

Tesis_Rocio Garcia

6%
Textos sospechosos



5% Similitudes
< 1% similitudes entre comillas
2% entre las fuentes mencionadas
< 1% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: Tesis_Rocio Garcia.pdf
ID del documento: 788eacfc5739a4f3dd2b7681f5050155cae24eed
Tamaño del documento original: 563,8 kB

Depositante: Lesly Ojeda
Fecha de depósito: 3/6/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 3/6/2025

Número de palabras: 20,564
Número de caracteres: 141,939

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	hdl.handle.net Reflexiones de la práctica pedagógica de los docentes de la IEDI ... http://hdl.handle.net/10818/33951	2%		Palabras idénticas: 2% (369 palabras)
2	tesis.pucp.edu.pe https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/eaf0feb7-48ba-4ada-8787-71c463d0373...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (149 palabras)
3	umc.minedu.gob.pe http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/Concepciones-y-prácticas-docentes-... 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (115 palabras)
4	umc.minedu.gob.pe http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/Informe-Lectura-ECE2018-25-1.pdf 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (85 palabras)
5	repositorio.minedu.gob.pe https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10769/Orientaciones para...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (53 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.cuc.edu.co Impacto de la pedagogía lúdica para el fortalecimiento d... https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2673?show=full	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
2	doi.org Comprensión lectora de textos continuos y discontinuos mediante estra... https://doi.org/10.14483/22486798.20504	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)
3	Documento de otro usuario #b445ae El documento proviene de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)
4	doi.org Fomentar los hábitos de lectura para mejorar la comprensión lectora https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7210	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (31 palabras)
5	nombramiento.grupocaceresvirtual.com https://nombramiento.grupocaceresvirtual.com/wp-content/uploads/2022/10/5-COMUNICAC...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)

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

1	https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9533
2	https://core.ac.uk/download/pdf/33251869.pdf
3	https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf
4	https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/20782/20529
5	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009

Puntos de interés

PA
GE
10

CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA COMPRENSIÓN

LECTORA EN IEs RURALES UNIDCOENTES MULTIGRADO PIURANAS

Trabajo de Investigación para optar el Grado de Licenciada en Educación Primaria

Presentado por
Rocío Edith García Palma

Asesora: Lesly Isabel Ojeda Enciso

Lima, mayo de 2025

PA
GE
10

Dedicatoria

A las maestras y maestros, a las niñas y los niños de las escuelas rurales del Perú.

A Julia y Víctor que son las estrellas que iluminan mi vida.

A las Hnas. Marleny Bardales Raymundo, María Laura Benz y Diana Lucía Gaviria Bolaños por ser amigas, acompañantes y compañeras de camino.

Agradecimientos

A mi familia por su apoyo incondicional.

A Lesly Isabel Ojeda, por su calidad y calidez demostrada en su asesoría y acompañamiento a la presente investigación.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) 2022, la comprensión lectora fue una de las competencias en las que el Perú tuvo un puntaje considerable: 408. Si se compara este resultado con los de otros países de la región, Chile y Uruguay alcanzaron 40 y 22 puntos más, respectivamente, mientras que los más bajos corresponden a Panamá y República Dominicana con 392 y 351 puntos, en cada caso (Minedu, 2024a). Además, es importante precisar que el Perú ha mostrado un crecimiento sostenido entre 2009 y 2022 al presentar una diferencia a favor de 38 puntos (Minedu, 2024a). A pesar de este incremento, la comprensión lectora sigue constituyendo un problema dentro del territorio peruano, especialmente en el área rural, ya que se registró 448 puntos, es decir, 49 menos que en el área urbana.

Para el caso de la región Piura, espacio geográfico escogido para la presente tesis, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2024, en la competencia lectora arrojó que, un 28,1 % de los niños de 4.° de primaria logró el nivel satisfactorio, un 40.2% se ubicó En proceso, un 28% En inicio y un 3.6% previo al inicio. Mientras que los niños de 6.° grado logró el nivel satisfactorio un 19,0 %, un 25.5% En proceso, un 37.5% En inicio y un 17.9% previo al inicio, (Minedu, 2025). Es importante precisar que, según el CNEB, el nivel "Satisfactorio" significa que "El estudiante logró los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado", mientras que el nivel "En proceso", significa que "El estudiante logró parcialmente los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado", así mismo, el nivel "En inicio" significa "El estudiante logró aprendizajes elementales respecto de lo esperado para el ciclo evaluado" y, finalmente, el Previo al inicio "El estudiante aún no ha logrado los aprendizajes necesarios para estar en el nivel inicio". Las cifras demuestran que el 72% y 81% de estudiantes no ha logrado

los aprendizajes esperados para el IV y V ciclo, respectivamente. Estos resultados evidencian que los estudiantes ingresan a los ciclos superiores sin un dominio adecuado de las habilidades, capacidades y conocimientos que se espera que logren al finalizar el nivel de primaria, en la comprensión lectora.

Este problema se agudiza, más aún si se observa los resultados en el área rural de la región Piura, solo el 18.3 % de los estudiantes de 4.° de primaria alcanza el nivel Satisfactorio, el 34% se encuentra en Proceso, el 39.6 En inicio y el 8.1% en Previo al inicio. Comparando los resultados del nivel Satisfactorio con el de los estudiantes del sector urbano existe un 12.9%

de diferencia. En 6.º grado de primaria el porcentaje disminuye, aún más, donde el nivel Satisfactorio y En proceso se reducen a un 12.5% y 17.2%, respectivamente, mientras que el nivel En inicio y Previo al inicio se incrementan notablemente a un 39.1% y un 31.2%, respectivamente. Respecto a sus pares del ámbito urbano existe una diferencia a favor de los últimos de 8.7%.

Es preocupante que el 81.7% y 87.5% de los estudiantes del ámbito rural no logren los aprendizajes esperados para el ciclo correspondiente a su nivel. Estas cifras no sólo manifiestan la brecha que existe entre los estudiantes del ámbito rural y sus pares urbanos. También, demuestra la tendencia a reducir el porcentaje de logros de aprendizaje a nivel satisfactorio se percibe en los dos ámbitos, es decir, a medida que los estudiantes avanzan de grado de estudio se reducen los logros de aprendizaje.

La brecha existente entre el ámbito rural y urbano en cuanto a los logros de aprendizaje para el IV y V ciclo de la Educación Básica, merece que se describa algunas de las características importantes de la población del ámbito rural. Según GRADE (2022), 12095 IIEE son de tipo multigrado y unidocentes del nivel primario y castellano hablantes, representando un 13% de las IIEE del Perú. Significa que las aulas cuentan con uno o dos

PA
GE
10

docentes para los seis grados del nivel primaria. Por otro lado, el 43.8% de la población rural esta categorizada como pobre. Esta realidad es una de los desafíos de la zona rural, por consiguiente, es una situación que debe involucrar a los actores claves, padres y madres de familia, docentes, directores de escuelas y autoridades gubernamentales a fin de proponer estrategias para enfrentar las posibles causas que generen los bajos logros de aprendizaje en una zona con muchos desafíos.

Como se ha mencionado, sin duda los docentes son un actor clave. Cumplen un papel sumamente importante en el área de la educación y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que se ha planteado conocer cuáles son las concepciones que estos tienen con respecto a la comprensión lectora. Si bien la ENLA no arroja resultados más específicos, sobre todo en aquellas instituciones educativas que tienen como organización el tipo multigrado. El ámbito rural al tener escasa población (pueblos, caseríos o anexos) el Estado ha organizado el nivel primario -no necesariamente, respondiendo a un criterio pedagógico- en unidocente y




polidocente multigrado, para suplir la necesidad educativa de quienes residen en estas zonas y,

por motivos de asignación de recursos económicos (Montero 2002, como se cita en Felipe & Vargas, 2020). Una escuela unidocente significa que un docente esta a cargo de los seis grados del nivel primario. Implica que el docente debe atender el aula de manera diversificada para cubrir las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas del III, IV y V ciclo que tienen diversas edades, ritmos y logros de aprendizaje, etc. La escuela polidocente multigrado se caracteriza por tener dos hasta tres docentes para los seis grados del nivel primaria. A diferencia

de la escuela unidocente, estos docentes tienen la ventaja de atender, sobre todo, a un número

menor de niños con diversidad de edades.

Esta realidad se recoge en

 **minedu.gob.pe**
https://minedu.gob.pe/transparencia/2022/pdf/Informe_de_Evaluacion_de_Resultados_2021_de_la_Politica_de_Atencion_Educativa_para_la_Poblacion_de_Ambitos_Rurales.pdf

la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos

Rurales

(2018), que sostiene que los docentes de las zonas rurales están caracterizados por los

bajos rendimiento en su desempeño profesional. En principio, la formación inicial que reciben

PA
GE
10

no los prepara para desempeñarse en ámbitos rurales, “Los estudios y publicaciones realizados en América Latina muestran las persistentes omisiones en los procesos de formación inicial y continua de los docentes que trabajan en los territorios rurales. De esta manera, se ha documentado la necesidad de que en los procesos de formación docente se incluyan análisis y reflexiones sobre las particularidades socioculturales, políticas, económicas y medioambientales de los espacios rurales, además del conocimiento y práctica de modelos educativos pertinentes, situados y contextualizados a las diversas y heterogéneas realidades que se viven en los territorios rurales” (Juarez &González, 2020).De esta manera, los docentes pueden estar preparados para desenvolverse en un territorio caracterizado por ser diverso y desafiante a nivel geográfico, socioeconómico, productivo, en servicios básicos, con una diversidad étnica, cultural, lingüística, entre otras. En esta realidad, en caseríos y/o comunidades distantes geográficamente, se ubican las escuelas de tipo multigrado-unidocente multigrado, que requieren una atención particular dada la diversidad y heterogeneidad, antes mencionada. En otras palabras, el docente debe estar preparado para desplegar un trabajo diferenciado en su planificación curricular, en estrategias didácticas y en la elaboración de materiales pertinentes que respondan al contexto. En segundo lugar, los que asumen escuelas unidocentes multigrado, al ser únicos en la escuela, afrontan situaciones de soledad, muchas veces, al estar alejados de la familia (Reátegui, 2021). Sumado a ello, la formación inicial no prepara a los docentes en el conocimiento, comprensión y dominio de metodologías adecuadas y pertinentes para este tipo de escuelas. En consecuencia, se profundiza más las brechas en cuanto a los logros de aprendizaje entre los niños y niñas de las zonas rurales y sus pares urbanos (Cueto et al., 2019).

Para Rojas y Cruzata (2016), el principal objetivo de los docentes debe ser que los estudiantes logren altos niveles de comprensión lectora. En primer lugar, es necesario brindarles la

PA
GE
10

oportunidad para que se desarrollen en los diversos campos de la vida y desarrollen competencias. Por eso, deben desplegar estrategias didácticas activas que permitan a los

estudiantes pensar, imaginar, construir y desarrollar procesos cognitivos complejos en un medio rural que brinda diversas oportunidades, pero, a la vez, limitaciones, que dificultan y hacen más desafiante el desarrollo adecuado de esta competencia. En segundo lugar, estas estrategias deben tener en consideración que los niños y niñas de estos ámbitos no se encuentran en relación constante con diversos medios letrados o audiovisuales. Estas condiciones limitan la posibilidad de participar en diversos espacios sociales que les permita tener interrelación con otras personas, tal como las ciudades o comunidades más pobladas brinda a sus pares del medio urbano. En tercer lugar, las familias no brindan las mejores posibilidades de entablar diálogos que les permita escuchar e incorporar un "vocabulario académico" (Ucelli, 2018). Esta realidad se acentúa más cuando en el entorno familiar de las personas no han culminado su educación básica, situación que suele persistir más en las zonas rurales. Por ello, el docente se enfrenta a un gran desafío, para lo cual tiene que estar preparado a nivel profesional y emocional. Por eso, la importancia de acompañar al docente para que se encuentre en permanente análisis crítico sobre su práctica en el aula, profundice en su pensamiento, deconstruya teorías, comprenda la realidad y aplique metodologías que respondan y rompan las barreras que le presenta el contexto rural desarrollando altos niveles de comprensión lectora, como lo sostienen Rojas y Cruzata (2016).

Ante lo mencionado esta investigación se centra en la siguiente pregunta: ¿Qué caracteriza las concepciones que tienen los docentes del V ciclo para desarrollar la comprensión lectora en las IIEE unidocentes multigrado rurales? El objetivo general de este estudio es caracterizar las concepciones de los docentes del V ciclo para el desarrollo de la comprensión lectora en las IIEE rurales multigrado. Los objetivos específicos son: i) Identificar las concepciones que los

PA
GE
10

docentes del V ciclo de las IIEE rurales unidocentes multigrado tienen sobre la comprensión lectora; ii) Identificar las concepciones de estos docentes sobre el desarrollo de la comprensión lectora y, iii) Analizar las concepciones que los docentes tienen sobre la comprensión lectora y su desarrollo en el aula. Implica recolectar información profunda que permita caracterizar adecuadamente estas concepciones, utilizando diversas herramientas metodológicas.

Se espera que la presente tesis contribuya a ampliar las investigaciones en torno a la comprensión lectora en las escuelas rurales peruanas, sobre todo las unidocentes multigrado, que han tenido menor acogida en la comunidad académica. Las concepciones que ofrecen los docentes en este tipo de instituciones permitirán, además, conocer tanto la perspectiva como las dificultades en un determinado centro poblado del departamento de Piura. Con el apoyo de una lectura interdisciplinaria y una bibliografía actualizada se obtendrá resultados que ayudarán a que futuros investigadores puedan enriquecer aún más la perspectiva docente sobre la comprensión lectora en el ámbito rural.

Por este motivo, la investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo. Según Hernández et al. (2014), este enfoque se caracteriza por su flexibilidad, lo que permite realizar adaptaciones durante el proceso de recolección de datos. Además, facilita el uso de diversas metodologías que ayudan al investigador a comprender los fenómenos clave para entender el contexto de los docentes involucrados en el estudio (Hernández et al., 2014).

La investigación está estructurada en tres capítulos. El primero aborda el marco teórico, en el cual se brinda la base conceptual sobre la comprensión lectora y las concepciones docentes a partir de las contribuciones de diversos autores. El segundo capítulo describe la metodología utilizada en el estudio, incluyendo el enfoque, nivel, método, muestra e instrumento de

PA
GE
10

investigación, así como los estándares éticos seguidos en la recolección y procesamiento de los datos. El tercer capítulo presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos utilizados en la investigación.

CAPÍTULO I

PA
GE
10

MARCO CONCEPTUAL

El estudio de la comprensión lectora en el área rural peruana requiere de un marco teórico que permita analizar adecuadamente la información obtenida durante el trabajo de campo. Por ello, el presente capítulo tiene como objetivo mostrar las directrices teóricas sobre las cuales se basará esta investigación. De esta manera, se ofrecerá, primero, la comprensión lectora de acuerdo con el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y desde un aspecto sociocultural. Además, se ofrece una definición de escuelas multigrado en el área rural peruana. Finalmente, se analiza qué se entiende por concepción y su aplicación en el mundo de la educación y la perspectiva unidocente multigrado.

1.1. Definición de comprensión lectora en el Currículo Nacional de Educación Básica

De acuerdo con la información proporcionada por el Minedu (2016), desde el enfoque comunicativo se considera el aspecto sociocultural de la lectura. En general, en referencia al aspecto sociocultural implica que las personas tienen la oportunidad de interactuar, dialogar, debatir, tomar una postura sobre el texto, con relación a un contexto, cultura, historia y realidad en que se lee y escribe el texto. Así, se convierte en un medio importante que posibilita a los estudiantes la construcción del nuevo conocimiento que conlleve a construir opinión, para interactuar en diversos espacios y generar relaciones democráticas como ciudadanos críticos y propositivos.

1.1.1. Perfil de un lector actual

PA
GE
10

El acto de leer evolucionó a medida que cambió el tiempo y la historia, por eso es importante tener claro el perfil de un lector competente en los tiempos actuales, caracterizado por los adelantos tecnológicos digitales y la democratización de la lectura en los diversos contextos socioculturales. Ser un lector competente es un desafío, por eso es importante conocer el perfil, ya que permite tener en cuenta los enfoques que orientan la práctica pedagógica que se desarrolla en las aulas.

García (2022) en su trabajo monográfico "La lectura en voz alta y la comprensión lectora", caracteriza el perfil de un buen lector, tomando como base a diversos autores, como Solé (1992), Pinzás (2012) y Zayas (2012). Se ha tomado como base esta caracterización y se ha complementado enfatizando el enfoque sociocultural que sostiene Cassany (2008).

- Elabora una comprensión global del texto leído, buscando y tomando en cuenta la opinión de otros lectores, no se queda satisfecho, sólo, con su interpretación personal.
- Es consciente que necesita una información para cubrir una necesidad, plantea su propósito lector, busca y sabe encontrar la información, analiza y evalúa la información para

finalmente utilizarla de manera oportuna y efectiva satisfaciendo su necesidad.

- Es capaz de utilizar los recursos disponibles en el momento (texto escrito físico, virtual, imagen, etc.) para analizarlos críticamente y utilizarlos para sus propósitos de lectura.
- Genera una relación cercana con el texto, que le permite interactuar con él y le brinda la posibilidad de realizar diversos juicios,



predicciones, supuestos, divergencias, convergencias, hipótesis, etc.

- Identifica el contexto, así como el tiempo y las circunstancias sociales, políticas, culturales o históricas en que fue escrito el texto, con la finalidad de relacionarlo con el momento actual en que se realiza la lectura.
- Tiene claro para qué va a leer, permitiéndole discriminar y elegir el texto adecuado para conseguir y evaluar la información de acuerdo con sus intereses y objetivos.

PA
GE
10

- Desarrolla su motivación intrínseca para acercarse al texto de manera espontánea y autónoma, ya sea para disfrutar de una buena lectura, para conseguir una información requerida u otro objetivo trazado.
- Reconoce el género discursivo del texto, que le permite ubicar e identificar diversos códigos lingüísticos según el contexto al que le corresponde dicho texto.
- Reflexiona sobre la información, articulando y relacionando las ideas del texto con el contexto de su experiencia, el contexto en que fue escrito el texto y el objetivo del acto lector, con la finalidad de comprender y construir el nuevo conocimiento.
- Identifica, clasifica y organiza los contenidos de diversas fuentes de información, ya sea en versión impresa o digital.
- Evalúa constantemente su proceso lector, con la finalidad de aplicar la estrategia adecuada para afrontar las exigencias que el tipo de texto demanda.



- Maneja diversos programas informáticos para buscar, clasificar y organizar textos en

versión digital, lo que le permite asegurar la búsqueda en fuentes seguras y confiables.

Como se puede apreciar, comprender un texto no es fácil, es un desafío para todos y todas.

Considerando que esta competencia abre las puertas a las personas para que se desenvuelvan y se desarrollen a nivel personal y profesional en la vida.

En todo proceso lector se consideran tres niveles, aquellos que se desarrollan durante todo el proceso lector. A continuación, se presentan los niveles de la comprensión lectora.

1.1.3. Niveles de la comprensión lectora

En el proceso lector es posible desarrollar diversos niveles de comprensión lectora, estos

son considerados importantes para que toda persona se convierta en un lector competente. Se esclarece, que estos niveles no son secuenciales ni prerrequisitos entre sí para desarrollar y

PA
GE
10

lograr la comprensión lectora. A medida que se desarrolla el acto de leer, estos niveles pueden desplegarse y combinarse.



Strang, Jenkinson y Smith (1965, 1976, 1989, como se cita en Gordillo y Flórez, 2009)

consideran tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, a partir de los cuales proponen una intervención didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Cassany (2006), a estos niveles los denomina leer las líneas, leer entre líneas y leer detrás de las líneas, respectivamente. A continuación, se describe cada uno:

- El nivel literal, se caracteriza por la descripción explícita del texto, donde el estudiante conoce el significado de las palabras, identificando personajes y lugares, aspectos importantes para la comprensión del texto. En este nivel, es posible que el lector llegue a identificar las ideas principales y la secuencia del texto, pero sin llegar a dar un sentido global al mismo. Como por ejemplo ¿Hasta ahora, que ha sucedido en el cuento? ¿Con quién se fue Juan a la casa de sus padres?
- El nivel inferencial, implica que el lector interrelaciona con el texto. A través de las inferencias que son preguntas para profundizar un tema que no se hace mención explícitamente, es decir, significa plantear hipótesis que se comprueban a medida que avanza en la lectura. Este proceso implica articular el texto con la experiencia previa y la nueva información que se incorpora, para luego construir el nuevo conocimiento. En este nivel, los y las estudiantes valoran las motivaciones del por qué se escribió ciertas ideas o pensamientos tratados en el texto. También plantea hipótesis o supuestos que va a comprobar a medida que avanza en la lectura y comprende el lenguaje figurativo, es decir, puede describir una situación, persona u objeto comparándolo con otra cosa u elemento. Como ejemplos se plantea las siguientes preguntas: Teniendo en cuenta lo sucedido en la narración, ¿qué crees que puede pasar ahora?, ¿por qué crees, que el personaje actuó de esa manera?

PA
GE
10

- El nivel crítico, es el objetivo de la lectura. Es el nivel donde las y los estudiantes ponen en práctica sus destrezas como la predicción, la relación de ideas, la inferencia, etc., que han desarrollado para realizar una lectura comprensiva; es decir, son preguntas donde se buscan que el lector forme sus propios juicios



a partir del texto y sus conocimientos

previos, con respuestas subjetivas sobre los personajes, el pensamiento del autor, el

argumento y las imágenes literarias. En este nivel, sus predicciones son comprobadas y emitirán juicios de valor sobre el texto leído, argumentarán con conocimiento de causa, asumiendo una posición. En esta etapa han logrado articular las diversas habilidades y recursos cognoscitivos, experienciales y socioculturales que exige leer un texto. Como, por ejemplo: ¿Cuál fue la intención del autor? ¿Qué piensas sobre la actitud de la niña, en el cuento?

Estos niveles son procesos desafiantes y con diversos grados de complejidad que se articulan y se desarrollan de manera continua, articulada y en paralelo. Además, este camino implica conocer y dominar diversas habilidades descritas a continuación (Hoyos y Gallego, 2017, pp. 27-28):

- Rastreo de la información: permite que el lector realice una identificación de la información que se convierte en la base necesaria para desarrollar los procesos cognitivos de orden superior que se requieren en la lectura. Estas habilidades están referidas a la localización de datos, ideas y tema, y al reconocimiento de la macroestructura y superestructura de un texto.
- Análisis de la información: permite la articulación de la información con las experiencias previas del lector, a fin de generar el nuevo conocimiento. Se desarrollan los procesos cognitivos complejos de orden superior, a partir del despliegue de diversas habilidades relacionadas con la formulación de predicciones e hipótesis, realización de inferencias, recuperación de datos y activación de conocimientos previos, interpretación

PA
GE
10

del significado de palabras dentro de la lectura, resumen y sentido global del texto, reflexión y evaluación del contenido.

1.2. Las escuelas multigrado en el área rural peruana

En el país, las escuelas multigrado son aquellas que cuentan entre uno y cinco docentes para cubrir los seis grados de la educación primaria. Además, las escuelas multigrado se caracterizan por ser unidocentes se caracterizan por tener donde un solo docente que atiende los seis grados del nivel primaria, incluido la dirección de la IE., mientras que en las polidocentes multigrado un docente atiende a dos a tres grados a la vez. En la zona rural, existen 12 095 IIEE multigrados y unidocentes, lo cual equivale al 13 % del total de las IIEE rurales. En estas, laboran 22 115 docentes, que atienden a 297 710 estudiantes del habla castellano (GRADE, 2022). Las escuelas multigrado surgen como una respuesta a las condiciones geográficas y demográficas de las zonas rurales, donde la población estudiantil es reducida y dispersa. Por esta razón, a fin de atender la dispersión de las pequeñas comunidades rurales cuya geografía es agreste y cuenta con poca población de estudiantes, se constituyeron las escuelas multigrado. No obstante, estas escuelas no han recibido la atención necesaria en términos de su diversidad, por lo que han sido tratadas

universalmente como si respondieran a escuelas monogrado y con características distintas, como en los medios urbanos (Rodríguez, 2004).

1.2.1. Características de la escuela rural

A las mencionadas características, se suma la precaria infraestructura, escaso o falta de mobiliario y poco equipamiento. Muchas de ellas carecen de servicios básicos o cuentan con una infraestructura muy precaria. La crisis hídrica que se incrementa cada vez más en las regiones, afecta a las IIEE en el abastecimiento del líquido elemento, especialmente, para preparar los alimentos o mantener en buen estado sanitario los servicios higiénicos (Rodríguez

PA
GE
10

2004).

Asimismo, Ames (2004) sostiene que la escuela multigrado, a nivel pedagógico, requiere un tratamiento diversificado, dada las características que demanda su realidad. En este contexto, resulta cada vez más necesario atender a este tipo de IIEE considerando sus particularidades.

1.2.2. El docente en la escuela rural multigrado

La formación inicial no prepara adecuadamente a los docentes para desempeñarse en una escuela rural, y menos aún en una de tipo multigrado. Las difíciles condiciones en las que se desarrolla la labor docente en contextos rurales incluyen la lejanía de las escuelas, lo que, en muchas ocasiones, obliga a los docentes a separarse de sus familias y genera sentimientos de aislamiento. La escasa orientación pedagógica que recibe, debido a la ausencia de colegas con quienes pueda desarrollar un trabajo colaborativo, condiciones de pobreza y pobreza extrema de las familias, entre otros, hace más desafiante la atención a los y las estudiantes. En este contexto, el desempeño docente y el desarrollo de su práctica pedagógica constituyen factores clave para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos, con el propósito de garantizar procesos pedagógicos que fomenten el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los estudiantes (Rodríguez, 2004).

1.2.3. La comprensión lectora en las escuelas multigrado

De acuerdo con Romero Quesada et al. (2017), la lectura consiste en la articulación de ciertos subprocesos cognitivos que se encuentran en el nivel psicolingüístico y facultan al lector (individuo) a acceder a una información codificada (p. 230). Esta asociación entre facultad e información permite al lector interpretar un texto, es decir, comprender un enunciado a partir



de la decodificación de la información que proporciona una determinada lectura. Cabe indicar

que "El lector, al leer, incorpora los conocimientos que posee, es decir, lo que es y lo que sabe

PA
GE

sobre el mundo. El texto incluye la intención del autor, el contenido de lo dicho y la forma en que se estructura el mensaje” (Lomas, 2003, como se cita en Romero Quesada et al., 2017, p. 230). De hecho, la comprensión lectora no es sino la operación cognitiva que realiza el lector para interpretar un texto. Además, “La comprensión no se da en un proceso temporal lineal, sino en un proceso temporal que se estructura a manera de red, porque el tiempo de este proceso es mental e interno, no cronológico”



(Chaab, Romano & Diumenjo, 2013, como se

cita en Romero Quesada et al., 2017, p. 231).

El lector se convierte entonces en un sujeto activo, con ejercicios de derechos vinculados a prácticas sociales, por naturaleza, que implica desarrollar y manejar una competencia elemental que va más allá de la traducción conceptual de los textos. Como sostiene Zayas (2012), al coincidir con Cassany cuando denomina a la lectura como una competencia básica, movilizadora de diversas destrezas que permite que la persona se desenvuelva en diversos ámbitos de la vida social. En la misma línea, Romero, Linares, Rivera (2017) y Pérez y Roa (2010) consideran a la lectura como una práctica sociocultural que va más allá de recopilar información. Estos autores, demuestran claramente que la lectura es una construcción social que se adapta de acuerdo con la dinámica social donde se desenvuelven las personas, ya sea en diversos colectivos que responde a un tiempo, una historia y a la realidad social del momento. El contexto social y cultural bajo el que opera el lector/intérprete enriquece la comprensión de una determinada lectura, pues “destacan la dimensión social de la lectura, su dimensión histórica, así como la visión de las teorías literarias donde los estudios de recepción se interceptan con los estudios referentes al consumo cultural en el ámbito comunicativo” (Guzmán, 2009, como se cita en Romero Quesada et al., 2017, p. 231).

Por otra parte, Pinzas (2012) considera que la lectura ha cambiado su significado. En la actualidad, se define como un proceso que el lector va construyendo al elaborar imágenes

PA
GE
10

mentales a medida que avanza en ella. Dicho en otras palabras, la mente del lector va proyectando las posibles situaciones, acciones o desenlaces que puede deducir de la lectura, es decir, su mente no permanece en blanco. Por este motivo, se puede explicar que la lectura no es pasiva, ya que implica imaginar, interpretar y relacionar conocimientos previos con la nueva información que incorpora. A todo este proceso, la autora lo llama comprensión, que se adapta de acuerdo con el tema, la situación dada, el interlocutor y el objetivo de la comunicación.

En conclusión, leer significa comprender el texto que se lee, y, en este proceso intervienen destrezas cognitivas, pues se construye conocimiento. Como señala Cairney (2018), ello es

posible a través de las interacciones dinámicas entre el lector, el texto y el contexto, para desarrollar una comunicación efectiva en sus interacciones sociales. Así, se convierte en una competencia básica para el desarrollo de la persona, donde el docente es un actor clave para asegurar que el proceso de enseñanza y aprendizaje no sea una mera transmisión de información o de decodificación en el desarrollo de esta competencia. Si es así, se corre el riesgo que la escuela convierta a los estudiantes en los nuevos analfabetos funcionales. En consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta competencia debe considerarse como un eje primordial en las propuestas curriculares y que el docente pueda concretarlo en la práctica pedagógica en su aula.

Finalmente, para el desarrollo eficiente la comprensión lectora, es importante atender las concepciones que tiene el docente y guían la toma de decisiones adecuadas, oportunas y pertinentes en el desarrollo de su práctica pedagógica en el aula. Así, se asegura la aplicación de los enfoques socio constructivistas con la finalidad de desplegar estrategias que brinden una experiencia de enseñanza-aprendizaje gratificante y valiosa para el estudiante.

1.3. Definición de ConcepciónPA


GE
10

Toda persona tiene una interpretación única del mundo, reflejada en su discurso, decisiones y acciones que asume. De aquí, la importancia de indagar sobre las concepciones, con la finalidad de conocerlas, analizarlas y abordarlas al momento de implementar programas o acciones que busquen realizar cambios o transformaciones en una situación determinada.

Desde esta perspectiva, García, Azcárate y Moreno (2006), citados en Canché, Farfán y Montiel (2009), plantean que las concepciones operan como marcos de referencia que orientan la evaluación, definición y toma de decisiones, al estar ancladas en la comprensión personal del entorno. Esta postura resalta el vínculo estrecho entre concepción y acción, situando al sujeto como un agente activo que interpreta el mundo a partir de sus saberes previos.

A diferencia de las creencias, que suelen considerarse más flexibles y sujetas a modificación, las concepciones son entendidas como "organizadores naturales" más complejos, compuestos por significados, proposiciones y reglas que estructuran el razonamiento (García et al., 2006). Esta distinción resulta clave para comprender por qué las concepciones, al ser más estructuradas y resistentes al cambio, influyen de manera más profunda en las prácticas y decisiones cotidianas.

Por su parte, Hernández (2012) aporta una definición complementaria al sostener que una concepción es

 **repositorio.unal.edu.co** | Concepciones de lectura y escritura en las asignaturas: un estudio etnográfico crítico de la educación en el grado sexto de un colegio público de ...
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78348>

"la forma particular como cada individuo interpreta y se apropia de lo que le rodea y se manifiesta a través de su acción y su discurso"
(p. 102). Esta visión refuerza el

carácter subjetivo y contextual de las concepciones, pero también abre paso a la necesidad de considerar su dimensión social, aspecto que otros autores destacan como central para

comprender la dinámica entre individuo y entorno.

PA
GE
10

Diversos autores coinciden en que las concepciones no solo se configuran desde la dimensión personal —a partir de las experiencias, conocimientos previos y esquemas individuales de interpretación—, sino también desde una dimensión social, en la que influyen de manera decisiva los contextos culturales, históricos y relacionales en los que se desenvuelve la persona. En este sentido, se plantea que las concepciones están mediadas por aspectos socioculturales que inciden en los procesos cognitivos, afectando no solo lo que una persona sabe, sino también cómo interpreta y reacciona ante nuevas situaciones.

Bohórquez (2016) profundiza en esta idea al señalar que las concepciones deben entenderse como construcciones dinámicas que emergen de la constante interrelación entre el sujeto y su entorno. Desde su enfoque, el componente social no es un factor externo, sino constitutivo de las concepciones mismas, ya que estas se ven influenciadas por los discursos, valores y prácticas que predominan en el contexto en el que la persona actúa. Este planteamiento dialoga con enfoques socioconstructivistas que entienden el conocimiento como producto de la interacción entre sujetos y no como una elaboración meramente individual.

Asimismo, el proceso de incorporación de nuevas concepciones puede generar tensiones o conflictos internos, especialmente cuando estas entran en contradicción con los marcos interpretativos previos del sujeto. Este fenómeno, también identificado por autores como Pozo y Scheuer (1999), evidencia que el cambio conceptual no es solo un proceso cognitivo, sino también emocional y social. Por ello, comprender las concepciones desde una mirada amplia —que articule lo individual con lo colectivo— resulta esencial para analizar cómo las personas responden a contextos de cambio o transformación.

PA
GE
10

1.3.1. Definición de concepción docente

El logro de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes constituye la finalidad esencial del servicio educativo. En ese sentido, conocer las concepciones que orientan el pensamiento, las decisiones y las acciones del docente resulta clave, ya que estas inciden directamente en la aplicación de estrategias didácticas y, por tanto, en el desarrollo de las competencias del estudiantado. Como advierte Cassany (2006), la ausencia de prácticas pedagógicas efectivas puede derivar en un alto número de estudiantes considerados

“analfabetos funcionales”, lo que evidencia la urgente necesidad de revisar las concepciones docentes que sustentan la enseñanza.

Desde una perspectiva cognitiva, Hernández (2012) plantea que el docente, en tanto sujeto cognoscente y profesional de la educación, posee la capacidad de planificar procesos complejos de enseñanza-aprendizaje alineados con las necesidades e intereses de sus estudiantes. No obstante, diversos estudios advierten que, a pesar de su participación en procesos formativos y de acompañamiento pedagógico, muchos docentes no logran transformar su práctica. Esta aparente resistencia al cambio puede explicarse, como señalan Munita (2013) y Pozo et al. (2006), por las concepciones —o teorías implícitas— que los docentes tienen sobre el objeto de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Estas teorías, enraizadas en sus experiencias previas y en marcos interpretativos personales, condicionan fuertemente su accionar en el aula y, por ende, requieren ser analizadas con profundidad si se busca una verdadera transformación pedagógica.

PA
GE
10

Munita (2013) plantea que las concepciones docentes influyen en su práctica pedagógica, lo que se alinea con la noción de Pozo et al. (2006) sobre las teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, mientras Munita enfatiza el condicionamiento de la práctica docente, Pozo et al. destacan la importancia de hacer explícitas estas concepciones para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dado que la transformación de la práctica pedagógica suele ser limitada, es fundamental analizar las concepciones docentes a partir de dos categorías. El debate entre enfoques tradicionales y contemporáneos también permite visibilizar distintas concepciones de enseñanza. Mientras que una postura conductista concibe al docente como transmisor del conocimiento y al estudiante como un receptor pasivo,



los enfoques constructivista y

socioconstructivista —respaldados por autores como Gow y Kember (1993), como se cita en

Hernández y Maquilón (2011)— promueven una visión del estudiante como sujeto activo en la construcción de su aprendizaje, en interacción consigo mismo, con los otros y con su entorno. Esta dicotomía revela no solo modelos pedagógicos distintos, sino concepciones opuestas sobre el rol del docente, del estudiante y del conocimiento, cuyas implicancias deben analizarse críticamente al abordar la formación y desempeño docente.

Asimismo, el estudio de las concepciones docentes requiere considerar los niveles de conocimiento que estructuran su pensamiento didáctico. Melief et al. (2010), como se cita en Esteve (2013), proponen tres niveles: el nivel básico o “Gestalt”, caracterizado por una comprensión intuitiva, limitada y poco articulada; el nivel “esquema”, donde el docente empieza a cuestionar críticamente lo que hace y cree —a partir de preguntas como ¿qué hago?

y ¿qué creo?—; y, finalmente, el nivel “teoría”, donde el profesional analiza en profundidad las bases conceptuales que sustentan sus decisiones pedagógicas a través de interrogantes más

PA
GE
10

complejas como ¿por qué creo que esto es así? o ¿por qué hago lo que hago?

Es importante tener en cuenta que, si el análisis y la respuesta a estas interrogantes se realiza con la profundidad y rigurosidad que exigen, el docente llegará a darse cuenta y tomar conciencia de lo que piensa conceptualmente de la enseñanza. Así tendrá la oportunidad de visualizar por él o ella misma lo que piensa, cree y qué decisión debe tomar para desplegar sus estrategias en su práctica pedagógica. Este nivel es fundamental, ya que si no se toma conciencia sobre los esquemas mentales que posee, no se puede pasar al tercer nivel llamado “teoría”. En este nivel, las preguntas apuntalan a lo que se encuentra “atrás” del pensamiento del docente. Las preguntas para este nivel son ¿por qué creo que esto es así?, ¿por qué hago lo que hago?, ¿por qué creo que hay que hacerlo así?, Esteve (2013).

Este marco teórico enfatiza la importancia del análisis reflexivo como condición para la transformación de la práctica pedagógica. Si el docente no toma conciencia de sus esquemas mentales y concepciones que guían su práctica pedagógica, será difícil que logre articular su práctica con los principios teóricos necesarios para generar mejoras sostenibles. En cambio, una reflexión profunda permite deconstruir sus saberes pedagógicos, incorporar nuevos conocimientos y diseñar estrategias que contribuyan al desarrollo integral del estudiante.

1.3.2. Concepción docente sobre la comprensión lectora

Hablar de la comprensión lectora desde la perspectiva docente implica analizar no solo sus prácticas, sino también las concepciones que subyacen a su quehacer pedagógico. En ese sentido, resulta clave considerar las categorías planteadas por Gow y Kember (1993), citados en Hernández y Maquilón (2011), quienes identifican distintas concepciones sobre la enseñanza, que van desde enfoques centrados en la transmisión de contenidos hasta aquellos

PA
GE
10

orientados al desarrollo del aprendizaje significativo. Estas concepciones condicionan profundamente cómo los docentes entienden y enseñan la comprensión lectora.

Entre las investigaciones que han abordado las concepciones docentes sobre la comprensión lectora, destaca el estudio desarrollado por Del Estal y Villalón (2022). La investigación tuvo como propósito analizar las prácticas de lectura y comprensión lectora en ambas etapas educativas, explorar el grado de acuerdo de las docentes respecto a determinadas creencias y determinar si existían diferencias significativas entre los niveles.

Participaron siete docentes de 4 y 5 años (Infantil) y de 1.º y 2.º grado (Primaria), seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Se aplicaron dos cuestionarios virtuales con Google Forms. El primero, cualitativo, inicialmente tenía 47 preguntas, pero se trabajó con 16 centradas en lectura, planificación, metodología y evaluación. El segundo, cuantitativo, contenía 20 afirmaciones sobre lectoescritura, de las cuales se seleccionaron 11 relacionadas con lectura y comprensión. El estudio evidenció cierta discrepancia entre las creencias docentes y los fundamentos teóricos sobre la enseñanza de la lectura. Sin embargo, las respuestas fueron breves y no profundizaron en los motivos del desacuerdo. Aun así, se resalta la importancia de considerar las creencias del profesorado, ya que influyen directamente en sus estrategias pedagógicas y en el desarrollo de la comprensión lectora del alumnado.

En la investigación desarrollada por Salazar y Zárate para el Ministerio de Educación (2023), se planteó como objetivo principal identificar las concepciones de los docentes del área



umc.minedu.gob.pe

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/Concepciones-y-prácticas-docentes-vinculadas-a-la-capacidad-reflexiona-y-evalúa-la-forma-el-contenido-y-el-contexto-del-texto-de-la-competencia-lectora.pdf#:~:text=Desc...>

currículo de Comunicación sobre la enseñanza de la capacidad
"Reflexiona y evalúa la forma,

el contenido y el contexto del texto", así como describir sus prácticas pedagógicas en el aula



con estudiantes de segundo



umc.minedu.gob.pe

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/Concepciones-y-prácticas-docentes-vinculadas-a-la-capacidad-reflexiona-y-evalúa-la-forma-el-contenido-y-el-contexto-del-texto-de-la-competencia-lectora.pdf#:~:text=Desc...>

grado de secundaria en tres regiones del Perú (costa,
sierra y selva).

Los objetivos específicos fueron: Identificar las concepciones docentes sobre la mencionada

PA
GE
10

capacidad. Describir las prácticas pedagógicas asociadas a ella, según lo reportado por docentes y estudiantes de segundo grado de secundaria.

La muestra incluyó doce instituciones educativas que participaron en la Evaluación Muestral (EM) de 2022, seleccionadas bajo dos criterios: pertenencia a las tres regiones naturales del país y ubicación en zonas urbanas y rurales. En cada escuela se eligió aleatoriamente un aula de segundo grado de secundaria, y se entrevistó al docente de Comunicación correspondiente. En una institución urbana de Apurímac, el aula tenía dos docentes: uno enseñaba en lengua originaria y el otro en castellano como segunda lengua, por lo que ambos fueron entrevistados. El estudio utilizó un enfoque cualitativo y se apoyó en el análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006). Para la recolección de datos, se emplearon entrevistas semiestructuradas (23 preguntas), grupos focales con estudiantes de segundo grado en cada institución y el análisis de cuadernos escolares.

Los hallazgos muestran que la mayoría de los docentes entienden la capacidad de reflexión como la habilidad de expresar una opinión, reconociendo algunos de sus componentes clave, en concordancia parcial con el enfoque del Currículo Nacional. Un segundo grupo asocia esta capacidad con procesos inferenciales y metacognitivos. Asimismo, los docentes tienden a concebir el proceso lector de forma secuencial: primero se desarrolla la comprensión literal, luego la inferencial y, posteriormente, la reflexión.

Las prácticas pedagógicas observadas reflejan estas concepciones. Aunque los docentes valoran



umc.minedu.gob.pe

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/Concepciones-y-prácticas-docentes-vinculadas-a-la-capacidad-reflexiona-y-evalúa-la-forma-el-contenido-y-el-contexto-del-texto-de-la-competencia-lectora.pdf#:~:text=Desc...>

las actividades intertextuales, los cuadernos de los estudiantes muestran que predominan las

actividades inferenciales. Se ha identificado que las preguntas abiertas son el principal recurso

para trabajar la reflexión, aunque muchas de ellas son extratextuales o, en algunos casos,

PA
GE
10

inferenciales. Esto evidencia que la capacidad de reflexión continúa siendo poco abordada: solo el 13,8 % de las preguntas en los cuadernos están dirigidas a desarrollarla.

En conclusión, los docentes orientan su práctica en función de sus concepciones sobre la capacidad de reflexión, las cuales no están del todo alejadas de lo propuesto por el Currículo Nacional. No obstante, se requiere que los programas de formación docente aborden con mayor claridad el dominio disciplinar de esta competencia, en particular la comprensión del proceso lector por niveles y la distinción entre inferencia y reflexión. Es fundamental que los programas formativos integren de manera coherente la teoría con su aplicación práctica en el aula.

En la investigación de Hernández et al. (2023), se analiza cómo se concibe actualmente la lectura de obras literarias de autores clásicos en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), desde el paradigma de la cognición del profesor. El propósito es comprender cómo estas obras se reconfiguran en los contextos educativos a través de las creencias y prácticas docentes. El estudio se centra en explorar las creencias,



representaciones y saberes de seis profesores

expertos en Lengua y Literatura Castellana, con más de diez años de experiencia, formación en Filología Hispánica y doctorado. Desde un enfoque cualitativo, se utilizó el estudio de caso intrínseco, con entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión.

Los resultados muestran que la forma en que los docentes abordan los clásicos está condicionada por sus propias creencias (autocreencias) y por presiones externas (heterocreencias). Las primeras se forman desde su experiencia como lectores en la etapa

escolar; las segundas reflejan tensiones con lo que se espera institucionalmente. Estas tensiones limitan la autonomía en sus decisiones didácticas. Además, los docentes identifican que los estudiantes presentan desinterés, inmadurez y dificultades lingüísticas, lo que exige un

PA
GE
10

acompañamiento constante. Aunque valoran métodos innovadores, también recurren a estrategias tradicionales, como controles de lectura, que consideran efectivas para garantizar la comprensión. En conclusión, el estudio resalta la necesidad de que la formación docente integre tanto los saberes prácticos como los nuevos conocimientos, permitiendo un equilibrio entre experiencia y teoría para mejorar la enseñanza de los clásicos.

En línea con el estudio de Hernández et al. (2023), que destaca cómo las creencias docentes influyen en la enseñanza de los clásicos literarios, la investigación de Calderín y Pérez (2017), profundiza en las concepciones de los docentes que enseñan lectura en primer grado de primaria. Su objetivo fue describir las creencias y conocimientos que orientan su práctica pedagógica.

El estudio, de enfoque cuantitativo y diseño descriptivo-comparativo, se aplicó a 35 docentes de instituciones oficiales municipales con más de tres años de experiencia en... *[indicar lugar]*. Se utilizaron dos instrumentos: una escala Likert adaptada de Hare (1999) con 57 ítems para evaluar creencias (CEL) y un cuestionario de conocimientos sobre métodos de lectura (CCM), validado por expertos, con 26 preguntas y una confiabilidad de 0.83 (Split-Halves). Para el análisis, se emplearon técnicas estadísticas descriptivas (medias y desviaciones estándar), una prueba paired sample y correlaciones de Pearson entre las categorías de creencia y conocimiento.

Los hallazgos muestran que las creencias docentes incluyen componentes afectivos (actitudes positivas hacia la lectura) y cognitivos (concepciones sobre su enseñanza). Los docentes valoran el enfoque constructivista, promueven el aprendizaje autónomo y cooperativo, y consideran el error como parte del proceso. Además, manifiestan una búsqueda constante de

PA
GE
10

estrategias para desarrollar la comprensión lectora. La investigación concluye que, si bien las creencias influyen en la práctica docente, es fundamental que estas se articulen con fundamentos teóricos y evidencia empírica. Solo así es posible evitar que las decisiones pedagógicas se basen exclusivamente en percepciones subjetivas o dimensiones afectivas, garantizando una enseñanza más eficaz y fundamentada.

El estudio llevado a cabo por Musci et al. (2022) tiene como objetivo evaluar el impacto de la implementación de un programa de intervención específico, denominado Para Leerte Mejor (PLM) (Gottheil et al., 2017), sobre la comprensión lectora de niños en nivel de escolaridad primaria. Este programa interviene en áreas clave como el conocimiento del vocabulario, la autorregulación de la comprensión, el entendimiento de la estructura del texto y la generación de inferencias.

La muestra de estudio consistió en 60 niños de 3.º grado provenientes de escuelas ubicadas en la zona del Alto Valle, en la Región Patagónica, Argentina. El diseño de la investigación fue experimental, con un grupo de intervención y un grupo control en espera, utilizando una modalidad longitudinal que incluyó evaluaciones pretest y posttest. La intervención constó de 20 sesiones, distribuidas a razón de dos veces por semana. Las evaluaciones realizadas antes (pretest) y después (posttest) de la intervención consistieron en pruebas adaptadas al contexto local, las cuales permitieron medir el desempeño de los niños en procesos cognitivos y metacognitivos vinculados a la comprensión lectora.

Los resultados obtenidos sugieren que la implementación del programa Para Leerte Mejor condujo a una mejora significativa en la comprensión lectora, tanto en términos generales como en las habilidades específicas asociadas a esta, en comparación con los cambios observados en

PA
GE
10

el grupo control, que recibió la enseñanza convencional. Este estudio destaca la relevancia de la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora, así como la importancia de un enfoque sistemático en su enseñanza. Los hallazgos sugieren que los docentes necesitan contar con herramientas pedagógicas fundamentadas en evidencia empírica para asegurar el éxito en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes.

Una observación clave en este estudio es que muchos docentes, al desarrollar su práctica pedagógica, no emplean estrategias explícitas para mejorar la comprensión lectora. En su lugar, prevalecen las creencias y percepciones personales sobre lo que implica enseñar a leer. Esto subraya la importancia de conocer los factores que orientan la práctica docente, así como la disposición de los educadores para incorporar nuevos enfoques pedagógicos basados en la evidencia científica. De igual manera, el estudio invita a reflexionar sobre cómo los docentes perciben a los estudiantes, ya sea como meros receptores de información o como sujetos activos capaces de construir conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siguiendo la perspectiva de Gow y Kember (1993), como se cita en Hernández y Maquilon (2011).

El estudio de Leandro (2015) explora las percepciones docentes sobre la enseñanza de la comprensión lectora en el contexto de un programa de lectura (PL). La muestra incluyó seis docentes y dos subdirectores de dos escuelas públicas del Cercado de Lima, seleccionadas por su participación en el PL desde 2007 y sus desempeños diferenciados en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Se utilizaron tres instrumentos: una ficha de datos personales, una guía de entrevista semiestructurada y una ficha de observación.

Los resultados revelan diferencias y similitudes entre las percepciones docentes. En la Escuela A, todos los docentes definen la comprensión lectora de manera más elaborada, destacando la comprensión del mensaje y la intención del autor. En la Escuela B, solo algunos coinciden en esta definición. Aunque ambos grupos destacan la importancia de las estrategias de lectura, los

PA
GE
10

docentes de la Escuela A presentan una práctica pedagógica más consciente y deliberada. Estas diferencias se reflejan en los resultados de la ECE, donde los estudiantes de la Escuela A muestran un mejor desempeño en comprensión lectora.

Ambas escuelas coinciden en señalar la falta de hábito de lectura y el escaso apoyo parental como obstáculos, y destacan los materiales y las capacitaciones del PL como factores facilitadores. Sin embargo, las diferencias en la aplicación del programa sugieren que los docentes de la Escuela B tienen una práctica más mecánica y menos clara.

El estudio concluye que, aunque ambos grupos de docentes valoran positivamente el PL, en la Escuela A se observan mayores avances en comprensión lectora. Se sugiere continuar explorando las categorías planteadas por Gow y Kember (1993), citados en Hernández y Maquilon (2011), para entender mejor cómo influyen en la práctica docente y en la incorporación de teorías pedagógicas del programa.

En conjunto, los estudios revisados permiten identificar tensiones y puntos en común sobre las concepciones docentes en torno a la comprensión lectora. Mientras algunos trabajos destacan la influencia de las creencias personales y la experiencia profesional, otros enfatizan la importancia de una formación continua que permita anclar las prácticas en marcos teóricos sólidos. De este modo, promover una enseñanza reflexiva y crítica de la lectura requiere no solo atender a lo que los docentes hacen en el aula, sino también a cómo piensan y comprenden su labor, lo que plantea desafíos importantes para la política educativa, el diseño curricular y la formación inicial y continua de los educadores.

1.3.3. Concepción de los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora

PA
GE
10

El estudio de las concepciones de los docentes sobre la comprensión lectora es crucial para entender cómo sus decisiones influyen en la selección de estrategias pedagógicas en el aula. Diversas investigaciones han abordado este tema desde diferentes enfoques y contextos,

permitiendo una visión más completa del proceso.

Pachas (2022) investigó las creencias de ocho docentes de secundaria de una institución pública del Callao. Cuatro docentes eran del área de comunicación y los otros cuatro de distintas áreas curriculares. A través de un enfoque fenomenológico y constructivista, Pachas encontró que los docentes consideran la lectura tanto como una herramienta para el crecimiento personal como un medio para el aprendizaje. Sin embargo, las estrategias de lectura fueron vistas, en algunos casos, como elementos externos al lector, y no como procesos que involucren activamente al estudiante. La evaluación, por su parte, se concibe mayoritariamente como un proceso final, lo que refleja un enfoque tradicional donde la comprensión lectora se entiende más como un resultado que como un proceso continuo. Este hallazgo resalta la necesidad de que los docentes se apropien de un concepto más integral de la comprensión lectora, entendiendo su carácter procesal y aplicando estrategias más alineadas con enfoques constructivistas.

Los docentes participantes de la investigación presentan aspectos generales sobre lo que significa el desarrollo de la comprensión lectora. No profundizan en los procesos y enfoques que orientan el desarrollo de esta competencia. Así mismo, al concebir la evaluación al final del proceso de enseñanza están demostrando que sus concepciones están guiadas por un enfoque tradicional, donde predomina el desarrollo de la comprensión lectora como un resultado y no como proceso, donde el centro es el profesor y no el estudiante. Finalmente, existe una necesidad de apropiarse conceptualmente sobre la comprensión lectora y sus

PA
GE
10

estrategias a aplicar, con la finalidad de facilitar adecuadamente en los estudiantes el desarrollo de esta.

Por su parte, Benavides y Tovar (2017) exploraron cómo las concepciones y estrategias docentes afectan la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado en la Escuela Normal Superior de Pasto. El público objetivo fueron 9 docentes del tercer grado del nivel primario. Mediante un enfoque cualitativo y una investigación de cuatro fases, los autores identificaron que los docentes tienden a confundir las estrategias de enseñanza con las estrategias didácticas y, al igual que en el estudio de Pachas, conciben la comprensión lectora como un resultado más que como un proceso. Además, señalaron que la falta de un dominio teórico claro y de planificación adecuada de las estrategias limitaba el desarrollo efectivo de la comprensión lectora en los estudiantes. Sin embargo, destacaron la importancia de contextualizar la enseñanza y la colaboración entre docentes y familias, lo que fomenta un ambiente propicio para la formación de hábitos lectores.

El estudio llegó a varias conclusiones entre las que se destacan las siguientes:

a) Los docentes definen con las mismas características las estrategias de enseñanza con las

estrategias didácticas.

b) Los docentes conciben a la comprensión lectora como un resultado y no como un proceso.

c) Los docentes consideran como una estrategia de enseñanza la dinámica que debe existir entre padres y madres de familia, estudiantes y docentes. Debido a la influencia que tienen las madres y padres de familia en la construcción del hábito lector.

D) Los docentes presentan debilidad en el manejo de los fundamentos teóricos y en la planificación de las estrategias. Afectando la orientación de los procedimientos aplicados en los estudiantes para lograr el desarrollo de la comprensión lectora.

PA
GE
10

E) Considerar la contextualización como estrategia didáctica, donde el docente genera los espacios para reflexionar sobre la realidad y vivencias del estudiante.

Los docentes participantes del estudio demuestran limitaciones en el dominio disciplinar, así como no logran definir claramente lo que significa una estrategia de enseñanza con las didácticas. Esto puede traer como resultado fragilidades en su práctica en el aula, ya que no podrá facilitar de manera adecuada en el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes. Además, no concebir la comprensión lectora como un proceso, trae como consecuencia que las estrategias planteadas en el aula no respondan a un enfoque de construcción autónoma de conocimiento por parte del estudiante. Así mismo, uno de los aspectos positivos es considerar el contexto y la relación entre padres/madres de familia como estrategia. Así, aseguran compromiso de todos los actores mencionados generando motivación e interés por parte de los estudiantes.

La investigación de Nieto, Roa y Rubiano (2019) analizó cómo la reflexión pedagógica puede transformar la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales y urbanos. La muestra consistió en tres docentes IED Integrada de Sutatausa (departamento de Cundinamarca, Colombia): dos de primaria, que enseñan en contextos rurales de aula multigrado, y uno de secundaria, que trabaja con adolescentes en un aula numerosa. A través de un enfoque de investigación-acción, los docentes de Sutatausa reflexionaron sobre su práctica y realizaron cambios en sus métodos, reconociendo que la comprensión lectora es un proceso complejo que requiere planificación cuidadosa y evaluación continua. Este enfoque permitió fortalecer tanto el conocimiento pedagógico como el disciplinar, demostrando que involucrar el contexto de los estudiantes y fomentar la visibilización del pensamiento son esenciales para promover una comprensión lectora profunda. Los autores concluyen que la reflexión constante sobre la práctica docente, apoyada en una metodología flexible, puede generar cambios significativos

PA
GE
10

en el aula.

El presente proyecto se desarrolla en el marco del diseño de investigación-acción, con el objetivo de transformar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la comprensión lectora. Se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de datos, como el diagnóstico realizado a los estudiantes para conocer su comprensión lectora, diarios de campo, registros fotográficos, encuestas y el formato con la rutina de pensamiento "antes pensaba ahora pienso" utilizado para conocer las concepciones de lectura de los maestros antes del proceso de investigación y después del mismo. El trabajo de investigación se soportó en un enfoque cualitativo con alcance descriptivo en el diseño de investigación acción, cuyos pilares: observación de la problemática, planificación, acción, observación y reflexión de manera cíclica y flexible, llevaron a los profesores a realizar un análisis de su práctica y una transformación de esta. Este enfoque permitió el fortalecimiento del saber pedagógico y disciplinar, vislumbrar la importancia de la visibilización del pensamiento en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en el contexto propio del aula multigrado y del trabajo con adolescentes. El grupo de investigación por medio de los instrumentos de recolección de datos y del trabajo colaborativo, obtuvo la información para describir, analizar e intentar explicar los fenómenos que surgen en su quehacer docente y así realizar las acciones encaminadas a transformar su práctica de enseñanza de la comprensión lectora en torno a fortalecer su gestión de aula y su conocimiento pedagógico y disciplinar. Los investigadores concluyen

que es importante fortalecer la investigación-acción

como parte esencial del quehacer profesional del docente, puesto que a partir de ella se pueden obtener hallazgos que permiten transformar la práctica docente. Que la enseñanza de la comprensión lectora debe ser asumida como un asunto complejo que exige el mayor esfuerzo del profesor asumiendo la planeación de las clases de forma precisa, teniendo en cuenta que la lectura debe partir de un objetivo que guíe el desarrollo de esta y la evaluación del proceso sea

PA
GE
10

acorde con lo planeado. Diversos factores como; el ambiente de aula, el contexto, el aula multigrado, el conocimiento disciplinar y didáctico del contenido y los recursos físicos influyen en la enseñanza de la comprensión lectora. Desarrollar estrategias de lectura que orienten al estudiante en su proceso de comprensión. Involucrar el

contexto de los estudiantes y utilizar la estrategia de visibilización del pensamiento de clases fuera del esquema tradicional (conductista) permite la interacción entre estudiantes y la promoción del desarrollo del

pensamiento. El fortalecimiento del conocimiento de las tipologías textuales es fundamental en la enseñanza de la comprensión lectora puesto que se desarrollan diferentes movimientos de pensamiento según el tipo de texto abordado.

A partir de estas conclusiones, se conoce desde qué enfoque se aborda la práctica pedagógica y esta a su vez depende de la reflexión que se tenga de ella. De lo contrario, es difícil lograr ese cambio y transformación. Sólo así, el profesor tomará conciencia del proceso que desplegará para lograr el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes. De la misma manera, podrá analizar las teorías implícitas que orientan sus acciones y podrá incorporar las nuevas teorías que la formación permanente le puede ofrecer.

Cid (2017) centró su investigación en un modelo comprensivo de interacción didáctica en la enseñanza de textos expositivos. Los participantes fueron seis docentes de Lengua, una como profesora principal y cinco como observadoras. El criterio de selección fue la trayectoria académica y conocimiento del sistema educativo público. A través de un estudio de caso, identificó que las creencias de la docente, especialmente sobre el futuro de los estudiantes, influían decisivamente en su práctica pedagógica. La docente consideraba que los estudiantes no necesitarían profundizar en la lectura para su futuro profesional, lo que se reflejaba en la selección de textos poco desafiantes. Esto subraya cómo las creencias y expectativas del

PA
GE
10

docente guían su práctica y limitan la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades de comprensión lectora más complejas. La investigación evidencia la importancia de ajustar las creencias docentes a enfoques pedagógicos que favorezcan el desarrollo integral de la comprensión lectora.

En resumen, las investigaciones presentadas muestran que las concepciones docentes sobre la lectura y su enseñanza están profundamente influenciadas por sus creencias personales, la formación teórica recibida y las condiciones contextuales. La comprensión lectora se sigue tratando, en muchos casos, como un resultado final y no como un proceso continuo. Además, es evidente que una mayor reflexión sobre la práctica docente, el uso adecuado de estrategias de lectura contextualizadas y el involucramiento de la comunidad educativa en su conjunto son fundamentales para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora.

Una vez visto el marco teórico de la presente tesis, se expone el diseño metodológico que permitirá analizar las respuestas ofrecidas por los docentes durante el trabajo de campo. Como se ha visto anteriormente, analizar la concepción docente requiere de un aparato metodológico que posibilite entender el contexto rural y la perspectiva de cada docente entrevistado. En ese

PA
GE
10

sentido, es importante considerar la estructura de cómo se ha planteado la metodología a emplear. Así, se expone, por un lado, el enfoque cualitativo y el método descriptivo. Por otro lado, se muestra los participantes que proporcionan la información a estudiar en esta tesis.

2.1. Enfoque y método

Caracterizar la concepción docente en relación con la comprensión lectora supone una exploración profunda de diversos niveles de análisis, que van desde las dimensiones más internas del pensamiento docente —como sus creencias, saberes previos y conocimientos tácitos— hasta las decisiones pedagógicas concretas que implementa en el aula. No se trata solo de observar lo que el docente hace, sino de comprender cómo piensa, cómo justifica sus decisiones y cómo interpreta los principios pedagógicos que orientan su práctica. En ese sentido, esta investigación parte de la necesidad de comprender de manera holística el pensamiento docente y su manifestación en las estrategias empleadas para desarrollar la competencia lectora en sus estudiantes.

Esta tarea requiere de un análisis riguroso de la práctica pedagógica, en la cual se consideren las creencias, conocimientos, experiencias y reacciones de los docentes en situaciones reales de enseñanza. Particularmente, interesa comprender cómo las concepciones docentes se vinculan con los enfoques propuestos por el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), específicamente el enfoque comunicativo, así como con las prácticas sociales de lectura y los contextos socioculturales diversos en los que se desarrollan.

Dada la complejidad del fenómeno estudiado, se optó por un enfoque cualitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este enfoque se caracteriza por su flexibilidad y capacidad de adaptación durante el proceso de investigación, permitiendo al investigador

PA
GE
10



modificar su ruta metodológica conforme va recogiendo e interpretando los datos. Este enfoque

no busca establecer relaciones causales ni generalizar resultados a toda una población, sino más bien comprender significados, interpretar discursos y descubrir patrones a partir de las experiencias de los actores involucrados.

El enfoque cualitativo ofrece herramientas metodológicas adecuadas para captar la riqueza del pensamiento y la acción docente, permitiendo construir una visión comprensiva del fenómeno desde la perspectiva de los propios docentes. Así, se valora el punto de vista de los participantes,



sus contextos, trayectorias profesionales, interpretaciones, tensiones y decisiones pedagógicas.

En coherencia con este enfoque, se ha adoptado el diseño metodológico del estudio de caso, el cual permite profundizar en situaciones particulares, contextualizadas y delimitadas. Tal como lo indica Durand (2012), el estudio de caso es una estrategia de investigación que busca comprender un fenómeno complejo dentro de su contexto real, proporcionando una visión amplia e interpretativa de los elementos que configuran el caso. Esta elección metodológica



resulta pertinente, ya que la investigación no pretende generar conclusiones generalizables, sino

más bien ofrecer una comprensión situada de las concepciones docentes sobre la comprensión lectora.



Este estudio de caso es de tipo descriptivo, ya que su propósito es describir y caracterizar la

relación que existe entre las concepciones de los docentes y las estrategias que emplean para desarrollar la comprensión lectora en el aula. Para ello, se recurre a diversas fuentes de información que permitan triangular los datos obtenidos y construir una interpretación más completa del objeto de estudio. Como afirma López (2013), el estudio de caso permite utilizar técnicas cualitativas y cuantitativas complementarias como entrevistas, observaciones, revisión

PA
GE
10

documental, entre otras, que contribuyen a una mejor comprensión de los procesos y prácticas educativa.

2.2. Participantes

La muestra seleccionada para esta investigación es de tipo intencional, lo que significa que se eligen los participantes con base en criterios específicos que permiten cumplir con los objetivos

del estudio. En este caso, se ha seleccionado a cinco docentes que laboran en instituciones educativas públicas rurales, unidocentes multigrado, ubicadas en una misma red educativa cuyo ámbito de acción es el distrito de Tambo Grande, Piura. Estas escuelas presentan ciertas similitudes que justifican su selección:

- Son instituciones de contexto rural, de tipo unidocente multigrado.
- Muestran niveles diferenciados en cuanto al logro de aprendizaje en la competencia de comprensión lectora, según evaluaciones internas y externas.
- Comparten características sociales, económicas y demográficas semejantes, lo que permite un análisis más equitativo.
- Tienen un número similar de estudiantes.
- Ofrecen condiciones de acceso y colaboración institucional necesarias para el trabajo de campo.

De la misma manera, se cuenta con facilidades para tener accesibilidad y todas las condiciones favorables para realizar el estudio. Así mismo, los docentes tienen toda la apertura y disposición para participar de la investigación, a la vez, se cuenta con la aceptación y

PA
GE
10

colaboración de la directora de la Red Educativa Rural.

La muestra lo conforman 5 docentes de primaria de cinco instituciones educativas públicas multigrado del distrito de Tambogrande. Las edades de los docentes de las cinco escuelas D001, D002, D003, D004 y D005 se encuentran entre los 40 y 58 años, todos son varones, naturales del distrito de Tambogrande.

La experiencia de los docentes participantes en el sector educación oscila entre los 08 a 33 años y su experiencia dentro de las escuelas seleccionadas se encuentra entre los 02 a 15 años. Dos de los docentes realizaron sus estudios superiores en los Institutos Superiores Pedagógicos y dos de ellos terminaron su licenciatura en la universidad.

A continuación, se presenta la descripción de los participantes.

Aspectos D001 D002 D003 D004 D005

Sexo H H H H H

Edad 47 48 41 58 40

Lugar de nacimiento Tambogrande Tambogrande Tambogrande Tambogrande Tambogrande

Nivel de formación Profesor Licenciado Profesor Licenciado Profesor

Tipo de institución ISP Universidad ISP Universidad ISP

Años de experiencia

docente.
09 20 15

33 08

Años de servicio en

En el siguiente cuadro se registra la codificación respectiva que corresponde a cada IE y docente que participaron de la presente investigación:

Código IIEE Docente

DOO1 1 A

DOO2 2 B

DOO3 3 C

PA
GE
10

DOO4 4 D

DOO5 5 E

Técnicas de recolección de datos e instrumentos de medición

Como se ha mencionado, la presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, en ese sentido, definir instrumentos pertinentes y adecuados son criterios fundamentales para tener en cuenta para desarrollar la investigación.

El instrumento que se aplicó es el siguiente:

La entrevista semiestructurada; este instrumento brinda un margen de flexibilidad con el entrevistado. De la misma manera, posibilita el desarrollo de conversaciones más dinámicas que permitan recoger la información necesaria. Por otro lado, permite al investigador tomar decisiones durante el desarrollo de la entrevista, ya sea para incluir alguna pregunta o ampliar otras, de acuerdo con las respuestas que brinda el entrevistado (Díaz et al., 2013). Estos aspectos son importantes cuando se quiere profundizar o ampliar la pregunta con la finalidad de aportar al objeto de estudio de la investigación. También, esta herramienta permitirá acotar el tiempo de estudio, obteniendo detalles sobre el tema investigado.

En la construcción de la guía de entrevista se consideran los siguientes tipos de preguntas:

- Preguntas que recojan las concepciones y la importancia que los docentes brindan a la comprensión lectora.

- Preguntas que recojan la opinión que los docentes tienen sobre la enseñanza de la comprensión lectora (didáctica) teniendo en cuenta su práctica en el aula.

Revisión y análisis de las respuestas dentro de este punto se considerará:

- El análisis del enfoque de la competencia lectora del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB). Esta actividad tiene la finalidad establecer relaciones o conexiones con la práctica pedagógica que realizan los docentes, conociendo, según

el marco conceptual, que son orientadas por sus concepciones.



Ficha de datos personales

Esta ficha tuvo como objetivo recoger datos sociodemográficos de los participantes del estudio.

Se organizó en dos secciones:

- En la primera se preguntó sobre los datos personales: nombre, edad, lugar de nacimiento.

- En la segunda sección se indagó sobre la formación docente de los participantes: grado académico alcanzado, tipo de institución en el que realizó sus estudios, años de experiencia docente y años en la institución educativa que labora actualmente.

Matriz de entrevista semiestructurada

La matriz de entrevista fue revisada por tres expertos quienes revisaron la suficiencia, la claridad, la coherencia y la relevancia de las preguntas de cada una de las dimensiones de las dos categorías que presenta el estudio.

Criterio

Descripción

Suficiencia

Consiste en evaluar si la pregunta basta para lograr el efecto que se pretende evaluar en la dimensión.

Claridad

Consiste en evaluar si la pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

Coherencia

Consiste en evaluar si la pregunta tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo.

Relevancia

Consiste en evaluar si la pregunta es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

Primera categoría: Comprensión lectora.

Considera tres dimensiones; Definición de la comprensión lectora, Características de un lector competente y las Condiciones para realizar una adecuada comprensión lectora. Cada dimensión consta de diversas preguntas con la finalidad de recoger la opinión de los y las docentes, con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación.

Esta categoría aborda las

percepciones respecto a la comprensión lectora, por medio de

preguntas relacionadas a lo que significa comprender un texto, las estrategias de lectura y los

cambios que ha habido en el tiempo en el proceso de enseñanza de la lectura.

La primera

dimensión considera dos preguntas, con ellas se recoge la conceptualización o cómo el docente, desde

su práctica, conceptualiza a la comprensión lectora en la actualidad y en el tiempo. La segunda

dimensión considera tres preguntas con la finalidad de caracterizar a un lector competente, en nuestros

tiempos. La tercera dimensión consta de seis preguntas con la finalidad de conocer cuáles son los

factores o condiciones que se debe asegurar para que la comprensión lectora se desarrolle de manera

adecuada y eficiente.

Segunda categoría

Segunda categoría: Desarrollo de la comprensión lectora

Considera cuatro dimensiones; Estrategias para desarrollar la comprensión lectora, Rol del docente

de primaria de tipo multigrado en el desarrollo de la comprensión lectora, Enfoque para desarrollar la

comprensión lectora y Evaluación de la comprensión lectora.

Esta categoría aborda

la experiencia del docente con el objetivo de conocer los elementos que

asocian con la mejora o dificultad de la comprensión de lectura de sus estudiantes. Así, cada

dimensión consta de preguntas que permitirán la comprensión de las prácticas docentes en la

comprensión lectora que motive la aplicación de estrategias que promuevan y desarrollen de

manera efectiva la comprensión lectora en los y las estudiantes.

La primera dimensión de esta categoría consta de cuatro preguntas que permiten conocer las

estrategias que el docente aplica en el aula. A la vez, le permite mirar cuáles son aquellas que

le dan resultados o no y qué piensa de ellas y su efectividad en el proceso de enseñanza y

aprendizaje. La segunda dimensión aborda sobre la función o el rol del docente en el proceso

PA
GE
10

de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora. De esta manera, se conocerá cómo

interviene el docente en el desarrollo de sus clases. La tercera dimensión consta de dos

preguntas que permitirán conocer el tipo de enfoque que los docentes vienen aplicando en el

desarrollo de la comprensión lectora. A la vez, si tienen presente el enfoque que plantea el

CNEB. La cuarta dimensión se consideran tres preguntas que abordan todo el proceso de la

evaluación formativa. Busca conocer cómo el docente despliega sus estrategias evaluativas para

evidenciar si un estudiante viene desarrollando la comprensión lectora.

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías de análisis

Comprensión lectora Definición de comprensión lectora

Características de un lector competente

Condiciones para realizar una adecuada comprensión lectora.

Desarrollo de la comprensión lectora. Estrategias para desarrollar la comprensión lectora

Rol del docente de primaria de tipo unidocente

Enfoque para desarrollar la comprensión lectora

Evaluación de la comprensión lectora

Nota: En la presente tabla se puede observar la organización de las categorías y sub categorías consideradas para la investigación.

Procedimiento

Para la aplicación del instrumento se desarrollaron momentos principales o fases: la fase inicial y la fase de recolección de información.

Fase inicial

Se dan con la elaboración de la Ficha de entrevista a partir de la formulación y revisión de

PA
GE
10

preguntas. El instrumento fue sometido al juicio de expertos por dos especialistas: uno experto en lectura y otro en la comprensión de las lecturas. A partir de ello se dieron las indicaciones que generaron los cambios fundamentales. Tal es así que se obtuvo una nueva versión del instrumento y, de esta manera, se obtuvo la aprobación del mismo. desarrollándose las siguientes fases.

Fase de recolección de información

Se realizó el contacto directo con los docentes vía llamada telefónica comunicando el motivo de nuestra investigación y el correspondiente permiso para desarrollar la investigación. Una vez aceptada la propuesta, se regularizo el permiso con un documento "Consentimiento informado". Se explicó el objetivo de la investigación, así como la metodología a aplicar, además indicándoles que se mantendría absoluta reserva del desarrollo de la entrevista.

La entrevista a los participantes se realizó tomando en cuenta un protocolo donde se especificaba los criterios y características de la entrevista. Que se desarrolle manera presencial, la presentación del objetivo del estudio, la técnica de recolección de datos y sus

implicancias; la confidencialidad de la información y la comunicación de los resultados. Se coordinó con los docentes participantes la fecha y el horario. Antes de iniciar la entrevista, se les agradeció por su apoyo en la investigación y se les preguntó si tenían alguna duda sobre el propósito del estudio. Conforme está indicado en el consentimiento informado, se coordinó para poder grabar la entrevista y así tener un mejor procesamiento de la información. Durante la aplicación de la entrevista, se gestionó que los participantes profundicen sus respuestas, a través de descripciones y aclaraciones. Al finalizar, se agradeció su participación y se les ofreció informarles sobre el resultado final de la

PA
GE
10

investigación.

Durante la entrevista, se buscó crear un clima de confianza y seguridad, lográndose el objetivo con los participantes. Las primeras preguntas fueron concretas referentes a su formación, tiempo de servicio y experiencia docente en el sector educación con el fin de que los docentes concibieran a la entrevista como una interacción dialógica.

Análisis de datos

Para esta investigación se realizó utilizando la técnica versátil del análisis temático de los datos, que permite identificar los temas o patrones significativos de la entrevista aplicada.

Para este análisis se utilizó el siguiente proceso:

1. Familiarización con la información recogida. Consiste en examinar los datos en busca de temas generales. En este proceso se transcribirán los datos del audio a texto. En esta fase, se codifica, se selecciona y que códigos representan mejor el contenido.
2. Buscar temas en los códigos. En este paso, se busca patrones de codificación o temas. Con la finalidad de comprender mejor los datos.
3. Revisar los temas. Ahora, en este proceso que se conocen los códigos de los temas y subtemas; se evalúan los temas, para asegurar que sean relevantes.
4. Finalizar los temas. En este proceso, una vez que hemos finalizado los temas se procede a hacer una explicación a profundidad para ver si dichos temas se reflejan en la investigación. Al final esta etapa, se habrá puesto fin a los temas y luego se elaborará el informe correspondiente.
5. Redacción del informe. Es la etapa final donde se redacta el informe. Se utiliza ciertos términos como «qué», «quién» y «cuándo». Asegurándose que estén relacionados con el

PA
GE
10

tema y las preguntas.

Capítulo III ANÁLISIS DE DATOS

El espacio en que se desarrolló la investigación correspondió a cinco instituciones educativas multigrado en el área rural del Departamento de Piura. Los docentes a cargo, todos unidocentes, deben impartir clases de diferentes cursos, entre ellos la comprensión lectora. Por ello, el presente capítulo tiene como objetivo analizar los datos como resultado de las entrevistas a los docentes.

PA
GE
10

De acuerdo con la información obtenida por docentes de escuelas unidocentes multigrado en una red educativa rural, se obtuvo respuestas que difieren gradualmente según la pregunta. Es interesante conocer qué entienden estos docentes por comprensión lectora, qué estrategias emplean con sus estudiantes y cuál es el rol docente frente a ello. Para interpretar estas cuestiones, se recurrió a la entrevista como instrumento de obtención de información. Además, se mostrará un análisis de la variación de las respuestas acordes con la propuesta de la hipótesis. A partir de las categorías comprensión lectora y desarrollo de la comprensión lectora, se expondrá el análisis de las respuestas de los docentes, ya que la segunda categoría hace hincapié en la habilidad de un individuo para interpretar lo que lee.

3.1. Comprensión lectora

Este primer apartado tiene como objetivo mostrar, primero, una definición de comprensión lectora a partir de la información brindada por los docentes entrevistados. Además, se expone


las características de un buen lector, las condiciones para la comprensión lectora, recursos logísticos en la escuela y el rol de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora.

3.1.1. Definición de comprensión lectora por parte de los unidocentes multigrado en Piura


La primera pregunta dirige, a partir de la propia experiencia de los docentes, una definición de comprensión lectora. En líneas generales, los entrevistados sostienen que la comprensión lectora es la habilidad para comprender y deducir el contenido de un determinado texto. Sin embargo, es posible encontrar algunas variaciones a partir de lo que se entiende por interpretar como esclarecer una noción ciertamente abstracta mediante recursos literarios como “personajes”. Así, el Docente 004 afirma que “Es comprender en lo profundo lo que hacen bien

PA
GE
10

los personajes o hacen mal”. Si bien esta interpretación puede alejarse de otras formas de entender propiamente la definición de la comprensión lectora, es un esfuerzo por relacionar la lectura con elementos extraídos de la literatura, dado que en las escuelas es lo más cercano a la actividad lectora debido al prestigio de la literatura entre los docentes de primaria y secundaria en las escuelas latinoamericanas (Hernández-Machuca, 2023). Al respecto, una definición científica sostiene que es “la

 **pepsic.bvsalud.org** | Comprensión lectora
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=51665-75272009000100008

comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir

 **doi.org** | Fomentar los hábitos de lectura para mejorar la comprensión lectora
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7210

de textos

escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial

personal y de participar en la sociedad” (OCDE, 2000, como se cita en Monroy Romero, & Gómez López, 2009, p. 39).

Si se compara esta información con la de los Docentes 001, 002 y 005, se observa que estos entienden comprensión lectora como las estrategias que permitan interpretar un texto. Así, el Docente 001 manifiesta que la comprensión lectora consiste en “que [el niño] comprenda de manera muy asertiva lo que él lee, que sepa deducir la información, para que analice la información, y lo pueda poner en práctica en su vida”.

Además, el Docente 002 sostiene brevemente que “Es comprender a gran dimensión lo que lees”. Asimismo, el Docente 005 define la comprensión lectora como la actividad en que los alumnos “van a deducir y van a poder expresar lo que de repente ellos comprendieron o lo que ellos de repente se informaron a través de ese texto”. Este acercamiento a la práctica lectora — sostienen los docentes— obedece a una idea preconcebida, es decir, entender la actividad a

partir de una técnica que posibilite la comprensión.

Sin embargo, todos los docentes entrevistados consideran que ha habido variación en la práctica de la comprensión lectora a lo largo del tiempo, aunque precisan sus puntos de vista. Así, el

PA
GE
10

Docente 001 enfatiza cómo los niveles de lectura han determinado una nueva forma de acercarse al texto mediante la profundización para extraer las ideas: “en un primer momento, cuando nosotros entendíamos lo que es la comprensión lectora, era solamente leer y allí quedaba. Ahora no, la comprensión lectora va un poco más allá: lo que es los niveles de la comprensión lectora. Quizás introduce la información de cómo comprender la lectura que se lee”. En cambio, el Docente 002 enfatiza cómo años atrás se aplicaba el castigo para aprender, sin embargo, en la actualidad, implica el desarrollo de competencias en lugar de aplicar una metodología tradicional y punitiva: “Antes el niño aprendía por temor. Ahora, en esta nueva currícula [sic], el niño aprende a leer, y a comprender teniendo en cuenta lo que le gusta a leer al niño, cosas de su agrado (...). Ahora, el niño aprende por amor, por interés, por amor, por descubrimiento”.

Por su parte, el Docente 003 señala como elemento añadido el “pensamiento crítico”, pues “Ahora hay que enfocarnos en el desarrollo de la competencia, del análisis, de la reflexión, de que el niño pueda elaborar sus propias conclusiones de manera reflexiva de lo que comprende, sobre todo, el pensamiento crítico de lo que ha podido comprender”. Se trata de un concepto extraído de una realidad más acorde al área urbano-occidental, ya que implica un razonamiento por parte del estudiante, como la lógica y el análisis, frente a la realidad cotidiana o cualquier situación que involucre una reflexión. No obstante, esta idea no ha sido diseñada desde el ámbito rural peruano, por lo que solo es mencionada por uno de los docentes sin haber sido desarrollada de manera efectiva. Se entiende, por consiguiente, que los docentes han sido capacitados para realidades ajenas a las que laboran en la práctica.

En cuanto a los Docentes 004 y 005, coinciden en la escasa profundización que se realizaba de las lecturas, pues hoy se enfatiza en la necesidad de los alumnos frente a una actitud crítica,

PA
GE
10

propia del mundo moderno. Así, el Docente 004 sostiene que “La profundidad se refiere a ¿Qué nos quiere dar a entender el texto? Si analizarlo, si es bueno o es malo, entonces. Si es malo, ¿cómo lo podemos criticar nosotros? ¿Cómo lo podemos, digamos, evaluar en todo caso? Y eso es írtelo en lo profundo”. Además, el Docente 005 enfatiza que, “en el transcurso del tiempo, la enseñanza-aprendizaje ha cambiado un poco en el sentido en que más antes el docente se

dedicaba solamente a leer, quizás, de una manera repetitiva, incluso de la forma cómo lee. Pero nunca se le daba al estudiante a que él explore por sí mismo”.

De hecho, las posturas de los docentes entrevistados discrepan con lo propuesto por el Minedu (2018) sobre el pensamiento crítico para un estudiante promedio del área urbana al afirmar que

[1]a



umc.minedu.gob.pe

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/Informe-Lectura-ECE2018-2S-1.pdf>

lectura crítica implica, por ejemplo, evaluar la postura de un autor, los hechos que describe, y las pruebas y argumentos que presenta; o evaluar si la información del texto está completa y es clara, o si es contradictoria; o evaluar los efectos que el texto puede generar en los lectores

(p. 31).

Es probable que las desventajas que muestran los estudiantes rurales frente a sus pares urbanos incrementen la brecha en este aspecto (Junyent, 2016) y, por el contrario, refuerce los criterios de exclusión frente a una situación más alejada del ámbito urbano.

3.1.2. Las características de un buen lector

Con respecto a las características que debe reunir un buen lector, las opiniones de los docentes giran en torno a la identificación de un vocabulario nuevo y la interpretación del texto. Así, los docentes 001 y 004 consideran que el lector debe aprender a reconocer palabras desconocidas, es decir, que la lectura le permita acceder a un vocabulario nuevo. En el primer caso, el Docente 001 sostiene que “Al momento que lee puede utilizar estrategias, por ejemplo, el subrayado, ya sea de que analice información de palabras desconocidas, hacer uso de las palabras desconocidas y ponerlas en conocimiento para mejorar la lectura”. Es decir, la estrategia se

PA
GE
10

convierte en una herramienta que permite al estudiante comprender mejor un texto. Con respecto al Docente 004, el estudiante “Tiene que ir identificando algunas ideas más importantes en cada párrafo para ir mirando a ver lo profundo que tiene cada párrafo. [Por ejemplo], buscar un sinónimo, ir analizando si está bien o está mal lo que hace el personaje en un determinado momento, ir identificando ideas importantes, ideas secundarias también, ir criticando también algunos personajes del texto que de repente están actuando mal”. Es decir, ambos docentes coinciden en las estrategias de lectura como una práctica que define a un buen lector.

Para el Docente 002, el buen lector debe ser selectivo con respecto a lo que desea leer: “El lector de ahora debe ser selectivo en las lecturas. Debe leer cosas de su interés, cosas de su entorno, cosas globalizadas, que puedan servirle a él (...). Tenemos que leer con el niño su producto, leer y releer, que no tenga fallas ortográficas, que estén bien planteadas las preguntas”. Por su parte, el Docente 003 tiene una opinión similar a los docentes 001, pues concluye que saber interpretar (estrategia como herramienta de lectura) es garantía de ser un buen lector:

“interpretar el texto, reflexionar de lo que lee, que pueda movilizar competencias básicas, competencias blandas, autónomas, para transferir esa información a otros escenarios, que le sirva, sobre todo, en su vida propia, en su vida familiar, escolar, que le sirva a futuro” (Docente 003). Al respecto, el Docente 001 sostiene que “ser competente lo va a llevar a que él mejore la comprensión lectora, mejore, comprenda, analice, para que amplíe de repente sus conocimientos”.

Finalmente, el Docente 005 cree que el buen lector no solo debe saber interpretar un texto, sino expresar una posición crítica y constructiva. En este caso, los docentes muestran su posición a partir de una realidad diseñada para el sector urbano, lo que puede desprenderse a partir de lo

PA
GE
10

que señala el Currículo Nacional de la Educación Básica. En efecto, de acuerdo con el CNEB (2017), para alcanzar la competencia 11, “Lee textos escritos en castellano como segunda lengua”, el estudiante



umc.minedu.gob.pe

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/Concepciones-y-prácticas-docentes-vinculadas-a-la-capacidad-reflexiona-y-evalúa-la-forma-el-contenido-y-el-contexto-del-texto-de-la-competencia-lectora.pdf>

compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre aspectos formales, estéticos, contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector (p. 50).

Lamentablemente, un estudiante promedio de las escuelas rurales en el Perú no logra desempeñarse con solvencia en dicha competencia, por lo que se encuentra en desventaja frente a sus pares urbanos. De hecho, contrastar información y emitir un juicio sobre una lectura es una actividad muy compleja para un “grupo que está en riesgo de no desarrollar óptimamente la comprensión lectora” (Junyent, 2016, p. 37), como es el caso de los estudiantes que residen en el área rural.

3.1.3. Condiciones para una adecuada comprensión lectora

Es importante observar qué apreciación exponen los docentes acerca de los hábitos que deben mostrar los estudiantes para alcanzar una adecuada comprensión lectora como el hábito lector y el gusto por un determinado texto. Las declaraciones de los docentes no siguen una dirección común. Así, por ejemplo, para el Docente 001, la concentración constituye un hábito fundamental a fin de que el estudiante pueda comprender adecuadamente una lectura: “Hay una diversidad, hay niños que se concentran y otros no, hay que estar allí para que lean la lectura”. Esta forma de aprehender un texto es distinta a la del Docente 002: leer una lectura diaria es un aliciente para el alumno, pues de esta manera puede convertirse en un hábito. Así, el docente sostiene que “El niño debe leer una lectura cada día para que la lectura se vuelva un hábito. Y se vuelve un hábito cuando sientes la necesidad y el placer de leer”. Esta asociación entre el

hábito y el placer de la lectura es entendida como una relación causa-efecto que, en opinión del docente, representa un estímulo para alcanzar el gusto por la lectura. Sin embargo, el hábito de leer es entendida por los Docentes 003 y 004 como una actividad que debe generar el gusto en el niño o en el estudiante, siempre y cuando no sea muy extensa ni despierte su interés: “que el niño escoja algunos textos que a él le gusten, ¿no? Para que él se siente más placentero en la lectura. Porque a veces nosotros venimos y le traemos un texto que no es de su interés. Es un poco negociar con el niño, qué textos quiere leer” (Docente 003). Además, el Docente 004 indica que “En primer lugar que el niño se sienta a gusto. Y también que el niño escoja algunos textos que a él le gusten, ¿no? Para que él se siente más placentero en la lectura”.

En opinión de los docentes, la aproximación al gusto de los niños por la lectura depende exclusivamente de la temática de los textos; es decir, si las lecturas elegidas corresponden a su interés. De esta manera, el niño se sentirá más motivado en la práctica lectora y podrá sentir una actividad no impuesta, sino libre.

3.1.4. Recursos logísticos para una adecuada comprensión lectora

Para los docentes de las escuelas multigrado de Piura, es fundamental que los estudiantes cuenten con una biblioteca adecuada (infraestructura y material bibliográfico idóneo al contexto rural) que les permita asegurar una adecuada práctica lectora. Sin embargo, el Docente 002 sostiene que la biblioteca del colegio se ubica en una losa deportiva además de no estar bien organizada. Se trata de otro obstáculo para que los docentes desarrollen de manera efectiva su labor en las escuelas rurales. Se trata de un problema que requiere de una intervención urgente; de hecho, un caso parecido puede hallarse en la Biblioteca Pública Municipal Camporredondo, Amazonas, pues se encontró “falta de infraestructura, recursos y mantenimiento; presupuesto limitado; falta de apoyo de la municipalidad; usuarios con problemas de conexión a internet”

(Vásquez-Claros & Huisa-Veria, 2023, p. 163).

Los autores hacen hincapié en una realidad que los docentes deben enfrentar en el área rural, la misma que se evidencia en el caso de las escuelas multigrado de Piura: los libros del Minedu no responden a las demandas de la población estudiantil rural. Por ello, el Docente 003 afirma que “los textos tienen que ser llamativos, con gráficos, dibujos, novedosos, que llamen la atención. Es importante ver cuál es la estructura de los textos y las temáticas tienen que ser variadas y adaptadas al mismo contexto” de los alumnos. La adaptación es un aspecto clave dentro de la forma de entender la educación rural en el Perú, pues permite contextualizar a la

realidad más inmediata de los niños. El mismo docente enfatiza que estos materiales han sido diseñados desde el ámbito urbano (hegemonía)¹ y pensado para este medio, lo que puede perjudicar la actividad lectora entre los alumnos. Esta situación contribuye a la percepción de los jóvenes rurales como agentes subordinados en la educación peruana.

Además, los docentes coinciden en que la biblioteca representa el espacio ideal para los estudiantes a fin de iniciarlos en el mundo de la lectura. Resulta interesante observar cómo el Docente 005 muestra su disconformidad con el material bibliográfico del Minedu, pues enfatiza que la elaboración desde la capital (Lima) no tiene en cuenta la realidad del entorno rural. Por ello, el docente señala que la cultura no urbana y no escrita (cuentos, leyendas, realidad cercana) otorgan una visión más inclusiva del contexto en que viven los estudiantes. Esta visión de excluir el mundo rural (oral) desde lo urbano (escritura) tiene su explicación en el entramado clásico hegemónico (urbano) y subalterno (rural). Así,

la ciudad letrada implantó un sistema binario que dividió a la tierra en polos opuestos. De acuerdo con esta clasificación, Europa representaba a la modernidad y a la civilización,

1 Antonio Gramsci propuso el término hegemonía, como herramienta conceptual, para explicar las formas de dominación de un grupo social sobre otro (Aguirre, 2009, p. 124); en nuestro caso, la hegemonía se produce a partir de la dominación de una élite letrada urbana sobre otra subalterna rural.

PA
GE
10

altamente tecnológica con dominio y predominio del pensamiento letrado mientras América, en el polo opuesto, estaba caracterizada por la tradición y la barbarie. Así las cosas, la oralidad quedó subsumida y asimilada dentro del dominio de la cultura letrada (Garay, 2009, p. 200).

Ahora, si bien los Docentes 001, 002 y 003 entienden que las bibliotecas son herramientas para la práctica lectora, “tienen que estar adaptadas a los diversos niveles, edad, el ritmo, características geográficas de los estudiantes”. Además, le dan un valor primordial al texto oral como fuente de identificación de los niños y jóvenes, ya que en estos reconocen su identidad y su cultura. Por consiguiente, la biblioteca rural en cuanto espacio de inclusión no cumple con esa función al excluir la realidad inmediata de los adolescentes y jóvenes, factor del cual son conscientes los docentes entrevistados. El material bibliográfico disponible prioriza la realidad urbana, dejando de lado los referentes más cercanos y accesibles para los estudiantes del ámbito rural.

3.1.5. Condiciones del entorno fuera del aula: el rol de la familia

Sin embargo, otro aspecto en el que inciden los docentes entrevistados es el papel de la familia como espacio que favorece la práctica lectora fuera de la escuela. Se trata de un medio que permite desarrollar y concientizar al núcleo más cercano del estudiante en su función de aprendizaje. Así, el Docente 003 señaló: “Una estrategia muy buena es que nosotros también empoderamos a las familias a adquirir el hábito lector para que sean fieles ejemplos de sus hijos

y que ellos incentiven, desde el hogar, la lectura". Esta aproximación familia-escuela tiende a incluir una participación más activa de los padres de familia, dado que en las escuelas rurales los padres de familia apenas han alcanzado la formación primaria; por consiguiente, "les resulta difícil apoyar y acompañar al hijo menor en las actividades escolares tradicionales de estimulación a la lectura y escritura" (Mauricio Chvedine, 2022, p. 31). Por otro lado, el

PA
GE
10

Docente 005 señala que "tiene que existir un hábito, como la oración que hacemos diario a nuestro creador, un hábito especialmente para leer, y que ese argumento que se ha leído, esas líneas, nos sirvan para poder compartir en familia". La familia se convierte entonces en un agente activo de la práctica lectora de los hijos, por lo que deben involucrarse en la construcción del hábito lector.

Entre los resultados que destacan los docentes a partir de las estrategias empleadas está la libertad de escoger el tipo de lectura o de libro del estudiante. Sin embargo, el Docente 003 cuenta con una serie de alternativas que posibilitan un mejor ejercicio de la lectura. Así, por ejemplo, el docente menciona la producción de textos como una estrategia para involucrar a los estudiantes dentro de las prácticas lectoras. Se trata de un espacio para invitar a los jóvenes a la lectura y la reflexión sobre lo que ellos han producido y teniendo en cuenta su realidad inmediata. lectura en voz alta, entre pares o en grupo como las más acertadas, pues invitan a la reflexión por parte de los estudiantes:

Esta estrategia permite que el niño brinde sus propios puntos de vista, dar sus sugerencias, dar sus opiniones, de manera democrática, abierta, sin temores, porque lo consideran como parte de la realidad y les enseña cómo ellos actuarían, cómo el texto les enseña actuar para la vida (Docente 003).

La actitud de los estudiantes frente al texto no es solo de leer, sino de reflexionar a partir de lo que conocen y sin ningún obstáculo. Sin embargo, este tipo de alternativas debería estar acompañada por el incremento del vocabulario y la mejora del léxico de los estudiantes a fin de desarrollar la habilidad léxico-sintáctica de los estudiantes, factor que no se menciona en la intervención del docente. De hecho, se espera que el descubrimiento

En opinión de los docentes, la relación padre de familia y práctica lectora debe ser más estrecha, pues "Cuando el padre o la madre lee, al niño le va a interesar mucho más la lectura, o sea se

PA
GE
10

va compenetrar con la lectura", sostiene el Docente 003. Esta aseveración permite observar la importancia del desenvolvimiento del estudiante en la manera cómo lee y comprende la lectura. Al respecto, el Docente 005 indica que debe fomentarse el hábito lector en el hogar, pues es el

espacio más inmediato del menor. Se entiende, por tanto, que la familia debe sentirse involucrada en el aprendizaje de sus niños, lo que posibilitará una rutina beneficiosa para estos, ya que lo repetirán sus propios hijos en el futuro.

3.2. Desarrollo de la comprensión lectora

En este segundo apartado se expondrá las estrategias de comprensión lectora empleadas por los docentes, el rol del docente en el aula multigrado, el enfoque comunicativo y la evaluación de la comprensión lectora en un aula multigrado rural.

3.2.1. Estrategias de comprensión lectora

Entre las estrategias de lectura que destacan los docentes entrevistados, el subrayado es la más mencionada. Así, por ejemplo, dentro de sus concepciones sobre cómo desarrollar la habilidad lectora, los docentes destacan el subrayado, mientras que para otros es la lectura en silencio o no forzada. Se trata, por consiguiente, de preferencias en algunos casos antes que estrategias propiamente dichas. El docente promedio que participa de la entrevista no presenta una actitud clara frente a una estrategia en particular como llamar la atención del estudiante el Docente 005, quien sugiere ideas tangenciales por lo que su testimonio podría impedir alcanzar en algunos casos los objetivos planteados: "Una estrategia es una idea de cómo solucionar algo que te facilite y lograr lo que tú te propones. De repente te encuentras encerrado, tienes una puerta con llave, tú buscas un montón de alternativas y un montón de soluciones. Y una de ellas, yo creo

PA
GE
10

que se va a abrir esa puerta. Una estrategia, bueno, facilitar al estudiante que la lectura es el mejor camino para el ser humano".

Cabe mencionar que los docentes emplean estrategias ya conocidas en el aula tradicional para abordar la lectura en aulas multigrado (Docente 002): el subrayado o la búsqueda en diccionarios para no perder una palabra nueva para el estudiante. La falta de respuesta de los otros docentes dice mucho sobre la adecuada capacitación que deben recibir de parte del ministerio o de la entidad competente, pues ello condiciona si la metodología empleada por el docente a cargo cumple el objetivo exigido por el CNEB: "Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto".

Además, en otros casos, los docentes confunden las estrategias de comprensión con la producción de textos (Docente 003). Se trata de acercar al alumno a partir de una realidad propia con un acercamiento a los problemas que giran a su alrededor a través de la producción del mismo estudiante. De esta manera, los estudiantes se enfocan en "Textos vivenciales donde el niño le permite explicar, desarrollar y se motiva, sobre todo, para abordar un sin número de problemáticas que se les está presentando". Esta aproximación a la escritura está centrada en

reflexionar sobre sí y constituye un primer paso para acercarse a una realidad cercana. No obstante, esta práctica debería complementarse con lecturas de realidades ajenas, sobre todo del mundo occidental.

3.2.2. Rol del docente en un aula multigrado: ser investigador

El rol del docente en un aula multigrado rural es fundamental, por lo que ellos se consideran esencialmente mediadores u orientadores de los estudiantes. Es importante destacar, además,

PA
GE
10

que ellos se consideran a sí mismos investigadores, pues "tiene que buscar de manera innovadora, qué estrategias. Si es que ve que no le resultaron las que está aplicando, [puede] buscar qué estrategias poder desarrollar en sus estudiantes, para que ellos de manera autónoma puedan empoderarse" (Docente 003). Esta apreciación es compartida por otros docentes entrevistados, pues guía el trabajo de la comprensión lectora (Docente 001), innovar, orientar y facilitar el aprendizaje y la comprensión lectora (Docente 003), promover el descubrimiento y la inquietud de parte de sus estudiantes (Docentes 004 y 005). Ser mediador y facilitador constituyen conceptos distintos, pero con un objetivo similar. Así, el primero es quien guía y orienta las ideas de los estudiantes (no facilita) a través de la imagen de un docente neutral (es decir, no se involucra permanentemente en el aprendizaje del estudiante, sino solo lo necesario). Por el contrario, el segundo proporciona los pasos para que los alumnos puedan concretar el objetivo en una determinada lectura a través de una ayuda constante (permanente) mediante la figura de un docente-tutor.

Un aspecto singular que subraya el Docente 003 es la función de orientador de parte del cuerpo docente en un aula multigrado. Así, sostiene que es necesario "orientar al estudiante para poderlo encaminar a que él pueda descubrir y también que pueda decidir, porque obviamente él decide ahora. Antes lo que decía el maestro era, ahora es diferente. El docente tiene que ser investigador. Por ello que le decía que el docente tiene que ser innovador". Cabe recordar que dentro de las buenas prácticas docentes impulsadas por el Ministerio de Educación destacan "el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes desde una perspectiva intercultural y artística, en diálogo permanente y respetuoso con la comunidad" (Minedu, 2014, p. 23) mediante la experiencia innovadoras de los docentes a fin de difundir estas prácticas entre sus estudiantes.

PA
GE
10

3.2.3. Enfoque comunicativo para desarrollar la competencia lectora



metodológico que orienta la enseñanza y el aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas desde las prácticas y los usos sociales del lenguaje situados en diversos contextos

socioculturales” (p. 5). Es una mirada más acorde a cómo debería desarrollarse la comprensión lectora en un ámbito plural de estudiantes, pues supone la apertura hacia diferentes contextos socioculturales o étnico-lingüísticos de los que proceden los y las jóvenes. De esta manera, las metodologías de enseñanza deben tener en cuenta estas diferencias a fin de enriquecer el desarrollo de los aprendizajes, vistos estos en función de las demandas de cada niño, niña o adolescente.

Para el Docente 002, el enfoque comunicativo “es una de las capacidades que debería tener la persona, primero para entender, comprender y lógicamente para comunicarse. El enfoque ayuda a la comprensión lectora”. Si bien no ofrece una definición clara, el docente entiende que es un instrumento vinculado a la comprensión lectora. En cambio, una posición más cercana es que ofrece el Docente 003: “para mí es donde el niño pueda dar sus ideas, sus opiniones, sus puntos de vista, en base a una comprensión profunda, en base al análisis a la reflexión, y que no solamente, obviamente que no se quede allí en la lectura”. Esta propuesta incluye el punto de vista del estudiante, lo cual está determinado también por el contexto social y cultural en el que se desenvuelve. El hecho de que ofrezcan sus “opiniones” involucra una toma de posición, lo cual reafirma la importancia de la lectura para proponer una postura más fuerte frente a un determinado tema: “Los



buenos lectores son capaces de relacionar las ideas de los textos que leen con sus conocimientos o experiencias previas, así como con información disponible en

otros textos” (Minedu, 2018, p. 28). De hecho, el entrevistado es consciente de la importancia de la comprensión lectora, por lo que puntualiza que esta actividad es necesaria para “que el

PA
GE
10

niño pueda actuar, para que el niño pueda movilizar otras competencias, porque es básico en movilizar las competencias comunicativas” (Docente 003).

Por otro lado, los docentes 004 y 005 sugieren propuestas cercanas a la definición expuesta anteriormente, pues remiten, por un lado, al contexto, pero sin delimitar una característica y, por otro lado, la comprensión, respectivamente. En el primer caso, el Docente 004 es quien mejor lo ha definido a partir de “de sus mismas experiencias, que el niño comience a redactar o a escribir un texto de su mismo contexto, de su misma experiencia, de su mismo contexto, utilizando el contexto”. Esta aproximación reúne la terminología empleada por el Minedu, ya

que resalta aspectos como la experiencia o el contexto para una comprensión más cercana por parte del estudiante. Con respecto al segundo caso, se señala "lo defino [el enfoque comunicativo] como expresar lo que yo comprendo". Como se observa, se elude la metodología que debe seguir el docente para aproximar al estudiante hacia una adecuada comprensión lectora.

3.2.4. Evaluación de la comprensión lectora en un aula multigrado rural de Piura

Los docentes tienen diferentes perspectivas sobre cómo evaluar la comprensión lectora en aulas multigrado rurales. Así, por ejemplo, el Docente 001 señala lo importante que es elaborar fichas para resumir la información de una lectura a pesar de que la preparación de fichas no ha sido identificada, anteriormente, como una estrategia. Por ello, señala que "No abordamos el nivel inferencial y criterial, que lo dejamos de lado". Esto significa que no se enfatiza en los niveles de comprensión inferencial y criterial, sino solo en un nivel literal. Los docentes son

2 Las fichas de aprendizaje constituyen una herramienta que se elabora de acuerdo con "las necesidades



repositorio.minedu.gob.pe

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10769/Orientaciones%20para%20el%20uso%20pedag%C3%B3gico%20de%20las%20Fichas%20de%20aprendizaje%20de%20Comunicaci%C3%B3n%20y%20de%20Aprendizaje%20de%20Lenguaje%20de%20los%20Estudiantes>

e intereses de los estudiantes. El docente podrá disponer de ellas de acuerdo con las necesidades de programación, contexto o temática de forma indistinta y deliberada" (Minedu, 2024b, p. 25).

PA
GE
10

conscientes de la limitación que significa no inferir a partir de la lectura propuesta, por lo que señalan que es una desventaja. Esta premisa da pie para establecer algunos parámetros necesarios al ser consultados por un método de evaluación. El Docente 004 resalta la importancia de los instrumentos de evaluación, que permiten medir el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes a partir de criterios claros. Esta manera de entender si se comprendió una lectura debería estar acompañada por los criterios para evaluar, pues solo así se podrá identificar si el estudiante alcanzó el nivel esperado: "Por eso hay que formar bien claro el criterio de evaluación y saberlo entender. Digamos, qué es lo que se quiere que el niño logre, en todo caso". Por su parte, el Docente 003 tiene un punto de vista similar, aunque considera que la evaluación debería ser oral. En opinión del docente, las pruebas deberían tener un enfoque estandarizado, lo cual es relativamente difícil de llevar a cabo, pues estas deberían estar contempladas "en



cdn.www.gob.pe

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2011275/boletin-cne-opina-36.pdf>

un plan comprensivo de evaluaciones, que abarque varios grados y

áreas del currículo, y siempre que se cuente con estrategias para su diseminación y utilización"

(CNE, 2013, p. 5).

Sin embargo, cuando se les pregunta cómo NO se debería evaluar la comprensión lectora, se evidencian dificultades para llegar a un consenso. Los docentes no tienen una noción clara

unánime sobre cómo no desarrollar un test que certifique si se entendió una determinada lectura.

El Docente 005 tiene una perspectiva más aproximada a la realidad en que viven los alumnos del área rural, pues, como ya se ha expuesto en estudios anteriores (Junyent, 2016), los jóvenes no cuentan con las herramientas interpretativas para comprender un texto. Así, el docente sugiere “no usar muchas preguntas, quizás, lo llamamos acá, preguntas de un alto nivel cognitivo (...). ¿Tú crees que tus estudiantes, a qué nivel llegan, en el literal, inferencial, criterial? En el nivel inferencial son tromes, en el nivel criterial tienen un poco de temor”. Es probable que esta óptica pesimista obedezca a un bajo desarrollo cognitivo, lo cual perjudica

PA
GE
10

notablemente su acceso a un resultado esperado en comprensión lectora.

CONCLUSIONES

1. Los docentes no evidencian una apropiación conceptual amplia, clara y precisa de lo que significa la comprensión lectora. Su concepción es reduccionista, al considerarla como una habilidad cuya finalidad es “comprender” o “deducir” un determinado texto, considerándola, así, como una técnica para lograr este fin. No son conscientes de la importancia que tienen los procesos de alta demanda cognitiva que se despliegan en el proceso lector, así como la relación que se establece en el momento de la lectura, entre el lector, el texto y el contexto.

PA
GE
10

2. Los docentes consideran que ser un buen lector implica identificar palabras nuevas e interpretar el texto leído. En consecuencia, con la escasa o nula apropiación de lo que significa comprender un texto, tampoco identifican claramente las características de un buen lector o lo que significa ser un lector competente. Por lo tanto, al no tener claridad de lo que se espera de los estudiantes –en la comprensión lectora– no van a desplegar una diversidad de estrategias que permitan desarrollar con efectividad esta competencia. Este hallazgo es similar en otras investigaciones, en las cuales los docentes no describen lo que significa un buen lector, sino las condiciones que se podrían dar o establecer si se es un buen lector.

3. Los docentes conciben que, para desarrollar una adecuada comprensión lectora, el niño debe poseer, de manera intrínseca, dos capacidades o habilidades internas: el hábito lector y la concentración. Además, sostienen que el hábito lector puede lograrse con lecturas diarias y realizando lecturas por placer en las que el niño o niña elija libremente el texto que más le interese. Si bien es cierto, estos aspectos son elementos importantes en el desarrollo de la comprensión lectora, los y las docentes no reconocen que los estudiantes tienen que reconocer y manejar diversas habilidades que le permita desarrollar los diversos niveles de la comprensión lectora, de manera continua y articulada (Hoyos & Gallego, 2017).

4. Los docentes conciben que las bibliotecas implementadas con recursos contextualizados, que responden y reflejen la realidad rural son un elemento fundamental para que los niños y niñas desarrollen de manera adecuada la comprensión lectora. Es preciso resaltar que los docentes son conscientes de que el material bibliográfico tiene que responder al contexto del territorio. En opinión de los docentes, los materiales que llegan a las IIEE rurales por parte del Minedu responden a la realidad urbana y no a la rural, es decir, con mayores,

PA
GE
10

mejores y diversos servicios en su contexto. De esta manera, se profundiza la brecha entre esta realidad y la rural. En este aspecto, el desafío se centra en cómo dar uso de manera oportuna, pertinente y de calidad a los escasos recursos bibliográficos que cuentan las IIEE rurales.

5. Los docentes consideran que hay una relación directa entre hábito lector y familia. Esta relación es muy importante para ellos, pues la familia juega un rol necesario para que los niños y niñas incorporen y fortalezcan el hábito lector en su vida cotidiana. Sin embargo, es importante mencionar que no toman en consideración que en el medio rural los miembros de la familia tampoco tienen hábitos lectores o, en muchos casos, los padres y madres de familia o la persona responsable del niño o niña no cuentan con los estudios necesarios para orientar a sus hijos, hijas, apoderados y apoderadas.

6. Los docentes no manejan un lineamiento claro sobre lo que significa una estrategia de

lectura. La mayoría aplica una estrategia conocida y tradicional como el subrayado, mientras que para otro puede ser la producción de textos. Sin embargo, todos consideran a la estrategia como un aspecto externo al proceso de la lectura y no como procedimientos propios que se dan en el proceso del acto lector. De esta manera, se evidencia que los y las docentes no dominan aspectos disciplinares sobre lo que implica la movilización de procesos cognitivos en el estudiante, a través del desarrollo de estrategias para desarrollar la comprensión lectora.

7. Los docentes coinciden en que ejercen un rol mediador en el aprendizaje de sus estudiantes, lo que les permite orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Es preciso resaltar que es un aspecto positivo en la práctica docente, ya que permite que sea

PA
GE
10

“neutral e imparcial” –como ellos lo definen, con la finalidad de que el estudiante sea el constructor de su propio aprendizaje. Además, resaltan la necesidad de ser innovadores, lo que manifiestan y aseguran de esta capacidad. Sin embargo, desde la descripción del proceso de desarrollo de la comprensión lectora, no se evidencia en las estrategias que utilizan para desarrollar dicha competencia.

8. Los docentes no han incorporado con claridad el enfoque comunicativo dentro de su marco orientador para tomar decisiones pedagógicas dentro de su práctica en el aula. Esta afirmación se evidencia en la conceptualización manifestada sobre la concepción que tienen de la comprensión lectora y la aplicación de estrategias. Se evidencia que no toman en cuenta, por ejemplo, las interacciones sociales, ya que la comunicación no es una acción aislada. Este aspecto es importante también, considerando que uno de los desafíos que tienen que enfrentar los y las estudiantes, son los pocos o nulos espacios letrados que existen en el campo y los escasos interacciones sociales con diversidad de personas de otras culturas.

9. Los docentes consideran que en su práctica pedagógica no abordan el nivel criterial e, incluso, algunos de ellos no llegan a desarrollar el inferencial. Ponen atención al nivel literal, especialmente. A pesar de ser conscientes que no logran el nivel criterial en sus estudiantes, no queda claro por qué. Se puede explicar este aspecto al poco dominio disciplinar y pedagógico, que nos les permite contar con las herramientas necesarias para desarrollar este nivel.

10. Una de las limitaciones que se encuentra en la investigación es la observación de aula de la práctica pedagógica que no se desarrolló. Esta metodología hubiese brindado una mayor posibilidad de recoger evidencias que permitan aclarar cuáles son los supuestos que el

docente aplica en su práctica pedagógica en el desarrollo de la comprensión lectora. De esta manera, se pudo contrastar con lo expuesto en la entrevista.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a las Unidades de Gestión Educativa Local plantear un enfoque inclusivo de lo rural, especialmente aquellas zonas en las que la población es más pequeña, pues condiciona a los estudiantes a compartir con otros niños, niñas y adolescentes de diferentes grados. Es decir, los NNA responden a contextos disímiles que los docentes deben saber enfrentar y, muchas veces, no cuentan con las herramientas suficientes para direccionar las demandas en aspectos como la comprensión lectora.

2. Se recomienda a las autoridades competentes en el sector educación del distrito de Tambogrande (Piura) adquirir textos relacionados con un contexto rural a fin de que los textos despierten el interés de los NNA desde un ámbito más familiar. Si bien el material bibliográfico proporcionado por el Minedu tiene como eje central la educación desde un enfoque etario, este no tiene como eje el lugar de residencia ni las demandas más cercanas de los y las jóvenes. Si bien los docentes son conscientes de estas demandas, no cuentan con un material que les permita encausar a los NNA en el objetivo de las clases impartidas por un mismo docente y en aulas multigrado.

3. Se requiere de propuestas que tomen en cuenta las diferentes estrategias didácticas para

la comprensión lectora, sobre todo si se trata de unidocentes. Por ello, es imperativo que el Minedu y las autoridades locales ofrezcan los alcances necesarios para cubrir aquellas demandas (soporte bibliográfico, talleres, capacitaciones, actualización docente, acompañamiento formativo), así como una mayor presencia de las universidades a través de sus centros de extensión. Esto permitirá que el personal docente fortalezca sus conocimientos sobre las estrategias de comprensión lectora.

4. Se requiere fortalecer la capacidad reflexiva del docente, para ello es importante brindar un acompañamiento formativo, como parte de la formación en servicio a los docentes. Así podrá reflexionar, mejorar o transformar su práctica pedagógica, a través de la reflexión crítica reflexiva.

5. Es importante que la formación inicial docente contemple la diversidad e inclusión y metodología del aula multigrado. Así mismo, es importante que las prácticas profesionales contemplen a las IIEE rurales. De esta manera, los futuros profesionales de la educación egresarán con una formación que le permita abordar la diversidad y

PA
GE
10

realidad rural.

6. Se sugiere comprometer a los padres de familia y apoderados en la formación de sus hijos e hijas a través de una mayor presencia y participación con las instituciones educativas. En ese sentido, el docente debe ser un intermediario entre la institución y la familia y procurar un monitoreo del desempeño de los y las jóvenes en los hogares. De esta manera, se podrá tener a la familia como aliada frente a la mejora de los NNA en su desarrollo para comprender lo que leen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, C. (2009). Hegemonía. En M. Szurmuk, & R. McKee, Diccionario de estudios culturales latinoamericanos (pp. 124-130). Siglo XXI Editores.

Benavidez, C., & Tovar N.



repositorio.cuc.edu.co | Impacto de la pedagogía lúdica para el fortalecimiento de la comprensión textual
<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2673?show=full>

(2017). Estrategias didácticas para fortalecer la enseñanza de la

comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la escuela normal superior de pasto. Tesis de Maestría. San Juan de Pasto. Colombia.
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9533>

Bohórquez, C. (2016).



repositoriosed.educacionbogota.edu.co | Movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en básica primaria
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/2606>

Movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la

escritura en básica primaria. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá].
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/2606>

Cairney, T. (2018). Enseñanza de la comprensión lectora. Morata S.L. (6°. edición).

Canché, J., Farfán, R., & Montiel, G. (2009). Creencias y concepciones de los profesores: Un estudio en un escenario virtual. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
<https://core.ac.uk/download/pdf/33251869.pdf>

Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf

Cassany, D., Luna M., & Sanz G. (2003). Enseñar lengua (9na ed.). Grao, de IRIF. S.L.

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

Céspedes, N., Castro, D., &



umc.minedu.gob.pe
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/Concepciones-y-prácticas-docentes-vinculadas-a-la-capacidad-reflexiona-y-evalúa-la-forma-el-contenido-y-el-contexto-del-texto-de-la-competencia-lectora.pdf>

Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en

aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. Educación, 28(54), 61-86.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/20782/20529>

Consejo Nacional de Educación (CNE) (2013). Evaluaciones estandarizadas del rendimiento escolar.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2011275/boletin-cne-opina-36.pdf.pdf>

Cueto, S., Felipe, C., & León, J. (2019). Venciendo la adversidad. Trayectorias educativas de estudiantes pobres en zonas rurales del Perú. Documento de investigación. Educación y aprendizaje. CENDOC-GRADE.



repositorio.unae.edu.ec | Participación de padres de familia en el proceso de enseñanza- aprendizaje con los estudiantes del 7mo año de EGB de la U.E "Francisco Febr...

<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/2011/1/TRABAJO%20DE%20TITULACION%20PDF.pdf>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista recurso flexible y

dinámico. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9533>

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2606>

<https://core.ac.uk/download/pdf/33251869.pdf>

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/20782/20529>

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2011275/boletin-cne-opina-36.pdf.pdf>

PA

GE

10

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

Durand, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de*

Administración, 3(1), 121-134.

<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477/372>

Esteve, O. (2013). Entre la práctica y la teoría. *Comprender para actuar. Ikastaria*, (19), 13-

36.

<https://www.eusko-ikaskuntza.eus/PDFAnlt/ikas/19/19013036.pdf>

Felipe, C. & Vargas, L. (2020). Caracterización de las escuelas primarias multigrados

castellanohablantes en zonas rurales del Perú. *Artículo Académico. Aportes para el Diálogo y la Acción*, (1).

<https://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-1.pdf>

García, R. (2022). *La lectura en voz alta en la comprensión lectora. Monografía.*

https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/21/Garc%C3%ADaPalma_Roc%C3%ADo.pdf?sequence=1



hdl.handle.net | Comprensión lectora en los estudiantes de la institución educativa primaria N° 601411 "Melvin Jones" - San Juan Bautista, 2021

<http://hdl.handle.net/20.500.14503/1968>

Gordillo Alfonso, A., & Flórez, M. del P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia

una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades*



doi.org | Comprensión lectora de textos continuos y discontinuos mediante estrategias metacognitivas

<https://doi.org/10.14483/22486798.20504>

Pedagógicas, (53), 95-107.

<https://ap.lasalle.edu.co/article/view/452>

Hernández, D. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su

enseñanza. *Revista Enunciación*, 17(1), 40-54.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/4225/6322>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación.*

McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Garay, G. de (2009). Oralidad. En M. Szurmuk, & R. McKee, *Diccionario de estudios*



doi.org | Formación y concepciones docentes de la literatura infantil y juvenil en Iberoamérica
<https://doi.org/10.14483/22486798.20861>

Hernández-Machuca, D. C. (2023). Formación y concepciones docentes de la literatura infantil



www.redalyc.org
<https://www.redalyc.org/journal/7226/722678865009/722678865009.pdf>

y juvenil en Iberoamérica. *Enunciación*, 28(2), 304-317.
<https://doi.org/10.14483/22486798.20861>

Hernández, F., & Maquilón, J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 165-175.
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192013.pdf>

Hoyos Flórez, A. M., & Gallego, T. M.



repositorio.cuc.edu.co | Impacto de la pedagogía lúdica para el fortalecimiento de la comprensión textual
<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2673?show=full>

(2017). Desarrollo de habilidades de comprensión

lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*,



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

(51),
23-45.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841>

Instituto Peruano de Economía (IPE) (2024). Índice de Competitividad Regional 2024.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477/372>
<https://www.eusko-ikaskuntza.eus/PDFAnIt/ikas/19/19013036.pdf>
<https://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-1.pdf>
https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/21/Garc%C3%ADaPalma_Roc%C3%ADO.pdf?sequence=1
https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/21/Garc%C3%ADaPalma_Roc%C3%ADO.pdf?sequence=1
<https://ap.lasalle.edu.co/article/view/452>
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/4225/6322>
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
<https://doi.org/10.14483/22486798.20861>
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192013.pdf>
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841>

PA
GE
10

https://ipe.org.pe/wp-content/uploads/2024/09/INCORE_2024.pdf



hdl.handle.net | Nivel metacognitivo de la comprensión lectora en homeschoolers, Arequipa, 2020
<http://hdl.handle.net/20.500.12590/16578>

Junyent, A. (2016). La comprensión lectora en los niños peruanos. *Economía y*



Documento de otro usuario
El documento proviene de otro grupo


Sociedad,
(89),

32-38.
https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2017/01/la_comprension_lectora_en_los_ninos_peruanos_a_junyent.pdf

Leandro, J. S. (2015). Percepciones docentes sobre la comprensión de lectura [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/eaf0feb7-48ba-4ada-8787->

López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. Revista educere, 17 (56), 139 -144.

Mauricio Chvedine, M. I. (2022).

 **tesis.pucp.edu.pe**
<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/16bef5b2-6685-487d-a1b5-d80fc8425db4/content>

La participación de los padres de familia en el nivel de

educación inicial en zonas rurales andinas del Perú (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú).
<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/16bef5b2-6685-487d-a1b5-d80fc8425db4/content>

Ministerio de Educación (Minedu) (2025). Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje

(ENLA) 2024. Resultados nacionales.
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/04/Presentación-de-logros-de-aprendizaje-ENLA-2024.pdf>

Ministerio de Educación (Minedu) (2024a). Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje

(ENLA) 2023. Resultados Piura.
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/PPTRegional_ENLA2023_Piura.pdf

Ministerio de Educación (Minedu) (2024b). Orientaciones para el uso pedagógico de las fichas

de aprendizaje de Comunicación.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10769/Orientaciones%20para%20el%20uso%20pedag%C3%B3gico%20de%20las%20Fichas%20de%20aprendizaje%20de%20Comunicaci%C3%B3n%201%C2%2C%203%C2%204%20y%205%20Secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación (Minedu) (2024c). Resultados del Censo Educativo 2023.

https://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/9345030/PPT_Censo_Educativo_2023_final.pdf

Ministerio de Educación (Minedu)

 **umc.minedu.gob.pe**
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/Concepciones-y-pr%C3%A1cticas-docentes-vinculadas-a-la-capacidad-reflexiona-y-eva%20la-forma-el-contenido-y-el-contexto-del-texto-de-la-competencia-lectora.pdf>

(2023). Concepciones y prácticas docentes vinculadas a la

capacidad
"Reflexiona
y evalúa la forma, el contenido y el contexto del
texto"
de la
competencia lectora (Estudios Breves N.º 10). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/Concepciones-y-pr%C3%A1cticas-docentes-vinculadas-a-la-capacidad-reflexiona-y-eva%20la-forma-el-contenido-y-el-contexto-del-texto-de-la-competencia-lectora.pdf>

https://ipe.org.pe/wp-content/uploads/2024/09/INCORE_2024.pdf
https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2017/01/la_compreension_lectora_en_los_ninos_peruanos_a_junyent.pdf
https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2017/01/la_compreension_lectora_en_los_ninos_peruanos_a_junyent.pdf
<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/eaf0feb7-48ba-4ada-8787-71c463d03734/content>
<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/eaf0feb7-48ba-4ada-8787-71c463d03734/content>
<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/16bef5b2-6685-487d-a1b5-d80fc8425db4/content>
<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/16bef5b2-6685-487d-a1b5-d80fc8425db4/content>
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/PPTRegional_ENLA2023_Piura.pdf
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/PPTRegional_ENLA2023_Piura.pdf
https://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/9345030/PPT_Censo_Educativo_2023_final.pdf
https://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/9345030/PPT_Censo_Educativo_2023_final.pdf
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/Concepciones-y-pr%C3%A1cticas-docentes-vinculadas-a-la-capacidad-reflexiona-y-eva%20la-forma-el-contenido-y-el-contexto-del-texto-de-la-competencia-lectora.pdf>
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/Concepciones-y-pr%C3%A1cticas-docentes-vinculadas-a-la-capacidad-reflexiona-y-eva%20la-forma-el-contenido-y-el-contexto-del-texto-de-la-competencia-lectora.pdf>
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/Concepciones-y-pr%C3%A1cticas-docentes-vinculadas-a-la-capacidad-reflexiona-y-eva%20la-forma-el-contenido-y-el-contexto-del-texto-de-la-competencia-lectora.pdf>

Ministerio de Educación (Minedu) (2018). ¿Qué logran nuestros estudiantes en lectura?

http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/Docente_2Sec_-_Lectura.pdf

Ministerio de Educación (Minedu) (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4551>

Ministerio de Educación (Minedu) (2014). 15 Buenas Prácticas Docentes. Experiencias

pedagógicas premiadas en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes.

<https://www.minedu.gob.pe/buenaspracticadocentes/pdf/pub4.pdf>

Minedu (2018). Decreto Supremo N° 013-2018-MINEDU. Política de Atención Educativa

para la Población de Ámbitos Rurales.

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación

Básica.

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>



doi.org | Formación y concepciones docentes de la literatura infantil y juvenil en Iberoamérica

<https://doi.org/10.14483/22486798.20861>

Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a

la educación literaria. *Ocnos*, (9), 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04

Nieto, C. Roa, F., & Rubiano, Y. (2019). Reflexiones de la práctica pedagógica de los

docentes de la IEDI Sutatausa para la transformación de la enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico. [Tesis de Maestría. Universidad de la Sabana].

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33951/Informe%20%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



hdl.handle.net | Comprensión lectora en los estudiantes de la institución educativa primaria N° 601411 "Melvin Jones" - San Juan Bautista, 2021

<http://hdl.handle.net/20.500.14503/1968>

Monroy Romero, J. A., & Gómez López, B. E. (2009). *Comprensión lectora*.



Documento de otro usuario

El documento proviene de otro grupo

Revista Mexicana

de *Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.

Pachas, G., (2022). Creencias docentes sobre la lectura y su enseñanza en maestros de

educación secundaria [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/23351/Pachas_Huila_Creencias_docentes_lectura1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez, M. y Roa, C. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.

Coordinación editorial. Mariana Schmidt. Colombia.

<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/0120f7e5-d413-4843-b83e-cc8370c8ac35/content>

Pinzas,



tesis.pucp.edu.pe

<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/eaf0feb7-48ba-4ada-8787-71c463d03734/content>

J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*.

Universidad Católica del Perú. Lima. Perú.

Pozo, J.; Scheuer N.; Pérez, M.; Mateos, Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). Nuevas formas

de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Crítica y fundamentos. GRAO, de IRIF, S.L. España.



hdl.handle.net | Nivel metacognitivo de la comprensión lectora en homeschoolers, Arequipa, 2020
<http://hdl.handle.net/20.500.12590/16578>

Rojas, M., & Cruzata, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria

http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/Docente_2Sec_-_Lectura.pdf
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4551>
<https://www.minedu.gob.pe/buenaspracticadocentes/pdf/pub4.pdf>
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/23351/Pachas_Huilca_Creencias_docentes_lectura1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/23351/Pachas_Huilca_Creencias_docentes_lectura1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/0120f7e5-d413-4843-b83e-cc8370c8ac35/content>
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/0120f7e5-d413-4843-b83e-cc8370c8ac35/content>

PA
GE
10

en el Perú. Revista de Educación, (9), 337-356.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1916

Romero, L. (2014). Fe y Alegría una propuesta de calidad en la educación pública. Pensamiento Pedagógico, (86), 44-48.
https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/10/Tarea86_44_Maria_Leonor_Romero_Ochoa.pdf

Romero Quesada, M. A., Linares Columbié, R., & Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. Bibliotecas. Anales de Investigación, 13(2), 224-30.
<http://revistas.bnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/152/153>

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

Vásquez-Claros, M. L., & Huisa-Veria, E. (2023). Capital humano, Design Thinking y reinención de la biblioteca pública en Perú. Investigación Bibliotecológica, 37(97), 153-173.
<https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2023.97.58847>

Zayas, F. (2012). 10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas. Editorial Graó.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1916
https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/10/Tarea86_44_Maria_Leonor_Romero_Ochoa.pdf
https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/10/Tarea86_44_Maria_Leonor_Romero_Ochoa.pdf
<https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2023.97.58847>