación de la idea principal de textos narrativos entre niños de 1º grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

1. Hipótesis Estadística

$$H_0: \theta_E = \theta_C$$

$$H_1: \theta_E \neq \theta_C$$

2. Nivel de significancia

$$\alpha = 0.05$$

3. Prueba estadística

Se recurrió a la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon porque que los datos fueron obtenidos en una escala ordinal, constituir una de las pruebas no paramétricas más poderosas y ser una opción de la prueba t.

4. Regla de decisión

Si $p \leq 0,05$ se rechaza la H_0

5. Cálculo de la prueba estadística

Tabla 17

Prueba estadística U y Wilcoxon de contraste entre pre y postest de IP

Pruebas estadísticas	Pretest	Postest
U de Mann-Whitney	417,500	93,000
W de Wilcoxon	882,500	558,000
Z	-0,270	-5,278
Sig. asintótica (bilateral)	0,787	0,000

a. Variable de agrupación: grupos de trabajo

6. Decisión

Puesto que P en el postest es menor que 0.05, nuestra decisión es rechazar la H_0 a favor de la H_1 ; y concluimos que:

Existen diferencias significativas en la interpretación de la idea principal de textos narrativos entre niños de 1º grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

4.2.2 Hipótesis específica 2

H₀: No existen diferencias significativas en la interpretación de ideas secundarias de textos narrativos entre niños de 1º grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

H₁: Existen diferencias significativas en la interpretación de ideas secundarias de textos narrativos entre niños de 1º grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

1. Hipótesis Estadística

$$H_0: \theta_E = \theta_C$$

$$H_1: \theta_E \neq \theta_C$$

2. Nivel de significancia

$$\alpha = 0.05$$

3. Prueba estadística

Se recurrió a la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon porque que los datos fueron obtenidos en una escala ordinal, constiuir una de las pruebas no paramétricas más poderosas y ser una opción de la prueba t.

4. Regla de decisión

Si $p \leq 0,05$ se rechaza la H₀

5. Cálculo de la prueba estadística

Tabla 18

Prueba estadística U y Wilcoxon de contraste entre pre y posttest en IS

Pruebas estadísticas	Pretest	Posttest
U de Mann-Whitney	375,000	88,500
W de Wilcoxon	840,000	553,500
Z	-0,939	-5,357
Sig. asintótica (bilateral)	0,348	0,000

a. Variable de agrupación: grupos de trabajo

6. Decisión

Puesto que P en el posttest es menor que 0.05, nuestra decisión es rechazar la H_0 a favor de la H_1 ; y concluimos que:

Existen diferencias significativas en la interpretación de ideas secundarias de textos narrativos entre niños de 1° grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

4.3 Discusión de los resultados

En este estudio cuasi experimental a los niños que integraron el grupo experimental (1° grado “C”) un día antes de administrarles la prueba de comprensión de textos narrativos al mismo tiempo que a los niños del grupo de control (1° grado “A”) se les pidió que relaten cualquier cuento que habían aprendido con anterioridad ya sea en su casa, en su IE Inicial, que un amigo le había contado o en cualquier otra circunstancia. La mayoría de niños de este grupo (ver tabla 8 y figura 1) relataron aceptablemente los cuentos. Yauri (2017), Condori y Morales (2015) y De la Cruz y Orellano (2014) consideraron como variable independiente la narración de cuentos, evaluando *al mismo tiempo* a sus grupos (GE y GC) antes de medir la variable

dependiente. Sin embargo, destacamos que en nuestro caso no evaluamos a los dos grupos, pues según Hernández, Fernández y Baptista (2008 p. 162) el grado de manipulación de presencia-absencia implica que sólo a un grupo se expone a la presencia de la variable independiente y al otro no, para luego comparar a los dos grupos y llegar a determinar si el grupo expuesto difiere del otro grupo no expuesto. Teniendo en cuenta esto se pidió a los niños del GE que relaten cuentos (presencia), mientras que a los niños del GC no se les dijo nada (ausencia).

En el cuasiexperimento que se llevó a cabo la muestra estuvo conformada por 29 niños en el GE y 30 niños en el GC. Los resultados muestran claramente que 28 niños del primer grupo obtuvieron puntuaciones aprobatorias de 12 a 19 y un solo niño desaprobó con la nota 10, mientras que sólo 16 niños del segundo grupo obtuvieron puntuaciones aprobatorias de 11 a 14 y catorce (14) niños del grupo de control obtuvieron notas desaprobatórias de 10 a 8. Los niños del grupo experimental respondieron mejor la prueba objetiva de comprensión de lectura que los niños del grupo de control. Nuestros resultados, en cuanto a la medición de la variable dependiente coinciden con los hallazgos de De la Cruz y Orellano (2014), quienes reportan que el 15% estudiantes en el posttest alcanzan el nivel muy alto y el 75% el nivel alto en el desarrollo del lenguaje oral de los niños.

En lo que se refiere a nuestra hipótesis general luego del análisis estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon de contraste pretest entre posttest se halló que existen diferencias significativas en la comprensión de textos narrativos entre niños de 1º grado de la Institución

Educativa Primaria N° 71 013 “Glorioso San Carlos” de Puno que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños y niñas que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

En relación a la primera hipótesis específica luego del análisis estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon de contraste pretest entre posttest se halló que existen diferencias significativas en la interpretación de la idea principal de textos narrativos entre niños de 1° grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

Y en la segunda hipótesis específica luego del análisis estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon de contraste pretest entre posttest se halló que existen diferencias significativas en la interpretación de ideas secundarias de textos narrativos entre niños de 1° grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

Estos nuestros hallazgos coinciden con los hallazgos de Yauri (2017) y Condori y Morales (2015), quienes también aplicaron el análisis estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon en el sentido de que apoyan la idea de que la narración de cuentos ejerce efecto en el desarrollo del lenguaje oral y, en nuestro estudio, en la variable comprensión de textos narrativos. Sin embargo, estos resultados deben tomarse con la debida reserva.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Primera: Según el análisis estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon los estudiantes del grupo experimental en la prueba general de comprensión de textos narrativos obtuvieron mejores puntuaciones que los del grupo de control con una significatividad estadística de 0,000 que fue menor a 0,05 y un valor Z -5,835, lo que nos permite señalar que ambos grupos estadísticamente fueron diferentes y que los niños del grupo experimental tuvieron mejor resultados por efecto de el relato oral de cuentos, lo que permitió rechazar la hipótesis nula a favor de la hipótesis alterna y se concluye que existen diferencias significativas en la comprensión de textos narrativos entre niños de 1° grado de la Institución Educativa Primaria N° 71 013 “Glorioso San Carlos” de Puno que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y

aquellos niños y niñas que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

Segunda: Según el análisis estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon los estudiantes del grupo experimental en la prueba general de comprensión de textos narrativos obtuvieron mejores puntuaciones que los del grupo de control con una significatividad estadística de 0,000 que fue menor a 0,05 y un valor Z 5,278, lo que nos permite señalar que ambos grupos estadísticamente fueron diferentes y que los niños del grupo experimental tuvieron mejor resultados por efecto del relato oral de cuentos, lo que permitió rechazar la hipótesis nula a favor de la hipótesis alterna y se concluye que existen diferencias significativas en la interpretación de la idea principal de textos narrativos entre niños de 1° grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

Tercera: Según el análisis estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon los estudiantes del grupo experimental en la prueba general de comprensión de textos narrativos obtuvieron mejores puntuaciones que los del grupo de control con una significatividad estadística de 0,000 que fue menor a 0,05 y un valor Z -5,357, lo que nos permite señalar que ambos grupos estadísticamente fueron diferentes y que los niños del grupo experimental tuvieron mejor resultados por efecto de el relato oral de cuentos, lo que permitió

rechazar la hipótesis nula a favor de la hipótesis alterna y se concluye que existen diferencias significativas en la interpretación de ideas secundarias de textos narrativos entre niños de 1° grado de primaria que relaten oralmente cuentos como estrategia antes de ser evaluados y aquellos niños que no relaten oralmente cuentos antes de ser evaluados.

5.2 Recomendaciones

Primera: Entregar a la dirección de la Institución Educativa Primaria N° 71

013 “Glorioso San Carlos” de Puno una copia de mi tesis para que sea ingresada a la biblioteca del plantel y también pedirle se sirva informar a los docentes y padres de familia de la importancia del contenido del documento entregado donde se destaca la trascendencia de relatar cuentos a niños desde edades tempranas y a su vez de hacer relatar cuentos a los mismos niños a fin de mejore su comprensión de lectura.

Segunda: En reuniones con padres de familia informar de los hallazgos del presente trabajo de investigación y pedirles que se den tiempo para narrar cuentos oralmente a sus menores hijos a fin de conseguir también que los menores consigan relatar los cuentos aprendidos en casa y en la institución educativa y de esa manera a la hora de leer cuentos puedan entenderlos a cabalidad.

Tercera: Con el apoyo de los padres de familia construir o mandar a construir un sencillo teatrín de títeres y con los mismos niños elaborar títeres con materiales reciclables de manera que en grupos e

individualmente los niños del salón de clases a manera de deshinbirse narren oralmente los cuentos aprendidos en casa o en la institución educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabanillas (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga..
- Condori G., J. J. y Morales H., C. A. (2015). *Cuentos infantiles y su influencia en la solución de las dificultades en el desarrollo del lenguaje oral de niños de 4 años del PRONOI Mi Nido Azul del distrito de San Juan de Lurigancho*. Universidad Nacional de Educación Enríque Guzmán y Valle.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visar.
- Cruz C., R. (2009) *El cuento como estrategia metodológica para mejorar la lecto – escritura en los niños y niñas del Cuarto Grado de Primaria*. Universidad Privada Antenor Orrego. <http://html.rincondelvago.com/el-cuento-como-estrategia-metodologica-para-mejorar-la-lectura-y-la-escritura.html>.
- Chumbilla J. y López K. (2015). *El cuento como estrategia para estimular el desarrollo de valores morales en los niños y niñas de 4 años de la IEI N° 196 Glorioso San Carlos de la ciudad de Puno 2015*. Universidad Nacional del Altiplano.
- De la Cruz P., G. y Orellano M., J. L. (2014). *Narración de cuentos y su influencia en la expresión oral en niños de cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa N° 38977 “Villa San Cristobal”*, Universidad Nacional de San Cristobal de Huamanga.
- Díaz B., F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. MacGrawHill.
- Espinosa, G. y Torreblanca, A. (2004). *Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática: Resultados de la Evaluación Nacional 2001 Informe descriptivo*. Fimart. www.minedu.gob.pe/mediciondelocalidad.
- Feo Giraldo, E. (2010). *El cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura en el primer grado*,

de la Institución Educativa San Luis sede Bellavista, de Florencia Caquetá.
Universidad de la Amazonía de Colombia.

<https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/5.pdf>.

Fernández, C. (2010). *El cuento como recurso didáctico. Innovación y experiencias educativas*. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero.pdf.

García Hoz, V. (1953). *Vocabulario usual, común y fundamental*. S.C.I.C. Instituto de Pedagogía. Madrid. En Sanz M., A. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora. 3er ciclo de primaria y 1er ciclo de la ESO*. <http://www.scribd.com/doc/6378488/COMO-DISENAR-ACTIVIDADES-DE-COMPRESION-LECTORA>.

García M., J. (1991). *Desarrollo y conocimiento*. Siglo XXI.

Gordillo, A. y Flórez, M. del P. (2009). *Niveles de comprensión lectora*: <<https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1048/953>>.

Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2008). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Hernández S., R. y Mendoza T., C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*: McGrawHill.

Martínez M., M. (2012). *Nuevos fundamentos en la investigación científica*: Trillas.

Minedu (2013). *Resultados de la Evaluación Censal de estudiantes 2013 (ECE 2013)*: <umc.minedu.gob.pe/resultados-ece-2013-3/>.

Ministerio de Educación República del Perú (2011). *Movilización Nacional para la Comprensión Lectora. Taller de Asesoría Pedagógica. Febrero 2011. I. Técnicas para Identificar el Propósito Comunicativo*:

www.educacioncajamarca.gob.pe/sites/.../SEPARATA_11_FEBRERO_2011_final.pdf

Morey R., S. (s.f.) *La comprensión lectora: un tema alarmante*. Disponible en Internet: <unapiquitos.edu.pe>Recuperado el 5 de julio de 2017.

- Pérez O., Y. (2004). *Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de 4º grado de educación básica de la U.E. Tomás Rafael Giménez*. Universidad Nacional Abierta de Venezuela: <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t476.pdf>.
- Pinzás, J. (1999). *Guía de Estrategias para desarrollar la Comprensión Lectora*: Metrocolor S.A.
- Salinas, J. (2010). *Efectos de un programa de comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de una institución educativa del callao*. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Santiago O., D. L., Gutierrez P., Y. y Martínez T., Y. (2016). *El cuento infantil como estrategia para incrementar el nivel de lenguaje oral y expresión de los niños y niñas de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Integral India Catalina de Galera Zamba*: <http://TESIS%20EL%20CUENTO%20INFANTIL%20COMO%20ESTRATEGIA%20PARA%20INCREMENTAR%20EL%20NIVEL%20DEL%20LENGUAJE%20ORAL%20Y%20EXPRESIVO%20.pdf>.
- Sanz M., A. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. 3er ciclo de primaria y 1er ciclo de la ESO. Gobierno de Navarra: <http://www.scribd.com/doc/6378488/COMO-DISENAR-ACTIVIDADES-DE-COMPRESION-LECTORA>.
- Siegel, S. y Castellan, N. J. (1998). *Estadística No Paramétrica. Aplicada a las ciencias de la conducta*. Trillas.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE.
- Subia, L., Mendoza, R. y Rivera, A. (2012). *Influencia del Programa “Mis Lecturas Preferidas” en el Desarrollo del Nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes del 2º grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 71011 “San Luis Gonzaga” Ayaviri – Melgar – Puno 2011*: <http://compresionlectoraucv.blogspot.pe/>.
- UMC (2016). *Evaluación Censal de Estudiantes 2016. Informe para padres y madres de familia*. Conozca los resultados de su hijo o hija 2º grado de primaria: Ministerio de Educación.

Van Dijk, T. (1993). *Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso*. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje.

Vega L., L. R. (2018). *La narración de cuentos infantiles en la práctica de valores en los niños(as) de 3 años de edad de la IEI N° 294 Aziruni – Puno 2018*. Tesis de licenciatura.

http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/9342/Vega_Luqueq_uispe_Luz_Rosario.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wikipedia La enciclopedia libre (2013). *El cuento*. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Cuento>.

Yauri P., G. H. (2017). *Aplicación de la narración de cuentos para el fortalecimiento del lenguaje oral en niños y niñas de 4 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 333 Puente Piedra – 2016*: Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú.