

## Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria

*Playful strategies for text comprehension in elementary school students*

Grimaldina Asunciona Vásquez Vásquez  
Manuel Angel Pérez Azahuanche

### RESUMEN

Este artículo reporta los resultados más relevantes de una tesis doctoral y tuvo como objetivo determinar la efectividad del programa de actividades lúdicas en la comprensión de textos en estudiantes de segundo grado de educación primaria. Su fundamento se basa en las teorías constructivistas, como la sociocultural de Vigotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel, los estadios de Piaget y el aprendizaje por descubrimiento de Bruner. Se eligió un diseño cuasi experimental y una población de 72 estudiantes, a quienes se les aplicó una ficha de observación, como instrumento de recojo de datos para cuantificar la variable Comprensión de textos, validada mediante juicio de expertos y su confiabilidad mediante el coeficiente Alpha de Crombach. Los resultados muestran que la mayoría de estudiantes en ambos grupos se ubicó en el nivel inicio de la comprensión de textos antes de la aplicación del programa, posteriormente ubicándose en los niveles bueno y excelente de la escala. Así mismo se determinaron diferencias altamente significativas en los rangos promedio de los grupos experimental y control, así como en la prueba de pre test y post test del grupo experimental. Se concluye la efectividad del programa destacando su mayor incidencia de logro en las dimensiones literal e inferencial.

*Palabras clave:* comprensión, juegos educativos, socialización.

### ABSTRACT

This article reports the most relevant results of a doctoral thesis and aimed to determine the effectiveness of the playful activities program in the comprehension of texts in second grade students of elementary education. Its foundation is based on constructivist theories, like Vigotsky's sociocultural, Ausubel's significant learning, Piaget's stages, and Bruner's discovery learning. A quasi-experimental design and a population of 72 students were chosen, to whom an observation card was applied, as a data collection instrument to quantify the text comprehension variable, validated by expert judgment and its reliability using Crombach Alpha coefficient. The results show that most of students in both groups were at the beginning level of text comprehension, before the application of the program, subsequently ranking at the good and excellent levels of the scale. Likewise, highly significant differences were determined in the average ranges of the experimental and control groups, as well as in the pre-test and post-test of the experimental group. The effectiveness of the program is implied by highlighting its greater incidence of achievement in the literal and inferential dimensions.

*Keywords:* understanding, educational games, socialization.

## INTRODUCCIÓN

La comprensión de textos sigue siendo uno de los problemas principales en diversas ciudades del mundo, resultados que se reflejan en las distintas evaluaciones aplicadas, como lo es el Programa Internacional de Evaluación de estudiantes (PISA), aplicada a países adscritos a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, (OCDE); el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), a nivel internacional y la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) a nivel nacional. Actualmente la comprensión de textos presenta grandes problemas para comunicarnos y afecta duramente el aprendizaje en los estudiantes de las instituciones educativas, y existe una gran preocupación por parte de los docentes dado que un elevado porcentaje de estudiantes tiene dificultad para aprender las diferentes áreas del currículo a causa de problemas para comprender los diversos textos durante sus aprendizajes.

En relación a ello, Zavala (2019) sostiene que existen diferentes factores que afectan la comprensión de textos, entre ellos se encuentran factores fisiológicos y nutricionales. Por otra parte, son preocupantes los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), proporcionados por el Ministerio de Educación (2019), que muestran que a nivel nacional el 30% alcanzó el nivel satisfactorio en lectura referente a estudiantes de segundo grado de primaria. Ello nos demuestra que los estudiantes no alcanzan el estándar propuesto en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), debido a que existen diversos factores que condicionan el proceso de la lectura.

Al respecto, Ñopo y Kudo (2016) afirman que los niños peruanos tienen deficiencias en la comprensión lectora debido a la consecuencia de las brechas sociales y la pobreza que existe. Ello guarda relación con lo expresado por el Banco Mundial (2019) acerca de que en los países en desarrollo de bajos y medios ingresos más de la mitad de los niños que cumplen los diez años no comprenden lo que leen, ni un

**Grimaldina Asunciona Vásquez Vásquez.** Universidad Privada César Vallejo, Perú. Es docente en Educación Primaria, Magister en Docencia y Gestión Educativa y cuenta con estudios concluidos de doctorado en Educación. Actualmente labora como Acompañante Pedagógico en la ciudad Trujillo-Perú y dentro de su trayectoria profesional se ha desempeñado como docente de aula en la Institución Educativa “Simón Lozano García”, en el Instituto Superior Pedagógico Privado “Alexander Fleming” y en el Instituto Superior Pedagógico Público “Nuestra Señora de la Asunción- Otuzco-Perú.” Correo electrónico: grisunvv@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-9102-2509>.

**Manuel Angel Pérez Azahuanche.** Profesor en la Universidad César Vallejo, Perú. Es especialista en el área de Ciencia y Tecnología aplicada a la educación, con título profesional en Electrónica y una licenciatura en Educación en la especialidad de Ciencia y Tecnología de la Universidad San Ignacio de Loyola; Magister en Educación con mención en Docencia y Gestión educativa; Doctor en administración de la educación y Maestro en Docencia Universitaria. Docente en Instituciones Públicas y Privadas. Actualmente se desempeña como docente de investigación en los niveles de pre y posgrado en programas académicos de Educación. Ha dedicado los años recientes a la investigación científica y la gestión universitaria. Correo electrónico: manuelangelperez@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4829-6544>.

relato simple. Esto se visualiza en los resultados obtenidos en la evaluación censal mencionada anteriormente, por lo que urge cambiar de estrategias que motiven al estudiante para leer y, fundamentalmente, que comprenda lo que lee.

A nivel local, la institución educativa no es ajena a este problema de comprensión de textos, ya que día a día se evidencian deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes, tal como lo reflejan los resultados obtenidos en la evaluación de la ECE en los años recientes (Ministerio de Educación, 2019). Estos resultados son preocupantes, lo que demuestra que la necesidad de utilizar estrategias adecuadas de comprensión de textos. De allí que, por considerarse muy importante la comprensión de textos dentro del aprendizaje de los niños del nivel primaria, se tuvo en cuenta proponer una alternativa de solución, basada en estrategias lúdicas, que permita optimizar la comprensión de textos.

La utilización de estrategias lúdicas en la comprensión de textos en niñas y niños de educación primaria resulta fundamental en el trabajo diario dentro del aula. Al respecto, Reyes (2015) sostiene que se obtienen diferentes resultados, el docente debe conocer la teoría y tener la capacidad de reflexión para trabajar de forma crítica, teniendo en cuenta el contexto, y debe apropiarse de las teorías y estrategias innovadoras que satisfagan los intereses de los estudiantes. Ello implica, de acuerdo con Battigelli (2016), que la intervención educativa del docente debe contribuir a solucionar satisfactoriamente la comprensión de los estudiantes brindando las estrategias adecuadas y oportunas para contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora, mostrando una buena comprensión y fluidez para que se sientan en armonía, felices y satisfechos en el aula y a la vez recuperen la confianza con ellos mismos.

En este sentido, Mosquera y Romaña (2016) sostienen que se favorece el desarrollo holístico del estudiante, que es el propósito principal en la educación. Por ello, se debe entender que si mejoran las habilidades de comprensión lectora se brinda la posibilidad de entender mejor a la sociedad, siendo necesario para ello construir una sociedad lectora utilizando diversas estrategias que motiven el interés por la lectura.

Por otro lado, la utilización de estrategias lúdicas necesita de recursos adicionales como el diccionario y el intérprete para mejorar la comprensión textual, estrategias lectoras, el plan lector familiar y otros materiales didácticos y estrategias lectoras. Ello facilita la comprensión y producción de textos en los estudiantes de primaria, la comunicación oral, la comprensión literal, inferencial y crítica de textos. Esta comprensión crea hábitos reflexivos, analíticos y voluntarios, de tal manera que se contribuye al perfeccionamiento del lenguaje, mejorando con ello la expresión oral y escrita de los estudiantes, favoreciendo además el aprendizaje ortográfico.

En relación a las estrategias lúdicas, el juego, desde hace mucho tiempo atrás, ha venido acompañando al ser humano en la preparación de supervivencia y posteriormente empezó a utilizarse en el aprendizaje estudiantil. De acuerdo con Santos, Carneiro y Orth (2017), la actividad lúdica constituye un instrumento que colabora

para el proceso de aprendizaje y enseñanza, originando la interacción entre estudiantes. Además, Sánchez, Perdomo y Matos (2016) consideran que empleando el método lúdico el docente se sensibiliza con el niño, que para desarrollarse, educarse y aprender, necesita participar en el proceso educativo de forma armónica. Al respecto se debe tener en cuenta que el juego contribuye al desarrollo integral del niño favoreciendo su imaginación para expresar su visión del entorno, desarrollando su creatividad y fomentando la socialización.

En este sentido, Piaget (1975) considera que el juego representa la asimilación provechosa del contexto como periodo paulatino de la persona y por ende es esencial en el intelecto del niño. Las que establecen la etapa evolutiva y origen del juego son las capacidades simbólicas, sensorio-motrices, que se consideran aspectos básicos del progreso del ser humano. Por ello, Cheng (2012) afirma que “el juego no se trata simplemente de hacer creer, sino que también se trata de volver a hacer una creencia, de volver a dibujar los límites de la imaginación a través de los logros de actos inimaginables (o que se cree que fueron totalmente imposibles)” (p. 3).

Por su parte, Vygotsky (1978) sostiene que el juego constituye un medio versátil y principalmente propulsor que involucra el contexto del niño. A través de este el niño, sin memorizar, es capaz de regular sus emociones, expresarse y poner atención de forma divertida y reflexiva sin ningún problema. Se puede inferir entonces que el autor toma al juego como una herramienta social y cultural que promueve el crecimiento de la mente del niño e interviene de manera positiva en su atención y memoria.

En una de sus definiciones, Bruner (1986) considera que el juego fluye de lo más íntimo hacia el universo, donde se interioriza el mundo externo y lo hacemos parte de nosotros; en tanto que Torres (2015) sostiene una manera distinta de aprender a través del juego, teniendo en cuenta que estos contribuirán a la recreación y al descanso y mantendrán motivados y atentos a los estudiantes. Entonces, utilizando estrategias lúdicas se generan actividades que propician la interacción entre los estudiantes, incrementando su motivación, en tanto se oriente hacia un objetivo preciso y que, a la vez, esta interacción permita disfrutar y generar desafíos por comprender el tema motivo del juego.

Ausubel, Novak y Hanessian (1983) sostienen que el aprendizaje involucra una reorganización constante de ideas, esquemas, percepciones y conceptos que posee cada estudiante en su cerebro. Los autores mencionan que en el proceso significativo de aprendizaje intervienen las variables de motivación en las que los estudiantes deben dar sentido a lo que aprenden para así poder aplicarlo y transferirlo para construir conocimientos como producto del pensamiento.

De acuerdo con Pernía y Méndez (2018), la comprensión de textos evidencia que el lector debe ser capaz de develar relaciones coherentes en el texto, leer se trata de orientar adecuadamente múltiples juicios de construcción e interpretación del

mensaje escrito a partir de lo que posee el lector. Al respecto, Carballar, Martín y Gámez (2017) afirman que la lectura es compleja: participan elementos perceptivos, lingüísticos, cognitivos y neuropsicológicos, los movimientos de los ojos que se efectúan en la lectura, la motricidad la lateralidad son elementos neuropsicológicos que están presentes desde su inicio en el proceso lector.

Por ello, la lectura es una destreza que capacita al ser humano para llegar a alcanzar otras metas, mas constituye un fin en sí misma. En este sentido, Gallego y Hoyos (2016) consideran que si se ve como proceso de construcción a la lectura se harán propuestas de intervención pedagógica enfocadas a identificar la forma del texto, expresar cuestionamientos, colegir múltiples componentes en el mismo, utilizar los mismos caminos gramaticales, hacer inferencias, restaurar información, efectuar la conexión entre el nuevo conocimiento y los conocimientos que se poseen, entre otros.

La comprensión lectora es entendida por Rivas (2015) como un proceso en el cual se emplean las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que el niño tiene para el desarrollo del significado de un texto; esto es elemental para desarrollar las destrezas de los estudiantes, principalmente con la comunicación oral. En este aspecto, Burón (1993) sostiene que en la comprensión de textos se da el camino de fabricar la significatividad por la ruta de conocer lo más relevante del texto y relacionarlo con los conocimientos que el lector posee. Entonces, la importancia de la comprensión lectora radica en la base de la interpretación de lo que se lee, constituyendo una actividad que debe realizarse de manera constante y utilizarse como herramienta para desarrollar las habilidades de interpretación, lo que le permitirá conocer el mundo que lo rodea.

Sin embargo, a decir de Calderón y Quijano (2010), la comprensión no termina en sacar la información, siendo necesario que el lector reflexione acerca de lo que dice el texto, saber qué es importante y argumentarlo. Además, debido a la naturaleza, es importante que el individuo vaya contrayendo significados durante la lectura, por ello es imprescindible que se lea el texto en su totalidad para que el lector pueda hacer interpretaciones personales.

Esto es importante porque, concordando con Pinzás (1995), sirve de cimiento en los posteriores procesos de comprensión, lo que implica que se debe leer construyendo significados para no ser un ente pasivo frente al texto, sino reflexivo. En este caso, el niño debe conocer y a la vez reconocer el significado de la palabra para que se dé una construcción; este aspecto es primordial porque frecuentemente los niños con recursos económicos bajos presentan un pobre vocabulario.

Si bien existen varios autores que plantean diversos niveles de comprensión, para el presente estudio se considera a Pinzas (2007), quien propone tres niveles de comprensión lectora: literal o implícito, inferencial y crítico.

El nivel literal o implícito se encuentra en el texto, este puede ser de mucha relevancia así, como la idea principal, encontrar qué relación existe entre causa-efecto,

sigue instrucciones, señala analogías, le da significado a las palabras según el contexto, domina el léxico, etc., para que después parafrasee. Concordando con Pinzas (2007), el nivel literal es el más importante en el texto, porque el que lee construye el contenido explícito descifrando palabras y oraciones, poniendo en juego muchos procesos como comprender el sentido de un párrafo u oración: identificar los diversos sucesos, lugares donde suceden los hechos, el tiempo, reconocer los personajes importantes del texto. Kabalen y Sánchez (2005) agregan que, además de leer imágenes, el lector también conoce los signos de puntuación y su uso correspondiente en el texto.

Para Pinzas (2007), el nivel inferencial o explícito implica formular hipótesis y el lector hace uso de sus saberes previos en el texto a partir de las evidencias. Se da la interrelación entre el texto y el que lee. Afirmar también que no se puede lograr el nivel inferencial si el literal es deficiente. Por ello, Manrique (2005) considera el nivel inferencial como una comprensión integral del texto, explicando que es la forma de sacar conclusiones que no se encuentran explícitamente en el texto. Así mismo, el autor menciona que la intuición y los conocimientos previos que posee el autor sirven de base para hacer conjeturas y llegar a conclusiones importantes, concordando con Niño (2002). Al respecto, el nivel inferencial reviste importancia debido a que permite que el lector sea capaz de organizar información dentro de una representación estructural, dándole coherencia textual que le facilita leerlo como un todo y no como partes.

El nivel crítico es el que requiere un análisis más cuidadoso en el cual el lector emite sus ideas propias, siendo las respuestas subjetivas; se pone en el lugar de los personajes, utiliza sus propias palabras e ideas basándose en lo que ha leído. El lector recuerda aspectos generales, jerarquiza estructuras, extrae nuevos significados de las palabras, determina las consecuencias de algunas acciones de los personajes, saca la idea principal, relacionando múltiples inferencias para llegar a la construcción interpretativo-textual (Alva y Vega, 2008, p. 35).

## MÉTODO

El diseño de investigación es cuasi experimental, asumiendo el diseño con pre-prueba, post-prueba y grupo de control.

La muestra utilizada incluyó 36 integrantes (17 hombres y 19 mujeres) con un rango de edad entre 8-10 años como grupo experimental y 36 integrantes (21 hombres y 15 mujeres) con edades entre 8-10 años como grupo control. Los estudiantes participantes, así como la dirección y los padres de familia fueron informados de los objetivos que persiguió la investigación, firmando estos últimos el consentimiento informado.

Se utilizó en este estudio como herramienta de recolección de datos la ficha de observación de comprensión de textos elaborada por Mozombite (2017), que

proporciona información sobre la comprensión de textos considerando los niveles literal, inferencial y crítico valorativo. Cada nivel está estructurado con seis ítems y cada ítem posee cuatro alternativas de respuesta: Bajo (1), Regular (2), Bueno (3) y Excelente (4).

La validación de la ficha de observación de comprensión de textos fue realizada con la participación de tres jueces expertos, quienes garantizaron la pertinencia y la utilidad del instrumento para ser aplicado a los integrantes de la muestra y facilitar el recojo de datos que permitieran comprobar la hipótesis planteada.

La confiabilidad de la ficha de observación de comprensión de textos se estableció mediante el coeficiente alfa de Cronbach. El instrumento se aplicó a una muestra piloto conformado por 15 estudiantes, después de procesar los resultados se obtuvo un coeficiente  $\alpha = 0.829$ , determinando una alta confiabilidad.

Procedimiento: a cada grupo se le aplicó la prueba de pretest (Ficha de observación para la comprensión de textos). A continuación se aplicaron las estrategias lúdicas al grupo de estudio con el cual se desarrollaron 14 sesiones de aprendizaje durante seis semanas, cada sesión fue de dos horas pedagógicas (90 minutos), mientras que con el grupo de control se desarrollaron las sesiones de aprendizaje normalmente. Se consideró la similitud de las variables intervinientes como edad, sexo, condición socioeconómica en los integrantes de la muestra, lo que minimizará su efecto en los resultados en la evaluación.

Una vez culminado el desarrollo de las sesiones, se aplicó la prueba de post test a los dos grupos para verificar el efecto del programa de estrategias lúdicas en la comprensión de textos en el grupo experimental. Los datos obtenidos en cada una de las pruebas (pretest y postest) fueron procesados en hojas de cálculo (Excel) mediante tablas estadísticas de doble entrada y gráficos correspondientes, determinando las medidas de tendencia central (media aritmética) de variabilidad. Así mismo, para comprobar la validez de la hipótesis se usó la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes y de Wilcoxon para muestras que se relacionan, utilizando el software IBM SPSS v25.

## RESULTADOS

Los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes se observan en la tabla 1, en la cual se puede observar el logro en porcentaje, con predominancia del nivel bajo en el 97.2% de estudiantes del grupo experimental y en el 100% del grupo control al inicio de la aplicación del programa. Así mismo se visualiza una mejora considerable en la comprensión de textos en el post test, donde el 100% de las alumnas y alumnos del grupo experimental se situaron en el nivel excelente, en cambio en el grupo control se mantiene el mismo nivel.



Tabla 1 . Niveles de la variable Comprensión de textos en el pre test y post test de los grupos experimental y control.

Nivel	Experimental				Control			
	Pre test		Pos test		Pre test		Pos test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	35	97.2	0	0	36	100	36	100
Regular	1	2.8	0	0	0	0	0	0
Bueno	0	0	25	69.4	0	0	0	0
Excelente	0	0	11	30.6	0	0	0	0
Total	36	100	36	100	36	100	36	100

Fuente: Elaborado a partir de la base de datos de la aplicación de la Ficha de observación para determinar niveles de comprensión de textos.

Al realizar la comprobación de hipótesis se compararon los resultados obtenidos en el pretest y posttest de los grupos experimental y control (muestras independientes) mediante la prueba U de Mann-Whitney y los resultados del pretest y posttest del grupo experimental (prueba relacionada) mediante la prueba de Wilcoxon. En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos en la prueba de pretest, donde no se observan diferencias significativas entre los grupos experimental y control ( $p = 0,629 > 0.05$ ) para la comprensión de textos, por lo que se podría asumir que ambos grupos son equivalentes.

Tabla 2. Prueba de U Mann-Whitney para comparar los rangos promedio obtenidos para la variable Comprensión de textos en el pre test por los grupos experimental y control.

Rangos				
	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
PRE_TEST_VD	Experimental	36	37,64	1355,00
	Control	36	35,36	1273,00
	Total	72		

Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

	PRE_TEST_VD
U de Mann-Whitney	607,000
W de Wilcoxon	1273,000
Z	-0,483
Sig. asintótica(bilateral)	0,629

<sup>a</sup> Variable de agrupación: Grupos.

Fuente: Elaborado a partir de la base de datos de la aplicación de la Ficha de observación para determinar niveles de comprensión de textos.



En la tabla 3 se visualizan diferencias altamente significativas en los rangos promedio obtenidos por los grupos experimental y control ( $p = 000 < 0.05$ ) para la comprensión de textos, por lo que se asume que hubo un efecto positivo del programa de estrategias lúdicas.

Tabla 3. Prueba de U Mann-Whitney para comparar los rangos promedio obtenidos para la variable Comprensión de textos en el post test por los grupos experimental y control.

Rangos				
	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
POST_TEST_VD	Experimental	36	54,50	1962,00
	Control	36	18,50	666,00
	Total	72		

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	POST_TEST_VD
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	666,000
Z	-7,324
Sig. asintótica(bilateral)	,000

<sup>a</sup> Variable de agrupación: Grupos.

Fuente: Elaborado a partir de la base de datos de la aplicación de la Ficha de observación para determinar niveles de comprensión de textos.

En la tabla 4 se visualizan los resultados obtenidos por los estudiantes del grupo experimental en las pruebas de pretest y postest, con un rango promedio de 18.5, con una diferencia altamente significativa ( $p = 0.000 < 0.05$ ), por lo que se confirma el efecto positivo del programa de estrategias lúdicas en las niñas y niños del grupo experimental.

A diferencia de la tabla 4, en la tabla 5 se visualiza que en el grupo control no se obtuvieron diferencias significativas ( $p = 0.317 > 0.05$ ) al comparar el pretest y el postest, debido a que no desarrollaron sesiones utilizando estrategias lúdicas.

Tabla 4. Prueba de Wilcoxon para los rangos promedio obtenidos para la variable Comprensión de textos en el pre test y en el post test por el grupo experimental.

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
posexp_VD - preexp_VD	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	0.00	0.00
	Rangos positivos	36 <sup>b</sup>	18.50	666.00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	36		

<sup>a</sup> posexp\_VD < preexp\_VD

<sup>b</sup> posexp\_VD > preexp\_VD

<sup>c</sup> posexp\_VD = preexp\_VD

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
posexp_VD - preexp_VD	
Z	-5,236 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	0.000

<sup>a</sup> Prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

<sup>b</sup> Se basa en rangos negativos.

*Fuente:* Elaborado a partir de la base de datos de la aplicación de la Ficha de observación para determinar niveles de comprensión de textos.

Tabla 5. Prueba de Wilcoxon para los rangos promedio obtenidos para la variable Comprensión de textos en el pre test y en el post test por el grupo control.

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
POSCO_VD - PRECO_VD	Rangos negativos	3 <sup>a</sup>	5.00	15.00
	Rangos positivos	6 <sup>b</sup>	5.00	30.00
	Empates	27 <sup>c</sup>		
	Total	36		

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
POSCO_VD - PRECO_VD	
Z	-1,000 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	0.317

<sup>a</sup> Prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

<sup>b</sup> Se basa en rangos negativos.

*Fuente:* Elaborado a partir de la base de datos de la aplicación de la Ficha de observación para determinar niveles de comprensión de textos.

## DISCUSIÓN

Se ha estudiado cuánto influye el programa de actividades lúdicas en la comprensión de textos en estudiantes de segundo grado de educación primaria, con el objetivo de mejorar la comprensión de todo tipo de textos a los cuales las y los estudiantes tengan acceso, que les brinden beneficios mediante una forma divertida de construir conocimientos y mejorar su comprensión textual.

Al determinar la distribución que siguieron los datos obtenidos se determinó a través de la prueba de Shapiro-Wilk que estos no tienen una distribución normal ( $p < 0,05$ ), por lo que la comprobación de hipótesis se realizó mediante la prueba de U Mann-Whitney para muestras independientes (comparación entre los dos grupos) y la prueba de Wilcoxon para las muestras relacionadas (comparación de pruebas de pretest y postest en un mismo grupo).

De acuerdo a los resultados obtenidos, se pudo determinar que al iniciar el programa los estudiantes se ubicaron en un nivel bajo, tanto los estudiantes del grupo experimental como el de control, para la variable dependiente, en tanto que, después de aplicar el programa, la mayoría de estudiantes se ubica en el nivel bueno y otro porcentaje considerable se ubicó en el nivel excelente. En cambio, la totalidad de los estudiantes del grupo control se mantienen en el nivel bajo.

Con respecto a la eficacia del programa de actividades lúdicas en la variable comprensión de textos, se determinó que no hay diferencia estadística significativa ( $p > 0.629$ ) entre los rangos promedio obtenidos en la prueba de pretest de los grupos experimental y control (tabla 2). En cambio, en el postest existe una diferencia altamente significativa ( $p < 0.05$ ) entre los rangos promedio obtenidos por ambos grupos (tabla 3). Así mismo se pudo demostrar el resultado de la aplicación del programa al comparar los resultados obtenidos en las pruebas de pretest y postest en cada uno de los grupos, determinándose que existen diferencias significativas entre los rangos promedio del pretest y del postest en el grupo experimental (tabla 4), lo que no sucedió con el grupo control, en el cual no existen diferencias significativas ( $p > 0.05$ ) cuando se comparan los rangos promedio obtenidos en las pruebas de pretest y de postest (tabla 5).

Los resultados obtenidos muestran que antes de iniciar la aplicación del programa ambos grupos se encontraban en condiciones iguales, de allí que los resultados sean similares, a diferencia de lo que sucede en el postest, donde el grupo experimental recibe la influencia del programa de actividades lúdicas, lo que da lugar a que mejore significativamente el rango promedio obtenido por los estudiantes, concordando con los resultados obtenidos por Battigelli (2015), quien afirma que la intervención educativa mejora satisfactoriamente la comprensión de textos. Así mismo los resultados obtenidos por el grupo control confirman que las estrategias utilizadas con los estudiantes no favorecen el desarrollo de una buena comprensión de textos, confirmando

lo que sostiene De Lera (2017), que existe ineficiencia en la comprensión de textos debido a que las estrategias no se cumplen a su cabalidad. Esta ineficiencia manifiesta en el grupo control nos da luces para entender la importancia de las actividades lúdicas en el fortalecimiento de la comprensión de textos, siendo el grupo control en el que se utilizan estrategias tradicionales para la comprensión textual, por tanto, no hay la motivación ni el interés necesarios para que los estudiantes desarrollen hábitos lectores.

Por otro lado, el uso de estrategias lúdicas llevó a los estudiantes a disfrutar de la lectura, de allí que la diferencia obtenida sea altamente significativa en los estudiantes del grupo experimental, concordando con lo propuesto por Mosquera y Romaña (2015), que utilizando las estrategias lúdicas se logra optimizar la motivación y el interés en la lectura dentro de un ambiente de participación y colaboración, dando lugar a que los estudiantes se sientan en armonía, felices y satisfechos en el aula. Al respecto, Basaldúa (2015), trabajando con estudiantes de educación primaria, sostiene que los aprendizajes son únicos en el estudiante y el nuevo saber representado mediante organizadores optimiza la comprensión en los estudiantes.

Así mismo, la aplicación de las estrategias lúdicas, teniendo como base la teoría constructivista sustentada por Ausubel, Novak y Hanesian (1983), Piaget (1975) y Vygotsky (1978), contribuye a fortalecer la comprensión de textos en los estudiantes, promoviendo la satisfacción por la lectura, mejorando sobre todo la comprensión lectora desde el punto de vista recreativo y que estimula la creatividad, variando el grado de dificultad de acuerdo al nivel de desarrollo psicológico de los estudiantes. De ello se puede afirmar que las actividades lúdicas fortalecen la comprensión de textos donde los estudiantes son capaces de crear mundos de fantasía, mostrando sentimientos de felicidad y libertad para jugar y aprender, expresando ideas y sentimientos propios, asociando el juego con el aprendizaje y generando hábitos positivos para la lectura.

Mediante el uso de las actividades lúdicas se obtuvo una mejora altamente significativa en la comprensión de textos del grupo experimental, confirmando la veracidad de la hipótesis general. Ello concuerda con los resultados obtenidos por García (2016), quien trabajando con actividades lúdicas y la producción de textos instructivos en escolares de primaria determinó diferencias significativas tanto en la prueba de U Mann-Whitney y de Wilcoxon, confirmando su hipótesis general, concluyendo que las actividades lúdicas fortalecen significativamente la comprensión de textos en los estudiantes.

Otro aspecto muy importante: al desarrollar el programa de actividades lúdicas se utiliza una serie de materiales didácticos para el trabajo con los estudiantes, contribuyendo directamente al fortalecimiento de la comprensión de textos, corroborado con los resultados obtenidos que muestran diferencias altamente significativas. Al respecto, Cama (2015) sostiene que el uso de los juegos y materiales didácticos adecuados da excelentes resultados en la comprensión de textos. En consecuencia, el uso de diferentes estrategias lúdicas que se constituyen en estrategias de aprendizaje

contribuye a mejorar la comprensión de textos en los estudiantes, toda vez que hay un incremento significativo en el rango promedio del grupo experimental.

Resultados similares obtuvo Cusihualpa (2016), quien demostró que las estrategias de aprendizaje influyen satisfactoriamente en la comprensión lectora de los estudiantes, dando como resultado diferencias altamente significativas en los mismos. De allí que el uso de las actividades lúdicas como estrategias para fortalecer la comprensión de textos resulta muy importante, debido a que los estudiantes muestran incrementos significativos en sus niveles de comprensión de textos, propiciando actividades positivas, lo que facilita la concentración y el interés por la lectura, y desarrollando actitudes positivas frente al aprendizaje de la comprensión de textos y la participación activa en las dinámicas propuestas en el aula.

Los resultados obtenidos demuestran que las actividades lúdicas constituyen un instrumento que colabora activamente en el proceso de aprendizaje y enseñanza, originando la interacción entre estudiantes, concordando con Santos, Carneiro y Orth (2017), quienes obtuvieron resultados similares utilizando estrategias lúdicas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Ello permite, mediante las actividades lúdicas, sensibilizar a las niñas y niños para desarrollarse y aprender participando armónicamente en su proceso educativo, donde cada uno de ellos tiene la oportunidad para asumir responsabilidades, priorizando el diálogo y la participación activa para lograr un aprendizaje duradero de la comprensión de textos y la comprensión del entorno que le rodea.

## CONCLUSIONES

La aplicación del programa de estrategias lúdicas obtuvo una mejora altamente significativa en la comprensión de textos en los estudiantes de segundo grado de educación primaria, Trujillo, 2019, tal como lo demuestra la prueba de hipótesis según U Mann-Whitney, cuyo valor obtenido fue de 54.5 entre los grupos experimental y control con una diferencia altamente significativa ( $p < 0.05$ ), así como la diferencia en las pruebas de pretest y postest del grupo experimental según Wilcoxon, con un valor  $p = 0.001 < 0,05$ .

La efectividad del programa se vio reflejada en el paso del bajo nivel en que se ubicó la mayoría de estudiantes del grupo experimental hasta alcanzar el nivel bueno y excelente después de la aplicación de las estrategias lúdicas, por lo que estas se constituyen en un recurso muy importante para desarrollar comportamientos, habilidades, destrezas y capacidades adecuadas en las niñas y niños, contribuyendo además en la comunicación, motivando a la toma de decisiones y en la solución de problemas que se presentan en su entorno, y no solo jugar por diversión sino buscando un objetivo determinado que contribuya a lograr un aprendizaje significativo que se manifiesta en una significativa comprensión de textos.

## REFERENCIAS

- Alva, C., y Vega, J. (2008). *Métodos y técnicas de comprensión lectora para el éxito escolar*. Lima: San Marcos.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Banco Mundial (2019). *La lucha contra la pobreza del aprendizaje*. Recuperado de: <https://envivo.bancomundial.org/pobreza-y-capital-humano> (consulta: 20 oct. 2019).
- Basaldúa, O. (2015). *Programa “estrategias lectoras” en la comprensión de textos en estudiantes de tercero de primaria, 2015* [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Battigelli, C. V. (2016). *Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad de Zulia, Zulia, Venezuela.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajeros Ediciones.
- Calderón, A., y Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Cama, O. V. (2015). *Juegos y materiales didácticos para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa 2032 UGEL 02 Lima* [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Carballar, R., Martín, P., y Gámez, M. (2017). Relación entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora en educación primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(2), 67-77.
- Cheng, W. (2012). *Technologies of transgression and musical play in video game cultures* [Tesis doctoral]. Harvard University, Cambridge, USA.
- Cusihualpa, J. I. (2016). *Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo en una institución educativa, San Isidro* [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- De Lera, P. (2017). *Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico* [Tesis doctoral]. Universidad de León, León, España.
- Gallego, M., y Hoyos, A. (2016). La biblioteca y los procesos de comprensión lectora de las infancias. *Infancias Imágenes*, 15(2), 253-261.
- García, E. (2016). *Actividades lúdicas y producción de textos instructivos en estudiantes de nivel primario de Huamantla* [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Kabalen, D., y Sánchez, M. (2005). *La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. México: Trillas.
- Manrique, A. (2005). *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria* [Tesis]. Universidad de Granada, España.
- Ministerio de Educación (2019). *Evaluación de logros de aprendizaje 2018*. Lima: Unidad de medición de la Calidad Educativa.
- Mosquera, Y., y Romaña, A. (2016). *Estudio de las estrategias lúdicas pedagógicas que, dispuestas en medios digitales, mejoran el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de 2° grado de la I.E. Colombia*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Mozombite, P. M. (2017). *Diferencia de los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes del segundo grado de primaria de la I.E. N° 0101 “Luis Alvarado Bartra de Chazuta y la I.E. N° 0004 “Túpac Amaru” de Tarapoto, San Martín, 2017* [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo, Tarapoto, Perú.
- Niño, V. (2002). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*. (4a. ed.). Bogotá: ECOE.
- Ñopo, H., y Kudo, I. (2016). *Revisión del gasto público en educación en el Perú*. Nueva York: Banco Mundial.
- Pernía, H., y Méndez, G. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. *Educere*, 22(71), 107-115.
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pinzas, J. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Metrocolor.
- Pinzás, J. (1995). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Reyes, T. J. (2015). *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria* [Tesis

- doctoral]. Universidad de Córdoba, Isla de Margarita, Venezuela.
- Rivas, L. L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61.
- Sánchez, L., Perdomo, O., y Matos, N. (2016). Empleo del método lúdico en la formación de sentimientos y cualidades del niño preescolar. *EduSol*, 16(54), 38-49.
- Santos, D., Carneiro, D., y Orth, L. M. (2017). Atividade lúdica para o ensino de ciências como prática inclusiva para surdos. *Revista Educação Especial*, 30(58), 485-497.
- Torres, C. (2015). El juego: una estrategia importante. *Revista Educere*, 6(19), 289-296.
- Vygotsky, L. (1978). *Mente y sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zavala, W. (2019). *Relación entre desnutrición crónica y anemia con el nivel comprensión lectora y matemática en escolares de nivel primaria en Huancavelica* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de San Marcos, Lima.

*Cómo citar este artículo:*

Vásquez Vásquez, G. A., y Pérez Azahuanche, M. A. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e-805. doi: doi.org/10.33010/ie\_rie\_rediech.v11i0.805.



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.