

3. TESIS CORREGIDA_Usquiano y Meza - Versión final

9%
Textos sospechosos

6% Similitudes
0 % similitudes entre comillas
< 1 % entre las fuentes mencionadas
3% Idiomas no reconocidos
43% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: 3. TESIS CORREGIDA_Usquiano y Meza - Versión final.docx	Depositante: ANGELA ROJAS	Número de palabras: 16.406
ID del documento: 7d970089dce840439a46c9bb9d8ba17421796f71	Fecha de depósito: 22/12/2025	Número de caracteres: 117.551
Tamaño del documento original: 1,34 MB	Tipo de carga: interface	
	fecha de fin de análisis: 22/12/2025	

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	Documento de otro usuario #ea7f7a Viene de de otro grupo 9 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (195 palabras)
2	Documento de otro usuario #3c9189 Viene de de otro grupo 9 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (191 palabras)
3	Documento de otro usuario #2d32a4 Viene de de otro grupo 8 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (185 palabras)
4	hdl.handle.net Del diagnóstico a la transformación: sistematización de una exp... https://hdl.handle.net/10819/30345 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (158 palabras)
5	dialnet.unirioja.es Estrategias para mejorar la comprensión lectora en Educaci... https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10487251.pdf 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (138 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	doi.org Evaluación de programas de formación en tic: debates y enfoques preva... https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6312	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
2	doi.org Discursos y prácticas pedagógicas sobre la diversidad en aulas de escuela... https://doi.org/10.18800/educacion.202202.007	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (34 palabras)
3	TF DULCE MARÍA Y MIRYHAM.docx TF DULCE MARÍA Y MIRYHAM #c5ee6b Viene de de mi grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (34 palabras)
4	Documento de otro usuario #cedaf0 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (26 palabras)
5	dspace.udla.edu.ec El género y la imagen corporal en adolescentes de un colegi... http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/7056/4/UDLA-EC-TPC-2016-02.pdf.txt	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (26 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas)

Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://orcid.org/0009-0008-3755-8805
2	https://orcid.org/0009-0002-4015-308X
3	https://orcid.org/0000-0002-6221-910X
4	https://hdl.handle.net/11227/15815
5	https://doi.org/10.34236/rpie.v15i18.422

PERCEPCIÓN DOCENTE DE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA CAPACIDAD INFERENCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA, LIMA, 2025



TEACHERS' PERCEPTION OF THEIR TEACHING PRACTICE AND THE INFERENTIAL CAPACITY OF SECOND GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS,
LIMA, 2025

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria

Autores

María Magdalena Usquiano Flores
<https://orcid.org/0009-0008-3755-8805>

Maria Victoria Meza Huamani
<https://orcid.org/0009-0002-4015-308X>

Asesor

Angela Susana Rojas Espinoza
<https://orcid.org/0000-0002-6221-910X>

Lima, diciembre, 2025

 Interfaz de usuario gráfica, Aplicación

DEDICATORIA

A mis hijos Angel y María Fernanda, y a mi querido esposo, ustedes son mi máxima inspiración. Que este logro les demuestre que, con disciplina y esfuerzo, todo sueño es alcanzable.
María Magdalena Usquiano Flores

A mi familia y a los que fueron y son parte de este proyecto. Que este proyecto sea el inicio de otros más, siempre con la bendición de Dios.
Maria Victoria Meza Huamani

RESUMEN

La investigación tiene como propósito analizar la relación percibida por los docentes entre su práctica pedagógica y el desarrollo de la capacidad inferencial

 1

Documento de otro usuario
 Viene de de otro grupo

en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa

 2

hdl.handle.net | Comprensi?n lectora y rendimiento acad?mico en estudiantes de secundaria de una instituci?n educativa particular de San Martin de Porres
<https://hdl.handle.net/20.500.14138/3543>

de

Lima, 2025. Se utilizó un enfoque cualitativo, con un diseño emergente y método inductivo, orientado a comprender los significados que los docentes atribuyen a sus decisiones pedagógicas en el contexto de la enseñanza de la comprensión lectora.



Los participantes fueron docentes del segundo grado, coordinadores académicos y estudiantes seleccionados mediante un muestreo intencional. La información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas que integraron categorías apriorísticas (práctica pedagógica y capacidad inferencial) y categorías emergentes. Los resultados mostraron que la práctica pedagógica influye directamente en el desarrollo inferencial a través del diagnóstico lector, la planificación con propósitos inferenciales, la interacción dialógica, el modelamiento mediante preguntas de orden superior y la retroalimentación formativa. Sin embargo, se evidenció que la capacidad inferencial de los estudiantes permanece altamente dependiente de la mediación docente y de los recursos visuales, con un nivel limitado de autonomía lectora. Se identificaron además categorías emergentes como la dependencia del acompañamiento docente, la predominancia de lo visual sobre lo textual, el clima emocional como facilitador de la inferencia y los ajustes pedagógicos reactivos. Se concluye que la práctica pedagógica reflexiva y articulada al enfoque por competencias constituye un factor clave para el desarrollo inferencial, pero que es necesario fortalecer la autonomía y la metacognición en los estudiantes para consolidar aprendizajes de orden superior.

Palabras clave: práctica pedagógica; capacidad inferencial; comprensión lectora; pensamiento crítico; educación primaria.

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze teachers’ perceived relationship between their teaching practice and the development of inferential capacity in second-grade students at a primary school in Lima, 2025. A qualitative approach was used, with an emergent design and inductive method, aimed at understanding the meanings that teachers attribute to their pedagogical decisions in the context of reading comprehension instruction.



Participants included second-grade teachers, academic coordinators, and students selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews, which incorporated both a priori categories (teaching practice and inferential capacity) and emergent categories. The results showed that teaching practice directly influences the development of inferential skills through diagnostic reading, planning with inferential purposes, dialogic interaction, modeling through higher-order questioning, and formative feedback. However, it was found that students’ inferential capacity remains highly dependent on teacher mediation and visual resources, with a limited level of reading autonomy. Emergent categories also identified included dependence on teacher support, predominance of visual over textual cues, emotional climate as a facilitator of inference, and reactive pedagogical adjustments. The study concludes that reflective teaching practice aligned with the competency-based approach is a key factor for developing inferential thinking; however, it is necessary to strengthen students’ autonomy and metacognitive skills to consolidate higher-order learning.

Keywords: teaching practice; inferential capacity; reading comprehension; critical thinking;



primary education.

ÍNDICE

DEDICATORIAiii

RESUMENiv

ABSTRACTv

INTRODUCCIÓN8

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL12

1.1. Antecedentes12

1.1.1. Antecedentes internacionales12

1.1.2. Antecedentes nacionales14

1.2. Bases teóricas16

1.2.1. Categoría 1: Práctica pedagógica16

1.2.2. Categoría 2: Capacidad Inferencial17

1.3. Consenso terminológico19

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO21

2.1. Tipo, nivel, diseño y método21

2.2. Categorías y subcategorías21

2.3. Participantes22

2.4. Técnicas e instrumentos23

2.5. Procedimiento23

CAPÍTULO III: RESULTADOS24

3.1. Resultados generales de las entrevistas24

3.2. Resultados según los objetivos específicos34

3.3. Categorías Emergentes.35

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES38

REFERENCIAS44

ANEXOS48

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1

1. Matriz de análisis de entrevistas sobre la práctica pedagógica en la enseñanza de la comprensión inferencial26

Tabla 2. Matriz de análisis de entrevistas sobre la capacidad inferencial de los estudiantes28

Tabla 3. Comparación de percepciones sobre la práctica pedagógica según coordinadores, docentes y estudiantes30

Tabla 4. Síntesis comparativa de percepciones sobre la capacidad inferencial según coordinadores, docentes y estudiantes32

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones Integradas de la capacidad18

Figura 2. Categorías emergentes37

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia48

Anexo B. Matriz de categorización49

Anexo C. Matriz de Instrumentos50

Anexo D.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito internacional, se reconoce que el desarrollo de la comprensión lectora, en especial de la capacidad inferencial, representa un desafío constante en los sistemas educativos.

**4** **repositorio.usil.edu.pe**
<https://repositorio.usil.edu.pe/bitstreams/667387fb-c297-4594-8254-6719a105a64d/download>

Según

**5** **Documento de otro usuario**
Viene de de otro grupo

la

**6** **dspace.udla.edu.ec | El género y la imagen corporal en adolescentes de un colegio privado de la ciudad de Quito**
<http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/7056/4/UDLA-EC-TPC-2016-02.pdf.txt>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(2023), millones de estudiantes finalizan la educación primaria sin lograr habilidades de lectura crítica e interpretativa, lo cual limita su aprendizaje transversal.



En respuesta, se impulsan estrategias centradas en el pensamiento crítico, la mediación docente y metodologías activas. Investigaciones recientes han señalado que la práctica pedagógica reflexiva y el uso de estrategias como el aprendizaje basado en problemas y la lectura guiada permiten fortalecer el razonamiento inferencial en los primeros grados escolares (Mejía Medina et al., 2025). Por ello, los docentes en contextos contemporáneos son llamados a transformar sus prácticas y adaptarse a las nuevas demandas cognitivas de los estudiantes, para así promover aprendizajes más profundos y significativos.

En el ámbito nacional, uno de los grandes retos del sistema educativo es fortalecer la comprensión lectora como una competencia transversal (Observatorio de la Educación Peruana, 2024). Según el informe ECE 2016, solo el 46,7 % de los estudiantes de segundo grado alcanzaron un nivel satisfactorio en comprensión lectora, lo cual incluye la habilidad inferencial (Minedu, 2016). Además, investigadores peruanos como Espinoza (2021) y Gálvez (2023) destacaron que muchas prácticas docentes todavía se centran en la reproducción de contenidos, dejando de lado la reflexión, el análisis y la formulación de hipótesis por parte del alumno. En los próximos años, se espera que el enfoque comunicativo y el uso de estrategias didácticas activas se conviertan en pilares para mejorar no solo los niveles de comprensión literal; sino también, las capacidades inferenciales y críticas que demanda el siglo XXI.

En el ámbito regional, en las instituciones educativas de Lima, especialmente en el nivel primario, se observa que la práctica docente continúa siendo diversa y, en algunos casos, limitada por enfoques tradicionales. A pesar de contar con directrices nacionales claras, como las establecidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica, muchos docentes no incorporan plenamente estrategias que fomenten la inferencia en sus sesiones de clase (Vilchez, 2021). La percepción que los propios docentes tienen sobre sus prácticas y su impacto en el aprendizaje aún no ha sido explorada con profundidad. Se prevé que investigaciones que aborden estas percepciones contribuirán a generar propuestas contextualizadas para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora. En este marco, la presente investigación busca comprender cómo los docentes perciben su propia práctica pedagógica y de qué manera consideran que esta repercute en la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Lima.

En el ámbito local, el distrito de Puente Piedra se caracteriza por una alta concentración de instituciones educativas públicas y privadas que atienden a una población diversa, con estudiantes provenientes tanto del propio distrito como de zonas colindantes del Lima Norte. Informes de la UGEL 04 han señalado que, en los primeros grados de primaria, persisten brechas en la comprensión lectora, sobre todo en habilidades relacionadas con la interpretación y la inferencia. En distintas instituciones del distrito, también se ha observado que los estudiantes necesitan acompañamiento constante para identificar información implícita, elaborar conclusiones y establecer relaciones lógicas entre ideas. De igual manera, esta situación se refleja en la institución educativa seleccionada, donde los docentes han indicado que los estudiantes de segundo grado aún dependen de apoyos directos, como preguntas guiadas o recursos visuales, para formular inferencias básicas.

Estas condiciones evidencian la importancia de comprender cómo los docentes perciben su propia práctica pedagógica y de qué manera consideran que esta influye en el desarrollo de

**7** **hdl.handle.net | Del diagnóstico a la transformación: sistematización de una experiencia en lectura crítica con estudiantes de primer semestre de ingeniería industrial**
<https://hdl.handle.net/10819/30345>

la capacidad inferencial de los estudiantes.

Ante lo expuesto, se formula el problema general: ¿Cómo percibe el docente la relación entre su práctica pedagógica y la capacidad inferencial de los estudiantes

de segundo grado de primaria, Lima, 2025? En esa línea, los problemas específicos son: ¿Cómo percibe el docente la relación del conocimiento de las características de sus estudiantes y el dominio de contenidos orientan

**8** **hdl.handle.net | Del diagnóstico a la transformación: sistematización de una experiencia en lectura crítica con estudiantes de primer semestre de ingeniería industrial**
<https://hdl.handle.net/10819/30345>

la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025?; ¿cómo percibe el docente la relación entre su planificación y la capacidad inferencial de los estudiantes

**9** **dialnet.unirioja.es**
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9262639.pdf>

de segundo grado de primaria,

Lima, 2025?; ¿cómo percibe el docente la relación entre el clima e interacción pedagógica y la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025?; ¿cómo percibe el docente la relación entre la conducción de la enseñanza y mediación y la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025?; ¿cómo percibe el docente la relación entre la evaluación y retroalimentación formativa y la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025?

A continuación, se justifica la presente investigación en base a los cinco criterios propuestos por Hernández Sampieri et al. (2014). En primer lugar, en relación con el valor teórico o de conocimiento, este estudio busca aportar al campo de la pedagogía desde una perspectiva crítica y actualizada sobre la práctica docente. La investigación permite comprender de qué manera las percepciones docentes influyen en la formación de capacidades inferenciales en estudiantes de segundo grado. Esto contribuye a enriquecer el conocimiento existente respecto a cómo se configuran las prácticas pedagógicas en la educación básica, pues ofrece elementos para revisar, contrastar o complementar teorías vinculadas con el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo y la comprensión lectora. En segunda instancia, con respecto a la conveniencia, esta investigación permite entender un aspecto central del quehacer pedagógico en el aula: cómo los docentes valoran y aplican estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento inferencial.



Al conocer estas percepciones, se pueden identificar fortalezas y vacíos en la práctica docente, lo que a su vez facilita la toma de decisiones en procesos de formación, asesoría o mejora institucional.

En tercer lugar, en cuanto a la relevancia social, se espera que los resultados beneficien directamente a los actores del sistema educativo, especialmente a docentes de nivel primario, especialistas pedagógicos y gestores de políticas educativas.

El fortalecimiento de capacidades inferenciales en los estudiantes impacta en su desempeño académico, pero también en su participación ciudadana, capacidad argumentativa y toma de decisiones informadas. Por ello, este estudio tiene una clara proyección social al contribuir con la calidad de los aprendizajes en las aulas peruanas. En cuarto lugar, según las implicaciones prácticas y de desarrollo, los hallazgos permiten identificar prácticas pedagógicas efectivas y replicables que podrán ser incorporadas en la formación docente o en programas de acompañamiento pedagógico. Además, esta investigación podrá orientar la elaboración de propuestas metodológicas, guías de trabajo o estrategias de aula que ayuden a resolver los problemas reales de baja comprensión lectora en los primeros grados.

Por último, a propósito de la utilidad metodológica, el estudio contribuye a definir y operacionalizar categorías claves como “práctica docente” y “capacidad inferencial” en el nivel primario, porque aporta instrumentos como guías de observación y entrevistas que podrán ser validadas y utilizadas en futuras investigaciones. Asimismo, proporciona criterios para analizar la relación entre percepción y práctica en contextos educativos reales, lo que amplía las posibilidades de aplicación de estudios cualitativos dentro del campo pedagógico.

A partir de lo descrito, se presenta como objetivo general de la investigación: analizar la relación percibida por el docente entre su práctica pedagógica y la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025.

Por tal razón, los objetivos específicos son: analizar la percepción de la relación del conocimiento de las características de sus estudiantes y el dominio de contenidos orientan

**10**

hdl.handle.net | Del diagnóstico a la transformación: sistematización de una experiencia en lectura crítica con estudiantes de primer semestre de ingeniería industrial
<https://hdl.handle.net/10819/30345>

la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025; analizar la relación entre su planificación y la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025; analizar la relación entre el clima e interacción pedagógica y la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025; analizar la relación entre la conducción de la enseñanza y mediación y la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025; y analizar la relación entre la evaluación y retroalimentación formativa y la capacidad inferencial de los estudiantes

**11**

dialnet.unirioja.es
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9262639.pdf>

de segundo grado de primaria,

Lima, 2025.



Finalmente, se procede a describir la estructura de la presente investigación, la cual se organiza en cinco capítulos. El estudio inicia con el resumen, que presenta de forma breve y clara los aspectos más relevantes del trabajo. Seguidamente, la introducción expone el contexto, la problemática, los objetivos y la justificación del estudio. El primer capítulo desarrolla las bases teóricas y la caracterización de los conceptos clave que sustentan la investigación. El segundo capítulo detalla el enfoque cualitativo, el tipo y el nivel de estudio, las categorías de análisis, los participantes, las técnicas e instrumentos utilizados, así como el procedimiento seguido para la recolección de datos. En el tercer capítulo, se presentan y analizan los hallazgos obtenidos a partir del trabajo de campo. Posteriormente, el cuarto capítulo contrasta los resultados con el marco teórico, señalando las principales conclusiones y aportes del estudio.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas utilizadas durante la elaboración del estudio y los anexos que respaldan el proceso investigativo.

CAPÍTULO I:
MARCO CONCEPTUAL

1.1. Antecedentes

1.1.1. Antecedentes internacionales

El estudio de Bran Agudelo et al. (2022), en Colombia, tuvo como propósito fortalecer la comprensión inferencial en cuarto y quinto grado, mediante un diseño cualitativo de investigación-acción que comprendió diagnóstico, diseño, implementación y evaluación.



Participaron estudiantes de primaria y se ejecutó una intervención con un objeto virtual de aprendizaje en Wix, articulado con el aprendizaje basado en proyectos. Los resultados identificaron debilidades iniciales y, tras la intervención, se observaron mejoras en la motivación, la autonomía y las habilidades inferenciales. Se concluyó que las TIC, en particular los OVA, facilitan entornos interactivos y significativos y favorecen el trabajo colaborativo y la toma de decisiones, lo que potencia la comprensión inferencial. Por su parte, Ríos Contreras (2021), también en Colombia, construyó un marco teórico propositivo para transformar la práctica pedagógica mediante la Programación Neurolingüística. Empleó un diseño cualitativo de orientación interpretativa con método fenomenológico, articulado a un plan de acción con rasgos de investigación-acción, y convocó a cinco docentes de primaria básica a través de entrevistas en profundidad. El principal resultado demostró que la práctica se concibe como un conjunto de decisiones y acciones —planificar, mediar, interactuar, evaluar— que fomentan autonomía y participación. La conclusión planteó que la PNL mejora la comunicación, apoya cambios sostenibles en el aula y orienta procesos de mejora de la práctica. Parra-Bernal et al. (2021), en Colombia, revisaron la relación entre innovación educativa y prácticas pedagógicas con una revisión documental de criterios explícitos; el corpus incluye artículos, libros y capítulos. Los autores encontraron que la práctica pedagógica opera como “espacio vital” para el cambio, con el docente como eje y la innovación situada sociopolíticamente. Concluyeron que innovar implica cambio y exige docencia reflexiva, trabajo colegiado y apoyos institucionales, de modo que la práctica —planificación, mediación/interacción y evaluación— articula mejoras en aprendizajes complejos. Por su parte, Sánchez-Amaya et al. (2024), también en Colombia, caracterizaron la evaluación de la práctica pedagógica en educación superior mediante la investigación documental analítica y descriptiva con entrevistas a docentes. Participaron seis docentes y se analizaron normativas e instrumentos institucionales. Los autores identificaron una “cultura panevaluativa” con autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y metaevaluación y múltiples criterios e instrumentos. Concluyeron que la evaluación de la práctica es formativa y continua, por lo que promueve mejoras y articula investigación e innovación. Blasco-Serrano et al. (2024), en España, analizaron cómo la colaboración y el diálogo impulsan la comprensión lectora con un estudio cualitativo de casos múltiples en contexto natural bajo el modelo PASS. Participaron siete docentes y 115 estudiantes de cuarto grado. Hallaron que la argumentación y la toma de decisiones en equipos profundizan comprensiones, y concluyeron que la mediación docente, que estructura la interacción dialógica, mejora comprensiones críticas e inferenciales y las potencia. Zhu et al (2020), en Hong Kong, exploraron las concepciones docentes sobre los procesos de comprensión con un diseño fenomenográfico basado en entrevistas. Participaron 28 docentes de ocho escuelas de tercero y cuarto grado. Emergieron tres concepciones —ideas básicas, desarrollo hacia comprensión holística y lectores autónomos— tensionadas por prácticas tradicionales y políticas curriculares. Concluyeron que explicitar creencias y alinear el desarrollo profesional con modelos complejos favorece habilidades de orden superior, como las inferencias. Ibgüen Maturana (2025), en Colombia, diagnosticó y fortaleció prácticas pedagógicas en la enseñanza de inglés en preescolar y primaria mediante un diseño cualitativo aplicado con acciones de formación y acompañamiento con seguimiento en el aula. Participaron docentes de una institución oficial de Medellín, en quienes se evidenciaron debilidades en planificación, mediación y uso de recursos y TIC. Tras la intervención, se mejoraron la planificación, las estrategias y la retroalimentación formativa, con mayor participación estudiantil. Se concluyó que el acompañamiento continuo y la reflexión colegiada consolidan cambios sostenibles en la práctica docente y orientan mejoras vinculadas con aprendizajes complejos en primaria.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Araoz Tarco (2022) planteó como propósito mejorar las prácticas pedagógicas; para ello, empleó un diseño cualitativo aplicado que partió de un diagnóstico con fichas de análisis documental y observación de sesiones, con ocho docentes y un equipo directivo. Identificó prácticas tradicionales (planificación por contenidos, mediación expositiva, evaluación formativa débil y baja participación) y concluyó con un programa de formación en servicio con acompañamiento, comunidades de aprendizaje, círculos y pasantías, articulado al CNEB y al MBDD, que fortalece la planificación, la mediación, la evaluación formativa y el clima de aula.



Por su parte, Maurial Mackee et al. (2022) analizaron la coherencia entre discursos y prácticas pedagógicas sobre diversidad en seis escuelas rurales multigrado mediante un estudio de casos cualitativo (14 observaciones y 12 entrevistas a docentes). Hallaron coherencia parcial (mejor por grado/ciclo que por cultura o nivel de avance) y concluyeron que urge ajustar la planificación, la mediación/interacción y la evaluación para responder a la diversidad y favorecer desempeños complejos como la inferencia.

Ríos Huaricachi et al. (2022) describieron estrategias de enseñanza en los procesos de interacción en primer grado (dos escuelas de Lima) con un diseño descriptivo y técnicas cualitativas: observación de aula (cuaderno de campo y lista de cotejo con notas abiertas) y entrevistas a docentes. Reportaron que el trabajo en equipo, las dinámicas de integración y los roles se asocian a interacciones horizontales y a un clima positivo, aunque persisten episodios verticales y conflictos sin prevención. Concluyeron que las metodologías activas (ABP, colaboración) mejoran la convivencia y la interacción, porque crean condiciones para habilidades inferenciales.

A su vez, Gonzales-Huaman et al. (2025) comprendieron la apropiación del aprendizaje basado en juegos mediante un estudio cualitativo fenomenológico-interpretativo en una escuela rural (entrevistas en profundidad a cinco docentes y análisis temático). Los autores mostraron convicción sobre el juego para el aprendizaje significativo, pero limitaciones estructurales (materiales, tiempo, acompañamiento) que obligan a adaptaciones. Concluyeron que la transformación depende de la reflexión crítica y las condiciones institucionales; sin ellas, el ABJ queda en acciones puntuales.

Sánchez Trujillo y Rodríguez Flores (2024) buscaron mejorar la práctica docente para la competencia investigativa en inicial y primaria con investigación-acción participativa (diagnóstico-intervención-evaluación); para ello, participaron 16 docentes, 61 niños de inicial y 201 de primaria. El proceso de recolección de datos se realizó mediante la observación, las entrevistas y el análisis documental. Se identificaron falencias en estrategias de indagación y, tras la propuesta, mejoras en procedimientos y autoeficacia docente. Concluyeron que la IAP con acompañamiento es efectiva, aunque se debe fortalecer la evaluación de la competencia.

Asimismo, Sánchez Huarcaya et al. (2022) abordaron la práctica en pandemia con un estudio cualitativo (entrevistas por Zoom a ocho docentes y análisis categorial). Evidenciaron que la brecha digital tensiona la interacción y que la motivación y el trabajo con familias son clave.

Concluyeron que sostener la reflexión pedagógica y el acompañamiento a familias mejora la planificación, la mediación/interacción y la retroalimentación en escenarios remotos y presenciales

Cáceres León e Hidalgo Lovo (2023) comprendieron la experiencia docente frente a “Aprendo en Casa” mediante un diseño cualitativo fenomenológico con entrevistas semiestructuradas a diez docentes rurales de Loreto. Encontraron insuficiencias por problemas logísticos, tecnológicos y de pertinencia, además de malestar emocional, aunque emergieron nuevas competencias y estrategias de afrontamiento.



Concluyeron que, pese a las limitaciones, los docentes sostienen su rol y proponen mejoras, por lo que es clave fortalecer la planificación contextualizada, la mediación y la retroalimentación formativa (MBDD) para procesos como la inferencia.

En complemento, Henckell Sime y Cherres Castro (2025) realizaron una revisión documental cualitativa de 20 artículos recientes sobre la práctica pedagógica en primaria. Describieron la actualización constante y las presiones sobre el aprendizaje, y concluyeron que la revalorización, la actualización y la innovación de la práctica orientan la mejora en la organización, la gestión y el proceso del aprendizaje.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Categoría 1: Práctica pedagógica

La práctica pedagógica ha sido abordada desde diversas perspectivas teóricas que permiten comprender su complejidad y sus componentes. Para Shulman (1986), la práctica se sustenta en el conocimiento pedagógico del contenido, entendido como la capacidad del docente para transformar el saber disciplinar en experiencias de aprendizaje comprensibles. Sus subcategorías centrales son la planificación didáctica, la representación de contenidos y la toma de decisiones instruccionales.



Desde Vygotski (2009), la práctica pedagógica es un proceso social y mediado que se desarrolla a través de la interacción, el andamiaje y la zona de desarrollo próximo, por lo que las subcategorías relevantes incluyen la mediación, el diálogo guiado y los apoyos graduales.

Para el Minedu (2016), la práctica pedagógica es vista como un conjunto articulado de acciones que integran la preparación, la conducción y la evaluación de la enseñanza orientada al desarrollo de competencias, la cual se organiza normativamente en cinco dimensiones: conocimiento de los estudiantes y de los contenidos, planificación, interacción y clima, conducción de la enseñanza y evaluación con retroalimentación. Esta última propuesta presenta una estructura clara, observable y pertinente para el análisis en contextos de educación primaria, por lo que se toma como base del presente estudio.

Para efectos de esta investigación, se adopta la propuesta del Minedu (2016), dado que constituye el referente oficial para el desempeño docente en el nivel primario y ofrece dimensiones directamente vinculadas con la comprensión lectora y, en particular, con la capacidad inferencial.

Sus dimensiones se desarrollan de la siguiente manera:

Conocimiento del estudiante y de los contenidos: Implica identificar los niveles de comprensión de los alumnos, reconocer sus características y seleccionar textos con potencial inferencial.

Planificación: Exige formular propósitos, actividades y consignas que demanden el uso de pistas textuales, la justificación de conclusiones y el establecimiento de relaciones implícitas.

Interacción pedagógica y clima: Incluye crear un ambiente de confianza y diálogo donde los estudiantes puedan arriesgar hipótesis, explicar su razonamiento y participar activamente.



Conducción de la enseñanza y mediación: Comprende el modelamiento de procesos inferenciales, la formulación de preguntas de orden superior y el uso de andamiajes ajustados al avance del estudiante.

Evaluación y retroalimentación formativa: Supone el uso de criterios de inferencia y la devolución de información específica basada en evidencias del texto.

Estas dimensiones orientan el análisis sobre cómo los docentes perciben la relación entre su práctica pedagógica y el desarrollo de la capacidad inferencial en estudiantes de segundo grado.

1.2.2. Categoría 2: Capacidad Inferencial

La capacidad inferencial es una habilidad cognitiva de orden superior que permite a los estudiantes interpretar información implícita, establecer relaciones entre ideas, formular

conclusiones razonadas y transferir aprendizajes a nuevas situaciones. Desde una perspectiva cognitiva, Owen Wilson (2016) explicaron que inferir implica integrar información previa con nuevos datos, lo que demanda procesos de interpretación, análisis y elaboración.



Por su parte, Paul y Elder (2003) sostuvieron que la formulación de inferencias es una manifestación del pensamiento crítico, pues exige evaluar evidencias, considerar alternativas y generar conclusiones lógicas. En el ámbito de la comprensión lectora, Kintsch (1998) propuso un modelo de procesamiento textual que organiza la comprensión en niveles literal, inferencial y crítico. El autor señaló que la inferencia se produce cuando el lector construye significados que no están explícitamente presentes en el texto. Debido a la claridad conceptual de este modelo y a su aplicabilidad directa en contextos de educación primaria, se adopta a Kintsch como autor base del presente estudio.

Para efectos de esta investigación, se toma como referencia principal el modelo de Kintsch (1998), quien estructuró la comprensión en tres niveles que permiten operacionalizar la capacidad inferencial. El primer nivel, la comprensión literal, implica identificar y recuperar información explícita expresada en el texto, la cual constituye la base para cualquier proceso inferencial posterior. El segundo nivel, la comprensión inferencial, se refiere a la construcción de significados implícitos mediante el uso de pistas textuales, conocimientos previos y relaciones lógicas entre las ideas, lo que permite anticipar, explicar, deducir y establecer conexiones causales. Finalmente, el nivel crítico exige evaluar, comparar y emitir juicios fundamentados sobre el contenido textual; habilidades que pueden introducirse progresivamente en estudiantes de segundo grado mediante preguntas guiadas y actividades de análisis. Estas subcategorías permiten comprender cómo los docentes perciben el desarrollo de la capacidad inferencial y cuáles son los procesos cognitivos que se activan en los estudiantes durante la lectura.

La Figura 1 presenta un modelo conceptual que integra las múltiples dimensiones de la capacidad inferencial en un sistema coherente y jerárquico. Esta representación visual es particularmente valiosa porque ilustra tanto la complejidad multidimensional del constructo como las interrelaciones entre sus componentes, lo que proporciona un marco comprehensivo para entender y evaluar el desarrollo inferencial.

Figura 1. Dimensiones Integradas de la capacidad

□

Nota. Elaboración propia

La figura representa la estructura conceptual de la capacidad inferencial organizada según el modelo de Kintsch. En la parte superior, se ubica la categoría general, entendida como la habilidad que permite al estudiante construir significados que no están explícitamente presentes en el texto. Esta categoría se desagrega en tres niveles jerárquicos que muestran la progresión del procesamiento lector.



El nivel literal corresponde al primer plano de comprensión e incluye procesos básicos como la identificación de ideas clave y la paráfrasis coherente, los cuales permiten recuperar información explícita y asegurar que el alumno cuenta con la base necesaria para elaborar inferencias posteriores.

El nivel inferencial constituye el núcleo de la capacidad interpretativa e integra acciones como el uso de pistas textuales, la formulación de conclusiones justificadas, la relación del contenido con experiencias previas, la extrapolación hacia nuevos contextos y la revisión de inferencias al encontrar nueva evidencia. Estos procesos evidencian que el estudiante combina información textual con conocimientos previos para construir significados implícitos.

Finalmente, el nivel crítico representa la fase más avanzada del razonamiento lector y se manifiesta cuando el estudiante analiza causas y propósitos, distingue hechos de opiniones, propone interpretaciones alternativas y aplica criterios inferenciales en otras situaciones o tareas. En conjunto, la figura muestra una organización progresiva de la capacidad inferencial, desde la recuperación literal de información hasta la elaboración de juicios críticos, que permite visualizar cómo los diferentes indicadores se articulan dentro de una misma estructura cognitiva.

1.3. Consenso terminológico

La literatura educativa coincide en que la práctica pedagógica es un proceso intencional y contextualizado que articula la planificación, la mediación, la interacción en el aula y la evaluación formativa. Aunque los enfoques teóricos presentan matices distintos, autores como Shulman (1986), Vygotski (2009) y las directrices del Minedu (2016) han empleado de manera reiterada conceptos como andamiaje, clima de aula, retroalimentación, propósitos de aprendizaje y preguntas de orden superior para describir las acciones docentes orientadas al desarrollo de competencias.



Este consenso permite comprender que la práctica pedagógica trasciende la ejecución de actividades y se concibe como un conjunto de decisiones profesionales que guían la construcción de significados en los estudiantes.

De manera similar, la capacidad inferencial se entiende de forma convergente como una habilidad cognitiva que permite interpretar información implícita, establecer relaciones lógicas, justificar conclusiones y vincular el texto con experiencias previas. Modelos de comprensión lectora como los propuestos por Kintsch (1998), así como aportes de la neuropsicología cognitiva desarrollados por Diamond (2013), coincidieron en el uso de términos como pistas textuales, ideas implícitas, razonamiento lógico, relación con conocimientos previos y extrapolación. En conjunto, estos trabajos conciben la inferencia como un proceso activo de elaboración de significado que integra información explícita con procesos cognitivos superiores.

La articulación de ambos consensos es fundamental para el presente estudio, dado que permite establecer un marco conceptual claro y riguroso que guía el análisis de las percepciones docentes. La adopción de una terminología coherente evita ambigüedades y asegura consistencia entre las categorías, los indicadores y los instrumentos utilizados. Esto contribuye a la solidez conceptual de la investigación, al reflejar tanto la complejidad inherente a la práctica pedagógica como la naturaleza progresiva y multidimensional de la capacidad inferencial.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo, nivel, diseño y método

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), el tipo, nivel, enfoque y diseño de investigación se determinan en función del propósito y la naturaleza del fenómeno estudiado. En este caso, la investigación es de tipo básico, pues busca comprender y profundizar teóricamente en la relación entre la práctica pedagógica y el desarrollo de la capacidad inferencial, sin perseguir una aplicación inmediata; sino, la ampliación del conocimiento existente. El estudio adopta un enfoque cualitativo, dado que se orienta a interpretar las percepciones y significados que los docentes atribuyen a sus prácticas, considerando que este enfoque permite explorar realidades educativas desde la perspectiva de los actores implicados. Asimismo, el diseño es emergente y flexible, tal como señalaron Hernández Sampieri et al. (2014), ya que en los estudios cualitativos las categorías pueden ajustarse a medida que se recogen y analizan los datos, porque permite captar la complejidad del fenómeno y la aparición de nuevos elementos durante el trabajo de campo.



En cuanto al método, se adopta un enfoque inductivo, en la medida en que la comprensión del fenómeno se construye a partir de la información recabada directamente en el contexto natural de los participantes. A través del análisis de las experiencias concretas de los docentes, se busca generar interpretaciones significativas que permitan construir comprensiones más amplias sobre la relación entre la práctica docente y el desarrollo de la capacidad inferencial.

El razonamiento inductivo, como señaló Merriam (2009), es fundamental en estudios cualitativos porque posibilita pasar de lo particular a lo general, para así generar aportes desde el análisis contextualizado de los datos.

2.2. Categorías y subcategorías

La categoría práctica pedagógica se entiende según el Minedu (2016) y se organiza en cinco subcategorías con indicadores asociados. En conocimiento de los estudiantes y de los contenidos, los indicadores son el diagnóstico lector previo, la selección de textos con pistas y la adecuación de consignas.



En planificación, se consideran el propósito inferencial explícito, la secuencia de preguntas de orden superior y los organizadores del tipo pista → inferencia → evidencia. La interacción pedagógica y el clima de aula incluyen como indicadores los turnos de palabra con escucha activa, el andamiaje para disentir respetuosamente y el trabajo colaborativo para contrastar inferencias. La conducción y mediación del aprendizaje incorpora el modelamiento mediante el “pienso en voz alta” , las cadenas de preguntas literal → inferencial → evaluativa y la señalización de pistas textuales.

Finalmente, la evaluación con retroalimentación formativa se evidencia en la visibilidad de criterios de inferencia, la retroalimentación basada en el texto y los ajustes didácticos derivados.

En cuanto a la categoría capacidad inferencial, se adoptó el modelo de Kintsch (1998), que plantea tres niveles con sus indicadores. El nivel literal se expresa en la identificación de ideas clave y la parafrasis coherente de información explícita.



El nivel inferencial incluye el uso de pistas textuales o visuales, la formulación de conclusiones justificadas, la relación del texto con experiencias, la extrapolación a nuevos contextos y la revisión de inferencias con nueva evidencia. El nivel crítico incorpora la explicación de razones y propósitos, la distinción entre hechos y opiniones, el cuestionamiento de interpretaciones, la aplicación de criterios inferidos en otras tareas y la solicitud de apoyo cuando el estudiante reconoce límites en su interpretación.

2.3. Participantes

La población del estudio estuvo conformada por 23 actores vinculados con el trabajo pedagógico del segundo grado de una institución educativa de Lima, incluyendo a tres docentes del grado (el titular del aula caso y dos docentes de secciones paralelas), dos directivos responsables de la gestión académica y tres estudiantes del aula caso. A partir de este universo, la muestra quedó constituida por ocho participantes seleccionados mediante muestreo intencional-criterial: dos coordinadoras académicas, el docente titular del aula analizada, dos docentes de secciones paralelas y tres estudiantes elegidos bajo el criterio de máxima variación en su desempeño en comprensión lectora.



La unidad de análisis fue un aula de segundo grado durante el 2025. Se consideró únicamente a quienes pertenecían al grado en estudio y contaban con consentimiento o asentimiento para participar, quedando excluidas las personas sin autorización o con cambios de sección o disponibilidad durante el trabajo de campo. Todo el proceso se desarrolló conforme a criterios éticos de confidencialidad, anonimato y resguardo de la información, con devolución de hallazgos al docente titular para su validación.

2.4. Técnicas e instrumentos



Para la primera categoría, “práctica pedagógica”,

se empleó la entrevista semiestructurada como técnica y se elaboró una guía basada en los indicadores definidos a partir de las subcategorías del Minedu (2016). Este instrumento fue construido directamente desde la matriz de operacionalización y posteriormente validado por dos expertos.



Para la segunda categoría, “capacidad inferencial”,

también se utilizó la entrevista semiestructurada y se diseñó una guía en función de los indicadores derivados de los niveles literal, inferencial y crítico propuestos por Kintsch (1998). Igualmente, este instrumento se elaboró a partir de la matriz y fue sometido a validación por dos expertos antes de su aplicación.

2.5. Procedimiento

El procedimiento se desarrolló en tres momentos: planificación, trabajo de campo y análisis. En la planificación, se gestionó la autorización institucional y se explicó a directivos, docentes y familias el propósito del estudio. Se elaboraron las guías de entrevista a partir de las categorías apriorísticas (práctica pedagógica y capacidad inferencial), las cuales fueron validadas por juicio de expertos.



Con estos insumos se elaboró un esquema inicial de categorías apriorísticas, que orientó la recolección de datos. Tras los ajustes sugeridos, se realizó un pilotaje para asegurar claridad y pertinencia de las preguntas.

Durante el trabajo de campo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a coordinadores y docentes en sesiones individuales de 30 a 45 minutos. A los estudiantes se les entrevistó de forma breve mediante preguntas adaptadas a su nivel de desarrollo, contando con el asentimiento verbal y la autorización familiar. Las entrevistas fueron grabadas con consentimiento informado y complementadas con notas de campo y revisión de documentos pedagógicos (planificaciones, rúbricas y registros de lectura).

En la etapa de análisis, las entrevistas fueron transcritas y anonimizadas con códigos. Luego se organizó la información en una matriz por categorías, subcategorías e indicadores, lo que permitió identificar categorías emergentes derivadas del discurso real de los participantes.

A partir de ello, se elaboró un esquema final de categorías, donde se integraron a las apriorísticas y a las emergentes. Finalmente, se realizó la triangulación entre las tres fuentes (coordinadores, docentes y estudiantes), y los hallazgos se sintetizaron en tablas comparativas y se presentaron en los resultados del estudio.

El análisis de las entrevistas realizadas a coordinadores, docentes y estudiantes permitió identificar percepciones convergentes y divergentes respecto a la práctica pedagógica y su relación con la capacidad inferencial en estudiantes de segundo grado de primaria. Los hallazgos se presentaron inicialmente en función de las categorías apriorísticas definidas en la matriz de análisis (Tabla 1) y de los patrones de semejanza y diferencia entre los participantes (Tablas 2, 3 y 4). A partir de ello, los resultados se organizaron siguiendo el criterio metodológico solicitado: iniciar por los hallazgos globales vinculados al objetivo general y luego profundizar en los resultados correspondientes a cada objetivo específico.

3.1. Resultados generales de las entrevistas

En relación con el objetivo general, orientado a analizar la relación percibida entre la práctica pedagógica y la capacidad inferencial de los estudiantes, se encontró que los tres grupos coincidieron en concebir la inferencia como un proceso guiado que dependía de la mediación docente. Los coordinadores mostraron una visión institucional centrada en la planificación y el monitoreo sistemático. Uno de ellos señaló que “realizamos una evaluación diagnóstica de lectura y luego lo pasamos a un cuadro de porcentajes con gráficas para ver el avance” (R.M., Coord.1), mientras que otro indicó que “evaluamos con lecturas orales y formamos grupos de refuerzo según los resultados” (M.P., Coord.2). Este enfoque reveló que la comprensión inferencial era abordada como parte de una política institucional estructurada.

Los docentes, por su parte, relacionaron la construcción de inferencias con la guía directa durante la lectura.



Una maestra explicó que “durante la lectura hago altos en puntos claves con preguntas como: ¿qué pasará?” (R.J., Doc.1), mientras otra mencionó que adaptaba las consignas “según el nivel del grupo para que todos puedan participar” (E., Doc.2). Un tercer docente señaló que “pienso en voz alta al analizar textos para que ellos aprendan cómo sacar una conclusión” (M.X., Doc.3). Estas prácticas evidenciaron que la mediación explícita —preguntas, subrayado, modelamiento y organizadores— constituía el eje del desarrollo inferencial. En el caso de los alumnos, las respuestas mostraron que su proceso inferencial aún dependía de la guía del adulto. Una estudiante comentó que “subrayamos las respuestas para entender mejor” (S., Est.1), mientras otra dijo que “la profesora me explica y nos hace un papelógrafo donde aparece esa palabra” (M.F., Est.2). Un tercer estudiante mencionó que “la miss nos hace un papelógrafo cuando hay palabras nuevas” (J., Est.3). Estos testimonios confirmaron que la inferencia se vivenciaba como un proceso acompañado, no autónomo.

De manera transversal, los tres grupos destacaron elementos comunes: el diagnóstico lector, la planificación explícita de propósitos inferenciales, la mediación mediante preguntas de creciente complejidad y la retroalimentación permanente. Sin embargo, también se evidenciaron brechas significativas, especialmente en el nivel de autonomía inferencial de los estudiantes, quienes tendían a depender de apoyos visuales o explicaciones directas más que del uso autónomo de pistas textuales o del razonamiento inferencial.

Tabla 1. Matriz de análisis de entrevistas sobre la práctica pedagógica en la enseñanza de la comprensión inferencial

Indicador R.



M. (Coord.1) M.P. (Coord.2) R.J. (Doc.1) E. (Doc.2) M.X. (Doc.3) S. (Est.1) M.F. (Est.2) J. (Est.3)
Diagnóstico lector previo Usa evaluación diagnóstica y gráficos de avance. Evalúa con lecturas orales y forma grupos de refuerzo. Observa predicciones visuales. Hace preguntas iniciales. Activa conocimientos previos y observa vocabulario. Usa el título para anticipar. Se guía por subtítulos y dificultad. Interpreta imágenes de portada. Selección de textos con pistas explotables Basada en currículo y pensamiento crítico. Textos con información implícita y apoyo visual. Según propósito y nivel. Adecuado al nivel y propósito. Variedad de géneros y temas cercanos. Usa dibujos y palabras clave. Se apoya en dibujos. Se guía por dibujos y título. Adecuación de consignas al nivel del grupo Ajusta consignas y estrategias. Lenguaje claro, apoyos y juegos. Usa motivación e interés. Adapta consignas según nivel. Lenguaje sencillo, apoyos visuales. La profe relee el texto. La profesora explica nuevamente. Hace papelógrafos para aclarar dudas. Propósito inferencial explícito Verifica presencia del propósito en planificaciones. Se expresa en propósitos y criterios. Integra preguntas de alta demanda. Usa actividades de predicción. Integra propósito en planificación. La profe explica para qué leen. La profesora aclara la finalidad. Solo se indica en maratones lectoras. Secuencia de preguntas de orden superior Usa análisis literal-inferencial-crítico. Aplica taxonomías y niveles cognitivos. Preguntas abiertas de reflexión. Preguntas reflexivas y progresivas. De lo literal a lo inferencial y crítico. Primero fáciles, luego para pensar. A veces inicia con difíciles y luego fáciles. Organizadores pista → inferencia → evidencia Usa esquemas y organizadores de causa-efecto. Cuadros y tareas escritas con evidencia. Preguntas reflexivas. Organizadores gráficos. Subrayado y guías visuales. Subraya respuestas. Usa lápiz para anotar. No usan, responden directo. Turnos de palabra y escucha activa Promueve respeto y escucha asertiva. Usa acuerdos y turnos. Aplica normas de convivencia. Motiva con participación ordenada. Dinámicas equitativas y escucha. Respetan turnos y acuerdos. Levantan la mano. Levantan la mano para hablar. Andamiaje para disentir con respeto Concluyen consensuando y debatiendo. Enseña respeto y consenso. Aplica acuerdos de convivencia. Valida respuestas diferentes. Justifican con evidencia. Escucha con respeto. Explica sus razones. Explica para verificar ideas. Trabajo colaborativo que contrasta inferencias Fomenta debates y contraste de ideas. Usa preguntas abiertas y cuadros comparativos. Promueve objetivos comunes. Fomenta confianza y respeto. Trabajo en parejas o grupos. Coinciden con compañeros. Votan para decidir. Revisan texto para verificar. “Pienso en voz alta” Modela reflexión lectora. Planifica modelamiento entre docentes. Lo hace durante la lectura. Lo realiza en la lectura guiada. Piensa en voz alta al analizar textos. Confirma que la profe lo hace. La profesora lo escribe en pizarra. No da pistas, dice la respuesta. Cadenas de preguntas literal → inferencial → evaluativa Guía con secuencia gradual. Preguntas escalonadas. Ordena literal-inferencial-crítico. Usa el mismo orden. Inicia literal y termina crítico. Reconoce ese orden. A veces cambia el orden. Solo en maratones lectoras. Señalización de pistas en el texto Subrayado, parafraseo y lecturas guiadas. Sumillado, subrayado y cuadros. Subrayado e imágenes. Usa subrayado. Subraya, usa guías y lectura en voz alta. Subraya respuestas. Marca con lápiz. Solo en matemáticas. Criterios/indicadores de inferencia visibles Evalúa con mejora en lecturas y competencias. Usa indicadores: coherencia, evidencia y reflexión. Coherencia, relación de ideas. Deduce tema y causa. Identifica pistas y justifica con texto. Compara su respuesta con otros. Usa texto para opinar. Indica lo que entendió. Retro que exige justificar con el texto Realiza repreguntas reflexivas. Justificación textual y repreguntas. Retro reflexiva y por descubrimiento. Explica errores y refuerza. Usa evidencia para justificar. Muestra texto para mejorar. Lee otra vez para entender. La profesora agrega ideas. Ajustes didácticos derivados Modifica unidad y plan de refuerzo. Ajusta estrategias según evidencias. Refuerza comprensión con nuevas actividades. Retoma temas difíciles. Reforzamiento focalizado. Recibe ejemplos nuevos. No nota cambios. No hay cambios.
Fuente. Elaboración propia

Tabla 2. Matriz de análisis de entrevistas sobre la capacidad inferencial de los estudiantes

Indicador R.



M. (Coord.1) M.P. (Coord.2) R.J. (Doc.1) E. (Doc.2) M.X. (Doc.3) S. (Est.1) M.F. (Est.2) J.

(Est.3)

Identifica ideas clave y detalles relevantes Evalúa con lecturas y retroalimentación semanal. Usa rúbricas para seguimiento. Evalúa respuestas literales e inferenciales. Mediante preguntas. Observa subrayado e idea principal. Identifica leyendo título e imágenes. Lee texto e imágenes. Interpreta lectura e imágenes. Usa pistas textuales/visuales para completar lo implícito Usa actividades visuales y plan lector. Registra evidencias y ajusta estrategias. Usa sinónimos y subrayado. Subrayado. Observación guiada y organizadores. Observa dibujos. Se guía por imágenes. Usa imágenes como pistas. Parafrasea con coherencia Evalúa comprensión mediante paráfrasis. Observa expresión coherente con sus palabras. Evalúa narración del texto. Intervenciones orales. Pide explicar con sus palabras. Relata historia del texto. Resume historia con ejemplos. Narra cuento con moraleja. Plantea por qué y para qué Usa preguntas inferenciales. Fomenta interpretación crítica. Formula preguntas sobre propósito. Relaciona causa y efecto. Justifica acciones y motivos. Explica razones del personaje. Relaciona decisiones con reflexión. Analiza acciones del personaje. Distingue hechos de opiniones Usa cuadros diferenciales. Enseña diferencias con ejercicios. Preguntas abiertas de opinión. Busca hechos verificables. Clasifica hechos/opiniones. Identifica hechos y opiniones. Ejemplifica con texto. Diferencia hecho y reflexión. Cuestiona interpretaciones y propone alternativas Promueve lectura crítica. Enseña comparación de ideas. Genera opiniones críticas. Usa conocimientos previos. Compara perspectivas. Escucha ideas distintas. Propone otra idea posible. Sugiere otra interpretación. Relaciona el texto con experiencias cercanas Conecta lecturas con contexto de estudiantes. Usa temas cercanos y reflexivos. Relaciona con experiencias personales. Propone lecturas de interés. Plantea vínculo con entorno. No siempre se identifica. Relaciona con experiencias familiares. Dice que nunca le pasó. Extrapola una idea a una situación distinta Estimula creación de nuevas ideas. Usa tareas que aplican inferencias a otros contextos. Usa sinónimos, antónimos e imágenes. Revisa idea central en otras tareas. Aplica inferencia a nuevos textos. Imagina situaciones similares. Traslada experiencia a casa o aula. Asocia con hechos posibles. Usa la regla/criterio inferido en otra tarea Evalúa coherencia transversal. Modela y diversifica actividades. Usa rúbricas para medir aplicación. Ficha de trabajo. Pide aplicar en nuevos textos. Sigue pasos para inferir otro cuento. Repite método inferencial. Usa imágenes y palabras clave. Explica “concluyo que... porque...” Fomenta justificación textual. Promueve conclusiones con evidencia. Evalúa argumentación coherente. Busca respuestas criterios. Analiza coherencia de conclusiones. Usa frase completa con causa. Formula conclusión con base textual. Extrae moraleja del cuento. Revisa y corrige su inferencia con nuevas evidencias Compara causas y respuestas. Retroalimenta revisiones metacognitivas. Corrige por descubrimiento. Evalúa lectura inferencial. Observa ajustes en respuestas. Modifica si encuentra nuevas pistas. Ajusta respuesta tras lectura. Corrige con apoyo docente. Solicita apoyo específico cuando lo requiere Permite pedir ayuda con respeto. Usa íconos o tarjetas de apoyo. Promueve reflexión guiada. Da retroalimentación directa. Guía con preguntas y ejemplos. Conversa con profesora. Pide explicación nuevamente. Pide ayuda o relea el texto. Fuente. Elaboración propia

Tabla 3. Comparación de percepciones sobre la práctica pedagógica según coordinadores, docentes y estudiantes

Indicador Semejanzas Diferencias

Diagnóstico lector previo Los tres grupos reconocen la importancia de identificar el nivel de comprensión lectora antes de iniciar la lectura. Los coordinadores enfatizan la evaluación institucional con gráficos comparativos; los docentes la vinculan a predicciones o conocimientos previos; los estudiantes la asocian a títulos e imágenes sin comprensión metacognitiva. Selección de textos con pistas explotables Coinciden en que los textos deben ser adecuados al nivel y propósito de aprendizaje. Los coordinadores priorizan el alineamiento al currículo y pensamiento crítico; los docentes el nivel del estudiante y propósito de sesión; los estudiantes valoran los dibujos como medio principal para inferir. Adecuación de consignas al nivel del grupo Todos buscan que las consignas se adapten al nivel de los estudiantes para fomentar participación. Los coordinadores resaltan la adecuación metodológica; los docentes enfatizan la motivación; los estudiantes perciben el apoyo mediante la relectura o la recepción de explicaciones. Propósito inferencial explícito Se reconoce la necesidad de orientar la lectura hacia un propósito. Los coordinadores lo supervisan en las planificaciones; los docentes lo integran mediante preguntas; los estudiantes lo identifican solo cuando la profesora lo menciona. Secuencia de preguntas de orden superior Los tres grupos reconocen la progresión de preguntas de diferente complejidad. Los coordinadores promueven preguntas de análisis y opinión; los docentes las formulan de forma gradual; los estudiantes perciben solo una secuencia básica literal-inferencial. Organizadores “pista → inferencia → evidencia” Coinciden en que los organizadores ayudan a comprender mejor los textos. Los coordinadores refieren el uso institucional de causa-efecto; los docentes aplican el subrayado y las preguntas reflexivas; los estudiantes identifican solo el subrayado como estrategia. Turnos de palabra y escucha activa Los tres grupos mencionan la importancia del respeto y la escucha. Los coordinadores destacan las normas institucionales; los docentes aplican las reglas de convivencia; los estudiantes se remiten al uso de acuerdos de aula. Andamiaje para disentir con respeto Todos valoran el respeto al expresar ideas distintas. Los coordinadores mencionan el debate y la reflexión colectiva; los docentes utilizan acuerdos de convivencia; los estudiantes asocian el respeto con “escuchar al compañero”. Trabajo colaborativo que contrasta inferencias Se reconoce el trabajo grupal como espacio de comparación de ideas. Los coordinadores lo asocian al contraste de inferencias; los docentes lo orientan al logro de objetivos; los estudiantes lo viven como coincidencia o votación de ideas. “Pienso en voz alta” Los tres coinciden en que el modelamiento docente facilita la comprensión. Los coordinadores lo abordan como práctica guiada entre colegas; los docentes lo aplican durante la lectura; los estudiantes lo observan esporádicamente en clase. Cadenas de preguntas literal → inferencial → evaluativa Existe consenso en la necesidad de progresar en los niveles de lectura. Los coordinadores describen una secuencia estructurada; los docentes la aplican de manera espontánea; los estudiantes reconocen tres tipos de preguntas solo en ejemplos concretos. Señalización de pistas en el texto Coinciden en el valor del subrayado para identificar información relevante. Los coordinadores promueven estrategias institucionales de lectura guiada; los docentes usan el subrayado, las imágenes y los sinónimos; los estudiantes solo asocian el subrayado con exámenes o tareas.



Criterios/indicadores de inferencia visibles Todos mencionan que se evalúa la capacidad inferencial del estudiante.

Los coordinadores lo vinculan al enfoque por competencias; los docentes a la coherencia y relación de ideas; los estudiantes reconocen el éxito cuando su respuesta coincide con la de sus compañeros.

Retro que exige justificar con el texto Se reconoce la retroalimentación como medio de mejora. Los coordinadores mencionan las repreguntas reflexivas; los docentes promueven la revisión del error; los estudiantes notan que se les pide releer o mostrar la parte del texto.

Ajustes didácticos derivados Todos perciben que los resultados de lectura influyen en futuras clases. Los coordinadores reformulan las unidades y los planes de reforzamiento; los docentes repiten o amplían actividades; los estudiantes perciben cambios mínimos como “más ideas o explicaciones”.

Fuente. Elaboración propia

Tabla 4. Síntesis comparativa de percepciones sobre la capacidad inferencial según coordinadores, docentes y estudiantes

Indicador Semejanzas Diferencias Síntesis interpretativa

Identifica ideas clave y detalles relevantes Los tres grupos reconocen que comprender implica identificar ideas principales y detalles. Coordinadores lo conciben como logro institucional; docentes lo verifican mediante preguntas; estudiantes lo asocian al título y a las imágenes.



Se evidencia comprensión compartida del propósito, aunque el nivel metacognitivo varía: los docentes median y los estudiantes interpretan superficialmente.



Usa pistas textuales/visuales para completar lo implícito Coinciden en que las pistas visuales apoyan la inferencia.

Coordinadores promueven recursos gráficos institucionales; docentes aplican subrayado y observación guiada; estudiantes dependen de dibujos. El uso de pistas se orienta más al aspecto visual que al textual. Se muestra escasa transferencia del razonamiento inferencial.

Parafrasea con coherencia Todos mencionan la paráfrasis como señal de comprensión.

Coordinadores la consideran evidencia evaluativa; docentes la promueven oralmente; estudiantes repiten fragmentos sin reelaborar ideas.

La paráfrasis aún no se consolida como habilidad autónoma, sino como ejercicio de repetición guiada.

Plantea por qué y para qué Los tres grupos reconocen el valor de las preguntas causales y de finalidad. Coordinadores lo relacionan con planificación; docentes lo incorporan como estrategia reflexiva; estudiantes responden intuitivamente. Se observa el desarrollo incipiente del pensamiento causal. Está más consolidado en la práctica docente que en la comprensión infantil.

Distingue hechos de opiniones Todos consideran importante diferenciar hechos y opiniones. Coordinadores vinculan la práctica a criterios institucionales; docentes usan ejemplos; estudiantes identifican solo hechos visibles. Existe un avance parcial: la distinción conceptual es clara para docentes, pero no plenamente interiorizada por los estudiantes.

Cuestiona interpretaciones y propone alternativas Coinciden en valorar el pensamiento crítico y el respeto a la diversidad de ideas. Coordinadores lo promueven en lineamientos; docentes lo aplican con preguntas abiertas; estudiantes solo aceptan o validan ideas ajenas. El pensamiento crítico se trabaja de manera dependiente, pues requiere mayor autonomía y argumentación en aula.

Relaciona el texto con experiencias cercanas Todos reconocen que la comprensión mejora al vincularla con experiencias propias. Coordinadores lo formalizan como política de contextualización; docentes promueven lecturas de interés; estudiantes se limitan a asociaciones básicas. La transferencia personal es un puente clave, pero aún se aborda desde la espontaneidad más que desde la intencionalidad pedagógica.

Extrapolación una idea a una situación distinta Existe coincidencia en que aplicar lo aprendido en nuevos contextos refleja comprensión profunda. Coordinadores lo integran en tareas de extensión; docentes lo aplican en actividades de predicción; estudiantes lo asocian a situaciones cotidianas simples. La extrapolación se encuentra en un nivel operativo básico, con potencial para fortalecerse mediante estrategias guiadas.

Usa la regla/criterio inferido en otra tarea Todos coinciden en que se debe aplicar lo aprendido en otras lecturas. Coordinadores lo relacionan con transferencia curricular; docentes lo evalúan mediante fichas; estudiantes siguen ejemplos sin autonomía. La aplicación de criterios inferenciales aún depende de la guía docente, lo que evidencia limitada autonomía lectora.

Explica “concluyo que... porque...” Se valora que los estudiantes justifiquen sus conclusiones con evidencia. Coordinadores lo supervisan como indicador de logro; docentes lo utilizan para evaluar argumentación; estudiantes repiten la estructura sin sustento textual sólido. El razonamiento inferencial se manifiesta, pero con un bajo nivel de justificación y argumentación.

Revisa y corrige su inferencia con nuevas evidencias Coinciden en la importancia de reflexionar sobre los errores de comprensión. Coordinadores asocian la revisión a procesos de retroalimentación; docentes observan ajustes en clase; estudiantes lo hacen solo ante corrección directa. La autorregulación lectora es limitada y depende de la mediación docente. Falta conciencia metacognitiva.

Solicita apoyo específico cuando lo requiere Todos reconocen el valor de pedir ayuda para comprender mejor. Coordinadores lo vinculan a estrategias de acompañamiento; docentes lo asocian a orientación individual; estudiantes lo manifiestan mediante preguntas espontáneas.

Se refleja disposición positiva hacia la ayuda, aunque sin sistematización pedagógica que la potencie como aprendizaje autónomo.

Fuente. Elaboración propia

3.2. Resultados según los objetivos específicos

Respecto al primer objetivo específico, conocimiento del docente sobre sus estudiantes y dominio de contenidos, se halló que el conocimiento de las características lectoras de los alumnos orienta directamente las decisiones pedagógicas.



Los coordinadores destacaron el uso de diagnósticos formales y gráficos de avance para organizar refuerzos y ajustar planificaciones (R.M., Coord.1; M.P., Coord.2). Los docentes complementaron este enfoque con estrategias situadas, como la activación de conocimientos previos, observación del vocabulario y preguntas iniciales para identificar el nivel de comprensión (R.J., Doc.1; E., Doc.2; M.X., Doc.3). Por su parte, los estudiantes interpretaron el inicio de la lectura a partir de elementos visuales como imágenes o títulos (S., Est.1; M.F., Est.2; J., Est.3), lo que revela un nivel de razonamiento aún dependiente del acompañamiento docente.

En conjunto, en la Tabla 2, se puede evidenciar cómo el diagnóstico y el análisis de características individuales guían la selección de textos y consignas, aunque la autonomía inferencial infantil aún permanece limitada.

En línea con el segundo objetivo específico, planificación docente y capacidad inferencial, los resultados mostraron que los propósitos inferenciales aparecen explícitos en documentos institucionales, tal como señalaron los coordinadores (R.M.; M.P.).



Los docentes expresaron que incluyen preguntas de orden superior, actividades de predicción y secuencias literal-inferencial-crítica en sus planificaciones (R.J.; E.; M.X.). Sin embargo, desde la perspectiva estudiantil, la finalidad de la lectura solo es comprendida cuando la docente la explicita, lo que demuestra que los estudiantes no siempre internalizan los propósitos pedagógicos. Los hallazgos registrados en las Tablas 2 y 3 confirman que, aunque la planificación contempla el desarrollo inferencial, su impacto en la autonomía lectora de los alumnos aún es incipiente.

De acuerdo con el tercer objetivo específico, clima e interacción pedagógica, los resultados mostraron que el clima de aula constituye un componente esencial para promover la capacidad inferencial. Los coordinadores destacaron prácticas institucionales vinculadas a la escucha activa, turnos de palabra y acuerdos de convivencia (R.M.; M.P.). Los docentes reafirmaron que validan respuestas distintas, promueven la justificación de ideas y utilizan normas explícitas para gestionar diferencias de interpretación (R.J.; E.; M.X.).

Los estudiantes reconocieron el uso de acuerdos y que levantan la mano y escuchan al compañero (S.; M.F.; J.). Aunque demostraron comprensión de las normas, sus respuestas reflejaron un nivel de participación aún operativo y no plenamente reflexivo. La Tabla 4 muestra cómo, pese a la coincidencia general entre actores, el carácter reflexivo de la interacción permanece en desarrollo.

Respecto al cuarto objetivo específico, conducción de la enseñanza y mediación docente, los coordinadores explicaron que el modelamiento mediante, el “pienso en voz alta”, constituye una estrategia institucionalizada (R.M.; M.P.), mientras que los docentes confirmaron aplicarla para enseñar cómo se construyen inferencias (R.J.; E.; M.X.).



Los alumnos reconocieron su uso, aunque con frecuencia irregular (S.; M.F.; J.). Asimismo, se evidencia que la mediación incluye secuencias de preguntas de diferente nivel cognitivo, señalización de pistas y uso de subrayado, tal como se aprecia en la Tabla 2. No obstante, desde la perspectiva estudiantil, estas estrategias eran vistas más como acciones para “hacer la tarea” que como herramientas metacognitivas, lo que demuestra una limitada autonomía inferencial.

En cuanto al quinto objetivo específico, evaluación y retroalimentación formativa, los resultados mostraron que la evaluación y la retroalimentación formativa son entendidas como oportunidades para mejorar la comprensión. Los coordinadores señalaron indicadores como coherencia, evidencia y reflexión para evaluar inferencia (R.M.; M.P.). Los docentes destacaron el uso de repreguntas, la revisión del error y la justificación textual (R.J.; E.; M.X.).

Los alumnos mencionaron que, ante errores, releen, comparan respuestas o solicitan ayuda (S.; M.F.; J.). Esto revela un progreso en la autorregulación, pero aún mediado por la intervención docente. La Tabla 5 evidencia esta relación entre la evaluación formativa y el desarrollo inferencial, lo que muestra avances pero también dependencia.

3.3. Categorías Emergentes

Las entrevistas también permitieron identificar categorías emergentes que no habían sido previstas inicialmente, pero que resultaron clave para comprender la relación entre la práctica pedagógica y la capacidad inferencial.



La primera categoría emergente fue la dependencia del acompañamiento docente, evidenciada en afirmaciones como “la profesora me explica y nos hace un papelógrafo donde aparece esa palabra”

(M.F., Est.2), lo que muestra que el razonamiento inferencial se construye principalmente con apoyo constante del adulto. Una segunda categoría fue la predominancia de lo visual sobre lo textual, pues tanto docentes como estudiantes recurrieron a imágenes, dibujos y subtítulos como principal vía para anticipar y justificar respuestas. Expresiones como “me guió por los dibujos” (J., Est.3) o “uso dibujos y palabras clave” (R.J., Doc.1) revelan una comprensión fuertemente apoyada en recursos icónicos. Asimismo, emergió la categoría del clima emocional como facilitador de la inferencia, ya que la participación, la escucha y la confianza influyen directamente en la disposición del estudiante para plantear hipótesis o justificar sus ideas. Tal como señaló un docente: “si sienten confianza, se animan a decir lo que piensan” (E., Doc.2). Finalmente, se identificó la categoría de ajustes pedagógicos reactivos, referida a modificaciones puntuales realizadas por los docentes en función de las dificultades observadas, pero sin constituir necesariamente una estrategia sostenida. Mientras los docentes mencionaban que “retomaban temas difíciles”, los estudiantes percibían estos cambios como acciones aisladas. Estas categorías emergentes complementaron las categorías apriorísticas y ofrecieron un panorama más completo del modo en que la práctica docente influye en el desarrollo de la capacidad inferencial, lo que sirve de puente interpretativo entre los resultados generales y los hallazgos por objetivos específicos.

Figura 2. Categorías emergentes


12

Documento de otro usuario
 Viene de de otro grupo

Diagrama

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

Fuente. Elaboración propia

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo específico, orientado a analizar la percepción docente sobre cómo el conocimiento de las características de los estudiantes y el dominio de contenidos influyen en la capacidad inferencial, los resultados muestran que los participantes consideran este componente como la base sobre la cual se sostiene el desarrollo de inferencias en segundo grado.



Esta percepción coincide con lo planteado por el Minedu (2016), donde el diagnóstico lector, la identificación de necesidades y la selección pertinente de textos se presentan como condiciones esenciales para promover la comprensión y la interpretación. Asimismo, Shulman (1986) sostuvo que el conocimiento pedagógico del contenido permite transformar el saber disciplinar en experiencias accesibles para los estudiantes, lo que explica por qué los docentes afirman que elegir textos con pistas claras y consignas adecuadas facilita que los niños justifiquen sus conclusiones. Al comparar estos hallazgos con los planteamientos de Vygotski (2009), se identifica una coincidencia importante: conocer al estudiante permite ajustar el andamiaje, lo que favorece el tránsito desde la información explícita hacia interpretaciones implícitas. Esta convergencia permite explicar por qué los docentes atribuyen al diagnóstico inicial un rol decisivo en el desarrollo inferencial, ya que una selección inadecuada de textos o consignas poco ajustadas se refleja directamente en las dificultades para identificar ideas clave o explicar por qué llegaron a una determinada conclusión.

Respecto al segundo objetivo específico, relacionado con el análisis de la percepción docente sobre la planificación y su vínculo con la capacidad inferencial, los docentes señalaron que la claridad del propósito inferencial y la secuencia de preguntas de orden superior son determinantes para guiar la comprensión. Según el Minedu (2016), planificar implica anticipar actividades y consignas que promuevan la construcción de significados más complejos. Los hallazgos de esta investigación coinciden con esta perspectiva, dado que los participantes afirmaron que cuando la planificación establece preguntas que exigen justificar con evidencias, los alumnos logran organizar sus ideas con mayor claridad. Esta percepción también se relaciona con los aportes de Bruner, quien planteó que el aprendizaje se fortalece cuando el docente estructura situaciones que demandan descubrimiento y profundización progresiva. Sin embargo, algunos docentes mencionaron que la planificación no siempre incorpora propósitos inferenciales explícitos, lo que podría reducir la oportunidad de que los estudiantes realicen conexiones más profundas. Este contraste evidencia que, aunque la teoría respalda el papel central de la planificación, su implementación depende del grado de intencionalidad pedagógica reflejada en las sesiones.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a analizar la relación entre el clima e interacción pedagógica y la capacidad inferencial, los resultados revelan que los docentes perciben que un ambiente de confianza y diálogo favorece la formulación de hipótesis, la justificación de ideas y la corrección de inferencias. Esta percepción se alinea con las propuestas de Vygotski (2009), quien consideró la interacción social como el espacio donde se construyen significados compartidos y donde la mediación verbal impulsa el razonamiento del estudiante. Asimismo, el Minedu (2016) planteó que la interacción pedagógica involucra promover la escucha activa, facilitar turnos de palabra y favorecer el intercambio respetuoso de ideas, aspectos mencionados reiteradamente por los participantes. Al comparar estos aportes con los resultados, se observa que los estudiantes muestran mayor disposición a explicar por qué creen algo cuando el docente valida sus intervenciones y genera un clima emocional seguro. No obstante, los educadores también señalaron que, en contextos donde el clima de aula se ve afectado por dificultades de convivencia, las oportunidades para profundizar en la inferencia se reducen. Esto permite explicar por qué algunos grupos avanzan menos en la justificación de sus razonamientos, aun cuando las consignas están bien planteadas.

En el cuarto objetivo específico, que analiza la percepción de la relación entre la conducción de la enseñanza, la mediación y la capacidad inferencial, los participantes manifestaron que la forma en que el docente guía la actividad lectora influye directamente en la capacidad del estudiante para leer entre líneas, identificar pistas y reorganizar sus ideas. Estos resultados concuerdan con las ideas de Vygotski (2009) sobre el andamiaje, entendido como el apoyo ajustado que le permite al niño avanzar hacia niveles superiores de comprensión. Asimismo, se relacionan con Shulman (1986), quien señaló que la toma de decisiones en el momento de la enseñanza permite transformar el contenido y volverlo cognitivamente accesible. Los docentes afirmaron que las estrategias como el “pienso en voz alta” , las cadenas de preguntas literal-inferencial-evaluativa y la señalización de pistas textuales permiten que los estudiantes comprendan el proceso inferencial de manera explícita. Estos hallazgos explican por qué la mediación docente aparece como un factor clave; cuando la guía es limitada o se reduce al nivel literal, el avance hacia inferencias y el análisis crítico se ven restringidos, incluso cuando los textos presentan potencial para ello.

En el quinto objetivo específico, que examina la relación entre la evaluación y la retroalimentación formativa con la capacidad inferencial, se encontró que los docentes perciben que la retroalimentación basada en evidencias textuales contribuye a que los estudiantes revisen y mejoren sus conclusiones. Este hallazgo coincide con el enfoque del Minedu (2016), donde se sostiene que la evaluación formativa permite identificar avances y dificultades en tiempo real y ajustar la enseñanza en función de necesidades específicas.

Además, se vincula con los planteamientos de Sadler (2010), quien afirmó que la retroalimentación debe ser específica, orientadora y centrada en criterios, lo que resulta particularmente relevante en habilidades complejas como la inferencia. Al comparar estos aportes con los resultados, se observa que cuando el docente exige justificar con el texto y ofrece orientaciones claras, los estudiantes corrigen con mayor precisión sus interpretaciones.



Sin embargo, algunos participantes señalaron que la evaluación en la práctica suele centrarse en respuestas literales debido al tiempo limitado o a demandas institucionales, lo que dificulta la consolidación de la inferencia como habilidad transversal. Esto explica por qué, aunque la teoría respalda la importancia de la retroalimentación formativa, su aplicación no siempre se traduce en procesos sostenidos de mejora inferencial. En síntesis, los resultados obtenidos permiten responder al objetivo general del estudio: analizar la relación percibida por el docente entre su práctica pedagógica y la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria.

Los hallazgos muestran que los docentes reconocen que su práctica influye directamente en la manera en que los estudiantes construyen significados más allá de lo explícito. Esta relación se evidencia de forma articulada: el conocimiento del estudiante y de los contenidos posibilita seleccionar textos y consignas adecuadas, tal como lo planteó el Minedu (2016); la planificación orienta el tipo de razonamiento que se busca promover; la interacción pedagógica genera un clima donde es posible arriesgar las hipótesis y justificar conclusiones, en concordancia con la perspectiva sociocultural de Vygotski (2009); la mediación docente hace visible el proceso inferencial a través del modelamiento y las preguntas de creciente complejidad, aspecto coherente con la noción de conocimiento pedagógico del contenido desarrollada por Shulman (1986); y la retroalimentación formativa permite revisar, corregir y profundizar las interpretaciones. Del mismo modo, los niveles de comprensión planteados por Kintsch (1998) permiten explicar por qué la práctica pedagógica influye en el avance desde lo literal hacia lo inferencial y crítico. La convergencia entre estas percepciones y los aportes teóricos confirman que la práctica pedagógica constituye un sistema de decisiones profesionales que incide de manera directa en el desarrollo progresivo de la capacidad inferencial en esta etapa escolar.

CONCLUSIONES

Respecto al objetivo general, se concluye que la práctica pedagógica



hdl.handle.net | Programa de Estrategias Metacognitivas para desarrollar la Comprensión de Lectura de los estudiantes de I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaim...
<https://hdl.handle.net/20.500.12893/6687>

influye de manera significativa en el desarrollo de la capacidad

inferencial de los estudiantes del segundo grado de primaria. La relación entre ambas variables se evidencia en la coherencia entre planificación, mediación, evaluación y clima de aula. No obstante, el proceso inferencial se mantiene dependiente de la guía docente, mostrando avances hacia una comprensión más autónoma, pero aún en consolidación.



En relación con el primer objetivo específico, se determinó que el conocimiento de las características de los estudiantes y el dominio de los contenidos por parte del docente constituyen el punto de partida para orientar la comprensión inferencial. Los coordinadores y docentes reconocen la utilidad del diagnóstico lector y la adaptación de estrategias según el nivel del grupo, mientras que los estudiantes identifican los apoyos visuales y la explicación docente como recursos principales, lo que confirma una mediación necesaria para el aprendizaje inferencial. En cuanto al segundo objetivo específico, la planificación docente demuestra ser un elemento clave en la construcción de inferencias. Los propósitos inferenciales están presentes en los documentos institucionales y planificaciones, pero los estudiantes aún no logran interiorizarlos de forma consciente. Se concluye que el impacto de la planificación sobre la autonomía inferencial depende de su explicitación y contextualización en las prácticas diarias del aula. Respecto al tercer objetivo específico, los hallazgos indican que el clima y la interacción pedagógica favorecen el pensamiento reflexivo y la argumentación, siempre que existan espacios de diálogo y escucha activa. Sin embargo, la participación estudiantil se mantiene en un nivel operativo y no reflexivo, lo que sugiere que la mediación docente debe orientarse hacia la formación de lectores críticos capaces de sustentar sus ideas y disentir con respeto. En relación con el cuarto objetivo específico, se concluye que la conducción de la enseñanza y las estrategias de mediación, como el “pienso en voz alta” , la secuencia de preguntas literal-inferencial-evaluativa y el uso de organizadores gráficos, son prácticas efectivas para guiar la comprensión inferencial. No obstante, su aplicación no es constante entre aulas, por lo que se requiere sistematizar estas estrategias dentro de una política institucional de enseñanza reflexiva y compartida. En cuanto al quinto objetivo específico, se determinó que la evaluación y la retroalimentación formativa promueven la reflexión y el ajuste del pensamiento inferencial, siempre que se basen en evidencias textuales y criterios claros. Aunque los docentes aplican la retroalimentación orientadora, la autorregulación del estudiante sigue siendo limitada. Por ello, se recomienda fortalecer la cultura de la evaluación formativa mediante procesos de metacognición y autoevaluación guiada. Finalmente, se concluye que la práctica pedagógica del nivel primario, cuando se fundamenta en la planificación consciente, la mediación dialógica y la evaluación formativa, se convierte en un espacio que impulsa el desarrollo del pensamiento inferencial. Sin embargo, su efectividad plena requiere consolidar la autonomía del estudiante mediante estrategias de andamiaje progresivo, formación docente continua y acompañamiento institucional permanente.

REFERENCIAS

Álvarez-Huari,



M. Y., Menacho-Vargas, I. y Céspedes-Pand

uro, B.



doi.org
<https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v37i2.1464>

(2022). Habilidades inferenciales en estudiantes de educación secundaria de Lima, Perú.

Revista Científica Humanística, 10(2), 1-12. <https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v37i2.1464>

Araoz Tarco, L. (2022).



hdl.handle.net | Propuesta para mejorar las prácticas pedagógicas en el marco de la implementación del currículo nacional de educación básica en las docentes de la IE...
<https://hdl.handle.net/20.500.12866/12628>

Propuesta para mejorar las prácticas pedagógicas en el marco de la implementación del Currículo Nacional de Educación Básica en las docentes de la IE Pública Primaria 50003 Santa Rosa del Cusco [Trabajo de suficiencia profesional, Universidad Peruana Cayetano Heredia].



Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. y

16

doi.org | Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo
<https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17436>

Bitrián, I. (2024).

Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo: Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2),

88-114. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17436>

Bran Agudelo,



C. P., Tobón Castaño, M. L. y Volveras Camayo,

E. J. (2022). Objeto virtual de aprendizaje (OVA) para desarrollar el nivel de lectura inferencial en los estudiantes de los grados 4° y 5° de la institución educativa rural Botero del municipio de Santo Domingo, Antioquia [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. <https://hdl.handle.net/11227/15815>

Cáceres León, K. y

17

revistas.siep.org.pe
<https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/422>

Hidalgo Lovo, D. I. G. (2023). Experiencia subjetiva del docente rural de Loreto frente al programa "Aprendo en Casa" en pandemia.

Revista Peruana de Investigación Educativa, 15(18). <https://doi.org/10.34236/rpie.v15i18.422>

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *The Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23020641/>
Figueroa-Gutiérrez,



V., Montes-Miranda, A. y

18

doi.org | Evaluación de programas de formación en tic: debates y enfoques prevalentes en la investigación educativa
<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6312>

Rodríguez-Morato, A. (2020).

Evaluación de programas de formación en TIC: debates y enfoques prevalentes en la investigación educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(1), 225-239. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6312>

Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde-Trabada, A. y Valero-Esteban, J.

19

reunir.unir.net | Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/14140>

(2022).

20

doi.org | Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas
<https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>

Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado:

un análisis de las barreras y

propuestas.

Educación XX1, 25(2),

173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>

Gaviria Soto, J. L. (2014). El papel de la investigación académica sobre la mejora de las políticas y de las prácticas educativa. *Participación Educativa*, 3(5), 43-50.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4949849>

Gómez del Pulgar Cinque, S. y Rodríguez-Mantilla, J. M. (2020).

21

redined.educacion.gob.es | Las competencias instrumentales en los futuros maestros de educación primaria : autopercepción y satisfacción con la formación recibida ...
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/241723>

Las competencias instrumentales en los futuros maestros de Educación Primaria: Autopercepción y satisfacción con la formación recibida en estudiantes de la

22

hdl.handle.net | Las competencias instrumentales en los futuros Maestros de Educación Primaria: Autopercepción y satisfacción con la formación recibida en estudiant...
<http://hdl.handle.net/10481/64777>

UCM.

Profesorado, 24(3), 309-333. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I3.8158>

23

doi.org | Entre comprensión y apropiación: el aprendizaje basado en juegos visto desde la docencia rural
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2025.02.002>

Gonzales-Huaman, R., Quispe-Chipana, L., Ticona-Encinas, D., Calsin-Quispe, E., Aqise-Mestas, T., Humpiri-Tumi, J. y Cutipa-Escalante, P. (2025). Entre comprensión y apropiación: el aprendizaje basado en juegos visto desde la docencia rural. Revista Innova Educación, 7(2), 26-49. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2025.02.002>

González Barreto, E., Duarte Vicente, M. y Cruz Cruz, C. (2021). La formación científica del licenciado en educación preescolar. Revista Varela, 21(58), 53-59. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/107/246>

Henckell Sime, E. C. L. y Cherres Castro, A. M. (2025). La práctica pedagógica en educación primaria. Revista InveCom, 5(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10279841>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). Metodología de la Investigación. (6ª ed.). Mc Graw Hill Education. https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/254857_DOC_2023-03-01_18:46:18.pdf

Ibargüen Maturana,

24

doi.org
<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.557>

J. (2025). Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes de preescolar y básica primaria en la enseñanza del inglés en una institución educativa oficial de Medellín. Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 6(1), 1554-1597. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.557>

Kintsch, W.



(1998). *Comprehension a Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.

<https://andymatuschak.org/files/papers/Kintsch%20-%201998%20-%20Comprehension.pdf>

Maurial Mackee, M., Bardales Mendoza, O. y

25

doi.org | Discursos y prácticas pedagógicas sobre la diversidad en aulas de escuelas de educación básica rural multigrado
<https://doi.org/10.18800/educacion.202202.007>

Alonso Yábar, R. (2022). Discursos y prácticas pedagógicas sobre la diversidad en aulas de escuelas de educación básica rural multigrado. Educación, 31(61), 129-148. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.007>



Mejía Medina, M. A., Cajas, C., Balarezo Morales, M. I. y Cañaverl Estrella,

G. I. (2025). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en E



ducación Básica. Revista Ciencia Innovadora,

3(2), 14-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10487251>

Merriam, S. B. (2009). Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation. John Wiley & Sons. <https://download.e-bookshelf.de/download/0002/3455/24/L-G-0002345524-0003216525.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). ECE-2010 este 30 de noviembre y 01 de diciembre. <http://umc.minedu.gob.pe/ece-2010-este-30-de-noviembre-y-01-de-diciembre/>

Observatorio de la Educación Peruana. (2024). Informe. Balance 2023 de la educación peruana. Universidad Antonio Ruiz de Montoya. <https://obepe.org/wp-content/uploads/2024/04/Informe-Situacion-de-la-educacion-2023.pdf>

26

Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

27

TF DULCE MARÍA Y MIRYHAM.docx | TF DULCE MARÍA Y MIRYHAM
Viene de de mi grupo

(2023). Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_spa



Owen Wilson, L. (2016). *Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised*. Quincy College. https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf

28

doi.org
<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.557>

Parra-Bernal, L. R., Menjura-Escobar, M. I., Pulgarín-Puerta, L. E. y Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 17(1), 70-94. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134175018005/134175018005.pdf>

Paul, R. y Elder, L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Ramírez Cuartas, A. M. (2024). Efecto de la expresión corporal en el fortalecimiento de las funciones ejecutivas control inhibitorio y memoria de trabajo en niños de seis y siete años de edad en una institución privada de Medellín [Tesis de maestría, Universidad de Caldas]. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/19901>

Ríos Contreras, M. A. (2021). Transformación de la práctica pedagógica en educación básica primaria desde los significados de los actores en la aplicación de la Programación Neurolingüística. *Dialéctica*, 1(18), 165-182. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/dialectica/article/view/9335>

Ríos Huaricachi, K., Rojas Landa, Y. y

29

dx.doi.org | Las estrategias de enseñanza en los procesos de interacción de estudiantes de primaria
<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202201.012>

Sánchez Trujillo, M. (2022). Las estrategias de enseñanza en los procesos de interacción de estudiantes de primaria. *Educación*, 31(60),

258-274. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.012>

30

Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Sadler, R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.

<http://hdl.handle.net/10072/35483>

Sánchez Huarcaya, A. O., Llanos Espinoza, M. Y. y Aliaga, A. L. G. (2022). La práctica pedagógica de docentes de escuelas en tiempos de pandemia. *Foro Educativo*, (38), 185-211. <https://doi.org/10.29344/07180772.38.2995>

Sánchez Trujillo, M. de los Á. y

31

revistas.siep.org.pe
<https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/375>

Rodríguez Flores, E. A. (2024). Una estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de los niveles Inicial y Primario. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 15(19). <https://doi.org/10.34236/rpie.v15i19.375>

Sánchez-Amaya, T., Santana-Gaitán, L. C. y Velasco-Forero, M. J. (2024).

32

doi.org | Evaluación de la práctica pedagógica en el contexto de la educación superior en Colombia
<https://doi.org/10.1590/1984-0411.94436>

Evaluación de la práctica pedagógica en el contexto de la educación superior en Colombia. *Educar em Revista*,

40, e94436. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94436>

Shulman, L. S.

33

doi.org | Evaluación de programas de formación en tic: debates y enfoques prevalentes en la investigación educativa
<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6312>

(1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*,

15(2), 4-14. https://depts.washington.edu/comgrnd/ccli/papers/shulman_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching_1986-jy.pdf

Vásquez Burga, H. (2020).

34

hdl.handle.net | Uso de inferencias como estrategia didáctica de comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educa...
<http://hdl.handle.net/20.500.14074/6905>

Uso de inferencias como estrategia didáctica de comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 82420 de Pallán - 2014

[Tesis de maestría, Universidad Nacional de Cajamarca].

<http://hdl.handle.net/20.500.14074/6905>

Vilchez Ruiz, K. F. (2021). Estrategia de perfeccionamiento docente para la práctica pedagógica en educación primaria de la Institución Educativa N° 11517 Santa Ana Tumán [Tesis de maestría, Universidad Señor de Sipán]. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/8470>

Vygotski, L. S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Crítica*. <http://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV326122022175849.pdf>

Zhu, X., Cheong, C. M., Li, G. Y. y

35

Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Wu, J. (2020). Primary school teachers' conceptions of reading comprehension processes and its formulation. *Frontiers in Psychology*,

11, 615. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00615>

Problemas específicos Objetivos específicos
¿Cómo percibe el docente la relación del conocimiento de las características de sus estudiantes y el dominio de contenidos orientan la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025? Analizar la percepción de la relación del conocimiento de las características de sus estudiantes y el dominio de contenidos orientan

**36**

dialnet.unirioja.es | Estrategias para mejorar la comprensión lectora en Educación Básica
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10487251.pdf>

la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025
¿Cómo percibe el docente la relación entre su planificación y la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025? Analizar la relación entre su planificación y la capacidad inferencial de los estudiantes

de segundo grado de primaria, Lima, 2025
¿Cómo percibe el docente la relación entre el clima e interacción pedagógica y

**37**

dialnet.unirioja.es | Estrategias para mejorar la comprensión lectora en Educación Básica
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10487251.pdf>

la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025? Analizar la relación entre el clima e interacción pedagógica y la capacidad inferencial de los estudiantes

de segundo grado de primaria, Lima, 2025
¿Cómo percibe el docente la relación entre la Conducción de la enseñanza y mediación y

**38**

dialnet.unirioja.es | Estrategias para mejorar la comprensión lectora en Educación Básica
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10487251.pdf>

la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025? Analizar la relación entre la conducción de la enseñanza y mediación y la capacidad inferencial de los estudiantes

de segundo grado de primaria, Lima, 2025
¿Cómo percibe el docente la relación entre la Evaluación y retroalimentación formativa y

**39**

dialnet.unirioja.es | Estrategias para mejorar la comprensión lectora en Educación Básica
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10487251.pdf>

la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado de primaria, Lima, 2025? Analizar la relación entre la evaluación y retroalimentación formativa y la capacidad inferencial de los estudiantes

de segundo grado de primaria, Lima, 2025

Anexo B. Matriz de categorización
Categoría de estudio Definición conceptual Subcategorías Indicadores



Práctica pedagógica El Minedu (2016) la concibió como la preparación, conducción y evaluación de la enseñanza orientada al desarrollo de competencias, con énfasis en clima de aula y retroalimentación formativa. C1 Conocimiento de estudiantes y contenidos (i) diagnóstico lector previo; (ii) selección de textos con pistas explotables; (iii) adecuación de consignas al nivel del grupo.

C2 Planificación (i) propósito inferencial explícito; (ii) secuencia de preguntas de orden superior; (iii) organizadores
"pista → inferencia → evidencia"

C3 Interacción pedagógica y clima (i) turnos de palabra y escucha activa; (ii) andamiaje para disentir con respeto; (iii) trabajo colaborativo que contrasta inferencias.

C4 Conducción/mediación (i)
"pienso en voz alta"

(ii) cadenas de preguntas literal → inferencial → evaluativa; (iii) señalización de pistas en el texto.

C5 Evaluación y retroalimentación (i) criterios/indicadores de inferencia visibles; (ii) retro que exige justificar con el texto; (iii) ajustes didácticos derivados.

Capacidad inferencial Kintsch (1998) propuso un modelo de procesamiento textual que organiza la comprensión en niveles literal, inferencial y crítico, señalando que la inferencia se produce cuando el lector construye significados que no están explícitamente presentes en el texto. C1. Nivel literal (i) Identifica ideas clave y detalles relevantes.

(ii) Parafrasea con coherencia información explícita del texto.

C2.
Nivel inferencial (i) Usa pistas textuales o visuales para completar información implícita.

(ii) Explica "concluyo que... porque...", justificando con evidencias del texto. (iii) Relaciona el texto con experiencias cercanas para elaborar inferencias. (iv) Extrapolando una idea del texto a una situación distinta. (v) Revisa y corrige su inferencia cuando incorpora nueva evidencia textual.

C3. Nivel crítico (i) Plantea por qué y para qué ocurren los hechos o decisiones del texto. (ii) Distingue hechos de opiniones. (iii) Cuestiona interpretaciones y propone alternativas. (iv) Usa la regla o criterio inferido para resolver otra situación o tarea. (v) Solicita apoyo específico cuando identifica que su interpretación es insuficiente (metacognición evaluativa propia del nivel crítico).

Anexo C. Matriz de Instrumentos
Categoría 1: Práctica Pedagógica

Subcategoría Indicador Pregunta guía (Docentes) Pregunta guía (Coordinadores y directivos) Pregunta guía (Estudiantes)

C1 Conocimiento de estudiantes y contenidos Diagnóstico lector previo ¿De qué manera identifica el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes antes de iniciar una lectura? ¿Cómo se realiza y monitorea institucionalmente el diagnóstico de comprensión lectora en 2.º grado y qué decisiones se toman con esos resultados?



Antes de leer en clase, ¿cómo sabes qué cosas ya entiendes y cuáles te cuestan?

Selección de textos con pistas explotables ¿Qué criterios utiliza para seleccionar los textos que trabajará en clase? ¿Qué criterios institucionales guían la selección de textos que contengan pistas útiles para inferir? Cuando la profe trae un texto, ¿qué cosas (palabras, dibujos) te ayudan a descubrir lo que no dice directo?

Adecuación de consignas al nivel del grupo ¿Cómo adapta las preguntas o consignas para que todos los estudiantes puedan participar?

¿Cómo orientan a los docentes para ajustar consignas y materiales según los niveles del grupo? Si una pregunta es difícil, ¿qué hace la profe para que todos puedan responder?

C2 Planificación Propósito inferencial explícito ¿Cómo integra el propósito de inferencia dentro de su planificación de lectura? ¿De qué manera verifican que el propósito inferencial figure explícito en las planificaciones? Cuando leen, ¿la profe les dice para qué leen o qué quieren lograr (por ejemplo, sacar conclusiones)?

Secuencia de preguntas de orden superior ¿Qué tipo de preguntas utiliza para promover la reflexión más allá de lo literal? ¿Qué lineamientos existen para asegurar secuencias de preguntas más allá de lo literal? ¿Primero les preguntan cosas fáciles del texto y luego cosas para pensar más? ¿Cómo es ese orden?

Organizadores “pista → inferencia → evidencia” ¿De qué manera guía a los estudiantes para relacionar las pistas del texto con sus inferencias?



¿Promueven el uso de organizadores que articulen pista-inferencia-evidencia? ¿Cómo lo evidencian? Cuando dices una idea, ¿te piden mostrar la pista y la prueba del texto? ¿Cómo lo hacen?

C3 Interacción pedagógica y clima Turnos de palabra y escucha activa ¿Cómo promueve la participación equitativa y la escucha respetuosa en las discusiones sobre lectura? ¿Qué normas o rutinas institucionales favorecen la participación equitativa y la escucha respetuosa?

Cuando conversan, ¿cómo hacen para que todos hablen y se escuchen sin interrumpir?

Andamiaje para disentir con respeto ¿Cómo maneja las diferencias de interpretación entre los estudiantes?



¿Qué orientaciones brindan para gestionar el disenso entre interpretaciones distintas?

Si tu idea es distinta a la de un compañero, ¿qué dices para explicar tu porqué con respeto?

Trabajo colaborativo que contrasta inferencias ¿Qué estrategias utiliza para fomentar el trabajo en grupo y el contraste de ideas? ¿Qué estrategias institucionales impulsan el trabajo en grupo para contrastar inferencias? Cuando trabajan en equipo, ¿cómo comparan las ideas y deciden cuál tiene más pruebas?

C4 Conducción/mediación “Pienso en voz alta” ¿En qué momentos modela usted cómo realizar una inferencia durante la lectura? ¿Cómo se acompaña a los docentes para modelar el “pienso en voz alta” durante la lectura? ¿La profe alguna vez piensa en voz alta y muestra cómo encuentra pistas y saca una conclusión?

Cadenas de preguntas literal → inferencial → evaluativa ¿Podría describir cómo organiza las preguntas para guiar la comprensión del texto? ¿De qué manera se guía la progresión de preguntas (literal → inferencial → evaluativa) en las sesiones? ¿Te hacen preguntas del texto, luego para pensar y después para opinar? ¿Recuerdas un ejemplo?

Señalización de pistas en el texto ¿Qué recursos o estrategias utiliza para que los estudiantes reconozcan las pistas dentro del texto?



¿Qué recursos o formación ofrecen para enseñar a reconocer pistas en el texto? Cuando leen, ¿subrayan o señalan las pistas que ayudan a entender? ¿Cómo lo hacen?

C5 Evaluación y retroalimentación Criterios/indicadores de inferencia visibles ¿Qué indicadores utiliza para evaluar la capacidad inferencial de sus estudiantes? ¿Qué criterios/indicadores institucionales se usan para valorar la inferencia en 2.º grado? ¿Sabes qué esperan cuando haces una inferencia (qué debe tener tu respuesta)?

¿Dónde lo ves?

Retro que exige justificar con el texto ¿Cómo brinda retroalimentación cuando una inferencia es correcta o incorrecta? ¿Cómo se promueve una retroalimentación que exija justificar con el texto? Si tu respuesta no convence, ¿la profe te pide mostrar la parte del texto para mejorarla?

Ajustes didácticos derivados ¿De qué manera ajusta su enseñanza según los resultados de la comprensión lectora? ¿Cómo se registran y ejecutan ajustes de enseñanza a partir de los resultados de comprensión/inferencia? Después de una actividad, ¿la profe cambia algo para que entiendan mejor la próxima vez? ¿Qué cambió?

Categoría 2: Capacidad inferencial

Subcategoría (Kintsch, 1998) Indicador Preguntas guía (Docentes) Preguntas guía (Coordinadores) Preguntas guía (Estudiantes)



Nivel literal Identifica ideas clave y detalles relevantes ¿Cómo verifica que sus estudiantes identifican ideas clave antes de inferir?

¿Qué evidencias observan que los estudiantes reconocen ideas importantes del texto? ¿Qué parte del texto te ayudó a entender lo principal? ¿Qué detalle fue importante?

Parafrasea con coherencia ¿Qué estrategias usa para que los estudiantes expliquen con sus palabras lo que entendieron? ¿Qué tan frecuente observan paráfrasis claras en los estudiantes? Explica con tus palabras qué pasó en el texto.

Nivel inferencial Usa pistas textuales o visuales para completar lo implícito ¿Cómo enseña a sus estudiantes a usar pistas del texto para deducir información? ¿Qué evidencias observan que los estudiantes usan pistas para inferir? ¿Qué cosa no dice el texto, pero puedes deducir? ¿Qué pista te ayuda?

Explica “concluyo que... porque...” ¿Cómo promueve explicaciones justificadas durante la lectura? ¿Qué indicadores ven cuando un estudiante justifica su inferencia? Completa: “Concluyo que... porque...”. ¿Qué te hizo pensar eso?

Relaciona el texto con experiencias cercanas ¿Cómo conecta los contenidos con experiencias reales del estudiante?



¿Qué conexiones personales observan al inferir? ¿Esto te recuerda algo que te pasó o viste? ¿En qué te ayuda eso?

Extrapolación de una idea a otra situación ¿Cómo guía a los estudiantes para aplicar una idea del texto en otro contexto? ¿Qué tan frecuente observan extrapolaciones? Si pasara algo parecido en tu casa o colegio, ¿qué crees que ocurriría? ¿Por qué?

Revisa y corrige su inferencia con nuevas evidencias ¿Cómo fomenta que los estudiantes ajusten sus inferencias al encontrar nueva información? ¿Qué señales ven cuando un estudiante corrige o mejora su interpretación?

Si lees esto nuevo, ¿cambiarías tu conclusión?

¿Por qué?

Nivel crítico Plantea por qué y para qué ¿Cómo incentiva que los estudiantes formulen preguntas de causa y propósito? ¿Qué tan frecuente observan este tipo de preguntas? ¿Por qué pasó esto? ¿Para qué hizo eso el personaje?

Distingue hechos de opiniones ¿Cómo enseña a diferenciar entre lo que el texto afirma y lo que se interpreta? ¿Qué errores comunes observan entre hecho y opinión? ¿Esto lo dice el texto o lo piensas tú? ¿Cómo lo sabes?

Cuestiona interpretaciones y propone alternativas ¿Cómo promueve que los estudiantes comparen interpretaciones? ¿Qué evidencia ven de razonamientos alternativos? ¿Qué otra explicación podría haber? ¿Qué otra intención podría tener el personaje?

Usa criterios inferidos en otra tarea ¿Cómo promueve que los estudiantes apliquen el mismo razonamiento en actividades nuevas?

¿Qué rastros ven de esta transferencia inferencial? Si estuvieras en otra situación parecida, ¿usarías la misma conclusión? ¿Por qué?

Solicita apoyo específico cuando lo necesita ¿Cómo enseña a identificar cuándo requieren ayuda para interpretar?



¿Cómo evalúan la metacognición del estudiante?

Si no entiendes algo, ¿qué parte te confunde y qué ayuda necesitas?

Anexo D. Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes

PREGUNTA GUÍA (DOCENTES)

Esta entrevista semiestructurada tiene como propósito recoger su percepción sobre la práctica pedagógica (C1-C5 del MBDD) y su relación con la capacidad inferencial de los estudiantes de segundo grado. La participación es voluntaria, confidencial y con consentimiento informado. La entrevista durará entre 30 y 40 minutos y será grabada únicamente para fines académicos; los datos se anonimizan mediante códigos y se usarán de forma agregada. Puede no responder cualquier pregunta y retirarse cuando lo considere. Se solicitarán ejemplos concretos de su práctica (planificaciones, consignas, preguntas, retroalimentación) para comprender cómo y por qué toma decisiones en el aula.

CATEGORÍA 1: PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Subcategoría 1: C1 Conocimiento de estudiantes y contenidos

¿De qué manera identifica el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes antes de iniciar una lectura?

¿Qué criterios utiliza para seleccionar los textos que trabajará en clase?

¿Cómo adapta las preguntas o consignas para que todos los estudiantes puedan participar?

Subcategoría: C2 Planificación

¿Cómo integra el propósito de inferencia dentro de su planificación de lectura?

¿Qué tipo de preguntas utiliza para promover la reflexión más allá de lo literal?

¿De qué manera guía a los estudiantes para relacionar las pistas del texto con sus inferencias?

Subcategoría: C3 Interacción pedagógica y clima

¿Cómo promueve la participación equitativa y la escucha respetuosa en las discusiones sobre lectura?

¿Cómo maneja las diferencias de interpretación entre los estudiantes?

¿Qué estrategias utiliza para fomentar el trabajo en grupo y el contraste de ideas?

Subcategoría 4: C4 Conducción/mediación

¿En qué momentos modela usted cómo realizar una inferencia durante la lectura?

¿Podría describir cómo organiza las preguntas para guiar la comprensión del texto?

¿Qué recursos o estrategias utiliza para que los estudiantes reconozcan las pistas dentro del texto?

Subcategoría 5: C5 Evaluación y retroalimentación

¿Qué indicadores utiliza para evaluar la capacidad inferencial de sus estudiantes?

¿Cómo brinda retroalimentación cuando una inferencia es correcta o incorrecta?

¿De qué manera ajusta su enseñanza según los resultados de la comprensión lectora?

CATEGORÍA 2: CAPACIDAD INFERENCIAL

Subcategoría: Nivel literal

¿Cómo verifica que sus estudiantes distinguen ideas clave y detalles relevantes al leer?

¿Qué estrategias emplea para evaluar que puedan parafrasear el texto con coherencia y en sus propias palabras?

Subcategoría: Nivel inferencial

¿Qué estrategias emplea para que los estudiantes utilicen pistas textuales o visuales y completen lo implícito?

¿Cómo promueve que los estudiantes formulen conclusiones justificadas con la estructura "Concluyo que... porque...?"

¿De qué manera fomenta que relacionen el texto con experiencias propias o del entorno para apoyar la inferencia?

¿Qué tareas plantea para que extrapolen ideas del texto a nuevos contextos?

¿Cómo observa y registra que revisan o corrigen sus inferencias al incorporar nuevas evidencias?

Subcategoría: Nivel crítico

¿Cómo promueve que expliquen el por qué y el para qué de acciones o hechos del texto?

¿Qué estrategias utiliza para que distingan hechos de opiniones durante la lectura?



¿Cómo gestiona que cuestionen interpretaciones y propongan alternativas con sustento?

¿Cómo verifica que apliquen criterios inferidos del texto en otras actividades o situaciones?

¿Qué señales le indican que un estudiante pide ayuda específica para mejorar su inferencia y cómo responde usted?

Anexo E. Guía de entrevista semiestructurada dirigida a coordinadores/as (directivos)

Introducción

Esta entrevista semiestructurada busca identificar condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan la práctica pedagógica (C1-C5 del MBDD) y el desarrollo/evaluación de la capacidad inferencial en 2.º grado.



La participación es voluntaria y confidencial; duración estimada 20-30 minutos.

Con su consentimiento, la entrevista será grabada solo para fines académicos; la información se reportará de forma anónima. Puede omitir preguntas o detener la entrevista cuando lo desee.

Categoría 1: Práctica pedagógica (MBDD)

Subcategoría 1. C1 Conocimiento de estudiantes y contenidos

¿Cómo se realiza y monitorea institucionalmente el diagnóstico de comprensión lectora en 2.º grado y qué decisiones se toman con esos resultados?

¿Qué criterios institucionales guían la selección de textos que contengan pistas útiles para inferir?

¿Cómo orientan a los docentes para ajustar consignas y materiales según los niveles del grupo?

Subcategoría 2. C2 Planificación

¿De qué manera verifican que el propósito inferencial figure explícito en las planificaciones?

¿Qué lineamientos existen para asegurar secuencias de preguntas más allá de lo literal?

¿Promueven el uso de organizadores que articulen pista-inferencia-evidencia? ¿Cómo lo evidencian?

Subcategoría 3. C3 Interacción pedagógica y clima

¿Qué normas o rutinas institucionales favorecen la participación equitativa y la escucha respetuosa?



¿Qué orientaciones brindan para gestionar el disenso entre interpretaciones distintas?

¿Qué estrategias institucionales impulsan el trabajo en grupo para contrastar inferencias?

Subcategoría 4. C4 Conducción/mediación

¿Cómo se acompaña a los docentes para modelar el “pienso en voz alta” durante la lectura?

¿De qué manera se guía la progresión de preguntas (literal → inferencial → evaluativa) en las sesiones?

¿Qué recursos o formación ofrecen para enseñar a reconocer pistas en el texto?

Subcategoría 5. C5 Evaluación y retroalimentación

¿Qué criterios/indicadores institucionales se usan para valorar la inferencia en 2.º grado?

¿Cómo se promueve una retroalimentación que exija justificar con el texto?

¿Cómo se registran y ejecutan ajustes de enseñanza a partir de los resultados de comprensión/inferencia?

Categoría 2: Capacidad inferencial

Subcategoría 2.1: Nivel literal

(Monitoreo de procesos de recuperación e interpretación básica del texto)

¿Cómo se monitorea institucionalmente que los estudiantes de segundo grado distingan ideas clave y detalles relevantes al leer?

¿De qué manera se verifica, desde coordinación, que las aulas trabajen la paráfrasis coherente como evidencia de comprensión?

Subcategoría 2.2: Nivel inferencial

(Procesos institucionales que apoyan la construcción de significados implícitos)

¿Qué orientaciones o recursos institucionales promueven que los docentes enseñen a usar pistas textuales o visuales para completar información implícita?

¿Cómo se impulsa que las planificaciones incluyan actividades o preguntas que lleven a los estudiantes a formular conclusiones justificadas (por ejemplo, “concluyo que... porque...”)?

¿Qué lineamientos existen para vincular las lecturas con experiencias del contexto de los estudiantes y favorecer inferencias basadas en su realidad cercana?

¿Cómo se promueven tareas que soliciten extrapolar ideas del texto a nuevos contextos o situaciones?

¿De qué manera se documenta y retroalimenta el proceso de revisar y corregir inferencias cuando aparecen nuevas evidencias en el texto?

Subcategoría 2.3: Nivel crítico

(Evaluación institucional del razonamiento, análisis y juicio textual)

¿Qué lineamientos fomentan que las planificaciones incluyan preguntas de “por qué” y “para qué” en las actividades de lectura?

¿Existen criterios o actividades comunes para que los estudiantes diferencien hechos de opiniones en los textos?



¿Cómo se impulsa que los estudiantes cuestionen interpretaciones y propongan alternativas con sustento textual?

¿Qué mecanismos institucionales aseguran que los estudiantes apliquen los criterios o reglas inferidas del texto en otras actividades o situaciones?

¿Qué protocolos existen para que los estudiantes soliciten apoyo específico (andamiajes) cuando no logran inferir, y cómo se supervisa su aplicación?

Anexo F. Guía de entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes (2.º grado)

Introducción (leer en voz alta antes de iniciar)

Vamos a conversar unos 8-10 minutos sobre cómo lees en clase y cómo piensas cuando sacas conclusiones. Tu participación es voluntaria y lo que digas será confidencial; usaremos un código en lugar de tu nombre. Con permiso tuyo y de tu familia, podemos grabar para recordar bien tus ideas. No hay respuestas buenas o malas: queremos saber cómo piensas. Si alguna pregunta no te gusta, puedes no responder o parar cuando quieras.

Categoría 1: Práctica pedagógica (MBDD)

Subcategoría 1.1: C1 Conocimiento de estudiantes y contenidos

Antes de leer en clase, ¿cómo sabes qué cosas ya entiendes y cuáles te cuestan?

Cuando la profe trae un texto, ¿qué cosas (palabras, dibujos) te ayudan a descubrir lo que no dice directo?

Si una pregunta es difícil, ¿qué hace la profe para que todos puedan responder?

Subcategoría 1.2: C2 Planificación

Cuando leen, ¿la profe les dice para qué leen o qué quieren lograr (por ejemplo, sacar conclusiones)?

¿Primero les preguntan cosas fáciles del texto y luego cosas para pensar más? ¿Cómo es ese orden?

Cuando dices una idea, ¿te piden mostrar la pista y la prueba del texto? ¿Cómo lo hacen?

Subcategoría 1.3: C3 Interacción pedagógica y clima

Cuando conversan, ¿cómo hacen para que todos hablen y se escuchen sin interrumpir?

Si tu idea es distinta a la de un compañero, ¿qué dices para explicar tu porqué con respeto?

Cuando trabajan en equipo, ¿cómo comparan las ideas y deciden cuál tiene más pruebas?

Subcategoría 1.4: C4 Conducción/mediación

¿La profe alguna vez piensa en voz alta y muestra cómo encuentra pistas y saca una conclusión?

¿Te hacen preguntas del texto, luego para pensar y después para opinar? ¿Recuerdas un ejemplo?

Cuando leen, ¿subrayan o señalan las pistas que ayudan a entender? ¿Cómo lo hacen?

Subcategoría 1.5: C5 Evaluación y retroalimentación

¿Sabes qué esperan cuando haces una inferencia (qué debe tener tu respuesta)? ¿Dónde lo ves?

Si tu respuesta no convence, ¿la profe te pide mostrar la parte del texto para mejorarla?

Después de una actividad, ¿la profe cambia algo para que entiendan mejor la próxima vez? ¿Qué cambió?

Categoría 2: Capacidad inferencial

Subcategoría 2.1: Nivel literal

(Identificación de información explícita y paráfrasis)

De lo que leímos, ¿cuál es la idea más importante? ¿Qué parte del texto te ayudó a entenderla?

Cuéntame con tus palabras qué pasó en el texto, desde el inicio hasta el final.

Subcategoría 2.2: Nivel inferencial

(Deducción de información implícita, relación y extrapolación)

Mira el texto o la imagen: ¿qué pistas te dicen algo que no está escrito? ¿Cuáles son?

Completa la frase: “Concluyo que... porque...”

¿Esto te recuerda a algo que te pasó o viste? ¿En qué se parece?

Si algo parecido pasara en tu aula o en tu casa, ¿qué crees que pasaría? ¿Por qué?

Si ahora encontramos una nueva pista en el texto, ¿cambiarías tu idea? ¿Qué cambiarías?

Subcategoría 2.3: Nivel crítico

(Análisis, juicio y evaluación)

¿Por qué crees que el personaje hizo eso? ¿Para qué sirvió lo que hizo?

Dime una cosa que pasó en el texto (hecho) y una cosa que alguien piensa o cree (opinión).

Si un compañero piensa diferente, ¿qué otra idea podría ser? ¿Por qué?

Si leyeras otro cuento parecido, ¿cómo usarías las pistas para inferir? ¿Qué pasos harías?

□

**40**

Documento de otro usuario
♥ Viene de de otro grupo

□ Tabla

**41**

Documento de otro usuario
♥ Viene de de otro grupo

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

□ Tabla

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

□ Texto, Carta

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

□ Tabla

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

□ Tabla

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

Anexo H. Consentimiento informado Coordinadores

□ Texto, Carta

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

□ Texto, Carta

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

□ Texto, Carta

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

□ Texto, Carta

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

□ Texto, Carta

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

□ Texto, Carta

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

□ Texto

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

□ Texto, Carta

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

Anexo I. Carta de Innova Teaching School (ITS)

□ Texto, Carta

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

Anexo J. Carta de Autorización de I.E.

□ Texto, Carta

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.