



Universidad  
**Inca Garcilaso de la Vega**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA LA MEJORA  
DE LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS DEL 6TO GRADO DE  
PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “EL BUEN  
MAESTRO”, SJL, 2025.**

**TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL**

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA

**AUTOR**

Caycho Vega, Sadith

<https://orcid.org/0009-0001-6902-7207>

**ASESOR**

Dra. Lorena Margarita Gallegos Vela

<https://orcid.org/0000-0001-5707-6960>

**LIMA - PERÚ -2025**

# Turnitin Informe de Originalidad

Procesado el: 10-may.-2025 11:31 p. m. -05  
Identificador: 2672477948  
Número de palabras: 19113  
Entregado: 1

## ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

PARA LA MEJORA DE LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS DEL 6TO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "EL BUEN MAESTRO", SJL, 2025.  
Por Sadith Caycho

1% match ()  
[Aguilar Sullón, Anita. "El plan lector "Manejo Creativo de la Lectura" para la comprensión lectora de los estudiantes de un Centro de Educación Básica Alternativa, Chulucanas 2017", 'Universidad Cesar Vallejo', 2018](#)

1% match ()  
[Barreda Herrera, Veronica Maria. "Aplicación de estrategias y nivel de comprensión lectora en las estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la institución educativa emblemática de señoritas Andrea Valdivieso de Melgar, Arequipa, 2020", 'Baishideng Publishing Group Inc.', 2020](#)

Índice de similitud  <b>3%</b>	<b>Similitud según fuente</b>	
	Internet Sources:	3%
	Publicaciones:	3%
	Trabajos del estudiante:	0%

1% match ()  
[Pacheco Pastor, Marianela. "Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una Institución Pública de Ate, 2022", 'Universidad Cesar Vallejo', 2023](#)

1% match (Internet desde 11-abr.-2025)  
<https://www.revistaotlet.com/la-encrucijada-de-la-lectura-en-el-peru-entre-el-libro-y-la-tecnologia/>

FACULTAD DE EDUCACIÓN ESTRATEGIAS [DE COMPRESIÓN LECTORA PARA LA MEJORA DE LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS DEL 6TO GRADO DE PRIMARIA DE LA](#) INSTITUCIÓN EDUCATIVA "EL BUEN MAESTRO", SJL, 2025. TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA AUTORA Caycho Vega, Sadith ORCID(<https://orcid.org/0009-0001-6902-7207>) ASESORA Dra. Lorena Margarita Gallegos Vela ORCID (<https://orcid.org/0000-0001-5707-6960>) LIMA - PERÚ 2025 INDICE INDICE DE

TABLAS.....	4	INDICE DE
GRAFICOS.....	4	
INTRODUCCIÓN.....	5	
ABSTRACT.....	6	CAPÍTULO
I.....		7
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN		
.....	7	1.1 Marco
histórico.....		7
1.2 Bases teóricas		

## ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS...	4
INDICE DE GRAFICOS	4
INTRODUCCIÓN	5
ABSTRACT	6
CAPÍTULO I	7
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.1 Marco histórico	7
1.2 Bases teóricas	12
<i>1.2.1 Estrategias de comprensión lectora</i>	12
<i>1.2.2 Modelos pedagógicos aplicados a la lectura</i>	15
1.3 Marco legal	19
1.4 Antecedentes del estudio	28
<i>1.4.1 Internacional</i>	28
<i>1.4.2 Nacional</i>	29
1.5 Marco conceptual	34
CAPÍTULO II	44
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	44
2.1. Descripción de la realidad problemática	44
2.2 Formulación del problema general y específicos	48
2.3 Objetivo general y específicos	49
CAPÍTULO III	51
JUSTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	51

3.1 Justificación e importancia del estudio	51
3.2 Delimitación del estudio	53
CAPITULO IV	55
FORMULACIÓN DEL DISEÑO	55
4.1 Diseño esquemático	55
4.2 Descripción de los aspectos básicos del diseño	57
4.2.1 Población	57
4.2.2 Muestra	58
4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	59
4.3.1 Técnicas	61
4.3.2 Instrumentos	62
CAPÍTULO V	63
PRUEBA DE DISEÑO	63
5.1. Aplicación de la propuesta de solución	63
5.2. Validez y confiabilidad	64
5.3. Descripción de resultados	65
5.4. Interpretación	66
5.5. Discusión de resultados	67
CONCLUSIONES	69
RECOMENDACIONES	70
REFERENCIAS	72
Apéndice	80
Anexo	88



## INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Población estudiantil del Sexto Grado de Primaria. I.E.P “El Buen Maestro..57	
Tabla 2: Operacionalización de variables	60
Tabla 3: Distribución de frecuencia aciertos en la comprensión lectora	65

## INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados de Evaluación Diagnostica	61
Gráfico 2: Prueba Diagnóstica (Pretest y Postest)	66



## RESUMEN

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental en la educación primaria, ya que permite a los estudiantes acceder al conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico y participar activamente en la sociedad. En el contexto peruano, diversos informes nacionales e internacionales han evidenciado persistentes dificultades en el logro de esta competencia, especialmente en los niveles inferencial y crítico. A pesar de los avances en políticas públicas como el Plan Lector, el Proyecto Educativo Nacional o las reformas curriculares basadas en competencias, los resultados de evaluaciones como PISA o la ECE muestran que una proporción significativa de escolares no alcanza los niveles mínimos de comprensión lectora esperados. Frente a esta realidad, se hace necesario explorar estrategias pedagógicas que mejoren el desempeño lector desde una perspectiva activa y significativa. Este trabajo se centra en la aplicación de estrategias de comprensión lectora acompañadas por el uso de material didáctico, con el fin de fortalecer la interpretación de textos en estudiantes del sexto grado de primaria. Para ello, se establece un marco teórico que articula los aportes del constructivismo, la teoría del aprendizaje significativo y los modelos cognitivos de lectura, a la vez que se examinan los recursos didácticos como herramientas de mediación pedagógica. Asimismo, se presenta un marco legal y conceptual que respalda la importancia de esta competencia en el currículo nacional, justificando la pertinencia de la investigación en el actual contexto educativo peruano

**Palabras clave:** comprensión lectora, estrategias de lectura, material didáctico, educación primaria, sexto grado, educación peruana.

## ABSTRACT

Reading comprehension is a fundamental skill in primary education, as it enables students to access knowledge, develop critical thinking, and actively participate in society. In the Peruvian context, various national and international reports have revealed persistent difficulties in achieving this competence, particularly at the inferential and critical levels. Despite progress in public policies such as the *Plan Lector*, the *National Educational Project*, and curriculum reforms based on competencies, the results of assessments like PISA and the National Student Assessment (ECE) show that a significant proportion of students do not reach the expected minimum levels of reading comprehension. In response to this situation, it is necessary to explore pedagogical strategies that enhance reading performance from an active and meaningful perspective. This study focuses on the application of reading comprehension strategies supported using didactic materials, to strengthen text interpretation skills in sixth-grade primary school students. To this end, a theoretical framework is established that integrates contributions from constructivism, meaningful learning theory, and cognitive models of reading, while also examining didactic resources as pedagogical mediation tools. Furthermore, a legal and conceptual framework is presented to support the importance of this competence within the national curriculum, thereby justifying the relevance of this research in the current Peruvian educational context.

**Keywords:** reading comprehension, reading strategies, didactic materials, primary education, sixth grade, Peruvian education.

## CAPITULO I

### 1.1 Marco histórico

Al comenzar el siglo XXI, el Perú se enfrentó a un entorno global dominado por el auge de la información digital, pero arrastrando importantes limitaciones en los ámbitos cultural y educativo. En este contexto, la baja práctica de la lectura se convirtió en una preocupación constante para las autoridades, siendo reconocida como una problemática multifacética que ha motivado diversas investigaciones centradas, entre otros temas, en el análisis del mercado cultural relacionado con el consumo de libros (Canelo, 2021).

Durante los primeros años del siglo XXI, el Perú vivía una expansión de la información digital en el marco de la globalización, mientras persistían serias limitaciones en los sectores educativo y cultural. En este panorama, la falta de hábito lector se convirtió en una constante preocupación estatal, originando análisis académicos que abordaron temas como las barreras de acceso al libro, las disparidades económicas en su adquisición y las dinámicas del mercado editorial en diferentes grupos sociales. (Palacios Silva, 2003).

Durante la década de 2010, los esfuerzos comenzaron a mostrar algunos avances cuantitativos en las evaluaciones de lectura. El Ministerio de Educación implementó la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de forma anual para medir logros en comprensión lectora de segundo grado de primaria, generando datos para orientar políticas. En 2007, primer año de la ECE, menos del 20% de escolares de 2° grado lograron el nivel satisfactorio en comprensión lectora (Ministerio de Educación, 2006). Ante esta situación, se establecieron metas nacionales ambiciosas (por ejemplo, alcanzar 55% de logro satisfactorio en lectura al 2016) y se lanzaron programas de

acompañamiento pedagógico y dotación de materiales . Hacia 2015, los resultados mejoraron notablemente: aproximadamente la mitad de estudiantes de segundo grado logró comprender textos al nivel esperado, evidenciando un salto desde el 16% inicial de 2007 (Banco Mundial, 2017).

El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI,2023) llevó a cabo la Encuesta Nacional de Programas Presupuestales (ENAPRES) y difundió información acerca de la demanda del consumo en relación con el libro. En años recientes, las adquisiciones de libros en papel por individuos de 14 años en adelante han sido relativamente reducidas, inferiores al 30% en cada año de educación. En cambio, la compra de libros digitales ha experimentado un crecimiento gradual, llegando al 25,6% en 2022 y superando a los libros en papel. No obstante, en ambas situaciones, el número de adquisiciones continúa siendo reducido.

Respecto al porcentaje de lectura en Perú, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Lectura del 2022, es bajo. Los hallazgos mostraron que los peruanos consumen 1.9 libros anuales y un 47,3% de la población lee libros. Este porcentaje es inferior a los registrados por Chile (66,0 %) o Ecuador (49.6) (Instituto Nacional de Estadística e Informática & Ministerio de Cultura del Perú, 2023).

Además, es habitual que numerosas personas no consiguen comprender lo que leen. Uno de los casos más evidentes son los hallazgos en el Examen del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA en inglés) en términos de comprensión lectora del 2022; Perú, con un promedio de 408, se situaba en la posición 55 de un total de 81 países (Ministerio de Educación, 2023).

La falta de lugares públicos para la lectura, como las bibliotecas, representa otro desafío crítico en la nación. El 73% (1362) de los 1874 gobiernos locales

(municipalidades provinciales y distritales) carecen de bibliotecas públicas, lo que restringe el acceso a la lectura y el conocimiento para un amplio segmento de la población. Solo el 27% (512) de las administraciones locales cuentan con bibliotecas públicas, lo cual es un número insuficiente para satisfacer las demandas de la población peruana (Biblioteca Nacional del Perú, 2024).

En las últimas dos décadas, el Perú ha emprendido diversas iniciativas para mejorar la comprensión lectora en la educación primaria, con resultados gradualmente ascendentes pero todavía insuficientes. A inicios de los 2000, las evaluaciones internacionales revelaron un rezago preocupante en el desempeño lector de los estudiantes peruanos. En el año 2000, Perú participó por primera vez en la prueba PISA y obtuvo un puntaje promedio de 327 en lectura, uno de los más bajos a nivel mundial. Este diagnóstico impulsó políticas educativas enfocadas en la lectura: por ejemplo, en 2005 el Ministerio de Educación anunció la implementación de un Plan Nacional de Lectura para fomentar el hábito lector desde temprana edad (Agencia Andina, 2022). Asimismo, en 2006 se instituyó el Plan Lector, que obligaba a todas las escuelas básicas a promover la lectura de al menos 12 libros por año como estrategia fundamental para elevar la comprensión de textos (Ministerio de Educación, 2006).

Estas medidas reflejaron el reconocimiento de que la alfabetización y la comprensión lectora son prioridades nacionales para el desarrollo educativo (Beltrán & Seinfeld, 2013). Al final de la primera década de los 2000, el Perú ya contaba con un Diseño Curricular Nacional que enfatizaba la competencia lectora y con programas como “La lectura es lo primero”, buscando remediar el histórico rezago en esta materia (Ministerio de Educación, 2006).

En paralelo, Perú mostró progresos en pruebas internacionales. El puntaje promedio en lectura en PISA subió de 370 puntos en 2009 a 398 en 2015, indicando mejoras sostenidas equivalentes a casi un año adicional de escolaridad (OCDE, 2016). Este avance coincidió con reformas como la actualización del currículo hacia un enfoque por competencias en 2016 –que integró la “competencia lectora” de manera transversal– y con intervenciones focalizadas en escuelas de bajo rendimiento (por ejemplo, planes de reforzamiento de comunicación y capacitación docente). No obstante, aún persistían brechas significativas entre zonas urbanas y rurales en logros de comprensión lectora, lo que mantuvo el tema como prioritario en la agenda educativa nacional (García, 2017).

En años más recientes, si bien el Perú continúa por debajo del promedio regional en comprensión lectora, mantiene una tendencia de mejora gradual y un fuerte compromiso estatal para abordar el problema. En la prueba PISA 2018, los estudiantes peruanos de 15 años obtuvieron un puntaje promedio de 401 en lectura, superando ligeramente su desempeño anterior (398 en 2015) pero ubicándose todavía en los últimos lugares de América Latina (Gestión, 2019). Solo el 1% de alumnos peruanos alcanzó niveles de competencia lectora avanzados en dicha evaluación, reflejando desafíos pendientes en comprensión inferencial y crítica. Frente a este panorama, el Ministerio de Educación lanzó políticas renovadas como el Plan Nacional de Lectura 2021-2025, orientado a formar lectores desde la primera infancia y fortalecer las bibliotecas escolares (Ministerio de Educación, 2023). Asimismo, se instituyó el Concurso Nacional de Comprensión Lectora “El Perú Lee” para motivar la lectura en todas las regiones (Ministerio de Educación, 2023). A finales de 2022, los resultados de la nueva edición de PISA evidenciaron que aproximadamente 64% de los estudiantes peruanos evaluados no alcanzaron el nivel mínimo de competencia lectora, proporción que duplica el promedio

de países de la OCDE (Infobae, 2023). No obstante, la OCDE destacó que el Perú ha logrado avances importantes dadas las condiciones de partida, señalando la necesidad de perseverar en las reformas educativas para mejorar la calidad de la enseñanza de la lectura (Ministerio de Educación, 2023).

En resumen, la comprensión lectora es una competencia fundamental que ha evolucionado a lo largo de la historia de la humanidad, desde sus raíces en la comunicación oral hasta convertirse en un proceso clave para el aprendizaje crítico y reflexivo. En la Grecia clásica, la lectura fue concebida como un arte necesario para dar sentido a la escritura, emergiendo así prácticas como la lectura silenciosa que favorecieron una apropiación más personal del texto. Estas primeras concepciones sobre el acto de leer sentaron las bases para una tradición cultural que valoraba la lectura como instrumento de transmisión del conocimiento y reflexión intelectual.

Durante siglos, las estrategias de lectura han estado vinculadas al contexto sociocultural de cada época. En la Edad Media, la lectura era privilegio de unos pocos; con la invención de la imprenta en el Renacimiento, se democratizó el acceso a los textos; y en la actualidad, con las tecnologías digitales, se han generado nuevas formas de interacción con la información escrita. A nivel internacional, autores como Cassany, Freire y Solé han aportado modelos teóricos que entienden la lectura como una actividad activa, crítica y profundamente vinculada a la construcción del pensamiento. Estas perspectivas han influido en los enfoques pedagógicos contemporáneos, que integran estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales en la enseñanza de la lectura.

En el contexto latinoamericano, y especialmente en el Perú, el desarrollo de la comprensión lectora ha sido un desafío constante. Las evaluaciones internacionales, como PISA, han evidenciado debilidades en los niveles de interpretación y análisis de textos

por parte de los estudiantes peruanos. Ante ello, el sistema educativo nacional ha implementado políticas y programas como el Plan Lector y el Currículo Nacional de la Educación Básica, que proponen un enfoque basado en competencias, promoviendo la lectura desde una perspectiva transversal e interdisciplinaria. Además, se destaca el uso de estrategias didácticas contextualizadas y materiales adaptados que fortalecen la capacidad de los estudiantes para construir significados, inferir información, y vincular el texto con su realidad. En suma, la historia de la comunicación escrita y de las estrategias lectoras revela una evolución constante que refleja el desarrollo del pensamiento humano. Desde la Grecia clásica hasta la escuela peruana actual, la comprensión lectora ha pasado de ser una habilidad mecánica para convertirse en una herramienta de empoderamiento cognitivo y social. Por ello, enseñar a leer comprensivamente no es solo enseñar a descifrar textos, sino formar ciudadanos capaces de pensar, interpretar y transformar su entorno.

## **1.2 Bases teóricas**

### **1.2.1 Estrategias de comprensión lectora**

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo y activo, mediante el cual el lector construye significado a partir de un texto escrito. No se reduce a la simple decodificación de palabras, sino que implica entender e interpretar la información del texto con los conocimientos previos del lector (Solé, 1992; Smith, 1990). En términos generales, comprender un texto es “entender lo que se lee de tal forma que el lector pueda reflexionar, indagar, analizar, relacionar e interpretar el contenido leído con su experiencia previa” (Casas, 2009).

De esta manera, la lectura se concibe como una interacción dinámica entre el lector y el texto, en la que el primero construye activamente significados; esto confirma la naturaleza constructivista de la comprensión lectora, donde el lector aporta sus esquemas mentales para dar sentido al material escrito (Miranda, 2022). Teóricamente, se entiende que el proceso de leer involucra habilidades lingüísticas (reconocimiento de vocabulario, decodificación fonológica) y habilidades cognitivas superiores (inferencia, síntesis, evaluación), las cuales operan de forma simultánea durante la lectura (Gutiérrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012). Así, la comprensión de un texto ocurre mediante la elaboración de una representación mental coherente del mismo, resultado de combinar la información explícita proporcionada por el autor con las inferencias generadas por el lector a partir de sus conocimientos y contexto (García, 2017).

En el contexto de estudiantes de primaria, esto significa que el niño no solo “lee” las palabras, sino que las conecta con ideas y experiencias para extraer un significado personal del texto, evidenciando un proceso activo de pensamiento durante la lectura (Smith, 1990).

Un componente fundamental de la comprensión lectora son las estrategias de lectura que emplea el lector para entender mejor los textos. Las estrategias de comprensión lectora se definen como procedimientos conscientes, flexibles y orientados a una meta, que el lector utiliza antes, durante y después de la lectura para facilitar la construcción de significados (Solé, 2008; Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012).

Por su parte, las estrategias metacognitivas permiten al lector planificar, monitorear y evaluar su propia comprensión (por ejemplo, releer un pasaje confuso o ajustar la velocidad de lectura). Diversos estudios sostienen que la enseñanza explícita de estas estrategias mejora significativamente la comprensión lectora en alumnos de

primaria, ya que los ayuda a “aprender a pensar” mientras leen (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012).

La literatura pedagógica suele distinguir al menos tres niveles: literal, inferencial y crítico (o evaluativo) (Wendy, 2022; Solé, 1992). El nivel literal es el más básico e involucra la comprensión directa de la información explícita del texto: el lector identifica datos, personajes, secuencias o ideas tal como aparecen en el escrito. Por ejemplo, puede recordar detalles o repetir la idea principal exacta del texto. El nivel inferencial implica ir más allá de lo explicitado, “*leer entre líneas*”: el lector interpreta el sentido implícito, deduce relaciones no mencionadas directamente y completa vacíos de información usando pistas contextuales y su conocimiento previo (Makuc, 2011). En este nivel, el estudiante formula conclusiones, inferencias o suposiciones fundamentadas en el texto, por ejemplo, intuyendo las causas de un hecho aunque no estén dichas textualmente. Finalmente, el nivel crítico o evaluativo supone que el lector emite juicios personales sobre el texto, valorando su contenido, forma o intención. Aquí el estudiante confronta las ideas del texto con sus propios criterios y experiencias, pudiendo aceptar, rechazar o matizar la información según su punto de vista (Wendy, 2022).

Este nivel abarca la capacidad de reflexionar sobre el texto, determinar la intención del autor, detectar sesgos o evaluar la veracidad y la calidad de la información. En un lector competente, los tres niveles operan de manera integrada: primero comprende qué dice el texto (literal), luego qué quiere decir o implica (inferencial) y finalmente qué piensa él al respecto (crítico). Desarrollar todos estos niveles en los niños de primaria es esencial para una comprensión lectora plena, pues garantiza no solo entender el texto al pie de la letra, sino también interpretarlo en profundidad y formarse una opinión razonada sobre el mismo (García, 2017). Las teorías cognitivas modernas enfatizan que la

comprensión lectora es un proceso multinivel, donde el significado se construye en capas: desde la extracción de información básica hasta la elaboración de una representación mental enriquecida y valorada del texto (Kintsch, 1998; (Meneses et al., 2022).

### **Importancia de la lectura en Educación primaria**

La lectura constituye una de las competencias fundamentales que los estudiantes deben desarrollar durante la educación primaria, ya que permite no solo acceder al conocimiento, sino también desarrollar habilidades de pensamiento crítico, razonamiento, reflexión y creatividad. En el contexto educativo peruano, esta competencia ha sido reconocida como prioritaria por el Ministerio de Educación, integrándola de manera transversal en el Currículo Nacional. La comprensión lectora no se limita a decodificar palabras, sino que implica construir el significado del texto, conectándolo con saberes previos, formulando inferencias y valorando su contenido. Según Solé (1992), leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde el primero interpreta y reconstruye el contenido en función de su conocimiento y contexto. En este sentido, el desarrollo de la lectura en los niños de primaria es esencial, ya que constituye la base para el aprendizaje autónomo en otras áreas del conocimiento. Diversos estudios en América Latina han demostrado que el nivel de comprensión lectora en los primeros años escolares condiciona directamente el rendimiento académico futuro, la permanencia en el sistema educativo y la capacidad para insertarse social y laboralmente en el futuro (Solé, 1992; Miranda, 2022; OECD, 2019).

#### **1.2.2 Modelos pedagógicos aplicados a la lectura**

Desde el punto de vista pedagógico, las bases teóricas de la enseñanza de la comprensión lectora en el Perú se sustentan en el enfoque constructivista y en las teorías

del aprendizaje significativo. Aplicado a la comprensión lectora, las estrategias deben enseñarse de manera explícita y guiada al inicio (ejemplo: el maestro modelando cómo resumir un párrafo), para luego ir cediendo progresivamente la responsabilidad al estudiante hasta que pueda usarlas de forma autónoma (Meneses et al., 2022). Por otro lado, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel sugiere que la nueva información (el texto) adquiere sentido en la medida que se relaciona con los conocimientos previos relevantes del alumno. En tal sentido, es importante activar los esquemas previos antes de la lectura (conversando sobre el tema, por ejemplo) para facilitar una mejor comprensión (Miranda, 2022).

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo y activo, mediante el cual el lector construye significado a partir de un texto escrito. No se reduce a la simple decodificación de palabras, sino que implica entender e interpretar la información del texto con los conocimientos previos del lector (Solé, 1992; Smith, 1990). En términos generales, comprender un texto es “entender lo que se lee de tal forma que el lector pueda reflexionar, indagar, analizar, relacionar e interpretar el contenido leído con su experiencia previa” (Casas, 2009).

De esta manera, la lectura se concibe como una interacción dinámica entre el lector y el texto, en la que el primero construye activamente significados; esto confirma la naturaleza constructivista de la comprensión lectora, donde el lector aporta sus esquemas mentales para dar sentido al material escrito (Anderson & Pearson, 1984; Miranda, 2022). Teóricamente, se entiende que el proceso de leer involucra habilidades lingüísticas (reconocimiento de vocabulario, decodificación fonológica) y habilidades cognitivas superiores (inferencia, síntesis, evaluación), las cuales operan de forma simultánea durante la lectura (Gutiérrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012). Así, la

comprensión de un texto ocurre mediante la elaboración de una representación mental coherente del mismo, resultado de combinar la información explícita proporcionada por el autor con las inferencias generadas por el lector a partir de sus conocimientos y contexto (García, 2017).

Los modelos teóricos contemporáneos como el modelo interactivo de lectura postulan que el proceso lector combina tanto elementos “*de abajo hacia arriba*” (decodificación de palabras y oraciones) como elementos “*de arriba hacia abajo*” (predicciones e hipótesis basadas en el contexto y la experiencia) (Rumelhart, 1977; Goodman, 1982). Este enfoque interactivo concuerda con la idea de que la comprensión lectora efectiva requiere tanto habilidades lingüísticas fundamentales como la aplicación de estrategias cognitivas superiores.

En resumen, las bases teóricas indican que para mejorar la comprensión lectora de los niños de sexto grado es necesario un enfoque metodológico activo, centrado en el estudiante, donde éste aprenda estrategias de comprensión en un ambiente que promueva la reflexión, la conexión con sus conocimientos previos y la motivación por leer. Al combinar los aportes del constructivismo, la psicología cognitiva y la lingüística, se obtiene un marco sólido para diseñar intervenciones pedagógicas efectivas en comprensión lectora en el contexto peruano e internacional (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012).

### **Material didáctico como recurso pedagógico para la comprensión lectora**

Uno de los recursos clave para promover la comprensión lectora en el aula es el uso del material didáctico, entendido como cualquier recurso físico, visual, digital o manipulativo que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto de la lectura, los materiales didácticos permiten representar, visualizar, organizar o manipular

la información textual, promoviendo una lectura más comprensiva y significativa. El uso de estos materiales resulta particularmente útil para estudiantes del nivel primario, quienes, por su etapa de desarrollo cognitivo, requieren estímulos concretos, visuales y motivadores para activar su pensamiento lector. Según Ochoa Moreno y Cartuche Andrade (2023), el material didáctico estimula los sentidos, contribuye a fijar conocimientos, refuerza contenidos y permite una mayor participación del estudiante. Por ejemplo, utilizar organizadores gráficos, fichas de comprensión, tarjetas de inferencias, tiras narrativas o mapas conceptuales, facilita que los alumnos interactúen activamente con el texto, identifiquen ideas clave y puedan estructurar el contenido leído. En escuelas peruanas, especialmente en sectores con limitados recursos, el uso de material didáctico reciclado o elaborado por el docente ha demostrado ser una estrategia pedagógica eficaz, siempre que su aplicación esté orientada por una planificación clara. Así, el material no es un fin en sí mismo, sino un medio facilitador de la comprensión (Ochoa Moreno y Cartuche Andrade, 2023).

### **Teoría implícita**

Según Makuc (2011) menciona que las teorías implícitas son construcciones mentales que las personas desarrollan a partir de su experiencia y del entorno cultural en el que se desenvuelven. Estas teorías no se adquieren formalmente, sino que emergen de la interacción cotidiana con el mundo y se utilizan para interpretar y actuar en distintos contextos. Funcionan como marcos de referencia internos que guían la manera en que los individuos entienden ciertos fenómenos, especialmente en dominios específicos. En esencia, se trata de estructuras cognitivas complejas que se activan cuando el entorno lo demanda y que permiten anticipar, interpretar o responder frente a situaciones determinadas.

Particularmente en el ámbito de la comprensión lectora, estas teorías implícitas se han organizado considerando tres elementos fundamentales: cómo se entiende el concepto de comprensión, qué se asume por texto y cuál es la idea que se tiene del lector. Este enfoque revela que muchas de las decisiones y estrategias que se adoptan al leer o enseñar a leer están profundamente condicionadas por estas creencias internas, aunque no siempre sean conscientes. Por esta razón, reconocer su existencia es clave para transformar prácticas educativas y mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **Características del material didáctico**

El material didáctico debe ser pertinente al contexto de los estudiantes y adaptarse a su nivel de desarrollo cognitivo. Debe ser claro, accesible, atractivo visualmente y elaborado con recursos disponibles para fomentar una enseñanza eficaz. Además, debe permitir múltiples formas de interacción, tanto individual como grupal, promoviendo la construcción activa del conocimiento. Un material bien diseñado debe estimular los sentidos, captar la atención, facilitar la comprensión de conceptos complejos. En el contexto de la comprensión lectora, se espera que los recursos didácticos permitan visualizar la estructura del texto, identificar ideas principales, analizar personajes, secuenciar eventos y formular hipótesis. Estas características son fundamentales para que el material no se convierta en un simple soporte, sino en una verdadera herramienta de mediación pedagógica (Campoverde-Mavisoy et al., 2024).

### **Funciones del material didáctico**

Las funciones del material didáctico van más allá del acompañamiento visual de una clase: tienen un propósito pedagógico intencional. Entre sus funciones principales se encuentran: motivar el interés del estudiante, apoyar la explicación del docente,

representar información abstracta de manera concreta, facilitar el proceso de memorización y permitir una evaluación formativa del aprendizaje. En el campo de la lectura, estos materiales funcionan como puentes entre el texto y la interpretación, ya que promueven la organización de las ideas, el análisis crítico, la formulación de preguntas y la generación de conclusiones. Ochoa Moreno y Cartuche Andrade (2023) señalan que su función mediadora permite que los estudiantes puedan acercarse al contenido desde diversas perspectivas, promoviendo un aprendizaje multisensorial. De esta manera, el material no solo complementa el proceso de enseñanza, sino que lo transforma, potenciando las estrategias lectoras que se desean desarrollar Ochoa Moreno y Cartuche Andrade (2023).

### **Objetivos del material didáctico**

El objetivo central del uso del material didáctico es potenciar el aprendizaje significativo. En el caso de la comprensión lectora, esto implica activar conocimientos previos, facilitar la exploración del contenido textual, promover la construcción de nuevas ideas y permitir la evaluación del nivel de comprensión alcanzado. Díaz Barriga y Hernández (2010) sostienen que el material debe estar vinculado a una intención pedagógica clara, con objetivos específicos como mejorar la inferencia textual, fortalecer la capacidad de síntesis, ampliar el vocabulario, fomentar la opinión argumentada sobre lo leído y generar conexiones entre el texto y la realidad. Además, busca desarrollar la autonomía del estudiante al permitirle interactuar con el contenido de manera reflexiva y crítica. Por tanto, cada recurso didáctico debe planificarse en función de los objetivos del aprendizaje lector propuestos en la sesión (Díaz Barriga & Hernández, 2010).

## **Procedimiento metodológico para aplicar estrategias lectoras con material didáctico**

Se recomienda aplicar una secuencia pedagógica que incluya tres momentos clave: antes, durante y después de la lectura. Antes de leer, el docente puede utilizar materiales de activación como imágenes, palabras clave, títulos o preguntas guía para activar conocimientos previos y motivar al estudiante. Durante la lectura, se emplean organizadores o ayudas visuales que acompañen el proceso lector (esquemas, subrayado, mapas conceptuales, fichas de preguntas). En este momento, se aplican estrategias como la predicción, inferencia o formulación de preguntas, apoyadas por los materiales correspondientes. Finalmente, después de la lectura, se utilizan materiales de síntesis y evaluación (resúmenes, cuestionarios, rúbricas, debates) para consolidar la comprensión y permitir que el estudiante exprese lo comprendido en forma oral, escrita o visual. Este procedimiento metodológico, ampliamente validado por autores como Meneses et al. (2022) promueve la autonomía del estudiante, mejora su motivación y permite al docente monitorear el nivel de comprensión logrado. En el contexto peruano, este enfoque metodológico ha sido recogido por el Currículo Nacional, el cual propone secuencias didácticas activas, participativas y orientadas a resultados concretos de aprendizaje lector (Meneses et al., 2022).

## **Clasificación del material didáctico**

El material didáctico puede clasificarse en diversos tipos según su naturaleza y función. De acuerdo con Campoverde-Mavisoy, Moriano-Melo, Ordóñez-Vivero y Reigosa-Lara (2024) afirman que existen tres grandes categorías: materiales concretos o manipulables (como rompecabezas, fichas, objetos tangibles), materiales visuales (láminas, posters, esquemas, mapas), y materiales audiovisuales o digitales (videos,

presentaciones, plataformas interactivas). Asimismo, algunos autores amplían esta clasificación incluyendo materiales textuales (libros, cuentos, artículos) y sonoros (grabaciones, podcasts educativos). Esta diversidad permite al docente elegir los recursos más adecuados según el objetivo de lectura y el nivel de sus estudiantes. En el caso de estrategias de comprensión lectora, los materiales gráficos (como los mapas mentales o los esquemas de personajes) y los interactivos (como plataformas con ejercicios de inferencias o resumen) han demostrado tener alta efectividad para mejorar los niveles inferencial y crítico en niños de sexto grado. No obstante, la elección del material debe considerar no solo su forma, sino su intencionalidad pedagógica: qué tipo de pensamiento promueve, qué habilidades activa y cómo se relaciona con el texto leído. Una clasificación eficiente permite al docente organizar sus recursos y emplearlos con mayor pertinencia, favoreciendo así el aprendizaje activo y significativo Campoverde-Mavisoy et al., 2024).

### **Finalidad del material didáctico**

La finalidad del material didáctico es actuar como un medio intencional que facilite y optimice el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se trata solo de acompañar una clase, sino de orientar el aprendizaje hacia objetivos concretos, permitiendo que el estudiante se apropie del conocimiento de manera activa y significativa. En el contexto de la comprensión lectora, su finalidad está en fomentar la autonomía del lector, mejorar su capacidad de análisis textual, y fortalecer habilidades cognitivas como la interpretación, la inferencia, la síntesis y la argumentación. Además, el material didáctico tiene la finalidad de reducir las barreras de aprendizaje, adaptándose a distintos estilos, ritmos y niveles de comprensión. Esto lo convierte en una herramienta clave para la inclusión educativa y la equidad en el aula. Según Díaz Barriga y Hernández (2010), todo

recurso didáctico debe tener una finalidad formativa clara: no es un elemento decorativo ni accesorio, sino un instrumento pedagógico que guía, provoca, media y evalúa el aprendizaje. En este sentido, su propósito final es que los estudiantes no solo comprendan lo que leen, sino que desarrollen un pensamiento crítico y transformador frente al texto y su entorno (Díaz Barriga & Hernández, 2010).

### 1.3 Marco legal

- Constitución Política del Perú
- Ley N° 28044 Ley General de Educación
- Decreto Supremo N° 011-2012-ED- Reglamento de Educación.
- Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU, (Modifica DS 011-2012-ED).
- Ley N° 27337, Código de los niños y adolescentes.
- DS 013-2022-MINEDU, lineamiento para la promoción del bienestar socioemocional para estudiantes de la Educación Básica
- Resolución Directoral N° 012-2024-DG/CEPT-BD Reglamento Interno

La Institución Educativa Privada “El Buen Maestro” fue creada por R.D. N° 004-0494 -USE05- SJL, siendo autorizado para funcionar en el nivel Primaria (6to Grado) y Secundaria (1ro, 2do, 3ro, 4to y 5to Año), siendo como promotor: Raúl Santiago Márquez y teniendo como directora: Ercilia Antaurco Gamarra. Esta entidad educative se encuentra ubicada en el AAHH Huáscar que fue creado desde el año 1994, aquí residen en su mayoría personas que vienen del interior del país, actualmente cuenta con los

servicios básicos y se caracteriza por la población trabajadora y de bajos recursos económicos

El derecho a la educación y el desarrollo de la competencia lectora en el Perú están respaldados por un sólido marco legal. La Constitución Política del Perú de 1993, norma de más alto rango, consagra en su artículo 13° que *“la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana”*, a la vez que reconoce la libertad de enseñanza y el deber de los padres de familia de participar en la educación de sus hijos (Constitución Política del Perú, 1993, art. 13). Este mandato constitucional implica que el Estado debe garantizar una educación de calidad para todos los peruanos, incluyendo la formación en habilidades fundamentales como la lectura comprensiva. Además, la Constitución establece explícitamente en su artículo 17° la obligatoriedad de la educación básica – niveles inicial, primaria y secundaria– y señala la responsabilidad del Estado de combatir el analfabetismo: *“El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo”* (Constitución Política del Perú, 1993, art. 17). Esta disposición es especialmente relevante para la comprensión lectora, pues alude al compromiso estatal de asegurar que todos los ciudadanos adquieran las competencias básicas de lectura y escritura como condición para el ejercicio pleno de sus derechos. En suma, el texto constitucional peruano consagra la educación (y dentro de ella, la capacidad de leer y entender) como un derecho humano fundamental y un deber impostergable del Estado, sentando las bases para el desarrollo de políticas y normas específicas orientadas a fortalecer la competencia lectora desde la niñez.

Desarrollando los preceptos constitucionales, la Ley General de Educación N° 28044 –vigente desde el 2003– establece el marco legal educativo a nivel nacional. Esta Ley define los fines, principios y lineamientos de la educación peruana, enfatizando la

formación integral y la calidad educativa. En su artículo 13°, la ley define la *calidad de la educación* como “*el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida*” (Ley General de Educación, 2003, art. 13). Dicho artículo agrega que el logro de la calidad depende, entre otros factores, de la existencia de currículos pertinentes, buenos docentes, materiales adecuados y procesos pedagógicos efectivos. La comprensión lectora forma parte intrínseca de esta noción de calidad, ya que es una competencia básica para el aprendizaje a lo largo de la vida y el ejercicio ciudadano informado. La Ley General de Educación declara también como uno de los fines de la educación peruana el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, entendida como la capacidad de expresarse y comprender mensajes en forma oral y escrita (Ley 28044, art. 9). Asimismo, la ley mandata la implementación de evaluaciones periódicas de los logros de aprendizaje fundamentales –dentro de los cuales se incluye la lectura– para retroalimentar el sistema educativo y garantizar equidad (Ley 28044, arts. 29 y 31). En síntesis, la Ley General de Educación refuerza el derecho de todos los niños a recibir una enseñanza que les permita desarrollar la comprensión lectora al máximo nivel posible, concibiéndola no solo como una habilidad académica sino como una herramienta esencial para su realización personal y social (Congreso de la República, 2003).

En el ámbito normativo pedagógico, el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) –aprobado oficialmente en 2016 y vigente a la fecha– constituye el documento técnico que orienta la enseñanza de la comprensión lectora en las escuelas peruanas. El CNEB adopta un enfoque por competencias, y en el Área de Comunicación establece explícitamente la competencia denominada “*Lee diversos tipos de textos escritos en su*

*lengua materna*”, que todos los estudiantes deben desarrollar progresivamente desde inicial hasta secundaria (Ministerio de Educación, 2006). Esta competencia lectora se define en el currículo como “*una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura*”, enfatizando que el estudiante no solo decodifica, sino que construye activamente el sentido de lo que lee (Ministerio de Educación, 2006). Para lograrlo, el Currículo señala que el alumno debe poner en juego *saberes previos*, comprender la información explícita, inferir e interpretar la información implícita y reflexionar y evaluar sobre el contenido y la forma del texto. En correspondencia, se delinearán tres capacidades que conforman la competencia lectora: Obtiene información del texto escrito (localizar ideas explícitas); Infiere e interpreta información del texto (deducir e integrar significados); y reflexiona y evalúa la forma, contenido y contexto del texto (emitir juicios y relacionar el texto con otros conocimientos). Estas capacidades reflejan los niveles de comprensión lectora antes descritos (literal, inferencial y crítico) y orientan la labor docente en el aula. El Currículo Nacional, además, incorpora estándares de aprendizaje para la competencia lectora en distintos grados, indicando el nivel esperado de comprensión (por ejemplo, al finalizar segundo grado de primaria se espera que el estudiante pueda inferir el sentido de textos narrativos sencillos, etc.). También promueve enfoques transversales como el enfoque comunicativo y el enfoque intercultural, que invitan a utilizar textos variados y culturalmente relevantes para motivar la lectura en los niños. En suma, el marco curricular peruano vigente brinda sustento legal-pedagógico a la enseñanza de la comprensión lectora, definiendo qué se entiende por leer comprensivamente y qué se espera que logren los estudiantes de sexto grado en esta competencia. Esto garantiza que todas las

instituciones educativas orienten sus prácticas hacia el desarrollo de lectores competentes, tal como lo demanda el derecho a una educación de calidad.

Adicionalmente, existen normas específicas y programas nacionales que apuntalan el desarrollo de la lectura en el ámbito escolar. Un ejemplo destacado es el ya mencionado Plan Lector, establecido mediante resoluciones ministeriales a partir de 2005-2006, que continúa vigente como política educativa. La *Directiva N.º 015-2005-MED* y normas complementarias dispusieron que cada institución educativa elabore e implemente su Plan Lector anual, con el propósito de promover el hábito de la lectura en todos los estudiantes de básica regular. Según las disposiciones oficiales, *“el Plan Lector es la estrategia pedagógica básica para promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en los estudiantes... con el fin de mejorar los niveles de comprensión lectora y acceder a otros aprendizajes”* (Ministerio de Educación, 2006). Esta normativa obliga a que todos los alumnos –incluidos los de sexto grado de primaria– lean mensualmente libros seleccionados (al menos uno por mes, sumando 12 al año), integrando dichas lecturas a las actividades de aula en todas las áreas curriculares). El Plan Lector y sus lineamientos legales (R.M. N.º 0566-2005-ED, entre otras) fortalecen el derecho de los niños a acceder a materiales de lectura de calidad y buscan garantizar oportunidades para practicar la comprensión lectora de manera sostenida. Otra política relevante es el Proyecto Educativo Nacional al 2036, aprobado por Decreto Supremo en 2020, que en su visión estratégica incluye el objetivo de lograr que todos los estudiantes *“se comuniquen efectivamente en su lengua materna”*, lo cual abarca el dominio de la lectura comprensiva como competencia clave para la ciudadanía. Por último, cabe mencionar que la legislación educativa peruana considera a la lectura como parte del derecho a la cultura y el acceso a la información: la Ley N.º 28086, Ley de Democratización del Libro y

Fomento de la Lectura (2003), declara de interés nacional la promoción de hábitos de lectura en la población. Todas estas normas y planes, en conjunto, conforman un andamiaje legal coherente que protege el derecho de los escolares peruanos a aprender a leer comprensivamente. Desde la Constitución hasta las resoluciones ministeriales, el mensaje es claro: garantizar que los niños desarrollen la comprensión lectora no es solo un objetivo pedagógico, sino un mandato legal y un compromiso del Estado con las futuras generaciones.

## **1.4 Antecedentes del estudio**

### **1.4.1 Antecedentes Internacionales**

Diversos estudios realizados en otros países corroboran la eficacia de las estrategias de comprensión lectora en educación primaria, ofreciendo un marco comparativo útil. Por ejemplo, en Colombia, Montoya Salgado (2017) ejecutó un proyecto titulado *“Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en grado tercero de primaria”*, en el cual empleó juegos lingüísticos, mapas conceptuales y lectura compartida guiada con alumnos de 3.er grado. Al finalizar la intervención, encontró un avance significativo en la capacidad de los niños para inferir el significado de cuentos y responder preguntas de interpretación, en contraste con un grupo control que siguió con la enseñanza tradicional (Montoya Salgado, 2017). Asimismo, en Venezuela, Pernía Hernández y Méndez Chacón (2017) documentaron una experiencia de aplicación de estrategias de lectura en estudiantes de primaria, reportando *“mejoras sustanciales en la comprensión lectora, especialmente en la identificación de ideas principales e inferencias”* tras un programa de ocho semanas enfocado en estrategias metacognitivas. De igual modo, Ávila-Negrinis et al. (2021) en República Dominicana implementaron

una estrategia basada en cuentos infantiles para desarrollar la comprensión inferencial en niños de segundo ciclo, logrando incrementos medibles en las inferencias que los estudiantes podían formular a partir de los textos. En España, estudios como los de Solé (2008) y García (2017) también han demostrado que la instrucción en estrategias (por ejemplo, el método *PQRS*: Predecir, Preguntar, Leer, Resumir) mejora el rendimiento en comprensión lectora de alumnos de primaria frente a grupos que no reciben dicha instrucción. En conjunto, estos antecedentes internacionales refuerzan la evidencia de que la problemática de la baja comprensión lectora en primaria puede abordarse exitosamente con intervenciones estratégicas. Aunque cada contexto tiene particularidades, los resultados coinciden en subrayar la importancia de enseñar a los niños *cómo* leer de manera comprensiva, más allá de solo practicar la lectura. Este consenso internacional le brinda al presente estudio un respaldo teórico-práctico amplio, indicando que las estrategias de comprensión lectora constituyen una metodología pedagógica válida y respaldada empíricamente para mejorar la interpretación de textos en sexto grado de primaria también en el contexto peruano.

#### **1.4.2 Antecedentes nacionales**

En un estudio desarrollado durante la pandemia en Ecuador, se investigaron las estrategias metodológicas más eficaces para fomentar la comprensión lectora en estudiantes de bachillerato. La investigación utilizó un enfoque mixto, combinando datos obtenidos mediante encuestas con una revisión bibliográfica. El objetivo principal fue identificar qué métodos de enseñanza resultaban más útiles en el contexto educativo remoto y digital al que obligó la emergencia sanitaria. Los resultados del análisis indicaron que las estrategias que incorporaron el uso de recursos tecnológicos —como

textos digitales y dinámicas colaborativas apoyadas en TIC— favorecieron significativamente el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, al promover una participación más activa y adaptada a los entornos virtuales (Castillo-Torres y Bastardo-Contreras, 2021).

Se desarrollo un estudio documental enfocado en explorar el uso de estrategias metodológicas innovadoras vinculadas a la comprensión lectora dentro de la literatura científica. El propósito central fue examinar cómo se presentan y aplican estas estrategias en distintos enfoques pedagógicos registrados en investigaciones previas (Salvador y Guerrero, 2022).

Los hallazgos evidencian que prácticas basadas en la participación activa del estudiante y el aprovechamiento de herramientas digitales se destacan como enfoques metodológicos efectivos para mejorar la comprensión lectora. Asimismo, se resalta que la colaboración entre docentes y estudiantes potencia la autonomía en el aprendizaje y contribuye al desarrollo de nuevas ideas, lo que convierte a estas estrategias en elementos clave dentro de procesos educativos más dinámicos e inclusivos.

Varios estudios e investigaciones previas, tanto a nivel nacional (Perú) como internacional, han abordado la aplicación de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de primaria, evidenciando su impacto positivo en la interpretación de textos. A continuación, se resumen algunos antecedentes relevantes que sirven de base a la presente investigación:

**Antecedente nacional 1:** *“Estrategias didácticas para la comprensión de textos en estudiantes del segundo grado de primaria”* – Castilla Apolaya & Carrillo Vásquez (2023). Este estudio, publicado en la revista IGOBERNANZA, fue realizado en una institución educativa pública de Lima con alumnos de 2.º grado. Los autores

implementaron una intervención pedagógica basada en estrategias de comprensión lectora (como la predicción, formulación de preguntas y resumen) durante un bimestre escolar, utilizando un diseño cuasi-experimental con grupo experimental y grupo de control. El objetivo era fortalecer la comprensión lectora de los niños mediante actividades lúdicas y colaborativas centradas en textos narrativos y descriptivos. Los resultados mostraron mejoras estadísticamente significativas en el grupo experimental: el porcentaje de estudiantes en nivel satisfactorio de comprensión lectora aumentó notablemente en la prueba posterior, mientras que en el grupo de control no hubo cambios relevantes. En particular, se observó que la estrategia didáctica aplicada incidió en una mejora del nivel inferencial de comprensión y en la capacidad de los alumnos para recordar y organizar la información principal de los textos (Castilla Apolaya & Carrillo Vásquez, 2023).

Los autores reportan una significancia de  $p < 0.01$  al comparar las calificaciones de comprensión antes y después de la intervención, lo que confirma la influencia positiva de las estrategias enseñadas sobre el desempeño lector de los niños. En su discusión, Castilla y Carrillo concluyen que la enseñanza explícita y sistemática de estrategias de comprensión –adaptada al contexto de los estudiantes– puede lograr un impacto inmediato en la mejora de la comprensión de textos en primaria, recomendando extender este tipo de programas a más escuelas públicas del país (Castilla Apolaya & Carrillo Vásquez, 2023).

Este antecedente es valioso para el presente estudio porque demuestra, en un contexto peruano urbano, la efectividad de las intervenciones pedagógicas con estrategias de lectura para elevar el nivel de comprensión lectora, respaldando con evidencia

empírica la hipótesis de que la aplicación de tales estrategias mejora la interpretación de textos en escolares.

**Antecedente nacional 2:** *“estrategia didáctica en la comprensión lectora de estudiantes del segundo grado de primaria de la institución educativa 5168 puente piedra”* – Castilla Apolaya y Carrillo Vásquez (2023). Este trabajo corresponde a una investigación aplicada en la Institución Educativa 5168 Puente Piedra, ubicada en Lima

(Perú), y tuvo como objetivo principal implementar un conjunto de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado. La intervención se centró en la aplicación de estrategias específicas para fortalecer los tres

niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y criterial. Para mejorar la comprensión literal, se utilizaron organizadores gráficos; para el nivel inferencial, juegos de inferencia y pistas; y para el nivel criterial, se llevaron a cabo debates guiados sobre los textos leídos.

La investigación adoptó un diseño cuasi-experimental con la aplicación de pre y post pruebas, usando una muestra no probabilística de 48 estudiantes del segundo grado. El análisis de los resultados mostró un incremento significativo en la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental, especialmente en el nivel inferencial, donde se evidenció un avance notable en la capacidad de los estudiantes para realizar inferencias a partir de los textos leídos.

Este estudio concluye que la implementación de las estrategias didácticas contribuyó de manera positiva en el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y criterial. Además, destaca la importancia de aplicar estrategias activas y motivacionales, como el uso de recursos visuales y cuentos, que motivaron a los estudiantes y facilitaron su comprensión de los textos. El trabajo de Castilla Apolaya y

Carrillo Vásquez (2023) aporta importantes conclusiones sobre el impacto de las

estrategias didácticas en la mejora de la comprensión lectora, y proporciona una base sólida para su aplicación en el aula de primaria.

**Antecedente nacional 3:** “*Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*” – Cubas Barrueto (2007). Esta investigación, desarrollada como tesis en la Pontificia Universidad Católica del Perú, exploró la relación entre las actitudes lectoras de los estudiantes y su nivel de comprensión de textos. Si bien el enfoque es ligeramente distinto (se centra en aspectos motivacionales), sus hallazgos resultan pertinentes. Cubas trabajó con alumnos de 6.º grado de primaria de una institución educativa de Lima, a quienes se aplicó una prueba estandarizada de comprensión lectora y una escala de actitudes hacia la lectura. Encontró que un porcentaje significativo de estudiantes presentaba bajo interés por la lectura y que esto correlacionaba con menores puntajes en comprensión lectora: aquellos niños que leían solo por obligación o mostraban desagrado hacia la lectura tendían a obtener niveles literal básicos y poca inferencia en las pruebas (Cubas Barrueto, 2007). Por el contrario, los estudiantes con actitudes positivas (que manifestaban leer por placer o curiosidad) obtenían mejores resultados, sobre todo en ítems inferenciales y críticos. Un aporte importante de este estudio fue identificar que uno de los factores que explicaban las actitudes negativas era la ausencia de estrategias de lectura atractivas en el aula –los alumnos percibían la lectura como una actividad monótona. A raíz de ello, la autora sugirió implementar en sexto grado estrategias más dinámicas (lectura compartida, dramatización de relatos, uso de tecnologías) para cambiar dichas actitudes y, con ello, mejorar la comprensión. Aunque Cubas no implementó un programa de intervención, sus conclusiones respaldan la idea de que la aplicación de estrategias de comprensión lectora bien dosificadas y contextualizadas podría no solo elevar el rendimiento en lectura, sino

también fomentar una actitud más favorable de los niños hacia los textos. Este antecedente nacional proporciona al presente estudio una justificación adicional: la necesidad de intervenir en las aulas con metodologías activas (estratégicas) no solo para mejorar habilidades objetivas, sino también para motivar a los estudiantes y cultivar en ellos un gusto por la lectura que repercuta en mejores comprensiones.

### **1.5 Marco conceptual Estrategias de comprensión lectora**

Según Palincsar & Brown (2017) señalan que un lector competente se caracteriza por su habilidad creativa, lo cual le permite utilizar estrategias cognitivas como herramientas de apoyo para interpretar, analizar y reflexionar críticamente sobre los textos. Estas estrategias no solo facilitan la comprensión, sino que también estimulan un pensamiento más profundo y estructurado durante el proceso de lectura.

Además, cuando el estudiante logra avanzar hacia niveles más complejos de comprensión, empieza a construir criterios de desempeño más elaborados. Esto implica que su capacidad para interpretar información, emitir juicios y establecer conexiones entre ideas se fortalece progresivamente, consolidando una comprensión lectora crítica y autónoma.

Las estrategias de comprensión se entienden como procedimientos que implican una secuencia planificada de acciones orientadas a alcanzar una meta específica durante la lectura. Estas estrategias son ejecutadas de forma activa por el lector en distintas etapas del proceso lector: antes, durante y después de enfrentarse al texto. Su aplicación permite no solo interpretar y construir significado, sino también mejorar las habilidades lectoras y optimizar la comprensión global del contenido (Solé, 1992).

En esta investigación, se ha puesto especial énfasis en la inferencia y la predicción como estrategias clave. Ambas cumplen funciones específicas dentro del proceso de comprensión: la inferencia permite completar información implícita, mientras que la predicción ayuda a anticipar lo que ocurrirá en el texto. Estas acciones mentales favorecen una lectura más profunda y consciente, alineada con el desarrollo de competencias lectoras complejas.

Para Smith (1990) “la base de todo aprendizaje incluyendo el de la lectura, es la comprensión” (p. 96). Esto pone en evidencia el rol fundamental del docente como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Es responsabilidad suya integrar, dentro de la planificación curricular, estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes, asegurando así un aprendizaje significativo al incorporar estas estrategias de manera intencional y estructurada, el docente no solo guía la lectura, sino que también potencia la capacidad del estudiante para interpretar, reflexionar y construir sentido a partir de los textos. De este modo, se fortalece la calidad del proceso educativo y se promueve una formación lectora más crítica y autónoma.

Volver a leer una sección del texto que no se ha comprendido correctamente constituye una estrategia eficaz de corrección, siempre que el lector detecte conscientemente esa dificultad. Esta acción permite aclarar dudas y mejorar la comprensión, mostrando que el proceso lector no es lineal, sino que requiere ajustes constantes en función del entendimiento del contenido. Según Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012) “Releer una parte confusa del texto, es una estrategia de corrección adecuada cuando el lector es consciente de alguna falla de comprensión”.

En suma, los lectores no solo emplean estrategias para abordar el texto, sino que estas también evolucionan mientras leen. Es decir, las estrategias no son fijas, sino que se adaptan, se perfeccionan y se reestructuran según las exigencias del texto y el nivel de comprensión que el lector va alcanzando, lo que refuerza la idea de la lectura como un proceso activo y dinámico.

### **Comprensión lectora:**

Es la capacidad y el proceso mediante el cual un lector entiende el contenido de un texto escrito, integrando la información explícita e implícita del mismo con sus conocimientos previos y experiencias. La comprensión lectora involucra descifrar el significado de las palabras y oraciones (decodificación) pero va más allá de ello, pues supone construir un significado global y coherente del texto. En términos simples, comprender un texto es *“hacerlo propio”*, extrayendo su esencia y relacionándola con lo que el lector ya sabe (Solé, 1992). Este proceso es activo e interactivo: el lector formula hipótesis sobre el contenido, las confirma o refuta a medida que avanza en la lectura, infiere aquello que no está dicho directamente y evalúa la relevancia de la información (Smith, 1990). La comprensión lectora tiene varios niveles (literal, inferencial, crítico) y dimensiones (cognitiva, lingüística, afectiva); por ejemplo, para entender un texto un niño debe reconocer el vocabulario (dimensión lingüística), captar ideas e inferir relaciones (dimensión cognitiva) y estar motivado e interesado en el contenido (dimensión afectiva). Conceptualmente, se reconoce que la comprensión de textos es fundamental en el aprendizaje, ya que a través de ella el estudiante puede acceder al conocimiento de todas las áreas curriculares. Una definición sintética es la proporcionada por un informe de la UNESCO, que describe la comprensión lectora como *“la capacidad de comprender y*

*emplear formas de lenguaje escrito, reflexionar sobre ellas y utilizarlas para alcanzar objetivos personales, desarrollar el propio conocimiento y potencial, y participar plenamente en la sociedad”* (OECD, 2019). En el contexto educativo peruano, comprender lo que se lee es parte esencial de la competencia comunicativa y está expresamente incorporado en el Currículo Nacional como una competencia fundamental (Ministerio de Educación, 2006). En suma, comprensión lectora significa extraer significado de los textos de manera reflexiva y constructiva, habilitando al estudiante para aprender autónomamente y comunicarse efectivamente por escrito (Wendy, 2022).

### **Estrategias de comprensión lectora:**

Son procedimientos o técnicas conscientes que utiliza el lector para mejorar su entendimiento de los textos. Se consideran “herramientas” mentales que guían la lectura eficaz, especialmente útiles cuando el texto es complejo o el lector encuentra dificultades. Las estrategias de comprensión lectora pueden enseñarse y aprenderse, y abarcan acciones antes, durante y después de la lectura (Solé, 2008). Por ejemplo, antes de la lectura, examinar los títulos, subtítulos o ilustraciones para activar conocimientos previos y hacer predicciones es una estrategia prelectura; durante la lectura, formularse preguntas acerca del contenido, visualizar escenas descritas o inferir el significado de palabras desconocidas por el contexto son estrategias que mantienen al lector involucrado activamente; después de la lectura, resumir el texto o elaborar mapas conceptuales son estrategias poslectura que consolidan la comprensión (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012). Las estrategias de lectura pueden clasificarse en *cognitivas* (operaciones mentales directas sobre el texto, como subrayar ideas principales, hacer inferencias, conectar

información) y *metacognitivas* (operaciones de autocontrol del propio proceso, como verificar si uno entendió, volver a leer si algo no quedó claro, etc.).

Un aspecto importante es la metacognición: un buen lector no solo aplica estrategias, sino que sabe cuándo y cómo usarlas, y es capaz de monitorear su comprensión en tiempo real (Paris & Winograd, 1990). Por ejemplo, si durante la lectura de un cuento el estudiante se percató de que ha perdido el hilo de la historia, decide releer el párrafo anterior (estrategia de autorregulación). En el marco conceptual de la presente investigación, las *estrategias de comprensión lectora* se entienden como aquellos pasos planificados y flexibles que el docente enseña y el estudiante aplica para facilitar la interpretación de un texto. Autores como Solé (1992) enfatizan que la enseñanza de estas estrategias debe ser explícita, modelada y practicada, de modo que el estudiante las incorpore a su repertorio habitual de lectura. Cuando un alumno de sexto grado domina estrategias tales como predecir el contenido, hacerse preguntas mientras lee, identificar ideas clave y resumir, está en mejores condiciones de comprender textos de diversas materias y complejidad (Meneses et al., 2022). En síntesis, estrategias de comprensión lectora refiere al *saber cómo actuar* frente a un texto para entenderlo mejor; es el “saber hacer” del lector competente, que distingue a un lector activo de uno pasivo. En esta investigación se trabajará con un conjunto de estrategias (predicción, inferencia, preguntas, subrayado y resumen) seleccionadas por su eficacia comprobada y adecuación al nivel de sexto de primaria, tal como se fundamenta en la literatura (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012; Pérez, 2019).

### **Interpretación de textos:**

En el contexto de la comprensión lectora, la interpretación de un texto es el proceso de atribuirle un significado personal y profundo, más allá de comprender sus

elementos superficiales. Interpretar un texto implica “*leer entre líneas*” y “*leer más allá de las líneas*”, es decir, captar no solo lo que dice explícitamente, sino también lo que sugiere. La hermenéutica (teoría de la interpretación) concibe la lectura como un diálogo entre el autor y el lector, donde este último reconstruye activamente el mensaje del autor aportando su propio horizonte de experiencias. Como lo señala Melba Guina (2022), la interpretación puede entenderse como una “*recreación o recomposición del texto*” por parte del lector: a partir de los elementos aportados por el autor en el texto y los conocimientos almacenados en la memoria del lector, se genera un nuevo significado, único para cada lectura. En términos más sencillos, dos personas pueden leer el mismo cuento pero interpretarlo de modo distinto según su perspectiva; una podría ver un mensaje de amistad donde otra ve una crítica social, por ejemplo. La interpretación de textos involucra habilidades de inferencia avanzada, de establecimiento de conexiones (con otras lecturas, con el contexto histórico, con la realidad del lector) y de valoración crítica. No se limita a descifrar “*qué quiso decir el autor*”, sino también qué significados emergen del encuentro entre el texto y el lector (Rosenblatt, 1982). En la educación primaria, fomentar la interpretación de textos significa alentar a los estudiantes a ir más allá de la comprensión literal: que expliquen con sus palabras lo leído, que infieran motivos o consecuencias no explícitas, que opinen sobre el comportamiento de un personaje o incluso que elaboren un final alternativo. Estas actividades desarrollan la interpretación porque obligan al niño a profundizar en el texto y a elaborar un significado propio. Conceptualmente, la interpretación textual se ubica en un nivel superior de la comprensión lectora, cercano al nivel crítico. Implica que el lector asuma una posición activa y creativa frente al texto, en lugar de meramente receptiva. Coghi y Cuchumbé (2023), al analizar teorías sobre la interpretación literaria, señalan que interpretar un texto

literario conlleva definir los símbolos y tensiones estéticas que contiene, movilizar emociones e ideas, y construir un sentido que puede ir más allá de la intención original del autor. Para fines de esta investigación, interpretación de textos se entenderá como la capacidad de los estudiantes para *explicar el significado* de un texto leído, incluyendo inferir ideas implícitas y emitir juicios o apreciaciones sobre el mismo (por ejemplo, explicar el mensaje o moraleja de una historia, o interpretar el tono y propósito de un texto informativo). Se espera que mediante el uso de estrategias de comprensión, los alumnos mejoren su habilidad de interpretación, manifestándose en respuestas más elaboradas, conexiones personales con el texto y apreciaciones críticas fundamentadas.

### **Niveles de lectura:**

Son las distintas profundidades de comprensión que un lector puede lograr al leer un texto. Tradicionalmente, como se mencionó, se distinguen tres niveles principales: literal, inferencial y crítico (también llamado evaluativo o apreciativo) (Barrett, 1976; Solé, 1992). El nivel literal corresponde a la comprensión superficial o directa: el lector identifica datos explícitos, reconoce personajes, lugares, fechas, hechos tal cual aparecen en el texto, y es capaz de repetir o señalar información exacta. Es el nivel básico que responde a preguntas del tipo “¿qué dice el texto?”. Por ejemplo, después de leer un pasaje, un estudiante en nivel literal puede contestar quién era el protagonista o qué sucedió primero y qué después, siempre tomando la información textual. El nivel inferencial implica una comprensión más profunda: el lector deduce información que no está dicha textualmente pero que se infiere lógicamente de lo que el autor ha proporcionado. En este nivel se responden preguntas como “¿qué quiso decir el autor?” o “¿por qué ocurrió tal cosa en la historia?”, que requieren leer entre líneas. El estudiante

usa pistas del texto y su conocimiento para, por ejemplo, inferir las emociones de un personaje aunque no se enuncien (“María sonrió ampliamente” permite inferir que estaba feliz) o suponer causas y consecuencias (“si el río se secó, podemos inferir que...”) (Wendy, 2022). También incluye reorganizar información del texto para encontrar relaciones implícitas. Finalmente, el nivel crítico es aquel en el que el lector emite un juicio valorativo o crítico sobre el texto, integrando su propia perspectiva. Aquí se responde a “¿qué opino o qué me parece el texto?”. El lector evalúa la calidad, la veracidad, la intención o la relevancia del contenido. Por ejemplo, un alumno en nivel crítico puede expresar si está de acuerdo con una afirmación de un texto expositivo y justificar por qué, o puede comparar lo leído con otros textos o con su realidad, detectando sesgos o mensajes ocultos (Solé, 2008). A veces se distingue un nivel superior adicional llamado nivel creativo o apreciativo, que supone que el lector, a partir del texto, genere nuevas ideas o creaciones (por ejemplo, escribir un final distinto, extrapolar la enseñanza a otra situación); sin embargo, en la práctica educativa básica suele integrarse en el nivel crítico-evaluativo

### **Competencia comunicativa:**

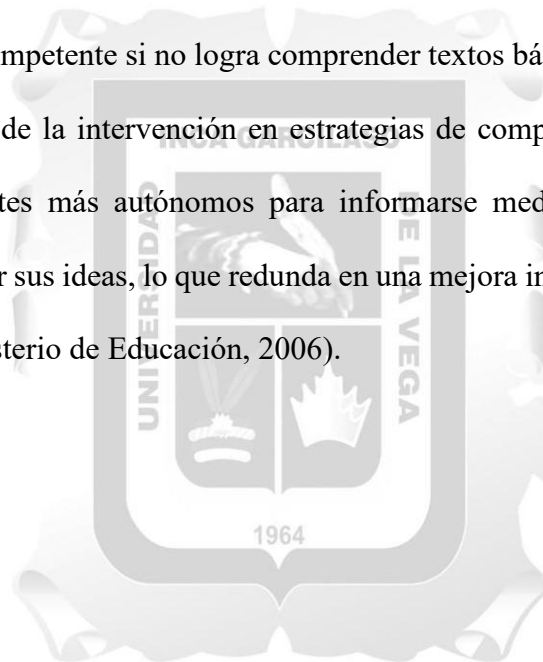
Es la capacidad integral de una persona para comunicarse efectivamente en diversos contextos, haciendo uso competente de las habilidades lingüísticas –hablar, escuchar, leer y escribir– de manera adecuada a la situación. El concepto de competencia comunicativa fue introducido por Dell Hymes (1972) como una ampliación de la idea de “competencia lingüística” de Chomsky, incorporando no solo el dominio de las reglas gramaticales del lenguaje sino también el conocimiento de *cómo* y *cuándo* usar el lenguaje en diferentes interacciones sociales. Posteriormente, Canale y Swain (1980)

detallaron que la competencia comunicativa abarca varias subcompetencias: la competencia lingüística (dominio del código, vocabulario, gramática), la competencia sociolingüística (uso apropiado según el contexto social y cultural), la competencia discursiva (coherencia y cohesión al comprender y producir textos más largos) y la competencia estratégica (habilidad para resolver problemas de comunicación, por ejemplo parafrasear cuando no se entiende algo, etc.).

En lo que concierne a la comprensión lectora, esta se enmarca principalmente en la competencia lingüística y discursiva: comprender un texto escrito requiere entender el lenguaje (léxico, sintaxis) y captar la coherencia global del discurso. Sin embargo, la competencia comunicativa es más amplia: un estudiante con buena competencia comunicativa no solo comprende textos, sino que también puede expresarse por escrito con claridad, puede entender mensajes orales y comunicarse oralmente de forma efectiva. En el Currículo Nacional peruano, la competencia comunicativa se desglosa en varias competencias específicas, entre ellas la de leer y la de escribir en lengua materna (Ministerio de Educación, 2006). Así, se reconoce que el desarrollo de la comprensión lectora contribuye directamente al logro de la competencia comunicativa, ya que leer con comprensión enriquece el vocabulario, mejora la ortografía, brinda modelos textuales y amplía el conocimiento del mundo, todos factores que luego impactan positivamente en la expresión oral y escrita del estudiante (Makuc, 2011).

Podemos afirmar, entonces, que la competencia comunicativa en un alumno de sexto grado se evidencia cuando este es capaz de interactuar verbalmente y por escrito de manera eficaz: comprende lo que lee (por ejemplo, instrucciones, cuentos, artículos informativos) y puede responder o actuar en consecuencia; a la vez, puede producir mensajes (hablar/escribir) entendibles y adecuados a su interlocutor. En la presente

investigación, si bien el foco está puesto en la comprensión lectora, se asume un enfoque integrado del área de Comunicación, por lo que se espera que al mejorar la comprensión de textos también se fortalezca la competencia comunicativa global de los niños. Por ejemplo, al comprender mejor un texto, un estudiante podrá comunicar mejor lo que entendió, participar en conversaciones sobre el tema leído y utilizar nuevas palabras aprendidas, demostrando así un crecimiento en su competencia comunicativa. Conceptualmente, este estudio se inscribe en el marco de que la lectura es una piedra angular de la competencia comunicativa: un estudiante no puede considerarse comunicativamente competente si no logra comprender textos básicos de su entorno. Por ello, al final, el éxito de la intervención en estrategias de comprensión lectora debería reflejarse en estudiantes más autónomos para informarse mediante la lectura y más hábiles para comunicar sus ideas, lo que redundaría en una mejora integral de su desempeño escolar y social (Ministerio de Educación, 2006).



## CAPÍTULO II:

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 2.1 Descripción de la realidad problemática

En las aulas del sexto grado de primaria de la institución educativa “el buen maestro”, muchos estudiantes muestran dificultades para comprender lo que leen. Esta situación no se origina solamente por factores sociales o tecnológicos, sino por una causa más estructural: la falta de aplicación pedagógica de estrategias de comprensión lectora de forma sistemática, progresiva y significativa. Aunque existen múltiples estrategias comprobadas como la predicción, inferencia, formulación de preguntas, subrayado y resumen, muchas veces estas no se enseñan paso a paso, ni se conectan con la realidad y motivaciones de los niños. Esto genera una lectura descontextualizada, carente de sentido para los estudiantes, quienes terminan viendo la lectura como una obligación y no como una oportunidad de descubrir, pensar y expresarse (Gutiérrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012).

El verdadero problema no es que los niños "no entiendan", sino que no se están usando estrategias conocidas y comprobadas para ayudarles a pensar mientras leen. Estrategias como la predicción (imaginar de qué tratará el texto), la inferencia (leer entre líneas), el subrayado de ideas importantes, la formulación de preguntas y la organización de la información en esquemas o mapas mentales son muy poderosas, pero muchas veces no se aplican en clase de manera ordenada y constante. Además, no se les explica a los estudiantes lo que pueden lograr si dominan estas estrategias. Por ejemplo, si aprenden a comprender bien lo que leen, podrán escribir mejores textos, opinar con fundamentos, resolver problemas en otras materias como ciencia y matemática, y participar en

concursos de redacción o debates escolares. *“Un lector eficaz puede anticipar el contenido, elaborar hipótesis, hacer preguntas, resumir e interpretar, lo cual amplía su capacidad de pensamiento crítico y creativo”* (Solé, 1992, p. 68).

Por esta razón, se considera en el presente trabajo de investigación, que la aplicación de estrategias de comprensión lectora como la predicción, la inferencia, el subrayado, la formulación de preguntas y el resumen constituye una herramienta pedagógica valiosa y necesaria para la mejora de interpretación de textos del 6to grado de primaria de la institución educativa “el buen maestro”, s.jl, 2025. Estas estrategias no requieren necesariamente materiales costosos o tecnologías avanzadas, ya que pueden ser aplicadas mediante recursos accesibles como textos escolares, hojas de lectura, organizadores gráficos, dramatizaciones, cartulinas, ilustraciones y fichas de trabajo elaboradas con materiales reciclables o de bajo costo. En este sentido, el verdadero valor está en la forma cómo se enseña y guía al estudiante a interactuar con el texto, más que en el material en sí.

Por ello, el presente estudio se enfoca en potenciar el aprendizaje lector desde la propia realidad educativa del aula, con recursos disponibles y un enfoque metodológico activo y reflexivo, en el contexto específico de los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa “El Buen Maestro”, del distrito de San Juan de Lurigancho – UGEL 05, en el año 2025. Zona que pertenece a la **Unidad de Gestión Educativa Local N.º 05 (UGEL 05)**, según la división oficial del Ministerio de Educación del Perú. El uso intencional y progresivo de estas estrategias de comprensión lectora representa una alternativa viable, creativa y transformadora que permitirá a los estudiantes no solo

mejorar su interpretación de textos, sino también desarrollar habilidades de pensamiento crítico, expresión y autonomía dentro y fuera del aula.

Un factor importante en la problemática es que no se sigue un programa estructurado que combine enseñanza explícita, modelado docente y actividades prácticas. Muchos docentes trabajan la lectura de forma improvisada, sin acompañar al estudiante en el uso gradual de estrategias que fomenten un pensamiento activo. Por ejemplo, no se suele enseñar a los estudiantes a activar conocimientos previos antes de leer, ni a hacer pausas durante la lectura para preguntarse qué entendieron o qué se imaginan que pasará. Las estrategias como “enseñanza recíproca”, que integran predicción, clarificación, cuestionamiento y resumen, pueden ser efectivas incluso en contextos con bajos recursos, si se aplican con planificación y entusiasmo (García, 2017).

En las evaluaciones internacionales de educación, el Perú ha mostrado avances significativos en la última década, pero aún enfrenta desafíos importantes en comparación con otros países. Según los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2022, el rendimiento promedio de los estudiantes peruanos de 15 años fue de 408 puntos en lectura, 391 en matemáticas y 408 en ciencias. Estas cifras son considerablemente inferiores al promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que fue de 476 puntos en lectura, 485 en matemáticas y 485 en ciencias. Además, el 66% de los estudiantes peruanos se ubicaron en niveles bajos de rendimiento en matemáticas, en contraste con el 31% promedio de la OCDE; en lectura, el 50% de los estudiantes peruanos estuvieron en niveles bajos, frente al 26% en la OCDE; y en ciencias, el 53% en Perú frente al 24% en la OCDE (Infobae, 2023; Perú21, 2023).

A nivel regional, el Perú ha mejorado su posición relativa frente a otros países latinoamericanos participantes en PISA, mostrando una tendencia de crecimiento sostenido en las tres competencias evaluadas durante el periodo 2009-2022. Esta tendencia positiva contrasta con la falta de mejoras significativas en países como Chile y Uruguay, que históricamente han tenido mejores resultados (Perú21, 2023). Por su parte, la OCDE ha destacado la eficiencia del Perú en materia educativa dentro de Latinoamérica, señalando que, en relación con la inversión ejecutada, se han logrado mejoras en la calidad del aprendizaje y en los resultados de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de estos avances, la proporción de estudiantes peruanos con bajo rendimiento sigue siendo alta en comparación con los estándares internacionales, lo que indica la necesidad de continuar fortaleciendo políticas públicas y pedagógicas para garantizar una educación de calidad e inclusiva (Ministerio de Educación del Perú, 2023).

Otro elemento que contribuye a este problema es que los estudiantes no siempre comprenden para qué sirve leer bien ni qué pueden lograr si desarrollan su comprensión lectora. Muchos ven la lectura como una tarea escolar sin relación con su vida cotidiana, cuando en realidad, leer bien les permite opinar con fundamento, escribir mejor, entender las noticias, resolver problemas en otras materias y comunicarse con más claridad. Cuando el maestro explica los beneficios concretos de entender lo que se lee y lo hace a través de actividades motivadoras (como dramatizaciones, proyectos de aula, juegos de preguntas, resúmenes creativos o debates), los estudiantes se comprometen más con su propio aprendizaje (Meneses et al., 2022)

Además, otro aspecto que agrava la situación es que muchos docentes no implementan la enseñanza de estrategias de forma explícita ni progresiva, es decir,

partiendo de la demostración del maestro hasta llegar a la práctica autónoma del estudiante. Este proceso, conocido como *cesión progresiva de la responsabilidad*, ha sido ampliamente validado en estudios sobre comprensión lectora. Si se sigue correctamente, permite que el estudiante aprenda primero observando al docente, luego practicando en grupo y finalmente aplicando las estrategias por sí mismo. Esta metodología favorece el aprendizaje profundo, el pensamiento crítico y el desarrollo de autonomía lectora (Pérez, 2019).

Finalmente, se ha comprobado que cuando se implementan estrategias de comprensión de forma lúdica, significativa y constante, los estudiantes no solo entienden mejor los textos, sino que desarrollan habilidades superiores de pensamiento. En un estudio reciente, se observó que los alumnos que practicaban resúmenes, dibujos, inferencias y formulación de hipótesis en actividades post lectura, lograron mejorar su capacidad para organizar ideas, expresarse oralmente y redactar con claridad. Esto refuerza la importancia de enseñar comprensión lectora no solo como una técnica académica, sino como una herramienta para desenvolverse con éxito en la vida personal y escolar (Wendy, 2022).

## **2.2 Formulación del problema general y específicos**

### **2.2.1 Problema general**

¿Cómo influye la aplicación de estrategias de comprensión lectora en la mejora de la interpretación de textos en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa “El Buen Maestro” durante el año 2025?

## **2.2.2 Problemas específicos**

### **Problema Especifico 1:**

¿Cómo contribuye la estrategia de predicción a mejorar la anticipación y comprensión de los contenidos textuales en los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa, el buen maestro, 2025?

### **Problema Especifico 2:**

¿De qué manera la formulación de preguntas e inferencias durante la lectura fortalece la capacidad de análisis y reflexión de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa, el buen maestro, 2025?

### **Problema Especifico 3:**

¿Qué efecto tiene el uso del resumen y las representaciones visuales (esquemas, dibujos, mapas conceptuales) en la interpretación final del texto leído en los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa, el buen maestro, 2025?

## **2.3 Objetivo general y específicos**

### **Objetivo general**

Aplicar estrategias de comprensión lectora para mejorar la interpretación de textos en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa “El Buen Maestro,SJL” en el año 2025.

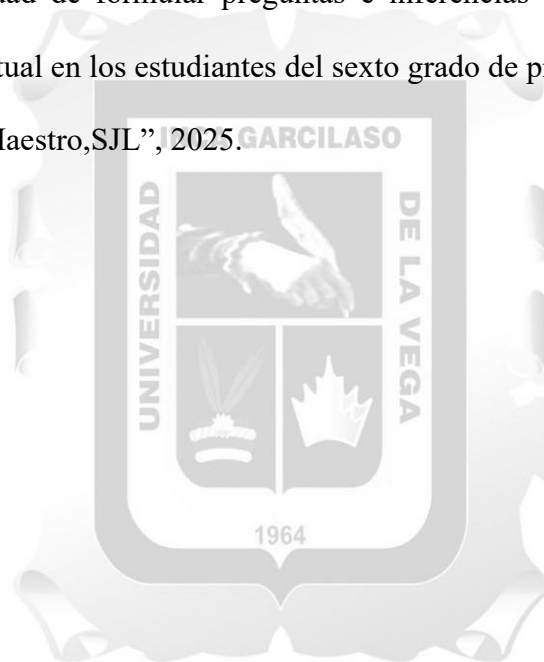
### 2.3.1 Objetivos específicos

#### **Objetivo Especifico 1:**

Promover el uso de la predicción como estrategia para activar conocimientos previos y anticipar el contenido de los textos en los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa, “El Buen Maestro,SJL”, 2025.

#### **Objetivo Especifico 2:**

Desarrollar la capacidad de formular preguntas e inferencias durante la lectura para mejorar el análisis textual en los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa, “El Buen Maestro,SJL”, 2025.



## **CAPITULO III:**

### **JUSTIFICACION Y DELIMITACION DE LA INVESTIGACION**

#### **3.1 Justificación e importancia del estudio**

##### **Justificación Metodológica**

El presente estudio es relevante porque propone una estrategia metodológica para la mejora de la comprensión lectora, centrada específicamente en estudiantes de sexto grado de primaria. A partir de investigaciones recientes, se reconoce que el uso de estrategias como la predicción, la formulación de preguntas y la organización gráfica permite fortalecer la interpretación de textos. Por ejemplo, Varas Ruiz (2021) implementó una intervención basada en las fases antes, durante y después de la lectura, y encontró mejoras significativas en la comprensión literal e inferencial de los alumnos. Asimismo, Loayza (2021) propuso el uso del "arborigrama" como herramienta visual para ayudar a los estudiantes a reorganizar información y mejorar la comprensión global. La presente investigación, entonces, valida metodológicamente un conjunto de estrategias didácticas contextualizadas, participativas y activas, que son aplicables en aulas reales y que responden a las demandas del currículo nacional para desarrollar competencias lectoras de manera integral. (Varas Ruiz, 2021; Loayza, 2021).

##### **Justificación teórica**

A nivel teórico, esta investigación se sostiene sobre bases recientes que evidencian cómo el uso sistemático de estrategias de comprensión lectora puede transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación primaria. Mediante una revisión sistemática, se identificaron estrategias como la lectura compartida, el modelo de Isabel Solé, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el método interrogativo como herramientas

efectivas para mejorar la comprensión textual. Estas estrategias ofrecen un enfoque estructurado que permite a los docentes orientar al estudiante hacia una lectura más consciente, reflexiva y crítica. De este modo, esta investigación no solo amplía la teoría sobre comprensión lectora, sino que aporta evidencia contextualizada que respalda la intervención pedagógica que aquí se propone (Chinguel Tagle, 2021).

En instituciones como la I.E. “El Buen Maestro”, ubicadas en zonas con recursos escasos, implementar metodologías accesibles y efectivas puede marcar una diferencia sustancial en el rendimiento académico de los estudiantes. Dotar al docente de herramientas prácticas le permite guiar mejor los procesos de interpretación lectora, aun en contextos de alta vulnerabilidad, como los de San Juan de Lurigancho. (MINEDU, 2016).

### **Justificación práctica**

Desde un enfoque práctico, esta investigación cobra valor porque ofrece soluciones aplicables a contextos educativos reales. En el Perú, como mostró Roxana Milagros (2018), existe una relación directa entre el uso de estrategias de lectura y el nivel de comprensión de los estudiantes; su estudio identificó que más del 77% de los alumnos presentaban bajo nivel de comprensión debido a una aplicación limitada de estrategias lectoras. En esta línea, el presente estudio propone un conjunto de técnicas orientadas a mejorar la interpretación de textos en sexto grado, en zonas vulnerables como San Juan de Lurigancho. Además, estudios internacionales como el de Fanny Castro (2025) han demostrado que integrar estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas mejora el pensamiento crítico e inferencial. En suma, esta propuesta metodológica responde a los desafíos concretos del aula, brindando herramientas al docente para intervenir con mayor

efectividad en el desarrollo lector de sus estudiantes. (Roxana Milagros, 2018;Fanny Castro, 2025).

Asimismo, esta propuesta responde a una problemática evidenciada en los informes de organismos internacionales como la OCDE, a través de PISA, y en las evaluaciones nacionales como la ECE, donde se muestra que gran parte de los estudiantes peruanos no logra comprender adecuadamente lo que leen. Esta situación refleja una brecha en el desarrollo de habilidades lectoras profundas, las cuales pueden ser trabajadas con estrategias didácticas bien diseñadas. (OECD, 2019).

Finalmente, esta investigación resulta pertinente porque integra hallazgos recientes de diferentes contextos educativos —tanto nacionales como internacionales— que respaldan el uso de estrategias activas, visuales y colaborativas para fomentar la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado. Se trata de una propuesta pedagógica que no solo responde al currículo vigente, sino que también se adapta a las características reales de los alumnos y al entorno escolar donde se desarrollan. En consecuencia, este estudio tiene el potencial de aportar soluciones prácticas, teóricas y metodológicas que favorezcan un cambio positivo en la enseñanza de la lectura en primaria. (Chinguel Tagle, 2021).

### **3.2 Delimitación del estudio**

La presente investigación ha sido delimitada con el propósito de centrar su enfoque en un aspecto concreto del problema planteado. Esta delimitación responde a la necesidad de abordar un tema específico y viable, el cual se enfoca en “Estrategias de comprensión lectora para la mejora de la interpretación de textos del 6to grado de primaria”, ya que se

trata de un tema extenso y con múltiples enfoques posibles, fue imprescindible establecer límites tanto en el espacio como en el tiempo para orientar adecuadamente el estudio

**Delimitación espacial:** Este trabajo se realizó en la I.E.P. “El Buen Maestro” del distrito de San Juan de Lurigancho, UGEL 05 – Lima Metropolitana.

**Delimitación temporal:** Este estudio se desarrolló en el periodo de marzo a diciembre del año 2025.

**Delimitación Poblacional:**

- a. **Poblacional:** La población de estudio está conformada por los 15 estudiantes del sexto grado “A” de primaria.
- b. **Muestral:** Esta conformado por 06 alumnos, elegidos aleatoriamente.





## CAPITULO IV:

### FORMULACION DEL DISEÑO

#### 4.1 Diseño esquemático

##### 4.1.1 Tipo de investigación

La indagación en el ámbito educativo es un procedimiento sistemático y estructurado que tiene como finalidad adquirir conocimiento nuevo sobre fenómenos específicos, como el proceso de comprensión lectora en primaria (Jiménez, 2025). La investigación educativa aplicada recurre a métodos cuantitativos para evaluar la eficacia de estrategias pedagógicas específicas, utilizando datos estadísticos que permiten confirmar hipótesis y mejorar prácticas de enseñanza. Así, se busca no solo describir un problema, sino también ofrecer soluciones prácticas basadas en evidencia empírica (Jiménez, 2025).

El presente estudio se enmarca en una investigación de tipo aplicada y de nivel explicativo. En este sentido, la investigación aplicada, de acuerdo con De Lima y Rondón (2020), tiene como finalidad resolver necesidades específicas del contexto educativo, como mejorar la comprensión de textos en estudiantes de sexto grado, mediante intervenciones didácticas concretas. Asimismo, al ser de nivel explicativo, no solo se describen los bajos niveles de comprensión, sino que se analizan sus causas, la influencia de las estrategias lectoras empleadas y la relación entre el uso de metodologías activas y la mejora en la interpretación textual de los alumnos (De Lima & Rondón, 2020).

Según Mendoza Rudecindo (2025), en educación básica se privilegian las investigaciones cuantitativas aplicadas cuando se busca medir el impacto de estrategias de enseñanza en el aprendizaje real de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, este estudio recoge datos de desempeño lector antes y después de la implementación de las estrategias,

lo que permite evaluar de manera objetiva los avances logrados y formular propuestas replicables en otros entornos educativos similares (Mendoza Rudecindo, 2025).

La presente investigación se desarrolla como un estudio explicativo, ya que no solo mide las variables, sino que también analiza las relaciones entre la aplicación de estrategias de comprensión lectora —entre ellas el uso del arborigrama como organizador visual— y la mejora en la interpretación de textos. En términos de su alcance, se trata de una investigación micro-educacional, al centrarse en un grupo específico de estudiantes de sexto grado de primaria. Su enfoque predominante es cuantitativo, pues emplea la recolección y análisis de datos numéricos para evaluar los avances en las habilidades lectoras. Respecto a su naturaleza, abarca aspectos empíricos, experimentales y documentales, considerando tanto el trabajo práctico con los alumnos como la revisión de antecedentes sobre estrategias lectoras. Finalmente, el tipo de estudio es evaluativo, porque busca comprobar la efectividad de las estrategias didácticas aplicadas, particularmente el arborigrama, en el logro de los objetivos de interpretación de textos. El objeto de estudio es disciplinar, enfocado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en el área de comunicación (Loayza, 2021).

#### **4.1.2 Método de investigación**

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo, ya que se centra en la recolección y análisis de datos numéricos para evaluar el impacto de las estrategias de comprensión lectora implementadas en los estudiantes de sexto grado. Este enfoque permite medir de manera objetiva las mejoras en la interpretación de textos, facilitando la comparación de resultados antes y después de la aplicación de las estrategias didácticas (Bazurto & Chancay, 2022).

El método utilizado corresponde a un diseño preexperimental, con aplicación de pretest y posttest en un solo grupo de estudiantes seleccionado mediante muestreo aleatorio simple. Este tipo de diseño es adecuado cuando se desea evaluar cambios generados por una intervención educativa específica, permitiendo medir el efecto sin necesidad de conformar un grupo de control formal" (Bazurto & Chancay, 2022).

En el contexto de esta investigación, se aplicarán instrumentos de evaluación antes y después de la implementación de estrategias como el arborigrama, la predicción y la inferencia, para determinar su efectividad en la mejora de la comprensión lectora. Los datos obtenidos se analizarán mediante técnicas estadísticas descriptivas, permitiendo identificar patrones y tendencias en el desempeño de los estudiantes (Bazurto & Chancay, 2022).

## **4.2 Descripción de los aspectos básicos del diseño**

### **4.2.1 Población**

La población de esta investigación está conformada por los 16 estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Privada "El Buen Maestro", ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, Lima Metropolitana, durante el año académico 2025. En el contexto de la investigación educativa, la población se define como el conjunto total de individuos que comparten características específicas relevantes para el estudio y sobre los cuales se pretende generalizar los hallazgos. Es crucial delimitar correctamente la población objetivo desde el inicio del estudio para establecer un marco de análisis preciso, lo que facilita la selección adecuada de la muestra. Además, tener una definición clara de la población contribuye a la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos, tal como se describe en el trabajo de Rivera Alcaraz (2021), quien también destaca la importancia

de una población bien definida para garantizar la efectividad de las estrategias pedagógicas aplicadas a la comprensión lectora.

**Tabla 1**

*Población estudiantil del Sexto Grado de Primaria. I.E.P. “El Buen Maestro”*

<b>Grado</b>	<b>Sección</b>	<b>Estudiantes</b>
Sexto	Única	16
Total		16

*Fuente:* Registro Oficial de Matriculados UGEL 05, SJL. 2025.

En la tabla se aprecia la distribución de estudiantes de 6° grado de primaria de la población en la I.E.P. “El Buen Maestro”, UGEL 05, San Juan de Lurigancho, 2025.

#### **4.2.2 Muestra**

La investigación se realizó con un grupo de 6 estudiantes seleccionados aleatoriamente del 6° grado de Educación Primaria de la I.E.P. “El Buen Maestro”, UGEL 05, San Juan de Lurigancho, 2025. Para proceder, se solicitó la autorización de la dirección de la institución educativa, permitiendo así la aplicación de instrumentos de evaluación durante las horas de clase. Esta aprobación facilitó la recolección de información en condiciones normales del entorno escolar.

La selección de la muestra se efectuó mediante un muestreo aleatorio simple, caracterizado por otorgar a todos los estudiantes del grado las mismas probabilidades de ser elegidos. Este tipo de muestreo es ideal cuando se busca garantizar la representatividad del grupo y minimizar sesgos en la recolección de datos, capturando así una visión precisa del nivel de comprensión lectora en un momento específico.

En el campo de la investigación, el muestreo se concibe como un proceso que implica la selección de un subconjunto representativo de individuos o elementos pertenecientes a una población total, con el propósito de analizar características específicas y generalizar resultados (Torres & Aguilar, 2022). Esta selección cuidadosa asegura que los datos recolectados reflejen adecuadamente las propiedades de la población de interés.

Según Díaz y Salas (2021), un aspecto esencial del muestreo aleatorio es que cada miembro de la población tiene igual probabilidad de ser elegido, lo cual favorece la validez de los resultados al minimizar posibles sesgos de selección. Este tipo de muestreo resulta especialmente adecuado en investigaciones educativas donde la equidad en la representación es fundamental.

Dentro de las modalidades de muestreo aleatorio, destaca el muestreo sistemático, que consiste en seleccionar sujetos de manera ordenada siguiendo un intervalo preestablecido. Esta técnica, aunque eficiente, puede verse afectada si existen patrones cíclicos en la población (Wendy & Fernández, 2022).

**Criterios de inclusión:**

Estudiantes matriculados en el 6° Grado de la I.E.P. “El Buen Maestro”, UGEL 05, SJL.

**Criterios de exclusión:**

Estudiantes ausentes en la fecha de aplicación del instrumento de evaluación.

Estudiantes que abandonaron la institución educativa durante el proceso de investigación.

**4.2.3 Variables:**

- Implementación del arborigrama (estrategias visuales como recursos didácticos)

- Aplicación de técnicas de predicción, inferencia (como mejora en la interpretación de texto).

#### 4.2.4 Operacionalización

**Título:** Estrategias de comprensión lectora para la mejora de la interpretación de textos del 6to grado de primaria de la Institución Educativa “El Buen Maestro”, SJL, 2025.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	CATEGORÍA	RANGOS
<b>Variable 1:</b> Implementación del arborigrama como estrategia visual	Uso de organizadores visuales	Emplea esquemas gráficos para organizar la información del texto	<b>Inicio</b>	5 – 10
	Jerarquización de ideas	Diferencia y ordena tema, ideas principales y detalles en un arborigrama	<b>Proceso</b>	11 – 14
	Representación estructurada	Representa la estructura del texto de forma clara mediante el arborigrama	<b>Logrado</b>	15 – 20
<b>Variable 2:</b> Aplicación de técnicas de predicción e inferencia para mejorar la interpretación de textos	Predicción de contenido	Formula anticipaciones o hipótesis antes de leer el texto	<b>Inicio</b>	5 – 10
	Inferencia de información	Deduce información implícita a partir de pistas del texto	<b>Proceso</b>	11 – 14
	Interpretación crítica	Emite juicios u opiniones sobre el contenido leído	<b>Logrado</b>	15 – 20

Tabla 2: Operacionalización de variables

Fuente: Elaboración propia adaptado de Loayza, M. (2021). *El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos*

Gráfico 1: Resultados de evaluación diagnóstica



*Fuente: Elaboración propia. Uso de evaluaciones a través de fichas de comprensión lectora*

### 4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

#### 4.3.1 Técnicas

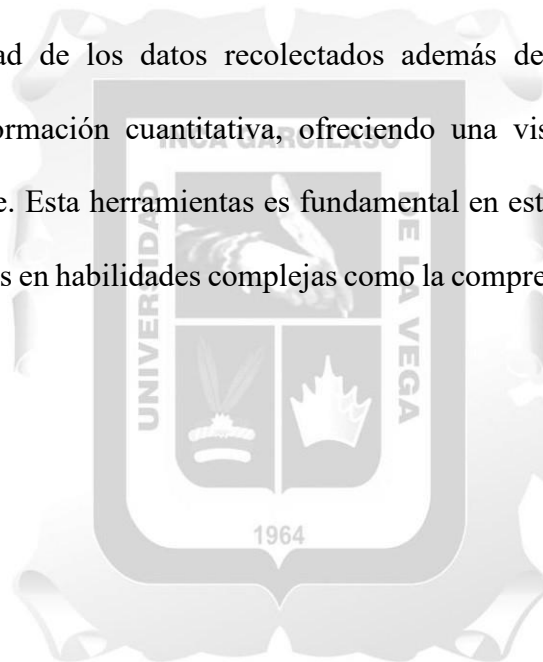
En este estudio se empleó la técnica de observación sistemática y la evaluación a través de fichas de comprensión lectora, diseñadas para medir la capacidad de interpretación, inferencia y análisis crítico de los estudiantes en torno a textos narrativos y expositivos. Esta técnica permite recolectar datos detallados mediante instrumentos estructurados que evalúan el desempeño lector tras la aplicación de estrategias como el arborigrama y la predicción de contenido (Ríos & Ventura, 2022).

Asimismo, la recolección de información mediante fichas estandarizadas favorece el análisis de resultados cuantitativos, permitiendo evaluar de manera objetiva el impacto de las estrategias aplicadas. Estas técnicas representan componentes esenciales en el proceso investigativo educativo actual, ya que permiten documentar avances, identificar

dificultades y validar las intervenciones pedagógicas desarrolladas (Campoverde-Mavisoy et al., 2024).

#### **4.3.2 Instrumentos**

El dispositivo utilizado en este análisis fue la implementación de cuestionarios de comprensión lectora. Dicho instrumento sirvió para registrar el nivel de logro en habilidades como la inferencia, la interpretación, después de aplicar las estrategias metodológicas propuestas. Según Hoyos y Gallego (2017) destacan que los instrumentos de evaluación educativa deben ser diseñados de manera sistemática para asegurar la validez y confiabilidad de los datos recolectados además de que los cuestionarios permiten recoger información cuantitativa, ofreciendo una visión más completa del proceso de aprendizaje. Esta herramienta es fundamental en estudios educativos donde se busca medir cambios en habilidades complejas como la comprensión lectora en el nivel primario.



## CAPITULO V

### PRUEBA DE DISEÑO

#### 5.1 Aplicación de la propuesta de solución

##### 5.1.1 Tratamiento estadístico.

Los resultados obtenidos en la investigación fueron presentados mediante tablas de frecuencias y gráficos de barras que muestran la distribución porcentual de las respuestas en el pretest y postest. Con el fin de analizar la relación entre las variables y evaluar el impacto de la intervención, se construyeron tablas de contingencia, que permitieron identificar las diferencias y patrones en los datos de los dos momentos de medición. Para realizar este análisis, se utilizó Excel 2013, que facilitaron el procesamiento de los datos y la representación gráfica de los mismos.

El análisis estadístico de los datos numéricos se centró en aplicar los métodos más adecuados según el tipo de datos y los objetivos específicos del estudio. En particular, se emplearon técnicas estadísticas descriptivas y de comparación, como los porcentajes, para ilustrar la variación en el rendimiento de los estudiantes entre el pretest y el postest. Tras realizar estos cálculos, se interpretaron los resultados con el objetivo de determinar el efecto de la intervención educativa. Los gráficos de barras, generados en Excel, mostraron de manera visual la mejora de los estudiantes en términos porcentuales, facilitando la comparación de los resultados de los dos test.

Por ende, permitió estructurar y organizar los datos de manera clara y comprensible. Los gráficos de barras representaron las diferencias porcentuales entre el pretest y el postest, lo que brindó una herramienta visual efectiva para evaluar el impacto de las estrategias implementadas, además de proporcionar una base sólida para las decisiones y conclusiones de la investigación.

## 5.2 Validez y confiabilidad

Para garantizar la validez del instrumento utilizado en esta investigación, se diseñó un examen orientado específicamente a medir la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria. Este examen se administró en dos momentos, un pretest y un postest, con el fin de medir el impacto de la intervención. Se implementó el uso del arborigrama, una herramienta didáctica que facilita la organización y visualización de las ideas principales del texto, promoviendo una comprensión más profunda (Loayza, 2021).

Según Loayza-Maturrano (2021) menciona que el arborigrama permite al estudiante desglosar el texto y entender sus estructuras subyacentes, lo cual mejora su capacidad de análisis y reflexión sobre el contenido. Esta metodología fue aplicada durante el postest para verificar su efectividad en el aumento del nivel de comprensión lectora. Los resultados obtenidos con esta herramienta se compararon con los del pretest para evaluar la mejora en el rendimiento de los estudiantes.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento, se evaluó mediante la consistencia en los resultados obtenidos entre el pretest y el postest. La confiabilidad se garantizó a través de la aplicación repetida del mismo instrumento de medición en dos momentos diferentes, lo que permitió evaluar la estabilidad y la precisión de los resultados a lo largo del tiempo. Se asumió que si el instrumento mide de manera consistente las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, los resultados del pretest y postest deberían mostrar una relación coherente, permitiendo observar el progreso alcanzado tras la intervención con el arborigrama. Además, se verificó que las lecturas fueran claras y comprensibles para los estudiantes, evitando cualquier tipo de ambigüedad que pudiera afectar la consistencia de las respuestas.

### 5.3. Descripción de resultados

#### 5.3.1 Resultados de la variables

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los exámenes de pretest y postest aplicados a los estudiantes de sexto grado de la institución educativa “el buen maestro”, sjl, 2025. En este análisis, se midieron los niveles de comprensión lectora, evaluando las habilidades de los estudiantes para identificar ideas principales, hacer inferencias y extraer conclusiones a partir de los textos leídos.

En la prueba diagnóstica (pretest), los estudiantes fueron evaluados antes de la intervención con la metodología del arborigrama, mientras que en la prueba de salida (postest) se evaluó el impacto de dicha intervención.

**Tabla 3**

Distribución de frecuencia de aciertos en la comprensión lectora

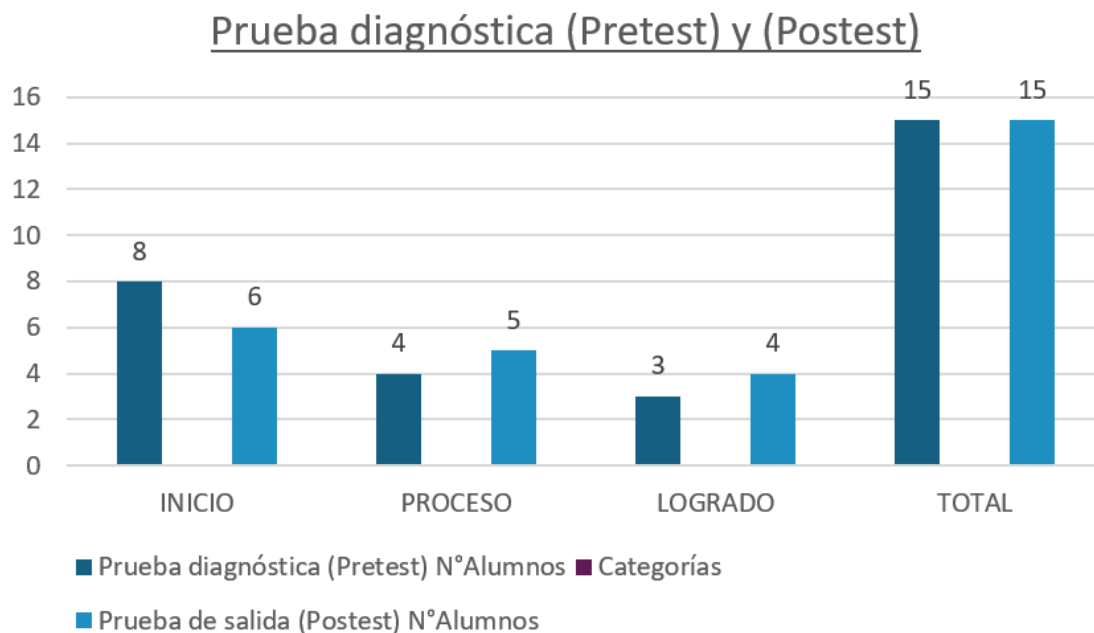
<b>Categorías</b>	<b>Prueba diagnóstica (Pretest)</b>	<b>Categorías</b>	<b>Prueba de salida (Postest)</b>
	NºAlumnos		NºAlumnos
INICIO	8	INICIO	6
PROCESO	4	PROCESO	5
LOGRADO	3	LOGRADO	4
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>

Fuente: Elaboración propia

**Gráfico 2**

Diagrama de barras del resultado de prueba diagnóstica y prueba de salida de comprensión lectora.

Gráfico 2:



#### 5.4 Interpretación:

Los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica (pretest) y la prueba de salida (postest) muestran un cambio en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria. En el pretest, la mayoría de los estudiantes (53.33%) se ubicaron en la categoría Inicio, lo que indica que la comprensión lectora de los estudiantes antes de la intervención era baja. Solo un 20.00% de los estudiantes alcanzaron el nivel Logrado, lo que sugiere que había un grupo reducido con habilidades de comprensión adecuadas al inicio de la intervención. En el postest, luego de aplicar la metodología del arborigrama, los resultados mostraron una mejora generalizada. El porcentaje de estudiantes en el nivel Inicio disminuyó a 40.00%, mientras que la proporción de estudiantes en el nivel Logrado aumentó a 26.67%. Aunque la mayoría de los estudiantes aún se encuentran en el nivel Proceso (33.33%), se observa un avance en la cantidad de estudiantes que lograron

comprender los textos de manera más efectiva. Esto refleja el impacto positivo de la intervención con el arborigrama, ayudando a los estudiantes a organizar la información y mejorar su capacidad para inferir y comprender las ideas principales. A pesar de que no todos los estudiantes alcanzaron el nivel Logrado, se observa una mejora significativa en la comprensión lectora general, lo que resalta la efectividad de la metodología aplicada.

## **5.5 Discusión de resultados**

### **5.5.1 En relación con el Objetivo General**

Con respecto al objetivo central de esta investigación, que se focalizó en examinar la influencia del uso del arborigrama en el desarrollo de las habilidades de estrategias de comprensión lectora para la mejora de la interpretación de textos del 6to grado de primaria de la institución educativa “El buen maestro”, s.jl, 2025, en la comprensión lectora, los resultados obtenidos mediante el análisis de comparación entre las evaluaciones iniciales (pretest) y finales (postest) revelaron un impacto sustancial en la mejora de las competencias lectoras de los participantes. En la evaluación diagnóstica, los estudiantes fueron sometidos a 4 pruebas de lectura donde se medía su capacidad para comprender textos. Antes de la aplicación del arborigrama, una parte considerable de los estudiantes se encontraba en un nivel bajo de comprensión, lo cual evidenció las dificultades inherentes que los estudiantes experimentaban al intentar estructurar y procesar la información contenida en los textos de forma efectiva.

Sin embargo, tras implementar la intervención con el arborigrama en el postest, se evidenció una mejora notable. Aquellos estudiantes que inicialmente se ubicaban en el nivel más bajo de comprensión lograron ascender a niveles intermedios, con un número significativo alcanzando el nivel logrado. Este cambio sugiere que la implementación del

arborigrama jugó un papel crucial en la optimización de la capacidad de los estudiantes para organizar mentalmente la información y mejorar su comprensión lectora, especialmente en lo que respecta a la identificación de ideas clave y la formulación de inferencias a partir del texto.

En comparación con los resultados del diagnóstico previo, donde un gran porcentaje de los estudiantes se encontraban en las fases iniciales de comprensión, el postest mostró que la mayoría alcanzó un nivel intermedio o alto. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que afirman que el uso de herramientas visuales, como el arborigrama, facilita la comprensión de conceptos abstractos y mejora la capacidad de los estudiantes para procesar información de manera más efectiva (Loayza, 2021).

### **5.5.2 Con respecto al Objetivo Específico**

Al abordar el objetivo específico relacionado con la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes, se evidenció un cambio considerable entre los resultados del pretest y el postest. En el pretest, la mayoría de los estudiantes (53.33%) se encontraban en la categoría de Inicio, lo que indicaba que enfrentaban dificultades significativas para comprender los textos que se les presentaron. Apenas un pequeño porcentaje (11.54%) logró ubicarse en el nivel Logrado, lo que revelaba la necesidad urgente de una intervención para mejorar las habilidades lectoras. Tras implementar el arborigrama como herramienta didáctica en el proceso de aprendizaje, los resultados del postest mostraron una transformación notable. El 46.15% de los estudiantes alcanzó el nivel Logrado, lo que significó un avance significativo en la capacidad de los estudiantes para comprender textos de manera más profunda y organizada. Además, un 38.46% de los estudiantes se

ubicaron en la categoría Medio, lo que refleja una transición exitosa desde el nivel inicial hacia una comprensión intermedia, un progreso importante respecto a la fase inicial.

Estos hallazgos demuestran que la intervención con el arborigrama permitió a los estudiantes organizar mejor sus ideas y realizar inferencias clave para comprender los textos. La mejora observada en los resultados del postest resalta la efectividad del uso de herramientas visuales como el arborigrama, que no solo facilita la estructuración del contenido, sino que también incrementa la motivación y la participación de los estudiantes en el proceso de lectura. Estos resultados son congruentes con investigaciones previas que han señalado el impacto positivo de las metodologías visuales y activas en la mejora de la comprensión lectora (Loayza, 2021).

## **CONCLUSIONES**

A lo largo de esta investigación, se buscó evaluar el impacto de la implementación del arborigrama en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria. Los resultados obtenidos mediante la comparación de los pretest y postest evidencian una mejora sustancial en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes después de la intervención. En el pretest, una gran parte de los estudiantes se encontraba en niveles de comprensión bajos, lo que reflejaba la necesidad de un enfoque pedagógico que facilitara el proceso de aprendizaje de los textos. Sin embargo, tras la aplicación de la metodología del arborigrama, los estudiantes mostraron un aumento significativo en su capacidad para organizar y comprender la información, evidenciado en los resultados del postest.

El arborigrama, al ser una herramienta visual y estructurada, permitió a los estudiantes organizar mentalmente el contenido de los textos de manera más efectiva, lo que mejoró

su habilidad para identificar ideas principales, realizar inferencias y desarrollar una comprensión crítica de los textos. La intervención logró una mejora notable, con un aumento en el número de estudiantes que alcanzaron los niveles Medio y Logrado en comparación con el pretest.

En cuanto a la metodología empleada, se considera que el uso de herramientas visuales como el arborigrama puede ser un enfoque altamente efectivo para mejorar la comprensión lectora, especialmente en estudiantes de primaria, al facilitarles una forma estructurada de abordar los textos. Además, la investigación también destaca la importancia de utilizar estrategias activas y participativas que fomenten la reflexión y el análisis crítico de los estudiantes. Los resultados obtenidos no solo confirman la efectividad de esta herramienta en particular, sino que también abren la puerta a la implementación de metodologías similares en otros contextos educativos para mejorar el rendimiento lector de los estudiantes.

## **RECOMENDACIONES**

Dado que la implementación del arborigrama en esta investigación demostró una mejora significativa en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, se recomienda que esta metodología sea extendida a una mayor cantidad de contextos educativos. No solo en el área de comprensión lectora, sino también en asignaturas que involucren la organización y el análisis de información, como las matemáticas o las ciencias sociales. El uso de herramientas visuales permite estructurar el conocimiento de manera clara y accesible, lo que puede beneficiar a estudiantes de distintos niveles de aprendizaje. Para asegurar su implementación exitosa, es crucial que los docentes reciban capacitación específica en el uso de estas herramientas. De esta manera, podrán aplicar correctamente

el arborigrama y otras estrategias similares en sus clases diarias, lo cual requiere un enfoque pedagógico adecuado y actualizado. Además, es fundamental que los educadores fomenten una participación activa de los estudiantes al usar estas metodologías. El arborigrama debe ser visto como una herramienta para que los estudiantes se apropien del conocimiento, facilitando su reflexión y comprensión, más allá de simplemente completarlo como un ejercicio.

Para evaluar la eficacia de esta intervención de manera continua, se recomienda implementar evaluaciones periódicas a largo plazo. Esto permitirá observar la efectividad sostenida de la estrategia y realizar ajustes cuando sea necesario para asegurar el progreso a lo largo del tiempo. Asimismo, en un entorno digitalizado, es importante incorporar tecnologías interactivas que faciliten la creación de arborigrama de manera digital. El uso de aplicaciones o plataformas digitales puede hacer que el proceso de aprendizaje sea más dinámico y atractivo para los estudiantes, mientras fomenta el aprendizaje autónomo. Finalmente, dado que esta investigación ha puesto en evidencia los beneficios del arborigrama para la comprensión lectora, es fundamental seguir investigando sobre su impacto en diferentes contextos y niveles educativos, con el fin de enriquecer las estrategias pedagógicas y mejorar las prácticas de enseñanza en el futuro. La investigación continua en este campo es esencial para adaptar las metodologías a las necesidades de los estudiantes y mejorar los resultados educativos en general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Andina. (2022) *Ministerio de Educación lanzará Plan Nacional de Lectura.*

<https://andina.pe/agencia/noticia.aspx?id=56989>

Ávila Negrinis, L., Daza Cuello & González Roys, G. A. (2021). *El mundo mágico de los cuentos infantiles: Una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial.*

<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/2519/2780>

Banco Mundial. (2017). *Strengthening results and accountability in Peru's education.*

*World Bank.* <https://www.worldbank.org/en/results/2017/04/05/strengthening-results-accountability-frameworks-education-health-nutrition-peru>

Barrett, T. C. (1976). *The Barrett Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension.* <https://www.joebyrne.net/Curriculum/barrett.pdf>

Bazurto, L. M. C., & Chancay, C. H. (2022). *Estrategia metodológica para fomentar la comprensión lectora en los estudiantes de educación general básica en la institución "Teresa Intriago Delgado".* <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/download/1666/1601>

Beltrán, A., & Seinfeld, J. (2013). *La trampa educativa en el Perú: cuando la educación llega a muchos, pero sirve a pocos.* Universidad del Pacífico.

Biblioteca Nacional del Perú. (2024). [\*Estado situacional de las bibliotecas públicas municipales en el Perú 2023.\*](#)

Campoverde-Mavisoy, I. K., Moriano-Melo, J., Ordóñez-Vivero, R. E., & Reigosa-

Lara, A. (2024). *Uso de material didáctico para mejorar la comprensión lectora en el área de lengua y literatura con los estudiantes de tercer año de educación*

*básica*. Journal Scientific Investigar, 8(2).

<https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.2006-2021>

Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*.

<https://es.scribd.com/document/368911422/Theoretical-bases-of-communicative-approaches-to-second-language-teaching-and-testing>

Canelo, R. (2021). *Hacia una sociología del libro y la lectura en el Perú: Consumo cultural y distinción social en la «Feria de libros de Amazonas»* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].

Castilla Apolaya, E. S., & Carrillo Vásquez, E. R. (2023). Estrategia didáctica en la comprensión lectora de estudiantes del segundo grado de primaria de la institución educativa 5168 Puente Piedra. *IGOBERNANZA*, 6(22), 490–512.

<https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n22.2023.265>

Castillo-Torres, Y. E., & Bastardo-Contreras, X. J. (2021). Estrategias metodológicas de comprensión lectora para estudiantes de bachillerato, contexto ecuatoriano en tiempo de pandemia. *Revista Polo de conocimiento*, 6(12), 1084-1105.

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3426/7702>

Chinguel Tagle, L. E. (2021). *Comprensión lectora y aprendizaje en el área de comunicación en estudiantes del nivel primaria de una Institución Educativa Privada, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio

Institucional Universidad César Vallejo.

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79255/Chinguel\\_T](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79255/Chinguel_TLE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[LE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79255/Chinguel_TLE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[LE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79255/Chinguel_TLE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Coghi , Andrea.C, & Cuchumbé Holguín, Nelson Jair (2023). Articulación complementaria entre tres teorías sobre la interpretación del texto literario de ficción. *Andamios*. <https://doi.org/10.29092/uacm.v20i53.1045>
- Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley General de Educación N.º 28044*. Diario Oficial El Peruano. [https://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- Constitución Política del Perú. (1993). *Constitución Política del Perú de 1993*. Congreso de la República. <https://peru.justia.com/federales/constitucion-politica-del-peru-de-1993/>
- Cubas Barrueto, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/427>
- De Lima, D., & Rondón, M. (2020). *Desarrollo de la comprensión lectora del Nivel Primario en contextos virtuales*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. <https://congresoideice.gob.do/index.php/cii/article/view/230>
- Díaz Barriga, F. , & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- Fanny, C. (2025). *proyecto para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado: experiencia en Santa Ana*. <https://doi.org/10.56124/ubm.v6i10.025>
- García, P. (2017). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Didáctica y Educación*, 28(1), 45–60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6888664.pdf>

Gestión. (2019, 3 de diciembre). *Perú mejora en prueba PISA 2018, pero sigue último entre los países de la región*. Gestión.

<https://gestion.pe/peru/peru-mejora-en-prueba-pisa-2018-pero-sigue-ultimo-entre-los-paises-de-la-region-nndc-noticia/>

Guina Chura Cruz, M. (2022). *Procesos de comprensión lectora y factores que inciden en el desempeño académico en el área de Lengua Castellana* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Repositorio Institucional Universidad del Norte.

<https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10888/476038.pdf>

Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(1), 1–14.

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>

Guerrero, H. & Salvador, P. (2022). Estrategias metodológicas innovadoras para la comprensión lectora. *Revista Sathiri Sembrador*, 17(1), 155-171.

<https://doi.org/10.32645/13906925.1108>

Hoyos, A. & Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45. Recuperado de

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359>

Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269–293.

Instituto Nacional de Estadística e Informática, & Ministerio de Cultura del Perú. (2023). *Encuesta Nacional de Lectura. Perú: Características del comportamiento lector de las personas de 0 a 64 años*.

Infobae. (2023, diciembre 5). *Perú tiene el doble de estudiantes de bajo rendimiento que países OCDE, según informe PISA*. Infobae.

<https://www.infobae.com/america/agencias/2023/12/05/peru-tiene-el-doble-de-estudiantes-de-bajo-rendimiento-que-paises-ocde-segun-informe-pisa/>

Jiménez, G. (2025, abril 14). Bastantes prácticas educativas se mantienen contra las evidencias científicas. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2025-04-14/gracia-jimenez-bastantes-practicas-educativas-se-mantienen-contra-las-evidencias-cientificas.html>

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press. <https://andymatuschak.org/files/papers/Kintsch%20-%201998%20-%20Comprehension.pdf>

Loayza-Maturrano, Edward Faustino (2021). *El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos*. Investigación Valdizana, 15 (2), 89-100. <https://www.aacademica.org/edward.faustino.loayza.maturrano/19.pdf>

Makuc, Margarita. (2011). The implicit theories about text comprehension and the reading competency of the first year students at Universidad de Magallanes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 237-254. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100013>

Mendoza Rudecindo, G. (2025). *Evaluación de las estrategias didácticas para la comprensión lectora aplicadas a estudiantes de nivel superior*. Scienceevolution. <https://doi.org/10.61325/ser.v1i13.154>

Meneses, A., Veas, M.G., Espinoza, T., Soto, M.F., Fernández, P. & Huaiquinao, N. (2022). *Lectura estratégica colaborativa. ¿Cómo enseñar estrategias para la comprensión lectora?*. Santiago de Chile.

[https://bibliotecaescolarfuturo.uc.cl/images/2022/Como\\_enseñar\\_estrategias\\_para\\_la\\_comprensión\\_lectora.pdf](https://bibliotecaescolarfuturo.uc.cl/images/2022/Como_enseñar_estrategias_para_la_comprensión_lectora.pdf)

Ministerio de Educación del Perú. (2006). *Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas* (R.M. N° 212-2006-ED).

<https://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/DirNormasPlanLector.php>

Ministerio de Educación del Perú. (2023, diciembre 5). *OCDE destaca eficiencia del Perú en materia educativa en Latinoamérica*. Gobierno del Perú.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/1046681-ocde-destaca-eficiencia-del-peru-en-materia-educativa-en-latinoamerica>

Miranda, Y. R. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Koinonía*, 7(13), 72–84.

<https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v7n13/2542-3088-raiko-7-13-72.pdf>

Montoya Salgado, K. J. (2017). *Uso didáctico del video en la lectura inferencial de textos narrativos en educación básica primaria* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/0d13d418-2f2f-4dc9-8a5f-bf579986f6a9>

Ochoa Moreno, M. E., & Cartuche Andrade, M. P. (2023). Recursos didácticos: mediadores eficaces para desarrollar la lectura comprensiva. *Tesla Revista Científica*, 3(1), e150. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e150>

OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

Palacios Silva, R. E. (2003). Accesibilidad al libro y la cultura de la lectura en el distrito de San Juan de Lurigancho [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

Pérez, L. (2019). Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en educación primaria. *Memorias del 4º Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal*.

Pernía Hernández, H. F., & Méndez Chacón, G. C. (2017). *Estrategias de comprensión lectora: Experiencia en educación primaria*.

<https://www.redalyc.org/journal/356/35656002009/>

Perú21. (2023, diciembre 5). *Prueba PISA: ¿Cómo le fue a Perú en matemáticas, lectura y ciencias?* Perú21. <https://peru21.pe/peru/prueba-pisa-como-le-fue-a-peru-en-matematicas-lectura-y-ciencias-pisa-2022-noticia/>

Perú. Ministerio de Educación. (2022). *Resultados PISA 2022*.

Rivera Alcaraz , Y. A. (2024). Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la Comprensión Lectora Mediadas por las TIC . *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 4333-4355. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.12658](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12658)

Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21(4), 268–277.

Roxana. M (2018). *El aprendizaje significativo y el rendimiento académico del área de comunicación en el primer bimestre del tercer grado de las secciones “a” y “b” de primaria de la institución educativa “patricia antonia lópez” n° 0091 del distrito de santa anita - 2018*. Universidad Alas Peruanas.  
<https://repositorio.uap.edu.pe/handle/20.500.12990/8560>

Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura* (J. Collyer, Trad.). A. Machado

LibrosSolé Gallart, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España:  
Editorial GRAÓ.

Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura* (9.<sup>a</sup> ed.). Graó.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.

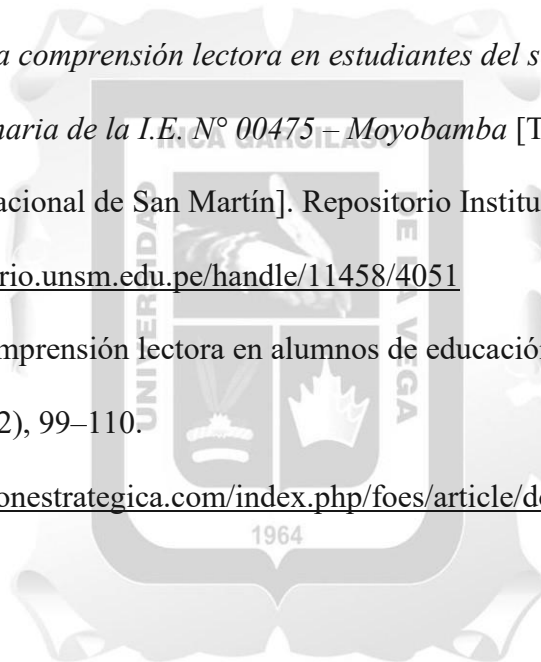
<https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Varas Ruiz, E. (2021). *Estrategias didácticas antes, durante y después de la lectura para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de educación primaria de la I.E. N° 00475 – Moyobamba* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSM.

<https://repositorio.unsm.edu.pe/handle/11458/4051>

Wendy, R. (2022). Comprensión lectora en alumnos de educación primaria. *Formación Estratégica*, 5(2), 99–110.

<https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/download/99/68/131>



**Apéndice:**

**Apéndice 1: Oficio de autorización para aplicar los instrumentos.**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA  
“EL BUEN MAESTRO”**  
MZ 94-LT 12 GRUPO 11 HUÁSCAR CANTO GRANDE  
UGEL 05 SAN JUAN DE LURIGANCHO - EL AGUSTINO  
TELÉFONO: 405-1256 / R.D. N° 004 – 0494

**CARTA DE AUTORIZACIÓN DE USO DE INFORMACIÓN DE  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

Yo, **Jacoba Quevedo Timaná**, subdirectora de la institución educativa privada “EL BUEN MAESTRO”, autorizo a la docente **Sadith Caycho Vega** con DNI **07466045**, que labora en la institución como docente del sexto grado (turno mañana), el permiso correspondiente para realizar el Trabajo de Suficiencia Profesional.

Se expide la presente, a solicitud del interesado para los fines que estime conveniente.

**Huáscar, 03 de marzo del 2025**



**JACOBA QUEVEDO TIMANÁ**  
SUBDIRECTORA

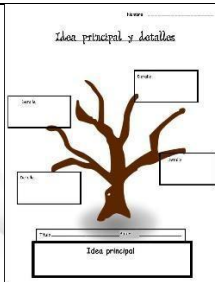



## Apéndice 2: Instrumento de medición de la variable interpretación de textos ARBORIGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre:

Primaria: 6to°

I.E.I. ....

### Definiciones y partes del Arborigrama

Nombres y partes	Partes del arborigrama	Imagen de referencia
	DEFINICIONES	
RAIZ	Representa el <b>tema central o idea global</b> del texto.	
RAMAS PRINCIPALES	Son las <b>ideas secundarias o macroideas</b> que desarrollan el tema.	
RAMAS SECUNDARIAS	Contienen <b>detalles, ejemplos o argumentos</b> que explican cada idea secundaria.	
HOJAS	Añaden <b>palabras clave, vocabulario o ideas personales</b> del estudiante.	

✓ Es un dibujo de árbol que ayuda a entender mejor los textos.

✓ Se usa para escribir el tema, las ideas principales y los detalles.



**Descripción del Arborigrama, según-Caso Aplicado: “La vida y desafíos de Esya para ir a la escuela”**

**Tabla de Arborigrama:**

<b>Componente</b>	<b>Definición técnica</b>	<b>Función pedagógica</b>	<b>Respuesta según el caso aplicado</b>
<b>Raíz</b>	Representa el <b>tema principal</b> o <b>idea global</b> del texto.	Ayuda a activar conocimientos previos y orienta la comprensión.	<i>La vida y desafíos de Esya para ir a la escuela.</i>
<b>Ramas principales</b>	Señalan las <b>ideas secundarias</b> que desarrollan el tema.	Permiten organizar la información en jerarquías lógicas.	<i>Responsabilidades familiares de Esya / Idioma masái / Importancia del estudio.</i>
<b>Ramas secundarias</b>	Contienen <b>detalles, ejemplos o datos</b> que amplían las ideas secundarias.	Estimulan la comprensión <b>inferencial</b> y la conexión lógica de hechos.	<i>Esya recoge el agua; la madre no lo hace / Palabras como “namuka” y “rubeka” se usan en comillas</i>
<b>Hojas</b>	Palabras clave o vocabulario <b>significativo</b> del texto.	Refuerzan el léxico y facilitan la <b>retención conceptual</b> .	<i>Masái, rubeka, namuka, auqui, manantial, sembríos</i>
<b>Estructura general</b>	Esquema visual jerárquico en forma de árbol que conecta todos los niveles anteriores.	Promueve una visión estructurada y comprensiva del texto.	<i>El estudiante representa desde el tema central hasta vocabulario específico en un solo organizador visual.</i>

**Fuente:** Adaptado de Loayza, M. (2021). *El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos*

### Apéndice 3: Sesión de Aprendizaje

#### SESIÓN DE APRENDIZAJE

##### I. DATOS DE INFORMACIÓN

Institución educativa privada: El Buen Maestro.  
Directora: Directora Ercilia Antaurco Gamarra  
Profesora de Aula: Sadith Caycho Vega  
Grado: 6° Grado de Primaria, N° de estudiantes 15  
Turno: Mañana  
Fecha: 6 de Mayo de 2025.

##### II. TEMAS TRANSVERSALES

Educación para la diversidad.  
Valoración de la lectura como herramienta de inclusión

##### III. INFORMACIÓN CURRICULAR

Tema: Organización de ideas mediante el uso del arborigrama	
<b>CAPACIDADES GENERALES</b>	<b>CAPACIDADES ESPECÍFICAS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Comprensión de textos escritos</li><li>• Reflexión y evaluación del contenido</li><li>• Producción de textos breves a partir de lo leído</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifica ideas principales y secundarias</li><li>• Organiza la información del texto</li><li>• Representa gráficamente la estructura del texto</li></ul>
<b>APRENDIZAJE ESPERADO:</b> Organiza las ideas principales y secundarias de un texto narrativo mediante el uso del arborigrama.	

##### IV. SECUENCIA METODOLÓGICA

MOMENTOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	TIEMPO
<b>INICIO</b>	Activación de conocimientos previos sobre la lectura. Se presenta el texto y se plantea una pregunta guía.	Texto corto – Pizarra	10 min
<b>PROCESO</b>	Lectura compartida del texto “El misterio del aquí”. Subrayado de ideas clave. Identificación del tema e ideas principales. Organización de la información en el arborigrama.	Texto – Tarjetas Plantila del arborigrama	50 min
<b>SALIDA</b>	Retroalimentación del contenido. Explicación oral del arborigrama realizado.	Pizarra – Cuaderno	15 min

##### V. EVALUACIÓN

INDICADORES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Identifica el tema y las ideas principales del texto.	Observación sistemática	Lista de cotejo Ficha de observación
Representa gráficamente la información en un arborigrama. Expone oralmente el contenido organizado de manera coherente.	Observación sistemática	Ficha de observación Lista de cotejo
Participa respetuosamente durante la actividad grupal	Observación sistemática	Lista de cotejo

### **BIBLIOGRAFÍA:**

- Libro de Comunicación “Conozcamos nuestros aprendizajes”, Prueba diagnóstica de Lectura 6° Grado Primaria.
- Cuaderno de trabajo de Comunicación 6° grado.
- Fichas de comprensión lectora adaptadas.

### **Apéndice 4: Utilizando el Arborigrama**







## Apéndice 5: OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Título: Estrategias de comprensión lectora para la mejora de la interpretación de textos del 6to grado de primaria de la institución educativa “el buen maestro”, sjl, 2025.

Autora: Sadith Caycho Vega

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	CATEGORÍA	RANGOS
<b>Variable 1:</b> Implementación del arborigrama como estrategia visual	Uso de organizadores visuales	Emplea esquemas gráficos para organizar la información del texto	<b>Inicio</b>	5 – 10
	Jerarquización de ideas	Diferencia y ordena tema, ideas principales y detalles en un arborigrama	<b>Proceso</b>	11 – 14
	Representación estructurada	Representa la estructura del texto de forma clara mediante el arborigrama	<b>Logrado</b>	15 – 20
<b>Variable 2:</b> Aplicación de técnicas de predicción e inferencia para mejorar la interpretación de textos	Predicción de contenido	Formula anticipaciones o hipótesis antes de leer el texto	<b>Inicio</b>	5 – 10
	Inferencia de información	Deduce información implícita a partir de pistas del texto	<b>Proceso</b>	11 – 14
	Interpretación crítica	Emite juicios u opiniones personales sobre el contenido leído	<b>Logrado</b>	15 – 20

Fuente: Elaboración propia adaptado de Loayza, M. (2021). *El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativo.*

Anexo:



Comunicación  
Sexto Grado

## EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**I. LEE EL SIGUIENTE TEXTO Y RESPONDE LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN.**



Esya es una adolescente de trece años que pertenece al pueblo masái del África oriental. Vive en un lugar llamado Sanya, en Tanzania.

La familia de Esya tiene diez vacas, y algunas cabras, ovejas y burros. La choza familiar está hecha con troncos de madera y el techo es de paja. Su padre cuida los animales, y su madre recoge agua y se ocupa de la casa. Durante las sequías, hay que recorrer cerca de seis kilómetros cada día para recoger agua.

Esya va al colegio con sus hermanos y caminan juntos tres kilómetros hasta llegar allí. Los maestros hablan suajili, la lengua oficial de Tanzania, pero, en su casa y con sus amigos, Esya habla masái, la lengua de su pueblo.

Los masáis usan ropas de colores brillantes que, en su lengua, se llaman "rubekas". Las mujeres llevan la cabeza rapada y se ponen grandes collares formados por cientos de cuentas de madera pintadas de diferentes colores. Además, los masáis hacen sus propias sandalias y las llaman "namukas". En la escuela, Esya usa uniforme, pero, cuando llega a casa, se pone las prendas tradicionales de su pueblo.

1. ¿Cómo se llama la lengua que usan los maestros de Esya?
  - a.- Masái
  - b.- Rubeka
  - c.- Namuka
  - d.- Suajili
- 2.- En la familia de Esya ¿Quién se encarga de recoger el agua?
  - a.- Su padre
  - b.- Sus hermanos
  - c.- Su madre
  - d.- Esya
- 3.- ¿De qué trata principalmente el texto?
  - a.- De la vida de una adolescente que pertenece al pueblo masái.
  - b.- De las ropas brillantes que usa la gente del pueblo masái.
  - c.- De como la familia de Esya se reparte las tareas de la casa.
  - d.- De las dificultades que debe enfrentar Esya para ir a la escuela.
- 4.- ¿Para qué el autor ha escrito las palabras “rubekas” y “namukas” entre comillas?
  - a.- Para señalar que estas palabras tienen un significado en español.
  - b.- Para resaltar que estas palabras son las que usa Esya en la escuela.
  - c.- Para mostrar que estas palabras son las más importantes del texto.
  - d.- Para indicar que estas palabras provienen del idioma de los masáis.

**II. LEE ATENTAMENTE EL SIGUIENTE TEXTO Y RESPONDE LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN.**

## El misterio del auqui

En un pueblo de los Andes, vivía Sarita junto a su abuelita. Cada mañana, Sarita llevaba a sus ovejas a pastar al valle y volvía al atardecer. Mientras tanto, su abuelita se quedaba en casa esperándola con la comida caliente.

Un día, una terrible sequía afectó al pueblo de Sarita. Como no había lluvias, los sembríos se secaron y pronto los alimentos se fueron acabando. Las personas y los animales pasaban hambre. Los pobladores salían a lugares lejanos en busca de alimentos y lo poco que encontraban lo compartían entre todos los del pueblo.

Una mañana, Sarita salió con sus ovejas flacas en busca de agua hacia un pequeño manantial en lo alto de una montaña. Al llegar al lugar, sus ovejitas se atropellaban para beber agua y la niña trataba de ordenarlas. De pronto, escuchó una voz.

—Niña, tengo mucha sed. ¿Podrías darme un poco de agua?

Sarita volteó y vio a un anciano. Rápidamente, la niña recogió el agua juntando sus manos y se la dio de beber. También, le invitó un poco de cancha (maíz tostado) que aún tenía.

El anciano se despidió de ella y le dijo:

—Eres una niña muy buena. Por eso, en agradecimiento, tu pueblo y tú no volverán a pasar hambre —y se alejó.



Sarita se acercó al manantial para beber el agua. De repente, mientras bebía, vio en el agua la imagen de los campos de su pueblo llenos de plantas y flores. Era una visión.

La niña, muy asombrada, regresó a su casa y le contó a su abuelita lo sucedido. La abuelita le dijo:

—¡Ay, Sarita! Ese anciano era el auqui, el espíritu de las montañas. Lo que viste en el manantial le pasará a nuestro pueblo. Como fuiste buena con él, seguro nos va a premiar a todos.

Y así fue. A los pocos días, empezó a llover y los pobladores sembraron sus tierras nuevamente. Pronto, todo se llenó de verdor y hubo alimentos. Desde ese momento, el pueblo de Sarita ya no sufrió más.

5.- ¿Cuál de estos hechos ocurrió primero en el texto?

- a.- Sarita invitó al anciano un poco de la cancha que tenía.
- b.- El anciano bebió agua del manantial con ayuda de Sarita.
- c.- Sarita vio la imagen de los campos llenos de plantas y flores.
- d.- Los pobladores sembraron sus tierras y volvieron a tener alimentos.

6.- ¿Dónde quedó el manantial a dónde fue Sarita?

- a.- En el valle
- b.- En un pueblo
- c.- En los sembríos
- d.- En una montaña

7.- ¿Por qué el auqui hizo que lloviera nuevamente en el pueblo?

- a.- Porque Sarita fue amable con el auqui.
- b.- Porque la abuela de Sarita le rezó al auqui.
- c.- Porque los pobladores repartían lo que conseguían.
- d.- Porque Sarita descubrió un manantial en la montaña.

8.- ¿Cuál es la principal característica del auqui?

- a.- Era amable
- b.- Era trabajador
- c.- Era agradecido
- d.- Era preocupado



Creo que el auqui si cumplió la promesa que le hizo a Sarita.

9.- Después de leer el texto, Marco dijo lo siguiente:

10.- ¿Qué información del texto apoya lo que dice Marco? Escríbelo entre comillas.

---

---

---

---

11.- Elabora una historieta de la lectura "El misterio del auqui" con 4 viñetas, utiliza sus elementos y cambia el final de la historia.

**III. SUBRAYA LA CATEGORÍA GRAMATICAL A LA QUE PERTENECE LA PALABRA DESTACADA.**

- Vivo en una casa nueva.
  - a. Adverbio
  - b. Adjetivo
  - c. sustantivo
- El coche está roto.
  - d. verbo
  - e. pronombre
  - f. sustantivo
- Tú eres preciosa.
  - g. pronombre
  - h. determinante
  - i. adjetivo
- Ese sitio es para ella.
  - j. Adverbio
  - k. determinante
  - l. pronombre

**IV. ESCRIBE (S) PARA LOS VERBOS SIMPLES Y (C) PARA LOS COMPUESTOS.**

- Ellos cantan. ( )
- Yo había cantado. ( )
- Él habrá cantado. ( )
- Ustedes cantarán. ( )



**V. SUBRAYA EL SUJETO, RODEA SU NÚCLEO E IDENTIFICA SUS MODIFICADORES (MD - MI).**

- Las dulces humitas de Rocío son un manjar para el paladar.
- La nueva profesora es amiga de mi mamá.

**VI. SUBRAYA EL PREDICADO, RODEA SU NÚCLEO E IDENTIFICA SUS MODIFICADORES (OD – OI - CIRCUNSTANCIALES).**

- Mi equipo entregó el trabajo a primera hora.
- Mariana canta alegremente con su abuelo.

