

**USO DE LA RETROALIMENTACIÓN EN LA COMPRENSIÓN
LECTORA DEL NIVEL PRIMARIO**

**USE OF FEEDBACK IN READING COMPREHENSION AT THE
PRIMARY LEVEL**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en
Educación**

Autores

Rosa María Garibay Nina
<https://orcid.org/0009-0005-4676-8781>

Silvin Garibay Nina
<https://orcid.org/0009-0003-9959-010X>

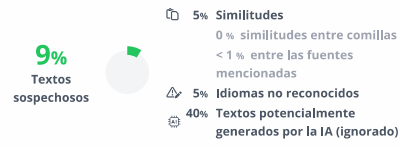
Roberto Montiel Hoyos Calderon
<https://orcid.org/0009-0004-7982-5933>

Asesor

Fiorella Marycell Hidalgo Ormeño
<https://orcid.org/0009-0009-6299-4024>

Lima, octubre, 2025

22.10.25 Versión Final Monografía, Garibay, Hoyos



Nombre del documento: 22.10.25 Versión Final Monografía, Garibay, Hoyos.docx
ID del documento: 9e3045a1ad69069cdc2b764e00efee1ddac2fea8
Tamaño del documento original: 106,21 kB




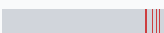





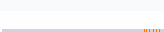
Depositante: Fiorella Hidalgo
Fecha de depósito: 27/10/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 27/10/2025

Número de palabras: 12.517
Número de caracteres: 93.463

Ubicación de las similitudes en el documento:








Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	 Documento de otro usuario #aed14c Viene de de otro grupo 27 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (106 palabras)
2	 doi.org La retroalimentación formativa como estrategia para mejorar el desempe... https://doi.org/10.09484/rczv4n2118 23 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (102 palabras)
3	 Documento de otro usuario #2bc04a Viene de de otro grupo 26 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (106 palabras)
4	 doi.org La evaluación formativa como herramienta para el aprendizaje autorreg... https://doi.org/10.23857/pc.v9i6.7319 26 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (108 palabras)
5	 dx.doi.org http://dx.doi.org/10.51736/eta.vi.91 22 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (101 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	 Documento de otro usuario #84e051 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
2	 produccioncientifica.uv.es Aprender a aprender en la universidad. Efectos de u... https://produccioncientifica.uv.es/documentos/5eb09ee5299952764113d0f9	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)
3	 digitalcommons.unl.edu Assessing the Role of Biology Undergraduates' Metac... https://digitalcommons.unl.edu/context/cehsdiss/article/1418/viewcontent/auto_convert.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)
4	 Documento de otro usuario #3cf397 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (30 palabras)
5	 www.scielo.edu.uy El desarrollo de la experticia evaluativa a través del trabajo ... http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682022000100076	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (26 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	 https://www.spbkb.com/english/art_english/art_51_030211.pdf
2	 https://doi.org/10.1080/0969595980050102
3	 https://doi.org/10.3102/00346543065003245
4	 https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354
5	 https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE A158959825&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=03258637&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon-f96e3c21&aty=...

DEDICATORIA

"Agradezco a Dios y a mis padres por su apoyo y ánimo para continuar con la carrera."

Rosa María Garibay Nina

"Doy gracias infinitas a Dios y a mis padres por su amor y apoyo constante."

Silvin Garibay Nina

“A Dios por concederme la vida y sus bendiciones, a mis padres por darme confianza y valorar el esfuerzo y a mi esposa e hijo por ser el motivo de seguir esforzándome”.

Roberto Hoyos Calderón

RESUMEN

La presente monografía analiza la importancia del uso de la retroalimentación en el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. A partir de una revisión teórica, se reconoció que la retroalimentación constituye un proceso formativo y estratégico que orienta al alumno en la corrección de errores, el reconocimiento de logros y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Asimismo, se abordó a la comprensión lectora como una competencia fundamental para el aprendizaje, que se manifiesta en tres niveles: literal, inferencial y crítico. En el análisis práctico de la investigación, se evidenció que la retroalimentación, cuando es clara, específica y oportuna, tiene un impacto positivo en la progresión de los estudiantes entre los distintos niveles de comprensión, al tiempo que incrementa su motivación y autonomía. Asimismo, se propusieron lineamientos pedagógicos dirigidos a integrar la retroalimentación en las sesiones de aprendizaje, promover un ambiente de confianza, vincularla con la evaluación formativa y fomentar la autorregulación del estudiante. En conclusión, el estudio confirma que la retroalimentación es un recurso esencial para el desarrollo de la competencia lectora en primaria y una herramienta clave para mejorar la calidad del proceso educativo.

Palabras clave: retroalimentación; comprensión lectora; educación primaria; evaluación formativa; pedagogía.

ABSTRACT

This monograph analyzes the importance of using feedback to strengthen reading comprehension in primary school students. Based on a theoretical review, it was recognized that feedback constitutes a formative and strategic process that guides students in correcting errors, recognizing achievements, and developing metacognitive skills. Reading comprehension was also addressed as a fundamental learning competency, manifested at three levels: literal, inferential, and critical. A practical analysis of the research showed that feedback, when clear, specific, and timely, has a positive impact on students' progression through the different levels of comprehension, while increasing their motivation and autonomy. Pedagogical guidelines were also proposed to integrate feedback into learning sessions, promote an environment of trust, link it to formative assessment, and encourage student self-regulation. In conclusion, the study confirms that feedback is an essential resource for developing reading skills in primary school and a key tool for improving the quality of the educational process.

Keywords: feedback; reading comprehension; primary school; formative assessment; pedagogy.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I: CONCEPTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA RETROALIMENTACIÓN	9
1.1. Conceptualización de la retroalimentación.....	9
1.2. Fundamentos teóricos de la retroalimentación	12
1.3. Características de una retroalimentación efectiva	19
1.4. Tipologías y dimensiones de la retroalimentación	21
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA COMPRESIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN CON LA RETROALIMENTACIÓN.....	26
2.1. Conceptualización de la Comprensión Lectora	26
2.2. Niveles de la Comprensión Lectora.....	26
2.3. Procesos Cognitivos de la Comprensión Lectora	27
2.4. Factores que Influyen en la Comprensión Lectora	29
2.5. Estrategias de Comprensión Lectora	30
2.6. Importancia de la Comprensión Lectora en la Educación	32
2.7. Relación entre la Retroalimentación y la Comprensión Lectora en el Nivel Primaria 33	
CONCLUSIONES.....	41
REFERENCIAS	44

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el interés por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje ha impulsado múltiples investigaciones centradas en la retroalimentación formativa y su influencia en la comprensión lectora de los estudiantes del nivel primario, tales como las investigaciones desarrolladas por Brookhart (2017), Hattie y Timperley (2007), Mercer y Littleton (2007); en donde nos exponen que este tema en especial ha cobrado suma relevancia debido a que la calidad de la retroalimentación que brinda el docente incide directamente en el desarrollo de competencias lectoras, las cuales son fundamentales para el aprendizaje autónomo y significativo.

Desde el enfoque teórico; Hattie y Timperley (2007), definen a la retroalimentación como un proceso mediante el cual el docente proporciona información al estudiante sobre su desempeño con el propósito de guiarlo hacia la mejora continua. Según las teorías del aprendizaje constructivista de Piaget (1970) y Vygotsky (1978), este proceso favorece la construcción activa del conocimiento y la autorregulación del pensamiento. De la misma manera, la teoría del refuerzo de Skinner (1953) sostiene que la retroalimentación positiva potencia la motivación y el fortalecimiento de habilidades en los estudiantes.

En el ámbito pedagógico, la retroalimentación y la comprensión lectora son pilares del desarrollo integral en los estudiantes, Hattie y Timperley (2007) demostraron que la retroalimentación tiene uno de los mayores efectos sobre el aprendizaje cuando es específica, oportuna y orientada a los objetivos educativos. En la comprensión lectora, su aplicación permite que los estudiantes establezcan conexiones entre la información del texto y sus saberes previos, fomentando la reflexión crítica. Asimismo, desde el enfoque socio constructivista, este proceso ocurre en un contexto de interacción, donde el docente y el estudiante construyen conjuntamente aprendizajes significativos a través del diálogo y la guía pedagógica.

A nivel práctico, una retroalimentación efectiva se refleja en las estrategias que el docente utiliza antes, durante y después de la lectura. Más allá de corregir errores, busca promover la autoevaluación, la autonomía y la mejora continua. Al recibir comentarios constructivos, los estudiantes aprenden a reconocer sus fortalezas y debilidades, adoptando una actitud reflexiva hacia su propio aprendizaje.

Nuestra motivación como equipo de trabajo para desarrollar esta investigación, surge de nuestras experiencias personales como estudiantes y futuros docentes. A lo largo de nuestra formación hemos observado que la forma en que los docentes brindan retroalimentación influye notablemente en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Estas vivencias nos impulsaron a explorar cómo una retroalimentación bien aplicada puede transformar el proceso lector y contribuir a una enseñanza más humana, reflexiva y efectiva. Aspiramos a que este trabajo inspire a otros docentes a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y fortalecer su rol mediador en el aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto, la investigación tiene como finalidad conceptualizar y analizar las características de una retroalimentación efectiva en el proceso de comprensión lectora, formulando la siguiente pregunta central: ¿Qué elementos definen una retroalimentación eficaz en el ámbito escolar y cómo influyen en el desarrollo del estudiante? Como premisa, sostenemos que una retroalimentación clara, específica y efectiva aporta en el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora en estudiantes del nivel primaria.

Asimismo, el objetivo general de la investigación es fundamentar la relación entre la retroalimentación y la comprensión lectora en estudiantes del nivel primaria; de manera complementaria, tenemos como primer objetivo específico, conceptualizar teóricamente la retroalimentación en la educación primaria; y como segundo objetivo específico del estudio, conceptualizar teóricamente a la comprensión lectora y su relación con la retroalimentación.

De la misma forma, la monografía se organiza en dos capítulos: el primero aborda la conceptualización y fundamentos teóricos de la retroalimentación; y el segundo capítulo, define y teoriza a la comprensión lectora y su relación con la retroalimentación; Con ello, este trabajo busca contribuir a la reflexión y mejora continua de los procesos pedagógicos, ofreciendo información relevante para docentes, investigadores y responsables de políticas educativas que aspiran a elevar la calidad del aprendizaje lector en la educación primaria.

CAPÍTULO I:

CONCEPTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA RETROALIMENTACIÓN

El presente capítulo aborda los principales fundamentos teóricos y conceptuales de la retroalimentación, entendida como un proceso pedagógico esencial en la evaluación formativa y en la mejora del aprendizaje. Su desarrollo busca establecer una comprensión profunda del papel que cumple la retroalimentación dentro de los procesos educativos, especialmente en el contexto del nivel primario, donde los estudiantes se encuentran en una etapa decisiva para el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y metacognitivas.

En esta primera parte, se examinan las definiciones conceptuales de la retroalimentación desde diversas perspectivas académicas, con el propósito de clarificar su naturaleza, funciones y dimensiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, se presentan los fundamentos teóricos que sustentan su aplicación educativa, abordando teorías psicológicas y pedagógicas relevantes como la evaluación formativa, la teoría de la autorregulación del aprendizaje, la perspectiva sociocultural y el andamiaje, así como los aportes del aprendizaje significativo y el constructivismo cognitivo.

1.1. Conceptualización de la retroalimentación

Para Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación es un proceso pedagógico mediante el cual el docente proporciona información específica, descriptiva y orientada al aprendizaje sobre el desempeño del estudiante, con el fin de guiarlo hacia la mejora continua y la autorregulación de su propio proceso de aprendizaje. Este proceso no se limita a la corrección de errores, sino que busca promover la comprensión, la reflexión y la toma de conciencia sobre las fortalezas y aspectos por mejorar. Asimismo, la retroalimentación efectiva debe ser oportuna, clara y vinculada a los objetivos de aprendizaje, generando en el estudiante motivación y compromiso con su progreso académico.

De la misma forma, Brookhart (2017), en su investigación define a la retroalimentación o “*feedback*” en el contexto educativo, al proceso mediante el cual el docente proporciona información al estudiante sobre su desempeño académico, con el fin de orientar, reforzar o corregir su aprendizaje; no se trata solo de señalar aciertos o errores, sino de ofrecer indicaciones claras que permitan al alumno comprender qué está haciendo bien, qué debe mejorar y cómo puede lograrlo. Asimismo, Hattie, (2008) afirma que el propósito esencial de la retroalimentación es cerrar la brecha entre el desempeño actual del estudiante y el nivel de logro esperado, mediante comentarios específicos y orientaciones claras.

Adicionalmente, Hattie y Timperley (2007) establecen que la retroalimentación efectiva debe responder a tres preguntas fundamentales que orientan el aprendizaje: ¿Hacia dónde voy? (*feed up*), que permite clarificar las metas de aprendizaje; ¿Cómo me va? (*feed back*), que informa sobre el progreso del estudiante respecto a los objetivos planteados; y ¿Qué sigue? (*feed forward*), que sugiere las acciones necesarias para mejorar el desempeño. Estas preguntas constituyen un marco estructurado que convierte la retroalimentación en una herramienta formativa más que correctiva.

Además, Hattie y Timperley (2007) en su estudio, identifican cuatro niveles de foco de la retroalimentación: nivel tarea, proceso, autorregulación y el nivel del yo; cada uno con una función específica en el proceso de aprendizaje.

El nivel de la tarea, esta centrado en la exactitud, integridad o calidad del producto. Este tipo de retroalimentación ofrece comentarios sobre lo que está correcto o incorrecto en la respuesta del estudiante, ayudándole a identificar errores concretos y mejorar su ejecución inmediata.

El nivel del proceso, orienta la atención hacia las estrategias, métodos o patrones de razonamiento empleados. Aquí, la retroalimentación guía al alumno a reflexionar sobre los pasos seguidos y a desarrollar estrategias cognitivas más eficientes

El tercer nivel de la autorregulación, se relaciona con la planificación, monitoreo y control del propio aprendizaje. Este tipo de retroalimentación fomenta la autonomía del estudiante, ayudándolo a evaluar su propio desempeño y establecer metas personales de mejora.

Finalmente, el nivel del yo, se enfoca en elogios personales o juicios globales sobre la persona (por ejemplo, “eres muy inteligente”). Este último nivel, aunque frecuente en la práctica docente, tiene un impacto limitado o incluso contraproducente, ya que no ofrece información útil para mejorar el aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007).

En contraste con el estudio anterior; Brookhart (2017), plantea que la retroalimentación debe concebirse como una conversación pedagógica que ayuda al estudiante a comprender la brecha entre su desempeño académico actual y los criterios de evaluación esperados.

Asimismo, mientras que Hattie y Timperley (2007) destacan la estructura funcional del proceso (a través de preguntas y niveles), Brookhart (2017), subraya su dimensión comunicativa y formativa, orientada a la reflexión y la autorregulación. En este sentido, ambos enfoques coinciden en que la retroalimentación no debe limitarse a corregir errores, sino a promover un pensamiento metacognitivo que permita al estudiante mejorar de forma autónoma.

Por su parte, Carless y Boud (2018) amplían esta perspectiva al introducir el concepto de “literacidad de la retroalimentación”, la cual la podemos definir como la capacidad del estudiante para interpretar, valorar y aplicar la retroalimentación recibida por su docente; a diferencia de lo planteado por Hattie y Timperley (2007), quienes priorizan el rol del docente en la entrega de información. Es por ello que Carless y Boud (2018), enfatizan la autogestión del estudiante, es decir, su participación activa en el proceso de mejora. Así, la retroalimentación deja de ser un acto unidireccional para convertirse en un proceso dialógico y colaborativo entre docente y estudiante.

En conjunto, estas tres definiciones permiten comprender que la retroalimentación es un proceso multifacético: estructural (por los niveles y funciones que describe) según Hattie y Timperley (2007); comunicativo (por su visión formativa) según Brookhart (2017) y participativo (por la literacidad), propuesta por Carless y Boud (2018). Es por ello, que su integración favorece una práctica docente reflexiva, en la que el docente no solo informa sobre los resultados, sino que orienta, dialoga y empodera al estudiante para asumir un rol activo en su propio aprendizaje.

1.2. Fundamentos teóricos de la retroalimentación

Shute (2008), define a la retroalimentación como un proceso pedagógico que conecta la enseñanza con el aprendizaje a través de información relevante y procesable sobre el desempeño del estudiante. Es por ello, que, para comprender su naturaleza e impacto, se sustentan múltiples marcos teóricos provenientes de la teoría de la evaluación formativa, teoría de la autorregulación del aprendizaje, perspectiva sociocultural y andamiaje, aprendizaje significativo y constructivismo cognitivo, teoría de la motivación y clima de aula, así como la teoría de la carga cognitiva.

1.2.1. Teoría de la Evaluación Formativa

La evaluación formativa se ha consolidado en las últimas décadas, como un enfoque esencial dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el contexto de la educación básica. A diferencia de la evaluación tradicional, que está centrada principalmente en la calificación final del estudiante; la evaluación formativa tiene como propósito principal acompañar y mejorar el aprendizaje mientras este ocurre, permitiendo que tanto el docente como el estudiante comprendan los avances, las dificultades y las estrategias necesarias para alcanzar los objetivos educativos (Black & Wiliam, 1998). En este sentido, la evaluación formativa se convierte en una herramienta pedagógica de retroalimentación constante que orienta las decisiones de enseñanza y promueve la autorregulación del aprendizaje.

Desde el punto de vista teórico, la evaluación formativa se sustenta en diversos marcos conceptuales que refuerzan su relevancia en el ámbito educativo; uno de los pilares fundamentales es la evaluación del aprendizaje, propuesta por Black y Wiliam (1998), quienes sostienen que el propósito más importante de la evaluación es contribuir directamente al aprendizaje del estudiante y no limitarse a medirlo. De la misma forma, Sadler (1989) destaca que la evaluación debe permitir identificar las brechas entre el desempeño actual y el nivel esperado, brindando información que ayude al estudiante a reducir esas diferencias.

Por ello, la retroalimentación es uno de los componentes clave de la evaluación formativa, entendida como la evaluación cuyo propósito principal es regular la enseñanza y el aprendizaje mientras estos ocurren (Black & William, 1998).

Black y William (1998), en su investigación demostraron a través de un metaanálisis, que la retroalimentación descriptiva y vinculada a criterios puede generar mejoras significativas en el rendimiento, especialmente en estudiantes con mayores necesidades de apoyo. Asimismo, Sadler (1989) señala que para que la retroalimentación sea efectiva, el estudiante debe: comprender la meta o estándar de calidad, comparar su desempeño actual con dicha meta, y actuar para cerrar la brecha identificada. Es por ello que, esta teoría es la base de los sistemas educativos y modelos actuales de evaluación para el aprendizaje.

En conclusión, la evaluación formativa representa un cambio de paradigma dentro de la educación moderna, pues deja de ser un mecanismo sancionador para convertirse en un proceso de aprendizaje en sí mismo, centrado en el crecimiento y la mejora continua del estudiante. Asimismo, su relación estrecha con la retroalimentación permite construir un espacio de diálogo pedagógico donde el error se concibe como una oportunidad para aprender y el docente asume un rol de guía, acompañante y facilitador del desarrollo cognitivo y metacognitivo de sus estudiantes.

1.2.2. Teoría de la Autorregulación del Aprendizaje

La Teoría de la Autorregulación del Aprendizaje (ARA), constituye uno de los marcos conceptuales más relevantes para comprender la forma en cómo los estudiantes gestionan activamente su propio proceso de aprendizaje. Esta teoría sostiene que los aprendices eficaces no son meros receptores de información, sino agentes activos que establecen metas, planifican estrategias, supervisan su progreso y ajustan sus acciones para alcanzar los objetivos propuestos (Zimmerman, 2000). Desde esta perspectiva, aprender implica una participación consciente, intencional y reflexiva, donde el estudiante combina sus habilidades cognitivas, motivacionales y metacognitivas para mejorar su propio desempeño académico.

Zimmerman (2002), uno de los principales exponentes de esta teoría, plantea que la autorregulación es un proceso cíclico compuesto por tres fases: la fase de planificación, la fase de ejecución y la fase de autorreflexión. En la primera, el estudiante define metas específicas y selecciona estrategias adecuadas para lograrlas; en la segunda fase, el estudiante pone en práctica dichas estrategias y monitorea su eficacia; y en la tercera fase, el estudiante evalúa sus resultados obtenidos, reflexiona sobre su desempeño y ajusta su

conducta para futuras tareas. Este proceso continuo permite al estudiante fortalecer su autonomía y su sentido de responsabilidad frente al aprendizaje.

En el contexto educativo, la teoría de la autorregulación toma importante relevancia porque promueve aprendizajes significativos y sostenibles. Asimismo, se evidenció que los estudiantes que desarrollan habilidades autorregulatorias tienden a presentar mayor perseverancia, autonomía, control emocional y capacidad de transferencia del conocimiento (Pintrich, 2004). Estas habilidades no solo favorecen el rendimiento académico, sino también la formación integral del estudiante como sujeto crítico y reflexivo.

Según Butler y Winne (1995), la retroalimentación es información esencial para que el estudiante regule su propio proceso de aprendizaje. La retroalimentación actúa como un “circuito de control”: Informa sobre discrepancias entre el desempeño real y el esperado, permite ajustar estrategias cognitivas, y fortalece la metacognición (planificación, monitoreo y evaluación de la propia actuación).

Zimmerman (2002), amplía este enfoque al describir la autorregulación como un ciclo recursivo donde el estudiante establece metas, aplica estrategias, evalúa su desempeño mediante retroalimentación interna y externa, y ajusta su acción; además, la Teoría de la Autorregulación del Aprendizaje se vincula estrechamente con la evaluación formativa, ya que ambas comparten el propósito de mejorar el aprendizaje a través de la reflexión y la toma de decisiones informadas. Cuando la evaluación se orienta formativamente, proporciona información útil que alimenta el proceso de autorregulación: los estudiantes pueden identificar brechas entre su nivel actual y su nivel deseado, así como, planificar estrategias de mejora y monitorear su progreso.

1.2.3. Perspectiva Sociocultural y Andamiaje

La perspectiva sociocultural del aprendizaje, desarrollada por Vygotsky (1978), constituye uno de los enfoques más influyentes en la educación moderna. Esta teoría sostiene que el aprendizaje humano es un proceso social y culturalmente mediado, en el que el conocimiento se construye a través de la interacción con otros y con su entorno. Desde esta visión, el desarrollo cognitivo del estudiante no es un proceso individual o aislado, sino es el resultado de la participación activa en diversos contextos sociales, donde el lenguaje, las

herramientas culturales y la guía del docente desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje de los estudiantes.

Vygotsky (1978) introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendido como la distancia entre lo que un estudiante puede hacer por sí mismo y lo que este puede lograr con la ayuda de un adulto o de un compañero más competente. Este principio representa el núcleo de la teoría sociocultural, ya que pone de manifiesto que el aprendizaje más significativo ocurre cuando los estudiantes trabajan en un nivel de desafío óptimo: desarrollando una tarea no tan fácil que no requiera esfuerzo, ni tan difícil que resulte frustrante para el estudiante. Asimismo, la interacción guiada dentro de esta zona es el espacio donde se produce el crecimiento cognitivo, social y emocional del aprendiz (Vygotsky, 1978). Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la retroalimentación es un andamiaje que media el aprendizaje dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). El docente o un individuo más competente proporciona ayuda ajustada que se retira gradualmente conforme el estudiante asimila los aprendizajes o tareas encomendadas.

La perspectiva sociocultural también enfatiza el papel del contexto y la cultura en el aprendizaje. Cada experiencia educativa del estudiante está moldeada por los valores, normas, lenguajes y prácticas sociales del entorno donde se desarrolla. Rogoff (2003) plantea que el aprendizaje es una participación guiada en comunidades de práctica, en las que los estudiantes se integran progresivamente a través de la colaboración y la observación. En este sentido, la retroalimentación y el andamiaje se convierten en estrategias fundamentales para incluir a los estudiantes en la cultura académica, ayudándolos a apropiarse de los modos de pensar y actuar característicos del conocimiento escolar. Asimismo, Mercer y Littleton (2007), destacan que la retroalimentación dialogada genera un contexto de “habla exploratoria” donde el error se convierte en un recurso de aprendizaje y no en amenaza para el estudiante.

En el ámbito de la comprensión lectora, la perspectiva sociocultural y el andamiaje ofrecen un marco teórico muy valioso; leer y comprender textos no es un acto meramente individual, sino una práctica cultural que implica intercambio de significados, diálogo y reflexión colectiva (Mercer & Littleton, 2007). Asimismo, cuando el docente modela estrategias de lectura, formula preguntas, ofrece pistas y orienta la interpretación, está actuando como un andamio cognitivo que ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades

inferenciales y metacognitivas; así, con el tiempo, estas ayudas del docente se internalizan y los estudiantes aprenden a autorregular su propio proceso lector.

1.2.4. Aprendizaje Significativo y Constructivismo Cognitivo

El concepto de aprendizaje significativo fue desarrollado por Ausubel (1968), quien argumentó que el aprendizaje solo puede considerarse genuinamente educativo cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con los saberes previos del estudiante. Según Ausubel, la clave del aprendizaje significativo radica en la estructura cognitiva preexistente del estudiante, es decir, en el conjunto de conceptos, ideas y proposiciones que ya posee; es decir sus saberes previos. Es así, que el nuevo conocimiento del estudiante se incorpora a esa estructura de manera jerárquica, lo que permite al estudiante no solo recordar la información, sino comprenderla, aplicarla y transferirla a nuevas situaciones.

En este contexto, el papel del docente es crucial; pues no actúa como transmisor de contenidos, sino como facilitador del aprendizaje, creando condiciones que promuevan la conexión entre los conocimientos previos y los nuevos. Ausubel (1968) enfatiza que para lograr un aprendizaje significativo, el material debe ser potencialmente significativo, por lo que el estudiante debe poseer una disposición favorable para aprender y el docente debe emplear estrategias de enseñanza que favorezcan la asimilación y la integración del conocimiento. En este proceso, la retroalimentación adquiere un valor central, ya que permite al estudiante reconocer la validez de sus ideas, reformularlas y fortalecer su comprensión de los conceptos.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968) señala que el aprendizaje se produce cuando la nueva información se relaciona sustancialmente con los conocimientos previos. Por ello, una retroalimentación efectiva ayuda a identificar conexiones y a organizar cognitivamente los nuevos contenidos desarrollados por el docente.

De la misma forma, el constructivismo cognitivo, encuentra sus bases en las teorías de Piaget (1970), quien sostiene que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción del individuo con su entorno. Piaget plantea que el desarrollo cognitivo se produce mediante dos procesos complementarios: asimilación y acomodación. La primera implica integrar nueva información en los esquemas mentales existentes, mientras que la

acomodación supone la modificación o reestructuración de esos esquemas para adaptarse a nuevas experiencias. Este proceso continuo de equilibrio entre asimilación y acomodación, explica cómo los estudiantes avanzan hacia niveles más complejos de pensamiento. Paralelamente, Piaget (1970) también afirma que la retroalimentación puede actuar como un mecanismo de desequilibrio cognitivo que impulsa procesos de acomodación y asimilación en los aprendizajes.

Desde la perspectiva constructivista, el docente debe diseñar experiencias de aprendizaje que desafíen las ideas previas de los estudiantes, promoviendo conflictos cognitivos significativos que los impulsen a reflexionar y reorganizar su conocimiento. En este sentido, la retroalimentación constructiva cumple un rol determinante, ya que ofrece información que estimula la reflexión, la autoevaluación y la mejora continua del estudiante. Como señalan Fosnot y Perry (2005), el aprendizaje constructivista no se trata de descubrir la verdad absoluta, sino de construir significados personales que sean coherentes con la realidad y funcionales para resolver problemas.

De la misma forma, Bruner (1960) enfatiza que la retroalimentación, como parte esencial del aprendizaje por descubrimiento guiado, cumple un papel determinante en la construcción activa del conocimiento. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no consiste en la mera transmisión de información del docente al estudiante, sino en un proceso de exploración en el que el alumno descubre principios, relaciones y conceptos a través de su propia actividad intelectual, con la orientación del maestro. En este contexto, la retroalimentación actúa como un mecanismo de guía y ajuste continuo, permitiendo al estudiante reflexionar sobre sus acciones, verificar sus hipótesis y reformular sus estrategias cuando sea necesario.

Asimismo, Bruner (1960) sostiene que el aprendizaje se consolida cuando el estudiante participa activamente en la búsqueda del significado, y la retroalimentación se convierte en un medio para facilitar ese proceso de descubrimiento. Lejos de limitarse a corregir errores, la retroalimentación promueve la autorreflexión y la transferencia del conocimiento, ya que brinda información sobre el porqué de los aciertos o dificultades y orienta al alumno hacia formas más efectivas de razonamiento. De esta manera, el docente se convierte en un mediador cognitivo, capaz de generar un ambiente de aprendizaje donde

el error no es un fracaso, sino una oportunidad para reconstruir el conocimiento y fortalecer la comprensión conceptual.

1.2.5. Teoría de la Motivación y Clima de Aula

En esta teoría, se nos plantea que el modo en el cual se brinda la retroalimentación influye directamente en la motivación del estudiante. De acuerdo con Deci y Ryan (2000), desde la Teoría de la Autodeterminación, la retroalimentación o “*feedback*” desempeña un papel clave en el fortalecimiento de la motivación intrínseca de los estudiantes, siempre que contribuya a satisfacer tres necesidades psicológicas básicas como: la autonomía, la competencia y la relación positiva entre estudiante y docente. Cuando la retroalimentación se ofrece de una manera que respeta la autonomía del estudiante, refuerza su sentido de capacidad y se brinda en un contexto de apoyo emocional; por consiguiente, el aprendizaje se vuelve más significativo y duradero. Por el contrario, una retroalimentación controladora o basada en juicios personales del docente puede disminuir la motivación y generar dependencia del reconocimiento externo.

En esta línea, Deci y Ryan (2000), enfatizan que la retroalimentación debe evitar el uso de etiquetas globales sobre la persona, tales como “eres inteligente”, “eres flojo”, “no sirves para leer”, o “siempre te equivocas”, pues este tipo de mensajes se centran en la identidad del estudiante y no en su desempeño académico concreto. Tales etiquetas tienden a generar ansiedad, miedo al error o actitudes defensivas, afectando negativamente la autoestima y la disposición para aprender del estudiante.

Por el contrario, siguiendo las orientaciones de Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación debe ser descriptiva y orientada a la tarea, proporcionando información específica que ayude al estudiante a comprender qué hizo bien, qué necesita mejorar y cómo puede lograrlo. Por ejemplo, comentarios como “has identificado correctamente las ideas principales del texto, pero podrías usar más ejemplos del párrafo para justificar tu respuesta” o “tu resumen muestra comprensión, revisa la ortografía de algunas palabras para hacerlo más claro” son mensajes que orientan el aprendizaje sin emitir juicios personales. Este tipo de retroalimentación fomenta la autorreflexión y refuerza la sensación de competencia, contribuyendo a un aprendizaje autónomo y sostenido para los estudiantes. Del mismo modo, Dweck (2006), señala que el “*feedback*” enfocado en el esfuerzo y las estrategias, y

no en las habilidades fijas, desarrolla una mentalidad de crecimiento, incrementando la resiliencia frente a la dificultad.

1.2.6. Teoría de la Carga Cognitiva

Según Sweller (1988), el aprendizaje de los estudiantes depende de una adecuada gestión de la carga cognitiva en la memoria de trabajo de los mismos. Además, la retroalimentación debe presentarse de forma clara, secuenciada y dosificada, evitando sobrecargar al estudiante con información excesiva.

Van Merriënboer et. al. (2024), destacan la importancia de combinar la retroalimentación inmediata para tareas simples con retroalimentación diferida y analítica para tareas complejas, a fin de optimizar el procesamiento cognitivo del estudiante.

1.3. Características de una retroalimentación efectiva

La retroalimentación constituye un nexo entre la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, no todo tipo de “*feedback*” o retroalimentación es igualmente útil; su efectividad depende de ciertas características que determinan su impacto real en el progreso académico del estudiante. Una retroalimentación mal aplicada y diseñada (es decir; simple, tardía o centrada en juicios personales) puede incluso desmotivar o generar confusión en el estudiante (Kluger & DeNisi, 1996).

En cambio, una retroalimentación clara, específica, oportuna y orientada a la mejora contribuye significativamente al desarrollo de la comprensión lectora y a la consolidación de aprendizajes duraderos. Por ello, a continuación, se detallan las principales características que la literatura especializada reconoce en una retroalimentación efectiva.

1.3.1. Claridad y especificidad

La retroalimentación debe ser precisa, concreta y comprensible para el estudiante, evitando expresiones generales como “bien” o “mal hecho” (Brookhart, 2017). En el contexto de la comprensión lectora, esto significa indicar con exactitud qué aspecto necesita mejorar el estudiante: por ejemplo, señalar que el estudiante logró identificar las ideas principales de un texto, pero debe trabajar en las inferencias a partir de pistas contextuales. De este modo,

la retroalimentación se convierte en información procesable que guía el aprendizaje del estudiante.

1.3.2. Oportunidad

El impacto de la retroalimentación depende en gran medida del momento en que se ofrece. Según Hattie y Timperley (2007), el *feedback* es más efectivo cuando se proporciona de manera inmediata o cercana a la ejecución de la tarea, pues permite que el estudiante establezca una conexión directa entre la acción realizada y la orientación recibida. En la educación primaria, donde la motivación y la memoria de trabajo son especialmente sensibles, la retroalimentación oportuna evita la consolidación de errores y promueve la práctica correctiva de alguna duda o error en el aprendizaje del estudiante.

1.3.3. Orientación hacia el proceso y no solo al resultado

Para Salazar (2023), la retroalimentación formativa es un elemento transformador en la educación básica latinoamericana, pues permite al estudiante pasar de una evaluación sumativa a un proceso continuo de mejora mediante orientaciones explícitas y reflexivas. Asimismo, para Sadler (1989), la retroalimentación efectiva no se limita a calificar o señalar el desempeño del estudiante, sino que explica cómo el estudiante llegó a ese resultado y qué estrategias podrían mejorarse.

Este enfoque contribuye al desarrollo de habilidades metacognitivas, pues enseña al estudiante a reflexionar sobre sus propios procesos de lectura y a ajustar sus métodos de comprensión. En este sentido, un comentario como “Revisa las pistas que da el autor en el párrafo final para deducir la emoción del personaje” resulta mucho más formativo o enriquecedor que un simple “respuesta incorrecta” por parte del docente al estudiante.

1.3.4. Enfoque en la tarea, no en la persona

Diversos estudios muestran que la retroalimentación centrada en la persona (por ejemplo: “eres inteligente” o “eres malo para leer”) puede afectar la motivación y generar creencias fijas sobre la capacidad (Dweck, 2006). Del mismo modo, la retroalimentación efectiva se enfoca en la tarea, en los procesos y en las estrategias utilizadas, lo que fomenta una mentalidad de crecimiento. Así, los estudiantes comprenden que el error no es un fracaso personal, sino una oportunidad de mejora en su desempeño estudiantil.

1.3.5. Carácter dialogante y bidireccional

La retroalimentación efectiva no es un mensaje unilateral del docente hacia el estudiante, sino es como un diálogo pedagógico en el que se promueve la participación activa del estudiante (Carless & Boud, 2018). Esto implica dar espacio a que el estudiante analice y formule preguntas, reflexione sobre los comentarios recibidos y proponga ajustes en su forma de trabajar sus actividades. De esta manera, la retroalimentación se convierte en una herramienta colaborativa en su construcción del aprendizaje más que en una simple corrección por parte del docente.

1.3.6. Potenciar la motivación y la confianza

La retroalimentación eficaz debe también considerar la dimensión emocional del aprendizaje. De acuerdo con Deci y Ryan (2000), cuando la retroalimentación reconoce el esfuerzo, valora los avances y muestra caminos posibles de mejora, contribuye a satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, lo que incrementa la motivación intrínseca. En la comprensión lectora, un docente que resalta los logros parciales de los estudiantes, aunque el resultado final aún no sea perfecto, refuerza la confianza y anima al estudiante a perseverar.

1.3.7. Carácter progresivo y ajustado al nivel del estudiante

Finalmente, la retroalimentación debe adaptarse al nivel de desarrollo y a las necesidades individuales de cada estudiante, siguiendo el principio de andamiaje propuesto por Vygotsky, (1978).

En el nivel primario, esto implica que el docente debe ofrecer retroalimentaciones graduales: desde comentarios más guiados y estructurados en los primeros grados o ciclos académicos, hasta retroalimentaciones más amplias y reflexivas en grados o ciclos superiores, fomentando así la autorregulación progresiva del aprendizaje de los estudiantes.

1.4. Tipologías y dimensiones de la retroalimentación

La retroalimentación es un proceso complejo y multidimensional que adopta diversas formas en función de los objetivos pedagógicos, el momento en que se ofrece y el modo en que se comunica. Identificar sus tipologías y dimensiones resulta fundamental para

comprender su impacto en el aprendizaje y para orientar su implementación en la práctica docente.

Comprender las diferentes tipologías y dimensiones del *feedback* permite al docente seleccionar y diseñar la forma más adecuada de retroalimentar según la naturaleza de la tarea, el nivel de desarrollo del estudiante y los objetivos de aprendizaje. En el nivel primario, esta flexibilidad resulta indispensable, pues los niños requieren tanto *feedback* inmediato y motivador en actividades básicas, como *feedback* más reflexivo y descriptivo en tareas que exigen mayor nivel de comprensión y análisis.

1.4.1. Tipologías de la retroalimentación

1.4.1.1. Según el momento en que se ofrece

Retroalimentación inmediata: Se brinda durante o inmediatamente después de la tarea encomendada al estudiante. Favorece la corrección de errores en tiempo real y refuerza la conexión entre acción y orientación (Shute, 2008). En primaria, es útil en actividades de lectura en voz alta o comprensión de párrafos cortos.

Retroalimentación diferida: Se ofrece un tiempo después de culminada la actividad. Aunque puede perder inmediatez; esta retroalimentación, promueve la reflexión y el análisis profundo, siendo valioso en tareas más complejas como resúmenes o ensayos breves, (Brookhart, 2008).

1.4.1.2. Según el agente que lo emite

Retroalimentación docente: la más común que se brinda en el ámbito educativo, emitida por el docente, quien posee mayor conocimiento experto y puede ofrecer guía estructurada a los estudiantes.

Retroalimentación entre pares: Se produce entre estudiantes, promoviendo la coevaluación y la construcción colaborativa del aprendizaje. De acuerdo con Topping (2009), este tipo de retroalimentación potencia la autonomía y la responsabilidad compartida.

Retroalimentación autoevaluativa: Surge de la propia reflexión del estudiante sobre su desempeño. Según Andrade (2019), la autoevaluación promueve habilidades metacognitivas y fomenta la autorregulación.

1.4.1.3. Según el contenido y la orientación

Retroalimentación correctiva: Identifica errores y señala la forma correcta de resolverlos. Es frecuente en la enseñanza de lectura y escritura en los primeros grados educativos del estudiante.

Retroalimentación explicativa o descriptiva: No solo corrige, sino que explica el porqué del error y brinda pautas de mejora (Hattie & Timperley, 2007).

Retroalimentación valorativa: Reconoce los logros o avances del estudiante, reforzando la motivación del mismo. Esta retroalimentación debe combinarse con información formativa para evitar la superficialidad.

1.4.1.4. Según el canal de comunicación

Retroalimentación oral: Directa, inmediata y flexible, ideal para interacciones cotidianas en el aula entre docentes y estudiantes.

Retroalimentación escrita: brinda un mayor detalle y permanencia en el aprendizaje, es útil en trabajos extensos de lectura o escritura.

Retroalimentación digital: Se brinda en plataformas tecnológicas, con recursos multimedia que hacen la retroalimentación más interactiva y personalizada (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

1.4.2. Dimensiones de la retroalimentación

Para Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación puede analizarse en distintas dimensiones pedagógicas, que permiten valorar su calidad y su pertinencia; y son las siguientes:

1.4.2.1. Dimensión cognitiva

Se refiere a la capacidad de la retroalimentación para orientar procesos de pensamiento y estrategias de aprendizaje. Según Sadler (1989), esta dimensión implica señalar brechas entre el desempeño actual y los estándares deseados, y guiar al estudiante para reducirlas. En comprensión lectora, por ejemplo, esta dimensión de la retroalimentación puede implicar orientar al estudiante a buscar evidencias textuales que respalden sus inferencias.

1.4.2.2. Dimensión metacognitiva

El “*feedback*” efectivo también estimula la reflexión sobre cómo aprende el estudiante, fomentando la planificación, el monitoreo y la evaluación de sus procesos. Nicol y Macfarlane-Dick (2006), señalan que esta dimensión fortalece la autorregulación, esencial para formar aprendices autónomos.

1.4.2.3. Dimensión motivacional-afectiva

La retroalimentación impacta directamente en la motivación, la autopercepción de competencia y la confianza del estudiante. De acuerdo con Deci y Ryan (2000), un *feedback* significativo que reconoce esfuerzos y avances del estudiante contribuye a satisfacer necesidades de autonomía, competencia y relación, elementos clave para sostener la motivación intrínseca del mismo.

1.4.2.4. Dimensión social e interactiva

Desde una perspectiva sociocultural, la retroalimentación no es solo transmisión de información, sino un proceso de interacción dialógica (Carless & Boud, 2018). Esta dimensión enfatiza el carácter bidireccional del *feedback*, que permite al estudiante cuestionar, comentar y negociar significados junto con el docente o sus pares.

En síntesis, la retroalimentación, entendida desde una mirada integral, trasciende la mera transmisión de información o corrección de errores para constituirse en un proceso comunicativo, reflexivo y transformador. Su dimensión social e interactiva, como plantean Carless y Boud (2018), destaca la importancia del diálogo y la construcción compartida de significados entre docente y estudiante, lo que fortalece la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. Así, la retroalimentación no solo se consolida como una herramienta pedagógica de mejora, sino también como un espacio de encuentro donde se promueve la

reflexión crítica, la co construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias metacognitivas.

En este sentido, comprender los fundamentos teóricos de la retroalimentación exige analizar su vínculo con los procesos de comprensión lectora, dado que ambos se sustentan en la interacción, la interpretación y la construcción activa de sentido. Por ello, el siguiente capítulo: “Fundamentos teóricos de la comprensión lectora y su relación con la retroalimentación”, abordará los enfoques conceptuales y pedagógicos que explican cómo la retroalimentación incide en los distintos niveles de comprensión, favoreciendo un aprendizaje más profundo y significativo.

CAPITULO II:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA COMPRESIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN CON LA RETROALIMENTACIÓN

2.1. Conceptualización de la Comprensión Lectora

La comprensión lectora forma parte de un proceso cognitivo complejo que va más allá de la simple decodificación de símbolos escritos. Para Cain y Oakhill (2008), la comprensión lectora consiste en la capacidad de construir significado a partir del texto, integrando la información explícita con los conocimientos previos, las inferencias y la reflexión crítica del lector.

Según Gonzáles (2000), comprender un texto implica establecer relaciones entre ideas, identificar la intención del autor y elaborar interpretaciones propias, lo que convierte la lectura en un proceso activo e interactivo. De igual manera, Kintsch (1998), sostiene que la comprensión lectora se construye a partir de la interacción entre los niveles superficial (palabras y oraciones), el nivel proposicional (ideas principales) y el nivel situacional (integración con la experiencia y el contexto).

En el contexto educativo, la comprensión lectora se considera una competencia fundamental, pues constituye la base para el aprendizaje en todas las áreas curriculares. El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) reconoce a la comprensión lectora como eje transversal en el desarrollo de las competencias comunicativas, orientadas a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016).

2.2. Niveles de la Comprensión Lectora

2.2.1. Comprensión literal

Corresponde al nivel más básico de la comprensión lectora; donde el lector es el que identifica la información explícita en el texto, como: personajes, hechos, datos y secuencia

de acontecimientos (Cassany, 2006). Por ejemplo, responder a preguntas como “¿quién fue el protagonista?” o “¿dónde ocurrió el hecho?”.

2.2.2. Comprensión inferencial

En este nivel de comprensión lectora, el lector formula hipótesis e interpretaciones a partir de información brindada de forma implícita, estableciendo relaciones entre elementos del texto y sus conocimientos previos (Cain & Oakhill, 2008). Incluye inferencias causales, predictivas y explicativas.

2.2.3. Comprensión crítica o valorativa

Este nivel implica la capacidad del lector de emitir juicios y valoraciones sobre el texto analizado, considerando la coherencia de los argumentos, la intención del autor y la validez de la información (González, 2000); asimismo, este nivel promueve el pensamiento crítico y la reflexión ética frente a los mensajes leídos.

2.2.4. Comprensión apreciativa o creativa

Algunos autores como Smith (2012), agregan un cuarto nivel, el cual está referido a la capacidad de recrear, transformar o aplicar lo leído en nuevas situaciones. Supone creatividad y transferencia de aprendizajes hacia otros contextos.

2.3. Procesos Cognitivos de la Comprensión Lectora

La comprensión lectora en los estudiantes no ocurre de manera lineal, sino que se construye a través de un conjunto de procesos cognitivos e interactivos que operan de manera simultánea y recursiva. Kintsch (1998), desde su modelo de construcción-integración, explica que la comprensión implica etapas como la decodificación, es decir, el reconocimiento de palabras y estructuras lingüísticas; el procesamiento léxico, donde se atribuye significado a las palabras; la integración semántica, orientada a la construcción de proposiciones e ideas globales; la elaboración inferencial, que permite formular hipótesis y establecer relaciones entre información explícita e implícita; y finalmente, el monitoreo metacognitivo, que posibilita la autorregulación de la comprensión lectora, detectando dificultades y aplicando estrategias adecuadas.

De acuerdo con Perfetti y Stafura (2014), la comprensión lectora depende de la interacción entre la decodificación eficiente y la integración semántica profunda, lo que permite al lector construir representaciones coherentes del texto. En esa misma línea, McNamara y Magliano (2019) sostienen que la comprensión lectora implica una coordinación activa entre procesos de bajo nivel (como el reconocimiento léxico) y de alto nivel (como la inferencia y la integración conceptual), lo que evidencia su carácter dinámico y constructivo.

Cain y Oakhill (2018) añaden que las inferencias son un componente esencial de la comprensión, ya que permiten al lector conectar información dispersa y llenar vacíos de significado. Estas inferencias, tanto causales como predictivas, son las que posibilitan una comprensión profunda y crítica del texto. Por su parte, Snow (2020) plantea que la comprensión lectora implica una “negociación de significado” en la que intervienen no solo procesos cognitivos, sino también factores contextuales y motivacionales que influyen en cómo el lector interpreta el texto.

Asimismo, según Graesser y Kulikowich (2011), el monitoreo metacognitivo es una habilidad clave en la comprensión lectora, pues permite al estudiante evaluar su propio entendimiento, identificar inconsistencias y ajustar sus estrategias de lectura. Este componente metacognitivo resulta fundamental en el ámbito escolar, dado que promueve la autonomía lectora y la autorregulación del aprendizaje (Paris & Hamilton, 2018).

En síntesis, la comprensión lectora puede entenderse como un proceso activo, jerárquico y autorregulado, donde los lectores combinan la información del texto con sus conocimientos previos y su control metacognitivo para construir significado. Estos procesos interactivos no solo permiten comprender lo que se lee, sino también reflexionar, inferir y aprender a partir del texto, aspectos esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación primaria.

2.4. Factores que Influyen en la Comprensión Lectora

La comprensión lectora depende de múltiples factores que interactúan entre sí, tanto internos al lector como externos al contexto de lectura. Estos factores determinan el modo en que el estudiante procesa, interpreta y construye significado a partir del texto (Snow, 2020).

2.4.1. Factores internos del lector

Conocimientos previos: según Ausubel (1968), el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva del individuo. En este sentido, los conocimientos previos actúan como un filtro interpretativo: permiten al lector establecer conexiones entre lo que ya sabe y la información nueva del texto. Por ejemplo, un estudiante que ha leído sobre el ciclo del agua comprenderá con mayor facilidad un texto científico relacionado con la evaporación o la condensación. Cuanto más amplio y organizado sea su conocimiento previo, mayor será su capacidad para generar inferencias y construir significados más profundos (Solé, 2012; Kendeou & O'Brien, 2018).

Motivación: según Deci y Ryan (2000), desde la Teoría de la Autodeterminación, sostienen que la motivación intrínseca impulsa la persistencia y el esfuerzo en la lectura, al estar asociada al interés y disfrute genuino por aprender. Un estudiante motivado intrínsecamente no lee solo por obligación o calificación, sino por curiosidad, deseo de comprender y satisfacción personal. Esto lo lleva a emplear estrategias cognitivas y metacognitivas más eficaces, como releer, subrayar o hacerse preguntas sobre el texto (Guthrie & Wigfield, 2020). En cambio, la falta de motivación intrínseca puede generar lectura superficial y escaso compromiso con el significado.

Habilidades lingüísticas: el dominio del vocabulario, la sintaxis y la morfología influye directamente en la comprensión lectora, pues son los componentes básicos del procesamiento del lenguaje (Perfetti & Stafura, 2014). Un estudiante con vocabulario limitado tendrá mayores dificultades para comprender textos complejos, ya que no podrá acceder fácilmente al significado de las palabras o interpretar estructuras gramaticales complejas. Por el contrario, un adecuado desarrollo lingüístico permite decodificar con fluidez, integrar ideas y captar las relaciones semánticas del texto. En este proceso, la

enseñanza explícita del vocabulario y de la conciencia morfosintáctica contribuye significativamente al progreso lector (Cain & Oakhill, 2018).

2.4.2. Factores externos o contextuales

Características del texto: la extensión, la complejidad léxica, la estructura y la coherencia del texto son elementos que inciden directamente en el nivel de comprensión del lector (McNamara & Magliano, 2019). Textos con vocabulario técnico, oraciones largas o estructuras narrativas poco convencionales requieren mayor esfuerzo cognitivo. En cambio, textos bien organizados, con conectores claros y ejemplos contextualizados, facilitan la comprensión y retención del contenido. Por ello, la selección de materiales debe adecuarse al nivel lector y al propósito pedagógico, favoreciendo una progresión gradual en la dificultad textual (Cassany, Luna & Sanz, 2021).

Prácticas pedagógicas: la mediación docente, el uso de estrategias metacognitivas y la retroalimentación formativa son factores determinantes en el desarrollo de la comprensión lectora (Snow, 2002; Hattie & Timperley, 2007). Un docente que guía activamente el proceso lector, plantea preguntas inferenciales, promueve la reflexión sobre el texto y brinda retroalimentación oportuna, ayuda al estudiante a identificar sus errores y mejorar su comprensión. La práctica pedagógica eficaz no se limita a la lectura literal, sino que estimula la interpretación crítica, la conexión con experiencias previas y la autorregulación del aprendizaje (Jiménez & Ortiz, 2019).

Entorno sociocultural: El contexto familiar y social influye significativamente en la construcción de hábitos lectores. Cassany (2006) señala que la disponibilidad de materiales de lectura en el hogar, el ejemplo lector de los padres y el acceso a bibliotecas escolares son factores que fortalecen la práctica lectora cotidiana. Un entorno que valora la lectura promueve la exposición temprana al lenguaje escrito y favorece el desarrollo de la comprensión desde los primeros años de escolaridad (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Por el contrario, la ausencia de estímulos lectores limita el vocabulario, la curiosidad y la autonomía lectora.

2.5. Estrategias de Comprensión Lectora

Para Sole (2012), la comprensión lectora es un proceso complejo que requiere la interacción activa entre el lector, el texto y el contexto. En este proceso, las estrategias lectoras desempeñan un papel fundamental, ya que permiten a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar su propio entendimiento del texto. Estas estrategias son herramientas cognitivas y metacognitivas que orientan la lectura hacia la construcción del significado, favoreciendo el aprendizaje autónomo y reflexivo (Solé, 2012; Pressley & Afflerbach, 2018).

En la práctica pedagógica, las estrategias de comprensión se organizan en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, cada uno con propósitos específicos orientados a activar conocimientos, regular la interpretación y consolidar la comprensión.

Antes de la lectura: en esta fase, el objetivo principal es preparar cognitivamente al estudiante para interactuar con el texto. Se busca activar los conocimientos previos, relacionando el nuevo contenido con experiencias o aprendizajes anteriores (Ausubel, 1968). Además, el docente promueve la formulación de hipótesis sobre el contenido, la estructura o el propósito del texto, incentivando la anticipación y la curiosidad. Actividades como el análisis del título, la observación de imágenes, el debate sobre el tema o la predicción del desarrollo textual estimulan la participación activa y favorecen una lectura con propósito (González, 2000; Duke & Pearson, 2009).

Durante la lectura: esta etapa se orienta al procesamiento activo del texto. Las estrategias incluyen el subrayado de ideas clave, la toma de notas marginales, la formulación de preguntas para guiar la interpretación y la elaboración de organizadores gráficos como mapas conceptuales, esquemas o diagramas de flujo. Estas herramientas permiten al lector identificar relaciones entre conceptos, jerarquizar información y mantener la coherencia durante la lectura. Además, el monitoreo metacognitivo cobra relevancia, ya que los estudiantes aprenden a detectar cuándo una parte del texto no se comprende completamente y aplican estrategias de reparación, como releer o inferir el significado de una palabra por el contexto (Paris & Hamilton, 2009; Solé, 2012).

Después de la lectura: el propósito de esta fase es consolidar y transferir el conocimiento adquirido. Estrategias como la elaboración de resúmenes, la redacción de conclusiones personales, las discusiones grupales o la aplicación creativa del contenido (por ejemplo, dramatizaciones, proyectos o debates) permiten al estudiante integrar lo leído en

su estructura cognitiva. Además, la reflexión posterior a la lectura fomenta la autovaloración del aprendizaje, la argumentación y el pensamiento crítico. Estas actividades no solo evalúan la comprensión literal, sino también la capacidad inferencial y crítica del lector (Cassany, 2006; Duke & Pearson, 2009).

De acuerdo con Duke y Pearson (2009), la enseñanza explícita y sistemática de estas estrategias, acompañada de la modelación docente, incrementa significativamente los niveles de comprensión lectora. El docente debe mostrar cómo se aplican las estrategias mediante el pensamiento en voz alta, guiando progresivamente a los estudiantes hacia la autonomía lectora. Asimismo, la retroalimentación formativa durante este proceso es esencial para reforzar las estrategias exitosas y ajustar aquellas que presentan dificultades (Hattie & Timperley, 2007).

En conclusión, el uso articulado de estrategias antes, durante y después de la lectura permite a los estudiantes involucrarse activamente con el texto, construir significado, desarrollar pensamiento crítico y autorregular su aprendizaje. Estas estrategias, cuando se aplican en un contexto de acompañamiento pedagógico reflexivo, se convierten en un medio eficaz para fortalecer las competencias lectoras en la educación primaria y secundaria.

2.6. Importancia de la Comprensión Lectora en la Educación

La comprensión lectora constituye una habilidad transversal esencial para el aprendizaje en todos los niveles educativos, ya que permite a los estudiantes no solo decodificar un texto, sino también interpretar, analizar, reflexionar y construir significados a partir de la información leída. Según Vásquez et al. (2021), los países que alcanzan altos niveles de desempeño en comprensión lectora muestran también mejores resultados en áreas como matemáticas, ciencias y comunicación, lo cual evidencia que esta competencia es un pilar del rendimiento académico general.

En el ámbito educativo, la comprensión lectora está estrechamente vinculada con otros procesos cognitivos superiores como la atención, la memoria, el razonamiento lógico y el pensamiento crítico. Cuando un estudiante comprende lo que lee, desarrolla la capacidad de establecer relaciones, inferir significados implícitos, formular juicios y transferir conocimientos a nuevas situaciones. Por ello, la lectura comprensiva no se limita al área de Comunicación, sino que es fundamental para el éxito en todas las áreas curriculares, al

facilitar la comprensión de consignas, problemas matemáticos, textos científicos e históricos, y al fortalecer la capacidad de análisis y resolución de problemas.

En el contexto peruano, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) han evidenciado deficiencias persistentes en los niveles de comprensión lectora, especialmente en los primeros grados de primaria. Estos resultados subrayan la necesidad de fortalecer la enseñanza de estrategias lectoras desde etapas tempranas, a fin de promover una lectura significativa que favorezca el aprendizaje autónomo y el desarrollo del pensamiento crítico (MINEDU, 2019).

De este modo, fomentar la comprensión lectora en la escuela implica no solo mejorar el desempeño académico, sino también formar ciudadanos capaces de interpretar su realidad, argumentar con fundamento y participar activamente en la sociedad. En consecuencia, fortalecer la comprensión lectora es invertir en el desarrollo integral del estudiante y en la calidad educativa del país.

2.7. Relación entre la Retroalimentación y la Comprensión Lectora en el Nivel Primaria

El aprendizaje de la lectura en la educación primaria constituye uno de los pilares fundamentales sobre los que se construye el desarrollo académico de los estudiantes. En este proceso, la comprensión lectora no solo representa la capacidad de decodificar palabras y frases por parte del estudiante, sino que se concibe como la competencia de construir significado, relacionar ideas y generar aprendizajes significativos que favorezcan el pensamiento crítico (González, 2000). Por ello, alcanzar niveles adecuados de comprensión en esta etapa es determinante para el éxito en la vida escolar y personal de los estudiantes, pues la lectura es la base de todo aprendizaje.

De la misma forma, la retroalimentación docente se constituye como una herramienta pedagógica de gran valor, ya que permite al estudiante reconocer sus logros, identificar sus errores y, sobre todo, comprender cómo puede mejorar. Tal como afirman Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación es uno de los factores con mayor impacto en el rendimiento académico, siempre que se aplique de manera específica, formativa y orientada a los procesos de pensamiento.

Asimismo, para Brookhart (2008), la relación entre la retroalimentación y la comprensión lectora se manifiesta de manera directa en la práctica pedagógica cotidiana. Los estudiantes que reciben una retroalimentación continua, oportuna y adaptada a sus necesidades tienen más posibilidades de desarrollar estrategias de lectura que los conduzcan desde una comprensión literal hacia niveles inferenciales y finalmente críticos. Este proceso convierte a la retroalimentación en un elemento pedagógico clave que orienta la interpretación del texto y potencia las habilidades metacognitivas del lector.

Esta sección tiene como propósito analizar cómo la retroalimentación docente se relaciona con el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de nivel primario. Se abordará, en primer lugar, el rol de la retroalimentación como mediación pedagógica; posteriormente, se analizará su impacto en los distintos niveles de la comprensión lectora y se presentará evidencia empírica que respalda esta relación. Finalmente, se propondrán lineamientos pedagógicos y estrategias aplicables en el aula, con el fin de ofrecer orientaciones concretas a los docentes para optimizar sus prácticas pedagógicas en beneficio del aprendizaje lector de sus estudiantes.

De este modo, la presente sección busca no solo profundizar en el análisis conceptual, sino también aportar propuestas prácticas que contribuyan a la reflexión docente y a la mejora de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en la educación primaria.

2.7.1. Relación práctica entre retroalimentación y comprensión lectora

La retroalimentación no debe entenderse únicamente como la corrección de errores o la entrega de calificaciones por parte del docente hacia los estudiantes, sino debe entenderse como un proceso dialógico y mediador entre el docente y el estudiante, cuyo objetivo es orientar, guiar y fortalecer el aprendizaje. En este sentido, la retroalimentación se convierte en una estrategia pedagógica que facilita el tránsito del estudiante desde lo que sabe hacia lo que está en proceso de aprender, cumpliendo una función similar al concepto de “zona de desarrollo próximo” planteado por (Vygotsky, (1978).

De acuerdo con Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación es más eficaz cuando responde a tres preguntas esenciales: ¿Hacia dónde voy? (metas de aprendizaje), ¿Cómo lo estoy haciendo? (proceso actual) y ¿Qué debo hacer para mejorar? (pasos

siguientes). Aplicada a la comprensión lectora, estas preguntas permiten al docente no solo evaluar la respuesta del estudiante, sino también conducirlo a reflexionar y analizar sobre las estrategias que empleó para llegar a esa respuesta y cómo puede optimizarlas en futuras lecturas. Por ejemplo, si un estudiante responde incorrectamente a una pregunta inferencial de un texto narrativo, el docente podría aplicar retroalimentación mediadora con una intervención como: “Observa lo que hizo el personaje antes de tomar esa decisión. ¿Qué pistas del texto pueden ayudarte a entender por qué actuó así?”. Este tipo de orientación no proporciona la respuesta directamente, sino que estimula la capacidad de análisis del estudiante, fomentando la metacognición (Brookhart, 2017).

En la práctica escolar, la retroalimentación como mediación pedagógica se puede aplicar en tres momentos clave de la lectura (Shute, 2008):

Antes de la lectura: motivando al estudiante a formular hipótesis sobre el contenido de la lectura y brindándole pistas para activar sus conocimientos previos.

Durante la lectura: interviniendo con preguntas mediadoras, aclaraciones o sugerencias que guíen la construcción del significado.

Después de la lectura: ofreciendo comentarios positivos u opiniones detalladas sobre su desempeño lector, destacando fortalezas y señalando propuestas de mejora para los aprendizajes del estudiante.

Asimismo, cuando la retroalimentación se da de forma personalizada y contextualizada, los estudiantes se sienten acompañados en su proceso de aprendizaje, lo que incrementa su motivación y confianza. En este sentido, Sadler (1989) afirma que la retroalimentación es efectiva cuando el estudiante entiende el estándar esperado, compara su desempeño con dicho estándar y recibe orientaciones para reducir la brecha existente entre su desempeño y el estándar esperado.

En la comprensión lectora, este proceso mediador permite que los estudiantes pasen de un nivel de lectura superficial a uno profundo, al tiempo que desarrollan autonomía en el uso de estrategias lectoras. El docente aplicando ello, deja de ser un mero evaluador para convertirse en un facilitador del aprendizaje, creando un espacio de diálogo en el que los

errores son vistos como oportunidades para mejorar y no como fracasos que desmotiven al estudiante en su proceso de aprendizaje.

En conclusión, la retroalimentación como mediación pedagógica se constituye en un puente que articula las metas de aprendizaje con el desarrollo real del estudiante, favoreciendo una enseñanza más inclusiva, reflexiva y significativa.

2.7.2. Evidencia empírica de la relación entre la retroalimentación y la comprensión lectora

El vínculo entre la retroalimentación docente y la comprensión lectora ha sido objeto de diversos estudios en el ámbito educativo, los cuales coinciden en que la retroalimentación formativa y oportuna constituye un factor determinante en el progreso lector de los estudiantes, especialmente en el nivel primario. Estas investigaciones no solo respaldan la pertinencia teórica del concepto, sino que también demuestran su efectividad en la práctica pedagógica.

En primer lugar, Hattie y Timperley (2007), a través de un metaanálisis de más de 500 estudios, concluyeron que la retroalimentación se encuentra entre las estrategias educativas de mayor impacto en el aprendizaje, con un efecto promedio superior al de otras intervenciones pedagógicas. En el caso específico de la lectura, el estudio demostró que los estudiantes que recibían retroalimentación detallada y clara lograban mejoras significativas en la identificación de ideas principales, la formulación de inferencias y la capacidad crítica.

Asimismo, Shute (2008) destaca que la retroalimentación que cumple con las características de ser específica, inmediata y centrada en el proceso promueve no solo el aprendizaje superficial, sino también la comprensión profunda del texto. Esto se debe a que el estudiante aprende a autorregular su lectura, reconociendo las estrategias que le resultan más efectivas y corrigiendo aquellas que no le permiten avanzar.

En contextos latinoamericanos, investigaciones como las de Gonzáles (2000) y Cassany (2006) han evidenciado que la retroalimentación constante en las actividades lectoras no solo mejora la comprensión literal, sino que estimula la construcción de inferencias y el desarrollo de un pensamiento crítico-valorativo. Por ejemplo, Gonzáles (2000) en su estudio realizado en aulas de nivel primaria mostró que los estudiantes que

recibían retroalimentación mediada por preguntas abiertas lograban desempeños superiores en evaluaciones de comprensión lectora en comparación con aquellos que solo recibían calificaciones numéricas.

De manera más reciente, un estudio desarrollado en escuelas peruanas por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2019) encontró que la retroalimentación formativa aplicada en el marco del Plan Lector produjo mejoras sustantivas en los resultados de las evaluaciones censales de estudiantes de cuarto grado. Los docentes que acompañaban el proceso lector con comentarios constructivos y preguntas desafiantes lograron que sus alumnos avanzaran de niveles básicos (identificación literal) a niveles más complejos (inferenciales y críticos).

Por otro lado, investigaciones internacionales como la de Brookhart (2017) han documentado que los estudiantes de primaria que recibieron retroalimentación centrada en la explicación de errores y en la propuesta de alternativas de solución mejoraron su capacidad de justificar respuestas y relacionar ideas entre diferentes textos. Esto evidencia que la retroalimentación no solo corrige, sino que enseña a pensar estratégicamente sobre el texto.

Finalmente, Andrade (2019) identificó que la retroalimentación más eficaz en los primeros años escolares es aquella que equilibra el reconocimiento de los logros con la orientación hacia la mejora, puesto que incrementa la motivación y la autoconfianza del estudiante para enfrentar lecturas más complejas.

En conclusión, la evidencia empírica corrobora que la retroalimentación sistemática y bien planificada constituye un predictor clave del desarrollo de la comprensión lectora en primaria, ya que favorece la progresión entre los distintos niveles (literal, inferencial y crítico), potencia la motivación hacia la lectura y fortalece la autorregulación del aprendizaje.

2.7.3. Propuestas y lineamientos pedagógicos de la retroalimentación y la comprensión lectora

La relación entre la retroalimentación y la comprensión lectora en el nivel primario no solo debe comprenderse desde un enfoque teórico o investigativo, sino también desde su

aplicación práctica dentro del aula. Para que la retroalimentación se consolide como un recurso pedagógico realmente efectivo, es fundamental establecer propuestas y lineamientos claros que orienten a los docentes en su uso cotidiano. Dichos lineamientos no buscan únicamente corregir errores, sino también estimular procesos cognitivos y metacognitivos que fortalezcan las competencias lectoras de los estudiantes en sus distintos niveles: literal, inferencial y crítico.

En este sentido, una de las estrategias más efectivas es el uso de preguntas mediadoras, las cuales permiten guiar al estudiante hacia la reflexión y la interpretación profunda del texto. Estas preguntas, formuladas de manera abierta, invitan al análisis y a la argumentación, promoviendo que los alumnos sustenten sus respuestas con base en evidencias textuales, por ejemplo: “¿Por qué crees que el personaje actuó de esta manera?” o “¿Qué pistas del texto te ayudan a sostener tu respuesta?”. De esta forma, se fomenta la comprensión activa y el pensamiento crítico.

Asimismo, el uso de andamiajes pedagógicos resulta esencial, ya que permite que el docente acompañe al estudiante de manera gradual, pasando de interrogantes simples a más complejas. Este proceso favorece el tránsito desde una comprensión literal hasta una comprensión crítica, fortaleciendo las habilidades inferenciales y analíticas. En paralelo, la retroalimentación grupal y colaborativa constituye una oportunidad para potenciar el aprendizaje social, al promover el intercambio de ideas entre pares y el diálogo constructivo. En estos espacios, el docente actúa como mediador que orienta, aclara y refuerza conceptos, promoviendo la construcción conjunta del conocimiento (Brookhart, 2017).

Por otro lado, el empleo de herramientas visuales, como organizadores gráficos, mapas conceptuales o cuadros comparativos, ofrece un soporte adicional para la retroalimentación, al facilitar que los estudiantes visualicen la estructura y jerarquía de las ideas del texto. Estas herramientas contribuyen a ordenar la información y a mejorar la capacidad de síntesis y relación entre los contenidos.

Finalmente, la implementación de talleres de metacognición después de cada actividad de lectura permite que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje. A través de preguntas como “¿Qué aprendí?”, “¿Qué me costó más?” o “¿Cómo puedo mejorar con la retroalimentación recibida?”, los alumnos desarrollan la capacidad de

autoevaluarse y autorregular su comprensión. En conjunto, estas estrategias refuerzan el papel de la retroalimentación como un elemento clave en la formación de lectores autónomos, críticos y reflexivos, capaces de construir significado y aprender a partir de la lectura.

2.7.4. Lineamientos para la práctica docente en primaria

A partir de los principios y estrategias descritos, se plantean una serie de lineamientos pedagógicos que orientan la implementación efectiva de la retroalimentación en el desarrollo de la comprensión lectora. En primer lugar, se destaca la planificación de la retroalimentación como parte integral de la sesión de aprendizaje, entendiendo que no debe ser vista como un añadido o complemento, sino como un momento esencial dentro del diseño curricular. Esta planificación debe considerar criterios claros y evidencias observables que permitan valorar los avances del estudiante en los distintos niveles de comprensión lectora.

De igual modo, es necesario integrar la retroalimentación en los procesos de evaluación formativa, utilizando instrumentos como rúbricas, listas de cotejo y registros anecdóticos que orienten las observaciones del docente hacia las competencias lectoras específicas: literal, inferencial y crítica. Estos recursos permiten no solo valorar el desempeño, sino también ofrecer información precisa y útil para que el estudiante pueda mejorar su proceso de lectura y comprensión.

Otro aspecto fundamental es la formación docente continua en retroalimentación efectiva, pues brindar comentarios de calidad requiere el desarrollo de habilidades comunicativas, empáticas y pedagógicas que eviten prácticas centradas únicamente en la calificación. La capacitación en este campo permitirá a los docentes ofrecer orientaciones constructivas, oportunas y personalizadas, enfocadas en el aprendizaje y no solo en el resultado.

Asimismo, se propone vincular la retroalimentación con la motivación, incorporando estrategias basadas en la gamificación, como el uso de insignias, puntos o retos de lectura. Estas herramientas fomentan un ambiente dinámico y atractivo, reforzando la retroalimentación positiva y manteniendo el interés de los estudiantes por mejorar sus habilidades lectoras.

Finalmente, se enfatiza la importancia de promover un ambiente seguro para el error, en el que los estudiantes perciban la retroalimentación como una oportunidad de crecimiento y no como una sanción. En un clima de confianza y respeto, los errores se transforman en experiencias de aprendizaje que estimulan la reflexión y la mejora continua (Carless & Boud, 2018).

La aplicación sistemática de estos lineamientos se espera que tenga un impacto significativo en la comprensión lectora de los estudiantes del nivel primaria. En primer lugar, permitirá incrementar el nivel de comprensión literal en aquellos alumnos que presentan dificultades básicas de lectura, brindándoles herramientas para identificar información explícita en los textos. En segundo lugar, contribuirá al desarrollo de la capacidad inferencial, favoreciendo el uso de pistas textuales y la conexión con conocimientos previos para construir significados implícitos. A su vez, promoverá el pensamiento crítico en el análisis y valoración de textos, fortaleciendo la formación de lectores reflexivos y ciudadanos críticos. Finalmente, impulsará la autonomía lectora y la autorregulación del aprendizaje, al fomentar en los estudiantes la capacidad de monitorear su comprensión, reconocer sus avances y asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

1. La retroalimentación se constituye como un proceso pedagógico clave que trasciende la simple corrección al estudiante para convertirse en una herramienta formativa que guía al estudiante hacia la autorregulación de su aprendizaje. Su valor radica en ofrecer información significativa sobre el desempeño, orientando la reflexión, la toma de conciencia y la mejora continua del proceso lector, los cuales son aspectos esenciales para fortalecer el aprendizaje autónomo y significativo del estudiante.
2. Los diversos enfoques teóricos, como el enfoque constructivista, sociocultural y del aprendizaje significativo, evidencian que la retroalimentación no solo transmite información, sino que propicia la co-construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la retroalimentación se consolida como un proceso dialógico que promueve la reflexión, la interacción y el desarrollo de habilidades metacognitivas necesarias para un aprendizaje activo.
3. Una retroalimentación efectiva se distingue por su claridad, oportunidad y orientación hacia los procesos de aprendizaje del estudiante. Estas características posibilitan que el estudiante reconozca sus aciertos y errores, comprenda las causas de sus resultados y planifique estrategias de mejora. En consecuencia, la retroalimentación se convierte en un medio que promueve la motivación y fomenta la autonomía del estudiante.
4. Las distintas tipologías y dimensiones de la retroalimentación, evidencian su carácter integral y multifuncional. Asimismo, la retroalimentación no solo cumple una función cognitiva, sino también emocional y social, al promover el diálogo, la confianza y la colaboración entre el docente y estudiante. Además, su dimensión interactiva favorece la construcción compartida del conocimiento y el fortalecimiento de la autorregulación.
5. La comprensión lectora es un proceso activo de construcción de significado que requiere la interacción entre el texto, el contexto y el pensamiento del estudiante. No

se limita a la decodificación de textos, sino que involucra interpretación, análisis y reflexión por parte del estudiante. Asimismo, su desarrollo es esencial para el aprendizaje integral, ya que posibilita comprender, transformar y aplicar el conocimiento adquirido.

6. El progreso lector del estudiante se manifiesta en tres niveles interrelacionados: literal, inferencial y crítico; alcanzar los niveles superiores exige acompañamiento docente constante y estrategias que orienten la interpretación profunda del texto. En este proceso, la retroalimentación se convierte en un puente pedagógico que facilita la transición hacia una lectura más reflexiva y analítica.
7. La comprensión lectora implica una red compleja de procesos cognitivos por parte del estudiante como acceso a la memoria, la inferencia y la integración semántica. Estos procesos actúan de manera coordinada para construir significado y demandan del docente estrategias que estimulen la metacognición y el pensamiento crítico. De este modo, la enseñanza lectora debe priorizar la reflexión sobre cómo se comprende, no solo qué se comprende.
8. La comprensión lectora está determinada por factores internos, como la motivación y el conocimiento previo, y externos, como la intermediación docente y el entorno sociocultural del estudiante. Asimismo, reconocer esta interacción permite diseñar prácticas pedagógicas más inclusivas y efectivas, donde la retroalimentación desempeña un papel central al orientar, reforzar y personalizar el proceso de aprendizaje lector del estudiante.
9. Con respecto a las estrategias didácticas aplicadas antes, durante y después de la lectura, estas promueven la participación activa del estudiante en la construcción del significado textual; pues cuando estas estrategias se acompañan de una retroalimentación formativa, el aprendizaje del estudiante se profundiza, favoreciendo la autorregulación, la transferencia de conocimientos y el desarrollo de lectores críticos y reflexivos.

10. La comprensión lectora constituye la base del aprendizaje en todas las áreas curriculares, pues posibilita analizar, argumentar y aplicar información de manera crítica. Su fortalecimiento desde la educación primaria contribuye no solo al rendimiento académico, sino también a la formación de ciudadanos reflexivos, capaces de comprender su entorno y participar activamente en la sociedad del conocimiento.
11. La relación entre retroalimentación y comprensión lectora es recíproca y esencial para el desarrollo educativo. La retroalimentación orienta, motiva y regula el proceso lector, mientras que la comprensión lectora proporciona el contexto para que dicha orientación cobre sentido. Juntas, permiten formar estudiantes autónomos, críticos y autorregulados, capaces de aprender de manera continua y significativa.

REFERENCIAS

- Andrade, H. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87. Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston. https://www.spbkbd.com/english/art_english/art_51_030211.pdf
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=CYzgEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=How+to+give+effective+feedback+to+your+students.+&ots=pOkQB5ja2f&sig=AoDrZyWBVRW0EmiHHyzKmSWjSbU&redir_esc=y#v=onepage&q=How%20to%20give%20effective%20feedback%20to%20your%20students.&f=false
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students (2nd ed.)*. ASCD.
https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=CYzgEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=How+to+give+effective+feedback+to+your+students+&ots=pOkQB5ja5b&sig=xcWKaPoZUhP07hfuBiU_P5i8Jz8&redir_esc=y#v=onepage&q=How%20to%20give%20effective%20feedback%20to%20your%20students&f=false
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=S6FKW90QY40C&oi=fnd&pg=PR29&dq=The+process+of+education.+&ots=leiVkf_0vZ&sig=RQYw3Az1fFcyWRcw7QdBlydrng&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20process%20of%20education.&f=false
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281.
<https://doi.org/10.3102/00346543065003245>

Cain, K. & Oakhill, J. (2008). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press.

https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=kR4RySCA_YIC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Children%27s+comprehension+problems+in+oral+and+written+language:+A+cognitive+perspective.+&ots=0KAHCbPucf&sig=7XkKU162DtXk3Ud-rFnUJ-UiOeg&redir_esc=y#v=onepage&q=Children's%20comprehension%20problems%20in%20oral%20and%20written%20language%3A%20A%20cognitive%20perspective.&f=false

Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA158959825&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=03258637&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7Ef96e3c21&aty=open-web-entry>

Cassany, D. Luna, M. & Sanz, G. (2021). *Enseñar lengua*. Graó.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59017732/cassany_d_luna_m_sanz_g._-enseñar_lengua20190424-111246-1pzjpyh-libre.pdf?1556477618=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3Denseñar_lengua.pdf&Expires=1761077565&Signature=OdVK8q4qKnWfs02v99DKUbPAbSeAglct0JmhBsh9fMnsatEm1EYPFyWBcPW14PPZM1awqBM2klqA0ISvlXv0PBq0OJZCd4gAT0wQf3FjZjBgp1DKu6hp8-ETmdF~E6a9BsdBY6T6ltZYyLaXVnioCIFGUElsxfHHAN3W19gX9M8Vu~hpvtV9tGNnwd7LHt1hLOv-ATM1uOchGirnQ2PGj0t7HC8H6e5-J2qb4kvxSFgmU7AG8ZXfaoJTcXqFgXITFNXJ5GJDdNAXoMS3JdaLL5XTn8bEatWhInN89DAsbIx~n-RxqPswYO1kqUM0A7EmLPFJaUA3LVBUOPHuEivWjQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1–2), 107–122.
<https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
https://namdu.uz/media/Books/pdf/2024/07/30/NamDU-ARM-12124-Mindset_Changing_the_way_you_think_to_fulfil_your_potential.pdf
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed., pp. 8–38). Teachers College Press. https://www.researchgate.net/profile/Randall-Perry-3/publication/369858328_CONSTRUCTIVISM_THEORY_PERSPECTIVES_AND_PRACTICE_SECOND_EDITION_Constructivism_A_Psychological_Theory_of_Learning/links/642fea794e83cd0e2f979394/CONSTRUCTIVISM-THEORY-PERSPECTIVES-AND-PRACTICE-SECOND-EDITION-Constructivism-A-Psychological-Theory-of-Learning.pdf
- Graesser, A. C., McNamara, D. S. & Kulikowich, J. M. (2011). Coh-Metrix: Providing multilevel analyses of text characteristics. *Educational Researcher*, 40(5), 223–234. <https://doi.org/10.3102/0013189X11413260>
- González, J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159–163. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601104.pdf>
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2020). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil et al. (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 5). Routledge.
https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=Q_snDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA137&dq=Engagement+and+motivation+in+reading.&ots=aOZMu4N67S&sig=DT31Ium4tEK_9109i4SIeCATWMc&redir_esc=y#v=onepage&q=Engagement%20and%20motivation%20in%20reading.&f=false

- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203887332/visible-learning-john-hattie>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jiménez, J. & Ortiz, M. (2019). Estrategias docentes y comprensión lectora en educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 55–74.
<https://doi.org/10.35362/rie7923326>
- Kendeou, P. & O'Brien, E. J. (2018). Knowledge activation and comprehension: A developmental perspective. *Educational Psychologist*, 53(2), 79–91.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1429011>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=LuycnLrY3k8C&oi=fnd&pg=PR13&dq=Comprehension:+A+paradigm+for+cognition.&ots=fBC8Dp4rdY&sig=v6GWuseva2LmMeGK8Xz1WII7NOI&redir_esc=y#v=onepage&q=Comprehension%3A%20A%20paradigm%20for%20cognition.&f=false
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- McNamara, D. S. & Magliano, J. P. (2019). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 71, 297–323.
<https://doi.org/10.1016/bs.plm.2019.04.002>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203946657/dialogue-development-children-thinking-karen-littleton-neil-merc>

- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
Ministerio de Educación del Perú. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes. Ministerio de Educación del Perú.
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/recursos.php>
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 32–53). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315759609-12/development-children-reading-comprehension-scott-paris-ellen-hamilton>
- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2018). The development of metacognition and control of reading comprehension. *Educational Psychologist*, 53(3), 165–180.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1480658>
- Perfetti, C. A. & Stafura, J. Z. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child* (D. Coltman, Trans.). Orion Press. <https://psycnet.apa.org/record/1970-19308-000>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
<https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

- Pressley, M. & Afflerbach, P. (2018). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203052938/verbal-protocols-reading-michael-pressley-peter-afflerbach>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=Sk1nDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=The+cultural+nature+of+human+development&ots=fARsYTabOp&sig=2x97fXIWmRKnfYq3JfBj8HvtjeA&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20cultural%20nature%20of%20human%20development&f=false
- Salazar, B. (2023). La retroalimentación formativa y su aplicación en la educación básica en escuelas de América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 6117–6131. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5838
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Smith, F. (2012). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th ed.). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203142165/understanding-reading-frank-smith>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=R1t9btYnK_EC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Reading+for+understanding:+Toward+an+R%26D+program+in+reading+comprehension.&ots=ERtGYzWvLp&sig=doljww2oDgXpq-ACYo8oK2z9FL8&redir_esc=y#v=onepage&q=Reading%20for%20understanding%20an%20R%26D%20program%20in%20reading%20comprehension.&f=false

- Snow, C. E. (2020). *Understanding reading comprehension: Cognitive and linguistic foundations*. Harvard Education Press.
<https://apps.dtic.mil/sti/html/tr/ADA387405/>
- Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Graó.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20–27.
<https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Van Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P. A. & Frèrejean, J. (2024). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design* (4th ed.). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003322481/ten-steps-complex-learning-jeroen-van-merri%C3%A8boer-paul-kirschner-jimmy-fr%C3%A8rejean>
- Vásquez, E., Mogrovejo, L., Aliaga, V. & Iraola, I. (2021). *Comparative study of academic performance in the 2018 PISA test in Latin America*. Springer International Publishing. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-96147-3_9
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://autismusberatung.info/wp-content/uploads/2023/09/Vygotsky-Mind-in-society.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2