



**CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES
UNIDOCENTES MULTIGRADO PIURANAS**

**TEACHERS' CONCEPTIONS OF READING COMPREHENSION IN
RURAL SINGLE-TEACHER MULTIGRADE EDUCATIONAL
INSTITUTIONS IN PIURA**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria

Autora

Rocio Edith Garcia Palma

<https://orcid.org/0009-0003-6126-9652>

Asesora

Lesly Isabel Ojeda Enciso

<https://orcid.org/0000-0002-8641-2959>

Lima, julio, 2025



Tesis_Rocio Garcia

4%
Textos sospechosos



- 2% Similitudes
< 1% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes mencionadas
- 2% Idiomas no reconocidos
- 36% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Tesis_Rocio Garcia.pdf
ID del documento: 2878b394ad2589215a142ee897c084a15565f381
Tamaño del documento original: 687,69 kB

Depositante: Lesly Ojeda
Fecha de depósito: 18/12/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 18/12/2025

Número de palabras: 31.116
Número de caracteres: 226.059

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	1library.co Competencia, lee diversos tipos textos escritos en lengua materna https://1library.co/article/competencia-lee-diversos-tipos-textos-escritos-lengua-materna-y6e... 6 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (155 palabras)
2	umc.minedu.gob.pe http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/12/Concepciones-y-prácticas-docentes-... 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (104 palabras)
3	repositorio.minedu.gob.pe Concepciones y prácticas docentes vinculadas a la c... https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9817?show=full 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (57 palabras)
4	www.tdx.cat https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/456668/mag1de1.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (50 palabras)
5	doi.org https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1535 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (53 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	fupvirtual.edu.co https://fupvirtual.edu.co/repositorio/files/original/38b9e4a8a40030d5ac34f705bd614e37c599...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (34 palabras)
2	www.calameo.com Calaméo - Concepciones Y Prácticas Docentes Vinculadas A ... https://www.calameo.com/books/006286625a0c07ebbb746	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (39 palabras)
3	Documento de otro usuario #dd8b91 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
4	doi.org Formación y concepciones docentes de la literatura infantil y juvenil en l... https://doi.org/10.14483/22486798.20861	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)
5	www.scielo.org.co http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n19/n19a10.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)

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

1	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7861269
2	https://elpaginaslibres.files.wordpress.com/2009/12/diccionario-de-estudios
3	https://www.grade.org.pe/creer/recurso/las-escuelas-multigrado-en-el-contexto
4	https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf
5	https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/bajtin_generosdi

DEDICATORIA

A las maestras y los maestros de las escuelas rurales del Perú.

A Julia y Víctor, estrellas que iluminan mi vida.

A Nataly y Nayeli, por su amor incondicional.

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

Rocio Edith Garcia Palma

AGRADECIMIENTO

A mi familia, por su apoyo incondicional.

A los docentes que fueron parte de la presente investigación.

A Lesly Isabel Ojeda Enciso, por su calidad profesional demostrada en su asesoría en la presente investigación.

Rocío Edith García Palma

RESUMEN

El presente trabajo de investigación surge de la necesidad de caracterizar las concepciones de cinco docentes que laboran en instituciones educativas unidocentes ubicadas en contextos rurales de la región Piura, quienes tienen a su cargo la enseñanza de estudiantes del quinto ciclo de la Educación Básica Regular. Analizar las concepciones que los docentes poseen sobre la comprensión lectora y su desarrollo en el aula implicó la recolección de información profunda y pertinente, orientada a una adecuada caracterización de dichas concepciones. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, el cual se distingue por su flexibilidad y capacidad de adaptación a lo largo del proceso investigativo. Este enfoque permitió construir una comprensión integral del fenómeno desde la perspectiva de los propios docentes, valorando sus puntos de vista, contextos, trayectorias profesionales, interpretaciones y decisiones pedagógicas. Entre los principales hallazgos, se evidencia que estas concepciones se reflejan en prácticas pedagógicas que priorizan actividades tradicionales y no incorporan de manera sistemática la lectura como un proceso estratégico ni el desarrollo de niveles superiores de comprensión, especialmente el criterial. Asimismo, el enfoque comunicativo se integra de manera variable, con una atención limitada a la dimensión social del lenguaje. Los docentes reconocen la importancia de contar con recursos contextualizados y del rol de la familia en el desarrollo del hábito lector; sin embargo, estas concepciones no siempre consideran plenamente las particularidades socioculturales del contexto rural. En este sentido, se advierte la necesidad de una planificación pedagógica que integre de manera pertinente los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos, en coherencia con el contexto y las necesidades de los estudiantes, especialmente del ámbito rural.

Palabras clave: comprensión lectora; concepción docente; escuela unidocente, enfoque comunicativo.

ABSTRACT

This research stems from the need to characterize the conceptions of five teachers working in one-room schools located in rural areas of the Piura region, who are responsible for teaching students in the fifth cycle of Basic Regular Education. Analyzing the teachers' conceptions of reading comprehension and its development in the classroom involved collecting in-depth and relevant information, aimed at accurately characterizing these conceptions. The research was conducted using a qualitative approach, which is distinguished by its flexibility and adaptability throughout the research process. This approach allowed for the construction of a comprehensive understanding of the phenomenon from the teachers' own perspective, valuing their viewpoints, contexts, professional trajectories, interpretations, and pedagogical decisions. Among the main findings, it is evident that these conceptions are reflected in pedagogical practices that prioritize traditional activities and do not systematically incorporate reading as a strategic process or the development of higher levels of comprehension, especially critical comprehension. Furthermore, the communicative approach is integrated in a variable manner, with limited attention given to the social dimension of language. Teachers recognize the importance of contextualized resources and the role of the family in developing reading habits; however, these conceptions do not always fully consider the sociocultural particularities of the rural context. In this sense, there is a clear need for pedagogical planning that appropriately integrates disciplinary, pedagogical, and didactic knowledge, in accordance with the context and the needs of the students, especially those in rural areas.

Keywords: reading comprehension; teaching conception; single-teacher school; communicative approach.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL	15
1.1. Características de la escuela rural.....	15
1.2. Definición de comprensión lectora.....	17
1.2.1 La comprensión lectora en el Currículo Nacional de la Educación Básica.....	18
1.2.2. Niveles de la comprensión lectora.....	20
1.2.3. Perfil de un lector del cuarto y quinto ciclo del nivel básico	22
1.2.4. Perfil de un lector competente	25
1.2.5. La comprensión lectora en las escuelas unidocentes.....	26
1.3. Definición de concepción	29
1.3.1. Definición de concepción docente.....	30
1.3.2. Concepción docente sobre la comprensión lectora.....	33
1.3.3. Concepciones de los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora	40
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	46
2.1. Enfoque y método.....	46
2.2. Participantes.....	47
2.3. Técnicas de recolección de datos e instrumentos de medición	50
2.3.1. Ficha de datos personales	50
2.3.2. Guía de entrevista semiestructurada.....	51
2.4. Procedimiento	53
2.4.1. Fase inicial.....	53
2.4.2. Fase de recolección de información	54
2.4.3. Análisis de datos.....	56

CAPÍTULO III:_RESULTADOS	57
3.1. Comprensión lectora.....	57
3.1.1. Definición de comprensión lectora.....	57
3.1.2. Las características de un buen lector	57
3.1.3. Condiciones para una adecuada comprensión lectora	60
3.1.4. Recursos logísticos para una adecuada comprensión lectora	63
3.2. Desarrollo de la comprensión lectora	66
3.2.1. Estrategias de comprensión lectora	69
3.2.2. Rol del docente en un aula multigrado	69
3.2.3. Enfoque comunicativo para desarrollar la competencia lectora	72
3.2.4. Evaluación de la comprensión lectora en un aula multigrado rural de Piura	74
CAPÍTULO IV:_CONCLUSIONES.....	81
REFERENCIAS	89
ANEXO	99

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descripción de los participantes	49
Tabla 2. Códigos de los docentes participantes	50
Tabla 3. Categorías y subcategorías	53
Tabla 4. Los criterios de evaluación	54

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Matriz de entrevista semiestructurada	99
Anexo B. Ficha de datos personales.....	101
Anexo C. Consentimiento informado	103
Anexo D. Protocolo de consentimiento informado	104

INTRODUCCIÓN

El nivel logrado en lectura por el Perú es preocupante. Según los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes [PISA] 2022, el país obtuvo un puntaje de 408 en comprensión lectora, apenas un punto por encima del nivel 1a de desempeño de esta competencia (335 y menor a 407), en el cual los y las estudiantes evidencian habilidades muy básicas, como la comprensión literal de oraciones cortas o textos muy breves. De acuerdo con la clasificación de PISA, el puntaje obtenido por el Perú corresponde al nivel 2 (408 y menor a 480), considerado un nivel básico. En este nivel, los y las estudiantes tienen mayores posibilidades de comprender textos de moderada extensión y realizar inferencias sencillas, entre otras capacidades. Este desempeño implica que, si bien quienes se ubican en este nivel pueden emplear con cierta eficacia sus conocimientos, capacidades y habilidades para desenvolverse de manera pertinente en diversos espacios, aún presentan limitaciones. En consecuencia, esta situación evidencia que una parte significativa de los y las estudiantes podrían enfrentar dificultades para desarrollarse adecuadamente en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Sin embargo, el informe de PISA 2022 precisó que el Perú ha mostrado un crecimiento sostenido entre 2009 y 2022 al presentar un crecimiento de 38 puntos durante estos años: en el 2009 alcanzó 370 puntos y en el 2022 obtuvo 408 puntos. A pesar de este incremento y por los detalles mencionados anteriormente sobre el significado de los niveles logrados, la comprensión lectora constituye un problema al que debemos prestarle especial atención dentro del territorio peruano, sobre todo en el área rural. Esto se debe a que el desempeño de la muestra de los estudiantes que participó del área urbana presentó una diferencia de 72 puntos respecto a los que pertenecen al área rural. Cabe recalcar que ambas puntuaciones están en función del promedio general alcanzado (Minedu, 2024a).

Esta realidad de avances y limitaciones a nivel nacional se expresa con mayor claridad cuando se analizan los resultados en contextos regionales. Tal es el caso de la región Piura -región donde se desarrolla la investigación-, cuyos resultados en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) evidencian importantes brechas en el desarrollo de la competencia lectora. En cuarto grado de primaria, solo el 28,1 % de los estudiantes

alcanzó el nivel Satisfactorio, lo que indica que menos de un tercio demuestra el dominio esperado para su grado. El 40,2 % se encuentra En Proceso, lo que refleja avances parciales y evidencia la necesidad de seguir fortaleciendo habilidades para una comprensión autónoma y profunda de textos. Resulta más preocupante que el 28 % se ubique en el nivel Inicio y que un 3,6 % esté en Previo al Inicio, ambos asociados a dificultades significativas en tareas básicas de lectura.

En sexto grado, la situación se agrava. Solo el 19 % alcanzó el nivel Satisfactorio, lo que muestra una disminución respecto al desempeño observado en cuarto grado. Asimismo, el 25,5 % se ubicó En Proceso, mientras que el porcentaje de estudiantes en el nivel Inicio asciende al 37,5 %, y el 17,9 % se encuentra en Previo al Inicio. Estas cifras evidencian que, al finalizar la primaria, más de la mitad de los estudiantes de la región no ha consolidado las capacidades fundamentales para la comprensión lectora, lo cual afecta su desempeño en áreas curriculares posteriores y limita su desarrollo académico y personal (Minedu, 2024b; Minedu, 2025a).

En la región Piura el 72 % y el 81 % de estudiantes no alcanzaron los aprendizajes esperados para el cuarto y quinto ciclo, respectivamente (Minedu, 2024b). Es importante aclarar que los resultados del ENLA consideran dos criterios de análisis: la medida promedio y los niveles de logro. Respecto a estos últimos, la evaluación establece cuatro categorías: Previo al inicio, En inicio, En proceso y Satisfactorio. El nivel Satisfactorio indica que “el estudiante logró los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado”, mientras que el nivel En proceso alude a que “el estudiante logró parcialmente los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado”. Por **su parte**, el nivel En inicio se refiere a cuando “el estudiante logró aprendizajes elementales respecto de lo esperado para el ciclo evaluado”. Finalmente, según el nivel Previo al inicio, “El estudiante aún no ha logrado los aprendizajes necesarios para estar en el nivel inicio”.

Estas cifras significan que, en la zona rural de la región Piura, el 81,7 % y 87,5 % de los estudiantes no lograron los aprendizajes esperados para el ciclo correspondiente a su nivel. Este problema se agudiza al observar los resultados en el ámbito rural. En cuarto grado de primaria, solo el 18,3 % de los estudiantes alcanzó el nivel Satisfactorio; el 34 %, En Proceso; el 39,6 %, En inicio; y el 8,1 %, Previo al inicio. En sexto grado, el desempeño disminuye aún más: los niveles Satisfactorio y En proceso se redujeron al 12,5 % y 17,2 %,

respectivamente. Mientras que, en los niveles En inicio y Previo al inicio, aumentaron significativamente, alcanzando el 39,1 % y 31,2 %, respectivamente. Estos resultados reflejan una situación preocupante, dado que los estudiantes avanzan hacia los ciclos superiores sin haber consolidado adecuadamente las habilidades, las capacidades y los conocimientos esperados en la comprensión lectora. Desde allí, la importancia de identificar las características más relevantes de la realidad del ámbito rural y de sus instituciones educativas, con la finalidad de conocer y comprender el contexto en el que estudian los estudiantes de estas zonas.

Una de las características más preocupantes en la región es la pobreza monetaria, la cual alcanzó un 41,1 %, mientras que la extrema pobreza llegó a 14,6% (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2024). Esta realidad es un gran desafío para la escuela rural, porque presenta una infraestructura inadecuada, falta de servicios básicos (agua potable y alcantarillado), presencia de niños y niñas con desnutrición crónica infantil –exactamente 22,1% según el Informe preliminar de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar del primer semestre del año 2024–, geografía agreste y difíciles condiciones geográficas: lluvias, inundaciones, sequías, bajas temperaturas y demás. En este contexto, se encuentran funcionando 12,095 instituciones educativas [IIEE] que representan un 13 % de del total en el Perú, las cuales son de tipo polidocente multigrado y unidocentes del nivel primario y castellano hablantes (Decreto Supremo N.º 013-2018-MINEDU). Estas circunstancias, sumadas a la ausencia de docentes calificados, materiales didácticos que no responden a la realidad rural y limitado acceso a la tecnología, influyen en los logros de aprendizaje de los y las estudiantes de estas zonas (Aguilar Echeverri y López Botello, 2020).

Con el propósito de proponer estrategias para enfrentar esta situación y que los estudiantes logren los aprendizajes esperados para la educación básica, la realidad descrita requiere involucrar a los actores clave, como los docentes, los padres y las madres de familia, los directivos de las escuelas y las autoridades gubernamentales. Por este motivo, y considerando que los docentes son agentes fundamentales con un rol central en el ámbito educativo, se plantea conocer cuáles son las concepciones que tienen con respecto a la comprensión lectora, en un contexto desafiante y con características particulares propias de sus instituciones educativas. Para ello, es necesario definir los tipos de instituciones:

- Unidocentes: Cuentan con un solo docente a cargo de los seis grados del nivel primario. Significa que debe atender el aula de manera diversificada para cubrir las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas del tercer, cuarto y quinto ciclo que tienen diversas edades, ritmos y logros de aprendizaje.
- Polidocente multigrado: Cuentan hasta entre dos y tres docentes para los seis grados del nivel primaria. A diferencia de la escuela unidocente, estos educadores atienden a un número menor de niños con diversas características.

Por otra parte, el Decreto Supremo N.º 013-2018-MINEDU publicado en el 2018, recoge esta realidad a través de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales. En esta política, se reconoce el bajo rendimiento de los docentes de las zonas rurales en su desempeño profesional. Esto sucede, en primer lugar, debido a que la formación inicial que reciben no los prepara para desempeñarse en ámbitos rurales, ya que no se forman para atender la diversidad sociocultural y lingüística; en otras palabras, no cuentan con metodologías pertinentes para este tipo de escuelas (Muñoz Mancilla, 2020). En segundo lugar, los que asumen las escuelas unidocentes, al ser los únicos en estos espacios, muchas veces afrontan situaciones de soledad al estar alejados de su familia (Reátegui, 2021). En consecuencia, se profundizan las brechas en cuanto a los logros de aprendizaje entre niños y niñas de las zonas rurales y sus pares urbanos (Cueto et al., 2019).

En ese sentido, esta investigación se centra en la siguiente pregunta: ¿qué caracteriza las concepciones que tienen los docentes del quinto ciclo para desarrollar la comprensión lectora en las instituciones educativas unidocentes rurales? El objetivo general del estudio es el siguiente: caracterizar las concepciones de los docentes del quinto ciclo para el desarrollo de la comprensión lectora en las instituciones educativas rurales unidocente. En esa línea, los objetivos específicos son: identificar las concepciones que los docentes del quinto ciclo de las instituciones educativas rurales unidocentes tienen sobre la comprensión lectora; identificar las concepciones de estos docentes sobre el desarrollo de la comprensión lectora; analizar las concepciones que los docentes tienen sobre la comprensión lectora y su desarrollo en el aula. Para ello, se ha recolectado información específica que permita caracterizar adecuadamente estas concepciones, utilizando diversas herramientas metodológicas.

Se espera que la presente tesis contribuya a ampliar las investigaciones sobre la comprensión lectora en las escuelas rurales peruanas, especialmente en las instituciones unidocentes, que son las menos representadas en la investigación académica. Las concepciones que ofrecen los docentes en este tipo de instituciones permitirán conocer tanto la perspectiva como las dificultades en su práctica pedagógica. A partir de una lectura interdisciplinaria y del uso de una bibliografía actualizada, se generarán resultados que podrán servir de insumos para que futuros investigadores profundicen y enriquezcan la comprensión de perspectiva docente sobre la comprensión lectora en el ámbito rural.

Por este motivo, la investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, específicamente bajo un diseño descriptivo, que se orienta a caracterizar y comprender la concepciones de los docentes respecto a la comprensión lectora en su contexto particular. Según Hernández Sampieri et al. (2014), el enfoque cualitativo se distingue por su carácter flexible, lo que permite ajustar los diversos procedimientos a medida que se desarrolla y profundiza el fenómeno que se estudia. Este enfoque busca comprender procesos, significados y perspectivas, dando un mayor énfasis al análisis e interpretación antes que la medición. De acuerdo con el diseño descriptivo, este permite detallar las características y concepciones de los docentes, sin manipular su realidad. Asimismo, facilita el uso de diversas técnicas cualitativas que permiten al investigador acceder a la complejidad del contexto y comprender en profundidad el fenómeno analizado.

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

CAPÍTULO I: 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 basa esta investigación. De esta manera, se ofrece primero una definición de las características de la escuela y el docente rural que permite contextualizar la investigación. Luego, se brinda una definición de la comprensión lectora a partir de la mirada de diversos autores y del Currículo Nacional de Educación Básica, en adelante CNEB. Finalmente, se analiza qué se entiende por concepción y su aplicación en el mundo de la educación, y la perspectiva unidocente multigrado.

1.1. Características de la escuela rural

La escuela rural insertada en la comunidad o población rural, por historia, ha sido relacionada a grandes desafíos vinculados al desarrollo económico, al contar con una infraestructura educativa precaria, escasos o nulos servicios básicos como agua y alcantarillado, materiales educativos que no responden a la realidad, entre otros. Además, el envejecimiento de la población, el machismo y el despoblamiento de las comunidades generan mayores retos en su funcionamiento como institución que brinda una educación de calidad (Camarero et al., 2009, como se citó en Santamaría-Cárdava y Sampetro Gallego, 2020). Sin embargo, en los últimos tiempos, esta situación ha variado de manera paulatina: la ruralidad se ha resignificado. Actualmente, muchos de estos ámbitos son vistos como ecoturísticos y sostenibles, con muchas oportunidades que ofrecer, pero, con poca atención por parte del Estado. En esta realidad, la escuela se convierte en una instancia que tiene un rol fundamental en el desarrollo y la dinamización de las comunidades rurales. Muchas veces, se convierten en un eje que articula el desarrollo local y la identidad sociocultural.

Por la escasa población y su ubicación geográfica, las escuelas unidocentes y polidocentes multigrado surgen como respuesta a esta realidad. La diferencia reside en la cantidad de docentes que tiene cada una de ellas. Mientras que en la escuela unidocente un solo educador atiende los seis grados; en la polidocencia, dos o tres profesores lo hacen

(Grupo de Análisis para el Desarrollo, 2019). En la zona rural, existen 12,095 instituciones educativas polidocentes multigrado y unidocentes, que equivalen al 13 % del total de las instituciones educativas. Aquí laboran 22,115 docentes que atienden a un total de 297,710 estudiantes que hablan castellano. No obstante, estas escuelas no han recibido la atención necesaria en términos de diversidad, porque han sido tratadas universalmente como si respondieran a escuelas monogrado, con características distintas, tal como en los medios urbanos (Ames, 2024).

Asimismo, las escuelas de este tipo presentan diversas potencialidades que, bajo condiciones institucionales adecuadas, pueden contribuir a la mejora de los procesos educativos. Se puede mencionar la posibilidad de diversificar el currículo de acuerdo con las características del contexto; a brindar una atención más personalizada considerando el menor número de estudiantes, a tener una mayor interacción con la familia y comunidad y, desarrollar un trabajo colaborativo entre pares, es decir los estudiantes de desempeños más avanzados apoyan a sus compañeros (Fernández-Morante, 2023).

En un ámbito que ofrece estas ventajas y limitaciones es importante destacar que la formación inicial docente no los prepara adecuadamente para desempeñarse en una escuela rural de tipo unidocente o polidocente multigrado. Además de las difíciles condiciones en las que se desarrolla la labor docente, se destaca la lejanía en la que se encuentran estas escuelas. Muchas veces esta es la causa por la que muchos de ellos se separan de sus familias, lo que genera sentimientos de aislamiento personal y profesional, sumado a que el acompañamiento pedagógico es escaso o nulo (Reátegui, 2021). Por otro lado, algunos colegas se encuentran en puntos distantes del territorio, lo que impide que puedan desarrollar un trabajo colegiado para seguir su crecimiento profesional.

La escuela rural, tanto unidocente como polidocente multigrado, aunque enfrenta diversas limitaciones de orden estructural y contextual, constituye también un espacio con importantes potencialidades para el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras orientadas a la mejora de los aprendizajes. Sin embargo, estas oportunidades no se concretan de manera automática, pues requieren que el docente manifieste un elevado compromiso profesional, responsabilidad ética y sentido de pertenencia, así como que exista un reconocimiento y revalorización del entorno rural como un espacio legítimo y generador de oportunidades para la formación integral de los estudiantes.

En este contexto, resulta fundamental considerar la autoformación y los procesos de formación sistemática y contextualizada como componentes esenciales para el desarrollo profesional docente. Solo mediante una preparación continua y pertinente al contexto será posible consolidar prácticas pedagógicas efectivas que respondan a las particularidades de la escuela rural y contribuyan a una educación más equitativa y de calidad.

1.2. Definición de comprensión lectora

De acuerdo con Romero et al. (2017), la lectura consiste en la articulación de ciertos subprocesos cognitivos propios del nivel psicolingüístico que facultan al lector a acceder a una información codificada. Esta articulación 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.

El lector incorpora en la lectura sus conocimientos previos —lo que es y lo que sabe sobre el mundo— mientras que el texto integra la intención del autor, el contenido y la forma en que se organiza dicho mensaje (Lomas, 2003, como se citó en Romero Quesada et al., 2017). La comprensión no se desarrolla de forma lineal, sino mediante un proceso estructurado en red, pues es un tiempo mental e interno (Chaab, Romano y Diumenjo, 2013, como se citó en Romero Quesada et al., 2017).

En este marco, la lectura implica un rol activo del lector. Cassany, citado por Zayas (2012), resalta que leer es una competencia básica y movilizadora que permite desenvolverse en distintos ámbitos de la vida social. Asimismo, estudios como los de Romero et al. (2017) y Pérez y Roa (2010) sitúan la lectura como una práctica sociocultural que se adapta a los contextos históricos y sociales de los lectores, lo que significa que la comprensión se nutre de la dimensión social, histórica y cultural que atraviesa toda práctica lectora.

En coherencia con esta perspectiva sociocultural, Rockwell (2001) señala que la lectura es una práctica cultural situada en las formas de vida de los sujetos, sus tradiciones, lenguas, identidades y modos de interacción. Para comprender cómo leen las personas, resulta indispensable considerar las condiciones históricas y socioculturales que han configurado sus experiencias lectoras. Así, los significados que construyen los lectores se vinculan estrechamente con sus repertorios culturales y con la circulación social de los textos.

Desde el enfoque comunicativo, los aportes de Solé (1998), Pinzás (2012) y Zavala (2008) coinciden en concebir la lectura como un proceso activo de construcción de significado, en el que el lector desempeña un rol protagónico. En el plano cognitivo, Solé (1998) enfatiza que la lectura es una actividad intencional y autorregulada, en la que el lector asume un papel activo al definir propósitos claros antes, durante y después de la lectura. Este proceso implica la puesta en marcha de estrategias cognitivas y metacognitivas como la anticipación, la verificación de hipótesis, el monitoreo permanente de la comprensión y la integración de la nueva información con los conocimientos previos. De este modo, la lectura se configura como un proceso reflexivo y estratégico, basado en un diálogo constante entre el lector y el texto. En esta misma línea, Pinzás (2012) concibe la lectura como un proceso interactivo y estratégico que articula operaciones cognitivas y metacognitivas —como la predicción, la formulación de hipótesis, la inferencia y la evaluación— y reconoce, además, que la interpretación está condicionada por la experiencia sociocultural del lector, lo que introduce una dimensión contextual a la comprensión.

A diferencia de estos enfoques centrados principalmente en los procesos internos del lector, Zavala (2008) amplía el análisis al considerar a la lectura en el marco de las prácticas sociales de literacidad. Desde esta perspectiva, leer no se reduce a una habilidad individual, sino que implica prácticas sociales atravesadas por propósitos comunicativos, identidades y contextos. De este modo, la comprensión lectora se configura no solo como un proceso cognitivo y estratégico, sino también como un acto sociocultural y crítico.

Todas estas aportaciones refuerzan el enfoque comunicativo al concebir la comprensión lectora como el resultado de una interacción dinámica entre texto, lector y contexto, en la que confluyen procesos cognitivos, socioculturales e interpretativos. Desde esta perspectiva, leer no se limita a decodificar signos ni a comprender información explícita o implícita, sino que implica participar en prácticas sociales de construcción de sentido, mediadas por las experiencias, saberes, identidades y relaciones sociales de los lectores. La comprensión se produce, así, en escenarios concretos de interacción —la escuela, la familia, la comunidad— donde los textos circulan con propósitos comunicativos específicos. En este marco, los estudiantes no solo interpretan el contenido literal de un texto, sino que analizan, cuestionan y resignifican los mensajes a partir de sus experiencias, conocimientos previos, valores culturales y condiciones sociales. La lectura se convierte así en un diálogo: diálogo

con el texto, con otros lectores (docentes, compañeros, comunidad) y con la realidad sociocultural en la que se desenvuelven. Este proceso favorece el desarrollo de una comprensión crítica y situada, en la que los estudiantes aprenden a reconocer distintos puntos de vista, a identificar intenciones y a posicionarse frente a los discursos, fortaleciendo su participación activa, crítica y reflexiva en la sociedad.

1.2.1 La comprensión lectora en el Currículo Nacional de la Educación Básica

El CNEB (Minedu, 2016) recoge las bases del enfoque comunicativo y sociocultural de la lectura, coincidiendo con la visión de autores como Cassany, Solé, Pinzás, Zavala y Rockwell. Desde este enfoque, leer implica participar en prácticas sociales, entendidas como un conjunto de acciones, interacciones y normas que las personas desarrollan de manera recurrente en contextos específicos. En este marco, resulta fundamental promover que los estudiantes dialoguen, argumenten e intercambien interpretaciones de forma autónoma y con sentido, pues la comprensión se construye en interacción con otros y en relación con situaciones comunicativas reales. En consecuencia, los autores mencionados coinciden en que la comprensión lectora no puede reducirse a un proceso cognitivo individual, sino que debe concebirse como una práctica social y cultural en la que interactúan de manera dinámica el lector, el texto y el contexto. Así, el enfoque comunicativo articula los aportes cognitivos y estratégicos con una perspectiva sociocultural de la lectura, orientando su enseñanza hacia el uso significativo del lenguaje y la formación de lectores críticos, capaces de participar activamente y de manera reflexiva en su realidad social.

Desde el enfoque propuesto por el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) se enfatiza que la lectura constituye una práctica situada, en la que los estudiantes interpretan los textos desde su cultura, su historia y su realidad social, perspectiva que converge con los planteamientos de Zavala (2008) y Rockwell (2001), quienes sostienen que las prácticas de lectura están profundamente atravesadas por los contextos socioculturales y que los textos adquieren significados diversos según la comunidad lectora en la que circulan. Esta concepción se articula, además, con Pinzás (2012), al resaltar que la lectura es un proceso interactivo en el que el lector negocia significados a partir de sus esquemas culturales y experiencias previas. A su vez, el CNEB coincide con Solé (1998) al concebir la lectura como una actividad intencional y estratégica, en la que el lector define propósitos y moviliza diversas estrategias para construir significado, mirada que se

complementa con los aportes de Cassany (2006), quien señala que la lectura con fines comunicativos implica no solo comprender información, sino también interpretar discursos, evaluar críticamente los textos y reconocer cómo se construyen los significados en contextos sociales reales, fortaleciendo así una comprensión lectora crítica y socialmente situada.

En consecuencia, la competencia lectora cumple una función habilitante para el desarrollo integral de la persona, pues permite acceder al conocimiento, comunicarse de manera efectiva y participar de forma autónoma en la vida social. Asimismo, esta concepción trasciende la lectura entendida como mera decodificación y la sitúa como una práctica social, que exige argumentar, asumir posiciones críticas y participar en diversos discursos presentes en los distintos ámbitos socioculturales. El CNEB, sostiene que la lectura se concibe como un proceso de comprensión activa, en el que se movilizan destrezas cognitivas a partir de la interacción permanente entre el lector, el texto y el contexto.

En síntesis, el Currículo Nacional de la Educación Básica concibe la comprensión lectora como una práctica sociocultural, intencional y estratégica, en la que interactúan de manera dinámica el lector, el texto y el contexto. Desde esta perspectiva, leer implica no solo movilizar procesos cognitivos, sino también interpretar, dialogar y posicionarse críticamente frente a los textos a partir de la propia realidad sociocultural. En este marco, el rol del docente, según el CNEB resulta decisivo como mediador de experiencias de lectura significativas y contextualizadas, orientadas a la formación de lectores autónomos, críticos y capaces de participar activamente en la vida social, lo que reafirma el sentido formativo y transformador de la comprensión lectora en la educación básica.

1.2.2. Niveles de la comprensión lectora

En el proceso lector es posible desarrollar diversos niveles de comprensión lectora, los cuales resultan fundamentales para que toda persona se convierta en un lector competente. Es importante señalar que estos niveles no siguen un orden secuencial ni constituyen prerrequisitos entre sí para alcanzar dicha competencia. Más bien, a medida que se lleva a cabo el acto de leer, estos niveles pueden manifestarse de manera simultánea y combinarse según las habilidades del lector.

Según el estudio de Gordillo Alfonso y Flórez (2009), basados en Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), existen tres niveles de comprensión: literal, inferencial y

crítico, desde los cuales se propone una intervención didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Cassany (2006) denominó a estos niveles de la siguiente manera: leer las líneas, leer entre líneas y leer detrás de las líneas. A continuación, se describe cada uno de los niveles mencionados:

- Nivel literal: Se caracteriza por la descripción explícita del texto, donde el estudiante conoce el significado de las palabras e identifica personajes y lugares. En esta etapa, 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. Por ejemplo, se podría responder a las preguntas: hasta el momento, ¿qué ha sucedido en el cuento? ¿Con quién se fue Juan a la casa de sus padres?
- Nivel inferencial: Implica que el lector se interrelacione con el texto a través de inferencias, es decir, mediante preguntas para profundizar en un tema que no es explícito. Se pueden plantear hipótesis que se comprueban a medida que avanza la lectura. Durante este proceso, se articula el texto con la experiencia previa y la nueva información incorporada, para luego construir el nuevo conocimiento. En este nivel, los y las estudiantes valoran las motivaciones, se pregunta por qué se escribieron ciertas ideas o pensamientos tratados en el texto. También plantea hipótesis o supuestos a comprobar en la lectura, comprende el lenguaje figurativo, y describe una situación, persona u objeto comparándolo con otra cosa u elemento. Por ejemplo, se formulan 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?
- Nivel crítico: Es el objetivo de la lectura. Las y los estudiantes ponen en práctica destrezas como la predicción, la relación de ideas y la inferencia, las cuales son imprescindibles para realizar una lectura comprensiva. Se definen como preguntas donde se busca 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, se emitirán juicios de valor sobre el texto leído, argumentarán con conocimiento de causa y asumirán una posición. En esta etapa han logrado articular las diversas habilidades y recursos cognoscitivos, experienciales y socioculturales que exige leer un texto. Por ejemplo, podrán

responder: ¿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 desarrollan de manera continua, articulada y en paralelo. Además, este camino implica conocer y dominar diversas habilidades descritas a continuación (Hoyos Flórez y Gallego, 2017):

- 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 indispensables en la lectura. Estas habilidades están referidas a la localización de datos, ideas y temas, 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 un 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, la realización de inferencias, la recuperación de datos y activación de conocimientos previos, la interpretación del significado de palabras dentro de la lectura, el resumen y el sentido global del texto, y la reflexión y evaluación del contenido.

Conocer y considerar los niveles de la comprensión lectora, así como las habilidades que toda persona debe desarrollar, es importante para realizar una comprensión lectora adecuada. Asimismo, según el CNEB, conocer el perfil de un buen lector en el cuarto y quinto ciclo orientará el desarrollo práctico en el aula de esta competencia. Ello significa que el docente tendrá claro cómo planificar su clase y seleccionará las estrategias adecuadas y pertinentes que respondan a los niveles esperados de autonomía y reflexión crítica.

1.2.3. Perfil de un lector del cuarto y quinto ciclo del nivel básico

De acuerdo con el estándar del cuarto ciclo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” del CNEB, se afirma lo siguiente:

“Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia” (Minedu, 2016, p. 75).

Con base al estándar del cuarto ciclo del CNEB, el estudiante debe ser capaz de:

- Comprender textos como cuentos, noticias o artículos breves que puedan contener algunos elementos que le demanden mayor esfuerzo cognitivo. Puede entender textos de diversas estructuras que posea un vocabulario más técnico o poco frecuente.
- Identificar y comprender detalles que no se encuentran de manera explícita en el texto. Para ello, debe reconocer ideas principales y datos accesorios, es decir, ir más allá de lo superficial, involucrarse y registrar a detalle el texto.
- Deducir información que no se encuentra de manera explícita en fragmentos del texto. Por ejemplo, inferir emociones, situaciones causales directas, etc.
- Entender de qué trata el texto de forma conjunta, no solo identificar las partes aisladas del texto. Reconocer el tema central, el propósito del autor y lo que quiere comunicar el texto.
- Brindar y analizar su opinión sobre los hechos o aspectos centrales que contiene el texto, es decir, no debe limitarse a la comprensión literal.
- Conocer y explicar el uso y la función de los diversos recursos textuales que encuentra en el texto, y comprender para qué se usan: dar coherencia al texto, brindar claridad, organizar y enfatizar las ideas, entre otros.

En general, el estándar de este ciclo señala cómo el estudiante se encuentra en ese proceso de transición para lograr una lectura crítica. Sin embargo, ya es capaz de comprender el texto con un vocabulario variado conocido, diferenciar información importante de otras que son superficiales, realizar inferencias de fragmentos del texto, comprender todo el texto de manera coherente, tener en cuenta su experiencia previa y conocer por qué y para qué el autor utiliza los diversos recursos textuales que encuentra en el texto.

De acuerdo con el estándar del quinto ciclo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” del CNEB, se advierte lo siguiente:

“Lee diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado. Obtiene información e integra datos que están en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global. Reflexiona sobre aspectos variados del texto a partir de su conocimiento y experiencia. Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural” (Minedu, 2016, p.77).

Con base al estándar del quinto ciclo del CNEB el estudiante debe:

- Leer textos discontinuos, textos literarios complejos (estructura no lineal, varios niveles de lectura), argumentativos, científicos, etc. Conocer un vocabulario técnico o figurado, por ejemplo: “Tiene el corazón hecho trizas”.
- Comprender el texto a profundidad. Ello significa que está en la capacidad de reconocer e integrar datos que se encuentran en diversas partes del texto. Relacionar las diferentes ideas y establecer las relaciones que hay entre ellas.
- Interpretar o deducir palabras a través del contexto que él conoce, e identificar relaciones causales conocidas.
- Tomar en cuenta el sentido global del texto, no solo considerar fragmentos del texto. Conocer e interpretar el mensaje global, la intención y el propósito comunicativo.
- Tomar en cuenta su experiencia y conocimiento previo, relacionando su realidad personal y sociocultural. Así, se convierte en un lector activo que da sentido al texto que lee.
- Demostrar o reflejar efectos que el texto le provoca, como tristeza o alegría. Entender y valorar los diversos recursos textuales que el autor utiliza en el texto.

En general, el estudiante que termina el quinto ciclo se espera que sea un lector autónomo, capaz de comprender textos complejos, integra información, considerar su experiencia y conocimientos previos, expresar su opinión sobre el contenido, adoptar una

postura crítica, manejar un vocabulario variado y evalúa el lenguaje y los efectos que produce el texto. Del mismo modo, los estudiantes que terminan la educación básica deben ser capaces de desempeñarse y demostrar todas las capacidades y habilidades establecidas en el estándar. Además, a medida que avanzan en su formación profesional, continuarán progresando y desenvolviéndose en diversos espacios de la sociedad como ciudadanos críticos y con propuesta propia. Por ello, a continuación, se presenta el perfil de un lector competente en un mundo que cambia vertiginosamente debido a la tecnología digital y a la democratización de la lectura en múltiples contextos socioculturales.

1.2.4. Perfil de un lector competente

Con base en diversos autores, como Solé (1998), Pinzas (2012), Zayas Hernando (2012) y Cassany (2009), se presentan las características de un lector competente:

- Elabora una comprensión global del texto leído, a través de la búsqueda de la opinión de otros lectores, pues no se queda satisfecho con su interpretación personal.
- Al ser consciente de que necesita un contenido específico, plantea su propósito lector, busca y encuentra la información; luego, la analiza y la evalúa; finalmente, la utiliza de manera oportuna y efectiva.
- Es capaz de emplear 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 las que fue escrito el texto, con la finalidad de relacionarlo con el momento actual en que se realiza la lectura.
- Tiene claro para qué leerá, por lo que puede discriminar y elegir el texto adecuado para conseguir y evaluar la información de acuerdo con sus intereses y objetivos.
- 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, lo que le permite ubicar e identificar diversos códigos lingüísticos según el contexto al que corresponde dicho texto.
- Reflexiona sobre la información, articula y relaciona las ideas del texto con el contexto de su experiencia, el contexto en el que fue escrito y el objetivo del acto lector, con el fin 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 el objetivo 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.

1.2.5. La comprensión lectora en las escuelas unidocentes

En los contextos rurales donde se ubican las escuelas unidocentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran muy vinculados a las condiciones socioculturales, lingüísticas y comunitarias de los estudiantes. En estos espacios, los niños y niñas construyen sus aprendizajes a partir de sus experiencias cotidianas, los saberes locales, las prácticas comunales y las formas de interacción propias de su entorno. Por ello, implementar un enfoque integral resulta fundamental, ya que permite reconocer y valorar la riqueza cultural de las comunidades como un recurso pedagógico que otorga sentido y relevancia a los aprendizajes escolares.

Asimismo, las escuelas unidocentes presentan una dinámica particular, pues el docente atiende de manera simultánea a estudiantes de distintas edades y grados. Esta condición exige el diseño de estrategias pedagógicas flexibles y contextualizadas, capaces de responder a la diversidad de ritmos, intereses y niveles de desarrollo presentes en el aula. Desde un enfoque integral, es posible articular y desarrollar diversas metodologías inductivas y articularlos con la realidad local, promover el aprendizaje colaborativo, el diálogo intergeneracional y el uso de textos vinculados a la vida comunitaria. De este modo, se fortalece no solo la comprensión lectora, sino también la identidad cultural, la participación activa y el desarrollo integral del estudiante como sujeto social, crítico y comprometido con su comunidad.

En consonancia con lo planteado por Rockwell (2001), la lectura en las escuelas unidocentes puede comprenderse como una práctica cultural estrechamente vinculada con la vida cotidiana, las tradiciones, la oralidad y los repertorios comunitarios. En los contextos rurales, las experiencias lectoras de los estudiantes suelen relacionarse con relatos orales, prácticas comunales y usos funcionales de la lectura, lo que permite advertir posibles tensiones entre las prácticas lectoras escolares y las comunitarias cuando ambos ámbitos no dialogan entre sí.

Desde esta misma perspectiva, Zavala (2008) advierte que la escuela suele privilegiar una literacidad dominante, en ocasiones desvinculada de los usos reales de la lectura en contextos rurales. Esta mirada invita a reflexionar sobre la importancia de reconocer la diversidad de prácticas lectoras presentes en la comunidad y de considerar su potencial formativo en los procesos de enseñanza, a fin de favorecer experiencias de lectura significativas para los estudiantes.

Por su parte, los aportes de Solé (1998) y Pinzás (2012) permiten comprender la comprensión lectora como un proceso en el que el lector asume un rol activo, movilizand o estrategias cognitivas y metacognitivas como la anticipación, la formulación de hipótesis, la inferencia y la verificación, así como el diálogo y la interacción con otros. Estas estrategias, situadas en contextos significativos, contribuyen a una comprensión más profunda de los textos.

En conjunto, estas perspectivas se articulan con el enfoque comunicativo que sustenta el CNEB, el cual concibe la lectura como una práctica situada que promueve la interpretación de los textos desde el contexto, el intercambio de interpretaciones y la construcción colectiva de significados, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y una comprensión lectora socialmente situada.

En las escuelas unidocentes, las estrategias pedagógicas pueden orientarse a considerar:

- La enseñanza diferenciada (Tomlinson, 2008), trabajo colaborativo multigrado, integración progresiva de TIC, vinculación activa de las familias, metodologías activas y uso del entorno natural y cultural como recurso de lectura. Además, deben promover la construcción de significados más allá de la decodificación (Minedu, 2025a; 2025b).

- El trabajo colaborativo multigrado entre pares de distintos grados, donde el niño de mayor nivel de logros de aprendizaje pueda enseñarles a los estudiantes que se encuentran en otro nivel.
- El uso progresivo de las TIC o material interactivo.
- El involucramiento de las familias para que destinen un espacio exclusivo para la lectura diaria de sus hijos e hijas.
- Las metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, ya que promueve el aprendizaje significativo y contextualizado.
- El uso del entorno natural y cultural como recurso pedagógico (biohuertos, crianza de animales menores, etc.).
- La construcción de significados del texto y no solo limitarse a prácticas centradas en la decodificación y repetición (Minedu 2025b).
- Los textos discontinuos, considerando que en la ENLA 2023 cerca de un 40% de los docentes de cuarto de primaria reportó que son muy pocas las veces que trabajan este tipo de textos (Minedu, 2025a).
- Las diversas tipologías textuales, porque, según la ENLA 2023, trabajar esta diversidad textual está asociada a un mejor rendimiento de los estudiantes (Minedu 2025a).

Finalmente, el análisis realizado permite comprender que la comprensión lectora, especialmente en contextos rurales y en escuelas unidocentes, no puede abordarse al margen de las concepciones docentes que orientan las decisiones pedagógicas y las prácticas de aula. Conocer dichas concepciones es importante, ya que influyen en la selección de textos, en las estrategias de mediación y en la forma en que se concibe la lectura como práctica cognitiva y sociocultural. En este sentido, la integración de los aportes de Rockwell, Solé, Pinzás, Zavala y Cassany ofrecen el marco teórico requerido para interpretar la lectura como una práctica situada, estratégica y socialmente significativa. Estas perspectivas permiten valorar la diversidad cultural como un recurso pedagógico y favorecen el desarrollo de prácticas lectoras contextualizadas y críticas, capaces de dialogar con la realidad de los estudiantes. De este modo, el enfoque comunicativo se consolida como una orientación pertinente para fortalecer la comprensión lectora y la formación integral de los estudiantes

1.3. Definición de concepción

Toda persona tiene una interpretación única del mundo que se refleja en su discurso, sus decisiones y las acciones que realiza. Es relevante conocer, analizar y abordar las concepciones al momento de implementar programas o acciones que busquen realizar cambios o transformaciones en una situación determinada.

Al estar ancladas en la comprensión personal del entorno, las concepciones operan como marcos de referencia que orientan la evaluación, la definición y la toma de decisiones (Canché Gómez, 2009). 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, como se citó en Canché Gómez, 2009). 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.

Una concepción, de acuerdo con Hernández Machuca (2012), es “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. Por ejemplo, es importante conocer cómo los docentes consideran al ámbito rural y a su población: ¿Son vistos como espacios de oportunidades y fortalezas donde se pueden crear oportunidades de aprendizaje a través de metodologías que consideren el contexto y su diversidad?

En esa línea, otros autores consideran 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 lo que una persona sabe, cómo interpreta nuevas situaciones y reacciona ante estas. Bohórquez (2016) profundizó 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 Pozo Muncio y Scheuer (2006), 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.

Por último, considerar el enfoque socioconstructivista o el componente social de la comprensión lectora, en el análisis de las concepciones docentes, es prioritario. Implica conocer cómo considera el docente a la comprensión lectora: ¿Una práctica social o solo un proceso cognitivo mental? ¿Un proceso individual y pasivo o un proceso colectivo y dinámico? ¿Considera los saberes locales? ¿Incluye la diversidad? Desde estas concepciones, que no son individuales y que están influenciadas por el contexto, surge la necesidad de indagar en las concepciones docentes para entender cómo estas inciden en sus decisiones didácticas en torno a la comprensión lectora en contextos de unidocencia.

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 la perspectiva cognitiva, Hernández (2012) planteó 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 advirtieron 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, tal como señalan Munita (2013) y Scheuer 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.

De acuerdo con Munita (2013), las concepciones docentes influyen en su práctica pedagógica, lo que se alinea con la noción de Scheuer et al. (2006) sobre las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, mientras Munita (2013) enfatizó el condicionamiento de la práctica docente, Scheuer et al. (2006) destacaron la importancia de explicitar 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 citó en Hernández Pina y Maquilón Sánchez (2011), promueven una visión del estudiante como sujeto activo en la construcción de su aprendizaje, en la 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 el desempeño docente.

Korthagen (2001), citado en Esteve (2013), plantea tres niveles de conocimiento que expresan tanto la construcción personal como el tránsito progresivo desde saberes empíricos, experienciales o intuitivos hacia formas superiores de pensamiento, caracterizadas por su sistematicidad, elaboración y estructuración consciente. El primer nivel, denominado “nivel Gestalt”, se distingue por una comprensión intuitiva, limitada, poco articulada e inconsciente. El segundo nivel, identificado como “nivel de esquema”, implica que el docente inicia un proceso de cuestionamiento crítico sobre sus prácticas y creencias mediante interrogantes como: “¿qué hago?” y “¿qué creo?”. Este nivel se sustenta en la observación y en la reflexión crítica respecto de los propios conceptos de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose en la base para que el docente tome conciencia de su pensamiento y de sus acciones pedagógicas. A través de ello, es posible identificar los esquemas mentales que orientan su labor, los cuales, de no reconocerse, dificultan el desarrollo de una auténtica toma de conciencia sobre sí mismo.

Es importante señalar que, cuando el análisis y la respuesta a estas interrogantes se realizan con la profundidad y rigurosidad necesarias, el docente logra reconocer sus concepciones sobre la enseñanza, con lo cual adquiere la posibilidad de visualizar por sí mismo lo que piensa, lo que cree y las decisiones que debe adoptar para orientar sus estrategias en la práctica pedagógica. No obstante, este nivel no es suficiente; se requiere profundizar en los supuestos teóricos que subyacen a tales ideas o esquemas mediante la formulación de preguntas más complejas, como: “¿por qué considero que esto es así?”, “¿por qué hago lo que hago?” o “¿por qué estimo que debe hacerse de este modo?”. En esta línea, la interrogante por el “por qué” se vuelve fundamental para que los docentes desarrollen el grado de conciencia y conocimiento que les permita consolidar criterios sólidos que fundamenten sus decisiones. Ello implica que el docente debe mantenerse en un proceso constante de indagación, pues solo así podrá generar conexiones entre la teoría y la práctica, identificar en la base disciplinar los principios que dialogan con sus experiencias y, en consecuencia, sustentar de manera adecuada sus decisiones pedagógicas.

Este marco teórico enfatiza la importancia del análisis reflexivo como condición para la transformación de la práctica pedagógica. Si el docente no toma conciencia sobre sus esquemas mentales y las 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), como se citó en Hernández Pina y Maquilón Sánchez (2011), quienes identificaron distintas concepciones sobre la enseñanza, desde enfoques centrados en la transmisión de contenidos hasta aquellos orientados al desarrollo del aprendizaje significativo. Estas concepciones condicionan profundamente cómo los docentes entienden y enseñan la comprensión lectora.

El estudio de Ricardo y Barboza (2025) tuvo como objetivo identificar las creencias pedagógicas de los docentes en torno a la lectura crítica y analizar su incidencia en las prácticas de enseñanza. La muestra estuvo conformada por 20 docentes de diversas áreas académicas, pertenecientes a dos instituciones educativas públicas del departamento de Córdoba, Colombia. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño mixto de carácter fenomenológico y etnometodológico, empleando entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula y diario de campo, lo que permitió comprender las concepciones docentes y su manifestación en contextos educativos reales.

Los resultados evidencian una marcada brecha entre el saber y el hacer docente. Si bien los profesores expresan valorar la lectura crítica, en la práctica pedagógica predominan enfoques tradicionales centrados en la decodificación, la lectura literal y la formulación de preguntas cerradas, con limitada retroalimentación formativa, escasa contextualización sociocultural de los textos y ausencia de una enseñanza explícita de estrategias orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Desde el análisis, estos hallazgos muestran que la problemática no se reduce al desconocimiento teórico, sino a la dificultad para aplicar las creencias declarativas en prácticas pedagógicas coherentes, lo que confirma la inconsistencia entre conocimiento y práctica docente. Este aspecto resulta importante para profundizar en los procesos de formación inicial y continua del profesorado, particularmente en el fortalecimiento de competencias didácticas que permitan operacionalizar la lectura crítica como una práctica situada, reflexiva y transformadora.

El estudio de Pérez Gutiérrez (2024) tuvo como objetivo analizar las concepciones, metodologías y estrategias que emplean los docentes de educación media en la Institución Educativa San Felipe Neri (Cartagena) para la enseñanza de la lectura crítica, así como examinar su influencia en el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes. La muestra estuvo conformada por docentes de distintas áreas de los grados 10.º y 11.º, seleccionados por su participación directa en la formación lectora, en un contexto urbano vulnerable caracterizado por bajo desempeño lector y limitadas prácticas de lectura significativa. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de Investigación Acción Participativa (IAP), utilizando entrevistas semiestructuradas y observaciones de aula. Esta metodología permitió contrastar las concepciones declaradas por los docentes con sus prácticas reales, promoviendo además procesos de reflexión crítica sobre su propio quehacer pedagógico.

Los resultados evidencian que, aunque los docentes reconocen la lectura crítica como un proceso complejo que implica análisis, interpretación y evaluación, en la práctica predominan actividades centradas en los niveles literal e inferencial, sin una progresión sistemática hacia procesos críticos más profundos. Las estrategias utilizadas suelen carecer de un sustento metodológico claro y se limitan a preguntas dirigidas, resúmenes y ejercicios reproductivos, con escasa promoción de la argumentación, la metacognición y la formulación de juicios propios. Asimismo, se identifican limitaciones estructurales —como la falta de hábitos lectores, la escasez de recursos y la ausencia de una propuesta curricular institucional articulada— que derivan en prácticas fragmentadas.

Este estudio resulta relevante porque confirma que la dificultad para desarrollar la lectura crítica no se explica únicamente por el contexto estudiantil, sino por la desarticulación entre concepciones docentes, metodologías y estrategias didácticas. Este hallazgo refuerza la necesidad de profundizar en cómo las creencias docentes se traducen —o no— en prácticas pedagógicas coherentes, especialmente en contextos vulnerables, y aporta un sustento empírico para analizar la lectura crítica como una competencia que requiere formación docente, enfoque institucional y prácticas pedagógicas sistemáticas y contextualizadas.

El estudio del Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2023a) tuvo como objetivo identificar las concepciones de los docentes del área de Comunicación sobre la enseñanza

de la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”, así como describir las prácticas pedagógicas asociadas a esta capacidad en aulas de segundo grado de secundaria en las regiones Costa, Sierra y Selva. La muestra estuvo conformada por doce instituciones educativas —urbanas y rurales— participantes de la Evaluación Muestral 2022; en cada una se seleccionó un aula y se entrevistó al docente correspondiente, incluyendo contextos bilingües cuando fue pertinente .

Desde el punto de vista metodológico, la investigación adoptó un enfoque cualitativo, sustentado en el análisis temático (Braun y Clarke), utilizando entrevistas semiestructuradas, grupos focales con estudiantes y análisis de cuadernos escolares. Los resultados evidencian que la mayoría de los docentes concibe la reflexión principalmente como la expresión de una opinión, mientras que un grupo menor la vincula con procesos inferenciales y metacognitivos. Asimismo, predomina una visión secuencial del proceso lector (literal → inferencial → reflexivo), lo que se refleja en las prácticas: aunque se valoran las actividades intertextuales, solo el 13,8 % de las preguntas registradas en los cuadernos promueven efectivamente la reflexión, prevaleciendo preguntas inferenciales o extratextuales.

Este estudio es relevante porque muestra que la limitada comprensión conceptual de la reflexión incide directamente en prácticas pedagógicas que no desarrollan de manera sistemática la comprensión crítica. El hallazgo refuerza la necesidad de distinguir claramente inferencia y reflexión en la formación docente y de articular la teoría del CNEB con estrategias didácticas concretas. Esto aporta un sustento empírico clave para analizar cómo las concepciones docentes condicionan la enseñanza de la lectura crítica y para proponer intervenciones formativas que fortalezcan su implementación efectiva en el aula.

La investigación de Hernández-Heras et al. (2023) tuvo como objetivo analizar la concepción actual de la lectura de obras literarias clásicas en la educación secundaria obligatoria, desde el paradigma de la cognición del profesor, con el fin de comprender cómo dichas obras se resignifican en el aula a partir de las creencias y prácticas docentes. La muestra estuvo conformada por seis docentes expertos de Lengua y Literatura Castellana, con más de diez años de experiencia profesional y sólida formación académica. Metodológicamente, el estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante un

estudio de caso intrínseco, empleando entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión como técnicas de recojo de información .

Los resultados evidencian que las prácticas docentes en torno a la lectura de clásicos están fuertemente condicionadas por las creencias personales (autocreencias) y por presiones institucionales (heterocreencias), lo que genera tensiones que limitan la autonomía didáctica. Los docentes perciben desinterés, inmadurez lectora y dificultades lingüísticas en los estudiantes, lo que los lleva a combinar enfoques innovadores con estrategias tradicionales, como los controles de lectura, consideradas eficaces para asegurar la comprensión.

Este estudio resulta relevante porque confirma que las creencias docentes median decisivamente la selección de estrategias y el enfoque de la lectura literaria, evidenciando la necesidad de una formación docente que articule experiencia, reflexión pedagógica y actualización teórica, aspecto clave para comprender cómo se construyen prácticas lectoras críticas y contextualizadas en el aula.

La investigación de Fuentes et al. (2017) tuvo como objetivo describir las creencias y los conocimientos de los docentes de primer grado sobre la enseñanza de la lectura, considerando tanto los componentes afectivos (actitudes) como los cognitivos (visiones pedagógicas y dominio conceptual de los métodos de alfabetización). La muestra estuvo conformada por 35 docentes de instituciones oficiales municipales de Sincelejo, Colombia, todos con más de tres años de experiencia en educación primaria. Metodológicamente, el estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-comparativo, utilizando la Escala de Creencias en la Enseñanza de la Lectura y un cuestionario de conocimientos sobre métodos de lectura, cuyos datos fueron analizados mediante estadísticos descriptivos y correlacionales .

Los resultados muestran que los docentes manifiestan actitudes positivas hacia la lectura y su enseñanza, así como una preferencia por visiones pedagógicas que conciben la lectura como un proceso activo y estratégico. No obstante, se evidencia un conocimiento disciplinar limitado y homogéneo sobre los métodos de alfabetización, con predominio del método sintético y escasa comprensión de los enfoques analíticos. Asimismo, no se encontraron correlaciones significativas entre las creencias declaradas y el nivel de

conocimiento conceptual, lo que indica que ambos componentes operan de manera independiente. Este estudio es relevante porque confirma que las creencias favorables hacia la lectura no garantizan prácticas pedagógicas sólidas si no están acompañadas de un dominio teórico riguroso, lo que refuerza la necesidad de profundizar en la relación —y la posible disociación— entre creencias docentes, conocimiento disciplinar y prácticas lectoras, especialmente en las etapas iniciales del proceso educativo.

La investigación de Musci et al. (2022) tuvo como objetivo evaluar la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria mediante la implementación del programa Para Leer Mejor (PLM), orientado a fortalecer habilidades fundamentales como el vocabulario, la autorregulación de la comprensión, la elaboración de inferencias y el reconocimiento de la estructura textual. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes de tercer grado (7 y 8 años) de instituciones educativas del Alto Valle, en la región Patagónica de Argentina, distribuidos en un grupo de intervención y un grupo control, con características socioeducativas similares .

Desde el punto de vista metodológico, el estudio adoptó un diseño cuasi-experimental longitudinal, con evaluaciones pretest y posttest, y una intervención de tres meses organizada en 20 sesiones estructuradas. Se utilizaron pruebas estandarizadas para evaluar la comprensión lectora global y habilidades específicas, siguiendo un enfoque multicomponencial de la comprensión lectora. Los resultados evidencian mejoras significativas en el grupo intervenido respecto al grupo control, tanto en la comprensión global como en procesos clave: inferencias, monitoreo de la comprensión, reconocimiento de la macroestructura textual y vocabulario receptivo. Este estudio es relevante porque demuestra que el desarrollo de la comprensión lectora requiere enseñanza explícita y sistemática de estrategias, lo que refuerza la idea de que las prácticas docentes deben sustentarse en modelos teóricos sólidos y programas basados en evidencia. Asimismo, aporta un contraste importante con investigaciones centradas en creencias docentes, al mostrar que intervenciones bien estructuradas pueden transformar efectivamente los resultados lectores, incluso cuando la mejora no depende únicamente de las concepciones del docente, sino del diseño pedagógico implementado.

La investigación de Villalón Molina (2022) tuvo como objetivo analizar las prácticas de lectura y comprensión lectora en Educación Infantil y Educación Primaria, explorar el

grado de acuerdo de las docentes con diversas creencias pedagógicas y determinar posibles diferencias entre ambos niveles educativos. La muestra estuvo conformada por siete docentes de cuatro y cinco años y de primer y segundo grado, seleccionadas mediante muestreo no probabilístico. Metodológicamente, el estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, centrado en el análisis de las concepciones docentes y su relación con las prácticas declaradas en el aula .

Los resultados evidencian que las docentes comparten creencias tradicionales, como la necesidad de prerrequisitos (orientación espacial, esquema corporal) para iniciar la enseñanza de la lectura; sin embargo, no logran fundamentar cómo estas habilidades se vinculan específicamente con la comprensión lectora. Asimismo, se identifican vacíos significativos en el plano didáctico: no se mencionan estrategias clave asociadas a las fases antes, durante y después de la lectura, lo que limita el desarrollo efectivo de la comprensión. Aunque la selección de textos es pertinente y acorde a los intereses del alumnado, existe escasa claridad sobre el trabajo de los procesos cognitivos implicados en la comprensión. En cuanto a la evaluación, se alude al uso de la observación y de rúbricas, pero sin evidencias que permitan valorar su coherencia con los propósitos de aprendizaje.

Este estudio muestra que las creencias docentes influyen en la planificación, pero no garantizan prácticas pedagógicas sólidas ni fundamentadas para desarrollar la comprensión lectora. Ello refuerza la necesidad de profundizar en la relación entre creencias, conocimiento didáctico y estrategias concretas, especialmente en los primeros años de escolaridad, donde se sientan las bases del desarrollo lector.

La investigación de Huilca Condori (2021) tuvo como objetivo analizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de los docentes formadores respecto al pensamiento crítico reflexivo (PCR) en una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública del Perú. La muestra estuvo conformada por seis docentes formadores, seleccionados por su experiencia y rol en la formación inicial docente. Metodológicamente, el estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso intrínseco, empleando entrevistas semiestructuradas y un proceso de codificación artesanal e intersubjetiva para el análisis de la información .

Los resultados evidencian que los docentes reconocen la importancia del PCR — asociado al análisis, la argumentación, la metacognición y la toma de decisiones fundamentadas—; sin embargo, se identifica una brecha entre las concepciones declaradas y las prácticas pedagógicas efectivas. Predominan estrategias de enseñanza de carácter descriptivo o reproductivo, que no alcanzan la profundidad requerida para promover un pensamiento crítico reflexivo sostenido. El estudio resulta relevante porque confirma que incluso en la formación de formadores persiste la dificultad de operacionalizar el pensamiento crítico en prácticas pedagógicas coherentes, lo que refuerza la necesidad de fortalecer espacios sistemáticos de reflexión pedagógica y de articular teoría y práctica en la formación docente, aspecto clave para el desarrollo de una educación crítica y transformadora.

El estudio de Leandro Kato (2015) tuvo como objetivo explorar las percepciones docentes sobre la enseñanza de la comprensión lectora en el marco de un Programa de Lectura (PL) implementado en escuelas públicas del Cercado de Lima. La muestra estuvo conformada por seis docentes y dos subdirectores de dos instituciones educativas seleccionadas por su participación sostenida en el Programa y por presentar resultados diferenciados en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Metodológicamente, la investigación adoptó un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas y observaciones de aula, lo que permitió contrastar las percepciones docentes con las prácticas pedagógicas efectivamente desarrolladas .

Los resultados evidencian diferencias significativas entre ambas escuelas. En la Escuela A, los docentes manifestaron concepciones más elaboradas sobre la comprensión lectora, vinculadas a la interpretación del mensaje y la intención del autor, lo que se tradujo en prácticas pedagógicas más conscientes y deliberadas; ello se reflejó en un mejor desempeño estudiantil en la ECE. En la Escuela B, en cambio, las concepciones fueron menos consistentes y las prácticas más mecánicas, pese a valorar positivamente el programa. Ambas escuelas coincidieron en señalar la falta de hábitos lectores y el escaso apoyo familiar como dificultades, así como el aporte de los materiales y capacitaciones del PL como factores facilitadores. El estudio demuestra que la efectividad de un programa no depende solo de su diseño, sino de cómo las percepciones y niveles de apropiación docente influyen en su implementación. Ello refuerza la necesidad de analizar las concepciones docentes

como mediadoras importantes entre las propuestas institucionales y los resultados reales en comprensión lectora.

Las investigaciones revisadas evidencian que las concepciones docentes sobre la comprensión lectora están fuertemente condicionadas por las creencias personales, la experiencia profesional y la formación recibida, y que estas inciden directamente en la selección de estrategias didácticas y en la manera de concebir al estudiante como sujeto activo o pasivo del aprendizaje. No obstante, se constata que muchas prácticas pedagógicas carecen de sustento teórico y metodológico sistemático, lo que limita su impacto en el desarrollo de la comprensión lectora. Asimismo, la mayoría de los estudios se sitúan en contextos urbanos, dejando en evidencia un vacío investigativo en escuelas rurales y unidocentes, cuyos desafíos requieren ser abordados desde perspectivas contextualizadas. En este marco, se concluye que fortalecer la enseñanza crítica de la lectura implica comprender no solo las prácticas docentes, sino también las concepciones que las orientan, articulando formación, reflexión pedagógica y políticas educativas para generar transformaciones sostenibles en la enseñanza de la comprensión lectora.

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

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 Huilca (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 como una herramienta para el crecimiento personal y 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 presentaron aspectos generales sobre lo que significa el desarrollo de la comprensión lectora. No profundizaron en los procesos y enfoques que orientan el desarrollo de esta competencia. Asimismo, al concebir la evaluación al final del proceso de enseñanza, demuestran que sus concepciones están guiadas por un enfoque tradicional, donde predomina el desarrollo de la comprensión lectora como 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 estrategias a aplicar, con la finalidad de facilitar adecuadamente en los estudiantes el desarrollo de esta.

Benavides Urbano y Tovar Castillo (2017) analizaron cómo las concepciones y las estrategias empleadas por los docentes inciden en la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de la Escuela Normal Superior de Pasto. El estudio estuvo dirigido a nueve docentes del nivel primario y se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, estructurado en cuatro fases. Los autores identificaron que los docentes tienden a confundir las estrategias de enseñanza con las estrategias didácticas y, de manera similar a lo evidenciado por Pachas Huilca (2022), conciben la comprensión lectora como un producto final, más que como un proceso dinámico y progresivo. Asimismo, señalaron que las limitaciones en el dominio teórico y en la planificación de las estrategias dificultan la orientación adecuada del aprendizaje y restringen el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

El estudio llegó a diversas conclusiones entre las cuales destacan las siguientes:

- Los docentes definen las estrategias de enseñanza y las estrategias didácticas con características similares, sin establecer distinciones conceptuales claras.
- La comprensión lectora es concebida como un resultado y no como un proceso que requiere mediación, seguimiento y retroalimentación.

- Algunos docentes consideran la interacción entre familias, docentes y estudiantes como una estrategia de enseñanza, reconociendo la influencia del entorno familiar en la formación de hábitos lectores.
- Se evidencian debilidades en el manejo de fundamentos teóricos y en la planificación de las estrategias, lo que repercute en la pertinencia y efectividad de los procedimientos aplicados para promover la comprensión lectora.

Se valora la contextualización como estrategia didáctica, a través de la cual el docente genera espacios para reflexionar sobre la realidad y las experiencias de los estudiantes.

En síntesis, los docentes participantes mostraron limitaciones en el dominio disciplinar y dificultades para diferenciar conceptualmente las estrategias de enseñanza de las estrategias didácticas. Estas carencias pueden traducirse en fragilidades en la práctica pedagógica, pues dificultan la implementación de acciones sistemáticas que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora. Asimismo, no concebir la comprensión lectora como un proceso afecta la naturaleza formativa de las estrategias empleadas, impidiendo que estas promuevan la construcción autónoma de conocimiento por parte del estudiante. No obstante, el estudio resalta como aspecto positivo la importancia otorgada al contexto y a la articulación con las familias, reconociendo que la participación de todos los actores educativos contribuye a generar motivación, compromiso y un entorno favorable para el fortalecimiento de los hábitos lectores.

La investigación de Cerón Ochoa (2018) tuvo como objetivo identificar las concepciones que docentes y estudiantes poseen sobre la enseñanza de la lectura y analizar cómo estas influyen en la selección de estrategias pedagógicas en una Institución Educativa rural Pascual Correo Flórez. En particular, el estudio exploró creencias específicas sobre la comprensión lectora, tales como: la lectura entendida no solo como decodificación, sino como un proceso complejo de construcción de sentido que integra dimensiones cognitivas, lingüísticas y socioculturales; la idea de que la enseñanza de la lectura debe ser gradual y contextualizada, partiendo de los conocimientos previos y de la experiencia vital de los estudiantes; y la creencia en la necesidad de combinar distintos métodos de enseñanza

(sintéticos y analíticos), lo que configura una postura metodológica mayoritariamente ecléctica .

La muestra estuvo conformada por ocho docentes de preescolar, primero y segundo grado de primaria y dieciséis estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Metodológicamente, el estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso, utilizando análisis documental (planes de clase y PEI) y entrevistas a docentes y estudiantes.

Los resultados evidencian que las concepciones docentes inciden directamente en las prácticas de aula: aunque los docentes reconocen discursivamente la importancia de la comprensión lectora, en la práctica predominan actividades centradas en la lectura literal y habilidades mecánicas, con menor presencia de inferencias, pensamiento crítico e interacción profunda con los textos. Asimismo, se identifica una brecha entre las concepciones declaradas y la práctica pedagógica efectiva, condicionada por el contexto rural, la limitada actualización docente y la persistencia de enfoques tradicionales. El estudio es relevante porque muestra que las concepciones sobre la comprensión lectora son heterogéneas y, en ocasiones, contradictorias, y confirma que comprender dichas creencias resulta importante para explicar por qué la enseñanza de la comprensión lectora no siempre se desarrolla de manera sistemática ni crítica, especialmente en contextos rurales.

La investigación de Nieto Pinilla et al. (2019) tuvo como objetivo analizar cómo la reflexión pedagógica, desarrollada mediante un enfoque de investigación-acción, puede transformar la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales y urbanos. La muestra estuvo conformada por tres docentes de la IED Integrada de Sutatausa (Cundinamarca, Colombia): dos de primaria que trabajan en aulas multigrado rurales y uno de secundaria que enseña en un aula numerosa. Metodológicamente, el estudio adoptó un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación-acción, utilizando instrumentos como diagnósticos de comprensión lectora, diarios de campo, registros fotográficos, encuestas y rutinas de pensamiento (“antes pensaba, ahora pienso”) para recoger información sobre las concepciones y prácticas docentes .

Los resultados evidencian que la reflexión sistemática sobre la práctica permitió a los docentes reconocer la comprensión lectora como un proceso complejo, que requiere

planificación intencionada, estrategias explícitas, evaluación coherente y consideración del contexto del estudiante. Asimismo, se fortaleció el conocimiento pedagógico y disciplinar, destacándose la importancia de la visibilización del pensamiento, el trabajo con diferentes tipologías textuales y la incorporación del contexto del aula multigrado y de los adolescentes para promover una comprensión profunda. El estudio es relevante porque demuestra que la investigación-acción funciona como un puente entre concepciones y prácticas, evidenciando que la transformación de la enseñanza de la comprensión lectora es posible cuando el docente reflexiona críticamente sobre su quehacer y ajusta sus estrategias de manera contextualizada, aspecto clave para comprender y proponer mejoras en contextos rurales y multigrado.

La investigación de Cid García (2017) tuvo como objetivo analizar cómo las creencias docentes influyen en la enseñanza de la comprensión lectora, específicamente en el trabajo con textos expositivos, a partir de un modelo comprensivo de interacción didáctica. La muestra estuvo conformada por seis docentes de Lengua —una docente principal y cinco docentes observadoras—, seleccionadas en función de su trayectoria académica y conocimiento del sistema educativo público. Metodológicamente, el estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso, lo que permitió profundizar en las decisiones pedagógicas y en los supuestos que las sustentan .

Los resultados evidencian que las creencias y expectativas de la docente sobre el futuro académico y profesional de los estudiantes influyen directamente en su práctica pedagógica. En particular, la docente consideraba que los estudiantes no requerirían una comprensión lectora profunda para su desarrollo futuro, lo que se tradujo en la selección de textos poco desafiantes y en una enseñanza que limitó el desarrollo de habilidades lectoras complejas. El estudio resulta importante porque demuestra que las concepciones docentes no solo condicionan las estrategias empleadas, sino también el nivel de exigencia cognitiva de las actividades propuestas. Ello refuerza la necesidad de analizar críticamente cómo las creencias docentes pueden restringir o potenciar el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en contextos donde las expectativas sobre los estudiantes influyen decisivamente en la calidad de la enseñanza.

Las investigaciones revisadas permiten concluir que la práctica pedagógica en comprensión lectora está estrechamente vinculada al nivel de reflexión que los docentes desarrollan sobre

su propio quehacer, ya que dicha reflexión condiciona la incorporación de enfoques pedagógicos y la posibilidad de generar cambios sostenibles. La práctica reflexiva se configura, así, como un eje fundamental para reconocer las teorías implícitas que orientan las decisiones didácticas y para integrar nuevos marcos conceptuales mediante procesos sistemáticos de formación continua. No obstante, persiste una concepción de la comprensión lectora centrada en el resultado final, en detrimento de su carácter procesual, cognitivo, comunicativo y sociocultural, lo que limita la efectividad de las estrategias implementadas. Asimismo, se evidencia un vacío investigativo en contextos rurales, donde la diversidad sociocultural y las condiciones del entorno demandan enfoques pedagógicos situados y una diversificación curricular pertinente. En este marco, se vuelve prioritario fortalecer el rol del docente como mediador sociocultural, articulando la escuela con la familia y la comunidad, y concibiendo la lectura como una práctica social que contribuya no solo al aprendizaje escolar, sino también al desarrollo local y a la transformación educativa.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo, se presenta el diseño metodológico que orientó tanto la recolección como el análisis de la información obtenida durante el trabajo de campo. Como se ha señalado previamente, el estudio de las concepciones docentes exige un diseño metodológico que permita comprender el contexto rural y las particularidades de cada entrevista, así como los procedimientos mediante los cuales se obtuvieron y se interpretaron los datos. En este marco, se expone la estructura del presente apartado: en primer lugar, se describen el enfoque y el método empleados; posteriormente, se caracterizan los participantes y se detalla la información aportada para la investigación.

2.1. Enfoque y método

La caracterización de la concepción docente en relación con la comprensión lectora supone una exploración profunda de diversos niveles de análisis, desde las dimensiones más internas del pensamiento docente, como sus creencias, saberes previos y conocimientos tácitos, hasta las decisiones pedagógicas concretas que implementan 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, me interesa comprender cómo las concepciones docentes se vinculan con los enfoques propuestos por el CNEB, específicamente, con 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, el cual, según Hernández et al. (2014), se caracteriza por su flexibilidad y capacidad de adaptación a lo largo del proceso investigativo, ya que permite ajustar la ruta metodológica

conforme se recopila e interpreta la información. Este enfoque no busca la generalización de resultados, sino la comprensión de significados, la interpretación de discursos y el reconocimiento de patrones que emergen de las experiencias de los actores involucrados. En este sentido, el enfoque cualitativo ofrece herramientas idóneas para captar la riqueza del pensamiento y de la acción docente, posibilitando la construcción de una visión comprensiva del fenómeno desde la perspectiva de quienes participan, al valorar sus contextos, trayectorias profesionales, interpretaciones, tensiones y decisiones pedagógicas, así como las concepciones que otorgan sentido a sus prácticas en escenarios reales.

A partir de esta perspectiva, se adopta un diseño metodológico descriptivo orientado a caracterizar de manera detallada las percepciones y creencias docentes sin pretender establecer relaciones causales. Este diseño permite identificar patrones, categorías y regularidades en los discursos, ofreciendo un panorama organizado y contextualizado del fenómeno. Su pertinencia radica en que las concepciones docentes sobre la comprensión lectora constituyen estructuras internas no observables directamente; por ello, el enfoque cualitativo con diseño descriptivo facilita su exploración profunda, visibiliza la diversidad y complejidad de las creencias, y aporta elementos para comprender su articulación con las prácticas pedagógicas. Asimismo, genera insumos valiosos para orientar procesos de reflexión y mejora en la enseñanza de la comprensión lectora.

2.2. Participantes

La muestra seleccionada para esta investigación fue de tipo intencional, ya que los participantes fueron elegidos a partir de criterios específicos que permitieron responder a los objetivos del estudio. Se consideraron cinco instituciones educativas, dado que el propósito central no fue la representatividad estadística, sino la profundidad y riqueza de la información obtenida durante el proceso de la investigación. En este sentido, Hernández et al. (2014) sostienen que, en la investigación cualitativa, el investigador selecciona a los participantes por su relevancia y pertinencia para la comprensión del fenómeno de estudio, priorizando aquellos casos que aportan información significativa para el análisis.

Las instituciones educativas seleccionadas pertenecen a un contexto rural de tipo unidocente y comparten una notable similitud demográfica, social y económica. Predominan familias vinculadas al sector primario, especialmente a la agricultura y la ganadería, lo que configura un perfil ocupacional relativamente homogéneo. La mayoría de los hogares

presenta bajos ingresos, situación que limita el acceso a materiales educativos y a una alimentación adecuada. Si bien el acceso a servicios básicos como electricidad, agua potable y telefonía móvil es generalizado, la cobertura de salud continúa siendo insuficiente. Las dinámicas familiares se encuentran condicionadas por extensas jornadas laborales, lo que reduce el acompañamiento escolar directo y, en muchos casos, delega el cuidado de los estudiantes en abuelos u otros familiares. Entre las oportunidades del contexto, se destacan la existencia de espacios físicos que permiten el desarrollo de actividades recreativas y culturales, las cuales favorecen la socialización estudiantil, así como la participación de algunas familias en actividades escolares y comunales. No obstante, persisten desafíos significativos, como una infraestructura escolar antigua, aulas que no reúnen condiciones adecuadas de ventilación e iluminación y la ausencia de profesionales de apoyo. Asimismo, en el ámbito familiar se observa un acompañamiento limitado y la presencia de conflictos que inciden en el bienestar de los estudiantes.

En cuanto a los docentes, estos contaban con una experiencia pedagógica mínima de cinco años y, al menos, dos años de trabajo en aulas unidocentes. Este criterio permitió analizar la influencia de la experiencia docente en la calidad del proceso de enseñanza y su relación con la comprensión lectora y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes presentaron niveles diferenciados de logro en la competencia de comprensión lectora, de acuerdo con evaluaciones internas y externas. Esta característica permitió verificar la relación existente entre los logros de aprendizaje alcanzados y las variables consideradas en el estudio.

Finalmente, las instituciones educativas contaban con un número similar de estudiantes, lo que permitió analizar el abordaje de la diversidad en el aula. Además, ofrecían condiciones adecuadas de acceso y colaboración institucional para el desarrollo del trabajo de campo, variable clave que facilitó la ejecución de la investigación sin factores que obstaculizaran su desarrollo.

Cabe recalcar que se contaron con facilidades para tener accesibilidad y se tuvieron todas las condiciones favorables para realizar el estudio. Los docentes mostraron apertura y disposición para participar de la investigación. Además, se contó con la aceptación y colaboración de la directora de la Red Educativa Rural.

Después de la aplicación de los criterios, se seleccionaron para la muestra cinco docentes que laboraban en instituciones educativas públicas rurales, unidocentes, ubicadas en una Red Educativa Rural, cuyo ámbito de acción era el distrito de Tambo Grande, Piura. Las edades de los docentes de las cinco escuelas D001, D002, D003, D004 y D005 se encontraban entre los 40 y 58 años; además, todos fueron varones naturales del distrito de Tambogrande. Solo se pudo escoger hombres para la muestra, porque, en las otras dos instituciones educativas unidocentes, las docentes no cumplían con los criterios especificados; sumado a ello, su escuela tenía características distintas a las demás.

La experiencia de los docentes participantes en el sector educación oscila entre 8 y 33 años, y su experiencia dentro de las escuelas seleccionadas se encuentra entre 2 a 15 años. Cuatro de los docentes realizaron sus estudios superiores en los institutos superiores pedagógicos y uno de ellos terminó su carrera pedagógica en la universidad. Cabe aclarar que los institutos superiores pedagógico brindan el título de “Profesor de Educación Primaria”, no hacen mención como bachiller o licenciado.

A continuación, se presenta la descripción de los participantes:

Tabla 1. 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	Egresado	Profesor	Licenciado	Egresado
Condición laboral	Nombrado	Contratado	Nombrado	Nombrado	Contratado
Tipo de institución	ISP	ISP	ISP	Universidad	ISP
Años de experiencia docente	09	20	15	33	08
Años de servicio en la IE	04	02	07	15	02

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2, se presenta la codificación respectiva que corresponde a cada institución educativa y docente que participó de la presente investigación. Los códigos han permitido organizar, interpretar y dar sentido a los datos registrados en las diversas entrevistas. En el análisis de los resultados, se mencionarán los códigos y no los nombres de los docentes; de esta manera, se salvaguarda la identidad de cada docente que participó de la investigación.

Tabla 2. *Códigos de los docentes participantes*

Código	HEE	Docente
D001	1	A
D002	2	B
D003	3	C
D004	4	D
D005	5	E

Fuente: Elaboración propia

2.3. Técnicas de recolección de datos e instrumentos de medición

Como se ha mencionado, la presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo. La selección de instrumentos pertinentes y adecuados es un criterio fundamental para desarrollar la investigación. Los instrumentos aplicados son los siguientes:

2.3.1. Ficha de datos personales

La ficha de datos personales fue diseñada con el propósito de recolectar información sociodemográfica básica acerca de los participantes, pues su aplicación antecede a la guía de entrevista semiestructurada. La ficha estuvo organizada en dos secciones. En la primera, se preguntó sobre los datos personales: nombre, edad y lugar de nacimiento. En la segunda sección, se indagó sobre la formación docente de los participantes: grado académico alcanzado, tipo de institución en la que realizó sus estudios, años de experiencia docente y años en la institución educativa donde labora actualmente.

2.3.2. Guía de entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es un instrumento que brinda un margen de flexibilidad con el entrevistado y posibilita el desarrollo de conversaciones más dinámicas que faciliten la recolección de la información necesaria. Asimismo, permite al investigador tomar decisiones durante el desarrollo de la entrevista, ya sea para incluir alguna pregunta o ampliar otras; ello depende de las respuestas del entrevistado (Díaz-Bravo 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 acorta el tiempo de estudio y permite conocer detalles sobre el tema investigado.

La guía de entrevista semiestructurada ayudó en la indagación profunda de las opiniones de los participantes entrevistados, sin que existan limitaciones en las preguntas o respuestas cerradas. Estuvo compuesta por las siguientes interrogantes:

- 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), considerando su práctica en el aula.

El primer tipo de preguntas permitió indagar sobre la concepción de los docentes en torno a la comprensión lectora. Esto se relaciona con el dominio disciplinar y los enfoques que conocen y aplican. La primera parte se articuló con el segundo tipo de preguntas, las cuales profundizaron en cómo desde su concepción plantean metodologías para desarrollar la enseñanza de la comprensión lectora. A partir de ello, se buscó evidenciar las diversas estrategias aplicadas para el logro de aprendizajes en la comprensión lectora.

Para la revisión y el análisis de las respuestas se consideró el enfoque de la competencia lectora del CNEB, con la finalidad de establecer relaciones o conexiones con la práctica pedagógica que realizan los docentes, conociendo, según el marco conceptual, que son orientadas por sus concepciones.

A continuación, se describen las categorías que surgen desde la experiencia de trabajo en las instituciones educativas unidocentes del ámbito rural; contienen preguntas que

conllevar a realizar un análisis profundo de las concepciones de los docentes: concepto, enfoques y desarrollo de la comprensión lectora.

La primera categoría del análisis es la **Comprensión lectora**. Esta cuenta con tres subcategorías: **definición de la comprensión lectora, características de un lector competente y condiciones para realizar una adecuada comprensión lectora**. Cada subcategoría tenía diversas preguntas, a fin de recoger la opinión de los y las docentes, y obtener respuestas.

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 desarrollados en el tiempo durante el proceso de enseñanza de la lectura. La primera subcategoría 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 subcategoría considera tres preguntas con la finalidad de caracterizar a un lector competente en nuestros tiempos. La tercera subcategoría consta de seis preguntas con la finalidad de conocer cuáles son los factores o las condiciones que se deben asegurar para que la comprensión lectora se desarrolle de manera adecuada y eficiente.

La segunda categoría se refiere al **Desarrollo de la comprensión lectora, la cual posee cuatro subcategorías: 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. Por ello, cada subcategoría consta de preguntas acerca de 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 subcategoría de esta categoría consta de cuatro preguntas que permiten conocer las estrategias que el docente aplica en el aula. A su vez, le permite mirar cuáles son aquellas que le dan resultados o no, qué piensa de ellas y su efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La segunda subcategoría aborda la función o el rol del docente en

el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora. De esta manera, se conocerá cómo interviene el docente en el desarrollo de sus clases. La tercera subcategoría consta de dos preguntas que permiten 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. En la cuarta subcategoría 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 desarrolla la comprensión lectora. A continuación, se puede observar la organización de las dos categorías y las siete subcategorías consideradas en la presente investigación en la Tabla 3.

Tabla 3. *Categorías y subcategorías del estudio*

Categorías	Subcategorías
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.

Fuente: Elaboración propia

2.4. Procedimiento

Para la aplicación del instrumento, se desarrollaron las siguientes fases: inicial y de recolección de información.

2.4.1. Fase inicial

Comenzó con la elaboración de la ficha de entrevista a partir de la formulación y revisión de preguntas. La matriz de entrevista fue revisada por tres expertos, quienes inspeccionaron

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. Los profesionales expertos fueron Mg. Fernando Llanos Masciotti, Mg. Geraldo Flores y Mg. Luz Marina Huanca Sivana, profesionales con amplia trayectoria en el área de Comunicación del nivel primaria, cognición y aprendizaje. Se desempeñan como docentes en universidades y en otras instituciones del campo educativo. Aplican su formación profesional en la mejora de las prácticas pedagógicas relacionadas con la comprensión lectora y la escritura. Los criterios para elegir a los expertos fueron, principalmente, tener una trayectoria profesional en comprensión lectora, concepción docente y su desarrollo en el aula.

Tabla 4. *Los criterios de evaluación*

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.

Fuente: Elaboración propia

A partir de las recomendaciones de los expertos, se realizaron cambios y ajustes necesarios con la finalidad de garantizar que el instrumento fuera pertinente, coherente, preciso y adecuado para el logro de los objetivos del estudio.

2.4.2. Fase de recolección de información

La información se recogió de los docentes directamente.

En primer lugar, se llamó al docente y se le comunicó el motivo de la llamada. Posterior a ello, se preguntó si estaba de acuerdo de ser parte de la investigación.

En segundo lugar, una vez aceptada la propuesta, se regularizó el permiso con un documento “Consentimiento informado”. Este documento evidenció cómo el docente se encuentra informado de las condiciones, los criterios y las características que se requieren para participar de la investigación. Estas características se encontraban en el “Protocolo de consentimiento informado”. Algunas de las características que se destacan son:

- La información recogida será utilizada exclusivamente para la investigación, en anonimato, utilizando códigos.
- Su participación en la investigación es voluntaria.
- Si deciden retirarse en algún momento de la investigación, pueden hacerlo con plena libertad.
- La grabación será destruida apenas se obtenga el registro escrito.

Cabe recalcar que todos los criterios del protocolo se cumplieron en el desarrollo de la investigación.

En tercer lugar, se realizó la entrevista a los participantes recordando el protocolo donde se especificaban los criterios y las características de la entrevista. Con anticipación, se coordinó la fecha y hora con los docentes participantes. 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 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 mediante descripciones y aclaraciones. Para ello, se utilizó la técnica de la repregunta, con la finalidad de ir profundizando y aclarando sus respuestas. Durante la entrevista, se buscó crear un clima de confianza y seguridad. Las primeras preguntas fueron concretas, es decir, referentes a su formación, tiempo de servicio y experiencia docente en el sector educación, con el fin de que los docentes conciban a la entrevista como una interacción dialógica.

Al finalizar, se agradeció su participación y se les ofreció informarles sobre el resultado final de la investigación.

2.4.3. Análisis de datos

Se utilizó 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 realizó el siguiente proceso:

- Familiarización con la información recogida: Este proceso consistió en examinar los datos en busca de temas generales, se transcribieron los datos del audio al texto y se codificaron los fragmentos relevantes.
- Buscar temas en los códigos: Se buscan patrones de codificación o temas con la finalidad de comprender mejor los datos.
- Revisar los temas: Se conocen los códigos de los temas y subtemas, y se evalúa cada uno de ellos para asegurar que sean relevantes.
- Finalizar los temas: Una vez finalizado los temas, se realizó una explicación profunda para ver si dichos temas se reflejaban en la investigación. Esta etapa finaliza los temas y, posteriormente, se elabora el informe correspondiente.
- Redacción del informe. Es el proceso final, donde se redacta el informe que contendrá los resultados de la investigación, aquel que comunica cuáles son las concepciones de los docentes sobre la comprensión lectora y su aplicación en el aula.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

De acuerdo con la información obtenida por docentes de escuelas unidocentes en una red educativa rural de Piura, se obtuvo respuestas que difieren gradualmente de la pregunta. Resulta relevante analizar las concepciones que los docentes poseen sobre la comprensión lectora, así como las estrategias pedagógicas que implementan para su desarrollo. Con el propósito de interpretar estos elementos, se utilizó la entrevista como instrumento principal para la recolección de información. Asimismo, se presenta un análisis de la variación en las respuestas, en concordancia con la hipótesis propuesta.

A partir de las categorías comprensión lectora y desarrollo de la comprensión lectora, se expone el análisis de las respuestas de los docentes, ya que la segunda categoría puntualiza en la habilidad de una persona para interpretar lo que lee.

El capítulo se estructura en dos apartados. El primero aborda el análisis de las respuestas relacionadas con la concepción que poseen los docentes sobre la comprensión lectora. Además, se examinan aspectos como la definición del concepto, las condiciones necesarias para una comprensión lectora adecuada, los recursos logísticos requeridos, así como la influencia del entorno y la relevancia del rol de la familia. El segundo apartado se centra en la concepción que tienen los docentes respecto al desarrollo de la comprensión lectora. Este incluye la función investigadora del docente en aulas unidocentes, el enfoque comunicativo como estrategia para fomentar la comprensión lectora, y las formas de evaluación aplicadas en este tipo de contextos escolares.

3.1. Comprensión lectora

Esta primera sección tiene como objetivo mostrar una definición de comprensión lectora a partir de la información brindada por los docentes entrevistados.

3.1.1. Definición de comprensión lectora

La primera pregunta de la entrevista buscó, desde la perspectiva de los docentes, que expresaran una definición personal de lo que significa comprensión lectora. En términos generales, los participantes señalaron que comprender implica “comprender y deducir el

contenido de un texto”. Esta idea inicial coincide con un entendimiento tradicional de la lectura centrado en acceder al significado explícito e inferir información inmediata, lo cual refleja una visión instrumental que también ha sido identificada en diversos estudios empíricos (Fuentes et al., 2017; Benavides & Tovar, 2017; Pachas, 2022). Sin embargo, las respuestas docentes evidenciaron variaciones en torno al significado de “interpretar”, asociándolo a menudo con elementos abstractos o literarios. Por ejemplo, el docente D004 afirmó que “es comprender en lo profundo lo que hacen bien los personajes o hacen mal”, lo que sugiere una aproximación literaria centrada en emociones, acciones y actitudes.

Esta interpretación, muestra un esfuerzo por vincular la lectura con elementos propios del texto literario. Tal como señala Hernández-Machuca (2023), en muchas escuelas latinoamericanas la literatura mantiene un prestigio que hace que los docentes asocien la lectura fundamentalmente con obras literarias, relegando otros géneros discursivos necesarios para que los estudiantes se desenvuelvan en diversos ámbitos sociales. Esta tendencia es problemática si se considera la perspectiva de Bajtín (1979, 1998), quien sostiene que los géneros discursivos son formas de uso del lenguaje ajustadas a contextos sociales específicos; por lo tanto, restringir la práctica lectora a textos literarios limita el desarrollo de competencias comunicativas contextualizadas. Desde esta mirada, la comprensión lectora adquiere un carácter social y funcional más amplio, alineado con lo que plantean Cassany (2006), Zavala (2008) y Rockwell (2001), para quienes la literacidad es una práctica cultural situada, atravesada por identidades, propósitos y experiencias comunitarias.

Al contrastar estas ideas con las respuestas de los docentes D001, D002 y D005, se observa que ellos entienden la comprensión como un conjunto de estrategias para interpretar un texto. El D001 afirmó que comprender supone deducir, analizar e incluso aplicar la información en la vida cotidiana, lo cual se aproxima a la perspectiva de Solé (1998), para quien la comprensión implica anticipación, verificación e integración de ideas. Por su parte, el D002 vinculó el proceso con la lectura repetida (“leer y releer”), mientras que el D005 destacó el uso de imágenes y estrategias para deducir significados “utilizando imágenes van a deducir y van a poder expresar lo que de repente ellos comprendieron o se informaron a través de ese texto[...] especialmente deben tener muchas estrategias par leer. Estas concepciones, centradas en la técnica, coinciden con estudios como los de Kato (2015) y

Benavides y Tovar (2017), que muestran que muchos docentes vinculan la comprensión a acciones mecánicas o aisladas, sin integrar los procesos metacognitivos o sociales que requiere una comprensión profunda.

Los entrevistados reconocieron que la comprensión lectora ha cambiado con el tiempo: “antes los niños aprendían a leer solo por leer”. El D001 señaló que la comprensión ahora se relaciona con niveles de lectura. Sin embargo, los docentes conciben estos niveles como secuencias rígidas —literal, inferencial y crítico— sin entender su interdependencia, en contradicción con lo planteado por Solé (1998), quien advierte que estos niveles se articulan simultáneamente en un proceso dinámico y no como compartimentos estancos. Este enfoque fragmentado también coincide con hallazgos empíricos: Minedu (2023a) y Musci et al. (2022) reportan que los docentes tienden a trabajar niveles de comprensión de manera aislada y sin una enseñanza explícita de estrategias, lo cual limita el pensamiento crítico y la comprensión profunda.

El D002, por su parte, enfocó su respuesta en el rol del enfoque pedagógico y el cambio de paradigma desde modelos punitivos hacia modelos centrados en el interés y la motivación del estudiante. Esta reflexión se vincula con planteamientos constructivistas y comunicativos que destacan la importancia del disfrute, la autonomía y la participación activa del estudiante (Cassany, 2006; Pinzás, 2012). También refleja una transición observada empíricamente en estudios como los de Ricardo y Barboza (2025), donde los docentes reconocen la necesidad de promover lectura crítica, aunque no siempre logran integrarla efectivamente en sus prácticas.

Un docente mostró mayor claridad conceptual al afirmar que la comprensión implica “el desarrollo de la competencia, del análisis y la reflexión”. Esta definición se relaciona con el enfoque por competencias del CNEB (Minedu, 2016), que concibe al lector como un sujeto que construye interpretaciones, evalúa información y argumenta posiciones. Sin embargo, el hecho de que solo un docente exprese esta visión confirma la brecha entre teoría y práctica reportada recurrentemente en estudios empíricos (Fuentes et al., 2017; Ricardo & Barboza, 2025).

Tres docentes relacionaron la comprensión con el pensamiento crítico. El D003 sostuvo que es necesario que el niño “elabore conclusiones de manera reflexiva”; el D004

vinculó la profundidad con la capacidad de analizar y evaluar el texto; y el D005 destacó la importancia de permitir que el estudiante explore por sí mismo. Estas respuestas revelan conciencia sobre la necesidad de desarrollar pensamiento crítico, aunque sin una comprensión clara de lo que ello implica. Tal como señala Cassany (2006), leer críticamente exige movilizar procesos de análisis, evaluación y reflexión que requieren estrategias complejas y conocimiento del discurso. Los estudios empíricos coinciden: Ricardo y Barboza (2025) muestran que los docentes reconocen la importancia del pensamiento crítico, pero no logran operacionalizarlo en prácticas pedagógicas sistemáticas. Esto también se aleja de lo planteado por el CNEB, que exige formar lectores capaces de integrar información, evaluar argumentos y tomar posturas fundamentadas al finalizar el quinto ciclo.

Todo lo anterior evidencia que las concepciones docentes sobre la comprensión lectora se encuentran en transición, pero aún no integran plenamente los elementos cognitivos, socioculturales y críticos que sustentan las definiciones teóricas actuales. Esta situación puede estar asociada a **procesos formativos insuficientes o desconectados de la realidad escolar**, como lo advierte la UNESCO (2019), al señalar que la formación docente suele ser puntual, fragmentada y poco contextualizada. Asimismo, la falta de acompañamiento pedagógico sistemático limita la articulación entre teoría y práctica, lo que reproduce concepciones parciales y prácticas tradicionales.

En síntesis, la articulación del análisis con la teoría y los estudios empíricos muestra que, aunque los docentes reconocen cambios en la comprensión lectora y valoran el pensamiento crítico, sus concepciones siguen siendo mayormente fragmentadas, centradas en técnicas o asociadas a la literatura, y alejadas de una visión interdisciplinaria, cultural y estratégica de la lectura. Esta distancia entre teoría y práctica constituye un desafío central para fortalecer las prácticas pedagógicas en contextos rurales.

3.1.2. Las características de un buen lector

Todos los docentes coincidieron en que un buen lector se caracteriza por el dominio de estrategias de lectura que le permiten comprender con mayor efectividad, adquirir autonomía para elegir textos y movilizar diversas competencias básicas durante el proceso lector. No obstante, algunos enfatizaron el uso de estrategias como el elemento central, mientras que otros destacaron la importancia de la autonomía, la interpretación y la movilización de

competencias. Esta visión centrada en las estrategias se aproxima a un enfoque técnico de la comprensión, que coincide parcialmente con planteamientos como los de Solé (1998), quien sostiene que la comprensión requiere el uso consciente de estrategias antes, durante y después de la lectura, aunque estas no constituyen en sí mismas el proceso lector, sino herramientas que lo posibilitan.

Los docentes D001 y D004 explicaron que un buen lector debe aprender a reconocer palabras desconocidas para ampliar su vocabulario. El D001 señaló que “al momento que lee puede utilizar estrategias, por ejemplo, el subrayado... analizar palabras desconocidas y ponerlas en conocimiento para mejorar la lectura”. En esta formulación, la estrategia aparece como una técnica que permite acceder al significado del texto, reforzando una concepción instrumental también hallada en estudios como los de Benavides y Tovar (2017) y de Kato (2015), donde los docentes asociaban comprensión principalmente con técnicas de estudio o procedimientos mecánicos. De manera similar, el D004 consideró que un buen lector identifica ideas principales y secundarias, analiza el comportamiento de los personajes y evalúa sus acciones. Aunque estas prácticas se centran en niveles literales e inferenciales, se acercan parcialmente a lo propuesto por Pinzás (2012), para quien comprender supone establecer relaciones, inferencias y valoraciones, siempre que estas se construyan desde un diálogo entre lector y texto.

Sin embargo, esta concepción técnica contrasta con interpretaciones más amplias de la lectura. Zayas (2012) advierte que la lectura no se reduce al uso de técnicas, sino que implica movilizar la experiencia previa, la actitud crítica y el propósito lector, elementos socioculturales que se activan en función del contexto. Cassany (2006) y Zavala (2008) refuerzan esta idea al señalar que leer es participar en prácticas sociales donde intervienen identidades, emociones, relaciones de poder y usos contextualizados del lenguaje. El énfasis exclusivo en estrategias revela, en consecuencia, concepciones parciales similares a las observadas por Fuentes et al. (2017), quienes identificaron que muchos docentes poseen creencias positivas sobre la lectura, pero un conocimiento disciplinar limitado sobre los procesos que la constituyen.

El D003 compartió una visión más compleja del lector competente al incluir, además del dominio estratégico, la capacidad de interpretar, reflexionar y transferir lo leído a otros ámbitos. Su referencia a competencias básicas y blandas se aproxima a perspectivas

comunicativas y socioculturales, ya que reconoce que la lectura transforma la vida personal, familiar y escolar del estudiante. No obstante, la referencia a la transferencia hacia “otros escenarios” es aún incipiente. Desde la teoría sociocultural, Bajtín (1979/1998) y Rockwell (2001) sostienen que la lectura se resignifica en función del contexto, y solo adquiere sentido cuando el lector puede vincularla con su vida social. Esta mirada, aunque presentada de manera limitada en las palabras del D003, alinea su discurso con enfoques actuales del CNEB (2016), donde la lectura se concibe como una práctica social que articula conocimientos, actitudes y experiencias.

En contraste, para el D002 un buen lector es, ante todo, selectivo: debe leer aquello que sea de su interés, así como textos vinculados a su entorno y al mundo global.

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.

Esta idea coincide con Cassany (2006), quien afirma que los estudiantes deben leer textos significativos y cercanos para construir sentido. La selección libre promueve la motivación, un componente emocional central para la literacidad. Sin embargo, el docente mezcla esta visión con prácticas normativas como “no tener fallas ortográficas”, lo que evidencia tensiones entre enfoques tradicionales y enfoques centrados en el lector, hallazgo reportado también por Ricardo y Barboza (2025) al analizar la incoherencia entre creencias y prácticas.

El D005 complementó las concepciones anteriores al insistir en que el buen lector no solo comprende e interpreta, sino que expresa una postura crítica:

Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global. Reflexiona sobre aspectos variados del texto a partir de su conocimiento y experiencia. Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural. (p. 75)

Esta idea se vincula directamente con competencias específicas del CNEB (2017), que establecen que el estudiante debe interpretar, reflexionar y evaluar el texto desde su contexto sociocultural. Sin embargo, como evidencian estudios nacionales (Minedu, 2023a), este nivel crítico es uno de los menos desarrollados en la práctica docente, debido a dificultades para enseñar estrategias críticas y para comprender qué significa leer críticamente. Algo similar se observa en las palabras de los docentes entrevistados: aunque mencionan el pensamiento crítico, lo conceptualizan de manera general y sin anclaje metodológico, lo cual coincide con los hallazgos de Ricardo y Barboza (2025), quienes identificaron que los docentes valoran la lectura crítica, pero no logran llevarla al aula por falta de dominio disciplinar.

Finalmente, al relacionar estas concepciones con los resultados censales, según los cuales más del 80% de estudiantes rurales no alcanzan los niveles esperados de comprensión lectora, es posible identificar vínculos entre las concepciones docentes y los desempeños estudiantiles. Los estudios de Musci et al. (2022) demuestran que cuando los docentes no enseñan explícitamente estrategias de comprensión profunda —inferencia, monitoreo, análisis textual— se reducen las posibilidades de mejorar el desempeño lector. Asimismo, Fuentes et al. (2017) constataron que, si las creencias no se articulan con fundamentos teóricos, las prácticas pedagógicas se sustentan en intuiciones o experiencias previas, reproduciendo limitaciones en el logro educativo.

En síntesis, las concepciones docentes analizadas se encuentran en transición: reconocen la importancia de las estrategias, la autonomía y el pensamiento crítico, pero predomina una comprensión técnica y fragmentada del proceso lector. Esta distancia entre teoría y práctica, ampliamente documentada en los estudios empíricos revisados, constituye una de las posibles causas del bajo rendimiento en comprensión lectora en contextos rurales. Así, se evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en enfoques cognitivos, socioculturales y críticos de la lectura, articulando el saber pedagógico con la realidad del aula y con las prácticas sociales de lectura que los estudiantes necesitan para desenvolverse en la sociedad.

3.1.3. Condiciones para una adecuada comprensión lectora

En esta sección se analizan las concepciones de los docentes sobre las condiciones personales del estudiante y las condiciones del entorno necesarias para lograr una adecuada

comprensión lectora. Desde una perspectiva cualitativa, estas concepciones permiten comprender cómo los docentes interpretan los factores que influyen en el acto de leer y cómo esas interpretaciones orientan sus prácticas pedagógicas.

3.1.3.1. Condiciones internas del estudiante

En relación con las condiciones internas, el docente D001 sostuvo que la concentración constituye un hábito fundamental para comprender un texto: “hay niños que se concentran y otros no”. Esta visión coincide con los planteamientos de Solé (1998), quien afirma que el lector debe mantener la atención en el texto para anticipar, verificar y construir significado; y con Cassany (2006), para quien la lectura es un proceso activo de interacción entre lector y texto que exige focalización cognitiva. Desde la teoría, la concentración no solo evita la pérdida de información relevante, sino que sostiene la coherencia global del proceso lector.

Por su parte, los docentes D002, D003 y D004 centraron su explicación en la motivación y el hábito lector. El D002 asoció la lectura cotidiana con el surgimiento del gusto por leer: “el niño debe leer una lectura cada día para que la lectura se vuelva un hábito”. Esta asociación entre placer y hábito es consistente con lo señalado por Pennac (1992/2001), quien sostiene que el lector debe experimentar la lectura como un acto placentero para consolidar el deseo lector. Asimismo, Cassany (2006) y Zayas (2012) resaltan que la motivación y la significatividad del texto son elementos centrales para la construcción de lectores activos.

Los docentes D003 y D004 añadieron que la selección del texto es un componente vital para despertar el interés del estudiante. El D003 afirmó que se debe “negociar con el niño qué textos quiere leer”, mientras que el D004 remarcó que el estudiante debe sentirse “a gusto”. Estas apreciaciones están alineadas con enfoques socioculturales de la lectura, como los de Zavala (2008) y Rockwell (2001), quienes sostienen que la comprensión se potencia cuando el texto se vincula con los intereses, experiencias y contextos del lector. La selección autónoma del texto no solo favorece la motivación, sino que reconoce al niño como sujeto activo en su proceso lector.

De las respuestas analizadas, se deduce que los docentes reconocen la importancia del hábito lector, aunque difieren en cómo desarrollarlo. D001 privilegia la concentración; D002, la práctica diaria; y D003 y D004, la elección libre de textos. Estas variaciones

coinciden con estudios empíricos como los de Benavides y Tovar (2017) y Pachas (2022), donde se evidenció que los docentes poseen concepciones diversas e incluso fragmentadas sobre lo que implica formar lectores competentes. Asimismo, Musci et al. (2022) mostraron que la motivación y la familiaridad con los textos influyen positivamente en la comprensión, lo que respalda la importancia del criterio docente en la elección de materiales adecuados al nivel y contexto del ciclo.

3.1.3.2. Condiciones del entorno: el rol de la familia

Respecto a las condiciones externas, los docentes coincidieron en que la familia cumple un rol crucial en la promoción de la lectura. Consideraron necesario que el hogar disponga de espacios exclusivos para leer —como un “rinconcito mágico para soñar”— y que existan ambientes letrados que expongan al niño a diversos textos. Este planteamiento se articula con Colomer (2005) y Snow (2001), quienes destacan que el entorno familiar influye significativamente en el desarrollo de la literacidad, especialmente en los primeros años.

Sin embargo, los docentes también reconocieron las limitaciones educativas de muchas familias rurales, que suelen no tener hábitos lectores consolidados. Esta brecha cultural fue ampliamente documentada por Mauricio Chvedine (2022), quien señaló que los padres experimentan dificultades para acompañar la lectura en casa debido a limitaciones en su propia escolaridad o falta de familiaridad con prácticas de literacidad.

El D003 destacó la importancia del “empoderamiento” familiar para convertirse en modelos lectores. Esta idea coincide con las recomendaciones de la UNESCO (2019), que subraya la necesidad de fortalecer el vínculo escuela–familia mediante procesos formativos contextualizados y sostenidos. Asimismo, el D005 propuso aprovechar espacios cotidianos, como la oración, para consolidar prácticas lectoras, lo que refleja una lectura situada en la vida comunitaria, coherente con los planteamientos de Bajtín (1979/1998) sobre la relación entre lenguaje y prácticas sociales.

En opinión de los docentes, cuando el adulto lee, el niño encuentra razones afectivas y culturales para interesarse por la lectura. Esta cercanía entre familia y práctica lectora concuerda con los estudios empíricos de Fuentes et al. (2017) y Ricardo y Barboza (2025), que muestran que la participación de la familia es un factor decisivo en la construcción del

hábito lector, especialmente cuando la escuela no logra cubrir todas las necesidades didácticas.

En contextos rurales —como señalan Snow (2001) y Colomer (2005)— la familia es un agente clave para proporcionar estímulos orales y escritos que no siempre están disponibles en la escuela. Por ello, los docentes enfatizan la importancia de involucrar a las familias en actividades lectoras, aunque reconocen las dificultades para lograrlo de manera sistemática.

Finalmente, los docentes coincidieron en que el hábito lector es fundamental para una adecuada comprensión lectora, aunque difirieron en la manera de desarrollarlo. La teoría respalda esta afirmación: tanto Pennac (2001) como Cassany (2006) sostienen que el hábito y el placer son motores de la comprensión profunda. Además, el enfoque sociocultural reconoce que la lectura se construye en comunidad, lo cual otorga relevancia al rol de la familia.

No obstante, los estudios empíricos analizados permiten observar que las concepciones docentes siguen siendo parciales. Por ejemplo, Minedu (2023a) mostró que, aunque los docentes reconocen la importancia del hábito, suelen tener dificultades para integrar estrategias de comprensión profunda. Esto se vincula con los hallazgos de Fuentes et al. (2017), quienes evidenciaron que muchos docentes poseen creencias favorables hacia la lectura, pero un dominio limitado de los fundamentos disciplinarios.

En síntesis, tanto las condiciones internas del estudiante (motivación, concentración, elección del texto) como las del entorno (acompañamiento familiar, espacios letrados) son reconocidas por los docentes como esenciales para la comprensión lectora. Esta apreciación se articula con la teoría y los estudios empíricos revisados; sin embargo, revela también la necesidad de fortalecer la formación docente para integrar estas condiciones en prácticas pedagógicas sistemáticas y contextualizadas, especialmente en el ámbito rural.

3.1.4. Recursos logísticos para una adecuada comprensión lectora

Los docentes coincidieron en que los recursos logísticos —bibliotecas, variedad de textos y nuevas tecnologías— constituyen elementos esenciales para el desarrollo de la comprensión lectora. Esta concepción se alinea con autores como Cassany (2006) y Solé (1998), quienes

sostienen que la experiencia lectora se potencia cuando el estudiante tiene acceso a diversos soportes y géneros textuales que amplían sus posibilidades de interacción con el lenguaje y facilitan el uso de estrategias lectoras en contextos variados.

Según las respuestas de las entrevistas, todos los docentes consideraron fundamental contar con una biblioteca escolar adecuada, con infraestructura apropiada y materiales bibliográficos contextualizados al entorno rural. Sin embargo, el D002 señaló que la biblioteca de su institución se ubica en un espacio inadecuado —una losa deportiva— donde el ruido y la actividad física interrumpen la concentración requerida para la lectura. Esta observación revela no solo deficiencias logísticas, sino también una falta de comprensión institucional sobre el rol pedagógico central que cumplen las bibliotecas. La Resolución Jefatural N.º 0046-2025-BNP establece que la biblioteca escolar debe ubicarse en un ambiente que garantice condiciones óptimas de silencio, accesibilidad, seguridad y preservación del material, además de proporcionar un ambiente propicio para actividades de lectura autónoma y colaborativa.

Los docentes también manifestaron que, en el contexto rural, los textos distribuidos por el Minedu no responden a las necesidades de los estudiantes. El D003 enfatizó que los materiales deben ser visualmente atractivos, variados y relacionados con la realidad del contexto, señalando que los textos oficiales han sido diseñados desde una perspectiva urbana. Esta crítica refleja un principio clave de la educación rural en el Perú: la necesidad de contextualizar los materiales pedagógicos. Desde un enfoque sociocultural de la lectura (Rockwell, 2001; Zavala, 2008; Bajtín, 1979/1998), comprender un texto implica relacionarlo con las prácticas, saberes y experiencias del lector. Si los textos no representan la vida rural, se dificulta la construcción de sentido y disminuye la motivación lectora.

De igual modo, el D005 expresó disconformidad con el material bibliográfico, afirmando que su elaboración desde Lima desconoce la cultura no urbana y no escrita, como los cuentos orales, leyendas y relatos comunitarios. Esta perspectiva coincide con Zayas (2012), quien sostiene que la lectura implica activar la experiencia previa del lector, así como con Cassany (2006), que propone integrar textos multimodales y de diversa naturaleza cultural para favorecer una literacidad crítica y situada. La falta de materiales contextualizados ha sido reportada también en estudios empíricos como los de Benavides y

Tovar (2017) y Pachas (2022), donde se evidenció que la ausencia de materiales adecuados debilita la enseñanza de la comprensión lectora.

Los docentes D001, D002 y D003 agregaron que las bibliotecas deben estar adaptadas a los niveles, ritmos y características geográficas de los estudiantes, destacando la importancia del texto oral como fuente de identidad cultural. Esta preocupación se articula con los planteamientos de Rockwell (2001), quien advierte que la lectura no puede disociarse de la historia cultural del lector, y con las recomendaciones del CNEB, que subraya la necesidad de reconocer la diversidad cultural, étnica y lingüística del país. Sin embargo, los docentes señalaron que la biblioteca rural no cumple actualmente con esa función, pues prioriza referentes urbanos y excluye materiales que reflejen la vida local.

La normativa vigente respalda estas observaciones. Según la Resolución Jefatural N.º 0046-2025-BNP, el 60% del material bibliográfico en una biblioteca unidocente o multigrado debe estar vinculado al proyecto curricular institucional y responder a las necesidades de la comunidad educativa. El 40% restante debe incluir literatura recreativa y textos que promuevan la convivencia y el desarrollo integral. Desde esta perspectiva, la biblioteca no es solo un depósito de libros, sino un espacio dinámico que, si es gestionado adecuadamente, puede ampliar las oportunidades de aprendizaje.

En cuanto al acceso a tecnologías, algunos docentes señalaron la importancia del internet para acceder a información actualizada y utilizar recursos electrónicos complementarios (parlantes, micrófonos, dispositivos digitales). Esto es coherente con la visión de Cassany (2006) sobre la literacidad digital, que requiere integrar prácticas lectoras multisensoriales y de distintos formatos. No obstante, la referencia limitada a criterios de uso pedagógico de estos recursos indica, como en los estudios de Ricardo y Barboza (2025), que los docentes suelen valorar la tecnología, pero no necesariamente tienen claridad sobre cómo integrarla de manera sistemática en el desarrollo de la comprensión lectora.

Un aspecto crítico es que, si bien los docentes reconocen a las bibliotecas escolares como espacios para desarrollar la comprensión lectora, sus respuestas evidencian un conocimiento limitado de los criterios que deben cumplir estos espacios y de la función pedagógica que deberían tener. Esto coincide con hallazgos empíricos como los de Fuentes et al. (2017), que señalan brechas en el dominio disciplinar y didáctico del profesorado, y

con los del Minedu (2023a), que muestra dificultades para integrar recursos en prácticas sistemáticas de comprensión lectora.

Finalmente, aunque la implementación de bibliotecas escolares y recursos digitales es necesaria, no garantiza mejoras en la comprensión lectora si no va acompañada de prácticas pedagógicas pertinentes y contextualizadas. La literatura (Cassany, 2006; Solé, 1998; Pinzás, 2012) es contundente al respecto: la comprensión lectora se desarrolla mediante la interacción entre estrategias, propósito lector, significatividad del texto y mediación docente. En esa línea, se requiere que los docentes diseñen materiales propios vinculados a la cultura local, incorporen textos orales y escritos de la comunidad y promuevan prácticas de lectura crítica integradas al entorno. La biblioteca escolar debe ser un espacio que articule diversidad textual y contexto local, potenciando la lectura como práctica social y como herramienta para la construcción de una ciudadanía global.

3.2. Desarrollo de la comprensión lectora

En este segundo apartado, se exponen 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.

Respecto al significado de estrategias de lectura, Solé (1998) afirmó que son procedimientos de “carácter elevado” que implican procesos cognitivos y metacognitivos que van más allá de trabajar técnicas o habilidades específicas. Trabajar estrategias significa laborar de manera holística, donde se planifican diferentes acciones con la finalidad de lograr el objetivo planteado. Este proceso está sujeto a una evaluación permanente para fortalecerla, o, de lo contrario, realizar su posible cambio o adecuación. Desde esta premisa, se analizan las concepciones que los docentes tienen sobre estrategia.

3.2.1. Estrategias de comprensión lectora

En general, los docentes entrevistados no manifestaron una postura consolidada respecto a lo que significa una estrategia de lectura ni sobre el uso intencional de estas para promover la comprensión lectora. Las respuestas evidencian que no logran conceptualizar de forma clara qué es una estrategia de comprensión; sin embargo, se identifican ciertos matices que permiten comprender cómo las interpretan desde su práctica pedagógica cotidiana.

El D005 sostuvo que “una estrategia es una idea de cómo solucionar algo, que te facilite lograr lo que tú te propones”, definición que alude a la noción de estrategia como un recurso orientado a un objetivo. En su explicación, la estrategia aparece como un conjunto de alternativas o acciones para alcanzar una meta, vinculándola incluso con la posibilidad de “abrir una puerta” usando diferentes métodos. Esta percepción coincide parcialmente con lo que Solé (1998) entiende por estrategia: una acción consciente, deliberada y orientada a un propósito lector específico. Sin embargo, mientras la teoría enfatiza la planificación, regulación, evaluación y toma de decisiones —procesos cognitivos de orden superior—, la respuesta del D005 revela una comprensión más intuitiva e instrumental.

El D003 complementó esta visión al afirmar que las estrategias son “maneras distintas de cómo el maestro puede llegar a crear nuevos hábitos de lectura”. Aquí, la estrategia es percibida como un conjunto de acciones del docente para motivar y fomentar el hábito lector. Esta interpretación, aunque valiosa, se encuentra alejada de las perspectivas teóricas que conciben las estrategias como procedimientos cognitivos que el estudiante emplea activamente para construir sentido del texto (Pinzás, 2012; Cassany, 2006). La confusión entre estrategia y hábito también fue identificada en estudios empíricos como los de Benavides y Tovar (2017) y Pachas (2022), donde los docentes asociaban estrategias con acciones puntuales o comportamientos deseables, más que con procesos cognitivos estructurados.

Asimismo, los docentes D001, D002 y D004 relacionaron las estrategias con técnicas específicas como el subrayado, la lectura en voz alta, la lectura silenciosa, la lectura en pareja, la identificación de ideas principales o la búsqueda de palabras en el diccionario. Aunque estas actividades forman parte del repertorio instrumental de la comprensión, aplicadas de manera aislada no constituyen estrategias cognitivas complejas, sino técnicas mecánicas. Esta interpretación limitada ya había sido evidenciada por Fuentes et al. (2017), quienes encontraron que los docentes suelen confundir métodos, técnicas y estrategias, y no logran vincularlas con los procesos cognitivos implicados en la comprensión. Del mismo modo, los informes del Minedu (2023a) muestran que muchos docentes trabajan actividades lectoras sin un propósito claro ni articulación entre ellas, lo que reduce su potencial formativo.

En contraste, la respuesta del D003 —al concebir la producción de textos como estrategia de comprensión— resulta especialmente reveladora. El docente señaló que escribir permite al estudiante “dar sus opiniones”, “expresar sugerencias”, “actuar según su realidad” y abordar problemáticas cercanas. Esta visión se articula con la perspectiva de Cassany (2006), quien sostiene que la lectura y la escritura comparten procesos cognitivos complejos y son prácticas sociales complementarias dentro de la competencia comunicativa. También coincide con la literacidad situada planteada por Zavala (2008) y Rockwell (2001), donde comprender implica dialogar con el texto desde la experiencia propia, evaluar, argumentar y reconstruir sentidos en un contexto sociocultural concreto. Desde esta mirada, la producción de textos no solo es una estrategia, sino una práctica social que potencia la comprensión profunda.

Pese a este aporte, en términos generales las concepciones docentes sobre estrategias se distancian de los estándares del CNEB para el quinto ciclo. Según el currículo, el estudiante debe actuar como un lector autónomo capaz de integrar información, activar conocimientos previos, interpretar textos complejos, evaluar el lenguaje y adoptar una postura crítica. Sin embargo, las respuestas docentes muestran una tendencia al uso de técnicas mecánicas sin conexión con procesos más profundos como la inferencia, el monitoreo, la evaluación crítica o la regulación metacognitiva. Esta brecha entre teoría y práctica ha sido señalada también por estudios como los de Ricardo y Barboza (2025), quienes evidenciaron que los docentes reconocen la importancia de estrategias críticas, pero no logran aplicarlas sistemáticamente.

Asimismo, la aplicación uniforme de estrategias en aulas unidocentes puede resultar poco efectiva ante la diversidad y heterogeneidad de estudiantes. Tal como advierte el enfoque comunicativo del CNEB, las estrategias deben adaptarse a las necesidades, ritmos y contextos socioculturales del estudiante. La ausencia de esta diferenciación puede generar desniveles de aprendizaje y reproducir prácticas tradicionales poco efectivas, fenómeno documentado también por Musci et al. (2022), quienes demostraron que la enseñanza explícita y contextualizada de estrategias lectoras produce mejoras significativas en la comprensión.

Finalmente, la falta de claridad sobre lo que implica utilizar estrategias lectoras sugiere que los procesos formativos de los docentes no están abordando adecuadamente la

planificación, aplicación y evaluación de estas. La UNESCO (2019) advierte que la formación docente debe ser sostenida, contextualizada y acompañada, articulando teoría y práctica mediante asesoría pedagógica in situ. En este sentido, los talleres y capacitaciones deben ofrecer oportunidades para comprender las estrategias como procesos cognitivos complejos, y no como técnicas aisladas, fortaleciendo así la competencia docente para promover aprendizajes profundos en comprensión lectora.

3.2.2. Rol del docente en un aula multigrado

Respecto a este punto, se toma como base el CNEB, que concibe al docente como mediador del aprendizaje y le asigna la función de “mediar el progreso de los estudiantes de un nivel de aprendizaje a otro superior” (Minedu, 2016). Esta noción se vincula con la teoría sociocultural de Vygotsky, quien planteó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como el espacio potencial donde el estudiante puede avanzar gracias al apoyo de un otro más experto. En este marco, mediar implica acompañar al estudiante para que logre aprendizajes que no podría alcanzar de manera autónoma; la mediación es, por tanto, un proceso intencional que orienta el tránsito desde un nivel real hacia uno potencial.

En consonancia con ello, Munita (2014) sostiene que el docente mediador centra su labor en los estudiantes y no únicamente en los contenidos. Su rol es facilitar oportunidades de diálogo, construir acuerdos, promover la comunicación y ofrecer apoyos ajustados que posibiliten nuevos modos de comprender la realidad. Esta visión supera el paradigma transmisivo y se orienta hacia una pedagogía situada, reflexiva y orientada al desarrollo de la autonomía.

Los docentes entrevistados coinciden parcialmente con estos planteamientos. Los D001 y D002 señalaron explícitamente que su rol es ser mediadores; mientras que los D003, D004 y D005 se identificaron como facilitadores y acompañantes, es decir, como “orientadores del aprendizaje”. Estas concepciones están alineadas con la teoría constructivista y socioconstructivista, que conciben al estudiante como un sujeto activo capaz de construir conocimiento en interacción con los otros y con el entorno (Hernández Pina & Maquilón Sánchez, 2011). Sin embargo, los matices presentes en sus respuestas permiten evidenciar tensiones entre prácticas tradicionales y discursos pedagógicos renovados.

El D003, por ejemplo, expresó que el docente debe buscar “de manera innovadora qué estrategias emplear”, y añadió que, si una estrategia no funciona, se debe cambiar por otra. Con esta idea, resalta la importancia de la flexibilidad pedagógica y la toma de decisiones reflexiva, elementos fundamentales en la mediación. Sin embargo, al comparar esta postura con su referencia a la educación tradicional —“solo transmitíamos conocimientos y el niño transcribía o repetía”—, se observa cómo el docente identifica una ruptura con el enfoque conductista, que concibe al docente como transmisor y al estudiante como receptor pasivo. Esta reflexión coincide con los hallazgos de estudios empíricos como los de Ricardo y Barboza (2025), quienes evidenciaron que muchos docentes reconocen la necesidad de cambiar sus prácticas, pero aún se encuentran en transición conceptual hacia modelos más participativos.

Los docentes D003 y D005 también afirmaron que el docente debe ser “100% investigador”, lo que implica un proceso permanente de actualización profesional y de reflexión crítica sobre la práctica. Esta afirmación se vincula con la noción de docente reflexivo propuesta por Schön (1983), y con la idea del pensamiento lateral de De Bono (1986), según la cual el docente debe actuar con creatividad y buscar soluciones no convencionales ante los desafíos pedagógicos. Ser investigador de la propia práctica permite romper patrones repetitivos y responder a la diversidad de situaciones del aula, especialmente en contextos rurales donde las demandas pedagógicas son complejas y cambiantes.

La literatura sobre literacidades y lectura situada refuerza esta exigencia. Cassany (2006) sostiene que la enseñanza de la comprensión lectora requiere un docente capaz de analizar críticamente los textos, seleccionar materiales pertinentes y adaptar las estrategias a los distintos propósitos y contextos. Del mismo modo, Rockwell (2001) y Zavala (2008) advierten que el maestro debe comprender las prácticas culturales y discursivas de su comunidad para mediar adecuadamente el proceso lector. En el caso de los docentes entrevistados, aunque reconocen su rol mediador, la evidencia empírica recogida en estudios como los de Fuentes et al. (2017), Benavides & Tovar (2017) y Pachas (2022) sugiere que aún existe una brecha entre las concepciones expresadas y el uso efectivo de estrategias pedagógicas complejas.

En síntesis, todos los docentes entrevistados se conciben como facilitadores y mediadores del aprendizaje de la comprensión lectora. Aunque mediador y facilitador no son conceptos idénticos, comparten la intención de orientar, acompañar y apoyar la construcción del conocimiento por parte del estudiante. El reconocimiento del rol del docente como investigador complementa esta perspectiva, al señalar la necesidad de una práctica pedagógica reflexiva y contextualizada.

Sin embargo, al articular sus respuestas con las fuentes teóricas y estudios empíricos, se evidencia que el tránsito desde una pedagogía tradicional hacia una mediadora aún está en proceso. Las concepciones docentes muestran avances discursivos coherentes con el enfoque socioconstructivista, pero requieren fortalecerse en la planificación, uso intencional de estrategias y comprensión profunda del rol mediador para impactar efectivamente en los aprendizajes, tal como exige el CNEB.

3.2.3. Enfoque comunicativo para desarrollar la competencia lectora

De acuerdo con el Minedu (2024c), el enfoque comunicativo constituye “el marco teórico y 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). Esta perspectiva se articula con las nociones de literacidad como práctica social desarrolladas por Cassany (2006), Rockwell (2001) y Zavala (2008), quienes sostienen que leer supone interactuar con textos en situaciones reales, enmarcadas en condiciones históricas y culturales concretas. En este sentido, el enfoque comunicativo resulta especialmente pertinente para contextos rurales e interculturales, pues permite incorporar las experiencias, saberes, prácticas discursivas y repertorios culturales de los estudiantes, favoreciendo una comprensión lectora situada y significativa.

Trabajar bajo este enfoque implica que las metodologías deben partir de los contextos socioculturales y lingüísticos de los niños, niñas y adolescentes, respondiendo a sus demandas, identidades y trayectorias lectoras. Supone, además, crear espacios de interacción —debates, foros, mesas redondas, círculos de lectura— que permitan dotar a la lectura de un propósito comunicativo auténtico. Tal como subraya Solé (1998), comprender un texto requiere no solo decodificar, sino interactuar con él desde la reflexión, el análisis y la toma de posición. Por ello, el desarrollo de la comprensión lectora no puede desligarse de

la participación activa del estudiante en prácticas sociales reales donde leer tenga sentido para su vida cotidiana, familiar y comunitaria.

En este marco, el análisis de las concepciones docentes permite identificar distintos niveles de apropiación del enfoque. El D002 afirmó que el enfoque comunicativo “ayuda a la comprensión lectora”, pero lo concibió como una capacidad individual de la comprensión lectora más que como un modelo pedagógico que orienta la enseñanza. Esta comprensión parcial coincide con lo observado en investigaciones como las de Fuentes et al. (2017) y Benavides y Tovar (2017), quienes hallaron que muchos docentes poseen nociones fragmentadas y poco delimitadas sobre los enfoques pedagógicos vinculados a la lectura, lo cual repercute en prácticas tradicionales que no promueven la interacción social ni la contextualización.

Por el contrario, el D003 ofreció una aproximación más cercana al enfoque al destacar que este permite que el estudiante exprese ideas, opiniones y puntos de vista a partir de una comprensión profunda. Tal postura refleja la concepción de lectura como diálogo entre el texto y la experiencia personal del lector (Pinzás, 2012) y se articula con la idea de que los buenos lectores son capaces de relacionar los textos con su experiencia, conocimientos previos y otras fuentes de información (Minedu, 2018). Esta comprensión se acerca a una literacidad situada, fundamental en entornos rurales donde los estudiantes deben aprender a interpretar y comunicar desde su propio contexto sociocultural.

Las respuestas de los docentes D004 y D005 también aluden al contexto o a la comprensión, pero sin profundizar en los principios metodológicos del enfoque comunicativo ni en su dimensión social. En ambos casos, los docentes reconocen elementos importantes —como la redacción desde la experiencia personal o la expresión de lo comprendido—, pero omiten la interacción, el diálogo y la construcción colectiva de significado, que constituyen el núcleo del enfoque. Esta omisión ya ha sido observada en estudios como los de Ricardo y Barboza (2025), donde los docentes identificaban algunos componentes del enfoque, pero no lograban operacionalizarlos en la enseñanza cotidiana, ni incorporarlos de forma sistemática en la planificación.

En síntesis, se evidencia que los docentes poseen una comprensión parcial del enfoque comunicativo. Aunque reconocen que se vincula con el desarrollo de la dimensión

comunicativa del lenguaje, no logran delimitar con precisión su significado ni sus implicancias pedagógicas. Esta brecha conceptual repercute directamente en la planificación y ejecución de estrategias lectoras, pues no se articulan de manera coherente con los principios del enfoque. Los hallazgos coinciden con estudios previos —como los de Pachas (2022), Benavides y Tovar (2017), y Fuentes et al. (2017)— que señalan que los docentes suelen reproducir prácticas tradicionales o mecánicas debido a una formación insuficiente en enfoques actuales de lectura.

El contraste con lo planteado por Cassany (2006) es claro: la lectura es una práctica social situada y debe abordarse como tal. El enfoque comunicativo exige que las interacciones sociales sean el eje del acto lector, lo que cobra especial relevancia en escuelas rurales donde la diversidad cultural, lingüística y comunitaria constituye una oportunidad para fortalecer la identidad, el pensamiento crítico y la participación ciudadana. Por ello, los programas de formación docente deben profundizar en el enfoque comunicativo no solo desde la teoría, sino desde su concreción en actividades que promuevan diálogo, análisis, reflexión crítica y construcción colectiva de sentido.

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

En el CNEB, la evaluación se concibe desde un enfoque formativo, el cual afirma que evaluar no significa calificar ni cerrar un proceso, sino acompañar y retroalimentar el aprendizaje de manera continua. En esta línea, el currículo sostiene que la evaluación “es un proceso pedagógico que permite obtener información permanente, pertinente y significativa sobre el avance de los aprendizajes de los estudiantes, con la finalidad de retroalimentarlos oportunamente y adecuar la enseñanza a sus necesidades” (Minedu, 2016, p. 30). Esta mirada se enmarca en la concepción socioconstructivista del aprendizaje, en la que el error es entendido como evidencia del proceso cognitivo, y no como una falla que debe sancionarse. Autores como Vygotsky y, en el ámbito educativo actual, Anijovich (2011) sostiene que la evaluación debe ofrecer información para que docente y estudiante regulen sus acciones y avancen en su Zona de Desarrollo Próximo.

Las respuestas de los docentes revelan distintas formas de comprender y aplicar el enfoque formativo en el aula rural. El D001 indicó que evalúa mediante fichas de aprendizaje diseñadas según las necesidades e intereses de los estudiantes, lo cual coincide parcialmente con la orientación del Minedu (2024c). Sin embargo, reconoció que sus

preguntas priorizan el nivel literal, dejando de lado niveles inferenciales y críticos. Esta autocrítica es significativa, pues evidencia conciencia sobre una limitación frecuente en docentes rurales, documentada también por Benavides y Tovar (2017) y Pachas (2022): la dificultad para formular preguntas que demanden análisis, reflexión y toma de postura. Asimismo, esta práctica confirma lo señalado por Solé (1998), quien advierte que centrar la evaluación en lo literal reduce la comprensión lectora a la decodificación, sin promover procesos cognitivos superiores.

El D004, por su parte, resaltó la importancia de definir criterios claros de evaluación para orientar el propósito de la lectura y determinar si el estudiante alcanzó el nivel esperado. Esta postura está alineada con el enfoque formativo, que exige transparencia en los criterios y uso de evidencias para retroalimentar. Sin embargo, tal como muestran estudios como los de Fuentes et al. (2017), muchos docentes identifican los criterios, pero no siempre logran integrarlos de manera coherente en la práctica evaluativa. Esto se relaciona con la aún incipiente formación en planificación y en diseño de instrumentos alineados al desarrollo de competencias comunicativas.

El D003 ofreció una visión más completa al señalar que la evaluación puede ser tanto estandarizada como oral. Destacó el valor de escuchar al estudiante, interactuar con él y repreguntar para llevarlo hacia un nivel crítico valorativo. Esta postura coincide con los aportes de Cassany (2006), quien plantea que la comprensión lectora debe ser evaluada a partir de las explicaciones, justificaciones y conexiones que realiza el estudiante desde su experiencia sociocultural. Asimismo, el énfasis en la interacción docente–estudiante se corresponde con los principios del enfoque comunicativo y con las literacidades situadas (Zavala, 2008), pues la comprensión lectora se construye socialmente.

No obstante, al preguntarles sobre cómo no se debería evaluar la comprensión lectora, los docentes ofrecieron respuestas poco precisas o contradictorias. El D002 señaló que no se debe exagerar con las preguntas para evitar el memorismo, mientras el D005 consideró que las preguntas no deben limitarse a respuestas dicotómicas, aunque reconoció que muchos estudiantes no logran alcanzar el nivel crítico reflexivo. Este último comentario lo vinculó con prácticas adultocentristas del hogar, donde no siempre se fomenta la expresión de opiniones en los niños. Esta observación coincide con lo planteado por Tonucci (2015), quien sostiene que la participación infantil es un derecho y que el contexto

sociocultural condiciona su desarrollo. Tales dinámicas familiares, también documentadas en estudios de Musci et al. (2022), pueden limitar la capacidad de los estudiantes para elaborar respuestas reflexivas o críticas en la escuela.

Asimismo, el D003 indicó que el hecho de que un estudiante lea fluidamente no significa que comprenda, lo que evidencia una distinción clave entre decodificación y comprensión. Esta idea se encuentra ampliamente respaldada por la literatura —Solé (1998), Cassany (2006), Pinzás (2012)—, así como por investigaciones empíricas como las de Fuentes et al. (2017), quienes demostraron que muchos docentes aún confunden fluidez lectora con comprensión. La observación del D003 revela también que posee elementos importantes del enfoque formativo, tales como la necesidad de evaluar comprensión mediante el diálogo y la reflexión.

Finalmente, aunque los docentes reconocen algunos elementos fundamentales de la evaluación formativa —criterios claros, contextualización, valoración de niveles de pensamiento complejo—, no incorporan de manera explícita la retroalimentación como elemento central. Este hallazgo coincide con estudios como los de Benavides y Tovar (2017) y Pachas (2022), que evidencian que los docentes suelen centrar su evaluación en productos y no en procesos; en respuestas correctas más que en el análisis de errores; y en la verificación del aprendizaje más que en su regulación.

Finalmente, aunque los docentes rurales manifiestan comprensiones parciales del enfoque formativo, aún existe distancia entre el discurso y la práctica. La ausencia de retroalimentación sistemática, la formulación limitada de preguntas de nivel inferencial y crítico, y la influencia del contexto familiar y sociocultural constituyen retos que deben abordarse mediante procesos formativos articulados, contextualizados y acompañados, tal como recomienda la Unesco (2019).

3.2.5. Síntesis de los resultados

El análisis realizado evidencia que los docentes, aún poseen una comprensión limitada y fragmentada de la comprensión lectora, concebida principalmente como una habilidad instrumental centrada en la decodificación y en niveles básicos del proceso lector. Esta perspectiva restringida se refleja en su caracterización del “buen lector”, en la cual predominan descripciones superficiales, alejadas de los planteamientos del enfoque

comunicativo y de los procesos cognitivos complejos que demanda la lectura como práctica sociocultural. Asimismo, los docentes atribuyen el desarrollo de la comprensión lectora fundamentalmente a factores internos del estudiante, como la concentración o el hábito lector, sin considerar de manera suficiente las dimensiones cognitivas, metacognitivas y socioculturales que intervienen en el acto lector. Esta visión reducida invisibiliza la necesidad de una enseñanza intencionada y estratégica orientada al desarrollo progresivo de los niveles literal, inferencial y crítico.

De igual forma, aunque reconocen la importancia de contar con bibliotecas escolares pertinentes al contexto rural, señalan que los materiales proporcionados por el Estado suelen responder a realidades urbanas, lo cual limita su potencial pedagógico y agrava las brechas educativas. La familia es identificada como un agente clave para promover el hábito lector; sin embargo, no se consideran críticamente las limitaciones estructurales y socioculturales del entorno rural, donde muchos hogares carecen de prácticas de lectura y de condiciones educativas que permitan acompañar adecuadamente a los estudiantes.

En cuanto al uso de estrategias lectoras, los docentes muestran una comprensión insuficiente del concepto, asociándolo mayormente a técnicas tradicionales o actividades posteriores a la lectura. Esta concepción revela una débil formación disciplinar sobre los procesos cognitivos que sustentan la comprensión lectora y limita la implementación de estrategias efectivas en el aula. A pesar de que los docentes se reconocen como mediadores y facilitadores del aprendizaje, esta autopercepción no se traduce en prácticas pedagógicas coherentes con un enfoque orientado al aprendizaje significativo y al desarrollo integral de la competencia lectora.

La incorporación del enfoque comunicativo en la práctica docente es aún incipiente y poco articulada. Los docentes no logran identificar la dimensión social del lenguaje ni las implicancias metodológicas del enfoque, lo cual repercute en la ausencia de espacios de interacción, diálogo y construcción colectiva de significados. Esta limitación afecta especialmente a estudiantes rurales, quienes requieren oportunidades sostenidas para ampliar sus repertorios discursivos y desarrollar una comprensión lectora profunda y crítica.

Finalmente, se identifican dificultades en el abordaje de los niveles superiores de comprensión, particularmente el nivel crítico, debido a vacíos en el dominio disciplinar y

pedagógico. Así mismo, en la investigación la falta de observaciones de aula constituyó una limitación metodológica relevante, pues impidió contrastar las percepciones docentes con su práctica efectiva. La inclusión de esta técnica habría permitido una triangulación de la información y una comprensión más profunda de las prácticas reales que sostienen —o restringen— el desarrollo de la comprensión lectora en contextos rurales.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

1. En relación con el objetivo específico de identificar las concepciones que los docentes del quinto ciclo de las instituciones educativas rurales unidocentes tienen sobre la comprensión lectora, se evidencia que predomina una concepción de la comprensión lectora centrada principalmente en determinados componentes del proceso lector. Esta es entendida, en mayor medida, como una habilidad instrumental orientada a la identificación de información literal o inferencial del texto, sin integrar de manera sistemática los procesos cognitivos de mayor complejidad ni la interacción entre lector, texto y contexto. Esta forma de concebir la lectura también se refleja en la noción de lector competente, asociada fundamentalmente a la identificación de palabras o a la interpretación básica del contenido. En este marco, la comprensión lectora se configura de manera diferenciada respecto al enfoque comunicativo propuesto por el CNEB, lo que incide en la delimitación de los objetivos de aprendizaje y en la selección de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de esta competencia.

2. En relación con el objetivo específico de identificar las concepciones de los docentes sobre el desarrollo de la comprensión lectora, se observa que el proceso lector es concebido priorizando algunos aspectos operativos de su enseñanza, lo que orienta la práctica pedagógica hacia un enfoque predominantemente instrumental. En la práctica, los docentes recurren principalmente a actividades tradicionales, como el subrayado, y en algunos casos establecen una relación entre las estrategias lectoras y actividades posteriores a la lectura, como la producción escrita. Esta concepción no incorpora de manera explícita la lectura como un proceso estratégico que se desarrolla durante el acto mismo de leer y que implica la activación intencionada de procedimientos cognitivos. En consecuencia, se advierte una aproximación didáctica que no enfatiza de forma sistemática la planificación, supervisión y evaluación de la comprensión, tal como lo plantea Solé (1998), lo que permite identificar aspectos a fortalecer en la formación disciplinar vinculada a la enseñanza de la comprensión lectora.

3. En relación con el objetivo específico de identificar las concepciones de los docentes sobre el desarrollo de la comprensión lectora, los docentes reconocen la importancia de

contar con bibliotecas escolares que dispongan de materiales contextualizados y pertinentes al entorno sociocultural rural. Desde su perspectiva, los recursos bibliográficos deben reflejar las características, intereses y realidades del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, con el fin de favorecer una lectura significativa. No obstante, señalan que los materiales proporcionados por el Ministerio de Educación responden mayoritariamente a contextos urbanos, lo que establece una distancia entre los contenidos disponibles y la realidad rural. Esta situación pone de relieve la necesidad de optimizar el uso pedagógico de los recursos existentes y de promover estrategias orientadas a la selección, producción y aprovechamiento de materiales contextualizados que contribuyan al desarrollo de la comprensión lectora en estos contextos.

4. En relación con el objetivo específico de analizar las concepciones que los docentes tienen sobre la comprensión lectora y su desarrollo en el aula, se identifica que los docentes reconocen la influencia del entorno familiar en la formación del hábito lector y establecen una relación directa entre este y el desarrollo de la lectura en los estudiantes. Sin embargo, esta concepción se centra principalmente en el reconocimiento del rol de la familia, sin incorporar de manera sistemática las particularidades del contexto rural, donde muchas familias presentan condiciones diversas en cuanto a hábitos lectores o nivel educativo. Esta aproximación permite identificar la necesidad de considerar, en mayor profundidad, las condiciones estructurales y socioculturales que caracterizan a los hogares rurales y su influencia en la promoción de la lectura.
5. En relación con el objetivo específico de analizar las concepciones que los docentes tienen sobre la comprensión lectora y su desarrollo en el aula, los docentes se reconocen como mediadores y facilitadores del aprendizaje, destacando la importancia de promover la participación activa del estudiante en la construcción de su conocimiento. Asimismo, manifiestan una disposición hacia la incorporación de prácticas pedagógicas innovadoras. No obstante, al analizar sus descripciones sobre el desarrollo de la comprensión lectora, se observa que la relación entre esta autopercepción y la aplicación sistemática de estrategias didácticas en el aula no siempre se evidencia de manera explícita. En particular, se identifica una articulación incipiente entre el rol mediador que declaran asumir y las prácticas orientadas al fortalecimiento de los niveles

inferencial y crítico de la comprensión lectora, lo que pone de manifiesto la pertinencia de profundizar en la formación docente vinculada a la planificación e implementación de estrategias coherentes con un enfoque de aprendizaje significativo.

6. En relación con el objetivo específico de analizar las concepciones que los docentes tienen sobre la comprensión lectora y su desarrollo en el aula, se constata que el enfoque comunicativo se encuentra incorporado de manera variable en las decisiones pedagógicas que orientan la práctica en el aula. Esta situación se manifiesta tanto en las concepciones que expresan sobre la comprensión lectora como en el uso de estrategias pedagógicas que no siempre se articulan de forma contextualizada. Asimismo, se observa una comprensión del lenguaje que prioriza algunos de sus componentes, sin desarrollar plenamente su dimensión social y su función en la construcción de significados a través de la interacción. En contextos rurales, esta forma de incorporación del enfoque comunicativo adquiere relevancia debido a las condiciones propias del entorno, como la disponibilidad de espacios letrados y las oportunidades de interacción comunicativa, que influyen en el desarrollo de las competencias lectoras.
7. En relación con el objetivo específico de analizar las concepciones que los docentes tienen sobre la comprensión lectora y su desarrollo en el aula, se identifica que los niveles superiores de comprensión lectora, especialmente el nivel criterial, no se abordan de manera recurrente en la práctica pedagógica. En varios casos, la enseñanza se orienta principalmente al nivel literal, con una atención intermitente al nivel inferencial. Si bien los docentes reconocen dificultades para promover el pensamiento crítico en los estudiantes, no siempre explicitan las causas que originan esta situación. Este escenario se asocia a aspectos del dominio disciplinar y pedagógico que influyen en el diseño e implementación de estrategias orientadas al desarrollo de una lectura crítica, entendida —siguiendo a Cairney (1990/2018)— como una práctica situada y socialmente construida.
8. En relación con el objetivo específico de analizar las concepciones que los docentes tienen sobre la comprensión lectora y su desarrollo en el aula, se evidencia que las prácticas de evaluación empleadas no se alinean plenamente con el enfoque formativo. Si bien los docentes reconocen la importancia de los criterios de evaluación y de las preguntas criterios, en la práctica se priorizan evaluaciones centradas en los niveles

literal e inferencial básico. Asimismo, la retroalimentación que brindan se caracteriza por un nivel inicial de sistematicidad, lo que incide en su función orientadora del aprendizaje, aspecto central del enfoque formativo planteado por el Ministerio de Educación (2016).

9. En relación con el objetivo general de la investigación, se identifica como una consideración metodológica la ausencia de observaciones de aula. La incorporación de esta técnica habría permitido obtener evidencias directas sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la comprensión lectora y profundizar en el análisis de los supuestos que orientan las decisiones didácticas de los docentes. Asimismo, la triangulación entre entrevistas y observaciones habría contribuido a fortalecer la comprensión de los factores que inciden en el desarrollo de la competencia lectora en contextos rurales.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a la Red Educativa Rural diseñar e implementar propuestas formativas pertinentes a la diversidad sociocultural de los contextos rurales, que fortalezcan de manera articulada el dominio disciplinar, pedagógico y didáctico de los docentes. En este marco, resulta necesario que el Ministerio de Educación y las autoridades educativas locales proporcionen recursos y lineamientos adecuados para atender dichas demandas, incluyendo soporte bibliográfico actualizado y contextualizado, talleres de formación continua, espacios de actualización profesional y procesos sistemáticos de acompañamiento pedagógico. Asimismo, se considera relevante fortalecer la articulación con las universidades, a través de sus centros de extensión, con el propósito de promover vínculos efectivos entre la formación inicial y la formación en servicio. Estas acciones contribuirán al fortalecimiento de las competencias docentes vinculadas al uso y la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, generando condiciones contextualizadas para el aprendizaje en entornos rurales. En este sentido, los procesos formativos deberían priorizar un enfoque práctico, considerando, en primer lugar, la planificación basada en metodologías activas —como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el estudio de casos y el aula invertida— y, en segundo lugar, la planificación de sesiones y actividades de aprendizaje desde el enfoque comunicativo, el desarrollo de estrategias didácticas para la comprensión lectora, la mediación lectora, el rol del docente como mediador, la elaboración de materiales didácticos contextualizados, la evaluación formativa y los fundamentos teóricos de la comprensión lectora.
2. Se recomienda a la Red Educativa Rural implementar procesos de acompañamiento formativo —tales como la observación de aula, los Grupos de Interaprendizaje (GIA), las pasantías, el diálogo entre pares y los microtalleres— de manera sostenida en el marco de la formación en servicio, concibiéndolos como espacios permanentes de actualización y reflexión crítica sobre la práctica educativa. En este proceso, resulta fundamental fortalecer el rol mediador del docente mediante el acompañamiento pedagógico en el aula, dado que el apoyo directo contribuye al desarrollo de su capacidad de mediación, innovación metodológica y reflexión crítica. En tanto el

docente construye su saber pedagógico a partir del análisis sistemático de su práctica, la reflexión profesional asumida de manera crítica y continua favorece no solo la mejora del desempeño, sino también la transformación de sus concepciones y decisiones didácticas, orientándolas hacia una educación contextualizada, pertinente y éticamente comprometida.

3. Se recomienda que la Red Educativa Rural institucionalice mecanismos de gestión y producción compartida de recursos pedagógicos, mediante estrategias de articulación interinstitucional que permitan coordinar la creación, adaptación e intercambio de materiales didácticos pertinentes al entorno sociocultural rural. Ello implica el desarrollo de proyectos interinstitucionales orientados a la producción de textos locales —como relatos, testimonios, prácticas culturales e historias comunitarias—, el fortalecimiento de las bibliotecas escolares a partir de un fondo común y la implementación de sistemas de rotación de recursos impresos y digitales entre las instituciones educativas. Estas acciones permitirán a los docentes adaptar recursos, diseñar proyectos de lectura y promover prácticas comunicativas auténticas en el aula. Asimismo, se propone incorporar narraciones orales y leyendas locales, testimonios de campesinos vinculados a actividades agrícolas y festividades, textos informativos sobre cultivos y patrimonio cultural, así como crónicas, diarios, descripciones y autobiografías elaboradas por los estudiantes, además de historietas con personajes locales. Esta estrategia contribuirá a ampliar el acceso equitativo a materiales contextualizados, reforzar la identidad cultural local y favorecer aprendizajes significativos. Del mismo modo, la red educativa podrá gestionar alianzas con municipios, organizaciones culturales y programas educativos, con el fin de optimizar recursos, mejorar las infraestructuras educativas y fortalecer el uso pedagógico de las bibliotecas y tecnologías disponibles.
4. Se recomienda a la Red Educativa Rural fortalecer el trabajo articulado entre directivos, docentes y familias para el desarrollo de la comprensión lectora en contextos rurales. Los directivos deben ejercer un liderazgo pedagógico que oriente y acompañe los procesos de enseñanza, generando condiciones para la innovación, la planificación colaborativa, la aplicación de metodologías inductivas, la flexibilización de horarios y el uso de recursos contextualizados. Los docentes, por su parte, deben promover

procesos de reflexión crítica sobre su práctica, deconstruir supuestos pedagógicos y adoptar estrategias que favorezcan el desarrollo de niveles superiores de comprensión lectora. Asimismo, se reconoce el rol de las familias en la creación de espacios sencillos de lectura en el hogar, el intercambio de experiencias lectoras y el acompañamiento a los niños y niñas en la expresión de opiniones y toma de decisiones. En este marco, el docente cumple una función articuladora entre la escuela, la familia y la comunidad, facilitando la comunicación y promoviendo espacios de diálogo e involucramiento conjunto. La articulación sostenida de estos actores contribuye a la transformación de las prácticas educativas, al fortalecimiento de la cultura escolar y al logro de aprendizajes significativos.

5. Se recomienda a las instituciones educativas de la Red Educativa Rural fortalecer el uso pedagógico de las bibliotecas escolares y promover la generación de ambientes letrados dentro y fuera del aula. Ello implica integrar materiales que reflejen la realidad local y regional, así como recursos del ámbito nacional y global, de manera equilibrada. Este enfoque favorece el desarrollo de una comprensión lectora crítica, vinculada al entorno inmediato de los estudiantes y, a la vez, abierta al conocimiento del mundo, contribuyendo así a una formación integral y pertinente.
6. Se recomienda a las instituciones educativas de la Red Educativa Rural promover la creación de espacios sistemáticos de interacción oral que fortalezcan el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas de los estudiantes, tales como círculos de lectura, debates, dramatizaciones y conversaciones guiadas. Estos espacios deben propiciar que los estudiantes expresen sus opiniones, formulen preguntas y construyan posturas argumentadas frente a los textos trabajados, favoreciendo una participación activa y reflexiva en los procesos de comprensión lectora.
7. Se recomienda a las entidades formadoras incorporar en la formación inicial docente, de manera explícita, enfoques orientados a la atención de la diversidad, la inclusión educativa y la gestión pedagógica en aulas multigrado. Este enfoque formativo debe proporcionar a los futuros docentes herramientas teóricas y metodológicas que les permitan responder de manera pertinente y eficaz a las particularidades de los contextos rurales, caracterizados por condiciones socioeducativas complejas y heterogéneas. En este sentido, resulta igualmente necesario que las prácticas preprofesionales se

desarrollen en instituciones educativas rurales, a fin de que los estudiantes de las facultades de educación experimenten de manera directa los desafíos y potencialidades de estos escenarios. Una formación situada y contextualizada permitirá que los docentes egresen con las competencias profesionales necesarias para diseñar, implementar y reflexionar sobre estrategias pedagógicas inclusivas y acordes con la realidad rural del país.

REFERENCIAS

- Aguilar Echeverri, L. M. S. y López Botello, F. Y. (2020). La importancia de la gestión escolar en el ámbito pedagógico en una primaria pública del estado de México. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 2(12), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7861269>
- Aguirre, C. (2009). Hegemonía. En M. Szurmuk y R. McKee (Coords.), *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos* (pp. 124-130). Siglo XXI Editores. <https://elpaginaslibres.files.wordpress.com/2009/12/diccionario-de-estudios-culturales-latinoamericanos.pdf>
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Ministerio de Educación del Perú y GTZ-Proeduca. <https://www.grade.org.pe/crear/recurso/las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-desafios-y-posibilidades/>
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor. <https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf>
- Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal* (Trad. T. Bubnova, 8ª ed.). Siglo veintiuno editores. (Trabajo original publicado en 1979). https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/bajtin_generosdiscursivos.pdf
- Benavides Urbano, C. F. y Tovar Castillo, N. E. (2017). *Estrategias Didácticas para Fortalecer la Enseñanza de la Comprensión Lectora en los Estudiantes del Grado Tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9533>
- Bohórquez, C. (2016). *Movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en básica primaria* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2606>
- Cairney, T. H. (2018). *Enseñanza de la comprensión lectora* (Trad. P. Manzano, 7ª ed.). Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 1990). https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/07/CAIRNEY.-Ensenanza-de-la-comprension-lectora_prw.pdf

- Canché Gómez, J., Farfán, R. M y 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. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. Ministerio de Educación. <http://hdl.handle.net/10230/21294>
- Cassany, D., Luna M. y Sanz G. (2003). *Enseñar lengua* (9ª ed.). Editorial Grao. <https://capacitacionsscc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/cassany-d-luna-m-sanz-g-ensenar-lengua.pdf>
- Céspedes García, N., Castro Burgos, D. y Lamas Basurto, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Cerón Ochoa, D. L. (2018). Concepciones y prácticas de enseñanza de la lectura en la Institución Educativa Pascual Correa Flórez. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación “Educación y Escuela en la Era Digital: Tensiones, Desafíos y Perspectivas para los Sujetos Educativos”, Universidad Cuauhtémoc, México. https://revistas.up.ac.pa/index.php/punto_educativo/article/view/8169
- Cid García, M. A. (2017). *Desarrollo de la comprensión lectora del género escolar explicativo. Estrategias y creencias de dos docentes en cuarto nivel de la ESO*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/456668/macg1de1.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2013). Evaluaciones estandarizadas del rendimiento escolar. *Boletín del Consejo Nacional de Educación*, (36). <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2011275/boletin-cne-opina-36.pdf.pdf>
- Cueto, S., León, J. y Felipe, C. (2019). Venciendo la adversidad. Trayectorias educativas de estudiantes pobres en zonas rurales del Perú. *Análisis & Propuestas*, (43), 1-4.

<https://grade.org.pe/publicaciones/venciendo-la-adversidad-trayectorias-educativas-de-los-estudiantes-pobres-en-zonas-rurales-del-peru/>

De Bono, E. (1986). *EL pensamiento lateral. Manuela de la creatividad*. Ediciones Paidós. <https://tecnologia3bunlp.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/edward-de-bono-pensamiento-lateral.pdf>

De Garay, G. (2009). Oralidad. En M. Szurmuk y R. McKee (Coords.), *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos* (pp. 197-202). Siglo XXI Editores. <https://elpaginaslibres.files.wordpress.com/2009/12/diccionario-de-estudios-culturales-latinoamericanos.pdf>

Decreto Supremo N.º 013-2018-MINEDU. *Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales* (14 de diciembre de 2018). https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/decreto_supremo_no_013-2018-minedu_aprueba_la_politica_de_atencion_educativa_para_la_poblacion_de_ambitos_rurales.pdf

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

Durand, M. 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>

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>

Felipe, C. y Vargas, L. (2020). Caracterización de las escuelas primarias multigrado castellanohablantes en zonas rurales. *Aportes para el Diálogo y la Acción*, (1), 1-12. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-1.pdf>

Fernández-Morante, C. Figueiras Martínez, B., Cebreiro, B y Casal-Otero, L. (2023). Aulas multigrado: Ventajas, dificultades y propuestas de mejora manifestadas por el

- profesorado de Galicia-España. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(2), e23030. <https://www.redalyc.org/journal/374/37477185004/html/>
- Fuentes, L. Calderin, N. y Pérez, A. (2017). Creencias y Conocimientos de los Docentes sobre la Enseñanza de la Lectura. *TELOS*, 19(2), 343-365. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219237>
- Gordillo Alfonso, A. y Flórez, M. del P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/452>
- Grupo de Análisis para el Desarrollo. (2019). Venciendo la adversidad: trayectorias educativas de los estudiantes pobres en zonas rurales del Perú. *Análisis & Propuestas*, (43). <https://grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEap43.pdf>
- Hernández Machuca, D. C. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17(1), 40-54. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/4225/6322>
- Hernández Pina, F. y Maquilón Sánchez, J. 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>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hernández-Heras, L., Muela-Bermejo, D., Tabernero-Sala, R. (2023). Creencias, representaciones y saberes de profesores expertos sobre la lectura de los clásicos en ESO. *Ocnos*, 23(2). <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/445/821>
- Hernández-Machuca, D. C. (2023). Formación y concepciones docentes de la literatura infantil y juvenil en Iberoamérica. *Enunciación*, 28(2), 304-317. <https://doi.org/10.14483/22486798.20861>
- Hoyos Flórez, A. M. y Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión

- lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841>
- Huillca Condori, B. J. (2021). *Concepciones y prácticas pedagógicas sobre el pensamiento crítico reflexivo desde la experiencia del docente formador* [Tesis doctoral, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Lima, Perú.
<https://repositorio.unife.edu.pe/item/f0becda8-e980-400c-8f1e-09878ac116ee>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2024). *Perú: Indicadores de Resultados de los Programas Presupuestales. Primer semestre 2024*.
https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2024/ppr/Indicadores_de_Resultados_de_los_Programas_Presupuestales_ENDES_Primer_Semestre_2024.pdf
- Instituto Peruano de Economía (2024). *Índice de Competitividad Regional – INCORE 2024*.
https://ipe.org.pe/wp-content/uploads/2024/09/INCORE_2024.pdf
- Leandro Kato, 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-8787-71c463d03734/content>
- López González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Mauricio Chvedine, M. I. (2022). *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. (2014). *15 Buenas Prácticas Docentes. Experiencias pedagógicas premiadas en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/3127>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4551>
- Ministerio de Educación. (2023a). *Concepciones y prácticas docentes vinculadas a la*

capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto” de la competencia lectora. *Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*, (10). <http://umc.minedu.gob.pe/concepciones-y-practicas-docentes-vinculadas-a-la-capacidad-reflexiona-y-evalua-la-forma-el-contenido-y-el-contexto-del-texto-de-la-competencia-lectora/>

Ministerio de Educación. (2023b). *Concepciones y prácticas docentes vinculadas a la capacidad “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto” de la competencia lectora*. <http://umc.minedu.gob.pe/concepciones-y-practicas-docentes-vinculadas-a-la-capacidad-reflexiona-y-evalua-la-forma-el-contenido-y-el-contexto-del-texto-de-la-competencia-lectora/>

Ministerio de Educación. (2024a). *El Perú en PISA 2022. Informe nacional de resultados*. <http://umc.minedu.gob.pe/el-peru-en-pisa-2022-informe-nacional-de-resultados/>

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

Ministerio de Educación. (2024c). *Orientaciones para el uso pedagógico de las fichas de aprendizaje de Comunicación 1, 2, 3, 4 y 5*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/10769>

Ministerio de Educación. (2024d). *Resultados del Censo Educativo 2023*. https://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/9345030/PPT_Censo_Educativo_2023_final.pdf

Ministerio de Educación. (2025a). *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. (2025b). *Aula Rural. Apliquemos estrategias pedagógicas de lectura en el aula*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/05/guia-docente-aula-rural-lectura.pdf>

Monroy Romero, J. A y Gómez López, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-75272009000100008

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

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf;jsessionid=1E2E4ABCC44CCE378E97792C0B61E691?sequence=1>

Muñoz , M. (2020). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. Juárez Bolaños y J. D. González Fraga (Coords.), *Formación de docentes para los territorios rurales* (pp. 69-86). Colofón. http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Libro_Formacion_de_docentes_para_los_territorios_rurales._Miradas_internacionales-1.pdf

Musci, M. C., Picca, R., Barreyro, J. P., Brenlla, M. E. y Ghottheil, B. (2022). Comprensión lectora: intervención para su desarrollo en estudiantes de primer ciclo de la escolaridad primaria. *Traslaciones*, 9(17), 174-195. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/200972>

Nieto Pinilla, C. del P., Roa Á., F. H. y 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>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372179%B3n%20de%20evidencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pachas Huilca, G. R. (2022). *Creencias docentes sobre la lectura y su enseñanza en maestros de educación secundaria* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/23351>

Pennac, D. (2001). *Como una novela* (Trad. J. Jordá, 8ª ed.). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1992) https://www.secreveduc.org/matutino/descargas/pennac%20daniel-como_una_novela.pdf

- Pérez Abril, M. y Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Editorial Kimpres Ltda. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/0120f7e5-d413-4843-b83e-cc8370c8ac35/content>
- Pérez Gutiérrez, M. E. (2024). *Concepciones, metodologías y estrategias que tienen los docentes sobre la lectura crítica en la Institución Educativa San Felipe Neri* [Tesis de magister, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/63199/Meperezg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pinzas G., J. R. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9786124146008>
- Pozo Municio, J. I. y Scheuer, N. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza?: dimensiones y procesos del cambio representacional. En N. Scheuer, J. I. Pozo Municio, M. del P. Pérez Echeverría, M. M Mateos Sanz, E. Martín Ortega y M. de la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375-402). Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9180>
- Reátegui, L. (2021). Los unidocentes somos todo. La experiencia emocional de docentes rurales en Perú. *La Propuesta Educativa*, 30(55), 140-152. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/REVISTA-55-jovenes-reategui-1.pdf>
- Resolución N.º 000046-2025-BNP. *Lineamiento para las condiciones básica para la implementación y funcionamiento de las bibliotecas escolares* (25 de febrero de 2025). <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/7867098/6629903-resolucion-jefatural-n-046-2025-bnp.pdf?v=1743626406>
- Rojas Cáceres, M. y Cruzata Martínez, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en el Perú. *Revista de Educación*, (9), 337-356. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1916
- Romero Quesada, M. A., Linares Columbié, R. y Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 13(2), 228-234. <http://revistas.bnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/152/153>

- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: Conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11–26. Universidade de São Paulo. <https://www.redalyc.org/pdf/298/29827102.pdf>
- Santamaría-Cárdava, N. y Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 153-176. <https://www.redalyc.org/journal/296/29668176005/29668176005.pdf>
- Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos Sanz, M. M. y Pozo Municio, J. I. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En N. Scheuer, J. I. Pozo Municio, M. del P. Pérez Echeverría, M. M. Mateos Sanz, E. Martín Ortega y M. de la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9180>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8ª ed.). Editorial Graó. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada* (Trad. de P. Cercadillo). Octaedro (Trabajo original publicado en 1999). http://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/22_Carol_Ann_2003__El_aula_diversificada_.pdf
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Editorial Lozada. <https://urbanitasite.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/02/tonucci-la-ciudad-de-los-nic3b1os.pdf>
- UNESCO & Ministerio de Educación del Perú. (2019). La formación docente en servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias. UNESCO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6808/La%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20servicio%20en%20el%20Per%C3%BA%20proceso%20de%20dise%C3%B1o%20de%20pol%C3%ADticas%20y%20generaci%C3%B3n%20de%20evidencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vásquez-Claros, M. L. y 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>

Villalón Molina, R. (2022). *Análisis de las prácticas y creencias sobre la lectura y la comprensión lectora en el segundo ciclo de educación infantil y el primer ciclo de educación primaria* [Tesis de magister, Universidad de Cantabria]. <https://hdl.handle.net/10902/32019>

Zayas Hernando, F. (2012). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas: 7 ideas clave*. Editorial Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=506047>

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, (47), 71–79. <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/zavala-la-literacidad-o-lo-que-hace-la-gente-con-las-palabras.pdf>

ANEXO

Anexo A. Matriz de entrevista semiestructurada

Categorías	Dimensiones	Preguntas
Comprensión lectora	Definición de comprensión lectora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desde su experiencia, ¿qué entiende por comprensión lectora? 2. Desde tu práctica pedagógica en el aula, ¿cree usted que la concepción sobre la comprensión lectora ha cambiado con el paso del tiempo? ¿Por qué?
	Características de un lector competente	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué características tiene un buen lector de nuestros tiempos? ¿Por qué considera que esas son las características de un buen lector? 2. ¿Cuáles son las estrategias que un lector competente ha de aplicar cuando lee un texto? 3. ¿Cuáles son las estrategias que un buen lector emplea para leer diferentes tipos de textos?
	Condiciones para realizar una adecuada comprensión lectora.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué hábitos o acciones del propio estudiante lo ayudan a que realice una adecuada comprensión lectora? ¿Por qué considera esas acciones? 2. ¿Qué hábitos o acciones del propio estudiante no lo ayudan a que realice una adecuada comprensión lectora? ¿Por qué considera esas acciones? 3. ¿Qué condiciones del entorno, fuera del aula, facilitan que el estudiante realice una lectura adecuada? ¿Por qué considera que esas condiciones facilitan la lectura? 4. ¿Qué condiciones del entorno dificultan que el estudiante realice una lectura adecuada? ¿Por qué considera que esas condiciones dificultan la lectura? 5. ¿Cree usted que conocer la diversidad textual (es decir, los distintos tipos de textos) es una condición para realizar una adecuada comprensión lectora? 6. Desde su experiencia en aula multigrado, ¿qué recursos logísticos (biblioteca, diversos tipos de textos, espacio adecuado para realizar la lectura, etc.) son indispensables en el desarrollo de la

		comprensión lectora? ¿Con cuáles de ellos cuenta? ¿Qué ventajas le ha generado contar con los recursos que me señala? ¿Qué desventajas le ha generado no contar con los otros recursos (se puede enumerar de nuevo los no mencionados por el participante)?
Desarrollo de la comprensión lectora	Estrategias para desarrollar la comprensión lectora	<ol style="list-style-type: none"> Desde su experiencia, ¿qué sería para usted una estrategia de comprensión lectora? ¿Podría brindarme un ejemplo de aplicación de estrategia de lectura en su aula multigrado? ¿Por qué sería una estrategia de lectura? En el aula multigrado, ¿qué estrategias de enseñanza ofrecen mejores resultados en la comprensión lectora? ¿Por qué considera que son efectivas? ¿Como ha notado esa efectividad? ¿Cuáles son las estrategias que considera inadecuadas para enseñar a leer? ¿Por qué las considera que son inadecuadas?
	Rol del docente de primaria de tipo unidocente multigrado en el desarrollo de la comprensión lectora	<ol style="list-style-type: none"> ¿Qué rol o función debe cumplir el docente de primaria de un aula multigrado en el desarrollo de la comprensión lectora? ¿Por qué considera que ese rol docente que menciona es el más adecuado para el desarrollo de la comprensión lectora?
	Enfoque para desarrollar la comprensión lectora	<ol style="list-style-type: none"> Desde su experiencia, ¿cómo planifica una actividad de aprendizaje para desarrollar la comprensión lectora? Según el Minedu, ¿qué es el enfoque comunicativo? ¿Considera que el enfoque comunicativo contribuye a que los estudiantes comprendan lo que leen? ¿Por qué lo considera así?
	Evaluación de la comprensión lectora	<ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo reconoce que un estudiante comprende lo que lee? ¿Qué evidencias, acciones o actitudes lo ayudan a reconocer ello? Desde su punto de vista, ¿cómo se debería evaluar la comprensión lectora? ¿Por qué se debería evaluar de ese modo? Desde su punto de vista, ¿cómo NO se debería evaluar la comprensión lectora? ¿Por qué no se debería evaluar de ese modo?

Anexo B. Ficha de datos personales

I. Datos generales

1. Apellidos y nombres : _____
2. Edad : _____
3. Género : _____
4. Teléfono : _____
5. Grado académico : _____ Especialidad: _____

II. Formación

1. Estudios de Pregrado

Instituto Superior Pedagógico: SI (...) NO (...)

Nombre del Instituto : _____

Especialidad : _____

Universidad : SI (...) NO (...)

Nombre de la universidad : _____

Especialidad : _____

2. Estudios de Post grado

Maestría : SI (...) NO (...)

Universidad : _____

Especialidad : _____

Doctorado : SI (...) NO (...)

Universidad : _____

Especialidad : _____

3. Formación continua en el área comunicación: SI (...) NO (...)

Institución : _____

En qué año hizo los estudios : _____

Nombre de la especialización : _____

Tiempo de duración de los estudios : _____

III. Experiencia laboral

1. Años de experiencia laboral enseñando en el área de comunicación.

Escuela pública: SI (...) NO (...) Cantidad de años de servicio: _____

Unidocente-multigrado: SI (...) NO (...) Cantidad de años de servicio: _____

Grado o grados a cargo: _____

Polidocente: SI (...) NO (...) Cantidad de años de servicio: _____

Grado o grados a cargo: _____

Escuela privada: SI (...) NO (...) Cantidad de años de servicio: _____

Unidocente-multigrado: SI (...) NO (...) Cantidad de años de servicio: _____

Grado o grados a cargo: _____

Polidocente: SI (...) NO (...) Cantidad de años de servicio: _____

Grado o grados a cargo: _____

2. Condición laboral

Contratado : SI (...) NO (...)

Años de contrato en la institución educativa donde labora: _____

Nombrado : SI (...) NO (...)

Años de nombrado en la institución educativa donde labora: _____

Anexo C. Consentimiento informado

Piura, agosto de 2024.

Yo,con DNI,
manifiesto que he sido debidamente informado sobre las condiciones, criterios y
características para participar del estudio de “Caracterización de las concepciones que tienen
los docentes del V ciclo para desarrollar la comprensión lectora en las IIEE rurales
unidocentes multigrado de una red educativa rural”. Esta investigación estará a cargo por
Rocío Edith García Palma egresada del Innova Teaching School – ITS.

Doy mi consentimiento para que los datos que brinde en el proceso de levantamiento de
información sean utilizados, exclusivamente, para la presente investigación.

En señal de conformidad, firmo el siguiente documento.

.....

Apellidos y nombres:

DNI:

Anexo D. Protocolo de consentimiento informado

La presente investigación está siendo desarrollada por Rocío García Palma, egresada del Innova Teaching School – ITS, cuya asesora es Lesly Isabel Ojeda Enciso. El objetivo del estudio es caracterizar las concepciones que tienen los docentes del V ciclo para desarrollar la comprensión lectora en las IIEE rurales unidocentes multigrado de una red educativa rural.

Si usted accede a participar de manera voluntaria de la presente investigación, se le aplicará una entrevista, considerando los siguientes aspectos:

- ✓ La aplicación del instrumento se realizará de manera presencial, previa coordinación.
- ✓ La entrevista será grabada con la finalidad de que la investigadora transcriba algunas ideas que usted haya expresado.
- ✓ El tiempo por cada entrevista será de 45 minutos, con la posibilidad de ser extendido por 10 minutos más.
- ✓ Una vez terminado el estudio las grabaciones serán destruidas.
- ✓ La información que se recoja será confidencial. Para ello, se utilizará códigos de identificación, que no referirán o consignarán sus nombres y apellidos.
- ✓ La información que se recoja será confidencial y estrictamente para uso de la presente investigación. No se utilizará con otro propósito que no esté contemplado en ella. Se utilizarán códigos, que no referirán sus nombres y apellidos.
- ✓ Su participación es voluntaria. Si existiera duda alguna sobre la presente investigación, usted está en todo su derecho de realizar las preguntas que crea conveniente. Además, puede terminar su participación en cualquier momento del estudio, sin que esta decisión represente algún perjuicio para usted.
- ✓ Si hubiera alguna incomodidad frente a alguna pregunta presentada en la entrevista, puede ponerlo en conocimiento de la investigadora y puede abstenerse de responder a ella.

Muchas gracias por su participación.

Nombre del investigador responsable:

DNI:

Firma: