UNIVERSIDAD NACIONAL
"SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO"
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN, CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN PROFESIONAL

INFLUENCIA DE LOS VIDEOCUENTOS COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN NIÑOS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 135 DEL CENTRO POBLADO LIBERTAD DE LLATA, HUAMALÍES – 2015

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN INICIAL

PRESENTADA POR LAS BACHILLERES:

Lucy Beatriz CALIXTO TARAZONA

Lisermith Magdalena CALDERÓN ISIDRO

Rosmarie TARAZONA MARTEL

ASESOR:

Lic. Wilder Agustín Caururo Sánchez

HUARAZ – PERÚ, 2017

Dedico este trabajo de investigación a mi familia que con tanto amor y comprensión me ha apoyado en el esfuerzo en esta larga carrera educativa llena de satisfacciones personales y profesionales.

Lucy Beatriz CALIXTO TARAZONA

A mi familia y a Dios por su bendición y presencia omnipotente.

Lisermith Magdalena CALDERÓN ISIDRO

A mi familia, a Dios, a mis padres y a los niños y niñas de las zonas rurales del Perú y en especial de la provincia de Huamalíes.

Rosmarie TARAZONA MARTEL

AGRADECIMIENTO

Expresamos un profundo agradecimiento a Dios altísimo, a nuestros seres queridos por su apoyo moral incondicional durante toda la carrera universitaria. A los maestros de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo", por su apoyo incondicional durante la realización de la presente investigación.

Asimismo, un agradecimiento especial a la plana de docentes y directivos I.E. N° 135 DEL Centro Poblado Libertad De Llata – Huánuco por habernos brindado su apoyo incondicional para la realización de nuestra tesis.

ABSTRACT

The purpose of the present investigation was to know the levels of influence of the use of videotapes on children of five years of the Kindergarten N ° 135 of the populated center “Libertad de Llata”, Province of Huamalíes, region Huánuco. The applied design is quasi-experimental with a sample group. The measurement of the variable was made based on an instrument of text comprehension adapted with the indicators for audiovisual texts and validated by experts in the subject. The instrument used for both the pre-test and post-test stage was the rubric.

Of the 16 students who participated as a Sample Group (SG). On the other hand, from the statistical analysis the general hypothesis has been tested, discarding the null hypothesis for a confidence level of 99% and a margin of error of 0.01, which determines that the hypothesis of investigation is accepted.

Similar results were obtained in the specific hypotheses, however the study indicates that there is greater average difference in the criterial level, this indicates that at this level, the post test had more differentiating results in the sample analyzed.

Keywords: Videostories, strategies, text comprehension

RESUMEN

El propósito de la presente investigación fue conocer los niveles de influencia del uso de los videocuentos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado libertad de Llata, provincia de Huamalíes, región Huánuco. El diseño aplicado es cuasi-experimental con un grupo muestral. La medición de la variable se realizó en base a un instrumento de comprensión de textos adaptado con los indicadores para textos audiovisuales y validado por expertos en el tema. El instrumento utilizado tanto para la etapa pre-test y post-test fue la rúbrica.

De los 16 estudiantes que participaron como Grupo Muestral (GM), a partir del análisis estadístico se ha probado la hipótesis general, descartando la hipótesis nula para un nivel de confianza del 99% y un margen de error del 0.01, lo que determina que la hipótesis de investigación es aceptada.

En las Hipótesis específicas se obtuvieron resultados similares, sin embargo el estudio indica que hay mayor diferencia de medias en el nivel criterial, esto nos indica que en este nivel, el post test tuvo resultados más diferenciadores en la muestra analizada.

Palabras clave: Videocuentos, estrategias, comprensión de textos

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se propone conocer los niveles de influencia de los videocuentos como estrategia para el desarrollo de comprensión de textos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado libertad de Llata, provincia de Huamalíes, región Huánuco - 2015, y; a partir de los resultados proponer un plan de mejora que busque alcanzar la calidad educativa.

Los diferentes datos estadísticos tanto del pre-test y del post-test y la prueba de hipótesis demuestran rotundamente el uso adecuado de los videocuentos como estrategia favorecen el desarrollo de comprensión de textos (audiovisuales) en niños de cinco años de edad de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

Del análisis estadístico se ha probado la hipótesis general, descartando la hipótesis nula para un nivel de confianza del 99% y un margen de error del 0.01, lo que determina que la hipótesis de investigación es aceptada. En las Hipótesis específicas se obtuvieron resultados similares, sin embargo el estudio indica que hay mayor diferencia de medias en el nivel criterial, esto nos indica que en este nivel, el post test tuvo resultados más diferenciadores en la muestra analizada.

Por otra parte, los diferentes resultados hallados en otras investigaciones y en contextos similares lo validan y lo confirman nuestros hallazgos, como en Perera (2011), Solís (2003), quienes indican que los videocuentos estimulan la comprensión de

textos infantiles narrativos. Indican que, los videocuentos les permiten Identificar significados explícitos del texto (literal), identificar significados implícitos, mediante la inducción-deducción (inferencial) y Realizar enjuiciamientos valorativos y de crítica (criterial).

Desde el punto de vista formal este trabajo de investigación presenta las siguientes partes: En el I capítulo se hace referencia al Problema y la Metodología de la Investigación, y en consecuencia trata sobre el problema de la investigación, los objetivos, la justificación, la formulación de hipótesis y la metodología de la investigación.

En el II capítulo se desarrolla el marco teórico, que comprende los antecedentes, las bases teóricas y el marco conceptual de los principales términos empleados.

El capítulo III trata sobre los resultados de la investigación, la estructura del pre y post prueba, las características de los instrumentos de recogida de datos, los resultados antes y después de las clases de experimentación y finalmente se termina con la discusión de resultados y la validación posterior de la hipótesis.

Las tesistas

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 14

1.1.1. Descripción de la realidad 14

1.1.2. Planteamiento del problema 16

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 19

1.2.1. Problema general 19

1.2.2. Problemas específicos 20

1.3. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS 20

1.3.1. Objetivo general 20

1.3.2. Objetivos específicos 21

1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO 21

1.5. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS 23

1.5.1. Hipótesis general 23

1.5.2. Hipótesis específicas 24

1.5.3. Variables de la investigación 24

1.5.4. Operacionalización de las variables 24

1.6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 26

1.6.1. Diseño y tipo de investigación 26

1.7. POBLACIÓN Y MUESTRA 27

1.7.1. Población de la investigación 27

1.7.2. Muestra de la investigación 27

1.8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 27

1.8.1. Técnicas 27

1.8.1.1. Técnica del fichaje 27

1.8.1.2. Técnica de observación directa 27

1.8.1.3. Técnicas de análisis de datos 28

1.8.2. Instrumentos 28

1.8.2.1. Matriz valorativa o rúbrica 28

1.8.2.2. Fichas 29

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. ANTECEDENTES DE ESTUDIO 30

2.1.1. Nivel internacional 30

2.1.2. Nivel nacional 31

2.1.3. Nivel regional 32

2.2. BASES TEÓRICAS 33

2.2.1. Información audiovisual 33

2.2.1.1. El lenguaje audiovisual 34

2.2.1.2. La imagen audiovisual y su relación con la realidad 39

2.2.2. Videocuentos 43

2.2.2.1. Construcción de mensajes audiovisuales 45

2.2.2.1.1. La intermediación tecnológica 45

2.2.3. Comunicación audiovisual 46

2.2.3.1. Características de la imagen audiovisual 49

2.2.3.2. Elementos de la comunicación audiovisual 51

2.2.3.3. Potencialidad expresiva de los videos 53

2.2.3.4. La comprensión audiovisual 55

2.2.4. Desarrollo de estrategias de comprensión audiovisual 59

2.2.4.1. Contextualización y anticipación del texto audiovisual 59

2.2.4.2. Compensación: reconstrucción, adivinación e inferencia 59

2.2.4.3. Del aprendiz-espectador al aprendiz de espectador 60

2.2.5. Desarrollo de la comprensión de textos en educación inicial 61

2.2.5.1. Características de los niños/as del II ciclo, 3, 4 y 5 años 62

2.2.5.2. ¿Cómo es la atención educativa en el ciclo II? 64

2.2.5.3. Desarrollo de la comprensión de textos 64

2.2.6. El cuento 67

2.2.6.1. Tipos de cuento 69

2.2.6.2. Características del cuento 69

2.2.7. Estrategias didácticas para la comprensión de textos narrativos 70

2.2.7.1. Antes de la lectura 71

2.2.7.2. Durante la lectura 71

2.2.7.3. Después de la lectura 72

2.2.8. Factores principales de la comprensión lectora 73

2.2.8.1. Las estrategias o habilidades cognitivas 73

2.2.9. Niveles de comprensión de textos 77

2.2.9.1. Comprensión literal 78

2.2.9.2. Comprensión Inferencial 78

2.2.9.3. Comprensión evaluativa o criterial 79

2.2.10. Texto 79

2.3. DEFINICIÓN CONCEPTUAL 81

2.3.1. Lenguaje audiovisual 81

2.3.2. Videos educativos 82

2.3.3. Videocuentos 82

2.3.4. Comprensión de textos 82

2.3.5. Texto narrativo 83

2.3.6. Narración 83

2.3.7. Texto 84

2.3.8. El proceso lector 84

2.3.9. Procesos 85

2.3.10. Estrategias de aprendizaje 85

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL TRABAJO DE CAMPO 86

3.2. ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS 88

3.2.1. Descripción de la aplicación del pre-test 89

3.2.2. Descripción de la aplicación del post-test 89

3.3. RESULTADOS GENERALES DEL VARIABLE INDEPENDIENTE 89

3.3.1. Presentación analítica de resultados por dimensión 91

3.3.1.1. Dimensión iconicidad 91

3.3.1.2. Dimensión redundancia 92

3.3.1.3. Dimensión denotación 93

3.3.1.4. Dimensión connotación 93

3.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DEL PRE- TEST 94

3.4.1. Frecuencia de logros del pre-test 95

3.4.2. Resultados analíticos del pre-test 97

3.4.2.1. Compresión literal de videocuentos 97

3.4.2.1. Compresión inferencial de videocuentos 99

3.4.2.1. Compresión criterial de videocuentos 100

3.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DEL POST-TEST 102

3.5.1. Frecuencia de logros del post-test 102

3.5.2. Resultados analíticos del post-test 104

3.5.2.1. Compresión literal de videocuentos 104

3.5.2.1. Compresión inferencial de videocuentos 106

3.5.2.1. Compresión criterial de videocuentos 108

3.5.3. Frecuencia de logros del pre-test y post-test 110

3.5.3.1. Comparación de resultados de comprensión literal 111

3.5.3.1. Comparación de resultados de comprensión inferencial 113

3.5.3.1. Comparación de resultados de comprensión criterial 115

3.6. PRUEBA DE HIPÓTESIS 117

3.6.1. Prueba de la hipótesis general 117

3.6.2. Prueba de la primera hipótesis específica 119

3.6.3. Prueba de la segunda hipótesis específica 120

3.6.4. Prueba de la tercera hipótesis específica 122

3.7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS 123

CONCLUSIONES 127

RECOMENDACIONES 129

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 131

ANEXO 136

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.1. Descripción de la realidad

El centro poblado Libertad se ubica en el distrito de Llata, provincia de Huamalíes, región Huánuco; cuenta con una población de 420 personas entre niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos. La población conserva todavía las diferentes costumbres tradicionales en cuanto a gastronomía, creencias socioculturales, vestido y demás elementos culturales como el idioma quechua.

Desde el punto de vista de la actividad económica en centro poblado La Libertad pervive en base a la agricultura tipo secano en el que se cultiva la papa, el maíz, el trigo, la cebada, la arveja y diversos frutales. En la pecuaria se crían animales domésticos en mínima escala como el cuy, la gallina, el conejo, el ganado ovino, el caprino, el porcino y el vacuno. Asimismo, un porcentaje muy significativo de la población libertana complementa sus ingresos económicos con trabajos eventuales como el comercio informal de productos agrícolas o pecuarias o trabajando en entidades privadas o estatales de la capital de la provincia u otras regiones del país como Huánuco o Lima.

La narrativa de la historia de la institución educativa inicial N° 135, nos dice que se halla ubicado en el centro poblado Libertad. Esta institución se inició como Programa no escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI). Posteriormente se creó como Jardín, en el año de 1987, con resolución directoral N° 1302-87 por gestión de las autoridades de la localidad. Luego de estudios técnico-pedagógicos realizados por la entidades del estado (USE, Actualmente UGEL) esta institución inicia sus labores académicas en el nivel Inicial en el local perteneciente al Ministerio de Trasportes y posteriormente es trasladada hacia los márgenes del río Libertad, donde en la actualidad presta servicios.

Lingüísticamente un porcentaje significativo de los niños poseen como lengua materna al quechua y como segunda lengua al castellano; también existe otro grupo que son bilingües de cuna en quechua-castellano. El referido centro poblado, según los datos actualizados al 2015, cuenta con una población estudiantil de 44 alumnos: 13 de 03 años, 14 de 04 años y 16 de 05 años (Proyecto Educativo Institucional - PEI, 2014 - 2017).

Finalmente, la provincia de Huamalíes-Llata se caracteriza por la preponderancia del quechua como lengua materna de la mayoría de la población, ello no se contradice con que se ha afirmado de bilingües de cuna en quechua-castellano. El quechua es la lengua que tiene mayor número de hablantes. Muy a pesar de cierta vitalidad del quechua en esta zona del país, el panorama lingüístico tiene varios perfiles: por un lado, en la ciudad capital, se encuentran pequeños grupos monolingües de castellano y otros con diferentes grados de bilingüismo; pero contradictoriamente, en la zona urbana, el castellano es el principal instrumento de comunicación y el quechua se ubica en el segundo plano. También es posible encontrarse con zonas bilingües donde

más del 90% de la población convive con lengua indígena como principal instrumento de comunicación e interrelación social y el castellano es relegado solo para el uso estrictamente formal o para la ciudad capital.

1.1.2. Planteamiento del problema

Uno de los problemas que más ha llamado la atención y ha preocupado a los estudiosos es el de la comprensión de textos casi en todos los niveles de la educación peruana. Diversos estudios científicos revelan que los alumnos peruanos, en su gran mayoría, no comprenden lo que leen. Estas quejas suelen comenzar en el momento en que se les pide a los estudiantes que lean un texto y que luego sean capaces de comentar lo que han entendido, de identificar la idea principal, de responder preguntas del nivel literal o de efectuar un resumen del contenido.

Las evaluaciones internacionales en el que el Perú participa, entre ellos el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA[1]) nos acerca claramente que esta problemática no es nueva y que es casi generalizada como promedio país. Esta evaluación estandarizada se origina, por iniciativa de los gobiernos de los países desarrollados, con el fin de obtener información, sobre los conocimientos y capacidades de los jóvenes de 15 años de edad, que se encuentran estudiando en el sistema educativo formal, y próximos a terminar su educación obligatoria. Es así que PISA aporta información importante para la toma de decisiones políticas con el propósito de ayudar a los países a implantar mejoras en la enseñanza y lograr una mejor preparación de sus

[1] A nivel de Educación Inicial, hasta la actualidad, no se toman *Pruebas censales* (ECE 'Examen Censal de Estudiantes'). Estos datos solo se han tomado de referencia para describir la problemática de la comprensión lectora en nuestro país.

estudiantes para incorporarse a la vida adulta, en un mundo cambiante y una sociedad globalizada e interdependiente.

Por lo planteado en líneas arriba, es necesario enfatizar un aspecto que es trascendental en la educación actual, sobre todo en los primeros años, en la que como principio pedagógico se ha planteado del aprovechamiento de los conocimientos previos de los niños y de tomar en cuenta el entorno más inmediato como su lengua y su cultura.

En el Currículo Nacional, los Retos para la Educación Básica y Perfil de Egresado, se plantea que "el estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y distintos propósitos" (Currículo Nacional, 2017:05). En ese sentido, precisamos que esta investigación está orientado del uso de los videocuentos en castellano como segunda lengua, con la finalidad de repotenciar el desarrollo gradual y paulatino de las competencias comunicativas de esta lengua, esto en concordancia a lo que plantea el Ministerio de Educación.

La labor docente ha permitido que seamos conscientes de la realidad y de las necesidades de los niños del nivel inicial, especialmente de la institución educativa inicial N° 135. Un diagnóstico previo realizado, ha permitido concluir que los niños, seleccionados como grupo muestral presentan ciertas dificultades en el desarrollo de la comprensión de textos como en la identificación de las características de personas, personajes, animales, objetos o acciones, por ejemplos, a partir de lo que observa en las ilustraciones, tarjetas didácticas, viñetas o historietas. Asimismo, como deficiencia se ha

registrado el escaso desarrollado la habilidad de inferir como la continuación o el final (desenlace) de una historia a partir de los indicios del texto como títulos, expresiones imágenes o la posibilidad de expresar una opinión o punto de vista sobre un relato o sobre los personajes, etc.

Las deficiencias en el aprendizaje en el área de Comunicación en inicial marcan, de alguna manera, el rumbo o punto de partida, como una especie de círculo vicioso el problema de comprensión lectora. Esta situación se repetirá una y otra vez en el sistema educativo peruano si no se toman medidas pertinentes y políticas educativas claras que respondan a la realidad cultural y lingüística de los educandos, especialmente cuando los niños y niñas provienen de familias quechuaparlantes o bilingües.

Estas dificultades halladas y la posibilidad de aprovechar la tecnología como medio y plantear estrategias para desarrollar la comprensión de textos, ha alentado a realizar esta investigación. Somos conscientes, que en los últimos tiempos, las necesidades creadas por el avance tecnológico han dado la posibilidad de conocer y utilizar el mundo audiovisual dentro de las aulas y aprovecharlos pedagógicamente. Esta aproximación entre el mundo escolar y el mundo de la imagen ha tropezado con el obstáculo del "analfabetismo visual" de los usuarios, pero que en la actualidad hay un proceso irreversible de la virtualización de todo tipo de información.

Gracias a la utilidad y a la considerable motivación que los medios audiovisuales despiertan en los estudiantes, muchos educadores han llegado a descubrir la necesidad de ir más allá y acercarse a los lenguajes icónicos, por ejemplo en el nivel Inicial, es frecuente trabajar con videocuentos para el desarrollo del castellano como segunda lengua. Es necesario pues, introducirnos en el universo audiovisual para conocerlo de

cerca y aprovecharlo con eficiencia en las aulas. Este es el objetivo de esta investigación.

Es necesario, también, aclarar que en este nivel (inicial), se promueve el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, en estrecha relación y complemento con la labor educativa de la familia, por ser esta la primera y principal institución de cuidado y educación del niño durante los primeros años de vida. Además, constituye el primer espacio público en su entorno comunitario en el cual los niños se desarrollan como ciudadanos (Currículo Nacional, 2015, para Educación Inicial, 2015:74).

De no darle la debida importancia a la comprensión de textos, especialmente en el nivel Inicial, que es el punto de partida, correremos el riesgo de no desarrollar las capacidades comunicativas adecuadas de entender e interpretar, de imaginar, de analizar y sintetizar, razonar inductiva y deductivamente toda clase de información así como dialogar y expresarse libremente que son indispensables para otros aprendizajes que la educación ofrece, como: para transformar la realidad en una sólida formación en actitudes y valores para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema general

¿De qué manera el uso de los videocuentos como estrategia influye en el desarrollo de comprensión de textos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015?

1.2.2. Problemas específicos

¿El uso de los videocuentos como estrategia facilita el desarrollo de comprensión de textos a nivel literal en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015?

¿El uso de los videocuentos como estrategia permite el desarrollo de comprensión de textos a nivel inferencial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015?

¿El uso de los videocuentos como estrategia permite el desarrollo de comprensión de textos a nivel criterial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015?

1.3. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general

Determinar la influencia de los videocuentos como estrategia para el desarrollo de comprensión de textos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

1.3.2. Objetivos específicos

Demostrar la influencia de los videocuentos como estrategia para el desarrollo de comprensión de textos a nivel literal en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

Establecer la influencia de los videocuentos como estrategia para el desarrollo de comprensión de textos a nivel inferencial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015

Comprobar la influencia de los videocuentos como estrategia para el desarrollo de comprensión de textos a nivel criterial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

1.4. JUSTIFICACION DEL ESTUDIO

En el presente trabajo de investigación se plantea a partir de las dificultades, en nuestra experiencia diaria como docentes de aula, en el desarrollo de comprensión de

textos encontrados en los niños cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

El trabajo de investigación planteado concuerda plenamente con lo planteado por el Minedu (Objetivos del Minedu), donde se remarca acciones de prioridad a los procesos de enseñanza aprendizaje relacionados con la competencia general: *Lee diverso tipos de textos escritos*. Es frente a ello, esta investigación se busca potencializar el desarrollo de las capacidades comprensivas de los niños y niñas a través del uso de los videocuentos como estrategia.

En ese sentido, el uso de los videocuentos como estrategia en el desarrollo de comprensión de textos, ha sido fundamental para evidenciar las cualidades positivas de este recurso. El desarrollo adecuado de las habilidades de comprensión lectora, en el nivel inicial, significa que esta "competencia se desarrolla desde los primeros años en la vida de los niños cuando establecen su primer contacto con el mundo escrito: eligen y exploran los textos que se encuentran en su entorno como cuentos, enciclopedias, recetarios, revistas infantiles, poemas, entre otros" (Currículo Nacional de Educación Básica, Programación Curricular del nivel de Educación Inicial, 2017:122). Esta etapa, pues, constituye el establecimiento de las bases fundamentales en los niños en la motivación a la lectura que les permita tener una experiencias placentera; capaces de comprender el sentido profundo del texto.

Además, el tema de investigación se justifica en la medida que constituye un aporte teórico importante para los docentes de nivel Inicial. También, permitirá a través de los datos obtenidos contar con información empírica de base acerca de la relación existente entre los videocuentos y el desarrollo de capacidades de comprensión de textos

a nivel literal, inferencial y criterial. En tercer lugar, nos ha permitido incrementar conocimientos de las variables de estudio para mejorar la comprensión de textos en niños de 5 años que tuvieran dificultades en su comprensión. Por lo tanto, facilitará la comprensión de los textos escritos aplicando la estrategia de los videocuentos. También como docentes nos ayudará a tomar conciencia y mejorar las formas de enseñanza; que debe mejorar significativamente.

De otra parte, el estudio constituye en un aporte importante desde el punto de vista del manejo de estrategias de comprensión lectora en niños de Inicial. Los resultados estadísticos permiten demostrar con claridad la pertinencia del uso de videocuentos en el desarrollo de la comprensión de textos. Además, demuestra las ventajas del aprovechamiento de la tecnología digital en las actividades educativa-académicas en concordancia con lo planteado por el Minedu (2017: 166) donde se indica que: "es importante identificar los entornos virtuales más seguros y adecuados para los niños, lo que supone hacer claridad con respecto a las capacidades que queremos que desarrollen, así como el criterio necesario para que su uso responda aun propósito de aprendizaje y no se convierta solo en un recurso para el entretenimiento".

Finalmente los resultados de la investigación servirán como fuentes a otras investigaciones de la misma naturaleza o semejante.

1.5. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

1.5.1. Hipótesis general

El uso de los videocuentos como estrategia permite el desarrollo de comprensión de textos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

1.5.2. Hipótesis específicas

Los videocuentos como estrategia facilitan el desarrollo de la comprensión de textos a nivel literal en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

Los videocuentos como estrategia permiten el desarrollo de la comprensión de textos a nivel inferencial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015

Los videocuentos como estrategia permiten el desarrollo de la comprensión de textos a nivel criterial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N°135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

1.5.3. Variables de la investigación

- **Variable independiente**

  Los videocuentos

- **Variable dependiente**

  Comprensión de textos

1.5.4. Operacionalización de las variables

CUADRO N° 01			
VARIABLES	**DIMENSIONES**	**INDICADOR**	**INST**
Videocuentos	Iconicidad	Presenta imágenes de manera fiel en la representación al objeto, al escenario o al personaje.	Rúbrica
	Redundancia	Usa la repetición de imágenes, palabras, acciones y escenas (reiteración de formas, mensajes y situaciones de contenido similar) no hay uso equilibrado de los tópicos visuales.	
	Denotación	Muestra esquemas de carácter informativo, obvios, simples y monosémicos.	
	Connotación	Presenta esquemas de carácter interpretativo, con información oculta y simple acorde a la edad de los niños.	

CUADRO N° 02[2]			
VARIABLES	**DIMEN-SIONES**	**INDICADOR**	
Comprensión de textos	Nivel literal (Identifica significados explícitos)	• Discrimina sonidos ambientales: ruidos, lluvia, cascada, auto, avión, motor, bocina, campana, timbre, instrumentos musicales, sonidos onomatopéyicos. • Indica si las palabras o frases escuchadas son iguales o diferentes (masa – casa, ropa). • Identifica en tarjetas palabras o frases significativas a partir audición: La vaca dice, *muu*; el gato dice, *miau*. • Identifica y discrimina en tarjetas personajes y espacios vistos en el videocuento. • Relata con sus propias palabras lo visualizado recordando las partes importantes del texto.	Rúbrica
	Nivel inferencial (Identifica significados implícitos, mediante la inducción-deducción.)	• Identifica diversas características de los videocuentos: ¿Qué significado tienen ciertos sonidos (fuertes, débiles) en los videos?, ¿Por qué el personaje eleva o baja el volumen de la voz? ¿Qué significas ciertos colores? • Ordena la secuencia de hechos a través de tarjetas de imágenes (algunas tarjetas tienen elementos distractores) • Predice final de la historia del cuento y/o de los personajes (Algunas veces se utilizan tarjetas). • Hace predicciones o se anticipan lo que harán todos los personajes de la historia. • Extrae la enseñanza o el tema del cuento a partir de la visualización de los videos.	

[2] Dimensiones de la variable independiente adaptados de Isabel Solé, 2000.

	Nivel criterial (Realiza enjuiciamientos valorativos y de crítica)	• Demuestra interés, motivación y agrado por la narración (audición- escucha atenta) de cuentos narrados por el docente con ayuda de ilustraciones o tarjetas o viñetas. • Emite un juicio y argumenta frente a un comportamiento: asigna atributos a los personajes de la historia (malo, valiente, tímido, dormilón, egoísta, astuto, bondadoso, etcétera). • Analiza la intención del autor de la historia ¿Para qué habrá hecho? ¿Qué nos quiere enseñar? ¿Para qué sirva la historia?, etc. • Emite una opinión personal sobre el video: ¿le gustó? ¿Por qué le gusto? ¿Qué no le gustó?, etc. • Indica y explica sobre los personajes con que se identifica.	

1.6. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. Diseño y tipo de investigación

El diseño de investigación que se ha utilizado para el presente estudio ha sido de tipo pre-experimental. El diseño específico utilizado es de *pre-prueba* / *post-prueba* con un grupo único, cuyo diagrama es el siguiente:

G1: O1 X O2

Dónde:

GE : Grupo Experimental

O : Pre-test.

O : Post-test

X : Tratamiento experimental: videocuentos como estrategia.

1, 2 : índice de medición.

1.7. POBLACIÓN Y MUESTRA

1.7.1. Población de la investigación: La población está representada por 16 niños y niñas de 05 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes.

1.7.2. Muestra de las investigación: La muestra es de tipo censal, pues está constituida por la totalidad los elementos de la población: 16 niños de 05 años de edad. La muestra es no probabilística porque los datos han sido elegidos intencionalmente:

SECCIÓN ÚNICA		**Porcentaje**	
Niños	**Niñas**	**Niños**	**Niñas**
10	06	62,5	37,5

1.8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

1.8.1. Técnicas

1.8.1.1. Técnica del fichaje. Esta técnica ha permitido recoger los datos bibliográficos y hemerográficos acerca del trabajo de investigación, los mismos que han sido analizados, clasificados y ordenados adecuadamente en el proceso de la investigación.

1.8.1.2. Técnica de observación directa. Esta técnica ha permitido observar a los sujetos de la muestra como participantes del proceso de enseñanza aprendizaje para determinar sus logros y dificultades en comprensión de textos audiovisuales.

1.8.1.3. Técnicas de análisis de datos

Para el procesamiento de datos, se considera el uso de la estadística en sus dos niveles:

Nivel descriptivo

Organización de datos

- Tabla de una entrada
- Tabla de doble entrada

Representación de datos

- Histogramas
- Polígono de frecuencia

Medidas de resumen

- Media aritmética
- Desviación estándar
- Varianza
- Coeficiente de variación
- Coeficiente de asimetría

Nivel inferencial: se realizó mediante la prueba de hipótesis utilizando para tal fin el software SPSS v. 23 y se empleó la prueba de hipótesis t de student.

1.8.2. Instrumentos

1.8.2.1. Matriz valorativa o rúbrica: Este instrumento ha permitido identificar los diferentes niveles de desarrollo de comprensión de textos tanto a nivel del pre-test y del post-test. Este instrumento ha sido validado por una especialista en

Educación Inicial de la Ugel Huamalíes, región Huánuco – Perú, también por una docente de la UNASAM, y por el asesor, docente de la Unasam.

1.8.2.2. Fichas: Se han utilizado diferentes tipos de fichas bibliográficas, de transcripción textual y de comentarios cuyo contenido de libros, tesis y artículos científicos ha permitido elaborar las bases teóricas del presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 ANTECEDENTES DE ESTUDIO

Respecto al tema de investigación que nos proponemos investigar sobre la aplicación de video cuentos existen estudios tanto a nivel local regional como nacional, dentro de los cuales podemos citar a:

2.1.1 Nivel internacional

a) Gamboa (1994); Investigación realizada en México, "*Propuesta metodológica para la comprensión lectora y su influencia en el rendimiento estudiantil a nivel de la segunda etapa de Educación Básica***"**. Esta investigación tuvo como propósito proponer la aplicación del método CLOZE como instrumento metodológico para determinar el nivel de comprensión lectora y su influencia en el rendimiento estudiantil. La muestra estuvo constituida por 194 alumnos de la II etapa de la Escuela Básica "Norma Prieto Ramos", durante el lapso escolar 1993-1994. La investigación se orientó de acuerdo a los estudios de campo de tipo descriptivo. Los hallazgos evidencian variaciones significativas de acuerdo a los criterios establecidos para la clasificación del nivel de comprensión lectora categorizado MACL (muy alta comprensión lectora) hasta MBCL (muy baja comprensión lectora); así como también en la escala de clasificación de

rendimiento, observándose desde excelente (alto rendimiento) hasta deficiente (bajo rendimiento). A través de la comparación de resultados se concluye que los alumnos que tuvieron un rendimiento estudiantil deficiente sólo alcanzaron un nivel de baja comprensión lectora, por lo que se concluye que la comprensión lectora influye en el rendimiento estudiantil.

b) Rivera (2000); realizó una investigación titulada "Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: El pensamiento reflexivo y no lineal. Chile**".** El estudio tuvo como objetivo general explorar y describir las características de la comprensión lectora de los alumnos de primaria del sexto grado, al utilizar estrategias de pensamiento reflexivo y no lineal. La metodología estuvo basada en observaciones y conversaciones con los alumnos y profesores acerca de las características de la comprensión lectora. En sus conclusiones señalan que la falta de comprensión en la lectura individual depende de factores como la concentración, el conocimiento del vocabulario y la capacidad de identificar al sujeto de quien se habla. Y a pesar de que un alumno tenga menores logros en la comprensión individual es posible que exprese y organice mayor cantidad de información en forma oral ante el grupo que en forma escrita.

2.1.2 Nivel nacional

En cuanto a las investigaciones a nivel nacional tenemos sobre comprensión de textos tenemos las siguientes:

Perera (2011); realizó una investigación titulada "Aplicación del programa de videocuentos para la estimulación de la comprensión de cuentos en los niños de 5 años de la I.E N° 1678 Josefina Pinillos de Larco – Trujillo en el año 2011. Llegó a las

conclusiones siguientes:

- El programa de videocuentos estimuló la comprensión de cuentos, ya que en el grupo experimental el puntaje promedio que se obtuvo en el pre test fue de 13.06 y en el post test 16.12, habiendo una diferencia de 3.00.
- Los niños y niñas en el pre test lograron alcanzar el nivel media escala, con la escala de 14- 17 con un 52,9%; y en el post test se mantuvieron en el nivel medio, pero con un porcentaje de 88.2 %.
- La aplicación del programa de videocuentos ha logrado estimular la comprensión de cuentos en los niños y niñas de 5 años de la I.E.I N°1678 Josefina Pinillos de Larco de la ciudad de Trujillo.

2.1.3 Nivel regional

En cuanto a las investigaciones a nivel regional tenemos sobre comprensión a las siguientes:

Isidro (2003); "Uso de videocuentos infantiles como recurso para el desarrollo de la comprensión lectora temprana en los niños y niñas de 5 años en el C.E.I N° 013 de Paucarbamba-2003 - Huánuco", quien llegó a las siguientes conclusiones:

- En la aplicación de la investigación a través de videocuentos infantiles se ha observado la vivencia y disfrute progresivo de los niños de 05 años, quienes fueron asumiendo participación activa en el desarrollo y en la comprensión.
- La aplicación de videocuentos infantiles influye positivamente en el desarrollo de la comprensión lectora temprana de los niños del C.E.I N° 013 tal como se demuestra

en los puntajes regulares del Pre Test del grupo experimental a los resultados mayoritarios del Post Test.

- Con el uso de videocuentos infantiles lograron desarrollar la comprensión lectora temprana en el nivel de literalidad (que comprende el reconocimiento de personajes, lugares, tiempos y descripción de los personajes) y en menor medida en el nivel de retención (que comprende la reproducción oral de los hechos, identificación de la idea principal y detalles específicos del cuento).

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 Información audiovisual

El término audiovisual hace referencia a todo lo perteneciente al uso simultáneo y/o alternativo de lo visual y lo auditivo, es decir, la captación y la difusión de mensajes de naturaleza audiovisual, cuya realización es siempre mediante imágenes y/o sonidos. La información audiovisual, por ende, es la que contiene mensajes, elaborados según un código semiótico.

En tal sentido, este tipo de información presenta componentes orales, escrito-visuales. Audiovisuales, esto es, sonido, texto, datos, imagen fija e imagen en movimiento, etc., que gracias a la innovación técnica crean una enorme variedad de recursos expresivos que refuerzan los contenidos de los mensajes audiovisuales (Minedu: 2002).

En virtud de esta consideración, se señalan como características principales de la información audiovisual las siguientes, que considera Cebrián (1995:83):

- “La información audiovisual es un signo de una realidad y como tal se presenta con doble cara. Por una parte como representación o reflejo de la realidad y, por otra, como expresión plasmadora de las imágenes y sonidos mentales que el autor tiene tras el conocimiento de esa realidad”.

- “La elaboración de la información audiovisual parte inicialmente de un proceso semiótico, de una lectura de la realidad. El informador lee, interpreta, mediante los síntomas, los signos de la realidad. Lo que el espectador de la información audiovisual ve y escucha posteriormente no es una información del hecho, de los referentes, sino de cómo el informador ha apreciado el hecho”.

- “Integra la información auditiva y la información visual. En la primera prevalece el valor de la palabra oral acompañada por otros sonidos tanto más válidos cuanto más se aproximen a la realidad. En la segunda predominan las imágenes como testimonio de los hechos y de sus protagonistas”.

- “Utilizan los medios de comunicación social como sus principales vehículos de transmisión de mensajes. Así tenemos, los periódicos en los espacios destinados a la publicidad y a la fotografía, la radio, la televisión, el cine y las redes de internet”.

2.2.1.1 El lenguaje audiovisual

Se concibe por lenguaje audiovisual al conjunto de convenciones y códigos verbales y no verbales que permiten, mediante el uso de ciertos instrumentos

tecnológicos, un proceso social de producción y conservación para su posterior reproducción de mensajes constituidos por imágenes de una o varias partes seleccionadas de una realidad natural o construida, así como por sonidos y palabras (Minedu, 2002).

> "Estos mensajes, construidos, conservados y reproducidos para un usuario, transmiten unos valores sociales, culturales, políticos, etc., y como cualquier otro tipo de mensaje, pueden tener como objetivo la comunicación, la información o la manipulación".

> "De allí la necesidad de trabajar por el aumento de la competencia comunicativa de los usuarios de la comunicación audiovisual, creando desde el aula sistemas de inmunidad frente a las estrategias de convicción y persuasión que contiene los textos audiovisuales como los concursos de televisión, los anuncios publicitarios, las novelas, etc., cuya intención no es otra que estimular al goce, a la evasión, al poder o sumisión y constituirte muchas veces en guía espiritual y modelos de vida seguir" (Lomas, 1993:314).

Además Lomas (1999), agrega que entre los códigos verbales y no verbales que forman parte del lenguaje audiovisual, se describe los siguientes:

> "En el lenguaje de la prensa escrita encontramos el uso determinante de los códigos lingüísticos de la escritura (tipos de letra, fuentes de tipo-gráficas, tamaño de las grafías) e iconográficos (fotografías, mapas, diagramas, infogramas, símbolos, íconos, emblemas, ilustraciones)".

> “En el lenguaje de la radio, se utilizan códigos lingüísticos del habla pero también códigos paralingüísticos, como el timbre, la resonancia, la intensidad, la entonación y el ritmo de la voz, sin olvidar el juego significante de los códigos musicales (sintonías de apertura o cierre de programas, cuñas publicitarias, canciones) y de los efectos especiales (ruidos, silencios)”.

> “Por lo que se refiere al lenguaje de la televisión, es evidente la presencia de códigos lingüísticos (usos orales, textos escritos), códigos paralingüísticos como los antes enunciados, códigos iconográficos (imágenes con un alto grado de iconicidad, infogramas, íconos, mapas, dibujos), códigos espaciales (encuadres y puntos de vista), códigos escenográficos (objetos, ambientes, vestuario), códigos lumínicos (gamas de colores, orientación de la luz), códigos musicales (sintonías de apertura o cierre de programas, canciones) y otros efectos especiales de sonido”.

> “En lo que respecta al lenguaje de la publicidad, es obvio que se trata de un uso comunicativo en el que conviven lo icónico, lo gráfico, lo sonoro, lo lingüístico, lo cinésico y lo paralingüístico y un perfecto ejemplo de ese mosaico de códigos de diversa naturaleza que caracteriza a los lenguajes de la persuasión de masas”.

Frente a esta gama diversa códigos conviene enseñar el análisis de los mensajes audiovisuales e impulsar desde temprana edad a los niños un aprendizaje comprensivo y metacomunicativo según su uso y de acuerdo con los contextos culturales de recepción y producción en que se den. Este es el objetivo, en el que se orienta el trabajo de

investigación que se ha propuesto: Utilizar los videocuentos como estrategia para el desarrollo de la comprensión de textos en el nivel inicial.

No cabe duda que en todo mensaje audiovisual pueden estar presentes tres elementos que los caracterizan y que se combinan en función de una intención comunicativa. Estos elementos, según Lomas (1999:314) son:

1. "El elemento verbal, representado por la palabra oral o escrita. La primera reproducida por la voz humana y la segunda por la mano de cualquier instrumento diseñado para ello".
2. "El elemento visual o ícono, representado por la imagen donde la forma, el color y el movimiento se manifiestan con el mayor grado de semejanza posible con la realidad. Lo visual o ícono es el resultado de la combinación de las unidades visuales formales como los planos, los ángulos y las transiciones. Esta combinación limitará la realidad de acuerdo con la intención que se pretende alcanzar al producir un mensaje audiovisual".
3. "El elemento sonoro, representado por la voz, la música o los efectos sonoros, que junto con la palabra y la imagen establecerá una relación equilibrada para que el lenguaje audiovisual asuma una determinada función".

En un mismo texto audiovisual pueden confluir todos estos elementos o sólo alguno de ellos, pero al menos es necesario que haya uno de cada canal sensorial para que un texto pueda considerarse audiovisual. Igualmente, en ocasiones es prescindible que siempre esté el lenguaje verbal para encontrarnos ante un texto audiovisual, el cine mudo es un claro ejemplo de ello, y además, puede servirnos también para enseñar a nuestros alumnos a inferir el significado de un texto audiovisual apoyándose sobre todo

en el canal visual del mismo. Es decir, podemos involucrar al alumno para reconstruir y completar las posibles vacíos de significado que puedan surgir durante la comprensión de un texto audiovisual con poco o nulo lenguaje verbal explícito, pero con una gran iconicidad, o lo que es lo mismo, una mayor presencia e importancia de la imagen con respecto al texto oral o escrito..

> "Los niños, aunque pequeños, han de tomar contacto con el lenguaje audiovisual y el de la tecnología de la comunicación como fuentes de información y aprendizaje. De este modo, se iniciarán en la interpretación de sus mensajes y tomarán contacto con los textos orales y escritos que presentan, así como con formas de expresión y contenidos de su propia cultura o de experiencias culturales de otros lugares" (Minedu, Rutas de Aprendizaje, s/a: 09).

A manera de resumen podríamos afirmar que el lenguaje audiovisual se diferencia de otras formas de comunicación por transferir mediante un doble canal sensorial que combina la imagen, normalmente en movimiento, con una banda sonora. Esta mezcla simultánea de imagen y sonido es la manera más natural de percibir la realidad y de expresarnos en ella, pues a este fin rara vez utilizamos únicamente el canal auditivo sin que también entre en juego el canal visual. Así, escuchar la radio, la televisión, la telefonía son actividades habituales que están dando paso a otras en las que se cuelan imágenes para complementar el mensaje transmitido por el canal auditivo, por el ejemplo, las videoconferencias a través de Internet, los videoclips, videocuentos, avisos y anuncios multimedia, el *Facebook* o el *WhatsApp*.

2.2.1.2 La imagen audiovisual y su relación con la realidad

En este punto explicaremos la relación entre realidad e imagen por tratarse de dos elementos que demandan una diferenciación y una explicación de las semejanzas, diferencias e sus interrelaciones.

Se sabe que a lo largo de la historia y en distintos tiempos la imagen ha servido para expresar realidad sea natural, cultural o histórica; o para representar fenómenos, hechos, situaciones en los distintos soportes como muros cuaternarios, relieves, esculturas, pinturas diversas, mosaicos. En la actualidad, en la era de la tecnología digital alcanza nuevas dimensiones con los medios eléctricos, ópticos y electrónicos, propiciando un importante auge de los medios digitales o audiovisuales.

En ese marco, a partir de la ventajas que ofrece la tecnología actual, el Ministerio de Educación (Perú), favorece el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como medio, que permita generar oportunidades de aprendizaje significativos en los niños, al ser herramientas que les permitan comunicarse, obtener información, registrar experiencias o ser utilizadas en un proyecto personal o grupal de interés, como se plantea textualmente:

> "Las Tecnologías de Información y Comunicación han generado cambios en los estilos de vida de las familias y las sociedades en las formas de comunicación, de aprender y socializar. Hoy en día, estas nuevas tecnologías forman parte del entono en el que se desenvuelven muchos niños y niñas, quienes observan, exploran y descubren su utilidad en situaciones de la vida cotidiana. Los entornos virtuales son escenarios, espacios u objetos constituido por tecnologías de información y comunicación. Estos se caracterizan por ser interactivos

(comunicación con el entorno), virtuales (porque proponen representaciones de la realidad), ubicuos (se puede acceder a ellos desde cualquier lugar con o sin conexión a internet) e híbridos (integración de diversos medios de comunicación y tecnologías). Algunos ejemplos de entornos virtuales son los siguientes: computadora con interfaz para escribir en braille, aplicación de mensajería de un teléfono celular o un panel interactivo. En este contexto, las personas buscan aprovechar los entonos virtuales en su vida personal, laboral, social y cultural. Por ello es importante que desde la institución educativa se desarrollen competencias que permitan su aprovechamiento de forma segura, ética y responsable". (Currículo Nacional 2017, nivel Inicial: 166)

La imagen, tanto aisladamente como, cuando se une a otras, tiene una carga peculiar que confiere el valor de signo lingüístico asimilable, de ahí que la imagen por su alto poder motivador, por la claridad de su significado y por su facilidad de recordación y fijación constituye uno de los más importantes vehículos de comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, el valor de lo audiovisual está firmemente asociado al valor comunicativo de la imagen.

Además es indudable que la imagen audiovisual no siempre muestra la realidad de la que se quiere hablar, sino una propuesta de otra realidad cultural y simbólica. Veamos, pues, algunas de las similitudes y diferencias entre realidad e imagen, en cuanto al espacio, al tiempo, a las conductas y relaciones de los sujetos y objetos, y a la percepción de los mismos en los siguientes cuadros (Ramírez, en http://www.unbosque.edu.com, ciado en Minedu 2002).

El espacio

EL ESPACIO EN LA REALIDAD	EL ESPACIO EN LA IMAGEN AUDIOVISUAL
- Es ilimitado y, en apariencia, infinito. - Es tridimensional, es decir, posee relieve. - Tiene colores variados - Es multisensorial, es decir, visual, sonoro, táctil, gustativo, olfativo, cinestésico.	- Es limitado (en video y televisión). - Es plano, carece de tridimensionalidad. - A veces con color, a veces blanco, grises y negro. - Es solamente sonoro y visual.

El tiempo

EL TIEMPO EN LA REALIDAD	EL TIEMPO EN LA IMGEN AUDIOVISUAL
- Transcurre en el orden del acontecer. - Tiene una duración real mensurable, no modificable. - Los acontecimientos tienen velocidad o rapidez propia. - La relación entre velocidad y duración determinan un ritmo. - Salvo procesos cíclicos, los acontecimientos no se reiteran.	- El orden puede ser, y en general es, diferente del real, se rompe la linealidad en el tiempo. - La duración es diferente de la real. - La velocidad puede ser igual, mayor o menor que la real. - El ritmo no es natural, sino producido. - El acontecimiento-imagen puede ser reiterativo.

Las conductas

LAS CONDUCTAS EN LA REALIDAD	LAS CONDUCTAS EN LA IMAGEN AUDIOVISUAL
- En el espacio-tiempo real se encuentra la materia con diversos grados de organización. La naturaleza, el hombre, las cosas producidas por éste, la cultura, no son sólo elementos materiales y concretos, sino un cuerpo de abstracciones a nivel de conciencia que a veces se manifiestan mediante elementos naturales. - Las relaciones entre las personas y la naturaleza se manifiestan en los procesos de comunicación, producción e intercambio. Estas relaciones reflejan, conservan y reproducen una cultura o una	- Las conductas pueden o no corresponderse con las de la realidad. Si las imágenes son de una realidad reproducida (transmisión directa en televisión o programa documental, por ejemplo) la correspondencia es casi completa. Cuando las imágenes son de una realidad producida (ficción), las conductas suelen ser muy diferentes de las de la realidad. Se oye así hablar de conductas teatrales o dramáticas. - Aún en las imágenes de una realidad reproducida, es frecuente observar grandes modificaciones en las conductas de los hombres, debido a la

idiosincrasia.	presencia de unos instrumentos técnicos audiovisuales.

La percepción

LA PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD	LA PERCEPCIÓN DE LA IMAGEN AUDIOVISUAL
- Los individuos perciben la realidad mediante un proceso voluntario e involuntario, de selección y discriminación sobre el conjunto de estímulos (electromagnéticos, mecánicos y químicos) que le permiten construir una representación de la realidad en el sistema nervioso central. Los procesos psicofisiológicos de percepción son similares en todas las personas, pero se encuentran diferencias culturales en algunas de las interpretaciones de dichos estímulos.	- La percepción de la imagen, si bien plantea una primera decisión voluntaria, ofrece un grado mucho menor de libertad en las etapas subsiguientes. El espacio ya ha sido seleccionado y la pantalla se encuentra fija en un punto del espacio. La discriminación ya ha sido construida buscando que los sujetos y objetos significativos produzcan mayor nivel de estímulos luminosos y sonoros que los no significativos.

A partir de esta relación entre realidad e imagen, comprobamos que para que los contenidos y el sentido de los mensajes audiovisuales sean aceptados o rechazados por el usuario, es necesario que, en principio, los comprenda quien los va a transmitir. Es decir, el proceso de percepción sonora y visual debe ser fácil y no sufrir perturbaciones que obstaculicen dicho proceso.

Además, los distintos códigos utilizados para construir los mensajes audiovisuales deben ser códigos sociales, comprensibles para ambos interlocutores, por lo que la introducción de nuevos códigos debe ser explícita y aclarada en el mismo mensaje que los utiliza cuadros (Ramírez, citado en Minedu, 2002)

La cantidad de información que transmite un mensaje audiovisual es mayor que en cualquier otro tipo de tratamiento (una imagen dice más que mil palabras), ya que los discursos verbales y escritos son lineales y el discurso audiovisual es complejo y

multidimensional. De ahí que su densidad informativa sea alta y el plazo requerido para la doble decodificación (psicofisiológica y cultural) sea mayor que en otro tipo de mensajes (Ibíd., 2002).

2.2.2 Videocuentos

Los videocuentos son textos animados multimedia que narran historias, permiten utilizar la imaginación, *abrir los ojos, oídos y el ánimo*. La imaginación permite percibir mentalmente en los personales, sus características físicas o sicológica, sean éstos reales o ficticios como los unicornios, gigantes, dragones, ogros, príncipes, princesas, reyes y reinas que llevan a un mundo maravilloso de la fantasía.

> "El vídeo es uno de los medios didácticos que, adecuadamente empleado, sirve para facilitar a los profesores la transmisión de conocimientos y a los alumnos la asimilación de éstos. Un vídeo educativo como aquel que cumple un objetivo didáctico previamente formulado. Esta definición es tan abierta que cualquier vídeo puede considerarse dentro de esta categoría". (Mosquera, 2007:56).

Cebrián (1987) distingue entre cuatro tipos de vídeos y da detalles generales de sus características más sobresalientes. La siguiente en la clasificación propuesta por el autor:

1. *Videos curriculares*, es decir, los que se adaptan expresamente a la programación de la asignatura
2. *Videos de divulgación cultural***,** cuyo objetivo es presentar a una audiencia dispersa aspectos relacionados con determinadas formas culturales

3. *Videos de carácter científico-técnico*, donde se exponen contenidos relacionados con el avance de la ciencia y la tecnología o se explica el comportamiento de fenómenos de carácter físico, químico o biológico.
4. *Vídeos para la educación*, que son aquellos que, obedeciendo a una determinada intencionalidad didáctica, son utilizados como recursos didácticos y que no han sido específicamente realizados con la idea de enseñar.

Schmidt (1987) también nos ofrece su propia clasificación. En este caso, en función de los objetivos didácticos que pueden alcanzarse con su empleo. Estos pueden ser de diversa naturaleza como:

1. *Instructivos*, cuya función es instruir o lograr que los alumnos dominen un determinado contenido de un tema específico.
2. *Cognoscitivos*, Este tipo de videos dar a conocer diferentes aspectos relacionados con el tema que están estudiando.
3. *Motivadores*, para disponer positivamente al alumno hacia el desarrollo de una determinada tarea.
4. *Modelizadores*, que presentan modelos a imitar o a seguir.
5. *Lúdicos o expresivos*, destinados a que los alumnos puedan aprender y comprender el lenguaje de los medios audiovisuales.

Si nos centramos en la función de transmisión de información que, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede tener un vídeo educativo, prescindimos de otros objetivos que no sean los de carácter modelizador y nos ceñimos en los vídeos curriculares, tal y como los define Cebrián (1987), nos aproximaremos a lo que

podemos denominar con más propiedad vídeo educativo, que son los que definimos como de alta potencialidad expresiva.

2.2.2.1 Construcción de mensajes audiovisuales

El lenguaje audiovisual, para el caso de los videocuentos, permite la construcción y elaboración de historias, sean reales o ficticias en conjunción de un conjunto de elementos verbales y no verbales. Lo audiovisual, desde el punto de vista educativo, es entendido como un medio o recurso que tiene muchas posibilidades de desarrollar habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales; por ejemplo, en el desarrollo de la comprensión de textos tiene un gran impacto positivo. Desde otra perspectiva, los recursos audiovisuales se utilizan para crear narraciones o relatos, que facilitan la reproducción acontecimientos reales o imaginarios que contribuyen, a través del código audiovisual, el desarrollo de la creatividad.

Ante esta perspectiva, conviene señalar los recursos tecnológicos y los factores que se requieren para la creación de mensajes audiovisuales, como, en este caso videocuentos, y que luego nos ayudarán a interpretar sus contenidos.

En lo que sigue se señala brevemente de cómo se elaboran o producen videocuentos con la intervención de la tecnología digital actual

2.2.2.1.1. La intermediación tecnológica

En toda producción audiovisual se utilizan recursos técnicos que van a hacer posible la representación de una nueva realidad, a partir de la realidad en general. “Estos recursos harán posible un proceso de intermediación tecnológica, es decir, que el ojo y

el oído del receptor de los mensajes audiovisuales recibirán imágenes visuales y sonoras ya procesadas por la cámara y el micrófono, y reproducidas por el tubo de imagen y el parlante" (Castro, 1998: 349).

> "De allí que el conocimiento y una adecuada manipulación de la cámara y los micrófonos permiten obtener imágenes que reflejan la intencionalidad propuesta por el productor, ofrecerán los niveles de lectura deseados, y ayudarán a dominar las limitaciones que a veces imponen dichos instrumentos" (Ibíd.).
>
> "La *cámara*, transforma la luz en impulsos secuenciales de energía eléctrica y selecciona del espacio total de la realidad presente, la porción que aparecerá en la imagen. El *micrófono* a su vez, reproduce el audio o la voz de una persona, de un conjunto de personas o de una ambiente" (Ibíd.).

Los micrófonos pueden ser *omnidireccionales*, es decir, que captan con igual intensidad los estímulos sonoros provenientes de cualquier parte del espacio; los micrófonos *direccionales,* que captan con mayor intensidad los sonidos provenientes de una dirección determinada, con lo cual ejercen un proceso de selección; los micrófonos *ultradireccionales*, que captan sólo los sonidos provenientes de un campo muy estrecho, y ofrecen una mayor selectividad (Ibíd.)

2.2.3 Comunicación audiovisual

Somos conscientes que la televisión, el cine, el video, o mucho más recientemente, la imagen digitalizada multimediática, la internet, el Facebook y otras redes sociales como juegos *online* el constituyen medios de comunicación e interrelación social cada una con características particulares que favorecen la

transmisión e intercambio de información a nivel global desde cualquier punto del planeta.

> "Así, cuando hablamos de lo audiovisual nos referimos al uso simultáneo del audio y del video en un mismo medio como el cine y la televisión, así como de los sistemas generalmente didácticos que utilizan grabaciones acústicas acompañadas de imagen" (Mota, 1980:76).

> "La convergencia de las tecnologías del video y la información en cuanto a su producción y consumo, permiten actualmente que la pantalla cumpla en la vida social, cultural y educativa una función importante (…) La existencia de la cultura audiovisual implica que las personas hoy piensen y se expresen a partir de imágenes, pues como sabemos, la imagen masiva llega acortando distancias, e incluso puede reemplazar la relación directa entre el emisor y receptor. El lenguaje audiovisual ha transformado nuestra sensibilidad a través de la celeridad de las imágenes, el ritmo intenso, el color, el paisaje, los efectos especiales" (Mota, ibíd.).

> "Si bien, los medios audiovisuales y la informática en nuestra cultura han desplazada, en parte el uso de la escritura y la lectura, no dejan de constituirse en instrumentos eficaces para propiciar una comunicación con recursos que favorecen la transmisión de contenidos ágiles y rápidamente asimilables" (Mota, ibíd.).

Por su parte Martínez (1993:427, citado en Minedu) sobre la función, la importancia de los medios audiovisuales y des sus características afirma:

> “Los medios audiovisuales favorecen, pues, una forma de comunicación en la que la imagen, el color, el sonido, la música, la iluminación, aparecen como signos o símbolos con significados o contenidos que dicen algo más que las propias palabras, Así tenemos que en los medios audiovisuales existe un código diferente que refuerza la comunicación escrita (…) El código de los medio audiovisuales constituye un conjunto ordenado de esos símbolos o signos que pueden ser estructurados de manera que tengan algún significado para alguien. (Minedu, 2002: Comunicación. Fascículo 2).

Estas características y las funciones descritas por Martínez (1993) son complementadas y enfocado desde una perspectiva distinta por Castro (1998:349) el cual afirma:

> “Si leer o hablar supone descifrar los signos arbitrarios desde el punto de vista mecánico, comprensivo e interpretativo para conseguir un acercamiento cualitativo a la obra o a lo que se dice, las imágenes de un film o de una película que cuentan con lenguajes significativos de movimiento: luz, color, formas, gestos, pueden ser traducidas a palabras para ser comentadas y compartidas entre los usuarios de los medios audiovisuales”.

> “De ahí que entre el emisor y el receptor de la comunicación audiovisual se ha de producir un alto grade de empatía para satisfacer aspiraciones estéticas o afectivas. Para el receptor, el mensaje que le transmiten las imágenes ha de ser una respuesta a sus inquietudes o expectativas en una situación óptima como si lo recibiera sólo con palabras”.

Por lo planteado por diferentes autores se resume que la comunicación audiovisual es pues una forma de expresar unas vivencias, unos puntos de vista o una concepción del mundo, por parte del "emisor - autor" y un deseo de satisfacer esos mismos aspectos por parte del "lector-espectador", con la ayuda de unos elementos visuales y sonoros estrechamente vinculados. En ese entendido los videocuentos constituyen un diálogo entre el emisor-autor que cuenta una historia (se real o ficticia) y los niños y niñas que buscan la intencionalidad del autor a través de imágenes móviles y fijas y signos gráficos, los colores, luces y sombras, movimientos, gestos, signos escritos, la música y a los ruidos naturales y artificiales.

2.2.3.1 Características de la imagen audiovisual

Una imagen es una figura, una representación, semejanza y apariencia de una persona, de una animal o de una cosa. Se trata de la reproducción de la figura de unos seres u objetos por la combinación de los rayos de luz, que produce un impacto visual en quien contempla. Así en un videocuento se representa a animales, cosas, personas, plantas para realizar una representación de una determinada historia que puede partir de un hecho real o imaginario.

Según Lomas (1999: 278) las características más resaltantes de una imagen audiovisual se resumen en la iconicidad, la abstracción, la monosemia, la polisemia, la originalidad, la redundancia, la denotación y la connotación. Y, además señala lo siguiente:

> "Una imagen puede tener un alto grado de analogía en la representación de la realidad y aludir en forma fiel en aspectos como la luz, el color y los contornos a objetos, personas y escenarios o, por el contrario, ser difícil de interpretar por su alto grade de abstracción. De igual manera una imagen puede tener un significado obvio o sugerir otros posibles significados, ser original o, en cambio, jugar con estereotipos y con tópicos mil y una veces usados".

A partir de esta descripción indicamos, en los siguientes acápites, las características, más importantes descritas por Lomas (1999:278) sobre la imagen:

1. **Iconicidad:** Cuando la imagen es fiel en la representación al objeto, al escenario o al personaje.
2. **Abstracción:** Cuando la imagen deja de semejarse al objeto de la realidad representada.
3. **Monosemia:** Cuando en la imagen predomina una intención informativa y descriptiva dominante. Su significado es obvio, claro y preciso.
4. **Polisemia:** Cuando aparece con distintos significados y con otros mensajes simbólicos más ocultos, más ambiguos o sugerentes.
5. **Originalidad:** Cuando utiliza procedimientos abstractos en la representación de la realidad, por el uso de figuras retóricas visuales que alteran nuestra manera habitual de ver las cosas o por reflejar una situación poco frecuente o imposible.
6. **Redundancia:** Cuando se repiten imágenes, palabras, acciones y escenas (reiteración de formas, mensajes y situaciones de contenido similar), asistimos a construcción de los estereotipos sociales y al abuso de los tópicos visuales.
7. **Denotación:** Cuando es informativa, obvia, simple y monosémica.
8. **Connotación:** Cuando es interpretativa, oculta, compleja y polisémica.

Asimismo, cabe señalar las funciones más importantes que desempeña la imagen en los mensajes audiovisuales:

1. **La función simbólica:** Trasmite unos valores, contiene unos significados.

2. **La función epistémica:** Aporta información variada acerca del mundo: un mapa de carreteras, una postal ilustrada, etc.
3. **La función estética:** Pretende complacer al espectador proporcionándole sensaciones específicas. Además de otras, la imagen tiene un valor indisociable con el arte.

Como dijimos antes, "la imagen se puede recrear con la música. Ésta ha de facilitar la comprensión del mensaje, aunque con frecuencia pase desapercibida para el espectador. Una música adecuada, asegura Romea Castro, no debe notarse, sólo percibirse de forma inconsciente, salvo que se pretenda su presencia manifestada, como a veces sucede con los anuncios publicitarios. Muchas veces, basta mantener la imagen fija con un fondo musical expresar algo" (Castro, 1998:351).

Conviene, pues, acompañar la imagen o sucesión de imágenes fijas o en movimiento con una banda sonora de un género musical específico, encontrar la relación entre el estilo musical escogido y el tipo de destinatario al que se dirige la película, la serie o el anuncio publicitario, saber unir en un todo homogéneo y equilibrado la música, las palabras y las imágenes. Todo ello en función de la intención comunicativa.

2.2.3.2 Elementos de la comunicación audiovisual

Respecto a los elementos de la comunicación audiovisual Minedu (2002:13-14) en el fascículo de *Comunicación. Yo elijo Comunicar. Las situaciones de Comunicación* se indican lo siguiente:

> "Las variaciones de iluminación de las imágenes también contribuyen a la descodificación y comprensión del mensaje audiovisual, pues dan información de

ciertos valores de los fenómenos que se propician mientras se van mostrando las imágenes. Por ejemplo, se puede dar, más luminosidad a los objetos próximos para resaltarlos, presentar los objetos más alejados en tonos próximos al fondo, variar continuamente la luminosidad y los colores, producir sombras propias y sombras proyectadas, causar una perspectiva atmosférica, es decir, los objetos muy lejanos se pueden ver más oscuros para dar la impresión de densidad atmosférica, etc.".

"Interesa también el paisaje, el escenario, el ambiente y el tiempo en que transcurre el contenido del mensaje audiovisual; pues, el lugar influye en el desarrollo del acontecimiento que se muestra a través de las imágenes y la secuencia temporal ubica al espectador en momentos presentes, pasados y futuros".

"El tiempo se va señalando a través de los *episodios,* que se marcan con elementos artificiales (títulos sobreimpresos, una voz externa anunciadora, cambios radicales en el desarrollo de la historia, etc.), de las *secuencias* o de *pequeñas unidades de contenido,* que se pueden señalar, a su vez, con el fundido encadenado (con desvanecimiento de una imagen y presencia de otra), el fundido negro (con obscurecimiento de la pantalla), la cortinilla (línea divisoria entre dos imágenes que se mueve lateral o verticalmente), el iris (círculo negro que se cierra progresivamente sobre la imagen) o simplemente con un corte de secuencia".

"Asimismo, conviene fijarse en los *encuadres o segmentos de película* rodados en continuidad que ayudan a expresar el punto de vista narrativo. Estos, se

encuentran entre dos cortes visuales bien marcados: los *redundantes* que inicialmente sitúan al espectador, pero no son necesarios para que la acción avance, se van repitiendo para caracterizar la película y se relacionan con el lugar en donde aparecen los personajes; los *pertinentes* que actúan como dinamizadores de la acción y relacionan la acción de los personajes, sus palabras, acontecimientos casuales (intencionales), que explican o predisponen para que se produzcan unos hechos".

"En la construcción del mensaje audiovisual son importantes, al mismo tiempo, los movimiento de cámara, que se pueden realizar por desplazamiento en el espacio o desde el propio eje".

2.2.3.3 Potencialidad expresiva de los videos

La potencialidad expresiva de un medio didáctico audiovisual, como de los videocuentos, es la capacidad que éste tiene para transmitir un contenido educativo completo. Está determinada por las particularidades inherentes del medio, es decir, si es auditivo, visual o audiovisual; y por los recursos expresivos y la estructura narrativa que se haya utilizado en su producción. Así, un vídeo, *a priori*, tendrá mayor potencialidad expresiva que una diapositiva que se limite a reproducir un referente real. Y, a su vez, ese mismo vídeo tendrá una mayor o menor potencialidad expresiva en función de qué elementos expresivos audiovisuales utilice y cómo los articule en la realización (Castro, 1998).

En esta línea, tomando de referencia a Cabero (1989) De Pablos (1986), Medrano (1993) y Schmidt (1987) referido a los vídeos educativos, se puede distinguir tres niveles de potencialidad expresiva, como lo sostienen los autores:

1. **Baja potencialidad**. "Cuando son una sucesión de imágenes de bajo nivel de estructuración que sirven de apoyo o acompañamiento a la tarea del profesor y no constituyen por sí solos un programa con sentido completo. En este sentido, se entiende que las imágenes se constituyen un recurso más durante la exposición del profesor, quien recurre a ellas como medio de apoyo o de ilustración de los contenidos que explica".

2. ***Media potencialidad***. "La sucesión de imágenes y sonidos transmite un mensaje completo, pero carece de elementos sintácticos que ayuden a la comprensión de los conceptos y a la retención de la información que el vídeo suministra. Estos vídeos, los más habituales, necesitan la intervención del profesor en distintos momentos de la sesión y el concurso de materiales complementarios que aclaren distintos aspectos del 3 contenido. Son útiles como programas de refuerzo y verificación del aprendizaje obtenido mediante otras metodologías".

   "Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje suponen un refuerzo del profesor en la fase de transmisión de información y del alumno en la fase de verificación del aprendizaje. Puede ser cualquier vídeo, pues no es necesario que presente una determinada estructura narrativa o utilice ciertos elementos expresivos, basta con que aporte información y ésta sea considerada útil por el profesor".

3. ***Alta potencialidad***. “Son vídeos elaborados en forma de videolección, donde se plantea unos objetivos de aprendizaje que deben ser logrados una vez que ha concluido el visionado. En esta categoría podemos incluir los vídeos que Schmidt (1987) define como Instructivos, es decir, los que presentan un contenido que debe ser dominado por el alumno, y Modelizadores, mediante los cuales al alumno se le propone un modelo de conducta que debe imitar una vez concluido el visionado”.

   “Estos vídeos, por sí solos, son capaces de transmitir un contenido educativo completo. Están especialmente diseñados para facilitar la comprensión y la retención del contenido. Su alto nivel de estructuración les otorga una estructura narrativa sencilla de asimilar y donde cada una de las secuencias o bloques temáticos están debidamente estructurados. Están presentes, además, una serie de elementos sintácticos que ayudan a la transmisión y retención del mensaje, tales como imágenes construidas a la medida de los conceptos que están explicando (reales o de síntesis), locución que complementa a las imágenes, elementos separadores de bloques y secuencias, indicadores previos o a posteriori que estructuran el contenido y ayudan a la retención, repeticiones intencionadas, ritmo narrativo vivo pero no acelerado, música, efectos de sonido”.

   “Estos vídeos son los más elaborados tanto desde el punto de vista de los contenidos como desde la realización. De ahí que para su elaboración sea

necesario constituir un equipo multidisciplinar en el que trabajen codo con codo profesores y expertos en comunicación audiovisual".

2.2.3.4 La comprensión audiovisual

Trabajar la comprensión de textos con videocuentos con los niños de inicial nos va a permitir, en primer lugar, que ellos, los niños, observen, describan y analicen los elementos lingüísticos y no lingüísticos que se presenta en ese entorno comunicativo específico. Con los videocuentos los niños están condicionados a percibir la intención y el propósito comunicativo que se desarrolla en los diferentes videocuento seleccionados.

Asumimos los planteamientos de Amenós (1998:12) en el que afirma: "el cine no supone una muestra natural del lenguaje por varios motivos, entre ellos la dualidad del acto comunicativo, ya que una película representa una lengua a medio camino entre la oralidad y la escritura"

> "Por ello, en los filmes, debido a su eminente utilidad en función del propósito funcional, se procura la reducción de un acto comunicativo a lo esencial, de modo que los diálogos cinematográficos no son iguales a los presentados en una situación real, ni mucho menos, sino una representación verosímil. Este carácter, que por naturaleza de artificio corresponde al género cinematográfico, favorece las interacciones didácticas porque aun así la lengua oral presente en los filmes nos pueden ayudar a comprender y enseñar, de modo claro, elementos presentes en las conversaciones reales, propias de la rutina lingüística: rasgos morfosintácticos, muletillas, imperativos lexicalizados, pronunciación y entonación, gestos, lenguaje no verbal, comportamientos o normas de cortesía

(uso de tú y usted, tonos), rasgos esenciales de dialectos o jergas, tipologías textuales, etc." (Ruiz, 1994:53).

Por su parte, Urriaga (2005: 46) respecto a la comunicación audiovisual y al proceso de comprensión del mismo indica lo siguiente:

"Uno de los muchos cambios epistemológicos que se observan tras la publicación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en 2001 ha sido el de redefinir y ampliar las antes conocidas como destrezas, que a partir de entonces han pasado a llamarse actividades comunicativas de la lengua. Merced a esta revisión, los textos audiovisuales, aparecen por primera vez descritos y clasificados de manera diferenciada bajo el nombre de una actividad comunicativa distinta a la "tradicional" comprensión auditiva, la denominada comprensión audiovisual".

A continuación detallamos 3 ejemplos de actividades de comprensión audiovisual que distingue el MCER:

1. Comprender un texto leído en voz alta.
2. Ver la televisión, un vídeo o una película con subtítulos.
3. Utilizar las nueva tecnologías (multimedia, CD-ROM).

"En cuanto al primer ejemplo, conviene matizar que comprender un texto leído en voz alta y comprender otros dichos de memoria o con un guion delante, en una misma situación comunicativa, suponen para el oyente, en nuestra opinión, la misma tarea de comprensión audiovisual, pues lo único que varía es el tipo de actividad de expresión oral sin que ello afecte a la comprensión del texto en sí. Sí estamos de acuerdo, en todo caso, con que se trata de una actividad de comprensión audiovisual pues, como ya dije anteriormente, el lenguaje no verbal

de alguien que hace una lectura de un texto delante de un público añade información y ayuda a la comprensión del mismo".

"Por su parte, la televisión y el cine parecen ser los medios de comunicación más recurrentes como actividades de comprensión en el MCER. De hecho, también se citan como ejemplos de actividades de comprensión auditiva: *escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine…)".*

Además agrega:

"El espectador, o la persona que visiona un texto audiovisual, es "único en su especie". Con ello quiero decir que su manera de interpretar o su capacidad de comprender lo que está viendo nunca serán iguales a las de otra persona, aunque ambas provengan del mismo país, compartan valores y creencias comunes o tengan la misma edad. Y esto es así por dos motivos. El primero es que todo alumno espectador tiene un mayor o menor conocimiento previo sobre el texto audiovisual que está visionando: estará más o menos familiarizado con el tema del que trata, con los personajes que salen en él, con las coordenadas histórico-culturales en las que ha sido creado, etc. La segunda razón es que cada alumno tiene su propio perfil de aprendiz de idiomas: estará más o menos acostumbrado a visionar textos audiovisuales en clase, ya habrá desarrollado o aún no estrategias de comprensión audiovisual, etc." (2005: 47)

Urriaga (2005) distingue dos maneras de la comprensión audiovisual, especialmente de la televisión y el cine. Lo que indica entre líneas es, evidentemente, no significa lo mismo *escuchar* las noticias que emite el televisor en el aula de clases que

uno este escuchando en la cocina mientras prepare el desayuno o que sentarse a unos metros a la pantalla para ver la final de Campeonato Mundial de Fútbol. Igualmente, no será igual que una pareja de ancianos vaya al cine a espectar una película de amor, cuya mayoría de los espectadores sean adolescentes. Por lo que, en estas situaciones son diversos los factores que permiten la comprensión audiovisual, el entorno, el tema y otros elementos son determinantes.

2.2.4 Desarrollo de las estrategias de comprensión audiovisual

Existen diferentes estrategias que facilitan el desarrollo de la comprensión audiovisual. Para Urriaga (2005:48-49) son tres: estrategias de contextualización y anticipación del texto audiovisual, estrategias de compensación (reconstrucción, adivinación e inferencia) y, del aprendiz-espectador al aprendiz de espectador:

2.2.4.1 Contextualización y anticipación del texto audiovisual

> "Con respecto al primer punto, el profesor de no puede contar con que todos sus alumnos tengan el mismo conocimiento general del mundo, así que deberá emplear unos procedimientos de aprendizaje que faciliten al alumno la tarea de comprender un texto audiovisual en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. Por un lado, puede favorecer el desarrollo de estrategias de contextualización y anticipación al texto audiovisual: proveyendo al alumno de información relativa al contenido del texto, incitándolo a buscar más datos sobre

el mismo, dándole pistas sobre la historia de la que trata (cuándo sucedió, quiénes son los personajes que aparecen, dónde están, etc.)" (Urriaga, 2005:48)

2.2.4.2 Compensación: reconstrucción, adivinación e inferencia

"Una vez anticipado el contenido del texto audiovisual, el profesor puede potenciar el desarrollo de las llamadas estrategias de compensación, que hacen posible que el alumno se involucre activamente durante la fase de visionado del texto. Estas estrategias garantizan que el alumno preste más atención, tome un mayor control sobre el texto audiovisual y, en definitiva, pueda comprenderlo mejor, ya que se está comprometiendo afectivamente con él. Esto se consigue, mediante la creación de expectativas, la formulación de hipótesis y la reconstrucción parcial del significado del texto mediante inferencias sobre lo que va a suceder en pantalla: qué va a pasarles a los personajes, qué creen que van a decir, cuál va a ser el desenlace de la historia, cómo continuará, etc." (Urriaga, 2005:48-9)

2.2.4.3 Del aprendiz-espectador al aprendiz de espectador

"En lo referente a los distintos perfiles del aprendiente con los que nos podemos encontrar en clase, es preciso que aquellos que aún no lo hayan conseguido, puedan desarrollar una serie de estrategias que lo capaciten para visionar correctamente un texto audiovisual. Aunque parezca algo sencillo, esta actividad implica una actitud elemental, pero no por ello fácil, como ser capaz de escuchar y ver un vídeo al mismo tiempo, que son dos procesos diferentes pero

absolutamente complementarios. Esto que habitualmente llevamos a cabo en nuestra lengua materna, entraña una mayor dificultad cuando el vídeo está grabado en una lengua distinta, por ejemplo, en L2. La razón es muy sencilla: la mayoría de nuestros alumnos no están acostumbrados a ver vídeos en clase con el objetivo de ejercitar la comprensión del texto" (Urriaga, 2005:49).

2.2.5 Desarrollo de la comprensión de textos en educación Inicial

En el Currículo Nacional de la Educación Básica. Programación Curricular de Educación Inicial (2015:73) se define que:

"La educación inicial es el primer nivel de la Educación Básica Regular. Atiende a niños menores de 6 años, es decir, se hace cargo de la educación en los primeros años de vida, que constituyen una etapa de gran relevancia, pues en ella se establecen las bases para el desarrollo del potencial biológico, afectivo, cognitivo y social de toda persona. Este nivel sienta las bases para el desarrollo de las competencias de los niños y niñas y se articula con el nivel de Educación Primaria, lo que asegura coherencia pedagógica y curricular".

"La atención educativa en el nivel inicial se realiza desde una mirada respetuosa a los niños y niñas, que los reconoce como sujetos de derecho, que necesitan de condiciones específicas para desarrollarse; sujetos de acción, capacidades de pensar, actuar, relacionarse y tomar del entorno lo que realmente necesitan para

crecer y modificarlo; seres sociales que requieren de los cuidados y afectos de otros para desarrollarse dentro de una comunidad marcada por un origen, un ambiente, una lengua y una cultura particular. Así también, se tiene en cuenta las necesidades y características particulares propias de la etapa madurativa por la que atraviesan niños y niñas, por lo que se privilegia el juego, la exploración, el descubrimiento y los diferentes momentos de cuidados que se les brinda en su cotidianidad como dinamizadores del aprendizaje".

"En este nivel, se promueve el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, en estrecha relación y complemento con la labor educativa de la familia, por ser esta la primera y principal institución de cuidado y educación del niño durante los primeros años de vida. Además, constituye el primer espacio público en su entorno comunitario en el cual los niños se desarrollan como ciudadanos".

2.2.5.1 Características de los niños/as del II ciclo, 3 4 y 5 años

Según, el Currículo Nacional de la Educación Básica. Programación Curricular de Educación Inicial (2017:74), estás son las características principales que poseen los niños de 3 a 5 años:

"A partir del proceso de individualización iniciado en los primeros años de vida, los niños y las niñas de estas edades han logrado diferenciarse de los demás, y empiezan un proceso de afirmación de su identidad, desde el conocimiento de sus características personales y la valoración de sí mismo. En este proceso, continúan desarrollando su autonomía, aprenden a reconocer y expresar con mayor seguridad sus emociones, y a regularlas progresivamente con el

acompañamiento del docente. A medida que fortalecen estos aspectos desarrollan las habilidades sociales, aprenden a convivir con los demás y a cuidar los espacios y recurso comunes que utilizan. De igual manera, aprendan a respetar y a construir acuerdos y normas de convivencia".

Además se agrega características del desarrollo sicomotor a través de la interacción con el entorno y ambiente de lo que forma parte, se sostiene lo siguiente:

> "En el proceso de su desarrollo psicomotriz, los niños viven su cuerpo a través de la libre exploración y experimentación de sus movimientos, posturas, desplazamientos, juegos, en interacción permanente con su entono y ambiente. Estas experiencias permiten la adquisición de una mayor conciencia respecto de su cuerpo y sus posibilidades de acción y de expresión, aprenden a tener mayor dominio, control y coordinación de su cuerpo, sus movimientos y habilidades motrices, favoreciendo así la construcción de su esquema e imagen corporal" (Currículo Nacional de la Educación Básica. Programación Curricular de Educación Inicial, 2015:74).

En esta etapa de la vida del niño es importante también el desarrollo del lenguaje sean musical, artístico entre otros. También es en esta etapa donde se aprende el código escrito o de la representación de la oralidad a través de la escritura desde sus diferentes fases. En ese sentido se afirma, en el Currículo Nacional lo siguiente:

> "En estas edades, 3,4 y 5, los niños y niñas enriquecen su lenguaje y amplían su vocabulario. Progresivamente aprenden a adecuar su lenguaje según su propósito, o a las personas con la que cuales interactúa, además, empiezan a interesarse por el mundo escrito, surgiendo en ellos el deseo y el interés por

comunicar lo que sienten o piensan por medio de sus hipótesis de escritura. Así también, exploran nuevas formas de expresar sus emociones, ideas o vivencias utilizando diferentes lenguajes artísticos como la danza, la música, las artes visuales, entre otros" (Currículo Nacional de la Educación Básica. Programación Curricular de Educación Inicial, 2015:74).

2.2.5.2 ¿Cómo es la atención educativa en el ciclo II?

Según el Currículo Nacional de la Educación Básica. Programación Curricular de Educación Inicial, 2017 se describe brevemente las características de la atención educativa a los niños y niñas de II ciclo del nivel Inicial, textualmente dice:

"La atención educativa se basa en el respeto de las necesidades e intereses de los niños y niñas y el acompañamiento en su desarrollo personal, social, motriz, cognitivo y afectivo. Pone énfasis también en las condiciones que favorecen los aprendizajes, teniendo en cuenta la seguridad emocional, la organización del tiempo, el espacio y la disposición de materiales adecuados que responden a las características madurativas que contribuyan a su desarrollo integral" (Programación Curricular, 2015:76).

2.2.5.3 Desarrollo de la comprensión de textos

El tema del desarrollo de la comprensión de textos en Educación Inicial tiene sus características particulares. En este nivel "los niños leen sin saber leer", es que está en la

etapa de adquisición de la competencia lectora y del reconocimiento e interiorización de los elementos gráficos de la lengua. Leer diverso tipos de textos, como competencia en el nivel Inicial, significa que los niños combinan diversas capacidades como: Obtener información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto escrito, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

> "En el nivel inicial, esta competencia se desarrolla desde los primeros años en la vida de los niños cunado establecen su primer contacto con el mundo escrito: eligen y exploran los textos que se encuentran en su entorno como cuentos, enciclopedias, recetarios, revistas infantiles, poemas, entre otros" (Currículo Nacional de la Educación Básica. Programación Curricular de Educación Inicial, 2017:122).

> "En un inicio, los niños ojean las páginas de los textos centrando su atención en las ilustraciones; luego, piden al adulto que le lea, porque se han dado cuenta de que hay información escrita o "leen" por sí mismos contando la historia con sus propias palabras. Progresivamente, identifican en los textos algunas palabras conocidas y logran expresar las emociones que se generaron, su agrado o desagrado con relación al texto leído por sí mismos o a través de un adulto" (Ibíd., 2017).

> "A partir de las oportunidades que tengan los niños de escuchar leer y de leer por si mismos diversos tipos de textos, se acercarán a e los con diferentes propósitos (disfrutar, buscar información, etc.), realizarán anticipaciones sobre su significado antes de haberlos leído o escuchado, o interrogarán los textos,

movilizados por su interés, para construir el significado de los mismos" (Ibíd., 2017).

"En ese sentido, desde el ciclo II de la educación Inicial, se desarrollan diversas experiencias de lectura que le permitan a los niños acercarse al sistema de la escritura para obtener información, hacer inferencias e interpretaciones a partir de información explícita e implícita en el texto de manera que puedan construir el sentido del texto, y también para expresar sus gustos y preferencias en relación con el mismo. En importante que los niños se enfrenten a textos realeza y completos" (Ibíd., 2017)

"Entonces, hablar de "leer de manera no convencional", se refiere a la lectura que realizan los niños sin haber adquirido el sistema de la escritura alfabética. Es decir, los niños que "leen sin saber". Ello es posible dado que los niños y las niñas leen textos por sí mismos a partir de elaborar diversas hipótesis sobre lo que dicen los textos, pues relacionan sus conocimientos previos con los elementos que reconocen en los textos: imágenes, indicios, palabras, letras, entre otros. Es decir, no se espera que los niños terminen el inicial leyendo de manera convencional" (Ibíd., 2017).

A continuación se describe los desempeños que debe alcanzar los niños de cinco años de edad en comprensión lectora según los indicadores planteados en el Currículo Nacional 2017.

En los planteamientos del Currículo Nacional 2017, nivel Inicial (124-125) cuando el niño se lee diversos tipos de textos en su lengua materna, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II y realiza desempeños como los siguientes:

- "Identifica características de personas, personajes, animales, objetos o acciones a partir de lo que observa en las ilustraciones, así como de algunas palabras conocidas por él: su nombre o el de otros, palabras que aparecen frecuentemente en los cuentos, canciones, rondas, rimas, anuncios publicitarios o carteles del aula (calendario, cumpleaños, acuerdos de convivencia) que se presentan en variados soportes".

- "Dice de que tratará, cómo continuará o como terminará el texto a partir de algunos indicios, como el título, las ilustraciones, palabras, expresiones o sucesos significativos, que observa o escucha antes y durante la lectura que realiza (por sí mismo o a través de un adulto). Ejemplos: *del cuento "Gato asustadizo y Buuu" uno de los niños dice: "Es del gato". El docente pregunta: ¿"Por qué crees que tratará de un gato?". El niño responde: Mira aquí dice "gato", mientras señalan la palabra "gato" en el título del cuento".*

- "Opina dando razones sobre algún aspecto del texto leído (por sí mismo o a través de un adulto), a partir de sus intereses y experiencia. Ejemplo: *después de escuchar a la docente leer el cuento "La niña del papagayo", una niña dice; "No estaba triste la niña porque se fue con su amiguito". La docente pregunta "¿Y por qué piensas que no estaba triste?" La niña responde: "Porque se fue con su amiguito a jugar y no lloraba".*

2.2.6 El cuento

Es una narración breve, creada por uno o varios autores, basada en hechos reales o imaginarios, inspirada o no en anteriores escritos o leyendas o a partir de la tradición oral, cuya trama es protagonizada por personajes y con un argumento relativamente sencillo y, por lo tanto, fácil de entender.

> "El cuento es transmitido en origen tanto por vía oral como escrita; aunque en un principio, lo más común era por tradición oral. Además, puede dar cuenta de hechos reales o fantásticos pero siempre partiendo de la base de ser un acto de ficción, o mezcla de ficción con hechos reales y personajes reales. Suele contener pocos personajes que participan en una sola acción central, y hay quienes opinan que un final impactante es requisito indispensable de este género. Su objetivo es despertar una reacción emocional impactante en el lector. Aunque puede ser escrito en verso, total o parcialmente, de forma general se da en prosa. Se realiza mediante la intervención de un narrador, y con preponderancia de la narración sobre el monólogo, el diálogo, o la descripción".

En resumen, un cuento es una obra de ficción que se desarrolla con ciertos personajes y acontecimientos. Además, hay la presencia de un narrador es quien presenta a los personajes, los puntos de vista, los hechos o los conflictos, y la terminación o desenlace.

Una característica básica de un cuento es extensión, es corta; pues por cierto debe ser más corto que una novela, y además, suele tener una estructura cerrada donde desarrolla una historia, y allí solamente podrá reconocerse un clímax.

2.2.6.1 Tipos de cuento

Para Miranda (2005) los cuentos se pueden clasificar en dos tipos, el primero tiene por característica por ser eminentemente oral y; el segundo porque la base de su construcción es la escritura:

Cuento popular: es una narración tradicional que se transmite de persona o persona, o de generación en generación en forma oral, por ello se pueden presentar múltiples versiones del mismo que coinciden en su idea central pero cambian en los detalles.

Cuento literario: es aquel cuento trasmitido mediante la escritura, generalmente se conoce quien es el autor, el texto escrito tiene una sola versión, sin el juego de variantes característico del cuento popular.

2.2.6.2 Características del cuento

Asimismo, Miranda (2015:34) estas son las particularidades que presentan los cuentos que diferencian de otros géneros literarios, como la novela:

1. **Narrativo**: una narración es el relato de unos hechos reales o imaginarios que les suceden a unos personajes en un lugar y tiempo determinados. Cuando contamos algo que nos ha sucedido o que hemos soñado o cuando contamos un cuento, estamos haciendo una narración.
2. **Ficción**: si bien en algunos casos puede basarse en hechos reales o ser una ficción de un marcado realismo, un cuento debe, para funcionar, recortarse de la realidad.
3. **Argumental**: tiene una estructura de hechos entrelazados (acción – consecuencias) en un formato de: introducción–nudo–desenlace.

a. **Única línea argumental**: a diferencia de la novela, en el cuento todos los hechos se encadenan en una sola sucesión de hechos.

4. **Estructura centrípeta**: todos los elementos que se mencionan en la narración del cuento están relacionados y funcionan como indicios del argumento.
5. **Un solo personaje principal**: aunque puede haber otros personajes, la historia hablará de uno en particular, que es a quien le suceden los hechos.
6. **Unidad de efecto**: comparte esta característica con la poesía; está escrito para ser leído de corrido de principio a fin. Si uno deja de leer, es muy posible que se pierda el efecto de la narración.
7. **Brevedad**: por y para cumplir con todas las demás características, el cuento debe ser breve.

2.2.7 Estrategias para la comprensión de textos narrativos

Existen múltiples estrategias para trabajar el desarrollo de las habilidades de comprensión de textos. Para el caso de esta investigación se ha utilizado la propuesta de Camargo (2004), la llamada S.Q.A (Lo que **S**abemos, lo que **Q**ueremos sabe y lo que **A**prendimos). Esta propuesta está directamente relacionada con *estrategias antes*, *durante* y *después de la lectura*.

2.2.7.1 Antes de la lectura

- Partir de los conocimientos previos, recordando lo que saben acerca del tema elegido, en este caso del cuento seleccionado.
- Registrar todas las respuestas. Puede ser de dos formas: Usando el organizador gráfico del SQA para anotar en **S** todo lo que saben sobre el tema o escribiendo en una hoja sus conocimientos previos.
- Si es conveniente, categorizar las respuestas usando organizadores gráficos como mapas conceptuales, mapas semánticos, mapas jerárquicos, a través de tarjetas didácticas o de imágenes, etc.
- A través de preguntas los profesores, buscan sobre lo que quieren saber acerca del tema: ¿Qué…? ¿Por qué? ¿Quiénes…? ¿Para qué? ¿Piensas…? ¿Saben por qué? ¿Cómo cambiarías? ¿Cuándo…? ¿Cuándo empezaste a creer…? ¿Cómo es…? Si es cierto… ¿Qué pasaría si…? ¿Qué harías si…? ¿De cuántas maneras? ¿Qué más quisieras saber sobre…?

2.2.7.2 Durante la lectura

- Motivarlos a leer con atención. Los niños del nivel Inicial también *saben leer* a su manera un texto.
- Inducirlos a usar estrategias de pensar, para procesar la información. Aquí es importante que los docentes modulen según la edad y los conocimientos adquiridos por los niños. Por ejemplo:
  - Se formula preguntas acerca del contenido del texto.
  - Realiza suposiciones de lo que vendrá después.
  - Lee párrafo por párrafo para ubicar la idea principal de cada párrafo.
  - Ubica las palabras claves etc.
  - Relacionar la lectura, hechos con imágenes, dibujos, etc.

2.2.7.3 Después de la lectura

- Pedir a los participantes que discutan acerca de lo que han aprendido del tema. Podría ayudar si por grupos respondieran a preguntas como:
  - ¿Qué parte del texto te pareció más importante?
  - ¿Qué parte del texto te gustaría compartirla con alguien? ¿Por qué?
  - ¿Cuál era el tema principal? / ¿De qué habla el texto?
  - ¿Qué fue lo que aprendiste con el cuento?
  - ¿Qué parte del texto te era familiar? ¿Por qué?
  - ¿Las imágenes se relacionan con el contenido del texto?

- ¿Dónde ocurrieron los hechos?

- Contrastar los conocimientos previos con la información contenida en el texto.
- Verificar si todas las preguntas quedaron respondidas. Si quedaron preguntas sin responder, llevarlas a la investigación cooperativa. Que trabajen por grupos pequeños para investigar sobre 1 ó 2 preguntas. Cada grupo convierte esos temas en tareas individuales y lleva a cabo las actividades sucesorias para preparar un informe grupal.

2.2.8 Factores principales de la comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso interactivo que depende de un gran número de factores muy complejos e interrelacionados entre sí. Tener una claridad teórica sobre los principales factores es necesario para entender e investigar la comprensión lectora, así como para planificar mejor las distintas actividades orientadas a incrementarla, perfeccionarla o mejorarla.

"Si bien existen muchos factores de la comprensión lectora tales como el estado afectivo, físico, motivacional y actitudinal" (Cooper, 1990), sin embargo los factores principales a tener en cuenta por el docente para el mejoramiento de la comprensión lectora son:

1. El esquema o conocimiento previo (incluyendo vocabulario) del lector, que sea pertinente para el contenido del texto.
2. Texto con contenido claro, coherente y con estructura familiar y ordenada.
3. Estrategias o habilidades cognitivas inextricablemente relacionadas, que

permita al lector intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que se lee.

2.2.8.1 Las estrategias o habilidades cognitivas

Para la explicación de las estrategias o también conocidas como habilidades cognitivas se han tomado las referencias de Solé (2000), Díaz (2002) y García (1987). Estos autores sostienen, que éstas constituyen elementos trascendentales en el desarrollo de la comprensión de textos:

> "Las estrategias de comprensión lectora son habilidades cognitivas y metacognitivas de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir con los lectores, la planificación de las acciones para lograrlos, así como su supervisión, evaluación y posible cambio, de ser necesario. También se puede afirmar que son procesos mentales o intelectuales que el lector pone en acción para interactuar con el texto; es decir, son los modos flexibles de empleo de sus conocimientos previos y de la información que el texto le proporciona. O, finalmente; son un conjunto de pasos o habilidades que el alumno posee y puede emplear para mejorar su aprendizaje. Estas habilidades no son innatas, no maduran ni se desarrollan, sino que se aprenden o adquieren; son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse a diversas situaciones y textos" (Solé, 2000:21).

Con su planteamiento Solé (2000) indica que en realidad el lector puede utilizar muchas estrategias para potenciar la construcción de los significados del texto que lee. Pero las estrategias o habilidades más importantes que se debe

desarrollar para una buena la comprensión lectora son: La ubicación de la idea principal del texto, la elaboración de inferencias o de la información implícita del texto y la elaboración de un buen resumen.

> "Las estrategias de identificación de la idea principal, y el resumen, en realidad son dos actividades cognitivas que pertenecen a una misma especie: La primera llevada hasta su grado más depurado, y la segunda conservando algunas características de mayor detalle sobre la información relevante del primer nivel. No obstante, podríamos decir que la idea o ideas principales son un resumen en su más alto grado de expresión, pero no podemos decir lo inverso porque un resumen en sentido estricto, es más que un listado simple de ideas principales" (Díaz, 2002:23).

Por otra parte, viendo el tema de la comprensión lectora, desde el enfoque Constructivista, se afirma que, durante la lectura se produce una considerable cantidad de actividades inferenciales, la que incluyen inferencias relacionada con la coherencia global del texto, como lo sostiene García (1987):

> "Las teorías constructivistas sobre la comprensión de textos explican las inferencias que los sujetos generan cuando construyen un modelo de la situación sobre la que trata el texto. Un modelo situacional es una representación mental de las personas, marco, acciones y sucesos que son mencionados en los textos explícitos. Las inferencias requeridas durante el proceso de comprensión no forman parte del texto base sino que pertenecen a un nivel no textual, al modelo situacional". (García, 1987).

En esa línea Miranda (2005:45) afirma que: "La comprensión lectora alude a la capacidad de comprender textos expresados en diferentes códigos. Así, si bien los textos escritos en las lenguas convencionales son los que más usamos, existen muchos otros códigos que debemos "leer" y comprender en la vida cotidiana. Estamos hablando de imágenes, íconos y signos que tienen un significado que se puede interpretar".

> "La comprensión lectora es una capacidad básica para la vida, y la comprensión de textos escritos lo es de manera particular. Implica muchos aspectos de la formación integral de la persona ya que es una herramienta indispensable para estar informado, asimilar cultura, seguir aprendizajes, continuar estudios y, sin duda, tener mejores condiciones de empleo".

Lo planteado por los diferentes autores se resumen que la comprensión lectora conduce a potenciar y a desarrollar otras capacidades como la atención y concentración, la organización de las ideas, actitud dialógica para aprender de otras personas, incorporar formas y procesos lingüísticos: ortografía, vocabulario, producción de textos. Además nos pone en contacto con nuestra interioridad, ya que es por lo general, una actividad personal, que confronta permanentemente otras ideas u otras formas de pensar o de sentir la realidad.

Finalmente, a manera de conclusión tomamos de referencia a Solé (1995:05) quien hace hincapié de la importancia del fomento de la lectura en educación Inicial:

> "En el aprendizaje inicial, fomentar el placer de la lectura requiere una cierta reflexión sobre los conocimientos previos que los maestros poseen sobre lo que implica leer, los que les atribuyen a sus alumnos y los que éstos en realidad poseen".

"En la época del aprendizaje inicial, es muy conveniente tener en la clase un rincón o taller de "mirar cuentos", de biblioteca, o como quiere llamársele. En ese espacio, confortable y tranquilo, el niño puede mirar los libros sin que nadie le haga preguntas sobre su actividad; en él, el maestro es el intermediario entre el niño y el libro: está ahí como ayuda, casi como "traductor", teniendo claro que lo que interesa de la actividad en sí es el placer que de ella se desprende, la calidez y el afecto que la envuelve, y el hecho de que los pequeños vean que es una actividad que también a él le resulta cautivadora".

2.2.9 Niveles de comprensión de textos

La comprensión de textos implica la "construcción de una representación semántica, coherente e integrada del mismo" (Arnau, 2003: 01), "como la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/ o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal" (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), 2006). "que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Por tanto, la comprensión, tal como se concibe actualmente, es un proceso interactivo, a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto" (Colomer y Camps, 1991) Teniendo en cuenta las definiciones de Arnau, 2003 e IEA (2006), Colomer y Camps, (1991) queda claro que intervienen en el proceso, tanto aspectos relacionados con el texto, que presenta información específica de una manera

determinada, como con el sujeto, que parece tener un papel activo y dinámico de construcción. El lector busca encontrar significado en lo que lee, utilizando sus conocimientos y buscando relacionarlos con la información nueva que aporta el texto. Hay un estrecho vínculo entre los conocimientos expuesto en el texto y los conocimientos que posee el sujeto (conocimientos previos), quien utiliza los mismos para guiar su lectura y construir una adecuada representación de lo que lee.

2.2.9.1 Comprensión literal

Para Pérez (2009), citado en Melgarejo y otros (2016) también denominada comprensión centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección. Para evaluar si el lector ha comprendido literalmente el texto que se ha leído se suele plantear las siguientes preguntas: ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Hizo qué?, ¿Con quién?, ¿Con qué?, ¿Cómo empieza?, ¿Qué sucedió después?, ¿Cómo acaba?

2.2.9.2 Comprensión inferencial

Se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto. Como resulta evidente, la comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre. ¿Cómo podemos pensar, inferir, sacar conclusiones y establecer causas y efectos, si no

recordamos los datos o la información del texto? Cuando el lector ya ha desarrollado una buena comprensión literal y una buena memoria a corto plazo que le permite recordar con comodidad de que se ha leído, no es necesario verificar la comprensión literal, pues se asume que la puede lograr sin problemas (Pérez, 2009).

2.2.9.3 Comprensión evaluativa o criterial

Consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas establecidas.

En este caso el lector lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente (Pérez, 2009).

2.2.10 Texto

Empezamos afirmando que el texto forma parte de la lingüística textual. Con un concepto más amplio que la lingüística oracional, y responde al enfoque comunicativo del uso de la lengua, y se le conoce también como gramática del texto, gramática del discurso o gramática del enunciado.

De acuerdo a la concepción integral que se maneja, se define como texto a la unidad comunicativa con sentido completo y propósito definido; Es decir dando una explicación a nuestro criterio texto es una composición escrita, incluyendo las imágenes, los textos ícono -verbales, los diseños o las pinturas de las distintas culturas donde se dice algo de alguien.

"En el sentido más amplio de la palabra, se concibe al texto como cualquier manifestación verbal y compleja que se produzca en la comunicación, lo cual debe estar cargada de sentido. Así podemos considerar como texto: las obras literarias, las redacciones de los alumnos en el aula, las conversaciones, las noticias, las exposiciones, entre otras" (Cassany, 1998: 34). "Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo del hablante de crear texto íntegro" (Bernárdez, 1982).

A la vez, el autor destaca tres ideas fundamentales respecto al texto. Para él el texto tiene un carácter comunicativo, pragmático y estructurado. A continuación se describe brevemente cada uno de ellos:

- **Carácter comunicativo**: "es una acción o una actividad que se realiza con una finalidad comunicativa. Es decir, el procesamiento del texto es, por un lado, una actividad como lo pueden ser hacer gimnasia o cocinar un pollo al horno; y, por otro lado, también es un proceso de comunicación como la revisión de una película o de un cuadro o la contracción de un músculo para hacer una mueca" (Ibíd., 1982).

- **Carácter pragmático**: "se produce en una situación concreta (contexto extralingüístico, circunstancias, propósito del emisor, etc.) Los textos se insertan en

una situación determinada, con interlocutores, objetivos y referencias constantes al mundo circundante, y no tienen sentido fuera de este contexto" (Ibíd., 1982).

- **Carácter estructurado**: "tiene una ordenación y unas reglas propias. Los textos también tienen una organización interna bien precisa con reglas de gramática, puntuación, coherencia, que garantizan el significado del mensaje y el éxito en la comunicación" (Ibíd., 1982).

En conclusión, se puede afirmar: que el texto, es una unidad comunicativa básica que se produce con una intención, está relacionado con el contexto o situación en que se produce y está estructurado por reglas que le ayudan mantener la coherencia.

2.3 DEFINICIÓN CONCEPTUAL

2.3.1 Lenguaje audiovisual

Es toda aquella comunicación que transmitimos a través de los sentidos de la vista y el oído. El tema audiovisual es considerado un arte en la publicidad, el periodismo, la televisión, el cine y ahora incluso en la web. El lenguaje audiovisual puede ser desde una imagen estática a una dinámica e incluso un sonido. Con todo esto nos comunicamos con un emisor (aquel que emite o comunica).

Con la integración de la imagen y el sonido se monta el lenguaje audiovisual. Se entiende como los modos artificiales de organización de la imagen y el sonido que utilizamos para trasmitir ideas o sensaciones ajustándolas a la capacidad del hombre

para percibirlas y comprenderlas. El lenguaje audiovisual tiene una serie de elementos morfológicos, de gramática y recursos estilísticos. El lenguaje audiovisual lo componen la imagen y el sonido mediante los cuales transmitimos ideas o sensaciones, ajustándose a la capacidad de comprensión de cada persona y no a la tecnología que los medios utilizan (Mosquera, 2007).

2.3.2 Videos educativos

Conjunto de materiales videográficos con utilidad potencial en el ámbito educativo. Este concepto engloba, tanto los vídeos didácticos elaborados con una intencionalidad específica educativa, como otros videos que, pese a no haber sido concebidos originalmente para la educación, pueden igualmente resultar útiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hope, 2010:28).

2.3.3 Videocuento

Según Mosquera (2007: 56) El videocuento es uno de los medios didácticos que, adecuadamente empleado, sirve para facilitar a los profesores la transmisión de conocimientos y a los alumnos la asimilación de éstos. Un vídeo educativo como aquel que cumple un objetivo didáctico previamente formulado. Esta definición es tan abierta que cualquier vídeo puede considerarse dentro de esta categoría.

2.3.4 Comprensión de textos

La comprensión de textos implica la "construcción de una representación semántica, coherente e integrada del mismo" (Silvestri, 2003: 01), "...supone que el lector sea capaz de develar las relaciones de coherencia entre las frases" (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo, 1990: 107). Teniendo en cuenta estas definiciones, queda claro que intervienen en el proceso, tanto aspectos relacionados con el texto, que presenta información específica de una manera determinada, como con el sujeto, que parece tener un papel activo y dinámico de construcción. Podemos decir entonces que hay una estrecha relación entre los conocimientos presentados en el texto y los conocimientos que posee el sujeto, quien utiliza los mismos para guiar su lectura y construir una adecuada representación de lo que lee.

2.3.5 Texto narrativo

El texto narrativo es aquel que incluye el relato de acontecimientos que se desarrollan en un lugar a lo largo de un determinado espacio temporal. Dicho relato incluye la participación de diversos personajes, que pueden ser reales o imaginarios.

El texto narrativo hace descubrir un mundo construido en una sucesión de acciones que se transforman en una cadena progresiva, por lo que existe secuencialidad y causalidad en el modo de organizar la información; relata hechos vividos por un personaje real o imaginario en un cierto periodo de tiempo, ya sea en algunos instantes o bien en un periodo determinado; por lo tanto, la estructura de la narración obedece a una secuencia temporal, es decir, sigue el paso del tiempo.

2.3.6 Narración

Se denomina narración al resultado de la acción de narrar, esto es, de referir lingüística o visualmente una sucesión de hechos que se producen a lo largo de un tiempo determinado y que, normalmente, da como resultado la variación o transformación, en el sentido que sea, de la situación inicial (León, 2013)

2.3.7 Texto

Un texto es una composición de signos codificado en un sistema de escritura (como un alfabeto) que forma una unidad de sentido. Su tamaño puede ser variable. El texto "significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación. Por tanto, son textos los escritos de literatura que leemos, las redacciones de los alumnos, las expresiones del profesor de lengua y también las de matemáticas, los diálogos y las conversaciones de los alumnos en el aula o en el patio, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias, etc. Los textos pueden ser orales o escritos; literarios o no; para leer o escuchar; o para decir o escribir: largos o cortos, etc. (Cassany 2008:23).

2.3.8 El proceso lector

La parte más complicada es cómo abordar el texto, cómo interpretarlo, lo que se denomina construcción del texto base. Construimos el significado del texto a partir de las palabras, frases, párrafos que lo integran, relacionándolo con lo que sabemos. Por

último debemos ser capaces de captar la idea global del mismo. Construir el texto base supone varios y sucesivos niveles de complejidad como a nivel de la microestructura, la macroestructura y la superestructura (León, 2013).

2.3.9 Procesos

Elementos de una estrategia de aprendizaje que ha sido puesta en práctica de manera coyuntural y en función de circunstancias favorables (Programación Curricular de Educación Inicial, 2017:181).

2.3.10 Estrategia de aprendizaje

Son procedimientos que se aplican de modo planificado y controlado para enfrentar problemas de complejidad creciente, donde la situación es cambiante y hay que tomar decisiones inteligentes para seleccionar los pasos a seguir según la nueva situación del problema (Programación Curricular Educación Inicial, 2017:181).

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL TRABAJO DE CAMPO

En el presente trabajo de investigación realizado en la Institución Educativa Inicial N° 135 del Centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes - 2015, cuyo objetivo central ha sido determinar la influencia de los videocuentos como estrategia para el *desarrollo de comprensión de textos*[3] en niños de cinco años de edad, para lo cual se ha seguido diferentes etapas que a continuación se describen:

1. La primera etapa consistió en la identificación del problema y de la realidad educativa, social y cultural en que se desenvuelven los estudiantes de la Institución en mención. Este acercamiento permitió conocer el contexto social, cultural de los niños en el que se desenvuelven y las deficiencias en el desarrollo de la comprensión de textos que presenta el grupo seleccionado para la investigación.

[3] En el nivel inicial, esta competencia se desarrolla desde los primeros años en la vida de los niños cuando establecen su primer contacto con el mundo escrito: eligen y exploran los textos que se encuentran en su entorno como cuentos, enciclopedias, recetarios, revistas infantiles, poemas, entre otros. En un inicio, los niños ojean las páginas de los textos centrando su atención en las ilustraciones; luego, piden al adulto que le lea, porque se han dado cuenta de que hay información escrita o "leen" por sí mismos contando la historia con sus propias palabras. Progresivamente, identifican en los textos algunas palabras conocidas y logran expresar las emociones que se generaron, su agrado o desagrado con relación al texto leído por sí mismos o a través de un adulto (Currículo Nacional de la Educación Básica. Programación Curricular de Educación Inicial, 2017:122).

2. Una vez identificado el problema pedagógico más resaltantes y descrita la realidad social y cultural en que se desenvuelven los niños, se realizó una segunda coordinación con la dirección del plantel a fin de empezar con la investigación en sí mediante la aplicación del instrumento de la matriz de valoración o rúbrica a la muestra seleccionada.
3. La rúbrica para el caso se diseñó en base a los indicadores propuestos por el Ministerio de educación en el Currículo Nacional para el Nivel Inicial con las siguientes características. Cada nivel de comprensión tiene un calificativo vigesimal con cinco indicadores, cada indicador tiene el calificativo de 04 puntos como máximo. La escala de valoración presenta los siguientes rangos: AD = 18 – 20; A = 14 -17; B = 11 – 13 y C = 00 – 10 (Ver anexo del instrumento validado).

   Según el Ministerio de Educación (Perú) la escala de calificación común a todas las modalidades y niveles de la Educación Básica es la siguiente: "AD, que significa **Logro destacado**, cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado. En tanto, la escala A, **Logro esperado**, cuando evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en las tareas propuestas y en el tiempo programado. En la escala B, **En proceso**, cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. Finalmente, C, **En inicio**, cuando un estudiante muestra un progreso mínimo en

una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente" (Minedu, 2017:63).

4. Luego de desarrollar la evaluación al Grupo Muestral (GM) en su etapa de pre-test se intervino mediante clases experimentales utilizando los videocuentos como estrategia para el desarrollo de comprensión de textos. Las clases experimentales se inició el 13 de agosto hasta el 26 de noviembre, con 04 horas pedagógicas semanales.
5. Las sesiones de aprendizaje se programaron según el avance curricular, ya que uno de los miembros de esta investigación es docente de esta aula.
6. Las clases experimentales se realizaron los días jueves y viernes, utilizando para ello los videocuentos como recurso principal orientado al logro de los objetivos planteados.
7. Al finalizar con las clases experimentales se volvió a evaluar (post-test) al Grupo Experimental (G.E) para contrastar con los datos obtenidos en la primera etapa. Esta evaluación se hizo el 27 de noviembre de 2015.

3.2. ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

3.2.1. Descripción de la aplicación del pre-test

El pre-test consistió en la aplicación de la rúbrica como instrumento de evaluación para determinar el desarrollo de los niveles de comprensión de textos en los

niños de 5 años de edad del nivel Inicial, teniendo en cuenta la escala vigesimal (00-20 puntos). Un primer acercamiento reveló claramente ciertas deficiencias en la comprensión literal, inferencial y crítico (Ver el anexo)

3.2.2. Descripción de la aplicación del post-test

Al igual que en la etapa del pre-test en el post-test se utilizó la rúbrica como instrumento de medición de los nivel de logro de la comprensión de textos con los mismos indicadores del pre-test para establecer la comparación de los logros. La finalidad de la aplicación del post-test ha sido verificar la influencia y de la utilidad de los videocuentos como estrategia para el desarrollo de comprensión de textos en los niños de 5 años de edad de la institución educativa indicada.

3.3. RESULTADOS GENERALES DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE

La variable independiente del trabajo está referida al uso de los videocuentos para el desarrollo de la comprensión de textos. Esta variable presenta diferentes dimensiones como la iconicidad, la monosemia, la redundancia, la denotación y la connotación que presentan los videocuentos. Además, esta variable está operacionalizado con los indicadores que indican como: presenta imágenes de manera fiel en la representación al objeto, al escenario o al personaje; predomina una intención informativa, descriptiva, clara y precisa; usa la repetición de imágenes, palabras, acciones y escenas (reiteración de formas, mensajes y situaciones de contenido similar) no hay uso equilibrado de los

tópicos visuales; muestra esquemas de carácter informativo, obvios, simples y monosémicos; y, presenta esquemas de carácter interpretativo, con información oculta y simple acorde a la edad de los niños.

En la siguiente tabla se presentan los datos generales y la interpretación de los mismos:

Tabla 01. Distribución de frecuencia de los resultados de la variable independiente

ESCALA	DIMENSIONES							
	Iconicidad		Redundancia		Denotación		Connotación	
	fi	hi	fi	hi	fi	hi	fi	hi
Deficiente	0	0	0	0	0	0	0	0
Aceptable	1	10	0	0	2	20	0	0
Muy bueno	3	30	6	60	4	40	5	50
Excelente	6	60	4	40	4	40	5	50
Totales	10	100	10	100	10	100	10	100

Interpretación:

La tabla N° 1, de los resultados generales de la variable independiente se muestra que el análisis de los videocuentos arrojan resultados favorables para su uso; siendo que ningún videocuento seleccionado se ubicó en la escala de calificación Deficiente en las dimensiones de *iconicidad, redundancia, denotación y connotación*. Las escalas Muy bueno y Excelente son las que corresponde en gran porcentaje a los 10 videocuentos seleccionados.

Siendo así, en la dimensión *iconicidad* de los videocuentos el 30% de ellos se ubican en la escala Muy bueno, el 60% en Excelente; en la dimensión *redundancia* con 60% como Muy bueno y 40% Excelente; en *denotación* con 40% como Muy bueno y

también 40% Excelente; finalmente en *connotación* con 50% como Muy bueno y 50% Excelente.

Estos indicadores revelan con claridad que los videocuentos seleccionados permitirán el desarrollo de la comprensión de textos (videos) en sus niveles que se ha planteado en esta investigación y de validar su utilidad pedagógica.

3.3.1. Presentación analítica de resultados por dimensiones

3.3.1.1. Dimensión iconicidad

Tabla 02. Distribución de frecuencia de los resultados de la dimensión iconicidad de los videocuentos.

Dimensión iconicidad de los videocuentos			
ESCALA	f_i	F_i	hi%
Deficiente	0	0	0
Aceptable	1	1	10
Muy bueno	3	4	30
Excelente	6	10	60
Totales	10		100

Interpretación:

Los resultados estadísticos del análisis de la dimensión iconicidad de los videocuentos, se muestra que la evaluación realizada se muestra que ninguno de ellos se ubicó en la escala *Deficiente*, el 10% en la escala *Aceptable*, el 30% en el rango *Muy bueno* y, el 60% como *Excelente*. Lo que significa, los datos revelan con claridad que los videocuentos seleccionados como recurso pedagógico a ser utilizado para la comprensión de textos en sus diferentes niveles, presentan imágenes de manera fiel en la representación al objeto, al escenario o al personaje, lo cual permite su viabilidad

como recurso pedagógico en niños de 5 años de edad de la institución educativa Inicial N° 135 del Centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes.

3.3.1.2. Dimensión redundancia

Tabla 04. Distribución de frecuencia de los resultados de la dimensión redundancia de los videocuentos.

Dimensión redundancia de los videocuentos			
ESCALA	f_i	F_i	hi%
Deficiente	0	0	0
Aceptable	0	0	0
Muy bueno	6	6	60
Excelente	4	10	40
Totales	10		100

Interpretación:

Los resultados estadísticos del análisis de la dimensión iconicidad de los videocuentos, se muestra que la evaluación realizada se muestra que ninguno de ellos se ubicó en la escala *Deficiente* y *Aceptable,* el 60% en el rango *Muy bueno* y, el 40% como *Excelente*. Lo que significa, los datos revelan con claridad que en los videocuentos seleccionados como recurso pedagógico en el desarrollo de la comprensión de textos en sus diferentes niveles, se hacer uso de la repetición de imágenes, palabras, acciones y escenas (reiteración de formas, mensajes y situaciones de contenido similar) no hay uso equilibrado de los tópicos visuales, lo cual permite su viabilidad como recurso pedagógico en niños de 5 años de edad de la institución educativa Inicial N° 135 del Centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes.

3.3.1.3. Dimensión denotación

Tabla 05. Distribución de frecuencia de los resultados de la dimensión denotación de los videocuentos.

Dimensión denotación de los videocuentos			
ESCALA	f_i	F_i	hi%
Deficiente	0	0	0
Aceptable	2	2	20
Muy bueno	4	6	40
Excelente	4	10	40
Totales	10		100

Interpretación:

Los resultados estadísticos del análisis de la dimensión iconicidad de los videocuentos, se muestra que la evaluación realizada se muestra que ninguno de ellos se ubicó en la escala *Deficiente*, el 20% en la escala *Aceptable*, el 40% en el rango *Muy bueno* y, el 40% como *Excelente*. Lo que significa, los datos revelan con claridad que en los videocuentos seleccionados como recurso pedagógico en el desarrollo de la comprensión de textos en sus diferentes niveles, muestra esquemas de carácter informativo, obvios, simples y monosémicos, lo cual permite su viabilidad como recurso pedagógico en niños de 5 años de edad de la institución educativa Inicial N° 135 del Centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes.

3.3.1.4. Dimensión connotación

Tabla 06. Distribución de frecuencia de los resultados de la dimensión connotación de los videocuentos.

Dimensión connotación de los videocuentos			
ESCALA	f_i	F_i	hi%
Deficiente	0	0	0
Aceptable	0	0	0
Muy bueno	5	5	50
Excelente	5	10	50
Totales	10		100

Interpretación:

Los resultados estadísticos del análisis de la dimensión iconicidad de los videocuentos, se muestra que la evaluación realizada se muestra que ninguno de ellos se ubicó en la escala *Deficiente* y *Aceptable*; mientras el 50% en el rango *Muy bueno* y, también el 50% como *Excelente*. Lo que significa, los datos revelan con claridad que en los videocuentos seleccionados como recurso pedagógico en el desarrollo de la comprensión de textos en sus diferentes niveles, presentan esquemas de carácter interpretativo, con información oculta y simple acorde a la edad de los niños, lo cual permite su viabilidad como recurso pedagógico en niños de 5 años de edad de la institución educativa Inicial N° 135 del Centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes.

3.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE: PRE-TEST

Con la finalidad de recabar la información sobre los niveles comprensión de textos en los niños de 5 años de edad (G.M.) de la institución educativa de nivel Inicial N° 135 del Centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes se elaboró la matriz de

valoración o rúbrica como instrumento de para la obtención de datos cuantitativos. Aplicado el instrumento en su primera etapa los resultados que arroja son como se describe:

3.4.1. Frecuencia de logros del pre- test

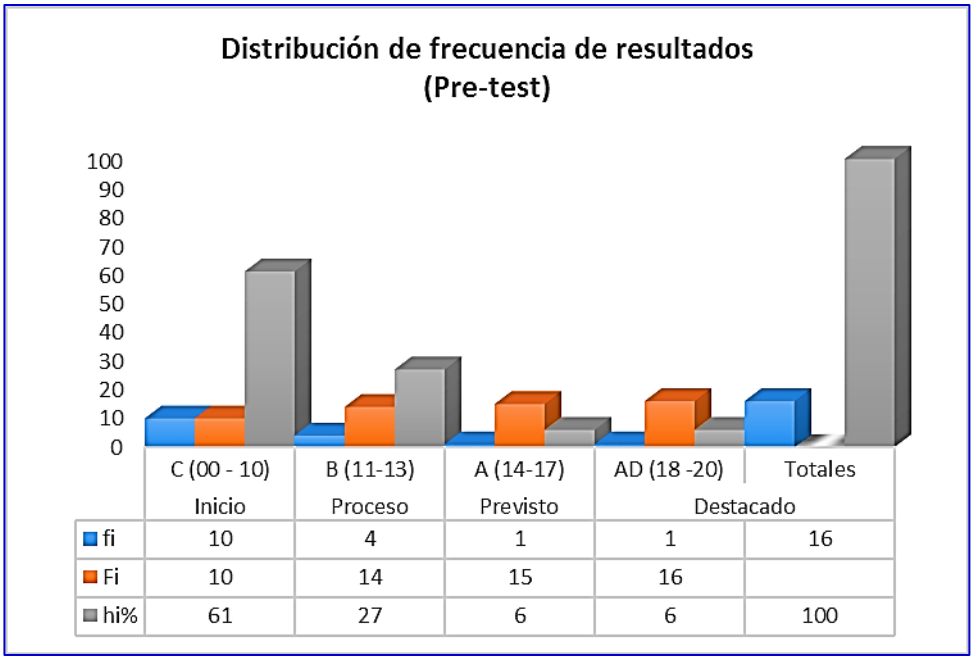
Tabla 07. Distribución de frecuencia de los resultados del pre–test del grupo muestral.

ESCALA		f_i	F_i	hi%
INICIO	C (00 - 10)	10	10	61
PROCESO	B (11-13)	4	14	27
PREVISTO / LOGRADO	A (14-17)	1	15	6
DESTACADO / SOBRESALIENTE	AD (18 -20)	1	16	6
Totales		16		100

Interpretación:

De la tabla y figura Nº 01 se evidencia, de las 16 unidades de observación del grupo muestral en el pre test, el 61% de los alumnos se ubican en el nivel Inicio en los diferentes niveles de comprensión de textos; mientras, el 27% se ubica en el nivel en Proceso; el 6% en Previsto; como también un alumno, que representa el 6% se ubica en el rango de Destacado. Esto permite concluir que la mayoría de los estudiantes obtuvieron de puntuaciones desaprobatorias del 88% del rango 00 – 13 y solo el 12% se ubicó el en rango de aprendizaje Logrado y Destacado.

Figura 01. Distribución de frecuencia de los resultados del pre – test del Grupo Muestral



	C (00 - 10) Inicio	B (11-13) Proceso	A (14-17) Previsto	AD (18 -20) Destacado	Totales
fi	10	4	1	1	16
Fi	10	14	15	16	
hi%	61	27	6	6	100

Del mismo modo en la figura 1 se observa que la mayoría de los al ubicarse en la escala de calificación de inicio presentan dificultades en todos los niveles de compresión de textos audiovisuales. Los indicadores están orientados como identificación de significados explícitos e implícitos, mediante del texto, al enjuiciamiento valorativo y de crítica del videocuento visualizado; en ese sentido, permite asegurar que los alumnos muestran un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado, han evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.

3.4.2. Resultados analíticos del pre – test

Tabla 08. Resultados analíticos del pre – test

DIMENSIONES		Comprensión Literal		Comprensión Inferencial		Comprensión Criterial	
ESCALA		F1	%	F1	%	F1	%
INICIO	C	8	50	10	63	11	69
PROCESO	B	6	38	4	25	3	19
LOGRADO	A	1	6	1	6	1	6
DESTACADO	AD	1	6	1	6	1	6
Totales		16	100	16	100	16	100

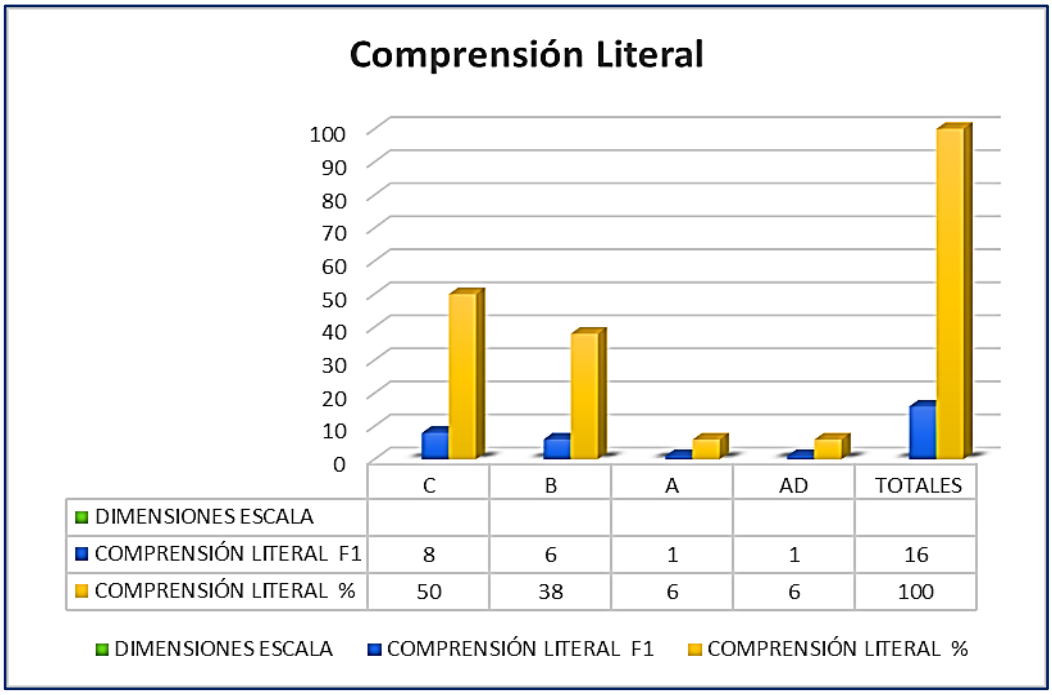
3.4.2.1. Comprensión literal de videocuentos

TABLA 09. RESULTADOS DE COMPRENSIÓN LITERAL			
DIMENSIONES		COMPRENSIÓN LITERAL	
ESCALA		F1	%
INICIO	C	8	50
PROCESO	B	6	38
LOGRADO	A	1	6
DESTACADO	AD	1	6
Totales		16	100

Interpretación:

La tabla N° 09, respecto a la comprensión del videocuentos a nivel literal, muestra que el 50% de niños tienen rendimiento académico desaprobatorio por ubicarse en el rango de Inicio (00-10) y el otro 50% se ubicó en los rangos de los aprobados con niveles de logro: 38% en Proceso (11-13); 6% en Logrado (14-17) y también 6% en el nivel Sobresaliente (18-20).

Figura 02. Distribución de frecuencia de los resultados del pre – test de comprensión literal de videocuentos



Estos datos revelan, además, que la mitad de los niños no logró los indicadores planteados para la investigación de comprensión de textos a nivel Literal; mientras el otro 50% logró indicadores de identificación de significados explícitos presentes en los videocuentos, como la discriminación de sonidos ambientales: ruidos, lluvia, cascada, auto, avión, motor, bocina, campana, timbre, instrumentos musicales, sonidos onomatopéyicos; como también la identificación de las palabras o frases escuchadas son iguales o diferentes (masa – casa, ropa – sopa) en el contexto de los videocuentos; finalmente, la identificación en tarjetas palabras o frases significativas a partir audición: la vaca dice, muu; el gato dice, miau, etc.

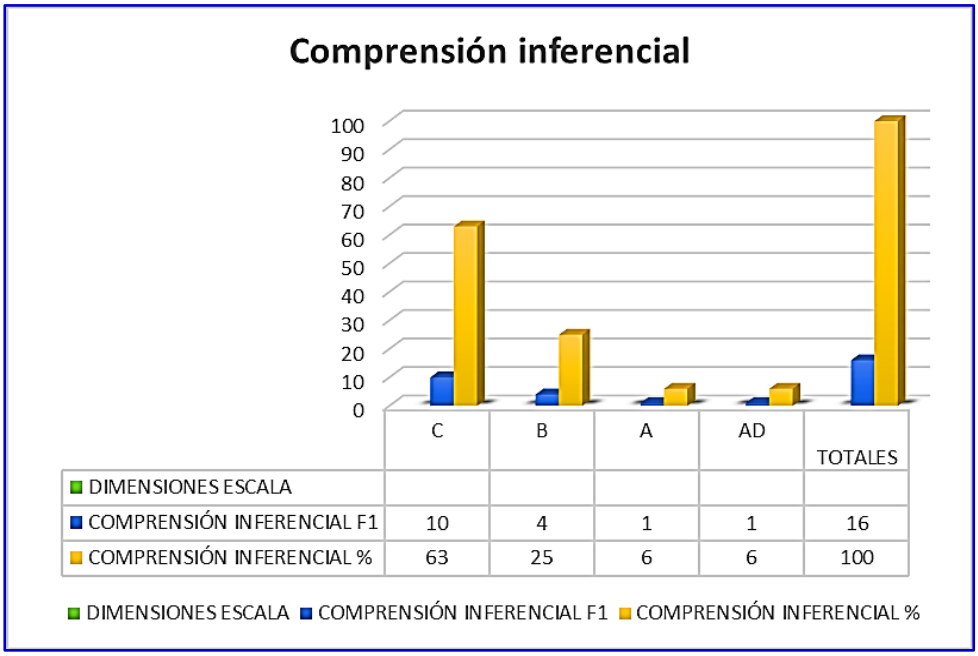
3.4.2.2. Comprensión inferencial de videocuentos

TABLA 10. RESULTADOS DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL			
DIMENSIONES		**COMPRENSIÓN INFERENCIAL**	
ESCALA		**F1**	**%**
INICIO	C	10	63
PROCESO	B	4	25
LOGRADO	A	1	6
DESTACADO	AD	1	6
TOTALES		16	100

Interpretación

La tabla N° 10, respecto a la comprensión del videocuentos a nivel inferencial, muestra que el 63% de niños tienen rendimiento académico desaprobatorio; por presentar deficiencias en la obtención de información implícita presentes en los videocuentos. Estos alumnos se ubican en el rango de Inicio (00-10). Asimismo, solo el 25% se ubicó en el rango en Proceso (11-13), el 6% en los rangos Logrado (14-17) y Sobresaliente (18-20).

Figura 03. Distribución de frecuencia de los resultados del pre – test de comprensión inferencial de videocuentos



Además, los revelan que más del mitad de los niños no lograron los indicadores planteados en la investigación de comprensión de textos a nivel inferencial; mientras el otro grupo que suma el 37% logró con la identificación de significados implícitos presentes en los videocuentos mediante la inducción-deducción.

Los indicadores a ser medidos están referidos a la identificación de diversas características de los videocuentos: ¿Qué significado tienen ciertos sonidos (fuertes, débiles) en los videos?, ¿Por qué el personaje eleva o baja el volumen de la voz? ¿Qué significas ciertos colores?; ordena la secuencia de hechos a través de tarjetas de imágenes (algunas tarjetas tienen elementos distractores); predice final de la historia del cuento y/o de los personajes.

3.4.2.3. Comprensión criterial de videocuentos

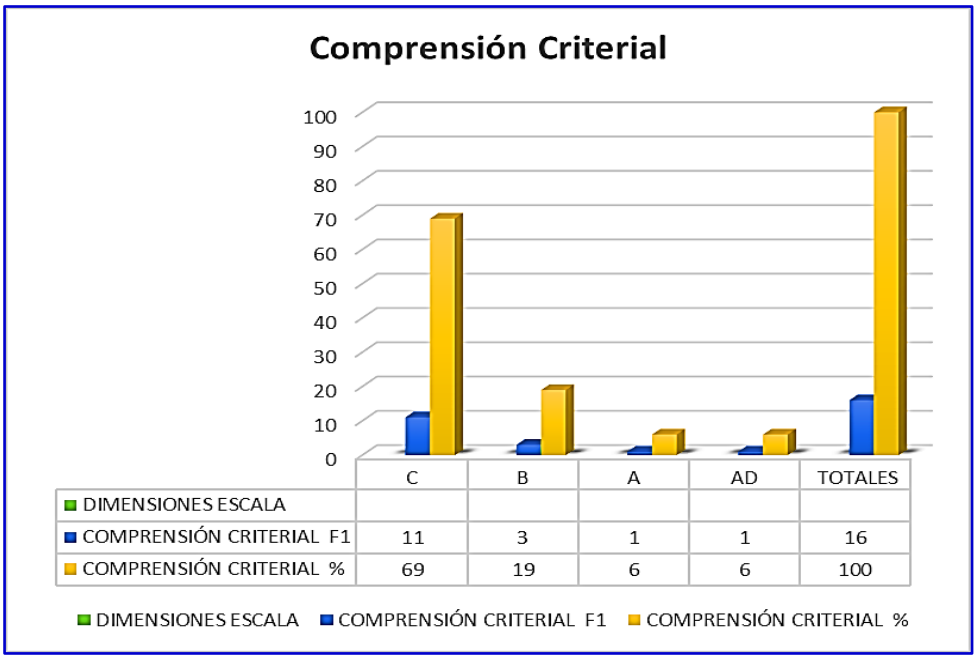
TABLA 11. RESULTADOS DE COMPRENSIÓN CRITERIAL			
ESCALA		**F1**	**%**
INICIO	C	11	69
PROCESO	B	3	19
LOGRADO	A	1	6
DESTACADO	AD	1	6
Totales		16	100

Interpretación.

La tabla N° 11, respecto a la comprensión del videocuentos a nivel criterial, muestra que el 69% de niños tienen rendimiento académico desaprobatorio; por presentar deficiencias en la realización de enjuiciamientos valorativos y de crítica a partir de los videocuentos; estos alumnos se ubican en el rango de Inicio (00-10) de

calificación. Asimismo, el 19% se ubicó en la rangos en Proceso (11-13), el 6% en los rangos Logrado (14-17) y Sobresaliente (18-20).

Figura 04. Distribución de frecuencia de los resultados del pre – test de comprensión criterial de videocuentos



En la figura N° 04, que complementa la información descrita, los datos revelan claramente que la mayoría de los niños (69%, 11 niños/as) no lograron los indicadores planteados para la investigación de comprensión de textos a nivel criterial; solo 31% logró realizar adecuadamente enjuiciamientos valorativos y de crítica a partir de en los videocuentos visualizados.

Los indicadores planteados para medir los niveles de logro de los niños están planteados de la siguiente manera: demuestra interés, motivación y agrado por la narración (audición- escucha atenta) de cuentos narrados por el docente con ayuda de ilustraciones o tarjetas o viñetas; emite un juicio y argumenta frente a un

comportamiento: asigna atributos a los personajes de la historia (malo, valiente, tímido, dormilón, egoísta, astuto, bondadoso, etcétera); analiza la intención del autor de la historia ¿Para qué habrá hecho? ¿Qué nos quiere enseñar? ¿Para qué sirva la historia?, etc.

3.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DEL POST-TEST

Luego de la aplicación de los videocuentos como parte de la estrategia pedagógica en el desarrollo de la comprensión de textos durante dos meses y medio, por cuatro horas semanales, en el Área de Comunicación Integral, fue necesario comprobar los logros positivos o negativos alcanzados en comprensión de textos en sus niveles literal, inferencial y criterial. El instrumento de evaluación utilizado para la obtención de estos datos fue la rúbrica o también llamada como matriz de valoración. Aplicado el instrumento, con los mismos indicadores del pre-test, los resultados cuantitativos que proyectaron son los siguientes:

3.5.1. Frecuencia de logros del post- test

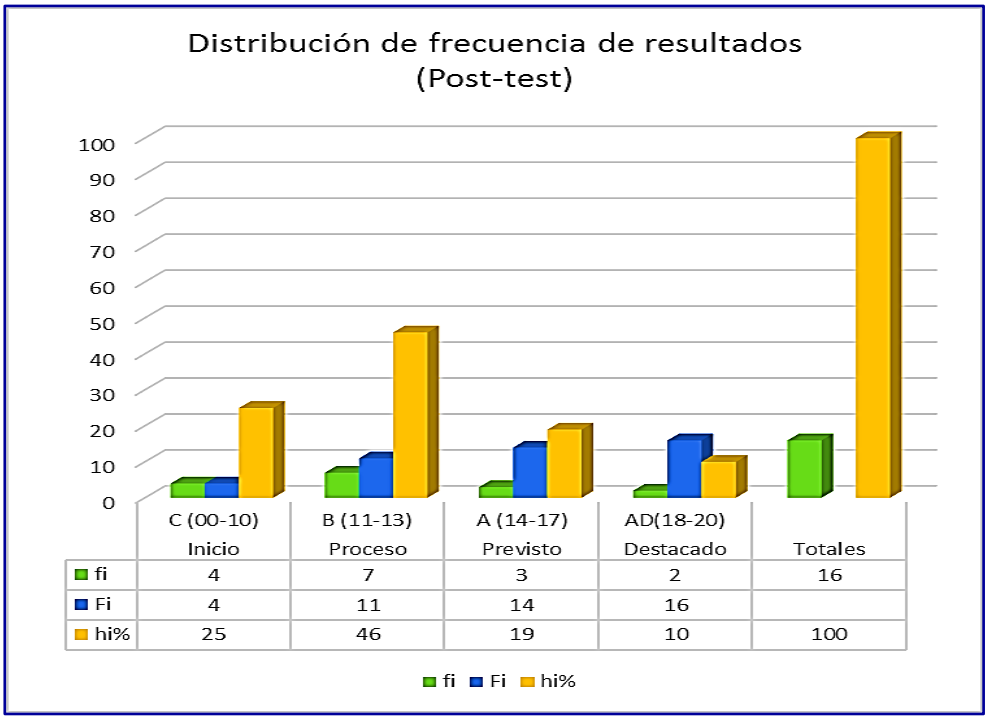
Tabla 12. Distribución de frecuencia del post–test del grupo muestral.

ESCALA		f_i	F_i	hi%
Inicio	C (00 -10)	4	4	25
Proceso	B (11 - 13)	7	11	46
Previsto / Logrado	A (14 - 17)	3	14	19
Destacado / Sobresaliente	AD (18 - 20)	2	16	10
Totales		16		100

Interpretación:

De la tabla N° 12 y figura Nº 5 se evidencia, de las 16 unidades de observación del grupo muestral en la etapa post-test, el 25% de los alumnos se ubican en el nivel Inicio (00-10) en los diferentes niveles de comprensión de textos; mientras, el 46% se ubica en el nivel en Proceso (11-13); el 19% en Previsto (14-17) y 10% se ubica en el rango de Destacado (18-20). Lo cual permite concluir que la mayoría de los estudiantes obtuvieron de puntuaciones aprobatorias del 75% del rango 11 – 20 y solo el 25% se ubicó el en rango de aprendizaje de Inicio (00-10).

Figura 5. Distribución de frecuencia de los resultados del post–test del GM.



Además, la figura 5 muestra mayores logros en los diferentes niveles de comprensión de videocuentos. Se observa evidencia la disminución de alumnos ubicados en la escila de Inicio y una evolución favorable hacia las escalas En proceso,

Previsto y Destacado; lo cual significa la utilidad pedagógica de los videocuentos en el, desarrollo de la comprensión de videotextos en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del Centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

3.5.2. Resultados analíticos del post – test

Tabla 13. Resultados analíticos del post–test

DIMENSIONES		Comprensión Literal		Comprensión Inferencial		Comprensión Criterial	
ESCALA		F1	%	F1	%	F1	%
INICIO	C	3	19	4	25	5	31
PROCESO	B	7	44	7	44	8	50
LOGRADO	A	4	25	3	19	2	13
DESTACADO	AD	2	12	2	12	1	6
Totales		16	100	16	100	16	100

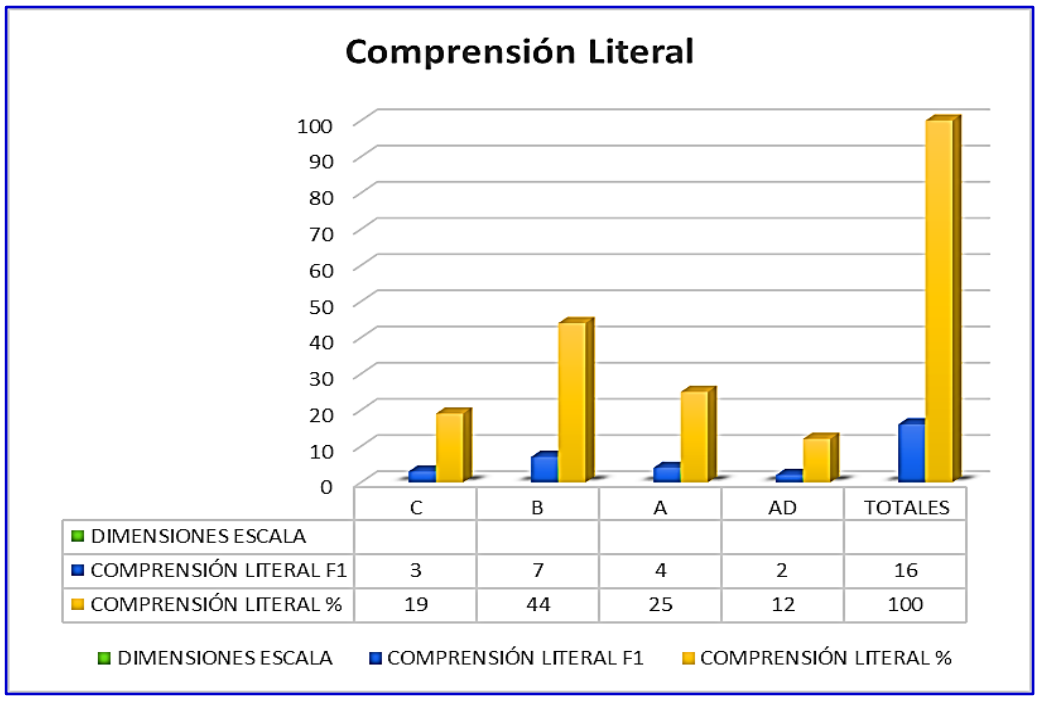
3.5.2.1. Comprensión literal de videocuentos

TABLA 14. RESULTADOS DE COMPRENSIÓN LITERAL			
DIMENSIONES		COMPRENSIÓN LITERAL	
ESCALA		F1	%
INICIO	C	3	19
PROCESO	B	7	44
LOGRADO	A	4	25
DESTACADO	AD	2	12
Totales		16	100

Interpretación:

La tabla N° 14, respecto a la comprensión del videocuentos a nivel literal, muestra que el 19% de niños tienen rendimiento académico desaprobatorio por ubicarse en el rango Inicio (00-10) al no cumplir con los indicadores planteados en la matriz valorativa para la presente investigación. Además, se muestra que el 75% se ubicó en los rangos de aprobado en los siguientes niveles de logro: 44% en Proceso (11-13); 25% en Logrado (14-17) y 6% en el nivel Sobresaliente (18-20).

Figura 6. Distribución de frecuencia de los resultados del post–test de comprensión literal de videocuentos.



Los datos estadísticos obtenidos revelan que la mayoría de los niños, es decir, el 75%, lograron los indicadores planteados en la rúbrica de la investigación para la comprensión de videocuentos a nivel Literal; mientras el 25% no logró los indicadores de identificación de significados explícitos presentes en el texto audiovisual.

Los datos presentados permiten afirmar el uso de los videocuentos como estrategia pedagógica desarrollan significativamente la comprensión literal en los niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del Centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes - 2015.

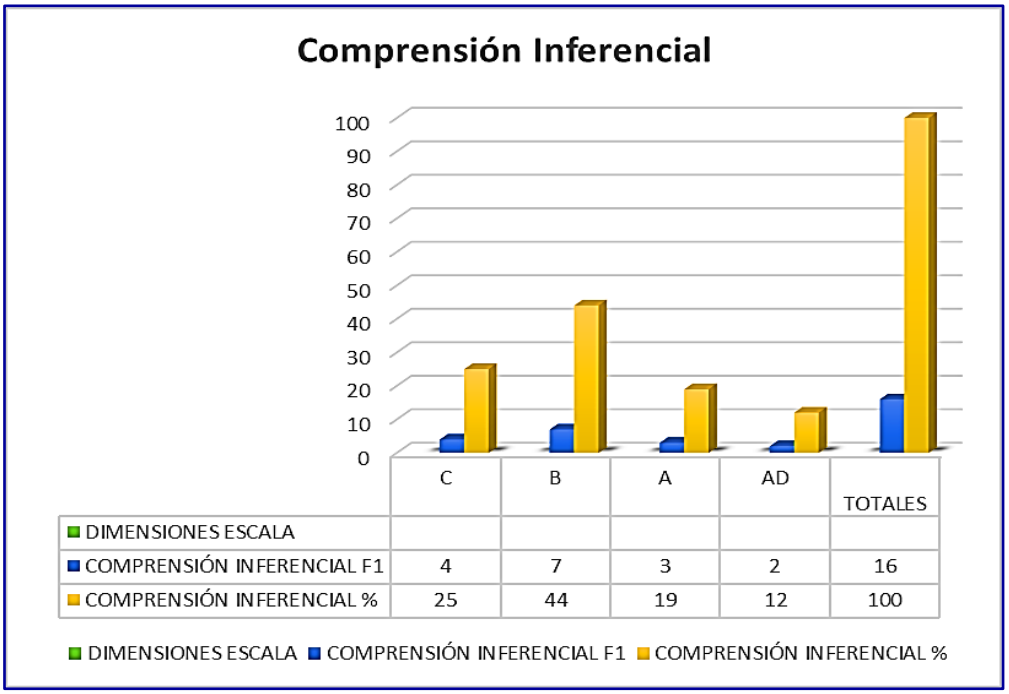
3.5.2.2. Comprensión inferencial de videocuentos

TABLA 15. RESULTADOS DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL			
DIMENSIONES		**COMPRENSIÓN INFERENCIAL**	
ESCALA		**F1**	**%**
INICIO	C	4	25
PROCESO	B	7	44
LOGRADO	A	3	19
DESTACADO	AD	2	12
TOTALES		16	100

Interpretación

La tabla N° 15, respecto a la comprensión del videocuentos a nivel inferencial, muestra que el 25% de niños presentan deficiencias, según los indicadores de evaluación de la rúbrica la obtención de información implícita presente en los videocuentos; estos alumnos se ubican en el rango de Inicio (00-10). Asimismo, se da cuenta que el 44% se ubicó en el rango en Proceso (11-13), el 19% en el rango Logrado (14-17) y, el 12% en Sobresaliente (18-20).

Figura 07. Distribución de frecuencia de los resultados del post–test de comprensión inferencial.



Los datos de esta figura revelan que el 25% de los niños no lograron los indicadores planteados en el instrumento de investigación para comprensión de textos a nivel inferencial; mientras el otro grupo, que representa 75% logró con la Identificación de significados implícitos presentes en los videocuentos mediante la inducción-deducción.

A partir de los datos analizados se demuestra el uso de los videocuentos como recurso pedagógico permite significativamente el desarrollo de la comprensión inferencial en los niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del Centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes - 2015.

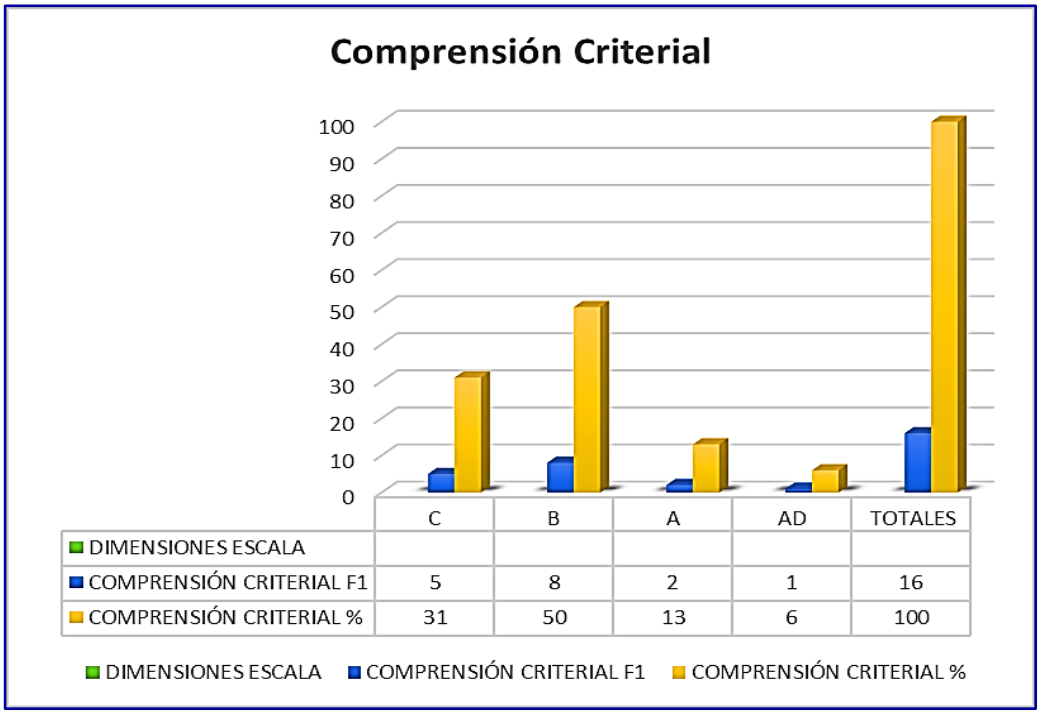
3.5.2.3. Comprensión criterial de videocuentos

TABLA 16. RESULTADOS DE COMPRENSIÓN CRITERIAL			
DIMENSIONES		**COMPRENSIÓN CRITERIAL**	
ESCALA		**F1**	**%**
INICIO	C	5	31
PROCESO	B	8	50
LOGRADO	A	2	13
DESTACADO	AD	1	6
Totales		16	100

Interpretación

La tabla N° 16, respecto a la comprensión de videocuentos a nivel criterial, muestra que el 31% de niños presentan deficiencias, según los indicadores de evaluación de la Matriz valorativa, en realizar enjuiciamientos valorativos y de crítica a partir de los videocuento, ubicándose en el nivel Inicio. Además, el 50% se ubicó en la rangos en Proceso (11-13), el 13% en Logrado (14-17) y; el 6% en Sobresaliente (18-20).

Figura 08. Distribución de frecuencia de los resultados del post – test de comprensión criterial de videocuentos.



Los datos de esta figura revelan que el 31% de los niños no lograron los indicadores planteados en el instrumento de investigación para comprensión de textos a nivel criterial; mientras el otro grupo, que representa 69% logró con el enjuiciamiento valorativo y de crítica adecuados a partir de los videocuentos.

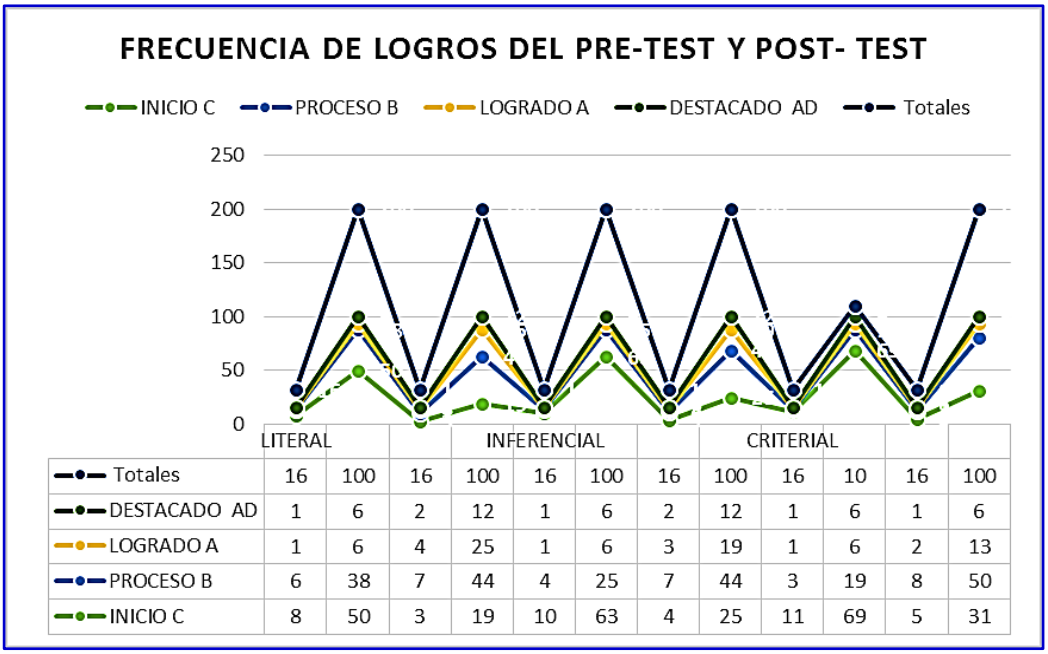
Estos datos demuestran el uso de los videocuentos como recurso pedagógico, parte de la estrategia permite el desarrollo significativo de la comprensión criterial en los niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del Centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes - 2015.

3.5.3. Frecuencia de logros del pre-test y post- test

TABLA N° 17 LOGROS COMPARATIVOS ENTRE PRE Y POST-TEST													
DIMENSIONES		LITERAL				INFERENCIAL				CRITERIAL			
ESCALA		Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test	
		F_1	h%	F_1	h%	F_1	h%	F_1	h%	F_1	h%	F_1	h%
INICIO	C	8	50	3	19	10	63	4	25	11	69	5	31
PROCESO	B	6	38	7	44	4	25	7	44	3	19	8	50
LOGRADO	A	1	6	4	25	1	6	3	19	1	6	2	13
DESTACADO	AD	1	6	2	12	1	6	2	12	1	6	1	6
Total		16	100	16	100	16	100	16	100	16	10	16	100

Interpretación:

De la observación de la tabla N° 17 correspondiente a los resultados del pre-test y el post-test del Grupo Muestral podemos ver este grupo obtuvo un promedio superior respecto al pre-test, hecho que se evidencia en el polígono de frecuencias que se presenta. Esto significa que el Grupo Muestral ha logrado mejorar el nivel de comprensión de textos en formato audiovisual.



3.5.3.1. Comparación de resultados de comprensión literal

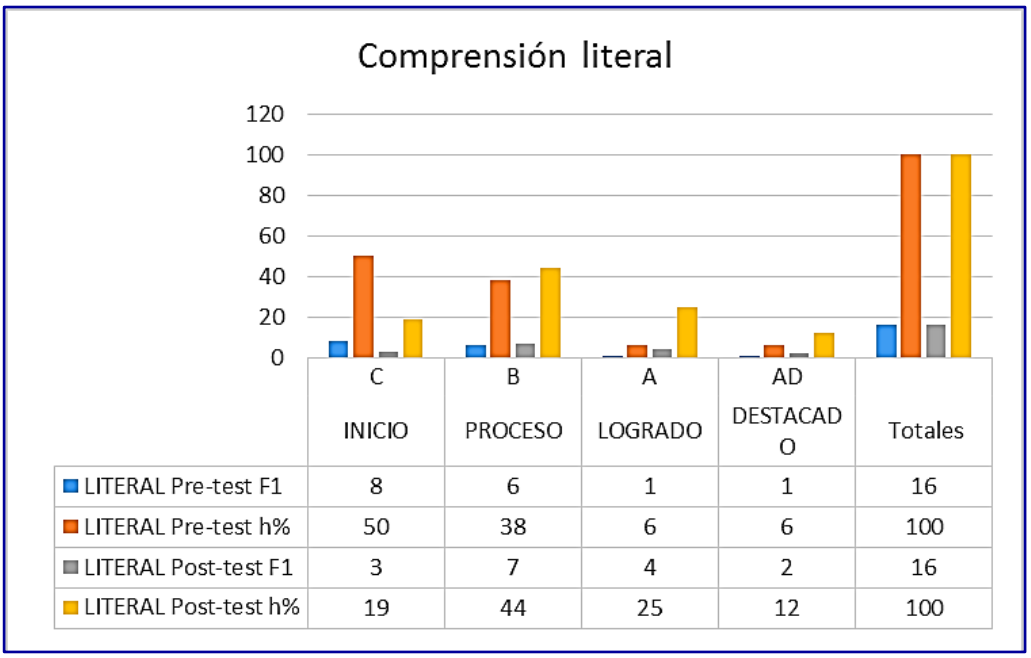
TABLA N° 18					
DIMENSIONES		LITERAL			
ESCALA		Pre-test		Post-test	
		F_1	h%	F_1	h%
INICIO	C	8	50	3	19
PROCESO	B	6	38	7	44
LOGRADO	A	1	6	4	25
DESTACADO	AD	1	6	2	12
Totales		16	100	16	100

Interpretación

La tabla N°18, correspondiente a los resultados analíticos de la evaluación del pre-test y el post-test presenta los siguientes detalles:

En el pre-test ocho niños, que representa el 50% se ubicaron en el nivel de logros de aprendizaje C (00-10); mientras, en el post-test la cantidad de niños ubicados en este rango se redujo sustancialmente a tres, representando el 19%. Asimismo, se observa que en el pre- test, seis niños se ubicaron en el nivel B (11-13), representado el 38%; pero, el post-test, este porcentaje aumentó positivamente al 44%. Además, en el pre-test se nota que un estudiante, que representa el 6%, alcanza el nivel de aprendizaje A (14-17); pero, esta situación inicial se ve mejorada al final de la intervención pedagógica, donde cuatro estudiantes, que representa el 25% se ubicaron en el nivel indicado. Finalmente, en la etapa del pre-test solo un alumno se ubica en el nivel AD (18 a 20); en tanto, en la etapa del post-test dos niños lograron este nivel, que estadísticamente representa el 12%.

Figura N° 10: Logros comparativos en pre-test y post- test en nivel de comprensión literal.



	C INICIO	B PROCESO	A LOGRADO	AD DESTACADO	Totales
LITERAL Pre-test F1	8	6	1	1	16
LITERAL Pre-test h%	50	38	6	6	100
LITERAL Post-test F1	3	7	4	2	16
LITERAL Post-test h%	19	44	25	12	100

Por lo descrito se concluye que los niños del Grupo Muestral elevaron significativamente en la comprensión literal respecto a la prueba de entrada o pre-test. Del mismo modo, indicar que los niños, luego de la intervención pedagógica, alcanzaron en gran porcentaje los indicadores de identificación de significados explícitos de los videocuentos, como: Discriminación de sonidos ambientales: ruidos lluvia, agua de la llave, auto, avión, motor, bocina, campana, timbre, instrumentos musicales, sonidos onomatopéyicos; discriminación de palabras o frases parecidas o semejantes en su realización fonética, identificación en tarjetas palabras o frases significativas; identificación y discriminación en tarjetas personajes y espacios vistos en el videocuento; relatar con sus palabras lo visualizado recordando las partes importantes del texto y detalles.

3.5.3.2. Comparación de resultados de comprensión infererencial

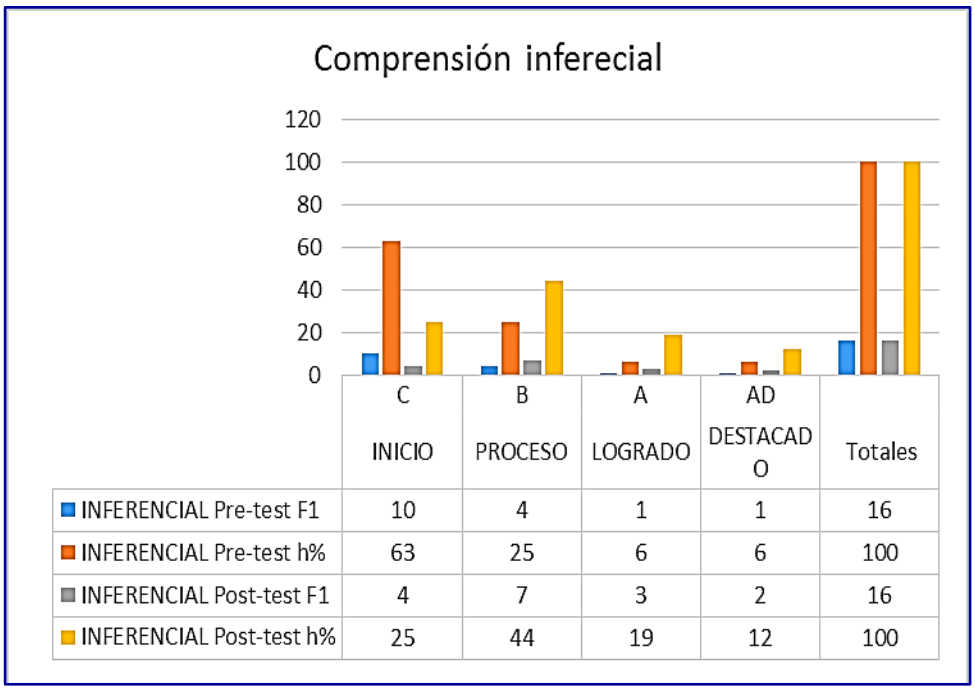
TABLA N° 19					
DIMENSIONES		INFERENCIAL			
ESCALA		Pre-test		Post-test	
		F_1	h%	F_1	h%
INICIO	C	10	63	4	25
PROCESO	B	4	25	7	44
LOGRADO	A	1	6	3	19
DESTACADO	AD	1	6	2	12
Totales		16	100	16	100

Interpretación:

De la observación de la tabla comparativa del pre-test y el post-test N° 19, correspondiente a los resultados analíticos de la evaluación del Grupo muestral, niños y niñas de 05 años de edad de la Institución Educativa N° 135 del Centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015 se observan los siguientes detalles:

En el pre-test diez niños, que representa el 63% se ubicaron en el nivel de logro de aprendizaje C (00-10); mientras, en el post-test la cantidad de niños ubicados en este nivel de logro se redujo sustancialmente a cuatro, representando el 25%. Asimismo, se observa que en el pre-test cuatro niños se ubicaron en el nivel B (11 - 13), representado el 25%; pero, en el post-test, este porcentaje aumentó positivamente al 44%. Igualmente, se evidencia que en el pre-test un estudiante, que representa el 6%, alcanza el nivel de aprendizaje A (14-17); pero, esta situación inicial se ve mejorada al final de la intervención pedagógica, donde tres estudiantes, que representa el 19% se ubicaron en el nivel indicado. Finalmente, en la etapa del pre-test un alumno logra ubicarse en el nivel AD (18 a 20), representando el 6%; en tanto en la etapa del post-test dos niños lograron este nivel, que estadísticamente significa el 12%.

Figura N° 11: Logros comparativos en pre-test y post- test en comprensión inferencial.



	C INICIO	B PROCESO	A LOGRADO	AD DESTACADO	Totales
INFERENCIAL Pre-test F1	10	4	1	1	16
INFERENCIAL Pre-test h%	63	25	6	6	100
INFERENCIAL Post-test F1	4	7	3	2	16
INFERENCIAL Post-test h%	25	44	19	12	100

Por lo descrito se concluye que los niños del Grupo Muestral elevaron significativamente en la comprensión inferencial respecto a la prueba de entrada o pre-test. Del mismo modo, se observa que el grupo, luego de la intervención pedagógica con los videocuentos, alcanzaron los indicadores de identificación de significados implícitos mediante la inducción-deducción de los videocuentos, como: Identificar diversas características de los videocuentos: ¿Qué significado tienen ciertos sonidos (fuertes, débiles) en los videos?, ¿Por qué el personaje eleva o baja el volumen de la voz? ¿Qué significan ciertos colores?; Ordenar la secuencia de hechos a través de tarjetas de imágenes; predecir el final de la historia del cuento y/o de los personajes a partir de los hechos; hacer predicciones o se anticiparse lo que harán todos los personajes de la historia y; extraer la enseñanza y el tema del cuento a partir de la visualización de los videos.

3.5.3.3. Comparación de resultados de comprensión criterial

TABLA N° 20					
DIMENSIONES		CRITERIAL			
ESCALA		Pre-test		Post-test	
		F_1	h%	F_1	h%
INICIO	C	11	69	5	31
PROCESO	B	3	19	8	50
LOGRADO	A	1	6	2	13
DESTACADO	AD	1	6	1	6
Totales		16	100	16	100

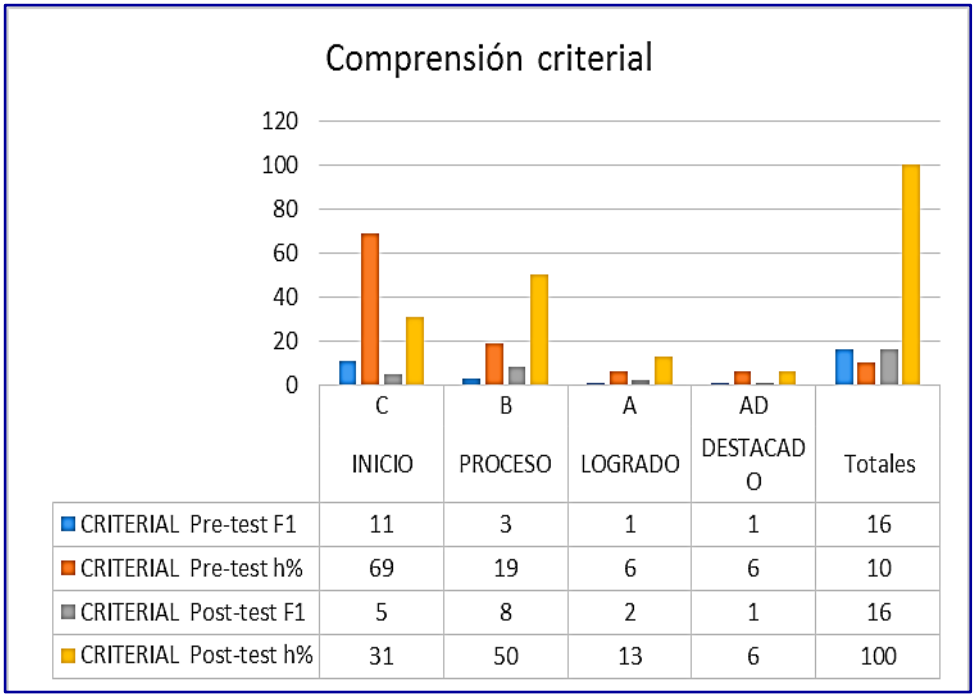
Interpretación:

Finalmente, de la observación de la tabla comparativa del pre-test y el post-test N° 20, correspondiente a los resultados analíticos de la evaluación del Grupo Muestral, niños y niñas de 05 años de edad de la Institución Educativa N° 135 del Centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015 se observan los siguientes detalles estadísticos de logro de aprendizajes en la comprensión de textos a nivel criterial.

En el pre-test once niños, que representa el 69% se ubicaron en el nivel de logros de aprendizaje C (00-10); mientras, en el post-test la cantidad de niños ubicados en este nivel de logro se redujo sustancialmente a cuatro, representando el 31%. Además, se observa que en el pre- test tres niños se ubicaron en el nivel B (11 - 13), representado el 19%; pero, en el post-test, este porcentaje aumentó positivamente al 50%. Igualmente, se evidencia que en el pre-test un estudiante, que representa el 6%, alcanza el nivel de aprendizaje A (14-17); pero, esta situación primigenia se ve mejorada al final de la intervención pedagógica, donde dos estudiantes, que representa el 13% (12.5%) se ubicaron en el nivel indicado. Finalmente, en la etapa del pre-test un alumno logró ubicarse en el nivel AD (18 - 20), representando el 6%; en tanto en la etapa del post-test

no hay un cambio significativo, la cantidad y el porcentaje de alumnos que logran este nivel de aprendizaje es el mismo.

Figura N° 12 Logros comparativos en pre-test y post- test en nivel de comprensión criterial.



	C INICIO	B PROCESO	A LOGRADO	AD DESTACADO	Totales
CRITERIAL Pre-test F1	11	3	1	1	16
CRITERIAL Pre-test h%	69	19	6	6	10
CRITERIAL Post-test F1	5	8	2	1	16
CRITERIAL Post-test h%	31	50	13	6	100

Por lo descrito se concluye que los niños del Grupo Muestral elevaron significativamente en la comprensión criterial respecto a la prueba de entrada o pre-test. Del mismo modo, se observa que el Grupo Muestral, luego de la intervención pedagógica con los videocuentos alcanzaron realizar adecuadamente enjuiciamientos valorativos y de crítica luego de visualizados videocuentos, como en: demostrar interés, motivación y agrado por la narración (audición- escucha atenta) de cuentos; emitir un juicio frente a un comportamiento, asignándole atributos a los personajes de la historia (malo, valiente, tímido, dormilón, egoísta, astuto, bondadoso, etcétera); analizar la intención del autor de la historia ¿Para qué habrá hecho? ¿Qué nos quiere enseñar?

¿Para qué sirva la historia?, etc.; emitir una opinión personal sobre el video: ¿le gustó? ¿Por qué le gusto? ¿Qué no le gustó?; indicar y explicar sobre los personajes con que se identifica.

3.6. PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para la aplicación de la prueba de hipótesis se ha utilizado el Software SPSS v. 23 y las funciones estadísticas de Excel y se empleó la prueba de hipótesis t de Student para muestras relacionadas y varianzas diferentes.

3.6.1. Prueba de hipótesis general

a. Hipótesis Nula.

Ho: Los videocuentos como estrategia no facilitan el desarrollo de la comprensión de textos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

- No existe diferencia significativa entre las medias de las muestras en estudio.

b. Hipótesis de investigación

Ha: Los videocuentos como estrategia facilitan el desarrollo de la comprensión de textos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

- Existe diferencia notable entre las medias de las muestras en estudio.

Ho: μ1 = μ2

Ha: μ1 < μ2

c. Se calculan los valores estadísticos:

VARIANZA PRE	10.4
VARIANZA POST	11.13333333
DESVIACIÓN PRE	156
DESVIACIÓN POST	167
MEDIA PRE	10
MEDIA POST	13.25

d. Usamos el estadístico t de Student:

Para un α=0.01 (para cálculos en tablas)

Grados de libertad= n – 1 =16 -1=15

Se calcula el estadístico t de Student = 13.86666667

De las tablas se tiene: 2.6025

Entonces se observa que: 2.6025<13.86666667

Para la prueba t Calculado > t de tablas, por lo que se rechaza la hipótesis nula y acepta la alternativa.

Se concluye en la siguiente **Decisión:**

Los videocuentos como estrategia facilitan el desarrollo de la comprensión de textos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

3.5.2. Prueba de la primera hipótesis específica

a. Hipótesis nula

Ho: Los videocuentos como estrategia no facilitan el desarrollo de la comprensión de textos a nivel literal en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

- No existe diferencia significativa entre las medias de las muestras en estudio.

b. Hipótesis de investigación

Ha: Los videocuentos como estrategia facilitan el desarrollo de la comprensión de textos a nivel literal en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

- Existe diferencia notable entre las medias de las muestras en estudio.

Ho: $\mu 1 = \mu 2$
Ha: $\mu 1 < \mu 2$

c) **Se calculan los valores estadísticos:**

VARIANZA PRE	10.5958333
VARIANZA POST	8.46666667
DESVIACIÓN PRE	158.9375
DESVIACIÓN POST	127
MEDIA PRE	10.0625
MEDIA POST	12.75

d) **Usamos el estadístico t de Student:**

Para un α=0.01 (para cálculos en tablas)

Grados de libertad= n – 1 =16 -1=15

Se calcula el estadístico t de Student = 6.268792711

De las tablas se tiene: 2.6025

Entonces se observa que: 2.6025<6.268792711

Para la prueba t Calculado > t de tablas, por lo que se rechaza la hipótesis nula y acepta la alternativa.

Se concluye en la siguiente **Decisión:**

Los videocuentos como estrategia facilitan el desarrollo de la comprensión de textos a nivel literal en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

3.5.3. Prueba de la segunda hipótesis específica

a. Hipótesis nula

Ho: Los videocuentos como estrategia no permiten el desarrollo de la comprensión de textos a nivel inferencial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

- No existe diferencia significativa entre las medias de las muestras en estudio.

b. Hipótesis de investigación

Ha: Los videocuentos como estrategia permiten el desarrollo de la comprensión de textos a nivel inferencial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

- Existe diferencia notable entre las medias de las muestras en estudio.

Ho: $\mu 1 = \mu 2$

Ha: $\mu 1 < \mu 2$

e) **Se calculan los valores estadísticos:**

VARIANZA PRE	11.9333333
VARIANZA POST	10.0958333
DESVIACIÓN PRE	179
DESVIACIÓN POST	151.4375
MEDIA PRE	9.75
MEDIA POST	13.3125

f) **Usamos el estadístico t de Student:**

Para un α=0.01 (para cálculos en tablas)

Grados de libertad= n – 1 =16 -1=15

Se calcula el estadístico t de Student = 6.718232044

De las tablas se tiene: 2.6025

Entonces se observa que: 2.6025< 6.718232044

Para la prueba t Calculado > t de tablas, por lo que se rechaza la hipótesis nula y acepta la alternativa.

Se concluye en la siguiente **Decisión:**

Los videocuentos como estrategia permiten el desarrollo de la comprensión de textos a nivel inferencial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

5.3.4. Prueba de la tercera hipótesis específica

a. Hipótesis nula

Ho: Los videocuentos como estrategia no facilitan el desarrollo de la comprensión de textos a nivel criterial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N°135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

- No existe diferencia significativa entre las medias de las muestras en estudio.

b. Hipótesis de investigación

Ha: Los videocuentos como estrategia facilitan el desarrollo de la comprensión de textos a nivel criterial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

- Existe diferencia notable entre las medias de las muestras en estudio.

Ho: $\mu 1 = \mu 2$

Ha: $\mu 1 < \mu 2$

g) **Se calculan los valores estadísticos:**

VARIANZA PRE	11.8291667
VARIANZA POST	9.53333333
DESVIACIÓN PRE	177.4375

DESVIACIÓN POST	143
MEDIA PRE	9.6875
MEDIA POST	13.3125

h) **Usamos el estadístico t de Student:**

Para un α=0.01 (para cálculos en tablas)

Grados de libertad= n – 1 =16 -1=15

Se calcula el estadístico t de Student = 8.340425532

De las tablas se tiene: 2.6025

Entonces se observa que: 2.6025< 8.340425532

Para la prueba t Calculado > t de tablas, por lo que se rechaza la hipótesis nula y acepta la alternativa.

Se concluye en la siguiente **Decisión:**

Ho: Los videocuentos como estrategia no facilitan el desarrollo de la comprensión de textos a nivel criterial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N°135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.

3.7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta investigación se ha mostrado las bondades y las innumerables ventajas que ofrecen los videocuentos como recurso pedagógico en el desarrollo de la comprensión de textos audiovisuales en sus niveles literal, inferencial y criterial en el nivel inicia con niños y niñas cuya lengua materna es el quechua. La propuesta ha de entenderse como una alternativa a otras formas de enseñanza de comprensión de textos,

pues consideramos que el contenido audiovisual posee en sí la suficiente independencia para que sea explorado y utilizado como se estime oportuno con los niños de educación Inicial. Se trata de un material auténtico, no concebido en sí mismo para la enseñanza, pero en esta investigación se ha tomado con fuente principal para el desarrollo del castellano como segunda lengua de niños y niñas quechuahablantes.

En base a los resultados obtenidos en lo que sigue se hace la confrontación y la discusión de los principales hallazgos del estudio. En este estudio y otros en contextos similares se ha comprobado que los videocuentos constituyen un poderoso recurso pedagógico en el desarrollo de la comprensión audiovisual en sus diferentes niveles. Los diferentes resultados hallados en otros contextos lo validan y lo confirman nuestros hallazgos, como es el caso Perera (2011) en "*Aplicación del programa de videocuentos para la estimulación de la comprensión de cuentos en los niños de 5 años de la I.E N° 1678 Josefina Pinillos de Larco–Trujillo en el año 2011*, cuyos resultados indican que la aplicación del Programa de videocuentos estimula la comprensión de cuentos, ya que en el grupo experimental el puntaje promedio que se obtuvo en el pre-test fue de 13.06 y en el post-test 16.12, con diferencia de 3.00 puntos. Además, se indica que los niños y niñas en el pre-test lograron el nivel media escala, con la escala de 14-17 con un 52,9%; y en el post test se mantuvieron en el nivel medio, pero con un porcentaje de 88.2 %.

Por su parte, Isidro (2003) en "*Uso de videocuentos infantiles como recurso para el desarrollo de la comprensión lectora temprana en los niños y niñas de 5 años en el C.E.I N° 013 de Paucarbamba-2003 - Huánuco*", los resultados de la investigación con videocuentos infantiles permite que los niños a través de convivencia desarrollan progresivamente la comprensión de textos audiovisuales. Igualmente, se ha

demostrado, dice el autor, que a través de diferentes pruebas estadísticas, este tipo de material educativo influye positivamente en el desarrollo de la comprensión lectora temprana de los niños, tal como se demuestra en los puntajes regulares del pre-test del grupo experimental a los resultados mayoritarios del post-test.

En contraste y coincidiendo con los hallazgos de Perera (2011) e Isidro (2003) y con lo planteado por Cebrian (1987), en esta investigación realizado con los niños y niñas de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes se concluye que los videocuentos adecuadamente utilizados como recurso pedagógico favorecen el desarrollo de la comprensión de textos audiovisuales en sus deferentes niveles. Esta investigación, permite también afirmar que este recurso se puede utilizar en la comprensión audiovisual en castellano como segunda lengua en niños quechuahablantes.

Asimismo, luego de la intervención pedagógica con los videocuentos como estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos se ha probado que el nivel de logro predominante a nivel literal (81%: 44% en proceso, 25% en logrado y 12% en destacado), luego a nivel inferencial (75%: 44% en proceso, 19% en logrado y 12% en destacado) y a nivel criterial (50% en proceso, 13% en logrado y 6% en destacado) en los niños de cinco años de edad de la institución educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes medianamente positivo.

De otra parte, a partir del análisis estadístico de los datos obtenidos se ha probado la hipótesis general, descartando la hipótesis nula para un nivel de confianza del 99% y un margen de error del 0.01, lo que determina que nuestra hipótesis en investigación es aceptada. En las Hipótesis específicas se obtuvieron resultados similares, sin embargo el

estudio indica que hay mayor diferencia de medias en el nivel criterial, esto nos indica que en este nivel, el post test tuvo resultados más diferenciadores en nuestra muestra analizada.

Por tanto, al haberse demostrado plenamente las hipótesis específicas y la hipótesis general podemos afirmar de forma certera que: El uso de los videocuentos como estrategia ha permitido mejorar significativamente el desarrollo de comprensión de textos en los niveles, literal, inferencial y criterial, en niños de cinco años.

CONCLUSIONES

1. Luego de la intervención pedagógica con los videocuentos como estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos se ha probado que el nivel de logro predominante a nivel *literal* en los niños de cinco años de edad de la institución educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes medianamente positivo; ya que el 81%: 44% en *proceso*, 25% en *logrado* y 12% en *destacado*, se ubicaron en los niveles favorables al logro de los indicadores planteados en la rúbrica; pero, contrariamente solo 19% se ubicó en el nivel de *inicio*.

2. En el nivel *inferencial* de la comprensión de videocuentos, los resultados evidencian que el grado de dominio que alcanzan los niños de cinco años de edad de la institución educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes también es un promedio medianamente positivo al 75%: 44% en *proceso*, 19% en *logrado* y 12% en *destacado*. Además los resultados indican que hay que generar actividades y mecanismos que mejoren estos resultados especialmente en el nivel de *inicio* que constituye el 25% y el de en *proceso* del 44%, ya que en este nivel se decodifican formas y contenidos implícitos presentes en los videocuentos, es decir se capta y aprende los significados ocultos y de esta manera profundizar la comprensión; el ideal que la mayoría de los estudiantes logren los niveles de aprendizajes más altos posibles.

3. Los resultados en el nivel *criterial* de la comprensión de videocuentos indican que el grado de dominio que alcanzan los niños de cinco años de edad de la institución educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes los resultados que obtienen son ligeramente favorable, ya que el 50% de ellos se ubica en el nivel de en *proceso*; en tanto, 13% en *logrado* y 6% en *destacado*. Reconocer que en este nivel el progreso en la comprensión criterial en los niños, luego de aplicado la estrategia planteada, no ha sido tan significativo como en el nivel literal e inferencial.

RECOMENDACIONES

1. La institución educativa en base a los resultados obtenidos debe proponer y ejecutar un plan de mejora dirigido a los niveles de comprensión de textos, proponiendo y ejecutando acciones que fomenten la lectura, y donde se desarrollen estrategias que integren a todos los miembros de la institución educativa.

2. Afianzar el trabajo referido a la identificación de los detalles, de las relaciones de causa y efecto, precisar el espacio y el tiempo, reordenar una secuencia, dejar entrever la causa de determinados efectos, deducir enseñanzas, conjeturar sucesos y complementación de lo que no aparece el texto para así optimizar los niveles de comprensión lectora.

3. Difundir, utilizar o adaptar el instrumento propuesto en la presente investigación, aplicándolo en realidades muy similares, con la finalidad de conocer el grado de dominio que tienen los alumnos en cada uno de los niveles de la comprensión de videocuentos como estrategia para la el desarrollo de la comprensión lectora de textos escrito, para posteriormente tomar medidas que busquen orientar y superar deficiencias halladas.

4. Si se considera tomar la presente investigación como base para otras, se hace necesario revisar nuestros planteamientos, a fin de continuar o profundizar en el tema

de uso de las videocuentos como estrategia para el desarrollo de la comprensión de textos; entiéndase que texto no solo es lo escrito sino también lo audiovisual.

5. En el ámbito de la educación actual, los docentes nos enfrentamos a la necesidad de brindar a los niños y niñas tiempos fecundos y propuestas didácticas sistemáticas para desarrollar sus potencialidades a plenitud. En este sentido, exhortamos a los maestros de la región y de la localidad a realizar investigaciones o propuestas pedagógicas que permitan mejorar la calidad educativa de los niños, y prepararlos así para las nuevas situaciones en el contexto de la globalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliende, F. (1986). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Amenós, J. (1998). *Usos orales de la lengua en los diálogos de cine*. Frecuencia ELE, 9, Madrid: Edinumen.

Argandoña, O. (2003). *Elaboración y aplicación de una guía de cuentos infantiles huanuqueños para el desarrollo de la comprensión lectora temprana en los niños y niñas de 5 Años en el C.E.I N° 013 de Paucarbamba-2003*. Tesis para optar el título profesional de licenciado en educación.

Arimany, F., Bravo, D. y Sánchez, E. (1992). *Experiencia de la aplicación de los medios audiovisuales*. Lima: MUH-CEPA.

Barriga F. y Hernández R, Gerardo. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Graw Hill.

Bravo, J. (1992). *Criterios para la evaluación de vídeos educativos*. Madrid: ICE.

Bravo, J. (1992). *El vídeo como medio educativo.* Madrid: ICE de la Universidad Politécnica.

Bravo, J. (1994). *Memoria de doctorado: La videolección como recurso para la transmisión*.

Cabero, J. (1989). *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: PPU.

Camargo, I. (2004). *Consultora de la Unidad de Capacitación Docente*. Lima. DINFOCAD - MINEDU.

Castro, C. (1998) "*La narración audiovisual*", Fillola, A. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura.* Barcelona: Horsori.

Cebrián, M. (1987). *El vídeo Educativo. En Actas del II Congreso de Tecnología Educativa*.

Cebrián, M. (1995). *Información audiovisual. Concepto, técnica, expresión y aplicaciones*. Madrid: Síntesis.

Chadwick, Pardo y otros. (2001). *Orientaciones para la Hora del Cuento*. En Ciberdocencia.www.gob.pe

Cooper, D. (1990). *Cómo Mejorar la Comprensión Lectora*. Madrid, España: Visor.

De Vega, M. (1993). *Lectura y Comprensión*. Madrid: Alianza.

Ferres, J. (1988). *Vídeo y educación*. Barcelona: LAIA.

Freire, P. (1994). *Enseñar – aprender. Lectura del mundo – lectura de la palabra*. En Fundación Fe y Alegría. Jornada de Capacitación, MINEDUC V Región.

Gamboa, M. (1994). *Propuesta metodológica para la comprensión lectora y su influencia en el rendimiento estudiantil a nivel de la segunda etapa de Educación Básica*. México: s/e.

García, J. (1987). *Aprendizaje, Comprensión y Retención de Textos*. Madrid, España: Encuadernaciones Elva.

Isidro, S. (2003). *Uso de videocuentos infantiles como recurso para el desarrollo de la comprensión lectora temprana en los niños y niñas de 5 años en el C.E.I N° 013 de Paucarbamba-2003 – Huánuco.* Huánuco. S/e.

Lomas, C. (1993). "*Los lenguajes de la persuasión*". En *Cuadernos de pedagogía.* N°216, julio y agosto.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. II, 314

Mallas, S. (1987). *Didáctica del vídeo*. Barcelona: SERVEI de Cultura Popular, Alta Fulla.

Martínez, A. (1993) *Curso general de redacción periodística* (Edición revisada), Madrid: Paraninfo.

Martínez, A. (1993) *Curso general de redacción periodística* (Edición revisada), Madrid: Paraninfo.

Medrano, G. (1993). *Las nuevas tecnologías en la formación*. Madrid: EUDEMA.

Melgarejo, E. y Salinas, M. (2016). *Incidencia de la lengua materna en la Comprensión de lectura de textos narrativos de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática "Colegio de la Libertad" de Huaraz, 2015*. Tesis para optar el por el título de licenciado en Educación Secundaria, Especialidad de Comunicación, Lingüística y Literatura. Huaraz: UNASAM.

Mendoza, F. (1998). *Tú. Lector: Aspectos de la interacción texto - lector en el proceso de la lectura*. Barcelona: Edics. Octaedro.

Miljanovich, M. (2000). *Relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión de la lectura en el campo educativo*.s/l:s/e.

Minedu (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. *Nueva programación Curricular de Educación Inicial, 2017.* Lima.

Minedu (2008). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. *Nueva programación Curricular de Educación Inicial, 2008.* Lima.

Minedu (2015). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. *Nueva programación Curricular de Educación Inicial, 2015.* Lima: MV. Fénix.

Miranda, H. (2005). *Estrategias de producción de textos*. Lima: Mantaro.

Monago, J. (2005). *La progresión textual en el desarrollo de las competencias comunicativas oral y escrita en el Colegio Nacional de Choras* - Huánuco.

Mota, I. (1980). *Diccionario de la comunicación*. Tomo I, Madrid: Paraninfo.

Nisbet, J. y Shuksmit, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje, Perú: Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú*.

Perera, M. (2011). *Aplicación del programa de videocuentos para la estimulación de la comprensión de cuentos en los niños de 5 años de la I.E N° 1678 Josefina Pinillos de Larco – Trujillo en el año 2011*. Trujillo. S/e.

Pinzás, J. (1995). *Leer pensando*. Lima: Politécnica.

Puente, A. (1995). *Comprension de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Ramírez, C. *Introducción a los elementos del lenguajes audiovisual*, en la página web: <http://www.unbosque.edu.com

Ramos, J. (2008). *Adquisición Inicial de la Lectoescritura*. Granada: Universidad de Nueva Granada.

Rivera, L. (2000). *Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: El pensamiento reflexivo y no lineal.* Chile. S/e.

Rojas, M. (2008). *La tecnología de la televisión*. Asunción: GN. MLC.

Rosales, F. (1994). *Vídeo, interacción e integración de destrezas, cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua.* Madrid: Fundación Actilibre.

Ruiz, G. (1994). *Vídeo en clase: virtudes y vicios, Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua.* Madrid: Fundación Actilibre.

Schmidt, M. (1987). *Cine y vídeo educativo*. Madrid: MEC.

Solé, I. (1995). *El placer de leer. En Revista latinoamericana de lectura*. Año 16. N° 03. Barcelona: Universidad de Barcelona. España.

Solé, I. (2000). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.

Urriaga, R. (2005). *Comprensión audiovisual. Un nuevo tipo de texto que comprender*. Asunción: s/l.

Anexos

INFLUENCIA DE LOS VIDEOCUENTOS COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN NIÑOS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 135 DEL CENTRO POBLADO LIBERTAD DE LLATA, HUAMALÍES – 2015

RÚBRICA / MATRIZ DE VALORACIÓN

Alumno/a: _____ fecha: _____ lugar: _____

Criterio de rango: sistema vigesimal (AD, 4; A, 3; B, 2 y C, 1)

Dimen	Definición	INDICADORES	ESCALA AD	ESCALA A	ESCALA B	ESCALA C	P.P.
Nivel literal	Identifica significados explícitos.	Discrimina sonidos ambientales: ruidos, lluvia, cascada, auto, avión, motor, bocina, campana, timbre, instrumentos musicales, sonidos onomatopéyicos.					
		Indica si las palabras o frases escuchadas son iguales o diferentes (masa – casa, ropa – sopa).					
		Identifica en tarjetas palabras o frases significativas a partir audición: La vaca dice, *muu*; el gato dice, *miau*.					
		Identifica y discrimina en tarjetas personajes y espacios vistos en el videocuento.					
		Relata con sus propias palabras lo visualizado recordando las partes importantes del texto.					
		Total de puntaje					

INFLUENCIA DE LOS VIDEOCUENTOS COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN NIÑOS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 135 DEL CENTRO POBLADO LIBERTAD DE LLATA, HUAMALÍES – 2015

RÚBRICA / MATRIZ DE VALORACIÓN

Alumno/a: _____ fecha: _____ lugar: _____

Criterio de rango: sistema vigesimal (AD, 4; A, 3; B, 2 y C, 1)

Dim.	Definición	INDICADORES	ESCALA AD	ESCALA A	ESCALA B	ESCALA C	P.P
Nivel inferecial	Identifica significados implícitos, mediante la inducción-deducción.	Identifica diversas características de los videocuentos: ¿Qué significado tienen ciertos sonidos (fuertes, débiles) en los videos?, ¿Por qué el personaje eleva o baja el volumen de la voz? ¿Qué significas ciertos colores?					
		Ordena la secuencia de hechos a través de tarjetas de imágenes (algunas tarjetas tienen elementos distractores).					
		Predice final de la historia del cuento y/o de los personajes (Algunas veces se utilizan tarjetas).					
		Hace predicciones o se anticipan lo que harán todos los personajes de la historia.					
		Extrae la enseñanza o el tema del cuento a partir de la visualización de los videos.					
		Total de puntaje					

INFLUENCIA DE LOS VIDEOCUENTOS COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN NIÑOS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 135 DEL CENTRO POBLADO LIBERTAD DE LLATA, HUAMALÍES – 2015

RÚBRICA / MATRIZ DE VALORACIÓN

Alumno/a: _____ fecha: _____ lugar: _____

Criterio de rango: sistema vigesimal (AD, 4; A, 3; B, 2 y C, 1)

Dim.	Definición	INDICADORES	ESCALA AD	ESCALA A	ESCALA B	ESCALA C	P.P.
Nivel criterial	Realiza enjuiciamientos valorativos y de crítica.	Demuestra interés, motivación y agrado por la narración (audición- escucha atenta) de cuentos narrados por el docente con ayuda de ilustraciones o tarjetas o viñetas.					
		Emite un juicio y argumenta frente a un comportamiento: asigna atributos a los personajes de la historia (malo, valiente, tímido, dormilón, egoísta, astuto, bondadoso, etcétera).					
		Analiza la intención del autor de la historia ¿Para qué habrá hecho? ¿Qué nos quiere enseñar? ¿Para qué sirva la historia?, etc.					
		Emite una opinión personal sobre el video: ¿le gustó? ¿Por qué le gusto? ¿Qué no le gustó?, etc.					
		Indica y explica sobre los personajes con que se identifica.					
		Total de puntaje					

INFLUENCIA DE LOS VIDEOCUENTOS COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN NIÑOS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 135 DEL CENTRO POBLADO LIBERTAD DE LLATA, HUAMALÍES – 2015

RÚBRICA / MATRIZ DE VALORACIÓN

ESCALA DE VALORACIÓN	DEFICIENTE	ACEPTABLE	MUY BUENO	EXCELENTE

Variable	Dimensiones	INDICADORES	Deficiente	Aceptable	Muy bueno	Excelente	P.P.
Videocuentos	Iconicidad	Presenta imágenes de manera fiel en la representación al objeto, al escenario o al personaje.					
	Redundancia	Usa la repetición de imágenes, palabras, acciones y escenas (reiteración de formas, mensajes y situaciones de contenido similar) no hay uso equilibrado de los tópicos visuales.					
	Denotación	Muestra esquemas de carácter informativo, obvios, simples y monosémicos.					
	Connotación	Presenta esquemas de carácter interpretativo, con información oculta y simple acorde a la edad de los niños.					
Total de puntaje							

MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	Variables Variable independiente	Dimensiones	POBLACIÓN
¿De qué manera el uso de los videocuentos como estrategia influye en el desarrollo de comprensión de textos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015?	Determinar la influencia de los videocuentos como estrategia para el desarrollo de comprensión de textos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.	El uso de los videocuentos como estrategia permite el desarrollo de comprensión de textos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.	videos Cuentos	Iconicidad Polisemia Redundancia Denotación Connotación	La población está representada por 16 niños y niñas de 05 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes.
Problema específicos	**Objetivos específicos**	**Hipótesis Específicas**	**Variable dependientes**	**Dimensiones**	
¿El uso de los videocuentos como estrategia facilita el desarrollo de comprensión de textos a nivel literal en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015?	Demostrar la influencia de los videocuentos como estrategia para el desarrollo de comprensión de textos a nivel literal en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.	Los videocuentos como estrategia facilitan el desarrollo de la comprensión de textos a nivel literal en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.	Comprensión de textos	Nivel literal	**MUESTRA** La muestra es de tipo censal, pues está constituida por la totalidad los elementos de la población: 16 niños de 05 años de edad. La muestra es no probabilística porque los datos

¿El uso de los videocuentos como estrategia permite el desarrollo de comprensión de textos a nivel inferencial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015?	Establecer la influencia de los videocuentos como estrategia para el desarrollo de comprensión de textos a nivel inferencial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015	Los videocuentos como estrategia permiten el desarrollo de la comprensión de textos a nivel inferencial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015	(Videocuentos)	Nivel inferencial	han sido elegidos intencionalmente
¿El uso de los videocuentos como estrategia permite el desarrollo de comprensión de textos a nivel criterial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015?	Comprobar la influencia de los videocuentos como estrategia para el desarrollo de comprensión de textos a nivel criterial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.	Los videocuentos como estrategia permiten el desarrollo de la comprensión de textos a nivel criterial en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N°135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015.		Nivel criterial	

TABLA DETALLADA DE NOTA OBTENIDA PRE TEST Y POST TEST

EN GENERAL

GENERAL		
ALUMNO	**PRE TEST**	**POST TEST**
1	6	10
2	11	13
3	9	13
4	12	16
5	7	9
6	8	12
7	10	12
8	5	8
9	10	13
10	15	19
11	11	15
12	18	20
13	9	13
14	11	16
15	8	10
16	10	13

TABLA DETALLADA DE NOTA OBTENIDA PRE TEST Y POST TEST

POR NIVELES

	COMPRENSIÓN LITERAL		COMPRENSIÓN INFERENCIAL		COMPRENSIÓN CRITERIAL	
ALUMNO	**PRE TEST**	**POST TEST**	**PRE TEST**	**POST TEST**	**PRE TEST**	**POST TEST**
1	6	10	6	10	6	10
2	11	13	9	13	9	13
3	9	12	9	12	9	13
4	12	13	10	16	10	12
5	7	10	7	10	7	10
6	8	9	8	10	8	10
7	11	12	11	12	11	12
8	5	10	5	9	5	9
9	11	13	11	13	11	13
10	15	17	15	19	15	19
11	11	13	11	15	10	15
12	18	20	19	20	19	20
13	9	13	9	13	9	13
14	11	16	11	16	11	13
15	8	10	8	12	8	12
16	9	13	7	13	7	10

SESIÓN DE APRENDIZAJE N 01

APRENDIZAJE ESPERADO	AREA	COMPETENCIA/DOMINIO	CAPACIDAD	INDICADOR
Escuchamos y observan el video cuento de la caperucita roja	Comunicación	Compresión oral	Infiere e interpreta el significado del texto oral.	Deduce hechos a partir de ideas explícitas y próximas en los textos que escucha

FECHA	FASE/MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES	INSTRU-MENTOS
Miércoles 24/03/2015	**JUEGO LIBRE EN LOS SECTORES**	-**Planificación**. Los niños decide en qué sector jugar de acuerdo a su llegada -**Organización.** Los niños se agrupan de 5 0 6 para realizar su juego -**Ejecución.** durante el juego desarrollando sus experiencias -**Orden** la maestra utiliza las diversas estrategias para recordar a los niños que el juego a terminado -**Socialización** Dos a tres niños cuentan a que jugaron -**Representación**. En la pizarra cada representante de grupo dibujará su experiencia	Bloques lógicos Figura formas Tapas	Observación Rúbrica
	INICIO	**Problematización: ¿**Qué debemos saber? ¿De qué tratara? **propósito:** hoy vamos a escuchar y observar el cuento dela caperucita roja en el video **Motivación:** la docente presenta los personajes del cuento en una caja de sorpresa y dice que adivinen, la docente entona la canción de la caperucita roja con diversos movimientos y un instrumento. **Rescate de saberes previos:** ¿Qué hemos sacamos de la caja? ¿Quiénes son los personajes? ¿De qué tratara el cuento? ¿Dónde lo vieron? ¿Que saben del cuento? ¿Qué ocurrió después?	cartulina cinta plumón	Observación Rúbrica

	DESARROLLO	**ANTES DEL DISCURSO:** Reúne a todo los niños en el aula y formamos un semicírculo ,recodar lo primero que debemos establecer normas para trabajar en orden y luego dar a conocer el propósito del día ,para ello debemos saber escuchar y estar atentos **DURANTE EL DISCURSO**: llamar a los niños en pareja para poner el título del cuento en la pizarra y poder leer .la docente presenta el video para que escuchen los niños desarrollan en ellos la atención y concentración para que produzca un diálogo entre los niños y la docente de lo que comprendieron a cerca del cuento de la caperucita roja, los niños observan detenida mente para que comprendan una vez terminado el video surge el diálogo mediante interrogantes. **DESPUES DEL DISCURSO**: pedir a los estudiantes que recuerden todo lo observado del cuento Y realizamos preguntas: PREGUNTAS LITERALES: ¿de qué trata el cuento? Quién fue a visitar a su abuelita? ¿Qué llevo para su abuelita? ¿Quién le quería comer a la caperucita? ¿Quién lo mato al lobo? PREGUNTAS INFERENCIALES: ¿Por qué el cazador quería matar al lobo? ¿Qué hubiera pasado si lo mataba? PREGUNTAS VALORATIVAS: ¿les gusto el cuento? ¿Cómo debemos ser con nuestros amigos**? ¿**Está bien la actitud del lobo?	Papelote Lápiz siluetas	Observación Rúbrica
	CIERRE	**EVALUACION** **REFLEXION: ¿**Qué aprendimos hoy?, ¿Cómo aprendimos?, ¿Para qué hemos aprendimos? **TRANSFERENCIA**: en casa comentan con sus padres sobre el cuento escuchado en el aula		Observación Rúbrica

SESIÓN DE APRENDIZAJE N 02

APRENDIZAJE ESPERADO	AREA	COMPETENCIA/DOMINIO	CAPACIDAD	INDICADOR
Somos narradores	Comunicación	Compresión oral	Reflexiona críticamente sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales	Opina sobre lo que más le gustó o disgustó acerca de los hechos, personas o personajes del texto escuchado y observado.

FECHA	FASE/MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES	INSTRUMEN-TOS
LUNES 10/04 /2017	JUEGO LIBRE EN LOS SECTORES	-**Planificación**. Los niños decide en qué sector jugar de acuerdo a su llegada -**Organización .**Los niños se agrupan de 5 0 6 para realizar su juego -**Ejecución.** del juego desarrollando sus experiencias -**Orden** la maestra utiliza las diversas estrategias para recordar a los niños que el juego a terminado -**Socialización** Dos a tres niños cuentan a que jugaron -**Representación**. En la pizarra cada representante de grupo dibujará su experiencia	Bloques lógicos Figura formas Tapas	Observación Rúbrica
	INICIO	**Problematización: ¿Para** qué escucharemos este cuento? **Propósito:** Que hoy los niños expresen sus impresiones, opiniones e ideas sobre el significado del texto que escucharon y observaron del video el patito feo. **Motivación:** la docente presenta al pato en silueta y sus crías, entona la canción de todo los patitos se fueron a nadar. **Rescate de saberes previos:** surge interrogantes: surge interrogantes ¿De qué trata la canción?	Cartulina Cinta Plumón	Observación Rúbrica

		¿Qué poso con el pobre patito? ¿Qué le dijo su mama? ¿Quién se puso a llorar? Permite que vean el título, ¿a qué palabra se parece?, ¿qué creen que dirá? ¿De quiénes tratará este video? ¿Qué creen que les ocurrirá? Anota en la pizarra o en un papelote lo que te dicen		
	DESARROLLO	**ANTES DEL DISCURSO:** Reúne a todos los niños en círculo, en el aula y ubicarse en la posesión más cómoda para poder observar y escuchar con facilidad. Recuérdales que en la sesión anterior organizaron el sector de la biblioteca, que le pusieron carteles para saber qué tipos de libros y videos hay en el aula de las cuales prefieren verlos del patito feo Diles que escucharán un cuento y aprenderán a recordarlo de forma ordenada para poder contarlo a otras personas y recordar los acuerdos para cumplirlo. **DURANTE EL DISCURSO**: la docente hace mímicas y gestos para despertar el interés por escucharlo y observan el video atentos Puedes detenerte en alguna parte muy importante y preguntar a los estudiantes ¿qué creen que ocurrirá después? .Presta atención a las reacciones de los estudiantes y seguir escuchando, una vez terminado el video , surge el diálogo **DESPUES DEL DISCURSO**: Conversa con los niños, de forma abierta acerca de sus apreciaciones del cuento escuchado y observado, Deja que fluya lo que quieren decir sin hacer preguntas. También puedes comenzar contando sus impresiones y los impactos que ha causado en el video **PREGUNTAS LITERALES**: ¿de qué trata el video? ¿Quiénes son los personajes? ¿Cuál es el título? **PREGUNTAS INFERENCIALES**: ¿Por qué creen que ocurrió esto? ¿Están de acuerdo con lo que paso? ¿Por qué creen que se hizo así? **PREGUNTAS VALORATIVAS**: ¿les gusto el cuento? ¿Cómo debemos ser**? ¿**Está bien la actitud de los patitos? ¿Esto ocurre en la vida real?	Papelote Lápiz siluetas	Observación Rúbrica

	CIERRE	- **REFLEXION:** Evalúa con los niños el trabajo realizado, que expresen si ¿Les gustó?, ¿Por qué? ¿Qué aprendieron? ¿Cómo aprendieron? ¿Cómo fue su participación? ¿Cumplieron los acuerdos? ¿Qué les faltó? ¿Por qué? **TRANSFERENCIA:** en casa comentan con sus padres sobre el cuento escuchado en el aula		Observación Rúbrica

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº03

APRENDIZAJE ESPERADO	AREA			
		COMPETENCIA/DOMINIO	CAPACIDAD	**INDICADOR**
Observan y escuchan el cuento en el video de gato con botas	Comunicación	Comprende textos escritos	Infiere el significado del texto según su propósito	Deduce las características de los personajes, lugares, animales del texto que escucha.

FECHA	FASE/MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES	INSTRUMEN-TOS
MARTES 04/04/2017	**JUEGO LIBRE EN LOS SECTORES**	-**Planificación**. Los niños decide en qué sector jugar de acuerdo a su llegada -**Organización .**Los niños se agrupan de 5 0 6 para realizar su juego -**Ejecución.** Durante el juego desarrollan sus experiencias -**Orden** la maestra utiliza las diversas estrategias para recordar a los niños que el juego a terminado **-Socialización** Dos a tres niños cuentan a que jugaron -**Representación**. En la pizarra cada representante de grupo dibujará su experiencia	Bloques lógicos Figura formas Tapas	Observación Rúbrica
	INICIO	**Problematización:** ¿Qué le falta a nuestros sectores **Propósito:** La docente indica el propósito de la lectura :observan y escuchan el video cuento el gato con botas para dibujar **Motivación:** : La docente entona una canción del señor gato ron ron **Rescate de saberes previos:** Preguntamos ¿Qué dicen las letras de la canción? ¿Dónde estaba sentado el gato? ¿Quién paso después? ¿De dónde se cayó?	Papelote Cartulina Cinta Plumón	Observación Rúbrica

	DESARROLLO	**GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS** **ANTES DE LA LECTURA:** Establece los acuerdos que se requieren para que puedan leer juntos. Los escogen de su cartel de normas y los recuerdan para ser evaluados. Pide a los estudiantes que hagan predicciones acerca de lo que tratará el texto a partir de: El cuento. Observen la imagen ¿Qué ven? ¿Cómo son los personajes? ¿Qué creen que hacen? ¿Cómo se sentirán? Acerca del título: ¿Qué dice? ¿De qué tratará el cuento? ¿Por qué lo creen? Anota todas sus repuestas para contrastarlas después de observar.: Estimula la escucha activa de los niños y niñas, contándoles. **DURANTE LA LECTURA:** Dialoga con los estudiantes acerca del cuento escuchado. Puedes abrir el diálogo Permite que los estudiantes expresen todas las impresiones que les ha dejado el cuento. Haz algunas preguntas para orientar el diálogo: ¿Qué nos enseña este cuento? ¿En que se convierte el gato? Diles a los estudiantes que regresen al texto para señalar dónde se encuentra esa respuesta o qué información usó para deducirla. Anota sus respuestas la docente retro alimenta del video observado para que puedan comprender mejor. **DESPUÉS DE LA LECTURA**: Pregunta a los estudiantes qué aprendieron y anótalo: ¿Qué han aprendido de este cuento? ¿Qué los ayudó a comprender lo que vieron? Pide a los estudiantes que dibujen todo los personajes del video y lo comprendido en una hoja blanca.	Hoja Lápiz Colores Televisor Dvd	Observación Rúbrica
	CIERRE	**EVALUACION:** **Reflexión**: ¿Qué aprendimos hoy?, ¿Cómo aprendimos?, ¿Para qué hemos aprendimos? **Transferencia:** Dialogan en casa con sus padres sobre el cuento gato con botas		Observación Rúbrica

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº04

APRENDIZAJE ESPERADO	AREA			
		COMPETENCIA/DOMINIO	CAPACIDAD	**INDICADOR**
Observan y escuchan el cuento en el video el zorro enamorado de la luna	Comunicación	Comprende textos escritos	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos	Opinar sobre el texto leído y Fundamentar sus opiniones Comentar con sus compañeros y la docente lo que escucharon del video cuento.

FECHA	FASE/MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES	INSTRUMENTOS
Miércoles 12/04/2017	**JUEGO LIBRE EN LOS SECTORES**	-**Planificación**. Los niños decide en qué sector jugar de acuerdo a su llegada -**Organización.** Los niños se agrupan de 5 0 6 para realizar su juego -**Ejecución.** Durante el juego desarrollan sus experiencias -**Orden** la maestra utiliza las diversas estrategias para recordar a los niños que el juego a terminado -**Socialización** Dos a tres niños cuentan a que jugaron -**Representación**. En la pizarra cada representante de grupo dibujará su experiencia	Bloques lógicos Figura formas Tapas	Observación Rúbrica
	INICIO	**Problematización:** la docente presenta siluetas de los personajes del cuento Propósito: cuentan en forma secuenciada el cuento observado en el video **Motivación:** la docente imita el aullido del zorro y otros animales **Rescate de saberes previos:** ¿Qué animales aúllan?, ¿conocen este animal?, ¿Cómo camina el zorro?, ¿Dónde vive el zorro?, ¿Qué come el zorro?, ¿Qué color es la luna?, ¿dónde está la luna?, ¿Qué hora sale la luna?, ¿para qué sirve la luna?	Silueta Cartulina Cinta Plumón	Observación Rúbrica
		GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO PARA EL DESARROLLO DE LAS		Observación

	DESARROLLO	**COMPETENCIAS** **ANTES DE LA LECTURA:** Formación de grupos de trabajo con aullido de cuatro animales. Recuerdan normas de comportamiento. ¿Qué hará el zorro con la luna? Presentación del cuento "EL ZORRO ENAMRADO DE LA LUNA" Los niños y niñas observan el DVD**.** **DURANTE LA LECTURA:** los niños y niñas observan el DVD con atención Comentan en voz baja sin cometer desorden Fijan a los personajes y sus acciones de cada uno Determinan el lugar del escenario **DESPUÉS DE LA LECTURA**: comentan de que trata el cuento con la docente Dialogan de los personajes del cuento Mencionan la secuencia del cuento Dibujan del pasajes más importante del cuento Preguntas literales: ¿Cuáles son los personajes del cuento?, ¿de qué trata el cuento?, ¿Dónde se ha desarrollado el cuento?, ¿Qué le sucedió al zorro? Preguntas inferenciales: ¿crees que el zorro podría llegar a la luna?, ¿Dónde reflejaba la luna? Preguntas valorativa: ¿Cuál es la actitud del zorro?, ¿Qué te parece el cuento?	Hoja Lápiz Colores Televisor DVD	Rúbrica
	CIERRE	**EVALUACION:** **Reflexión**: ¿Qué aprendimos hoy?, ¿Cómo aprendimos?, ¿Para qué hemos aprendimos? **Transferencia:** Dialogan en casa con sus padres sobre los pasajes del cuento "EL ZORRO ENAMRADO DE LA LUNA"		Observación Rúbrica

VALIDACIÓN DE LA RÚBRICA

Nombres: _____ Apellidos: _____Género: _____
Profesión: _____ Grado académico obtenido: _____
Especialidad: _____Institución en donde Trabaja: _____
Cargo: _____ Antigüedad: _____

Título de la tesis cuyo instrumento a validar: *Influencia de los videocuentos como estrategia para el desarrollo de comprensión de textos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015*"

Nivel literal: Identifica significados explícitos
Criterio de rango: sistema vigesimal (AD, 4; A, 3; B, 2 y C, 1)

Dimen	Definición	INDICADORES	NIVEL AD	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C	P.P.
Nivel literal	Identifica significados explícitos.	Discrimina sonidos ambientales: ruidos, lluvia, cascada, auto, avión, motor, bocina, campana, timbre, instrumentos musicales, sonidos onomatopéyicos.					
		Indica si las palabras o frases escuchadas son iguales o diferentes (masa – casa, ropa – sopa).					
		Identifica en tarjetas palabras o frases significativas a partir audición: La vaca dice, *muu*; el gato dice, *miau*.					
		Identifica y discrimina en tarjetas personajes y espacios vistos en el videocuento.					
		Relata con sus propias palabras lo visualizado recordando las partes importantes del texto.					
Total de puntaje							

CUADRO RESUMEN

ALUMNO	AD (18-20)	A (14-17)	B (11-13)	C (0-10)	PUNTAJE
1					
2					
3					
4					
5					

Nivel inferencial: Identifica significados implícitos, mediante la inducción-deducción

Criterio de rango: sistema vigesimal (AD, 4; A, 3; B, 2 y C, 1)

Dim.	Definición	INDICADORES	NIVEL AD	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C	P.P
Nivel inferecial	Identifica significados implícitos, mediante la inducción-deducción.	Identifica diversas características de los videocuentos: ¿Qué significado tienen ciertos sonidos (fuertes, débiles) en los videos?, ¿Por qué el personaje eleva o baja el volumen de la voz? ¿Qué significas ciertos colores?					
		Ordena la secuencia de hechos a través de tarjetas de imágenes (algunas tarjetas tienen elementos distractores).					
		Predice final de la historia del cuento y/o de los personajes (Algunas veces se utilizan tarjetas).					
		Hace predicciones o se anticipan lo que harán todos los personajes de la historia.					
		Extrae la enseñanza o el tema del cuento a partir de la visualización de los videos.					
Total de puntaje							

CUADRO RESUMEN

ALUMNO	AD (18-20)	A (14-17)	B (11-13)	C (0-10)	PUNTAJE
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

Nivel criterial: Realiza enjuiciamientos valorativos y de crítica
Criterio de rango: sistema vigesimal (AD, 4; A, 3; B, 2 y C, 1)

Dim.	Definición	INDICADORES	NIVEL AD	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C	p.p.
Nivel criterial	Realiza enjuiciamientos valorativos y de crítica.	Demuestra interés, motivación y agrado por la narración (audición-escucha atenta) de cuentos narrados por el docente con ayuda de ilustraciones o tarjetas o viñetas.					
		Emite un juicio y argumenta frente a un comportamiento: asigna atributos a los personajes de la historia (malo, valiente, tímido, dormilón, egoísta, astuto, bondadoso, etcétera).					
		Analiza la intención del autor de la historia ¿Para qué habrá hecho? ¿Qué nos quiere enseñar? ¿Para qué sirva la historia?, etc.					
		Emite una opinión personal sobre el video: ¿le gustó? ¿Por qué le gusto? ¿Qué no le gustó?, etc.					
		Indica y explica sobre los personajes con que se identifica.					
		Total de puntaje					

CUADRO RESUMEN

ALUMNO	AD (18-20)	A (14-17)	B (11-13)	C (0-10)	PUNTAJE
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

VALORACIÓN CUALITATIVA DEL INSTRUMENTO A VALIDAR

Nombres y apellidos del experto/a:_____

Especialidad: _____ Grado académico:_____

Instrucción:

Teniendo en cuenta la siguiente escala de valoración: DEFICIENTE, ACEPTABLE y EXCELENTE, observe y valores el instrumento.

Indicadores	DIMENSIONES			OBSERVACIÓN	CALIFICACIÓN
	1	2	3		
1	X				
2	X				
3	X				
4	X				
5	X				
6		X			
7		X			
8		X			
9		X			
10		X			
11			X		
12			X		
13			X		
14			X		
15			X		

FICHA RESUMEN DE CALIFICACIÓN DE LOS EXPERTOS

ÍTEM	DIMENSIONES			EXPERTOS		
	1	2	3	Experto 1	Experto 2	Asesor
1	X					
2	X					
3	X					
4	X					
5	X					
6		X				
7		X				
8		X				
9		X				
10		X				
11			X			
12			X			
13			X			
14			X			
15			X			

Experto

Experto

Asesor

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo_____,
con DNI N°_____ de profesión _____,
y ejerciendo actualmente como_____en la
institución_____
_____, hago constar que he revisado, con fines de validación el instrumento para el trabajo de investigación titulado "*Influencia de los videocuentos como estrategia para el desarrollo de comprensión de textos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 135 del centro poblado Libertad de Llata, Huamalíes – 2015*", diseñado por el investigador _____, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

Criterios	**Deficiente**	**Aceptable**	**Excelente**	
Congruencia indicadores - dimensión				
Amplitud de contenidos				
Redacción de los indicadores				
Relación indicadores – objetivos e hipótesis de la investigación				
Ortografía				
Presentación				

En Huamalíes, a los 11 días del mes de agosto de 2015

Firma del validador

FOTOGRAFIAS