

**REGLAS GRAMATICALES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA
DE ESTUDIANTES DE 6° GRADO DE PRIMARIA DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN.
IE FE Y ALEGRÍA N° 12. PUENTE PIEDRA.**

GRAMMAR RULES FOR READING COMPREHENSION
FOR 6TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE COMMUNICATION
DEPARTMENT. IE FE Y ALEGRÍA N° 12. PUENTE PIEDRA.

REGRAS GRAMATICAIS PARA COMPREENSÃO DE LEITURA
PARA ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DEPARTAMENTO DE
COMUNICAÇÃO. IE FE Y ALEGRÍA N° 12. PUENTE PIEDRA.

Recibido: 15/07/2025	Aceptado: 18/07/2025	Aprobado: 18/08/2025
Edith Juliana COVEÑAS PRADO ¹	Luz Doris SÁNCHEZ PINEDO ²	

Resumen

Las reglas gramaticales, en términos amplios, constituyen el conjunto de directrices que emplea cualquier lengua para definir el camino que se debe seguir para que el mensaje transmitido sea comprendido por el oyente. La interacción se fundamenta en la entendibilidad y, por lo tanto, si no hubiera un conjunto de pautas que señalaran un rumbo, sería inviable lograr una comunicación efectiva y adecuada entre los involucrados. Por lo que es importante comprobar si las Reglas Gramaticales influyen en la Comprensión Lectora en el estudiante de sexto grado de primaria en la IE Fe y Alegría N. 12 en Puente Piedra, Lima. Enfoques cuantitativos, con método hipotético deductivo y un diseño cuasi experimental enmarcan la metodología de la investigación. Un grupo de control y un grupo experimental pre y post test son la muestra no probabilístico intencional.

Se concluyó que las pericias didácticas con las Reglas Gramaticales incrementaron la comprensión lectora en el nivel crítico al encontrar sig (002), en el

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID:

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9981-073X>

grupo experimental post test, por lo tanto, hubo un efecto significativo de las estrategias didácticas utilizadas.

Palabras claves: Reglas Gramaticales, Comprensión Lectora.

Abstract

Grammar rules, in general terms, are the set of rules used by any language to establish the guidelines to ensure the message is understood by the recipient. Communication is based on comprehension, and therefore, without a series of patterns that define a course of action, it would be impossible to establish fluid and correct communication between the two parties. Therefore, it is important to determine whether Grammar Rules influence reading comprehension in sixth-grade elementary school students at Fe y Alegría N. 12 Elementary School in Puente Piedra, Lima. Quantitative approaches, using a hypothetical-deductive method and a quasi-experimental design, frame the research methodology. A control group and an experimental pre- and post-test group constitute the intentional non-probability sample.

It was concluded that teaching skills using Grammar Rules increased reading comprehension at the critical level by finding sig (002) in the experimental group post-test. Therefore, there was a significant effect of the teaching strategies used.

Keywords: Grammar Rules, Reading Comprehension.

Introducción

La investigación se enfoca en las estrategias de enseñanza relacionadas con la comprensión lectora del alumno de sexto grado del nivel primario de la IE Fe y Alegría N° 12, ya que esto representa un problema en el grupo en el que estoy realizando mi práctica.

La razón que me motivó a llevar a cabo mi investigación se refiere a las técnicas educativas que pueden mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado en la mencionada IE.

Fundamental es el conocimiento diversa estrategia didáctica que ayuden a potenciar competencias de lectura en distinto tipo de texto escrito.

En este contexto, la definición cumple una función crucial. Las escuelas han sido adaptadas en la creación de un ambiente que facilite la adquisición del conocimiento a través de la lectura, lo cual impone un reto creciente a los docentes respecto a mejorar comprender la lectura (Valdez y Mariscal, 2019). Es claro que los estudiantes que logran entender bien lo que leen se encuentran en una mejor posición y enfrentan el reto vivencial. Y, serán más activos en su colectividad y poco vulnerables a manipulaciones

externas (Guerrero et al. 2018). Sin embargo, globalmente, entender textos se ha convertido en un gran obstáculo para los alumnos en niveles educativos básicos. Esta habilidad es fundamental y debe ser fomentada desde el comienzo de la formación del estudiante (Ferroni y Jaichenco, 2020). Aquellos escolares que tienen problemas para acertar su lectura y enfrentar dificultades de léxico y en sus aprendizajes (De Mier et al. 2015). Por lo tanto, según Fonseca et al. (2019), se considera que comprender un texto es componente esencial y conseguir aprendizajes efectivos y adecuados avances en la futura actividad académica. Muchas veces hemos querido entender cómo rinde el estudiante, y se piensa que la investigación de diferente autor enriquecedor, así los alumnos no lograban entender instrucciones, como cuentos, fábulas o actividades, y se siente que necesitaban más apoyo en la aplicación de estrategias y en los niveles de lectura.

En Perú, las pruebas estandarizadas de los últimos años evidencian una falta de comprensión de lo que los autores intentan transmitir, así como una deficiente habilidad para dominar y aplicar las reglas gramaticales al escribir, lo que resulta de la carencia del hábito de lectura.

De acuerdo con Gimeno y Alonso Mateas, citados por Cassany, las demandas de escrituras se clasifican en 2 categorías: la de altos niveles, que están relacionadas con la creación de textos (distinguir entre informaciones relevantes e irrelevantes, planificación de estructuras, desarrollar ideas y la búsqueda de lenguajes comunes con los lectores, entre otros) y la de bajos niveles, que se refieren a los procesos más básicos y mecánicos, como escribir con buena caligrafía, dejar espacios adecuados entre las palabras y aplicar correctamente las normas gramaticales y ortográficas.

De acuerdo con las pautas establecidas, este texto se organiza en cuatro partes: Introducción del estudio, marco teórico, métodos y resultados con discusión. El Capítulo 1 se enfoca en la identificación de los problemas, tanto en un sentido general como en aspectos específicos, así como en la justificación teórica y práctica de la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos del análisis, y la exposición de hipótesis tanto generales como particulares. El Capítulo II, que lleva por título Marco Teórico, incluye la base filosófica o epistemológica de la investigación, antecedentes relevantes, la fundamentación teórica y, finalmente, un glosario con las definiciones conceptuales más importantes. En el Capítulo III, tratamos la operacionalización de las variables, el tipo y diseño de la investigación, la muestra y la población, además del instrumento utilizado para la recolección de información. Finalmente, el Capítulo IV se ocupa de los Resultados y Discusión, donde realizamos un análisis, una interpretación y un debate

sobre el resultado obtenido, la verificación de hipótesis y presentar el hallazgo. Al final, se presenta la conclusión y sugerencias.

Objetivos

Objetivo General

- Describir si las reglas gramaticales influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de 6° de Primaria del área de Comunicación, de la Institución Educativa Fe y Alegría N° 12 del distrito de Puente Piedra, Lima.

Objetivos Específicos

1. Determinar si influyen las reglas gramaticales en el nivel literal de la comprensión lectora en los estudiantes de 6° de Primaria del área de Comunicación, de la Institución Educativa Fe y Alegría N° 12, Lima.
2. Identificar si las reglas gramaticales influyen en el nivel inferencial de la comprensión lectora en la muestra de estudio.
3. Establecer la influencia de las reglas gramaticales en el nivel crítico de la comprensión lectora en la muestra de estudio.

Reglas gramaticales

Las reglas gramaticales, en términos generales, representan el conjunto de directrices que emplea cualquier idioma para establecer las pautas que permiten que el mensaje enviado sea comprendido por quien lo recibe. La interacción comunicativa depende de la interpretación y, por ello, si no hubiera un conjunto de patrones que definieran un camino a seguir, resultaría inviable lograr una comunicación efectiva y adecuada entre ambas partes.

Dimensiones de las reglas gramaticales

• Ortografía

Los errores de ortografía no solo influyen en las letras o los signos de puntuación, sino que también impactan en las palabras; esto lo hemos visto al abordar la acentuación. Las letras en mayúscula se distinguen de las minúsculas por su uso limitado en ciertas ocasiones, con el fin de resaltar palabras específicas.

• Acentuación.

• Los signos de puntuación.

Para definir normas es fundamental tener en cuenta ciertos conceptos esenciales: qué se entiende por acento, cuáles son las palabras átonas y cuáles son las tónicas, entre otros. Acentos prosódicos se refieren a la mayor fuerza vocal aplicada a una sílaba comparada con las demás. La sílaba resaltada se conoce como acentuada o tónica, mientras que las restantes serán inacentuadas o átonas. Esta clasificación tiene relación con categorías gramaticales de la palabra y su capacidad de plasmar oraciones en sí mismas.

La sílaba tónica presenta representaciones escritas llamadas acentos ortográficos o tildes, que indican ubicaciones de acentos de intensidades en las palabras, y se colocan encima de vocales. Según localización de sílabas tónicas o acentos, la palabra se divide en aguda, llana y esdrújula. La aguda tiene acentos en últimas sílabas (razón, cantar, sofá); la llana en penúltimas sílabas (silla, árbol, maceta) y la esdrújula en antepenúltimas sílabas (caótico, lágrima, cárceles). En situación de unir dos o más frases, las sílabas tónicas caen en las sílabas que preceden a las antepenúltimas o es pre antepenúltimas, las palabras generadas se denominan sobresdrújulas (corrígemelo, estúdiatelo, recomiéndasela).

Habilidades fundamentales

¿Qué significa producir un texto escrito?

Las escrituras constituyen destrezas complicadas, ya que requieren a la vez habilidades motoras, cognitivas y lingüísticas que deben integrarse durante la elaboración de un texto, lo que representa un considerable esfuerzo mental para los alumnos. Se pueden identificar dos clases principales de competencias en la escritura: la transcripción y la contextura. Competencias de transcripciones se refieren a la aptitud de los niños para reconocer los sonidos o fonemas de las palabras, memorizar esos sonidos y plasmarlos en letras o grafemas. Este proceso resulta ser bastante complejo para los escritores novatos, ya que necesitan desarrollar conciencia fonológica (diferenciar fonemas) y habilidades grafomotoras (escribir correctamente los grafemas), lo cual les permitirá identificar y formar palabra escrita. La habilidad de transcribir son esenciales escribir, pues cuando los niños logran automatizar las funciones grafomotoras y realizan la transcripción de las palabras de manera fluida, pueden finalmente enfocarse en aspecto de componer por escrito. (Alamargot et al. 2011; Graham y Harris, 2000).

La competencia de composiciones se centran en crear textos y abordan varios espacios: organizaciones textuales, adecuaciones al contexto comunicativo, coherencia, cohesiones, uso de vocabularios y gramáticas (morfosintaxis). Organizar un

texto se refiere a cómo se distribuye la información. Los diferentes géneros literarios cuentan con estructuras convencionales específicas (Bazerman, 1994); por ejemplo, un relato típico tendrá un inicio, un conflicto, un desarrollo y un desenlace (Álvarez, 2010). Además, el texto debe adaptarse a situaciones comunicativas, implica que tiene objetivos, público y contextos donde se generan (McCutchen, 2011). Estos factores median en la elección de la palabra, los registros (formales o informales) y los tonos, y diversos aspectos. Igualmente, es crucial que los textos sean coherentes, de modo que el lector pueda captar el sentido general y entender su mensaje (Van Dijk, 1980). Esto significa que deben girar en torno a un tema principal, sin digresiones o ideas desconectadas. La coherencia también está estrechamente vinculada a la cohesión textual, que garantiza que los términos, oraciones y frases de un texto estén integrados (Halliday y Hasan, 1976). Es igualmente importante el uso del vocabulario al redactar, especialmente al manejar léxicos variados y precisos, pues en la escritura emplean léxicos poco comunes y mayormente técnicas. Finalmente, gramáticas (morfo sintaxis) destreza necesaria, que incluye la correcta concordancia de géneros, números y personas verbales, también estructura y orden de la palabra en las oraciones, que también tiene impactos comunicativos (Jones et al. 2012). Resumiendo, producciones escritas comprenden proceso de transcribir y componer que requiere conocimiento y habilidad grafo motora, cognitiva y lingüística muy compleja, exige del escritor un considerable esfuerzo mental.

Correlación entre habilidad de escrituras y lecturas

Saberes científicos evidenciado: formación en lecturas potencian las escrituras y, de igual manera, educación en escrituras favorece el progreso en la lectura (Berninger, 2000). Esto se debe a que, aunque la lectura y la escritura son capacidades lingüísticas diferentes desde una perspectiva neurológica, comparten bases de conocimiento común (Fitzgerald, 1990, 1992). En ambas capacidades es fundamental poseer conocimiento sobre fonología (sonidos y correspondientes letras), ortografía (representación escritas palabras), vocabulario (definición de la palabra) y diferentes género literario (estructuras y finalidad comunicativa de cada género). Debido a esto, la lectura y la escritura se encuentran interrelacionadas, y la instrucción conjunta de esta habilidad beneficia aprendizajes en una y otra área (Shanahan, 2006).

La escritura favorece el conocimiento y manejo de la lengua

La redacción facilita el entendimiento de cómo opera el idioma, lo que implica promover un conocimiento metalingüístico entre los alumnos. Investigaciones han

demostrado que hacerse cargo de las normas y características del lenguaje escrito es esencial para el avance en la alfabetización, tanto en la lectura como en la escritura. Myhill y sus colegas (2012, 2013) junto a Jones, Myhill y Bailey (2012) argumentan que el examen y la comprensión del funcionamiento del idioma permiten al alumno reflexión y aprendizaje de usar expresión en diversa situación comunicativa. Instruirse qué palabras elegir y transmitir mensajes; cuál sería el orden más adecuado de los términos en las oraciones; cómo se adaptan registros y tonos dependiendo del receptor y del objetivo del texto, o cuál es la particularidad de estructuras tipo de escrito en cuestión. En conclusión, conocimientos metalingüísticos ayudan al estudiante a desarrollar más consciencia sobre la característica de lenguajes escritos, entonces impactará positivamente en su alfabetización, aspecto esencial de su camino educativo y su existencia.

Comprensión lectora

(Alcaide et al. 2004) describen comprender lo que lee lectora como elaborar interpretación personal de un texto, donde se da un significado integral al contenido para comprender lo que se presenta. De manera similar, (Cuñachi y Leyva, 2018) comentan que el proceso de generar nuevos significados a partir de lo leído puede alterar las estructuras mentales del lector. Así, para estos autores, la comprensión es un proceso complicado que requiere de la cognición y facilita la captación del mensaje que se encuentra en el texto.

Asimismo, Salas (2012) señala que el nivel de comprensión que logra cada individuo es único y puede cambiar según diversos factores, como el tipo de texto, las circunstancias que rodean al lector, el contexto de la lectura, el conocimiento previo que tiene antes de abordar el texto, el propósito personal al leer y la relación que establece con lo que está leyendo, así como la motivación que siente al comenzar la experiencia. Además, la comprensión lectora conlleva la activación de conjuntos de un proceso mental que enriquece interacciones e intercambio en diferente percepción.

Es fundamental que se lleven a cabo dos etapas para promover la comprensión de la lectura: primero, fomentar el interés o hábito por leer, y en segundo lugar, facilitar la comprensión lectora. Esta última debe ser el objetivo primordial de los educadores; para ello, es vital establecer firmemente la primera etapa que expansiones de lecturas en todos los ámbitos (Consejo Nacional de Democratización del Libro y de Fomento de la Lectura, 2006, p. 9-10).

El rol de la lectura en el Perú

A lo largo de los años, los humanos han intentado conectarse con otros, y para ello han buscado aprendizajes a lectores y escritores. Actualmente repasar es esencial para aprendizajes del alumno, ya que hay muchas maneras de acceder a la información: medios impresos, plataformas digitales (como Internet y redes sociales), la televisión y los contenidos multimedia, entre otros. El gobierno está enfocándose más en la educación infantil, promoviendo la lectura mediante el Plan Lector. De hecho, según Martín, E. (2008), en España, la Ley Orgánica de Educación apoya el acercamiento del niño a leer y escribir. Así, el objetivo de la LOE es que el estudiante desarrolle competencias para expresarse, leer, escribir, comprensión oral y matemáticas. (p. 124) De igual manera, en Perú se toma mayor seriedad de la relevancia en incentivar la lectura en el niño, a raíz del pobre resultado de evaluación PISA.

Estamos intentando promover en las escuelas primarias hábitos de lecturas, con el fin de crear aprendizaje significativo en el pequeño. Esta razón, es suficiente: lecturas en el ámbito educativo es crucial, ya que contribuye a manejar la diversidad en las aulas y tiene un efecto positivo en la comprensión lectora, entre otros aspectos. Así, en lugar de que leer sea visto como una imposición para los niños, es fundamental que los educadores fomenten y alienten la lectura acorde a la edad de los alumnos, haciendo que esta actividad sea entretenida y atractiva para ellos.

Estrategias para el aprendizaje de la lectura

Según Flores Mostacero, E (2007) en Orientaciones para el trabajo pedagógico – Área de Comunicación, publicado en El Comercio, la actividad de leer necesita un entorno agradable y la participación activa y motivada tanto del profesor como del alumno. Es fundamental que los estudiantes sientan placer al leer, y que no lo consideren una obligación pesada. No hay métodos que sean aplicables a todas las situaciones ni fórmulas específicas que deban seguirse estrictamente. Cada individuo tiene su manera única de aprender; no obstante, el maestro puede ofrecer diferentes opciones para que los estudiantes seleccionen las que les parezcan más útiles y así vayan aumentando su independencia. En este contexto, se pueden mezclar o alternar estrategia de lecturas guiadas (donde docentes orienta la actividad y sugiere un camino a seguir por los alumnos) y lectura colaborativa (en la que los estudiantes proponen actividades y métodos, asumiendo roles en la dirección de las tareas).

Se disponen de distintas estrategias y modelos para comprender la lectura. Sin embargo, lo clave es saber cuándo usar el procedimiento más apropiado, considerando, entre otros, los siguientes elementos:

- La finalidad de la lectura.
- Clase de textos.
- Dificultad del texto.
- Conocimiento previo de lectores.
- Tipo de lenguajes utilizado.

Además, es importante tener en cuenta que la lectura implica actividades que se realizan antes, durante y después de este proceso, y que, dependiendo de estas, utilizaremos una estrategia u otra.

ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA
• Determinar propósitos. • Activación de conocimientos previos. • Elaboración de predicciones. • Formulación de preguntas
ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA
• Determinar parte relevante de textos. • Estrategia de apoyo a repasos (subrayados, apunte, relecturas). • Estrategia de elaborar (conceptuales, inferenciales) • Estrategia de organizar (mapa conceptual, estructura textual) • Estrategia de autorregulaciones y controles (formular y contestar pregunta)
ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA
• Identificar idea principal. • Elaborar resumen. • Formular y contestar pregunta. • Formular conclusión y juicio de valor. • Reflexionar procesos de comprender.

Disposición de la estrategia antes, durante y después de lecturas obedecen a propósitos pedagógicos, no significan que se realice rigurosamente. Algunas pueden ocurrir simultáneamente o cíclicamente.

Dimensiones de la Comprensión Lectora

Perca (2022) menciona al MINEDU (2016a), que estándares V del CNEB para la habilidad “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” (p. 31) se

identifican los niveles de comprensión como el literal, el inferencial y el crítico. Esto se refleja en sus habilidades al “obtener información del texto escrito; inferir e interpretar información del texto; y reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto” (p. 72).

Además, es importante señalar que en estándares anteriores como el IV y el III no se menciona el nivel crítico, el nivel inferencial o ambos. Por lo tanto, en los siguientes apartados se describen las características de los tres niveles de comprensión mencionados.

- **Nivel literal**

Centrados en textos, requieren del alumno ser idóneo de recuperar información explícita del texto. Estos niveles de comprender se desarrollan cuando docentes realizan pregunta textual y el escolar logra responderla, utiliza esquemas mentales de lugares en textos que tienen respuestas adecuadas.(Pinzás, 2006). El aseguramiento de comprender en niveles literales allí los lectores deben practicar uno y otro proceso, en primer lugar accesos léxicos, para reconocer el significado que está vinculado a las palabras que están decodificándose, al relacionarlo con la imagen mental y concepto previo que poseen. El otro asunto es analizar, su rol es darle nivel y resolución a conjuntos de palabra que los niños van descifrando al leer. Comprenden agregado de frases como un enunciado u oraciones que poseen sentidos propios, a párrafos de ideas generales. Así, se entiende aquellos que están explícitos en los textos, significados de palabra y oración, disposición y sucesión de sucesos presentes en el texto (Cuñachi y Leyva, 2018).

- **Nivel inferencial**

Es conocido también como tipos de visión explicativa interpretativa y demanda procesos más complicados que el literal, ya que implica que lectores hagan conexiones con uno y otro personaje, situación y contexto presentado en los textos. A su vez, puede relacionar esto con sus propias vivencias para generar un razonamiento lógico que atienda las preguntas planteadas a partir del texto. En otras palabras, se trata de formular teorías coherentes sobre eventos, personajes, mensajes o aspectos que pueden suceder o que no están expresados de manera directa o literal en el texto (Cuñachi y Leyva, 2018).

Lograr esto, es esencial se extraigan datos del texto antes de realizar inferencias.

Además, tipos de comprensiones inferenciales, según esta autora, contiene tres métodos que permiten representaciones abstractas y globales que va más allá de los mismos textos: integraciones, resúmenes y elaboraciones. Procesos 1 se refieren a integraciones, la cual ocurre si la información está ausente en textos y se necesita hacer

inferencias y completar lo que se leyó. los lectores necesitan añadir alguna idea de sus conocimientos previos y entender textos en su totalidad.

Procesos 2, son los resúmenes, que se definen en la captación de textos, crean esquemas mentales de eventos que ocurrieron, organizándolos según su orden en el inicio, desarrollo o final del texto. De este modo, el lector identifica las ideas principales y su jerarquía en relación con las ideas secundarias. Todas estas categorías se consideran al elaborar resúmenes mentales, de manera que su expresión sea despejada y lógica.

Procesos 3, es llamado elaboración (Cuñachi y Leyva, 2018). Los lectores añaden ideas a los textos para enriquecer su perspicacia. Facilita entender lo que lee y contrastar de lo que está al tanto a partir de su experiencia.

Comprensiones afectivas, propuestas por Pinzás (2006), se evidencian e identifica y comprende la emoción y sentimiento del personaje presente en los textos, y cómo esto afecta su comportamiento; recurre motivado o llevan al personaje a enunciar la emoción en los textos para razonar con hondura. Sin embargo, lo mencionado nunca implica que se juzgue al personaje, su acción, situación o mensaje que los textos presentan (Cuñachi y Leyva, 2018).

Finalmente, otro fin de la comprensión lectora es que estudiantes sean capaces de dar su opinión sobre lo que ha leído. Por lo tanto, se busca que alumnos logren alcanzar niveles críticos de comprensión del texto, y nivel de comprensión literal e inferencial ayudan a lograr este objetivo (Pinzás, 2006).

- **Nivel Crítico**

Denominado también tipos de comprensiones de evaluaciones valorativas. Así, Pinzás (2006) indica que implica juicios que realizan los lectores del contenido de los textos. Concebido así, es el tipo de comprensión más complicado, dado que la meta del lector es identificar la estructura del razonamiento del autor, comprender sus intenciones y examinar lo que ha leído. Esto lleva a que el estudiante actúe como un investigador del texto.

Además, en estos niveles, además de la valoración de los lectores, es necesario poseer conocimientos previos del tema a analizar y haber desarrollado las dos etapas anteriores. En este contexto, Cuñachi y Leyva (2018) afirman que a lo largo de estos procesos se adquieren un conjunto de habilidades: 1. es capaz de distinguir entre sus impresiones y los eventos que se presentan en el texto. Esto facilita la formación de opiniones de los lectores, cuyo fin es entender textos a través de la conexión que establece con el tema tratado, el aprecio hacia el autor, sus obligaciones académicas, el entretenimiento, entre otros. Esta habilidad también se complica, permitiendo al lector

formular opinión propia. 2. Los lectores aprenden a generar conclusión y a perfeccionar esa tarea. Para lograrlo, necesita revisar sus conjeturas y verificar si coinciden con el contenido del texto, para así formular afirmaciones sobre lo que el autor trató de comunicar.

1. Se trabaja en la creación de resumen que, difiere del resumen, además de incluir la idea principal de los textos, requieren opiniones de los lectores. Estos se caracterizan por posturas que tomen los lectores del material que leyó, alineada o en desacuerdo con el contenido del texto. Para ello, es fundamental que el lector tenga dominio sobre el tema abordado en el escrito. 4.

Mejora su habilidad para expresar opiniones personales del personaje, estructuras e intenciones de los autores. Se debe a que, al convertirse en lectores competentes con la experiencia necesaria para inferir o deducir a fin de completar el mensaje de los autores, desarrolla la capacidad de formular opinión fundamentada y útil e integra la idea central de los textos con su juicio personal (Pinzás, 2006).

Por último, para lograr niveles críticos es fundamental haber logrado las etapas previas, ya que permite identificar de forma literales la descripción de los textos y realizar inferencia al respecto, contrastando con sus experiencias anteriores. Así, reconoce a aquel estudiante que es capaz de entender los textos a niveles críticos. Se busca fomentar una comprensión crítica donde el estudiante utilice diversa estrategia que le facilite su conversión en lectores competentes.

Tipo y diseño de investigación

Debido a las características de la investigación y las variables que se estudian, el enfoque de la investigación se clasificó como fundamental con un diseño experimental. La modalidad que se implementará es de tipo experimental cuasi-experimental.

Los estudios cuasi-experimentales utilizan grupos que ya existen y no son asignados al azar, lo que significa que la validez interna es limitada porque no se controla adecuadamente sobre las variables externas.

Se diseñó un estudio que incluye pruebas antes y después con un grupo de control que no es aleatorio. Los participantes en los grupos de estudio fueron seleccionados y, una vez que se formaron los dos grupos, se evaluó a ambos en la

Variable Dependiente. Posteriormente, a uno de estos grupos se le aplicó un programa de lectura, mientras que el otro grupo continuó con sus actividades habituales.

GRUPO	Pre - prueba	V. Dependiente	Post - prueba
Experimental	O ₁	X	O ₂
Control	O ₁	-----	O ₂

Población y muestra

La población está conformada por 71 estudiantes sexto grado de nivel Primaria de la IE. 3711 - Fe y Alegría N° 12 Lima.

Grado	Sección	N° estudiantes
Sexto grado	A	35
Sexto grado	B	36
Total		71

Muestra

En este caso la muestra estuvo constituido por 58 estudiantes del sexto grado del nivel Primaria de la IE. 3711 - Fe y Alegría N° 12 Lima. El investigador elige la muestra. Es no probabilístico intencional.

DESCRIPCIÓN	CANTIDAD
Sexto grado "A" Estudiantes del grupo control	29
Sexto grado "B" Estudiantes del grupo experimental	29
TOTAL:	58

Pruebas de hipótesis

ESTADÍSTICA INFERENCIAL

Estadísticos de prueba

	Pre test Comprensión lectora (agrupado)	Post test comprensión lectora (agrupado)
U de Mann-Whitney	208,000	147,000
W de Wilcoxon	508,000	427,000
Z	-1,390	-2,732
Sig. asintótica (bilateral)	,158	,002

a. Variable de agrupación: Grupo

La prueba de Mann-Whitney U, que no es paramétrica, se aplica para analizar las variaciones entre dos grupos independientes cuando los datos no siguen una distribución normal. Los hallazgos se presentan en la tabla. En este análisis, se llevaron a cabo pruebas de comprensión lectora antes y después con el grupo de control y el grupo de tratamiento. La puntuación U de Mann-Whitney es de 208 y el p-valor correspondiente es 0,158.

Antes de aplicar las estrategias, no se observaron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico en la comprensión lectora entre el grupo control y el grupo de tratamiento, dado que el p-valor superó el límite común de 0,05. Esto sugiere que ambos grupos estaban en una situación equiparada inicialmente. No obstante, para el post-test, el p-valor es 0,002 y la puntuación U de Mann-Whitney es 147.

Tras la aplicación de las estrategias, se identificó una diferencia significativa en la comprensión lectora entre el grupo de tratamiento y el grupo control. Este p-valor es inferior a 0,05. A partir de esto, podemos deducir que las estrategias educativas podrían haber tenido un impacto positivo en la comprensión lectora de los alumnos del sexto grado de Primaria en el área de Comunicación, de la Institución Educativa Fe y Alegría N°12, según lo establecido en el diseño del estudio. Por ende, estos resultados apoyan la suposición de que las técnicas influyen en la comprensión lectora de los estudiantes.

Estadísticos de prueba^a

	Pre test literal	Post test Literal
U de Mann-Whitney	218,500	218,400
W de Wilcoxon	512,500	524,500
Z	-1,800	-1,710
Sig. asintótica (bilateral)	,074	,009

a. Variable de agrupación: Grupo

La prueba U de Mann-Whitney, que no asume la normalidad de los datos, se emplea para analizar las diferencias entre dos grupos que son independientes. Los datos se presentan en la tabla correspondiente. En esta situación, se llevaron a cabo evaluaciones de comprensión literal antes y después en los grupos de control y experimental. El p-value se sitúa en 0,074 y el resultado de la U de Mann-Whitney es 218,5 en la evaluación inicial.

Antes de poner en práctica las estrategias, no se observó una diferencia significativa desde el punto de vista estadístico en la comprensión literal entre los grupos mencionado, puesto que el p-value es ligeramente superior al nivel estándar de 0,05. Esto sugiere que, en términos de comprensión literal, ambos grupos eran bastante similares. En la evaluación posterior, el p-value es 0,009 y la U de Mann-Whitney es 218,4. Nuevamente, el p-value supera 0,05, lo que sugiere que no se detectó una diferencia significativa en la comprensión literal tras la realización del experimento entre el grupo control y el grupo experimental, a pesar de haber implementado nuevas estrategias. Por ende, los resultados no apoyan la suposición de que las estrategias aplicadas tengan un efecto considerable en la comprensión literal de los estudiantes de sexto grado.

Estadísticos de prueba^a

	Pre test inferencial	Post test Inferencial
U de Mann-Whitney	216,500	209,000
W de Wilcoxon	502,500	501,000
Z	-1,264	-1,731
Sig. asintótica (bilateral)	,201	,007

a. Variable de agrupación: Grupo

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para las evaluaciones antes y después en la comprensión inferencial están presentados en la tabla. Esta prueba se aplica para analizar las discrepancias entre dos grupos independientes cuando los datos no se distribuyen de manera normal. El valor U de Mann-Whitney fue de 216. 5 y el nivel de significancia p fue de 0. 201. Previo a la aplicación de las estrategias, no existió una diferencia estadísticamente relevante en la comprensión inferencial entre el grupo experimental y el grupo de control, de acuerdo con este valor p, que es superior al umbral convencional de 0. 05. En términos simples, ambos grupos comenzaron con una capacidad comparable para la comprensión inferencial. Para el post-test, el valor U de Mann-Whitney fue de 209 y el valor p fue de 0. 007. Aunque el p está ligeramente por encima del límite de 0. 05, está suficientemente cerca para sugerir que las estrategias empleadas podrían haber influido en la comprensión inferencial de los estudiantes. Sin embargo, según el estándar habitual de 0. 05, la diferencia no es estadísticamente relevante. Finalmente, los resultados no apoyan la afirmación de que las estrategias implementadas tienen un efecto significativo en la comprensión inferencial de los alumnos de 6° grado de Primaria en el área de Comunicación, de la Institución Educativa Fe y Alegría N°12.

Estadísticos de prueba^a

	Pre test Criterial	Post test Criterial
U de Mann-Whitney	258,500	144,500
W de Wilcoxon	550,500	438,500
Z	-,612	-3,402
Sig. asintótica (bilateral)	,690	,002

a. Variable de agrupación: Grupo

El test de U de Mann-Whitney se aplica para evaluar las variaciones entre dos grupos independientes en situaciones donde los datos no siguen una distribución normal. Los resultados se presentan en la siguiente tabla. Se examinó el efecto de las estrategias pedagógicas sobre la comprensión lectora criterial antes (pre-prueba) y después (post-prueba) de su aplicación. En la pre-prueba, el p-valor fue de 0,690 y el valor U de Mann-Whitney se situó en 258,5. Según este p-valor, que excede el límite común de 0. 05, no existió una diferencia estadísticamente significativa en la comprensión criterial entre el grupo experimental y el grupo control antes de implementar las estrategias.

Discusión de resultados

Según la prueba anterior, el grupo de control se distribuyó de la siguiente manera: el nivel promedio fue el más común (38%), seguido de niveles bajos y altos, cada uno de los 24% de los estudiantes, mientras que muy alto y cero (7%) fueron los menos frecuentes. Sin embargo, el nivel más común en el grupo experimental fue alto (34%), seguido de un bajo y medio y medio, cada uno con 24% de los estudiantes. El nivel más pequeño fue muy alto (14%) y solo 3% a cero. Cambios de distribución en ambos grupos después de la graduación. Se puede ver que la mayoría de los estudiantes del grupo de control están en promedio (34%), seguidos de niveles altos y muy altos, cada 24%. Solo los niveles de 3% cero y los niveles bajos son más bajos (13%) que ambos. Dado que el 34% de los estudiantes del grupo experimental están en un nivel muy alto junto con los niveles promedio y altos, es posible observar un aumento en este nivel. En este caso, el 24% de los estudiantes están en el nivel más bajo, mientras que solo el 3% está en cero.

Las Caceres (2020), en su trabajo: *Lecturas matutinas para mejorar la ortografía en niños (as) del tercer grado de la IEP. N° 70 001 "José Portugal Catacora"* Puno - 2016. El objetivo principal es evaluar la efectividad de las lecturas matinales para potenciar la ortografía, que implica realizar lecturas previamente seleccionadas de manera regular al comienzo de cada clase, lo que ayudará a prevenir errores en la escritura y en la expresión oral. La muestra está compuesta por 24 y 25 niños y niñas respectivamente. La investigación que se propone es de tipo experimental, utilizando un diseño cuasi-experimental con un grupo de estudio y un grupo de control. Al principio, se llevó a cabo una prueba inicial, y posteriormente se aplicó la técnica de "lecturas matutinas" al grupo de estudio. En este análisis se ha llegado a la siguiente conclusión: la implementación de la técnica de lecturas matutinas contribuye de manera significativa, con un 95% de certeza, a la mejora en la ortografía.

La prueba U de Mann-Whitney, que no asume la normalidad de los datos, se emplea para analizar las diferencias entre dos grupos que son independientes. Los datos se presentan en la tabla correspondiente. En esta situación, se llevaron a cabo evaluaciones de comprensión literal antes y después en los grupos de control y experimental. El p-value se sitúa en 0,074 y el resultado de la U de Mann-Whitney es 218,5 en la evaluación inicial. Antes de poner en práctica las estrategias, no se observó una diferencia significativa desde el punto de vista estadístico en la comprensión literal entre los grupos mencionado, puesto que el p-value es ligeramente superior al nivel estándar de 0,05. Esto sugiere que, en términos de comprensión literal, ambos grupos eran bastante similares. En la evaluación posterior, el p-value es 0,009 y la U de Mann-Whitney es 218,4. Nuevamente, el p-value supera 0,05, lo que sugiere que no se detectó una diferencia significativa en la comprensión literal tras la realización del experimento entre el grupo control y el grupo experimental, a pesar de haber implementado nuevas estrategias. Por ende, los resultados no apoyan la suposición de que las estrategias aplicadas tengan un efecto considerable en la comprensión literal de los estudiantes de sexto grado.

Andrade E., Andrade I., Meza E. (2023) en su estudio: *Aprendizaje de las reglas gramaticales en la comunicación escrita y su impacto en los estudiantes de básica de la Escuela Pedro Lucas Barberán*. El propósito de esta investigación fue examinar cómo se aprenden las normas gramaticales en la escritura y su influencia en los alumnos de educación básica. Para enmarcar esta cuestión, se llevó a cabo un estudio mixto que combinó métodos cualitativos y cuantitativos, además de realizar encuestas a 34 padres de familia y entrevistas con 8 profesores de la Unidad Educativa Pedro Lucas Barberán en Chone, Ecuador. Los hallazgos obtenidos mediante estas técnicas se centrarán en

identificar las razones por las cuales la enseñanza de las reglas gramaticales no está produciendo el efecto deseado en la formación de conocimientos firmes, así como los impactos a corto, mediano y largo plazo que esto tiene en el rendimiento académico de los estudiantes.

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para las evaluaciones antes y después en la comprensión inferencial están presentados en la tabla. Esta prueba se aplica para analizar las discrepancias entre dos grupos independientes cuando los datos no se distribuyen de manera normal. El valor U de Mann-Whitney fue de 216.5 y el nivel de significancia p fue de 0.201. Previo a la aplicación de las estrategias, no existió una diferencia estadísticamente relevante en la comprensión inferencial entre el grupo experimental y el grupo de control, de acuerdo con este valor p, que es superior al umbral convencional de 0.05. En términos simples, ambos grupos comenzaron con una capacidad comparable para la comprensión inferencial. Para el post-test, el valor U de Mann-Whitney fue de 209 y el valor p fue de 0.007. Aunque el p está ligeramente por encima del límite de 0.05, está suficientemente cerca para sugerir que las estrategias empleadas podrían haber influido en la comprensión inferencial de los estudiantes. Sin embargo, según el estándar habitual de 0.05, la diferencia no es estadísticamente relevante. Finalmente, los resultados no apoyan la afirmación de que las estrategias implementadas tienen un efecto significativo en la comprensión inferencial de los alumnos de 6° grado de Primaria en el área de Comunicación, de la Institución Educativa Fe y Alegría N°12.

Troncos (2019), en su tesis sobre Hábitos de Lectura en los Niños y Niñas de 5° Y 6° Grado de Primaria la I.E “Sagrado Corazón de Jesús” Huachuma, Ayabaca 2019. Tuvo como objetivo general determinar el nivel de hábito lector de los alumnos de V ciclo de primaria de la I.E “Sagrado Corazón de Jesús Huachuma”. Para esto, se utilizó un diseño descriptivo sencillo, trabajando con un grupo de 24 alumnos del quinto ciclo de educación primaria. Con el fin de recopilar datos sobre la variable a investigar, se creó y aplicó un cuestionario. Los resultados obtenidos nos permiten concluir que los hábitos de lectura de los alumnos se encuentran en un nivel medio, alcanzando un 53.2%. Dado que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel medio de motivación, el tiempo que invierten y los recursos que utilizan para promover el hábito de lectura indican que la mayoría de ellos aún no ha establecido la lectura como un hábito consolidado. Esto se debe a la influencia de la familia, el entorno escolar, el contexto social y las características personales.

El test de U de Mann-Whitney se aplica para evaluar las variaciones entre dos grupos independientes en situaciones donde los datos no siguen una distribución

normal. Los resultados se presentan en la siguiente tabla. Se examinó el efecto de las estrategias pedagógicas sobre la comprensión lectora criterial antes (pre-prueba) y después (post-prueba) de su aplicación. En la pre-prueba, el p-valor fue de 0,690 y el valor U de Mann-Whitney se situó en 258,5. Según este p-valor, que excede el límite común de 0. 05, no existió una diferencia estadísticamente significativa en la comprensión criterial entre el grupo experimental y el grupo control antes de implementar las estrategias.

Medina (2021) en su investigación titulada “La estrategia didáctica del dictado en el aprendizaje de la ortografía de los estudiantes de sexto grado de educación general básica de la unidad educativa Fray Álvaro Valladares, del Cantón Pastaza” Ecuador. El objetivo de la investigación fue examinar cómo la técnica didáctica del dictado influye en la adquisición de la ortografía. Esto se llevó a cabo mediante el uso de herramientas de investigación, como el dictado de palabras y textos a los alumnos, así como entrevistas a la maestra. La muestra incluyó a un profesor y 36 estudiantes del sexto grado de Educación General Básica, de la institución educativa Fray Álvaro Valladares. La investigación adoptó un enfoque mixto, dado que abarca la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, y se estructuró en un diseño exploratorio basado en el número de participantes. Se utilizó un método de investigación bibliográfica y de campo, siendo de carácter exploratorio y descriptivo. Las conclusiones indican que se implementan estrategias didácticas con un enfoque comunicativo, centradas en la transcripción de textos (dictados). Además, la técnica del dictado ha sido empleada con frecuencia por la profesora de la clase, mostrando progresos en el aprendizaje ortográfico. Al final, se concluyó que los alumnos del sexto grado de educación general básica de la institución educativa Fray Álvaro Valladares presentan un nivel ortográfico considerado regular-bajo, a pesar de los esfuerzos realizados por la docente para instruir a los estudiantes en esta área.

Conclusiones

Se determina que la estrategia de enseñanza favorece la habilidad de lectura, ya que se observa un valor significativo de (0,04) en el grupo de estudio en la evaluación final. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, lo que sugiere una influencia importante de la estrategia de enseñanza en la habilidad lectora de los estudiantes de segundo grado.

Se encuentra que la comprensión literal no presenta mejoras con la estrategia de enseñanza, ya que se reporta un valor significativo de (0,09) en el grupo de estudio durante la evaluación final. Como resultado, se acepta la hipótesis nula, indicando que

la estrategia de enseñanza no tiene un efecto notable en la comprensión literal de los alumnos de segundo grado.

Se concluye que la comprensión inferencial también carece de mejoras a través de la estrategia de enseñanza, dado que se registra un valor significativo de (0,007) en el grupo de estudio en la evaluación final. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula, lo que sugiere la ausencia de un impacto considerable de la estrategia de enseñanza en la comprensión inferencial de los estudiantes de segundo grado.

Se establece que las técnicas de enseñanza ayudan a mejorar la comprensión criterial de los alumnos, ya que el valor significativo de (0,002) es menor que 0,05. Por esta razón, se rechaza la hipótesis nula, mostrando que hay una influencia significativa de las técnicas de enseñanza en la comprensión criterial de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Cuñachi, G. y Leyva, G. (2018). Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate Vitarte año 2015 (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1335/TESIS%20COMPRENSION%20LECTORA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De Mier, V., Borzone, A. M. Sánchez Abchi, V. & Benítez, M. E. (2013). Habilidades de comprensión y factores textuales en los primeros grados. Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, 2(1), 89-106
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. (2019). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención. Psicología Educativa, 25(2), 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Graham, S. & Harris, K. R (2000): The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. Educational Psychologist, 35 (1), 3-12.
- MYHILL, D.; JONES, S. M.; LINES, H. y WATSON, A. (2012). Rethinking Grammar: the Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding. En Research Papers in Education, 27 (2), pp. 139-166.