

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
MONTEERRICO**

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



**ENSEÑANZA RECÍPROCA PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA DE LECTURA EN TERCERO DE PRIMARIA**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

MACHACCA FLORES, Angela Isabel

MALPARTIDA PORTILLO, Sofia Hilda

PASAPERA TRUJILLO, Norma Raquel

VALLE DELGADO, Juan Manuel

ASESORA:

YAPIAS MUÑOZ, ROSALINA

Lima, 2025



PERÚ

Ministerio
de Educación

Escuela de Educación
Superior Pedagógica
Pública Monterrico

Dirección
General

Unidad de
Investigación

"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres"
"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Yo, Rosalina Yapias Muñoz, en mi calidad de asesora de tesis, del Programa de Estudios de Educación Primaria de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: *"Enseñanza recíproca para el desarrollo de la competencia de lectura en tercero de primaria"*, de autores: Angela Isabel Machacca Flores, Sofia Hilda Malpartida Portillo, Norma Raquel Pasapera Trujillo y Juan Manuel Valle Delgado, tiene un **índice de similitud de 6%**, verificado mediante el software Turnitin:

MACHACA_MALPARTIDA PASAPERA_VALLE ENSEÑANZA RECÍPROCA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LECTURA EN TERCERO DE PRIMARIA

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trrcoid=3117531452938

Fecha de entrega

21 nov 2025, 3:44 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

25 nov 2025, 8:44 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

T_MACHACCA_EP_2025-II.docx

Tamaño del archivo

1.7 MB

288 páginas

53.929 palabras

312.357 caracteres



Página 2 de 294 · Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trrcoid=3117531452938

6% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el Informe

- » Bibliografía
- » Texto citado
- » Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones

- » N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 4% Fuentes de Internet
- 1% Publicaciones
- 5% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Por tanto, en mi condición de asesora, firmo el presente documento en señal de conformidad, indicando que el porcentaje obtenido está dentro del valor de similitud aceptado, cumpliendo así con los requerimientos establecidos por la norma vigente.

Rosalina Yapias Muñoz

DNI: 40265786

ORCID: 0000-0002-9658-0251

Lima 11 de Junio de 2026

RESUMEN

El estudio analizó cómo la estrategia de Enseñanza Recíproca contribuyó al desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en estudiantes de tercer grado de primaria. Se trabajó bajo un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción y contó con la participación de 24 estudiantes de entre 8 y 9 años de una institución educativa pública de Santiago de Surco, Lima. El proceso comprendió un diagnóstico inicial y la implementación de un plan de acción basado en las fases de la estrategia: predecir, clarificar, preguntar y resumir. Para la recolección de información se emplearon como técnicas la observación y el grupo focal y como instrumentos la guía de observación, el diario de campo y la guía de grupo focal. La triangulación de datos evidenció mejoras en la participación, la comprensión inferencial y el uso de estrategias metacognitivas. Los estudiantes evolucionaron de respuestas centradas en la comprensión literal hacia interpretaciones más reflexivas, críticas y fundamentadas. Se concluye que la Enseñanza Recíproca favorece el desarrollo de la competencia lectora al promover procesos de lectura más activos, colaborativos y autorregulados en los estudiantes.

Palabras clave: enseñanza recíproca, fases, comprensión lectora, capacidades, investigación - acción, lectores activos.

ABSTRACT

This study analyzed how the Reciprocal Teaching strategy contributed to the development of the competency "Reads various types of written texts in their mother tongue" in third-grade primary school students. The research was conducted under a qualitative approach with an action-research design, with the participation of 24 students aged 8 to 9 years from a public educational institution in Santiago de Surco, Lima. The process included an initial diagnosis and the implementation of an action plan based on the four phases of the strategy: predicting, clarifying, questioning, and summarizing. Data were collected through observation and focus group as techniques, and the observation guide, field journal, and focus group guide as instruments. Data triangulation revealed improvements in student participation, inferential comprehension, and the use of metacognitive strategies. Students progressed from responses focused on literal comprehension toward more reflective, critical, and well-founded interpretations. It is concluded that Reciprocal Teaching promotes the development of reading competency by fostering more active, collaborative, and self-regulated reading processes among students.

Keywords: reciprocal teaching, phases, reading comprehension, skills, action research, active readers.

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestros sinceros agradecimientos a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico y a todo su plantel docente, quienes nos acogieron con dedicación, compromiso y calidez durante nuestra formación profesional, brindándonos conocimientos, valores y experiencias que fortalecieron nuestra vocación docente.

Nuestro agradecimiento profundo a la Coordinadora de Educación Primaria, Teresa Ugarte Paz, quien acompañó nuestro proceso no solo desde lo académico, sino también desde lo humano. Su palabra serena, su orientación constante y la confianza depositada en nosotros fueron sostén en momentos de esfuerzo y desafío, recordándonos que enseñar también es acompañar con sensibilidad.

Extendemos igualmente nuestro reconocimiento a la Asesora de Práctica, Rosalina Yapias Muñoz, por su guía atenta, retroalimentación clara y acompañamiento respetuoso. Su mirada pedagógica, firme y a la vez cercana, nos permitió fortalecer nuestras prácticas de aula y crecer como docentes en formación.

Finalmente, agradecemos a nuestro centro de práctica, por permitirnos desarrollar e implementar la propuesta pedagógica en un ambiente de colaboración. A los estudiantes, por su entusiasmo y disposición, y al equipo docente por su acogida, nuestro sincero reconocimiento.

DEDICATORIA

A mi familia, mi mayor fortaleza. A mis padres, por su entrega incondicional, por cuidar de mi hija cuando mis responsabilidades me alejaban de ella, y por enseñarme con su ejemplo el valor del esfuerzo y la perseverancia. Y a mi hija Marina, que llegó para transformar mi vida y darme el impulso para ser mejor cada día. Eres mi motivo, mi inspiración y la razón de este logro.

Angela Isabel Machacca Flores

A Dios, por ser mi guía y fortaleza en cada paso. A Gonzalo, mi esposo, por su amor inagotable, por creer en mí incluso cuando dudé y por acompañarme con ternura en cada desafío. A mis amadas hijas, Any y Vale, por comprender mis ausencias y regalarme su amor incondicional mientras perseguía este sueño. A mis padres, por su amor y apoyo inquebrantable. Y a mi hermana, cuya valentía en medio de la adversidad me inspiró a nunca rendirme.

Sofia Hilda Malpartida Portillo

A Dios y a la Virgen María, por iluminar mi camino y sostener mi corazón en cada etapa. A la memoria de mi madre, cuya inspiración permanece viva en mis pasos y decisiones. A mi esposo Jorge, a mis hijos Diego y Leonardo, quienes con su amor y paciencia hicieron más ligero el recorrido. A mis hermanas, por su apoyo sincero y la confianza que depositaron en mí; este logro es también suyo.

Norma Raquel Pasapera Trujillo

A Dios por ser mi guía constante, darme fortaleza en los momentos difíciles y llenarme de esperanza para continuar. A mi esposa Cristina, compañera de mis días, por su amor, comprensión y apoyo incondicional. A mis hijos Joyce y Jeremy, porque su ternura y alegría fueron mi mayor inspiración y la razón más profunda para esforzarme y culminar este sueño. A mis padres, por su ejemplo de vida, sacrificio y valores. Y a mis hermanos, por su cariño, su aliento.

Juan Manuel Valle Delgado

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	17
2.1. Antecedentes De Estudio.....	17
2.1.1. <i>Internacionales</i>	17
2.1.2. <i>Nacionales</i>	20
2.2. Estrategia Enseñanza Recíproca.....	23
2.2.1 <i>Origen de la Enseñanza Recíproca</i>	24
2.2.2 <i>Fundamentación Teórica</i>	24
2.2.3 <i>Definición de la Enseñanza Recíproca</i>	25
2.2.5 <i>Fases de la Enseñanza Recíproca</i>	26
2.3 Competencia: Lee Diversos Tipos de Textos Escritos en su Lengua Materna.....	29
2.3.1 <i>Capacidades</i>	33
2.3.2 <i>Nivel Esperado de la Competencia al Final del Ciclo IV</i>	37
2.3.3 <i>Manifestaciones de la Competencia “Lee Diversos Tipos de Textos Escritos en su Lengua Materna” en el Proceso Lector</i>	38
2.3.4. <i>Propósito Lector</i>	41
3.1. Paradigma, Enfoque, Nivel, Tipo y Diseño metodológico	42
3.2. Diagnóstico	44
3.3. Objetivos de Investigación	48
3.4. Plan de Acción	48
3.5. Técnicas e Instrumentos	51
3.5.1 <i>Técnicas</i>	51
3.5.2 <i>Instrumentos</i>	52
3.6. Análisis y Procesamiento de la Información.....	59
3.8. Limitaciones	63
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	64

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	80
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES	84
REFERENCIAS.....	87
ANEXOS	97
ANEXO 1: MATRIZ METODOLÓGICA	97
ANEXO 2: MATRIZ DE DIARIO CAMPO	107
ANEXO 3: MATRIZ GUÍA DE OBSERVACIÓN	120
ANEXO 4: MATRIZ DE LA GUÍA DEL GRUPO FOCAL	171
ANEXO 5: MATRIZ DE TRIANGULACIÓN.....	211
ANEXO 6: INSTRUMENTO DIARIO DE CAMPO	248
ANEXO 7: INSTRUMENTO GUÍA DE OBSERVACIÓN	250
ANEXO 8: INSTRUMENTO GUÍA DE GRUPO FOCAL.....	254
ANEXO 9: DIARIO DE CAMPO DIAGNÓSTICO	258
ANEXO 10: RESULTADO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	262
ANEXO 11: PLAN DE ACCIÓN	264
ANEXO 12: MATRIZ DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	272
ANEXO 13: UNIDAD DIDÁCTICA Nº 1.....	275
ANEXO 14: SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 01.....	279
ANEXO 15: DECLARACIÓN DEL COMPROMISO DEL PPFF	291
ANEXO 16: DISCURSO DEL DOCENTE PARA EL ASENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES	299
ANEXO 17: RESULTADOS V DE AIKEN	300

ÍNDICE DE FIGURA

Figura 1. *Árbol de problemas*

47

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les permite acceder al conocimiento, interpretar información y desenvolverse críticamente en diversos contextos socioculturales. Sin embargo, diversas evaluaciones internacionales, latinoamericanas y nacionales evidencian dificultades persistentes en el desarrollo de esta competencia, especialmente en los procesos inferenciales y de reflexión crítica. El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS 2021) reporta limitaciones en la capacidad de los estudiantes para integrar información y realizar inferencias (IEA, 2023). Del mismo modo, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), difundido por la UNESCO (2021), señala que un porcentaje significativo de estudiantes latinoamericanos no alcanza los niveles esperados en lectura. En el contexto peruano, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (MINEDU, 2024) evidencia dificultades en la comprensión e interpretación de textos, situación que refleja la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de la competencia lectora.

En la institución educativa donde se desarrolló la investigación, ubicada en el distrito de Santiago de Surco, se identificó que los estudiantes de tercer grado de educación primaria presentan dificultades para identificar ideas principales, interpretar información implícita y reflexionar críticamente sobre los textos leídos. Estas limitaciones afectan su participación durante las actividades de lectura y restringen el desarrollo de aprendizajes significativos en el área de Comunicación. Asimismo, los resultados de la evaluación diagnóstica evidenciaron predominio de respuestas literales y escaso uso de estrategias de comprensión profunda.

Frente a esta problemática y considerando la necesidad de intervenir con una estrategia que favorezca la comprensión activa y el pensamiento reflexivo, se consideró pertinente la aplicación de la Enseñanza Recíproca propuesta por Palincsar y Brown (1984), la cual promueve procesos de comprensión mediante la interacción, el diálogo guiado y el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Esta estrategia se desarrolla a través de cuatro fases fundamentales: predecir, clarificar, formular preguntas y resumir. Al respecto, Oczkus (2021) y Duke y Cartwright (2021) destacan que el uso de estrategias lectoras y metacognitivas favorece una comprensión más reflexiva, activa y autorregulada, permitiendo a los estudiantes monitorear y mejorar sus propios procesos de aprendizaje.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción, debido a que permitió intervenir en la práctica pedagógica y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje en un contexto real. Participaron 24 estudiantes de tercer grado de educación primaria de una institución educativa pública. Para la recolección de información se emplearon la observación y el grupo focal como técnicas, y la guía de observación, el diario de campo y la guía de grupo focal como instrumentos. Asimismo, se realizó un proceso de triangulación de la información con la finalidad de analizar los cambios producidos durante la aplicación de la estrategia. Desde el punto de vista metodológico, el diseño de investigación-acción empleado constituye un aporte replicable para docentes que busquen intervenir reflexivamente en su propia práctica pedagógica.

El objetivo general de la investigación fue analizar de qué manera la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca contribuye al desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en estudiantes de tercer grado de educación primaria. Como objetivos específicos, se planteó diseñar un plan de acción basado en la estrategia de Enseñanza Recíproca, implementar la estrategia en el aula y reflexionar sobre los resultados obtenidos a partir de la intervención pedagógica desarrollada.

La investigación se estructura en seis capítulos. El primero aborda el planteamiento del problema; el segundo desarrolla el marco teórico-conceptual; el tercero presenta el marco metodológico; el cuarto expone los resultados y la discusión; el quinto contiene las conclusiones e implicancias teóricas y prácticas; y el sexto presenta las recomendaciones orientadas a la mejora de la práctica pedagógica y al fortalecimiento de la comprensión lectora en educación primaria.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” constituye un eje fundamental en la educación primaria, en tanto permite a los estudiantes acceder al conocimiento, interpretar la información y desenvolverse de manera crítica en diversos contextos socioculturales. Esta competencia no se limita al reconocimiento de palabras o a la decodificación literal de los textos, sino que implica procesos cognitivos de mayor complejidad, tales como la inferencia, la interpretación, la integración de información y la reflexión crítica sobre los contenidos leídos. En este sentido, como señala Oña (2023), la competencia lectora involucra procesos de análisis, interpretación y uso de la información en diversas situaciones de aprendizaje, lo que la convierte en una habilidad clave para el desarrollo académico integral del estudiante.

Desde esta perspectiva, el objeto de estudio de la presente investigación se centra en el desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, con énfasis en los procesos inferenciales, entendidos como la capacidad de interpretar información implícita, establecer relaciones entre ideas y construir significados a partir del texto. Estos procesos resultan esenciales para una comprensión profunda, ya que permiten trascender la lectura superficial y promover una interacción activa con los textos.

En el marco de la formación docente y la mejora de las prácticas pedagógicas, la investigación se inscribe en la línea de Innovación y didáctica, en tanto propone la implementación de una estrategia pedagógica orientada a mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. Esta línea se sustenta en la necesidad de transformar las prácticas tradicionales de enseñanza, incorporando metodologías activas que promuevan la participación del estudiante, el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, así como la construcción significativa del conocimiento. En coherencia con los lineamientos del enfoque de investigación formativa y práctica reflexiva propuestos en el Manual de Investigación en Educación, se enfatiza la

importancia de generar propuestas que contribuyan a la mejora continua de la práctica docente mediante procesos de análisis crítico e intervención pedagógica.

En este contexto, la Enseñanza Recíproca se configura como una estrategia pertinente e innovadora, en tanto promueve el aprendizaje colaborativo, el diálogo y la reflexión sobre el proceso lector. Según Palincsar y Brown (1984), esta estrategia se basa en la interacción guiada entre docentes y estudiantes, mediante el uso de cuatro procesos fundamentales: predecir, clarificar, formular preguntas y resumir, los cuales favorecen la comprensión profunda de los textos. Asimismo, Oczkus (2021) señala que la aplicación sistemática de la Enseñanza Recíproca contribuye al desarrollo de habilidades metacognitivas, permitiendo a los estudiantes monitorear y regular su propio proceso de comprensión, lo que evidencia su pertinencia dentro del campo de la innovación pedagógica.

A nivel internacional, diversas investigaciones evidencian dificultades persistentes en el desarrollo de la competencia lectora. El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS 2021), desarrollado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement, evalúa la capacidad de los estudiantes de cuarto grado para comprender textos literarios e informativos. Entre los principales hallazgos, se identifican limitaciones en la amplitud del vocabulario y en la activación de conocimientos previos, factores que obstaculizan la interpretación adecuada de palabras y afectan la comprensión global del texto (IEA, 2023). Asimismo, los resultados evidencian retrocesos en el desempeño lector en diversos países, particularmente en tareas que requieren la realización de inferencias, la integración de información y la reflexión crítica, lo que configura un escenario preocupante en el desarrollo de la competencia lectora a nivel global.

En el ámbito latinoamericano, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), reportado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), evidencia que el 44,3 % de los estudiantes de tercer grado no alcanza el nivel mínimo esperado

en lectura. De manera complementaria, se reporta que el 47,08 % presenta dificultades en la interpretación y reflexión sobre los textos, lo que pone de manifiesto limitaciones en el desarrollo de habilidades inferenciales y críticas. Estos resultados reflejan la persistencia de brechas en el aprendizaje y la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora desde los primeros grados de la educación básica.

En el contexto peruano, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje, aplicada por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2024), señala que solo el 32,8% de los estudiantes de cuarto grado alcanza un nivel satisfactorio en lectura, mientras que la mayoría se ubica en los niveles En proceso y En inicio. Esta situación evidencia dificultades persistentes en la comprensión e interpretación de textos, especialmente en aquellos procesos que requieren inferir información implícita y reflexionar críticamente sobre los contenidos. Al respecto, Calero y Calero-Pérez (2021) advierten que la enseñanza de la lectura en el contexto escolar tiende a centrarse en la decodificación, relegando el desarrollo de habilidades de comprensión profunda, lo que limita el logro de aprendizajes significativos.

Esta problemática se manifiesta también en el contexto específico de la institución educativa donde se desarrolló la investigación, ubicada en el distrito de Santiago de Surco, Lima Metropolitana, durante el año académico 2025. A partir de observaciones realizadas en el aula de tercer grado de educación primaria, así como de los registros consignados en el diario de campo, se evidenciaron dificultades recurrentes en el desarrollo de la competencia lectora. En este sentido, se observó que los estudiantes presentan limitaciones para identificar ideas principales, lo cual se refleja en respuestas fragmentadas, poco organizadas y centradas en información superficial. Asimismo, se evidenció un uso restringido de inferencias, manifestado en la predominancia de respuestas literales que no logran interpretar información implícita ni establecer relaciones entre ideas. De igual modo, se identificó una escasa reflexión crítica frente a los textos, lo que se traduce en una participación reducida durante las actividades de lectura y en la limitada capacidad para emitir opiniones fundamentadas.

Estos hallazgos fueron corroborados mediante la aplicación de una evaluación diagnóstica del área de Comunicación, cuyos resultados evidenciaron que el 63,8 % de los estudiantes presenta dificultades significativas en la comprensión de textos. Esta evidencia empírica permite afirmar que el problema no solo responde a una percepción del docente, sino que se sustenta en datos concretos que reflejan el nivel de desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes.

En este sentido, se identifican tres manifestaciones centrales del problema. En primer lugar, la dificultad en la identificación de ideas principales, evidenciada en los registros del diario de campo, donde los estudiantes presentan respuestas fragmentadas y poco estructuradas. En segundo lugar, el uso limitado de inferencias, evidenciado en los resultados de la evaluación diagnóstica, donde predominan respuestas literales que no logran interpretar información implícita. En tercer lugar, la escasa reflexión crítica frente a los textos, manifestada en la baja participación de los estudiantes y en la limitada capacidad para argumentar sus ideas. Estas manifestaciones afectan el desarrollo de la competencia lectora y limitan el aprendizaje integral de los estudiantes.

Frente a esta problemática, la investigación adquiere relevancia desde el punto de vista teórico, en tanto contribuye a fortalecer el conocimiento sobre el desarrollo de la comprensión lectora mediante estrategias metacognitivas. Diversos estudios sostienen que la comprensión lectora implica procesos cognitivos complejos que deben ser desarrollados de manera intencional en el aula (Cardona, 2020). Asimismo, Palincsar y Brown (1984) señalan que la Enseñanza Recíproca favorece la comprensión profunda mediante el diálogo y la interacción, mientras que Duke y Cartwright (2021) destacan la importancia del uso de estrategias lectoras para fortalecer la interpretación, el análisis y la reflexión crítica. Estos aportes teóricos permiten sustentar la pertinencia de la estrategia seleccionada y ampliar la comprensión sobre los mecanismos que favorecen el aprendizaje lector en contextos escolares.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se sustenta en el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción, el cual permite intervenir en la práctica pedagógica y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje en un contexto real, promoviendo la mejora continua de la enseñanza. Este enfoque resulta coherente con los lineamientos del Manual de Investigación en Educación, el cual enfatiza la importancia de la práctica reflexiva y la innovación pedagógica como ejes fundamentales para el desarrollo profesional docente. Asimismo, se utilizaron instrumentos como la guía de observación, diario de campo y la guía del grupo focal, los cuales permitieron recoger información sobre los avances y dificultades de los estudiantes durante la aplicación de la estrategia. Estos instrumentos resultan útiles y pueden ser replicados por otros docentes en contextos similares para evaluar y fortalecer la comprensión lectora.

Asimismo, diversas investigaciones evidencian que la aplicación de la Enseñanza Recíproca favorece el desarrollo de la comprensión lectora mediante estrategias que promueven la participación activa, la reflexión y la construcción de significados. En ese sentido, el estudio resulta útil para los docentes, ya que proporciona una alternativa pedagógica sustentada en evidencias para fortalecer la competencia lectora en estudiantes de educación primaria. A nivel institucional, los hallazgos pueden contribuir a la toma de decisiones orientadas a la mejora de las prácticas de enseñanza en el área de Comunicación y al fortalecimiento de los aprendizajes. Del mismo modo, la investigación se encuentra alineada con los lineamientos del Currículo Nacional de la Educación Básica, al promover el desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” mediante estrategias que favorecen la comprensión, interpretación y reflexión crítica de textos.

Finalmente, la investigación se delimita a una institución educativa pública del distrito de Santiago de Surco, Lima Metropolitana, durante el año académico 2025, considerando como sujetos de estudio a estudiantes de tercer grado de educación primaria, cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años. Asimismo, se enfoca en el área de Comunicación, específicamente en la competencia “Lee

diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, mediante la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca.

En atención a la problemática descrita y considerando la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que contribuyan al desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de educación primaria, la presente investigación se orienta a responder la siguiente interrogante general:

¿De qué manera la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca contribuye al desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en estudiantes de tercer grado de educación primaria? Esta pregunta general permite orientar el estudio hacia la comprensión del impacto de una intervención pedagógica basada en una estrategia metacognitiva, considerando los cambios que se generan en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes a partir de su implementación.

En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción, el cual implica un proceso cíclico de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, se formulan las siguientes preguntas específicas que responden a cada una de las fases del proceso investigativo.

En primer lugar, se plantea la siguiente interrogante: ¿De qué manera el diseño de un plan de acción basado en la estrategia de Enseñanza Recíproca contribuye al desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria? Esta pregunta se orienta a analizar la fase de planificación de la investigación-acción, en la cual se diseñan estrategias pedagógicas pertinentes en función de las necesidades identificadas en el diagnóstico inicial. En este sentido, permite comprender cómo la estructuración del plan de acción responde a las dificultades observadas en la identificación de ideas principales, el uso de inferencias y la reflexión crítica.

En segundo lugar, se formula la siguiente pregunta: ¿De qué manera la implementación del plan de acción basado en la estrategia de Enseñanza Recíproca contribuye al desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de

tercer grado de educación primaria? Esta interrogante se centra en la fase de acción, en la que se ejecuta la intervención pedagógica en el aula. Su propósito es analizar los cambios que se producen en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes durante la aplicación de la estrategia, considerando aspectos como la participación activa, el uso de estrategias metacognitivas y la interacción entre pares.

En tercer lugar, se plantea la siguiente interrogante: ¿De qué manera la reflexión sobre la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca contribuye al fortalecimiento de la práctica pedagógica y al desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria? Esta pregunta responde a la fase reflexiva de la investigación-acción, en la cual se analizan los resultados de la intervención y se generan aprendizajes tanto para los estudiantes como para el docente. En este sentido, permite comprender cómo el proceso reflexivo favorece la mejora continua de la práctica pedagógica y el desarrollo de la competencia lectora.

En cuarto lugar, se formula la siguiente pregunta: ¿De qué manera la interpretación de los datos recogidos durante la implementación de la estrategia de Enseñanza Recíproca permite evidenciar los cambios en la competencia lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria? Esta interrogante se orienta a la fase de análisis e interpretación de la información, propia del enfoque cualitativo, en la que se busca comprender los significados y transformaciones generadas a partir de la intervención pedagógica. De este modo, permite identificar los logros alcanzados, las dificultades persistentes y las oportunidades de mejora en el desarrollo de la competencia lectora.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes De Estudio

La presente investigación considera antecedentes internacionales y nacionales relacionados con la estrategia de Enseñanza Recíproca y su contribución al desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”. Estos estudios sustentan la pertinencia de la estrategia y permiten establecer coincidencias y diferencias con la investigación desarrollada.

2.1.1. Internacionales

En este sentido, Zoyo-Jiménez (2022), en su estudio titulado Fomento de la comprensión lectora mediante la Enseñanza Recíproca en alumnos de 5.º de Primaria, desarrollado en la Universidad Internacional de La Rioja (España), tuvo como objetivo diseñar y aplicar una propuesta didáctica orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la Enseñanza Recíproca. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño de intervención didáctica, contando con la participación de 24 estudiantes de educación primaria, cuyas edades oscilaban entre los 10 y 11 años. Para la recolección de información se utilizó la observación como técnica principal, complementada con listas de control, cuestionarios y rúbricas como instrumentos que permitieron evaluar los avances en los procesos de comprensión.

Los resultados evidenciaron que la aplicación sistemática de las fases de la Enseñanza Recíproca —predecir, clarificar, formular preguntas y resumir— permitió mejorar significativamente la interacción de los estudiantes con los textos, promoviendo una participación más activa y el desarrollo progresivo de habilidades de comprensión, especialmente en el nivel inferencial. Asimismo, se observó un avance en la capacidad de los estudiantes para justificar sus respuestas y construir significados más elaborados a partir del texto. Este estudio resulta relevante para la presente investigación, ya que sustenta la efectividad de la Enseñanza Recíproca como estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora; no obstante, se diferencia en el grado de estudio y en el

contexto educativo, lo que refuerza la pertinencia de analizar su aplicación en estudiantes de menor edad.

De igual manera, Anaya (2021), en su investigación titulada *Didáctica de enseñanza para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de quinto grado*, desarrollada en Colombia, tuvo como objetivo analizar las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes para promover la comprensión lectora. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, con la participación de 58 estudiantes y 5 docentes, lo que permitió obtener una visión integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para la recolección de información se emplearon la entrevista y la observación como técnicas, utilizando una guía de entrevista dirigida a docentes y una guía de observación aplicada a los estudiantes.

Los resultados evidenciaron que los docentes que incorporaban estrategias activas, entre ellas la Enseñanza Recíproca, lograban fomentar una mayor participación de los estudiantes y un mejor desarrollo de procesos de comprensión lectora, especialmente en la interpretación y reflexión sobre los textos. En contraste, aquellos docentes que mantenían prácticas tradicionales centradas en la transmisión de información evidenciaban limitaciones en el logro de aprendizajes significativos. Este antecedente se vincula con la presente investigación en tanto destaca la importancia de las estrategias pedagógicas activas para el desarrollo de la competencia lectora; sin embargo, se diferencia en la inclusión de docentes como sujetos de estudio y en el contexto educativo analizado.

Asimismo, De Lima y Rondón (2021), en su estudio titulado *Desarrollo de la comprensión lectora del Nivel Primario en contextos virtuales*, desarrollado en el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, en República Dominicana, tuvieron como objetivo analizar el impacto del método de Enseñanza Recíproca en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de educación primaria en entornos virtuales. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un diseño preexperimental orientado a evaluar los cambios producidos en la comprensión lectora a partir de la

implementación de la estrategia. La investigación contó con la participación de 16 estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria, cuyas edades oscilaban entre los 9 y 12 años. Para el desarrollo del estudio se implementaron talleres virtuales orientados al uso de estrategias de Enseñanza Recíproca, tales como predecir, preguntar, aclarar y resumir. La recolección de información se realizó mediante actividades y pruebas de comprensión lectora aplicadas antes y después de la intervención. No obstante, en el informe consultado no se precisa de manera explícita la denominación específica de los instrumentos utilizados para el recojo de información, por lo que únicamente se reporta la aplicación de actividades de comprensión lectora y registros de participación durante el proceso de intervención.

Los resultados evidenciaron que la aplicación de las estrategias de Enseñanza Recíproca permitió mejorar significativamente el desempeño de los estudiantes en actividades de comprensión lectora, demostrando la efectividad de dicha estrategia para fortalecer procesos de interpretación y comprensión textual en entornos digitales. Este antecedente se vincula con la presente investigación debido a que ambos estudios utilizan la Enseñanza Recíproca como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora mediante el desarrollo de habilidades como predecir, preguntar, aclarar y resumir; sin embargo, se diferencia en el contexto de aplicación y en las características de la población estudiada, dado que el estudio se desarrolló en un entorno virtual y con estudiantes de grados superiores.

En este sentido, Cardona (2020), en su tesis titulada *Lectura digital en L2 y enseñanza recíproca*, desarrollada en la Universidad Pontificia Bolivariana, en Colombia, tuvo como objetivo explorar cómo los estudiantes de octavo grado de una institución pública rural de Rionegro, Antioquia, experimentan y responden a la lectura digital en inglés como segunda lengua mediante el uso del método de Enseñanza Recíproca. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con la participación de 24 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 13 y 17 años, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Para la recolección de información se emplearon la entrevista, la encuesta y la

observación como técnicas, utilizando guías de entrevista, cuestionarios y registros de observación de clase como instrumentos.

Los resultados evidenciaron que el uso de estrategias del método de Enseñanza Recíproca en un entorno digital favoreció el desarrollo de la comprensión lectora, fortaleció el trabajo colaborativo y promovió una participación más activa de los estudiantes durante el proceso lector. Este antecedente se relaciona con la presente investigación debido a que ambos estudios se desarrollan bajo un enfoque cualitativo y utilizan la Enseñanza Recíproca para fortalecer la comprensión lectora mediante procesos como preguntar y clarificar; sin embargo, se diferencia en que Cardona centra su estudio en la lectura digital en inglés como segunda lengua, mientras que la presente investigación aborda la comprensión de textos escritos en lengua materna.

2.1.2. Nacionales

En el contexto nacional, Santos (2024), en su investigación titulada Enseñanza recíproca y metacomprensión en estudiantes de Educación Primaria de Instituciones Educativas por convenio de Huancayo, desarrollada en la Universidad Nacional del Centro del Perú, tuvo como objetivo determinar la eficacia de la Enseñanza Recíproca en la mejora de la metacomprensión en estudiantes de sexto grado de educación primaria. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental con pre y posprueba, contando con una población de 214 estudiantes y una muestra no probabilística de 130 estudiantes pertenecientes a las instituciones educativas Nuestra Señora del Rosario y La Asunción de Palián. Para la recolección de información se aplicaron sesiones basadas en la Enseñanza Recíproca y evaluaciones de metacomprensión antes y después de la intervención, utilizando como instrumento el Inventario de Estrategias de Metacomprensión Lectora (diseñado por Schmitt en 1990).

Los resultados evidenciaron una mejora significativa en la metacomprensión lectora de los estudiantes después de la aplicación de la

estrategia, demostrando su efectividad en el fortalecimiento de procesos relacionados con la comprensión de textos. Este antecedente se vincula con la presente investigación debido a que ambos estudios analizan la eficacia de la Enseñanza Recíproca para fortalecer competencias relacionadas con la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria; sin embargo, se diferencia en el enfoque metodológico, dado que Santos desarrolla una investigación cuantitativa con diseño cuasi experimental, mientras que el presente estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción.

Asimismo, Álvarez (2023), en su tesis titulada *Lectura recíproca para la comprensión de textos escritos en estudiantes de una institución educativa en Chulucanas*, desarrollada en la Universidad César Vallejo, Piura, Perú, tuvo como objetivo analizar el impacto de la Enseñanza Recíproca en la comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado de educación primaria. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y diseño preexperimental, contando con la participación de 40 estudiantes de cuarto grado de una institución educativa de Chulucanas. Para la recolección de información se empleó la lectura y resolución de preguntas relacionadas con el contenido de los textos, utilizando como instrumento un test de comprensión lectora compuesto por textos base y preguntas de opción múltiple validadas por expertos.

Los resultados evidenciaron mejoras significativas en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes después de la intervención, permitiendo fortalecer los niveles de comprensión literal, funcional e instrumental. Asimismo, se concluyó que la Enseñanza Recíproca favorece procesos de aprendizaje colaborativo y guiado por el docente. Este antecedente se relaciona con la presente investigación debido a que ambos estudios abordan la Enseñanza Recíproca como estrategia para fortalecer la comprensión lectora; sin embargo, se diferencia en el enfoque metodológico, ya que Álvarez desarrolla una investigación cuantitativa con diseño preexperimental, mientras que el presente estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción.

De igual manera, Arellano (2023), en su tesis titulada *La lectura como estrategia para mejorar la competencia lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los estudiantes del tercer grado de primaria de la IE Federico Helguero Seminario, Piura, 2023*, desarrollada en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Piura, Perú, tuvo como objetivo comprobar si el uso de la lectura como estrategia pedagógica mejora la competencia lectora en estudiantes del tercer grado de educación primaria. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de nivel explicativo y diseño preexperimental, con una muestra conformada por 20 estudiantes, integrada por 10 niñas y 10 niños. Para la recolección de información se empleó un cuestionario aplicado antes y después de la intervención, cuyos datos fueron procesados mediante el programa Excel 2016 y analizados utilizando la prueba de Wilcoxon.

Los resultados evidenciaron que, mientras en el pretest el 75 % de los estudiantes se encontraba en el nivel de inicio, después de la aplicación de la estrategia de lectura el 90 % alcanzó el nivel de logro destacado. Este antecedente se vincula con la presente investigación debido a que ambos estudios buscan fortalecer la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en estudiantes de educación primaria; sin embargo, se diferencia en la estrategia empleada, dado que Arellano utiliza la lectura como estrategia pedagógica, mientras que la presente investigación implementa la Enseñanza Recíproca.

Por su parte, Tenorio (2023), en su tesis titulada *Estrategia educativa para mejorar el nivel inferencial de la competencia lectora desde la colaboración escuela-familia*, desarrollada en la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú, tuvo como objetivo proponer una estrategia educativa basada en la Enseñanza Recíproca y la colaboración entre la escuela y la familia para fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto secuencial y contó con una muestra conformada por 60 estudiantes. Para la recolección de información se emplearon la observación y la encuesta como técnicas, utilizando como instrumentos

cuestionarios, guías de observación y entrevistas, los cuales permitieron recoger información cuantitativa y cualitativa sobre el desarrollo de la competencia lectora y la participación de las familias en el proceso educativo.

Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la comprensión lectora, especialmente en los niveles literal y crítico; sin embargo, los avances fueron menos notorios en el nivel inferencial. Este antecedente se relaciona con la presente investigación debido a que ambos estudios utilizan la Enseñanza Recíproca como estrategia para fortalecer competencias lectoras; no obstante, se diferencia en la incorporación de la colaboración entre escuela y familia como elemento central de intervención, mientras que la presente investigación se enfoca en la aplicación de estrategias como predecir, preguntar, clarificar y resumir para fortalecer la interacción de los estudiantes con el texto.

Los antecedentes revisados evidencian que la Enseñanza Recíproca contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en diversos contextos educativos, lo que sustenta la pertinencia de la presente investigación.

2.2. Estrategia Enseñanza Recíproca

La Estrategia de Enseñanza Recíproca, propuesta por Palincsar y Brown (1984), es una estrategia de enseñanza basada en el diálogo guiado y la interacción colaborativa, cuyo propósito es apoyar la comprensión de textos mediante la participación activa de los estudiantes. Esta estrategia se desarrolla a través de cuatro fases interrelacionadas: predecir, clarificar, preguntar y resumir, que permiten a los estudiantes monitorear, regular y evaluar su propio proceso lector. Durante su aplicación, el docente asume un rol mediador, modelando inicialmente las estrategias y cediendo progresivamente el control a los estudiantes, quienes asumen un papel protagónico en la construcción del significado del texto (Chapoñan, 2021).

En esta línea, Nugra (2022) y Moreira y Castro (2022) destacan que el aprendizaje lector se fortalece cuando se promueve el diálogo, la interacción y el trabajo colaborativo, ya que estos elementos permiten la construcción

compartida del significado del texto y favorecen el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes.

2.2.1 Origen de la Enseñanza Recíproca

La Enseñanza Recíproca tiene su origen en los estudios desarrollados por Palincsar y Brown a inicios de la década de 1980, cuyos planteamientos fueron sistematizados en el artículo *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*, publicado en 1984 en la revista *Cognition and Instruction*. Esta propuesta surgió como respuesta a las dificultades que presentaban los estudiantes para monitorear su comprensión durante la lectura de textos académicos.

Las autoras plantearon que la comprensión lectora podía fortalecerse cuando los estudiantes participaban en diálogos estructurados, asumiendo roles activos dentro de pequeños grupos de trabajo. En este contexto, Palincsar y Brown (1984) indican que el aprendizaje se concibe como un proceso social, en el que los estudiantes predicen, aclaran, preguntan y resumen el contenido leído, mientras el docente actúa como mediador y facilitador del proceso.

Asimismo, la enseñanza recíproca se fundamenta en los principios del aprendizaje cooperativo, que fomentan la interacción entre los estudiantes, la responsabilidad individual y grupal, así como el trabajo colaborativo para la construcción del aprendizaje (Johnson et al., 1999), tales como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción cara a cara, el desarrollo de habilidades sociales y la autoevaluación grupal. Estos principios permiten estructurar el trabajo colaborativo y garantizar la participación equitativa de todos los integrantes del grupo.

2.2.2 Fundamentación Teórica

La Enseñanza recíproca se fundamenta principalmente en la teoría sociocultural del aprendizaje propuesta por Vygotsky, la cual sostiene que el desarrollo cognitivo se construye a partir de la interacción social y del uso del lenguaje como herramienta mediadora del pensamiento (Vygotsky, 1978). Desde este enfoque, el aprendizaje no se produce de manera aislada, sino en colaboración con otros, a través de procesos de mediación guiada.

Vygotsky distingue dos niveles de desarrollo: el nivel real, que corresponde a lo que el estudiante puede realizar de manera autónoma, y el nivel potencial, que representa lo que puede lograr con el apoyo de un adulto o de un par más competente. La distancia entre ambos niveles es denominada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), concepto central para comprender el funcionamiento de la ER.

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

La Zona de Desarrollo Próximo se define como el espacio en el que el aprendizaje es posible gracias a la mediación y el apoyo social (Vygotsky, 1978, cómo se citó por Zoyo, 2022). En el contexto de la Enseñanza recíproca, la ZDP se manifiesta cuando los estudiantes, mediante el diálogo y el trabajo cooperativo, logran comprender textos que no podrían abordar de manera individual.

El docente y los compañeros actúan como mediadores, proporcionando orientaciones, preguntas y retroalimentación que permiten al estudiante avanzar progresivamente hacia niveles superiores de comprensión. De este modo, la ER se convierte en una estrategia que operacionaliza la ZDP dentro del aula.

Andamiaje

El concepto de andamiaje, desarrollado por Wood et al. (1976), complementa la noción de ZDP y se refiere a los apoyos temporales que el mediador ofrece al estudiante durante el proceso de aprendizaje. En la Enseñanza recíproca, el docente modela inicialmente las estrategias lectoras, guía la formulación de preguntas y orienta la clarificación de ideas, retirando progresivamente su apoyo a medida que los estudiantes adquieren mayor dominio. Este proceso favorece la autorregulación, la confianza y la autonomía del estudiante, permitiendo que las estrategias aprendidas se consoliden y se transfieran a nuevas situaciones de lectura.

2.2.3 Definición de la Enseñanza Recíproca

La Enseñanza Recíproca (ER) es una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de procesos lectores activos, reflexivos y autorregulados, mediante la interacción social y el diálogo guiado entre estudiantes y docente. Según Palincsar y Brown (1984), la ER es un método cooperativo diseñado para mejorar

la comprensión de textos a partir de la aplicación sistemática de cuatro fases: predecir, clarificar, formular preguntas y resumir. Desde esta perspectiva, promueve que los estudiantes participen activamente en la construcción del significado del texto y asuman progresivamente responsabilidades en el proceso lector. Asimismo, Mafarja et al. (2023) señalan que esta estrategia favorece el aprendizaje mediante la cooperación, la interacción y la mediación pedagógica, fortaleciendo la autonomía y la comprensión lectora de los estudiantes.

2.2.4. Principios de la Enseñanza Recíproca

Según Palincsar y Brown (1984), la Enseñanza Recíproca se sustenta en tres principios pedagógicos fundamentales. En primer lugar, la interacción social constituye el origen de los procesos cognitivos superiores, ya que los procesos de pensamiento avanzado se desarrollan a partir del contacto y la colaboración con otros; en el marco de la Enseñanza Recíproca (ER), la comprensión del texto se construye mediante el diálogo, el intercambio de ideas y la negociación de significados entre los estudiantes, lo que favorece una participación activa en el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, esta estrategia se desarrolla dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), proporcionando un andamiaje ajustado que permite al estudiante asumir progresivamente un mayor control sobre su aprendizaje, hasta alcanzar niveles de autorregulación y autoevaluación.

Finalmente, la lectura se concibe como una actividad contextualizada y holística, abordada con un propósito claro y vinculada a contextos reales y significativos, lo que contribuye a una comprensión profunda y funcional del texto.

2.2.5 Fases de la Enseñanza Recíproca

En la Enseñanza Recíproca, la dinámica de trabajo cooperativo se organiza a partir de la asignación de roles que estructuran la interacción y orientan la aplicación progresiva de las fases de la estrategia, en correspondencia con el desarrollo de la competencia Lee diversos textos escritos en su lengua materna. Cada estudiante asume, de manera rotativa, funciones específicas que le permiten guiar el proceso lector del grupo, siendo el rol de líder el encargado de motivar a los compañeros, iniciar y conducir la discusión,

así como organizar la participación equitativa de todos los integrantes. Esta organización pedagógica favorece que los estudiantes se involucren activamente en la obtención de información del texto, en la inferencia e interpretación de significados y en la reflexión y evaluación del contenido, la forma y el contexto textual.

Asimismo, la rotación constante de roles prepara el escenario para la aplicación sistemática de las fases de predecir, clarificar, preguntar y resumir, permitiendo que cada estudiante experimente la conducción del grupo y reflexione sobre las estrategias empleadas en cada momento del proceso lector. De este modo, se fortalecen las habilidades comunicativas, colaborativas y metacognitivas, promoviendo una comprensión progresivamente más autónoma y consciente, coherente con los desempeños esperados de la competencia Lee en el ciclo correspondiente (Alsalhi et al., 2024; Reading Rockets, 2023).

2.2.5.1. Predecir

La fase de predicción tiene como propósito activar los conocimientos previos y generar expectativas sobre el contenido antes de la lectura. Cuando los estudiantes formulan hipótesis sobre un texto, se implican activamente en el proceso lector y establecen un propósito claro para la comprensión. Según Palincsar y Brown (1984), en esta fase los estudiantes anticipan información a partir de indicios textuales y visuales, relacionando lo que observan con sus experiencias y saberes previos.

El docente, en esta etapa, cumple un rol mediador al proponer preguntas generadoras, orientar la observación de pistas como el título, las imágenes, los subtítulos, las palabras clave o el nombre del autor, y modelar cómo se construyen predicciones coherentes. De este modo, guía a los estudiantes para que sus anticipaciones no sean aleatorias, sino fundamentadas en evidencias del texto.

Durante la lectura, las predicciones formuladas se confirman, ajustan o descartan, lo que fortalece la comprensión y mantiene el interés por el texto (Valenzuela, 2025). Por ejemplo, antes de leer un cuento, el docente puede plantear preguntas como: ¿Qué crees que le pasará al personaje principal? o ¿Cómo imaginas que podría terminar esta historia?, promoviendo el diálogo y la

argumentación. Cox (2025) enfatiza que esta fase no solo motiva al lector, sino que también lo entrena para relacionar la información nueva con sus experiencias previas, potenciando el aprendizaje significativo.

2.2.5.2. Clarificar

La fase de clarificación busca que los estudiantes identifiquen y resuelvan dudas durante la lectura, tales como palabras desconocidas, expresiones confusas o ideas complejas. En esta etapa, los estudiantes reconocen de manera consciente los obstáculos que interfieren en su comprensión y ponen en práctica estrategias para superarlos. Palincsar y Brown (1984) sostienen que esta fase es esencial para avanzar en la comprensión del texto, ya que garantiza que todos los integrantes del grupo accedan plenamente a la información.

Los estudiantes emplean estrategias de clarificación como la relectura, la búsqueda de pistas contextuales, el uso de sinónimos y el diálogo colaborativo con sus pares. El docente, por su parte, acompaña este proceso brindando apoyo oportuno, formulando preguntas orientadoras y aclarando conceptos solo cuando es necesario, evitando resolver de inmediato las dificultades. Tal como orienta Reading Rockets (2023), el docente actúa como mediador, promoviendo que sean los propios estudiantes quienes construyan el significado del texto, fortaleciendo así su autonomía y metacognición.

2.2.5.3. Preguntar

La fase de formulación de preguntas fortalece la comprensión activa y reflexiva del texto. En esta etapa, los estudiantes generan interrogantes antes, durante y después de la lectura, lo que les permite identificar ideas clave, establecer inferencias y reflexionar sobre la información presentada (Cox, 2025). Formular preguntas implica ir más allá de la información explícita, promoviendo una lectura profunda y consciente.

Palincsar y Brown (1984) destacan que la formulación de preguntas constituye una herramienta metacognitiva que permite monitorear el nivel de comprensión del lector. Estas preguntas pueden orientarse a la información explícita del texto, a la inferencia de significados implícitos o a la valoración crítica del contenido. El docente cumple un rol fundamental al modelar inicialmente cómo elaborar preguntas pertinentes y variadas, guiando a los

estudiantes en la diferenciación entre preguntas literales, inferenciales y valorativas. De manera progresiva, los estudiantes asumen el protagonismo en este proceso, favoreciendo un aprendizaje colaborativo y reflexivo.

2.2.5.4. Resumir

La fase de síntesis permite organizar y expresar las ideas principales del texto con palabras propias, consolidando el proceso lector. En esta etapa, los estudiantes identifican la información más relevante, establecen relaciones entre ideas y reconstruyen el sentido global del texto, demostrando comprensión integral. Palincsar y Brown (1984) señalan que resumir implica seleccionar, organizar y reformular la información, lo que exige un alto nivel de procesamiento cognitivo.

El docente orienta este proceso ayudando a los estudiantes a diferenciar ideas principales de secundarias, proponiendo organizadores gráficos y modelando ejemplos de síntesis adecuadas. Los resúmenes pueden presentarse de forma oral, escrita o visual, mediante esquemas, líneas de tiempo, dibujos o mapas conceptuales. Valenzuela (2025) resalta que esta fase no solo evidencia comprensión, sino que también favorece la retención y el análisis crítico del contenido. Asimismo, Cox (2025) añade que resumir facilita la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones de lectura, fortaleciendo la autonomía del lector.

2.3 Competencia: Lee Diversos Tipos de Textos Escritos en su Lengua Materna.

Según el Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016), la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna se enmarca en el enfoque por competencias y en el perfil de egreso de la Educación Básica Regular, respondiendo a las demandas y objetivos del Proyecto Educativo Nacional (PEN). Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura, en la cual el estudiante asume un rol activo en la construcción del sentido de los textos que lee.

Desde el campo de la psicología cognitiva y la didáctica de la lectura, diversos autores coinciden en que la comprensión lectora implica un proceso

complejo de construcción de significado. Según Kintsch (1998), la comprensión se produce cuando el lector integra la información del texto con sus conocimientos previos, elaborando una representación mental coherente. En esta misma línea, Snow (2002) sostiene que la comprensión lectora resulta de la interacción entre el lector, el texto y la actividad de lectura, lo cual coincide con la concepción planteada en el Currículo Nacional. Asimismo, Solé (2012) enfatiza que leer implica un proceso activo en el que el lector formula hipótesis, las contrasta y construye significados de manera progresiva.

Desde esta perspectiva, leer no se reduce a la decodificación ni a la comprensión literal de la información, sino que implica interpretar, reflexionar y establecer una posición personal frente a los textos. El estudiante pone en juego diversos saberes y recursos provenientes de su experiencia lectora, de su entorno sociocultural y del mundo que lo rodea, lo que le permite comprender los textos desde múltiples propósitos y usos en distintos ámbitos de la vida cotidiana, académica y social. Este enfoque resulta coherente con la concepción de la lectura como práctica social situada, especialmente relevante en un contexto marcado por la multimodalidad y el uso de nuevas tecnologías (MINEDU, 2022; PISA, 2018, como se citó en Sánchez Rodríguez, 2021).

En relación con el desarrollo de la comprensión inferencial, Arellano (2023), señalan que esta capacidad permite al lector ir más allá de la información explícita, estableciendo relaciones, deduciendo significados implícitos y construyendo una comprensión global del texto. Del mismo modo, Duke y Cartwright (2021) destacan que la comprensión lectora se fortalece cuando los estudiantes emplean estrategias como la inferencia, la formulación de preguntas y la síntesis, ya que estas favorecen la integración y el análisis de la información.

En este sentido, el enfoque comunicativo del área de Comunicación concibe las competencias comunicativas como prácticas sociales, en las que el lenguaje se utiliza para interactuar, construir significados y participar activamente en la sociedad. La escuela, por tanto, asume la responsabilidad de generar espacios y experiencias pedagógicas que favorezcan la práctica continua de la lectura, reconociendo que alfabetizar implica comprender, interpretar y utilizar la información en contextos variados y con propósitos diversos (MINEDU, 2016).

Desde la perspectiva sociocultural, la lectura es concebida como una práctica social situada. Cassany (2016) plantea que leer implica interactuar con textos en contextos reales, donde el lector interpreta y resignifica la información según sus experiencias y su entorno. De manera similar, Saire et al. (2023) sostiene que la comprensión de textos está influida por las prácticas sociales y culturales en las que participa el lector, lo que refuerza la importancia de contextualizar los procesos de lectura en el ámbito educativo.

Asimismo, el desarrollo de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna se concibe como un proceso continuo y formativo que no se consolida en un solo año escolar, sino que progresa de manera gradual a lo largo de los ciclos educativos, conforme a los estándares de aprendizaje establecidos para cada nivel. Este proceso requiere de un sistema educativo integral que promueva la experimentación, el uso pertinente de registros lingüísticos y el aprendizaje para la vida, con un acompañamiento docente sostenido y pertinente (MINEDU, 2016). Desde esta mirada, la lectura se configura como un eje transversal que enriquece la formación de los estudiantes en todas las áreas curriculares y contribuye a su desarrollo integral.

Asimismo, el desarrollo de la competencia lectora implica el uso de procesos metacognitivos que permiten al estudiante monitorear y regular su comprensión. Según Flavell (2024), la metacognición es fundamental para que el lector sea consciente de su propio proceso de aprendizaje y pueda aplicar estrategias para mejorar su comprensión. En este sentido, Palincsar y Brown (1984) destacan que la enseñanza de estrategias metacognitivas, como la predicción, la clarificación, la formulación de preguntas y la síntesis, contribuye significativamente al desarrollo de la comprensión lectora.

Desde una perspectiva constructivista, la lectura se entiende como un proceso activo en el que el estudiante construye y reorganiza sus estructuras cognitivas a partir de la interacción con los textos, en concordancia con los planteamientos de Chapoñan (2021), quien sostiene que el aprendizaje se construye a partir de la experiencia y la reflexión. En este marco, el docente cumple el rol de mediador del aprendizaje, facilitando espacios, recursos y experiencias que permitan al estudiante desarrollar autonomía progresiva en su

proceso lector. Por ejemplo, cuando los estudiantes seleccionan textos de su interés, formulan hipótesis sobre su contenido y contrastan sus ideas durante la lectura, participan activamente en la construcción del significado, desarrollando comprensión e interpretación crítica a partir de su experiencia personal. En este sentido, el uso de estrategias pedagógicas que permitan organizar y procesar la información favorece significativamente la comprensión lectora en los estudiantes (Contreras, 2022).

Desde este enfoque, autores como Vygotsky (1978) sostienen que el aprendizaje se produce a través de la interacción social y la mediación, lo que permite al estudiante desarrollar habilidades cognitivas superiores. En el caso de la lectura, esto implica que el estudiante construye significado a partir del diálogo con el texto y con otros lectores, fortaleciendo su comprensión y su pensamiento crítico.

Por otro lado, el Ministerio de Educación (2019) enfatiza que los beneficios de una competencia lectora desarrollada trascienden la extracción de información o la validación de opiniones ajenas, ya que impactan positivamente en otras áreas curriculares y favorecen la conformación de un sistema integrado de aprendizajes. De este modo, la lectura contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico, la participación social y la capacidad del estudiante para desenvolverse en diversos contextos académicos y socioculturales.

Por otro lado, investigaciones internacionales evidencian que el desarrollo de la competencia lectora tiene un impacto significativo en el rendimiento académico. Según OECD (2019), los estudiantes con altos niveles de comprensión lectora presentan mejores resultados en diversas áreas del conocimiento, lo que confirma el carácter transversal de la lectura en el aprendizaje.

En este marco, Rice et al. (2024) señalan que la comprensión lectora de nivel superior implica el desarrollo de habilidades inferenciales y metacognitivas que permiten al estudiante integrar información explícita e implícita. Asimismo, McLaughlin y Allen (2020) sostienen que la capacidad de sintetizar y organizar la información constituye un indicador clave del desarrollo de la comprensión

lectora, ya que implica seleccionar, jerarquizar y reconstruir el significado del texto

Finalmente, este enfoque concibe la lectura como una práctica social compartida, en la que el significado se construye mediante la interacción con otros y con el entorno. En esta línea, Cassany (2016) sostiene que resulta fundamental que los lectores establezcan conexiones entre los textos y sus propias experiencias y contextos, ya que ello posibilita una comprensión más profunda y significativa. Al involucrarse activamente con la lectura, el estudiante no solo contribuye a su desarrollo personal, sino también al de su comunidad, interactuando con realidades socioculturales diversas y participando de manera crítica y responsable en la sociedad.

2.3.1 Capacidades

De acuerdo con el Currículo Nacional de Educación Básica, la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna se desarrolla a través de tres capacidades que actúan de manera integrada y complementaria durante el proceso lector. Estas capacidades permiten describir con mayor precisión los desempeños esperados en los estudiantes y orientan la planificación, la enseñanza y la evaluación en la competencia.

Desde el enfoque de la comprensión lectora, diversos autores coinciden en que este proceso implica diferentes niveles de procesamiento que se articulan de manera progresiva. Según Kintsch (2014), la comprensión lectora se construye a partir de la interacción entre la identificación de información, la elaboración de inferencias y la integración del significado global del texto. En la misma línea, Snow (2002) señala que la lectura comprensiva involucra procesos de obtención de información, interpretación y evaluación crítica, los cuales se desarrollan de manera interdependiente durante la interacción con el texto.

Asimismo, Solé (2012) sostiene que la comprensión lectora no es un proceso lineal, sino un proceso activo en el que el lector selecciona información, la interpreta y la evalúa en función de sus conocimientos previos y de los propósitos de lectura. Del mismo modo, Duke y Cartwright (2021) destacan que el desarrollo de la competencia lectora requiere la articulación de habilidades cognitivas como la identificación de información, la inferencia y el pensamiento

crítico, lo que se corresponde con las capacidades planteadas en el Currículo Nacional.

A continuación, se presentan las capacidades de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.

Obtiene información del texto escrito

La capacidad obtiene información del texto se refiere a la habilidad del estudiante para localizar, identificar y seleccionar información explícita presente en el texto. Esta capacidad implica reconocer datos relevantes, ideas principales y detalles específicos, considerando el propósito de lectura y el tipo de texto que se aborda. Esta capacidad no se limita a la simple identificación de información, sino que requiere que el estudiante organice los datos obtenidos y los relacione entre sí para construir una comprensión global del texto.

En el nivel primario, se espera que los estudiantes desarrollen progresivamente la habilidad para reconocer información relevante, diferenciar ideas principales de secundarias y utilizar organizadores que faciliten la comprensión.

En el marco de la estrategia de Enseñanza Recíproca, es importante precisar que esta capacidad **no se vincula directamente con la fase de predecir**, ya que dicha fase se desarrolla antes de la lectura y tiene como propósito activar conocimientos previos y anticipar el contenido del texto. En cambio, la capacidad de obtener información del texto se pone en evidencia **durante la lectura**, cuando el estudiante interactúa directamente con el contenido escrito.

Por ello, esta capacidad se relaciona de manera más coherente con la fase de **clarificar**, en la medida en que el estudiante identifica información explícita, verifica su comprensión y resuelve dudas sobre palabras, expresiones o ideas presentes en el texto. Asimismo, esta capacidad también se desarrolla a lo largo del proceso lector, cuando el estudiante localiza datos relevantes, reconoce ideas principales y establece relaciones entre ellas para construir una comprensión global.

Infiere e interpreta información del texto

La capacidad infiere e interpreta información del texto implica que el estudiante construya significados a partir de información explícita e implícita, estableciendo relaciones entre ideas, deduciendo causas, consecuencias y propósitos, y vinculando el contenido del texto con sus conocimientos previos y experiencias personales.

En relación con la comprensión inferencial, Ilter (2022) señala que enseñar a los estudiantes a deducir significados a partir del contexto favorece una lectura más autónoma, promoviendo la interpretación activa y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

Desde la perspectiva del Currículo Nacional, inferir e interpretar supone un nivel de procesamiento más profundo, en el que el lector va más allá de lo explícito para comprender el sentido global del texto. Esta capacidad permite explicar hechos, anticipar situaciones, interpretar el significado de palabras o expresiones según el contexto y establecer relaciones lógicas entre los distintos elementos del texto.

En el marco de la estrategia de Enseñanza Recíproca, esta capacidad se desarrolla de manera progresiva a lo largo de diferentes fases del proceso lector, lo que evidencia su carácter integrador. En primer lugar, la fase de **predecir** contribuye de manera inicial, ya que activa los conocimientos previos del estudiante y le permite anticipar posibles contenidos del texto, generando hipótesis que posteriormente serán contrastadas durante la lectura. Este proceso constituye una base para la construcción de inferencias.

Posteriormente, la fase de **clarificar** permite al estudiante identificar dificultades de comprensión, interpretar el significado de palabras o expresiones en contexto y precisar información necesaria para comprender el texto, lo cual favorece la construcción de inferencias más precisas.

Asimismo, la fase de **preguntar** se relaciona de manera directa con esta capacidad, ya que promueve la formulación de interrogantes que implican interpretar, deducir y explicar información implícita, estableciendo relaciones entre ideas y profundizando en el sentido del texto. A través de esta fase, el estudiante no solo comprende, sino que también construye significado de manera activa.

Finalmente, la fase de **resumir** contribuye a consolidar esta capacidad, ya que implica reorganizar la información, integrar ideas principales y establecer relaciones entre ellas, lo que permite evidenciar el nivel de comprensión inferencial alcanzado por el estudiante.

En este sentido, la capacidad de inferir e interpretar no se limita a una sola fase, sino que se construye a partir de la articulación progresiva de todas las fases de la Enseñanza Recíproca, siendo la fase de preguntar la que guarda una relación más directa con el desarrollo del pensamiento inferencial.

Al respecto, King (2007) sostiene que la formulación de preguntas de distinto nivel —literal, inferencial y crítico— favorece el desarrollo del pensamiento analítico y la comprensión profunda, en tanto permite al estudiante reflexionar sobre el contenido del texto y establecer relaciones significativas.

Reflexiona y evalúa la forma, contenido y contexto del texto:

La capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto se orienta a que el estudiante analice críticamente lo que lee, considerando la intención del autor, la organización del texto, el lenguaje empleado y el contexto sociocultural en el que se produce. Esta capacidad permite emitir opiniones fundamentadas, valorar la información presentada y reconocer diferentes puntos de vista. Además, es clave para formar lectores críticos, capaces de cuestionar la información, contrastarla con otras fuentes y tomar posición frente a lo leído.

En el nivel primario, se busca que los estudiantes expresen sus opiniones de manera progresiva, sustentándolas en el contenido del texto y en su experiencia personal.

En el marco de la estrategia de Enseñanza Recíproca, es importante precisar que esta capacidad **no se vincula de manera directa con la fase resumir**, ya que dicha fase se orienta principalmente a reorganizar la información y sintetizar las ideas principales del texto. Si bien el resumen puede implicar una primera aproximación a la valoración del contenido, su finalidad principal es estructurar y condensar la información, más que analizarla críticamente.

Por el contrario, la capacidad de reflexionar y evaluar se relaciona de manera más directa con la fase de **preguntar**, ya que esta promueve la

formulación de interrogantes que van más allá de la información literal, permitiendo al estudiante cuestionar el contenido, inferir intenciones, establecer juicios y construir interpretaciones propias. A través de la elaboración de preguntas, el estudiante no solo verifica su comprensión, sino que también analiza, contrasta y evalúa el texto desde una perspectiva crítica.

Asimismo, esta capacidad se desarrolla de manera progresiva a lo largo de todo el proceso lector, en la medida en que el estudiante dialoga con el texto, con sus compañeros y con el docente, construyendo significados y posicionándose frente a lo leído. En este sentido, mientras la fase resumir permite organizar la información, la fase preguntar favorece de manera más directa el desarrollo del pensamiento crítico y la evaluación del contenido, evidenciando así una relación más coherente con esta capacidad.

2.3.2 Nivel Esperado de la Competencia al Final del Ciclo IV

De acuerdo con el Currículo Nacional de Educación Básica, al finalizar el ciclo IV los estudiantes deben evidenciar un desarrollo progresivo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, manifestado en su capacidad para interactuar con textos que presentan estructuras simples e incorporan algunos elementos de mayor complejidad (MINEDU, 2016).

Este desarrollo progresivo de la competencia lectora se sustenta en el enfoque de la comprensión como un proceso evolutivo. Al respecto, Pinzás (2012) señala que la comprensión lectora se construye de manera gradual, transitando desde niveles básicos de identificación de información hacia niveles más complejos de interpretación y reflexión, en los que el lector logra integrar, inferir y evaluar el contenido del texto. En esta misma línea, Oczkus (2021) sostiene que la lectura es un proceso estratégico que implica la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis y la verificación de significados durante la interacción con el texto.

En este nivel, se espera que los estudiantes sean capaces de leer diversos tipos de textos identificando información relevante y estableciendo relaciones entre datos explícitos e implícitos, lo que les permite construir un

significado global del contenido leído. Asimismo, deben desarrollar la capacidad de inferir información a partir de pistas textuales y contextuales, fortaleciendo la comprensión del mensaje y su coherencia interna. En este sentido, la inferencia constituye un proceso clave, ya que permite al estudiante ir más allá de lo literal y construir significados más profundos a partir del texto (Pinzás, 2012).

Del mismo modo, los estudiantes del ciclo IV deben interpretar los textos considerando datos clave, ideas principales y elementos que contribuyen a comprender el propósito comunicativo del autor (Mera, 2025). Esta interpretación implica reconocer la organización del texto y la relación entre sus partes, lo que favorece una comprensión más estructurada y significativa. Al respecto, Flores y Mamani (2024) enfatizan que comprender implica no solo identificar información, sino también establecer relaciones y construir una representación coherente del contenido leído.

Finalmente, se espera que los estudiantes reflexionen sobre los eventos principales del texto, identifiquen la intención del autor y expresen opiniones iniciales fundamentadas sobre lo leído. Este nivel de reflexión favorece el desarrollo de una actitud crítica frente a los textos y sienta las bases para una lectura más consciente y autónoma en ciclos posteriores. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la competencia lectora en el ciclo IV no solo implica comprender textos, sino avanzar hacia niveles de interpretación y reflexión crítica que permitan al estudiante desenvolverse de manera autónoma en diversos contextos (Pinzás, 2012; Oña, 2023).

2.3.3 Manifestaciones de la Competencia “Lee Diversos Tipos de Textos Escritos en su Lengua Materna” en el Proceso Lector

Desde una perspectiva socioconstructivista, la lectura se concibe como un proceso activo de construcción de significado que se produce a partir de la interacción entre el lector, el texto, el contexto y los conocimientos previos. En esta línea, Cassany (2016) sostiene que leer va más allá de una actividad mecánica de decodificación, pues implica interpretar, reflexionar y otorgar sentido a los textos en función del propósito lector y de la situación comunicativa. Esta concepción se articula con el enfoque comunicativo propuesto en el

Currículo Nacional, el cual entiende la lectura como una práctica social que permite a los estudiantes comprender, interpretar, reflexionar y utilizar la información en diversos contextos. En este marco, la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna se desarrolla mediante la integración de capacidades que posibilitan la construcción progresiva de significados durante el proceso lector (MINEDU, 2016).

De acuerdo con el Ministerio de Educación, la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna se desarrolla mediante capacidades que se activan de manera integrada durante el proceso lector. En este marco, los denominados niveles de lectura literal, inferencial y crítico-valorativo no constituyen etapas aisladas ni categorías independientes, sino formas de manifestación progresiva de dichas capacidades, en función de la complejidad del texto, el propósito de lectura y las condiciones de mediación pedagógica (MINEDU, 2016; MINEDU, 2025).

La comprensión literal se vincula directamente con la capacidad obtiene información del texto, ya que implica identificar información explícita como personajes, hechos, lugares, secuencias y datos relevantes presentados de manera directa. Esta manifestación constituye una base necesaria del proceso lector, en tanto permite al estudiante reconocer, localizar y organizar la información textual para construir un primer sentido global del texto. Para favorecer esta capacidad, Anaya (2021) propone el uso de preguntas orientadoras que faciliten la localización de información explícita, tales como: ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo? y ¿con quién?, así como actividades como completar enunciados, identificar afirmaciones verdaderas o falsas, reconocer detalles relevantes y secuenciar eventos. Las orientaciones pedagógicas enfatizan que la obtención de información no se limita a buscar datos de manera aislada, sino que requiere comprender el propósito del texto y seleccionar información pertinente para construir un significado coherente y funcional (MINEDU, 2024).

La comprensión inferencial se articula con la capacidad infiere e interpreta información del texto, ya que supone que el estudiante vaya más allá de lo explícito para deducir información implícita, establecer relaciones entre ideas y

construir interpretaciones a partir de pistas textuales y contextuales. Según Ramírez (2019), este proceso implica conectar distintas partes del texto y activar conocimientos previos para elaborar conclusiones que no se encuentran expresadas de forma directa. Entre las estrategias que fortalecen esta capacidad se encuentran el establecimiento de relaciones de causa y efecto, la identificación de semejanzas y diferencias y la formulación de preguntas orientadas a la explicación y la anticipación, como ¿por qué?, ¿qué habría pasado si...?, ¿qué conclusiones puedes extraer? y ¿cómo explicarías...? Esta capacidad representa un desafío particular para los estudiantes de educación primaria, por lo que se requiere una mediación pedagógica sistemática que promueva el diálogo, la contrastación de ideas y la interpretación progresiva de textos de diversa tipología (MINEDU, 2024).

Por su parte, la comprensión crítico-valorativa se relaciona con la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto, ya que implica que el estudiante emita juicios, valore la información y adopte una posición frente a lo leído. El lector analiza la intención del autor, el uso del lenguaje, la organización textual y la relación del texto con su contexto sociocultural. Las estrategias orientadas a este nivel promueven la reflexión, la argumentación y la conexión con las experiencias personales del lector, mediante preguntas como: ¿qué opinas de...?, ¿qué intención identificas en el autor?, ¿desde qué perspectiva se presenta la información? y ¿cómo aplicarías lo leído a tu vida cotidiana? El Ministerio de Educación resalta que esta capacidad resulta fundamental para la formación de lectores críticos, capaces de evaluar la información y participar de manera consciente en la sociedad, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad textual y la multimodalidad (MINEDU, 2021).

El desarrollo de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna implica, por tanto, la gestión articulada y progresiva de estas capacidades a lo largo del proceso lector. Según Channa et al. (2015) en este proceso, las estrategias metacognitivas cumplen un rol central, ya que permiten al estudiante planificar, monitorear y evaluar su comprensión, fortaleciendo la autorregulación y la autonomía lectora. En esta línea, la mediación docente se

configura como un factor clave para generar condiciones que favorezcan el desarrollo progresivo de la competencia lectora, tal como lo señalan las orientaciones del programa El Perú Lee, que reconocen la lectura como una práctica social compartida entre la escuela, la familia y la comunidad (MINEDU, 2023).

2.3.4. *Propósito Lector*

La motivación del lector al enfrentarse a un texto, o el "para qué" de la lectura, es fundamental, ya que el propósito determina en gran medida la forma en que se comprende y se recuerda el contenido. Habitualmente, las personas leen con intenciones específicas, como obtener información o entretenerse; sin embargo, el enfoque con el cual se aborda la lectura influye profundamente en el grado de comprensión alcanzado. En este sentido, Solé (2012) sostiene que la finalidad de la lectura orienta las estrategias que emplea el lector, condicionando su nivel de comprensión e interacción con el texto.

En el proceso lector, se distinguen dos tipos de lectores. El lector pasivo se caracteriza por acercarse a la lectura de manera esporádica, ya sea por entretenimiento ocasional, curiosidad o incluso por obligación. Su nivel de compromiso es limitado, lo cual influye en su capacidad para retener información relevante (Lauterbach y Zipke, 2024). Asimismo, Pinzás (2012) señala que la falta de implicación activa del lector limita la construcción de significado y reduce la comprensión profunda del texto.

Por otro lado, el lector activo mantiene una relación más intencional y comprometida con la lectura, favoreciendo una comprensión más profunda, formula opiniones y construye conclusiones propias, enriqueciendo su experiencia lectora. De este modo, la participación activa favorece una mejor comprensión y retención de la información, fortaleciendo progresivamente su capacidad crítica y reflexiva. En esta línea, Kintsch (2014) sostiene que la comprensión lectora se produce cuando el lector participa activamente en la construcción del significado, integrando la información del texto con sus conocimientos previos. Del mismo modo, Cassany (2016) enfatiza que el lector competente no solo comprende el texto, sino que interpreta, cuestiona y relaciona con su contexto, fortaleciendo el pensamiento crítico.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo describe el enfoque metodológico que orienta la investigación, así como los procedimientos empleados para su desarrollo. Se detallan el paradigma, enfoque, tipo y diseño de investigación, además del contexto, los participantes y el diagnóstico inicial que permitió identificar la problemática. Asimismo, se presenta el plan de acción, las técnicas e instrumentos utilizados para el recojo de información, el proceso de análisis de los datos, las consideraciones éticas asumidas y las limitaciones del estudio.

3.1. Paradigma, Enfoque, Nivel, Tipo y Diseño metodológico

La presente investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, que tiene como propósito la transformación de la realidad educativa mediante la reflexión sistemática, la acción colaborativa y la conciencia crítica de los actores involucrados. Desde este paradigma, el conocimiento no se concibe como un producto neutral, sino como una construcción social orientada a la mejora de la práctica educativa. Según Rodríguez (2022), el paradigma sociocrítico promueve que el docente-investigador no solo observe la realidad, sino que participe activamente en su transformación, articulando la acción con la reflexión para generar cambios significativos en el contexto escolar. Martínez y Gross (2024) señalan que este paradigma busca la implicancia directa de los actores educativos en la identificación de problemas y en la construcción colectiva de soluciones, lo que se ajusta al propósito de esta investigación: fortalecer la competencia Lee diversos tipos de textos en su lengua materna mediante la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca.

El enfoque de la investigación es cualitativo, dado que se orienta a comprender y analizar cómo la estrategia de Enseñanza Recíproca influye en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, considerando sus experiencias, percepciones y formas de interacción durante la implementación de la propuesta pedagógica. Este enfoque permite explorar los fenómenos educativos en su contexto natural, atendiendo a la complejidad de las prácticas pedagógicas y a los significados que construyen los participantes (Guzmán, 2020). Al respecto, Hernández et al. (2014) señalan que la investigación cualitativa busca interpretar

la realidad a partir de descripciones detalladas de situaciones, interacciones y conductas, construyendo significados desde la perspectiva de los sujetos involucrados. En esta misma línea, Stake (1995) destaca que el enfoque cualitativo posibilita el estudio profundo de los casos educativos, permitiendo comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá de los resultados observables.

Desde el enfoque cualitativo, Denzin y Lincoln (2018) señalan que la investigación busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, mientras que Ishtiaq (2019) destaca que el análisis debe centrarse en la interpretación profunda de los datos en su contexto.

En cuanto al nivel de investigación, este es descriptivo-interpretativo, dado que el estudio se orienta a describir y comprender los procesos que se desarrollan durante la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca y a interpretar los cambios observados en el desarrollo de la competencia Lee diversos tipos de textos en su lengua materna en los estudiantes. Este nivel permite analizar la realidad educativa desde una perspectiva cualitativa, atendiendo a las experiencias, percepciones y significados construidos por los participantes en el contexto natural del aula, sin establecer relaciones de causalidad, sino buscando comprender y reflexionar sobre la práctica pedagógica (Hernández et al., 2014).

En relación con el tipo de investigación, se trata de un estudio aplicado, ya que se orienta a la solución de un problema identificado en el contexto educativo mediante la implementación de una propuesta pedagógica sustentada teóricamente. A diferencia de la investigación básica, la investigación aplicada busca intervenir directamente en la realidad con el propósito de transformarla y mejorarla (Hernández et al., 2014). Desde esta perspectiva, Creswell y Creswell (2017) señalan que la investigación aplicada se caracteriza por abordar problemas concretos en contextos reales, proponiendo soluciones que permitan mejorar las prácticas educativas a partir de la implementación de estrategias fundamentadas teóricamente.

En el mismo sentido, Bisquerra (2009) afirma que este tipo de investigación implica un proceso sistemático de indagación que no solo describe

una situación problemática, sino que propone alternativas innovadoras para su superación. En el presente estudio, la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca responde a las dificultades evidenciadas en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de tercer grado, constituyéndose así en una investigación aplicada con impacto directo en el aula.

El diseño de la investigación es investigación-acción, caracterizado por su naturaleza cíclica, reflexiva y participativa, en la que el docente asume un rol activo en la mejora de su propia práctica pedagógica. De acuerdo con Rodríguez (2022), este diseño comprende las fases de planificación, implementación de la acción, observación y reflexión, permitiendo analizar los resultados obtenidos y realizar ajustes para optimizar la intervención. Asimismo, Bancayán y Vega (2020) señalan que favorece la comprensión y transformación de la problemática educativa. En la misma línea, Peralta y Mayoral (2022) destacan su orientación a la resolución de problemas prácticos en contextos reales mediante la reflexión sistemática, mientras que Latorre (2003) enfatiza su carácter colaborativo y su contribución al aprendizaje profesional docente y al fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

3.2. Diagnóstico

En el marco del enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción, el diagnóstico constituye una fase fundamental del proceso investigativo, en tanto permite identificar la situación inicial de los estudiantes respecto al desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”. Esta fase se orienta a la comprensión de las dificultades presentes en el proceso lector, a partir de la recogida sistemática de información en el contexto real del aula, lo que posibilita la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

El diagnóstico se desarrolló con la participación de 24 estudiantes de tercer grado de educación primaria, cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años, pertenecientes a una institución educativa pública del distrito de Santiago de Surco, Lima Metropolitana, durante el año académico 2025. Esta población constituye el grupo de estudio en el cual se identificaron las dificultades relacionadas con la comprensión lectora.

Para el desarrollo del diagnóstico, se emplearon técnicas propias del enfoque cualitativo, tales como la observación directa y la aplicación de una evaluación diagnóstica en el área de Comunicación. La observación permitió registrar el desempeño de los estudiantes durante las actividades de lectura, identificando comportamientos, niveles de participación y estrategias utilizadas en la interacción con los textos. Por su parte, la evaluación diagnóstica permitió recoger información específica sobre el nivel de desarrollo de la competencia lectora.

Como instrumentos, se utilizaron el diario de campo y una prueba diagnóstica, los cuales permitieron recoger información detallada y contextualizada. El diario de campo facilitó el registro sistemático de situaciones observadas en el aula, evidenciando las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión de textos. Asimismo, la prueba diagnóstica permitió identificar el nivel de logro de los estudiantes en relación con las capacidades de la competencia lectora, tales como la obtención de información, la inferencia e interpretación, y la reflexión sobre el texto.

De manera complementaria, se elaboraron diarios de campo con enfoque diagnóstico (véase anexo N.º 9), en los que se registraron de forma sistemática las respuestas y comportamientos de los estudiantes durante las actividades de lectura desarrolladas en el aula. Los registros evidenciaron que, si bien los estudiantes lograban identificar información explícita del texto, presentaban dificultades para inferir significados, interpretar el contenido y reflexionar críticamente sobre lo leído. Asimismo, se observó una participación limitada en el intercambio de ideas y en la formulación de opiniones fundamentadas, lo que revela un uso poco frecuente de estrategias de comprensión lectora.

Estas dificultades se evidenciaron en situaciones concretas registradas en el aula. En una actividad de lectura de un texto narrativo, al preguntar a los estudiantes por qué el personaje principal había tomado determinada decisión, la mayoría respondió repitiendo frases literales del texto, sin explicar las causas ni establecer relaciones entre los hechos, evidenciando dificultades para realizar inferencias.

En otra sesión, al solicitarles que opinaran sobre el comportamiento de un personaje, algunos respondieron con frases breves como “está bien” o “está mal”, sin sustentar sus respuestas en el contenido del texto. Además, varios estudiantes evitaron participar, lo que evidenció inseguridad para expresar ideas propias y una limitada capacidad de reflexión crítica.

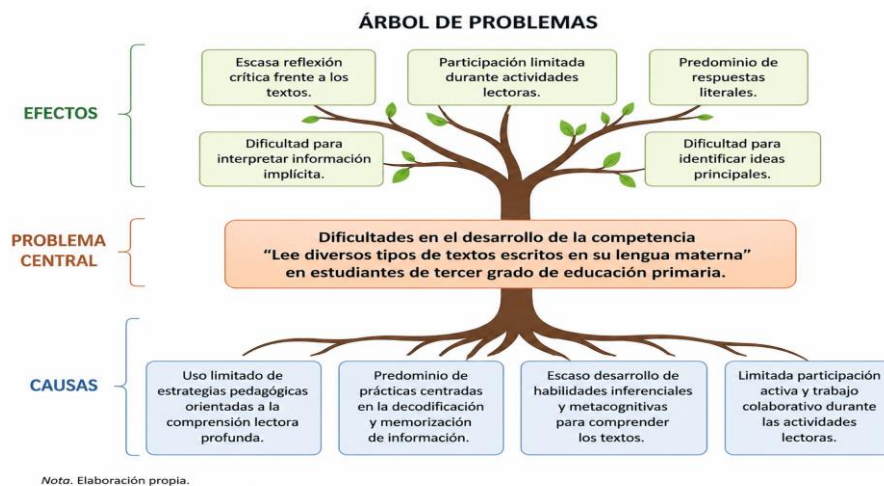
Finalmente, durante una actividad de comprensión, al pedirles que explicaran con sus propias palabras el contenido de un texto breve, algunos estudiantes se limitaron a copiar fragmentos literales o a repetir información de manera desordenada, evidenciando dificultades para interpretar y organizar la información de manera coherente. Estas situaciones reflejan limitaciones en el desarrollo de habilidades inferenciales, interpretativas y reflexivas.

El análisis de la información recogida permitió identificar que los estudiantes presentan dificultades en la identificación de ideas principales, evidenciadas en respuestas fragmentadas y poco organizadas. Asimismo, se observó un uso limitado de inferencias y una escasa reflexión crítica frente a los textos, reflejada en respuestas literales, participación reducida y limitada capacidad para emitir opiniones fundamentadas.

De manera complementaria, los resultados de la evaluación diagnóstica evidenciaron que el 63,8 % de los estudiantes presenta dificultades significativas en la comprensión de textos, lo que confirma la presencia de limitaciones en el desarrollo de la competencia lectora. En este sentido, el diagnóstico no solo permitió identificar las dificultades presentes en los estudiantes, sino que también orientó la planificación de la intervención pedagógica, en coherencia con las fases de la investigación-acción. A partir de los hallazgos obtenidos, se considera pertinente la implementación de la estrategia de Enseñanza Recíproca, en tanto promueve procesos lectores activos, metacognitivos y colaborativos, contribuyendo al desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes.

Figura 1

Árbol de problemas sobre las dificultades en la competencia lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos durante la fase diagnóstica de la investigación.

El árbol de problemas permite representar de manera estructurada la problemática identificada en la fase diagnóstica de la investigación relacionada con las dificultades en el desarrollo de la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna" en estudiantes de tercer grado de educación primaria. Asimismo, se identifican diversas causas vinculadas al uso limitado de estrategias pedagógicas orientadas a la comprensión lectora, el predominio de prácticas centradas en la decodificación y el escaso desarrollo de habilidades inferenciales y metacognitivas en los estudiantes.

Estas condiciones generan efectos observables en el aula, tales como la dificultad para identificar ideas principales, el predominio de respuestas literales, la limitada capacidad para interpretar información implícita y la escasa reflexión crítica frente a los textos, lo que repercute en una baja participación durante las actividades de lectura. En este sentido, el árbol de problemas permite comprender la relación entre causas y efectos, orientando la planificación de una intervención pedagógica pertinente que contribuya a la mejora de la competencia lectora.

3.3. Objetivos de Investigación

Objetivo general:

Desarrollar la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” mediante la aplicación de la enseñanza recíproca en estudiantes de tercer grado de primaria.

Objetivos específicos:

1. Diseñar un plan de acción basado en la estrategia de enseñanza recíproca para mejorar la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los estudiantes de tercer grado de primaria.
2. Implementar el plan de acción en base a la enseñanza recíproca para mejorar la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los estudiantes de tercer grado de primaria.
3. Reflexionar sobre la estrategia de la enseñanza recíproca para mejorar la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los estudiantes de tercer grado de primaria.
4. Interpretar los datos recogidos durante la implementación de la estrategia de la enseñanza recíproca para determinar la mejora de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los estudiantes de tercer grado de primaria.

3.4. Plan de Acción

En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción, el plan de acción constituye la propuesta de intervención pedagógica orientada a atender las dificultades identificadas durante la fase diagnóstica. Esta fase representa un proceso sistemático de planificación de estrategias pedagógicas que permiten intervenir sobre la problemática detectada en relación con el desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en estudiantes de tercer grado de educación primaria.

En este sentido, el plan de acción se orienta a responder la siguiente pregunta general de investigación: ¿De qué manera la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca contribuye al desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en estudiantes de tercer

grado de educación primaria? A partir de esta interrogante, se diseñaron estrategias pedagógicas basadas en las fases de la Enseñanza Recíproca, con la finalidad de fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes.

El plan de acción se elaboró considerando los resultados obtenidos en el diagnóstico, los cuales evidenciaron dificultades en la identificación de ideas principales, el uso de inferencias y la reflexión crítica frente a los textos. Frente a esta situación, se consideró pertinente implementar una propuesta pedagógica sustentada en la estrategia de Enseñanza Recíproca, debido a que promueve procesos de comprensión activa, participación colaborativa y desarrollo de habilidades metacognitivas.

La intervención pedagógica se estructuró a partir de las cuatro fases de la Enseñanza Recíproca propuestas por Palincsar y Brown (1984): predecir, clarificar, formular preguntas y resumir. Estas fases fueron desarrolladas progresivamente durante las sesiones de aprendizaje, promoviendo la interacción entre estudiantes y el acompañamiento mediador del docente. Asimismo, las actividades propuestas estuvieron orientadas al fortalecimiento de la comprensión inferencial, interpretativa y reflexiva, favoreciendo la participación activa y el intercambio de ideas durante las actividades de lectura.

El desarrollo del plan de acción se organizó considerando las etapas propias de la investigación-acción: planificación, acción, observación y reflexión, las cuales permitieron estructurar de manera sistemática la intervención pedagógica. En la etapa de planificación, se analizaron los resultados obtenidos durante el diagnóstico con la finalidad de identificar las principales dificultades relacionadas con la comprensión lectora. A partir de estos hallazgos, se diseñaron las estrategias pedagógicas, las sesiones de aprendizaje y los recursos necesarios para la implementación de la Enseñanza Recíproca, considerando las características y necesidades de los estudiantes.

En la etapa de acción, se ejecutó la intervención pedagógica mediante el desarrollo de sesiones de aprendizaje orientadas al fortalecimiento de habilidades inferenciales, interpretativas y reflexivas. Posteriormente, en la etapa

de observación, se realizó el seguimiento sistemático del desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades. Para ello, se emplearon instrumentos como el diario de campo y la guía de observación, los cuales permitieron registrar los niveles de participación, las dificultades evidenciadas y los avances alcanzados en el proceso de comprensión lectora.

Finalmente, en la etapa de reflexión, se analizaron los resultados obtenidos a partir de la intervención pedagógica, valorando la pertinencia de las estrategias implementadas y los cambios observados en los estudiantes. Esta etapa permitió reflexionar sobre la práctica docente, identificar logros y dificultades, y plantear mejoras orientadas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cada una de estas etapas se desarrolló de manera articulada y progresiva, permitiendo que la intervención responda de forma coherente a la problemática identificada durante el diagnóstico y favoreciendo el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes.

Para la implementación del plan de acción, se diseñaron sesiones de aprendizaje contextualizadas, considerando las necesidades y características de los estudiantes del tercer grado de educación primaria. Durante el desarrollo de las sesiones, se utilizaron textos narrativos, informativos y descriptivos, los cuales permitieron promover procesos de análisis, interpretación y reflexión sobre el contenido leído. Del mismo modo, se incorporaron actividades grupales y dinámicas de diálogo que favorecieron el trabajo colaborativo y la construcción compartida de significados.

En este proceso, las estrategias de acción fueron organizadas de manera progresiva y articulada, considerando las necesidades identificadas durante la fase diagnóstica y las fases de la estrategia de Enseñanza Recíproca. Asimismo, las actividades propuestas se desarrollaron mediante sesiones de aprendizaje orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora, promoviendo procesos de predicción, clarificación, formulación de preguntas y síntesis. La secuencia, organización y distribución temporal de las estrategias de acción aplicadas en

cada sesión se presenta en el cronograma del plan de acción incluido en el anexo 11.

De igual manera, el plan de acción se desarrolló en coherencia con los principios de la investigación-acción, los cuales implican un proceso continuo de planificación, intervención, observación y reflexión sobre la práctica pedagógica. En este sentido, la implementación de la estrategia permitió recoger información relevante sobre los avances, dificultades y niveles de participación de los estudiantes durante las actividades de comprensión lectora.

Finalmente, el plan de acción no solo se orientó a fortalecer el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes, sino también a promover procesos de reflexión pedagógica sobre la práctica docente, permitiendo analizar la pertinencia de las estrategias implementadas y generar mejoras continuas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.5. Técnicas e Instrumentos

3.5.1 Técnicas

Las técnicas de investigación constituyen procedimientos sistemáticos que permiten recolectar información pertinente sobre los fenómenos estudiados. En investigaciones cualitativas, técnicas como la observación y el grupo focal resultan fundamentales para comprender comportamientos, interacciones y percepciones de los participantes. Al respecto, Hernández et al., (2014) señalan que estas técnicas permiten obtener información detallada y contextualizada. En esta misma línea, Creswell y Creswell (2017) destacan que facilitan la comprensión profunda del fenómeno estudiado en su contexto natural. Asimismo, Martínez (2022) sostiene que la observación y el grupo focal, permiten captar la riqueza de las interacciones sociales y la construcción de significado.

Observación

La observación participante es una técnica cualitativa que permite al investigador recopilar datos de primera mano y comprender de manera directa los comportamientos, actitudes e interacciones que se producen en el contexto educativo, participando activamente en el escenario que observa. Según Medina et al. (2023), esta técnica posibilita el registro sistemático de aspectos

previamente definidos, lo que resulta fundamental para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el presente estudio, la observación permitió identificar cómo los estudiantes interactuaron con los textos durante la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca, así como las formas en que pusieron en práctica las capacidades de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, especialmente en lo referido a la obtención de información, la inferencia e interpretación del contenido y la reflexión sobre lo leído (Gutiérrez et al., 2023).

Grupo focal

El grupo focal es una técnica cualitativa que permite recolectar información a partir de la interacción y el intercambio de ideas entre varios participantes, guiados por un moderador. Esta técnica favorece la expresión de opiniones, percepciones y experiencias compartidas, generando información rica y diversa sobre el fenómeno estudiado (González-Vega et al., 2022).

En la presente investigación, el grupo focal se utilizó como técnica para explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto a la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca y su participación en las actividades de lectura. A través del diálogo grupal, fue posible comprender cómo los estudiantes vivenciaron el proceso lector, cómo asumieron los roles propuestos y de qué manera percibieron su propio aprendizaje en relación con la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.

3.5.2 Instrumentos

Los instrumentos de investigación son recursos específicos que permiten registrar de manera sistemática y estructurada la información recolectada mediante las técnicas seleccionadas. Según Hernández et al., (2014), los instrumentos posibilitan traducir la realidad observada en datos organizados, asegurando coherencia entre el marco teórico, los objetivos del estudio y el plano empírico.

En esta misma línea, Creswell y Creswell (2017) señalan que los instrumentos en la investigación cualitativa permiten documentar las percepciones,

experiencias y significados de los participantes, garantizando que la información recogida sea consistente con el diseño metodológico y los propósitos del estudio.

La adecuada selección y aplicación de los instrumentos contribuye a garantizar la credibilidad, entendida como la consistencia y veracidad de la información obtenida, y la dependibilidad, relacionada con la estabilidad del proceso de recolección y análisis de datos, fortaleciendo así el rigor metodológico del estudio. Asimismo, Martínez (2022) destaca que la calidad de los instrumentos influye directamente en la validez y confiabilidad de los hallazgos en investigaciones cualitativas, ya que permiten recoger información rica, contextualizada y significativa.

Guía de observación

La guía de observación es un instrumento diseñado para registrar de manera sistemática y estructurada las conductas, interacciones y desempeños de los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Este instrumento contenía criterios previamente definidos, organizados en función de indicadores observables, que orientaron el proceso de observación y permitieron recoger información relevante de manera objetiva y ordenada. Según Montes (2021), la guía de observación facilita el análisis posterior de los datos, al organizar la información en categorías claras que permiten interpretar los fenómenos educativos observados.

En la presente investigación, la guía de observación tuvo como objetivo registrar el desempeño de los estudiantes durante la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca, específicamente en situaciones de lectura compartida, considerando la participación, las interacciones y las acciones vinculadas al desarrollo de las capacidades de la competencia Lee diversos textos en su lengua materna. Este instrumento permitió observar cómo los estudiantes obtuvieron información del texto, infirieron e interpretaron significados, así como reflexionaron y evaluaron el contenido, la forma y el contexto textual, en coherencia con los propósitos establecidos en el instrumento (véase anexo N.º 7).

La guía de observación fue aplicada en un total de doce (12) sesiones, correspondiendo una guía por cada sesión en la que se implementó la estrategia

de Enseñanza Recíproca. El instrumento fue empleado por la docente-investigadora, quien asumió el rol de observadora participante, registrando de manera sistemática las evidencias recogidas durante el desarrollo de cada sesión.

En cuanto a su estructura, la guía de observación estuvo organizada en categorías y criterios de observación, alineados a las fases de la estrategia de Enseñanza Recíproca y a las capacidades de la competencia Lee diversos textos en su lengua materna. Cada criterio permitió describir comportamientos, acciones y niveles de participación de los estudiantes durante las actividades de lectura, asegurando la coherencia entre el instrumento, los objetivos de la investigación y el marco teórico.

La información registrada mediante la guía de observación constituyó un insumo fundamental para la elaboración de la matriz de guía de observación, la cual permitió sistematizar, organizar y analizar los datos obtenidos, facilitando posteriormente el proceso de codificación, categorización y triangulación de la información (véase anexo N.º 3).

Diario de campo

El diario de campo es un instrumento de registro escrito y sistemático que permite documentar de manera detallada las observaciones, experiencias, reflexiones y situaciones relevantes que ocurren durante el desarrollo del proceso investigativo. De acuerdo con Luna et al. (2022), este instrumento posibilita interpretar los fenómenos educativos desde una perspectiva contextualizada, integrando tanto información objetiva como apreciaciones reflexivas del investigador, lo que enriquece la comprensión de la realidad estudiada.

En la presente investigación, el diario de campo tuvo como objetivo registrar de forma descriptiva y reflexiva el proceso de implementación de la estrategia de Enseñanza Recíproca, considerando el desarrollo de las sesiones, la participación de los estudiantes, las interacciones generadas y los avances y dificultades observados en relación con la competencia Lee diversos textos en su lengua materna. Este instrumento permitió recoger información relevante

sobre cómo los estudiantes respondieron a las actividades de lectura y cómo se desarrollaron las fases de la estrategia en el aula (véase anexo N° 6).

Se elaboraron un total de doce (12) diarios de campo, correspondientes a cada una de las sesiones en las que se aplicó la estrategia de Enseñanza Recíproca. El instrumento fue empleado por la docente que ejecutó la estrategia, quien asumió el rol de investigadora participante, registrando de manera sistemática lo ocurrido en cada sesión.

En cuanto a su estructura, el diario de campo estuvo organizado en secciones que permitieron consignar: datos generales de la sesión, descripción de las actividades desarrolladas, observaciones sobre el comportamiento y desempeño de los estudiantes, así como reflexiones pedagógicas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con la estrategia de Enseñanza Recíproca. Esta organización facilitó la identificación de patrones emergentes, avances progresivos y dificultades recurrentes durante la implementación de la estrategia.

La información registrada en los diarios de campo constituyó un insumo fundamental para el análisis cualitativo de la investigación, ya que permitió complementar los datos obtenidos mediante la guía de observación y el grupo focal. Asimismo, los registros del diario de campo sirvieron de base para la elaboración de la matriz del diario de campo, lo que posibilitó la sistematización, codificación e interpretación de la información recogida a lo largo del proceso investigativo.

Guía de Grupo focal

La guía de grupo focal fue el instrumento utilizado para orientar la aplicación de la entrevista grupal, permitiendo recoger información cualitativa a partir del diálogo entre los participantes. Consistió en un conjunto de preguntas abiertas previamente diseñadas, organizadas de manera secuencial, que facilitaron la conducción de la conversación y aseguraron su coherencia con los objetivos de la investigación. En este sentido, el grupo focal favorece la recolección de información al promover la interacción y la participación activa de los participantes en un ambiente de confianza y respeto (Krueger y Casey, 2015).

En la presente investigación, la guía de grupo focal tuvo como objetivo recoger las opiniones, percepciones y experiencias de los estudiantes respecto a la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca y su participación en las actividades de lectura, permitiendo profundizar en el significado que los propios estudiantes atribuyeron al desarrollo de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna (véase anexo N.º 8).

En cuanto a su estructura, la guía estuvo organizada en bloques temáticos vinculados a las fases de la Enseñanza Recíproca (predecir, clarificar, preguntar y resumir), así como a la participación, el trabajo colaborativo y las dificultades y aprendizajes percibidos durante el proceso. Cada bloque incluyó preguntas abiertas que orientaron la reflexión y el intercambio de experiencias entre los participantes.

La aplicación del grupo focal tuvo una duración aproximada de entre 30 y 40 minutos, tiempo que permitió desarrollar el diálogo de manera fluida, sin afectar la atención ni la disposición de los estudiantes. La sesión fue dirigida por docentes observadores de la estrategia de Enseñanza Recíproca, quienes asumieron el rol de moderadores, garantizando el cumplimiento de la guía, el respeto de los turnos de participación y un clima de confianza.

Los participantes del grupo focal fueron seis (6) estudiantes, seleccionados de manera aleatoria entre los integrantes del grupo de estudio. Esta selección permitió recoger diversas perspectivas y experiencias en relación con la aplicación de la Enseñanza Recíproca.

La actividad se realizó en la sala de maestros de la institución educativa, ambiente que ofreció condiciones adecuadas de tranquilidad y comodidad para el desarrollo de la entrevista grupal. Para el registro de la información se utilizó una grabación de audio, lo que permitió asegurar la fidelidad de los testimonios y facilitar posteriormente la transcripción y el análisis de los datos obtenidos.

La información recogida mediante la guía de grupo focal constituyó un insumo clave para el proceso de análisis cualitativo, ya que permitió contrastar y complementar los datos obtenidos a través de la guía de observación y el diario de campo, fortaleciendo la triangulación de la información y la validez interpretativa del estudio (Jiménez Chaves, 2021).

Validación de los Instrumentos

La validación de los instrumentos tuvo como propósito garantizar la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems empleados para la recolección de información, asegurando su adecuada correspondencia con los objetivos de la investigación y las categorías de estudio. En el enfoque cualitativo, la validez se concibe como la coherencia entre los instrumentos, el marco teórico y el fenómeno de estudio, permitiendo una comprensión profunda y significativa de la realidad investigada (Martínez, 2022).

En el presente estudio, el proceso de validación se realizó mediante el juicio de expertos, con la participación de seis especialistas con experiencia en educación primaria, didáctica del área de Comunicación y evaluación educativa. La intervención de los especialistas permitió revisar y fortalecer los instrumentos, formulando observaciones y sugerencias orientadas a mejorar la redacción, coherencia y pertinencia de los ítems, así como su correspondencia con la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” y sus capacidades: obtiene información del texto, infiere e interpreta información del texto y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.

A continuación, se incorporaron los aportes profesionales de los siguientes especialistas:

Juez 1: Dra. Martha del Pilar Torres Céspedes. Docente de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Juez 2: Mg. Diana Fiorella Ochoa Poggi. Docente de Monterrico Institución Educativa Aplicación.

Juez 3: Lic. Elizabeth Nichols Arce. Docente de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Juez 4: Lic. Lillian Marjorie Sandy Santos Quispe. Docente de la Institución Educativa 1036 Costa Rica.

Juez 5: Lic. Cecilia Esperanza Guerrero Rojas. Docente de la Institución Educativa PNP Alipio Ponce Vásquez.

Juez 6: Lic. Carolina Quincho Sarmiento. Docente de la Institución Educativa PNP Alipio Ponce Vásquez

V de Aiken

En el presente estudio, la V de Aiken se empleó como técnica de validación de contenido únicamente para los instrumentos estructurados, específicamente la guía de observación y la guía de grupo focal, dado que ambos contienen ítems previamente definidos que permiten ser valorados por jueces expertos en términos de relevancia, claridad, coherencia y adecuación.

La aplicación de esta técnica permitió cuantificar el nivel de acuerdo entre los especialistas respecto a la pertinencia de los ítems en relación con la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” y sus capacidades: obtiene información del texto, infiere e interpreta información del texto y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. (Pérez, 2024)

Los resultados obtenidos evidenciaron que la mayoría de los ítems alcanzaron valores de V de Aiken superiores a 0.80, considerados como niveles adecuados de validez de contenido. En particular, la guía de observación presentó valores que oscilaron entre 0.83 y 0.95, mientras que la guía de grupo focal registró valores entre 0.80 y 0.93. Estos resultados indican un alto nivel de acuerdo entre los jueces expertos respecto a la pertinencia de los ítems.

Asimismo, se identificaron algunos ítems con valores ligeramente inferiores al criterio establecido, los cuales fueron revisados y ajustados en su redacción para mejorar su claridad y coherencia. Tras estos ajustes, todos los ítems alcanzaron el nivel de acuerdo esperado, garantizando la validez de contenido de los instrumentos.

A partir de las valoraciones obtenidas, se realizaron ajustes en la redacción y organización de algunos ítems, fortaleciendo la coherencia entre los instrumentos, los objetivos de la investigación y el marco teórico.

Cabe precisar que el diario de campo no fue sometido a la V de Aiken, debido a su naturaleza flexible y reflexiva, propia de la investigación cualitativa y de la investigación-acción, en la que este instrumento se utiliza como un registro abierto de observaciones, experiencias y reflexiones del investigador durante el proceso de intervención.

De acuerdo con Merino-Soto (2023), la V de Aiken constituye una técnica válida y ampliamente reconocida para estimar la validez de contenido de

instrumentos estructurados mediante el juicio de expertos, contribuyendo a fortalecer la rigurosidad metodológica del estudio. En este sentido, su aplicación en la guía de observación y en la guía de grupo focal aseguró una adecuada correspondencia entre los ítems, los objetivos del estudio y la competencia analizada (véase anexo N.º 17).

3.6. Análisis y Procesamiento de la Información

El análisis y procesamiento de la información constituyeron una fase esencial del proceso investigativo, orientada a otorgar sentido a los datos cualitativos recogidos durante la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca. Esta etapa se desarrolló de manera progresiva, sistemática y reflexiva, con el propósito de interpretar las percepciones, comportamientos y transformaciones observadas en los estudiantes a lo largo de la intervención pedagógica. El análisis no se realizó únicamente al finalizar el trabajo de campo, sino que fue continuo, permitiendo observar cambios, reconocer necesidades y realizar ajustes durante el desarrollo del plan de acción, en coherencia con el enfoque de investigación-acción.

La información obtenida a través de la guía de observación, el diario de campo y la guía de grupo focal fue transcrita de manera íntegra y organizada en matrices analíticas, lo que permitió asegurar la fidelidad de los registros y facilitar su revisión sistemática. Este proceso posibilitó una lectura comprensiva de los datos y una visión articulada del desarrollo de la intervención.

Una vez sistematizada la información, se procedió al proceso de codificación, el cual consistió en identificar fragmentos relevantes de los registros -frases, expresiones, acciones y reflexiones- y asignarles códigos que representaran ideas recurrentes vinculadas al desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” (Saldaña, 2021). Este procedimiento permitió organizar los datos de manera ordenada y significativa.

En relación con el proceso de codificación, el análisis se desarrolló bajo un enfoque deductivo, sustentado en categorías y subcategorías previamente definidas en la matriz metodológica. Durante este proceso, no se identificaron categorías emergentes que requirieran ser incorporadas al análisis, dado que los datos recogidos se ajustaron de manera consistente a las categorías

establecidas, evidenciando correspondencia con el marco teórico y los objetivos de la investigación. Esta situación permitió mantener la coherencia interna del estudio, asegurando la articulación entre los datos, las categorías de análisis y la interpretación de los resultados, lo que contribuyó a un proceso analítico sistemático, ordenado y metodológicamente consistente.

Posteriormente, se desarrolló un proceso de interpretación de los datos, orientado a comprender cómo y por qué se produjeron los cambios observados en el desarrollo de la competencia analizada. Con el fin de fortalecer la credibilidad del análisis, se aplicó la triangulación de técnicas e instrumentos como estrategia principal, contrastando la información proveniente de la guía de observación, el diario de campo y la guía del grupo focal. Este proceso permitió relacionar las percepciones de los investigadores con las experiencias expresadas por los estudiantes, otorgando mayor consistencia y profundidad a los resultados (véase anexo N.º 5).

Finalmente, los hallazgos fueron integrados en matrices analíticas que articularon las evidencias empíricas con el sustento teórico, lo que permitió la construcción de conclusiones sólidas y fundamentadas. Para asegurar el rigor metodológico del estudio, se consideraron los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985), los cuales han sido ampliamente retomados y desarrollados en la investigación cualitativa contemporánea (Nowell et al., 2017), garantizando una interpretación coherente, transparente y fiel a los datos obtenidos.

La **credibilidad** se garantizó mediante la triangulación de fuentes e instrumentos, específicamente a través del contraste entre la guía de observación, el diario de campo y el grupo focal, lo que permitió validar la consistencia de los hallazgos desde diferentes perspectivas.

La **transferibilidad** se aseguró mediante la descripción detallada del contexto de estudio, las características de los participantes y las condiciones en las que se desarrolló la intervención, lo que permite que otros investigadores valoren la aplicabilidad de los resultados en contextos similares.

La **dependencia** se evidenció en la coherencia y trazabilidad del proceso metodológico, documentando de manera sistemática cada etapa de la

investigación, desde la recolección de datos hasta su análisis, lo que permite la replicabilidad del procedimiento seguido.

Finalmente, la **confirmabilidad** se garantizó mediante el registro sistemático de las evidencias empíricas, la elaboración de matrices de análisis y la fundamentación teórica de las interpretaciones, lo que permitió asegurar que los resultados se sustentan en los datos y no en supuestos del investigador.

3.7. Consideraciones Éticas

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo bajo los principios éticos fundamentales de respeto, beneficencia, justicia, confidencialidad e integridad científica, asegurando la protección de los derechos y el bienestar de todos los participantes. Dado que el estudio involucró a niños de tercer grado de primaria, se adoptaron medidas específicas para garantizar su participación segura, informada y voluntaria.

El estudio reconoció a los estudiantes como sujetos activos de aprendizaje y no como objetos de observación. Su participación fue completamente voluntaria y se desarrolló en un ambiente de confianza, equidad y respeto. Las actividades de intervención se integraron en el marco curricular regular, evitando cualquier situación que generara presión, discriminación o incomodidad. El docente-investigador asumió un rol ético, manteniendo una relación horizontal y empática con los participantes.

Previo al inicio del estudio, se garantizó el cumplimiento de los principios éticos que orientan la investigación educativa. En cuanto al consentimiento informado, se consideró el compromiso asumido por los padres de familia o tutores legales al momento de la matrícula de sus hijos en la institución educativa, mediante el cual autorizan, entre otros aspectos, la participación de los estudiantes en actividades pedagógicas e investigaciones de carácter educativo desarrolladas en el marco institucional. Este compromiso asegura que los padres se encuentren informados y de acuerdo con la participación de sus hijos en estudios que no generan riesgo y que tienen fines formativos y académicos. Asimismo, se garantizó que la participación o no participación de los estudiantes no afectara su rendimiento académico ni su relación con el docente. (véase anexo N° 15)

Respecto al asentimiento informado, este se realizó directamente con los estudiantes antes de la aplicación de la estrategia. A través de una explicación oral, lúdica y acorde a su edad, se les comunicó que participarían en un trabajo de investigación relacionado con actividades de lectura, explicándoles de manera sencilla en qué consistirían las actividades y el propósito general del estudio. Durante este espacio, se promovió un clima de confianza y se enfatizó que su participación era voluntaria y que podían expresar dudas o incomodidades. Los estudiantes manifestaron su aceptación de forma verbal y participativa, demostrando comprensión y disposición para formar parte del proceso investigativo (véase anexo N°16).

Se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada por los estudiantes. Los registros obtenidos del diario de campo, guía de grupo focal y guía de observación fueron codificados mediante códigos alfanuméricos, evitando la identificación personal. Los datos se almacenaron en archivos digitales protegidos con contraseña y con acceso exclusivo del investigador. Los resultados se presentaron de forma grupal, sin exponer información individual que pudiera comprometer la privacidad de los participantes.

El estudio tuvo un propósito pedagógico y formativo, orientado a que la participación de los estudiantes generara beneficios educativos directos, tales como el fortalecimiento de la comprensión lectora, la autonomía en el proceso lector y el trabajo colaborativo. En ningún momento los estudiantes fueron expuestos a riesgos físicos, emocionales ni académicos, ya que las actividades desarrolladas correspondieron a prácticas habituales del área de Comunicación y se implementaron dentro del marco de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, conforme a lo establecido en el Currículo Nacional de Educación Básica. De este modo, la intervención se desarrolló en un entorno seguro, respetuoso y coherente con los propósitos formativos de la educación primaria.

Se garantizó un trato equitativo y justo a todos los participantes, sin discriminación por género, rendimiento, origen o condición socioeconómica. Todos los estudiantes tuvieron las mismas oportunidades de participación, acompañamiento y acceso a los recursos pedagógicos. El docente a cargo de la

aplicación mantuvo una actitud de imparcialidad y responsabilidad ética durante todo el proceso. Actuó con honestidad académica, asegurando la veracidad en la recolección, análisis e interpretación de los datos. Se reconocieron todas las fuentes utilizadas mediante citación en formato APA 7.^a edición y se evitó cualquier forma de plagio. Los resultados fueron presentados con objetividad, respetando la evidencia empírica y las voces de los participantes.

El estudio se desarrolló conforme a los lineamientos éticos establecidos en el Manual de Investigación en Educación (EESPPM, 2025), el Código de Ética del Ministerio de Educación, la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005) y código de conducta de la American Psychological Association (2017), que orientan la investigación educativa con menores de edad.

3.8. Limitaciones

Durante el desarrollo de la investigación se identificaron algunas limitaciones que fueron abordadas con criterios éticos, técnicos y reflexivos, garantizando la validez interpretativa de los resultados y la coherencia interna del proceso investigativo.

En primer lugar, una de las limitaciones estuvo relacionada con la duración temporal de la intervención pedagógica, ya que el periodo de aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca no permitió extender su implementación a un ciclo escolar completo. Esta condición impidió observar la sostenibilidad de los aprendizajes y los efectos a largo plazo en el desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”. No obstante, el tiempo disponible fue suficiente para evidenciar cambios progresivos y significativos en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes.

Otra limitación estuvo vinculada a factores contextuales escolares, como la realización de actividades institucionales no programadas, diferencias en el apoyo familiar para fortalecer la lectura en casa. Estas condiciones, propias de entornos reales de aprendizaje, fueron gestionadas mediante flexibilidad pedagógica y registro sistemático en el diario de campo, lo que permitió integrar dichas circunstancias en el análisis interpretativo.

Finalmente, se reconoce que, al tratarse de una investigación de enfoque cualitativo, los resultados no pretenden establecer generalizaciones universales, sino ofrecer comprensiones profundas y contextualizadas sobre la mejora de la competencia lectora mediante la estrategia de Enseñanza Recíproca.

A pesar de las limitaciones señaladas, el estudio mantuvo rigurosidad metodológica, validez interpretativa y pertinencia educativa, evidenciando aportes significativos tanto al campo de la comprensión lectora como a la práctica pedagógica reflexiva.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente capítulo expone los resultados obtenidos tras la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca, implementada con el propósito de desarrollar la competencia “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna” en los estudiantes de tercer grado de educación primaria. Desde un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción, los resultados se presentan de manera narrativa y descriptiva, considerando los cambios observados en los participantes durante las distintas fases de la intervención.

En coherencia con lo señalado por Palincsar y Brown (1984), la estrategia se sustentó en el aprendizaje cooperativo y el diálogo reflexivo, permitiendo que los estudiantes participaran activamente en la construcción del significado del texto. En este sentido, los hallazgos que se presentan a continuación dan cuenta del modo en que las cuatro fases de la estrategia Predecir, Clarificar, Preguntar y Resumir, actuaron como estrategias pedagógicas que favorecieron el desarrollo de la comprensión lectora, la metacognición y la autonomía cognitiva.

El análisis se organizó a partir de las categorías y subcategorías del proceso de codificación, que fueron determinadas por los patrones recurrentes en los datos obtenidos mediante tres instrumentos principales: la guía de observación, el diario de campo y la guía del grupo focal. Estos instrumentos permitieron triangular la información, contrastando las percepciones de los investigadores con las experiencias expresadas por los estudiantes, lo cual garantizó la credibilidad y coherencia interna (Denzin y Lincoln, 2018).

De acuerdo con Ishtiaq (2019), la presentación de resultados en estudios cualitativos debe integrar descripciones de los fenómenos y fragmentos de datos textuales que evidencien las interpretaciones del investigador. En concordancia con ello, cada apartado del presente capítulo incluye extractos de los registros de campo y de las opiniones estudiantiles, con el fin de ilustrar de manera explícita la relación entre los datos empíricos y las conclusiones teóricas.

Los resultados se presentan siguiendo las cuatro fases de la estrategia de ER, las cuales permitieron evidenciar el desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” : predecir, referida al uso de conocimientos previos y de indicios contextuales para anticipar el contenido del texto; clarificar, orientada a la comprensión de vocabulario y a la reparación de dificultades de entendimiento; preguntar, centrada en la formulación de interrogantes que estimulan el pensamiento crítico e inferencial y resumir, relacionada con la capacidad de sintetizar y organizar la información relevante del texto.

En cada una de estas fases se identificaron avances en las habilidades lectoras de los estudiantes, así como procesos de autorregulación y colaboración que fortalecieron su aprendizaje. Los hallazgos se sustentan en la evidencia empírica recogida y se interpretan a la luz de los fundamentos teóricos de Nugra (2022), Moreira y Castro (2022), Rice et al. (2024) y Oczkus (2021), quienes coinciden en que la comprensión lectora se construye activamente a través del diálogo, la inferencia y la reflexión sobre el texto.

Por tanto, los resultados no solo describen los cambios observados, sino también el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los estudiantes durante la intervención. Desde esta perspectiva, el análisis busca comprender cómo la interacción, la mediación docente y el trabajo colaborativo incidieron en el fortalecimiento de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, evidenciando que la estrategia de ER favorece una lectura activa, reflexiva y significativa en el aula primaria.

Los hallazgos confirman que la estrategia de Enseñanza Recíproca constituye una herramienta pedagógica eficaz para el desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna”, la

autorregulación cognitiva y la participación activa en los estudiantes de educación primaria. Asimismo, se evidenció que el aprendizaje dejó de ser una actividad pasiva, para convertirse en una experiencia dialógica y reflexiva, donde los niños asumieron un rol protagónico en la construcción del significado del texto.

De acuerdo con Palincsar y Brown (1984), la enseñanza recíproca se fundamenta en la interacción social y el diálogo guiado para promover el pensamiento metacognitivo. Esto se evidenció cuando los estudiantes, mediante las fases de predecir, clarificar, preguntar y resumir, colaboraron entre sí, contrastaron sus ideas y monitorearon su comprensión. Las observaciones y registros de campo evidenciaron que las conversaciones durante la lectura favorecieron la reflexión conjunta sobre el contenido, aspectos que coinciden con las propuestas de Vygotsky (1978) respecto al aprendizaje como proceso social mediado por el lenguaje.

Los resultados confirman que la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca fortaleció el desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, promoviendo procesos de reflexión, autorregulación y participación activa en los estudiantes. Durante la intervención se evidenció una evolución progresiva en las cuatro fases de la estrategia predecir, clarificar, preguntar y resumir, permitiendo avanzar de una comprensión literal hacia niveles inferenciales y críticos. Asimismo, la triangulación de la información evidenció que la lectura se transformó en una experiencia colectiva, colaborativa y significativa para los estudiantes.

En la fase de predecir vinculada a la capacidad “obtiene información del texto escrito”, los hallazgos evidenciaron un proceso progresivo en el que los estudiantes pasaron de formular anticipaciones simples, limitadas al reconocimiento literal del título o las imágenes, a construir hipótesis más coherentes, fundamentadas y con sentido inferencial. Durante las primeras sesiones, muchos niños expresaban respuestas breves o vagas, como “va a dormir” o “es una princesa”, sin mayor justificación. Sin embargo, conforme avanzaba la intervención, la aplicación sistemática de estrategias como la observación de imágenes, el análisis del título y la dinámica “la caja de

predicciones” permitieron activar sus conocimientos previos de manera más consciente y colaborativa.

Estas estrategias se desarrollaron en un ambiente participativo. Por ejemplo, antes de cada lectura, el docente presentaba imágenes o pequeños objetos relacionados con la historia y planteaba preguntas generadoras como: “¿Qué creen que está pasando?” o “¿Qué ocurrirá después?”. Los grupos dialogaban entre sí, escribían sus hipótesis en una hoja y las depositaban en una caja decorada la “caja de predicciones” para abrirla al final de la sesión y verificar sus aciertos. Este momento se convirtió en una rutina esperada y motivadora: los niños mostraban entusiasmo al comparar lo que imaginaron con lo que finalmente leyeron. En las observaciones del aula se registró que esta práctica incrementó la participación y despertó la curiosidad por descubrir el desenlace de cada texto, coincidiendo con lo señalado por Duke y Cartwright (2021), quienes sostienen que el uso de imágenes y objetos vinculados al texto antes de la lectura estimula la curiosidad y favorece una participación más activa.

La guía del grupo focal corroboró esta experiencia: los estudiantes señalaron que las imágenes y el diálogo con sus compañeros les ayudaban a “tener más ideas” y “acertar más” al momento de anticipar el contenido. Una de las participantes comentó: “Primero pensábamos con el título y las imágenes, pero después ya decíamos por qué creíamos eso” (EFG2). Otro estudiante agregó: “Cuando hablábamos en grupo, a veces cambiábamos de idea y salía mejor” (EFG4). Estas voces evidencian no solo una comprensión más profunda del texto, sino también la construcción colectiva del significado, donde el intercambio de opiniones funcionó como andamiaje entre pares.

En el diario de campo también se observó que los estudiantes empezaron a justificar sus predicciones utilizando relaciones de causa y efecto (“si llueve, no podrán ir a clases”), y algunos incluso anticipaban el mensaje global del texto (“el poema enseña la importancia de valorar la escuela”)

Este cambio marcó un tránsito desde una comprensión literal hacia una inferencial y reflexiva, en la que los niños aplicaban sus experiencias cotidianas para interpretar el contenido. La Guía de Observación complementa estos hallazgos al mostrar que el uso de elementos paratextuales “título, imágenes y

objetos misteriosos” permitió que los estudiantes conectaran el texto con su entorno y fortalecieran la motivación inicial hacia la lectura.

De esta manera, la fase predecir se consolidó como un espacio de exploración y diálogo, donde el aprendizaje emergió de la interacción, la curiosidad y el descubrimiento. El rol mediador del docente fue clave, al guiar el proceso con preguntas orientadoras (“¿en qué te basas?”, “¿por qué crees eso?”) que impulsaron el razonamiento inferencial y la autorreflexión. Así, los estudiantes pasaron de “adivinar” a formular hipótesis fundamentadas y a verificar sus aciertos como parte de su aprendizaje metacognitivo.

Estos resultados se alinean con Moreira y Castro (2022), quienes afirman que la predicción moviliza los esquemas cognitivos y favorece una comprensión más significativa. Del mismo modo, Palincsar y Brown (1984) sostienen que anticipar el contenido antes de la lectura estimula la metacognición y orienta la comprensión lectora. Asimismo, Zoyo (2022) destaca que la práctica sistemática de la predicción mejora la coherencia lectora y la motivación por leer, especialmente en contextos de educación primaria. La experiencia desarrollada confirmó que la predicción activó los conocimientos previos, promovió el trabajo colaborativo y fortaleció una comprensión lectora más profunda y reflexiva.

En la fase aclarar donde se logró la capacidad “infiere e interpreta información del texto”, los hallazgos revelaron un cambio sustancial en la manera en que los estudiantes enfrentaban las dificultades de comprensión. Durante las primeras sesiones, la mayoría se limitaba a subrayar o encerrar las palabras desconocidas sin intentar comprenderlas, mostrando una fuerte dependencia del docente para obtener el significado correcto. En el diario de campo se registró que los niños “subrayaban las palabras nuevas, pero esperaban que el profesor les dijera qué significaban” (D2-D3), lo que evidencia un nivel inicial de comprensión literal y una actitud pasiva ante la lectura.

Con el avance del proceso y la aplicación constante de las estrategias de ER, esta fase se transformó en un espacio activo de exploración y diálogo. Las estrategias incluidas en la Matriz de Intervención Pedagógica - como el uso del post-it de dudas, la lupa lectora, el rincón de palabras difíciles y la mesa de ayuda entre compañeros- promovieron la colaboración y la autonomía de los

estudiantes para identificar, inferir y comprender vocabulario nuevo. Por ejemplo, durante la dinámica de la lupa lectora, los niños simulaban “observar de cerca” las palabras o ideas que no comprendían, comentando entre ellos qué podría significar según las pistas del texto. Esta actividad generó entusiasmo y los motivó a buscar soluciones antes de recurrir al docente.

La guía de grupo focal confirmó esta evolución. Los estudiantes mencionaron que, cuando no entendían una palabra, primero la subrayaban y luego dialogaban con sus compañeros para descubrir su significado. Una niña explicó: “Si no entendía, les preguntaba a mis amigos, y si nadie sabía, lo escribíamos en la hoja y el profesor lo explicaba con palabras más fáciles” (EFG6). Otro estudiante añadió: “Hablábamos de lo que podía significar y a veces alguien sí sabía” (EFG4). Estas voces evidencian cómo el aprendizaje pasó a ser colectivo y significativo, basado en la interacción y el apoyo mutuo. Estos hallazgos se alinean con lo planteado por Oczkus (2021), quien sostiene que el trabajo cooperativo en la ER fomenta la comprensión compartida y el desarrollo de habilidades metacognitivas mediante la interacción constante entre pares. Asimismo, Cox (2025) resalta que la mediación docente y el diálogo grupal fortalecen la comprensión lectora, pues convierten la lectura en un proceso social y participativo.

En las guías de observación, se registró que los estudiantes comenzaron a usar el contexto para deducir significados, relacionando palabras nuevas con oraciones cercanas o con imágenes del texto. Este avance se relaciona con lo expuesto por Íliter (2022), quien demostró que inferir significados a partir de pistas contextuales potencia la comprensión inferencial y la lectura autónoma. De igual modo, Duke y Cartwright (2021) señalan que el uso de claves semánticas y visuales durante la lectura es una práctica esencial para desarrollar la conciencia metacognitiva y la comprensión profunda.

De manera progresiva, surgieron momentos de cooperación espontánea, en que los estudiantes se apoyaban entre sí para validar interpretaciones. Además, en sesiones intermedias se implementó el rincón de palabras difíciles, un espacio del aula donde los niños colocaban tarjetas con los términos desconocidos, acompañados de dibujos, sinónimos o ejemplos inventados. Esta

estrategia “mencionada reiteradamente en el diario de campo (D7-D9)” se consolidó como una herramienta motivadora y visual que ayudó a reforzar la memoria léxica y la comprensión de palabras complejas

Durante las sesiones finales, se observó un mayor grado de autonomía y creatividad. Los estudiantes elaboraban pequeños glosarios colaborativos, proponiendo sus propios ejemplos y frases con las nuevas palabras. Algunos grupos incluso discutían cuál sinónimo “se entendía mejor”, mostrando un proceso metacognitivo de reflexión sobre el lenguaje. Este cambio también fue documentado en la Guía de Observación, donde se señala que los estudiantes “identificaron términos complejos y dedujeron significados por contexto, con ayuda del diálogo grupal y recursos visuales”

El ambiente del aula se caracterizó por una actitud de curiosidad, diálogo y cooperación. Los niños ya no esperaban la respuesta del docente, sino que la buscaban activamente mediante inferencias y discusiones grupales. Como se indica en la triangulación, esta fase fortaleció la autonomía lectora y la confianza, pues los estudiantes “pasaron de depender del profesor a construir el significado entre compañeros, validando sus hipótesis con el texto” La presencia de dinámicas lúdicas como la mesa de ayuda también resultó determinante: los roles rotativos (ayudante, lector, explicador) fomentaron la responsabilidad compartida y la empatía hacia el aprendizaje de los demás.

Estos resultados empíricos confirman los aportes de Palincsar y Brown (1984), quienes señalan que en la fase aclarar se identifican y reparan dificultades de comprensión mediante la interacción entre pares. Del mismo modo, Mera (2025) sostiene que analizar palabras desconocidas de forma cooperativa favorece la autonomía y la conciencia metalingüística. Rice et al. (2024) destacan que deducir significados por contexto predice una comprensión lectora más profunda, ya que implica que el lector reflexione activamente sobre el texto. En concordancia con estos planteamientos, los hallazgos evidenciaron que la fase aclarar fortaleció la autorregulación, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo, pilares esenciales para formar lectores estratégicos y autónomos.

En la fase preguntar donde se logró la capacidad “infiere e interpreta información del texto”, los hallazgos reflejaron un proceso de crecimiento

intelectual y comunicativo evidente. En las primeras sesiones, las preguntas de los estudiantes eran fundamentalmente literales, centradas en repetir información explícita del texto (“¿quién es?”, “¿qué pasó?”, “¿dónde está?”). En el diario de campo se consignó que “los niños formulaban preguntas muy simples, sin profundizar en los motivos o consecuencias de los hechos” (D2-D3), lo que evidenciaba un nivel inicial de comprensión reproductiva y poco reflexiva. Sin embargo, conforme avanzaban las sesiones y se afianzaba la aplicación de la ER, el acto de preguntar se transformó en una estrategia activa de análisis, diálogo y pensamiento crítico.

El docente aplicó diversas estrategias lúdico-reflexivas tomadas de la Matriz de Intervención Pedagógica, como “la rueda de las preguntas”, “preguntar al personaje” y “la lluvia de preguntas”. Durante la dinámica de la rueda, por ejemplo, cada estudiante giraba una ruleta con palabras interrogativas (qué, quién, cómo, por qué, para qué, cuándo) y debía formular una pregunta relacionada con el texto leído. Esta actividad generaba entusiasmo y fomentaba la creatividad, ya que cada giro traía una nueva oportunidad de explorar diferentes niveles de comprensión. En el diario de campo se registró que “los niños comenzaron a reír, a levantar la mano y a compartir preguntas entre sí, incluso fuera de turno” (D6-D7), lo que muestra cómo la estrategia fortaleció la participación y la confianza.

De manera paralela, la técnica “preguntar al personaje” ayudó a desarrollar la empatía y la interpretación. Los estudiantes imaginaban entrevistar a un protagonista del texto y formulaban preguntas sobre sus sentimientos, decisiones o valores. Este ejercicio favoreció la reflexión ética y emocional, ya que las preguntas empezaron a centrarse en las causas y consecuencias de las acciones (“¿por qué ayudaba a los pobres?”, “¿cómo se sintieron las familias cuando llovía tanto?”). Así, se evidenció una transición hacia un pensamiento inferencial, donde los niños ya no se conformaban con reproducir datos, sino que buscaban entender los motivos y significados detrás de ellos.

La guía de grupo focal confirmó este avance. Una estudiante señaló: “Antes solo preguntábamos qué pasaba, pero ahora hacemos preguntas más difíciles, como por qué o qué hubiera pasado si...” (EFG3). Otro comentó: “Nos

gustaba preguntar cosas que no estaban en el texto, como imaginar qué haría el personaje si viviera hoy” (EFG5). Estas expresiones muestran que el proceso de formular preguntas trascendió la simple curiosidad para convertirse en una herramienta de pensamiento crítico y creativo. Tenorio (2023) sostiene que cuando los estudiantes formulan preguntas sobre brechas e inconsistencias en el material y sus propios pensamientos, desarrollan habilidades de pensamiento crítico que les permiten vincular la lectura con su experiencia personal y social

En las guías de observación se documentó que el docente actuó como mediador cognitivo, utilizando preguntas orientadoras (“¿por qué crees que ocurrió eso?”, “¿cómo lo resolverías tú?”) que guiaban la reflexión sin imponer respuestas. Con el tiempo, los estudiantes comenzaron a replicar esta práctica entre ellos: algunos grupos elegían una pregunta colectiva y debatían sus posibles respuestas antes de compartirlas con el resto de la clase. El diario de campo registra que “el trabajo grupal mejoró la calidad de las preguntas, pasando de lo literal a lo inferencial, y que los roles de liderazgo favorecieron que los niños más tímidos también participaran” (D7-D10)

La Guía de Observación también evidenció este cambio, destacando que los estudiantes “expresaron interrogantes cada vez más elaboradas, vinculadas a emociones, consecuencias y valores”, lo que indica el desarrollo de una comprensión profunda y personal del texto. En sesiones finales, los niños llegaron a formular preguntas críticas, como “¿qué pasaría si hoy no tuviéramos escuela?” o “¿por qué algunos personajes no ayudan a los demás?”. Este tipo de interrogantes, documentadas en los registros finales (D11-D12), muestran la emergencia de una lectura interpretativa y ética, en la que el estudiante reflexiona sobre la realidad desde el texto.

Estos resultados coinciden con los aportes de Palincsar y Brown (1984), quienes destacan que formular preguntas regula la comprensión, promueve la autorreflexión y mantiene la atención activa. Del mismo modo, King (2007) sostiene que enseñar a generar preguntas de nivel literal, inferencial y crítico fortalece el pensamiento analítico y la comprensión profunda. Rice et al. (2024) afirman que los lectores competentes integran información textual y conocimientos previos al formular preguntas, lo cual se evidenció en los avances

observados en los estudiantes. En concordancia con estos planteamientos, la experiencia desarrollada demuestra que la fase preguntar no solo incrementó la motivación y la participación, sino que también consolidó en los niños la capacidad de pensar, dialogar y construir sentido a partir de sus propias inquietudes.

En la fase resumir donde se logró la capacidad “reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”, los resultados mostraron un avance significativo en la capacidad de los estudiantes para organizar, sintetizar y expresar con sus propias palabras las ideas principales de los textos leídos. Durante las primeras sesiones, los registros del diario de campo evidenciaron que los niños solían copiar fragmentos literales del texto, repitiendo frases sin procesarlas (“ponían casi lo mismo que el cuento”) o limitándose a escribir una sola oración general (D2-D3). Esta práctica reflejaba un nivel inicial de comprensión literal y una dificultad para identificar la información esencial.

Con el desarrollo sostenido de la estrategia de ER y la aplicación de actividades lúdicas de síntesis, los estudiantes empezaron a construir resúmenes más coherentes y estructurados. Entre las estrategias aplicadas según la Matriz de Intervención Pedagógica destacaron el resumen hablado en cadena, el resumen por viñetas y la línea del tiempo, las cuales promovieron la participación activa y el pensamiento secuencial

Durante el resumen hablado en cadena, cada estudiante debía continuar la narración donde su compañero la dejaba, lo que exigía atención, memoria y cohesión. En el diario de campo se registró que “los niños esperaban su turno con entusiasmo y trataban de no repetir lo que otro ya había dicho” (D6-D7), mostrando un esfuerzo por mantener la coherencia del relato. En las sesiones siguientes, la técnica del resumen por viñetas permitió que los estudiantes transformaran los textos en historietas de cuatro o cinco cuadros. Este ejercicio visual los ayudó a reconocer los momentos clave de la historia y a representar las acciones principales mediante dibujos y frases breves. Según las observaciones del aula, esta actividad despertó la motivación y facilitó la comprensión de las secuencias narrativas.

La Guía de Observación confirma este progreso al señalar que los estudiantes “lograron diferenciar hechos principales y secundarios, expresando con claridad las ideas esenciales en grupo”. Asimismo, se observó que los resúmenes se volvieron más personales, pues los niños empezaron a incluir opiniones y reflexiones propias sobre el mensaje del texto (“enseña que hay que compartir”, “nos deja la lección de ayudar a los demás”), lo que evidencia un paso hacia una comprensión más interpretativa

La guía del grupo focal reforzó esta apreciación. Los estudiantes manifestaron que al realizar resúmenes “entendían mejor la historia” y que “hablar en grupo ayudaba a recordar lo más importante” (EFG3). Otros comentaron que preferían hacerlo con dibujos o de forma oral porque “era más fácil acordarse de lo que pasó” (EFG4). Estas voces reflejan que la fase de resumir no solo fortaleció la comprensión lectora, sino también la memoria, la expresión oral y la colaboración entre pares

En las últimas sesiones, los estudiantes demostraron una notable autonomía al elaborar líneas del tiempo con etiquetas móviles para ordenar los acontecimientos del texto. Este recurso favoreció la organización lógica y cronológica de la información, permitiendo que los niños visualizaran el inicio, desarrollo y cierre de la historia. El diario de campo destacó que “los grupos debatían cuál hecho era más importante para incluirlo”, lo que muestra una práctica de selección y síntesis colectiva (D10-D12). Así, el acto de resumir dejó de ser una tarea mecánica para convertirse en un proceso de análisis, interpretación y comunicación, donde los estudiantes discutían, justificaban y reconstruían el texto en función de su comprensión compartida.

El rol del docente resultó esencial como mediador, orientando el proceso mediante preguntas como: “¿Qué parte no puede faltar en el resumen?”, “¿Qué aprendimos del texto?”. Estas intervenciones guiaron la metacognición y ayudaron a los estudiantes a distinguir entre ideas principales y complementarias. A través de este acompañamiento, los niños aprendieron a valorar la síntesis como una forma de pensar y comunicar lo aprendido, más que como una simple reducción del texto.

Estos hallazgos se vinculan con los aportes de Palincsar y Brown (1984), quienes destacan que resumir permite monitorear la comprensión y consolidar los significados esenciales del texto. En la misma línea, Duke y Cartwright (2021) afirman que enseñar a los estudiantes a identificar, organizar y verbalizar las ideas principales fortalece la autorregulación y la comprensión global. Finalmente, McLaughlin y Allen (2020) sostienen que el resumen potencia el pensamiento crítico, ya que obliga al lector a jerarquizar la información y expresar con coherencia el sentido del texto. En concordancia con estos planteamientos, los resultados de esta fase evidencian que los estudiantes alcanzaron un nivel superior de comprensión lectora, caracterizado por la autonomía, la reflexión y la capacidad de construir significados propios. Estos resultados coinciden con investigaciones previas que demuestran que la aplicación de estrategias cognitivas favorece significativamente la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de primaria Santos (2024).

Los hallazgos triangulados a partir de la guía de observación, el diario de campo y la guía de grupo focal evidencian que la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca no solo favoreció el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes, sino que también fortaleció las dimensiones sociales y actitudinales del aprendizaje. Un estudiante expresó: “Ahora me gusta leer porque puedo entender y explicar a mis amigos”, lo cual refleja el impacto emocional, motivacional y colaborativo generado durante el proceso de intervención (Flores y Mamani, 2024).

Estos resultados respaldan los planteamientos de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y la mediación. En conjunto, los datos confirman que la implementación de la Enseñanza Recíproca permitió que los estudiantes transiten de un rol pasivo hacia un rol activo y reflexivo frente a la lectura, contribuyendo al fortalecimiento de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” y al desarrollo integral de sus aprendizajes.

Desde una perspectiva global, los resultados confirman que la implementación de la estrategia de Enseñanza Recíproca no solo fortaleció la comprensión lectora en el marco del desarrollo de la competencia “Lee diversos

tipos de textos escritos en su lengua materna”, sino que también promovió el desarrollo de habilidades sociales y metacognitivas en los estudiantes. El trabajo colaborativo, la mediación docente y la práctica reflexiva favorecieron que los estudiantes asumieran la lectura como un proceso compartido, intencional y significativo. Este avance se alinea con los aportes de Moreira y Castro (2022), quienes sostienen que el diálogo y la cooperación en el aula constituyen factores determinantes para la construcción colectiva del significado y el aprendizaje profundo.

Asimismo, los datos evidencian que los cambios observados no se limitaron al dominio cognitivo, sino que alcanzaron dimensiones actitudinales. Los estudiantes mostraron mayor motivación, confianza y disposición para leer, lo que coincide con la propuesta de Duke y Cartwright (2021), quienes sostienen que las estrategias interactivas fortalecen el compromiso lector y la autonomía.

En el presente estudio, el análisis de los datos y su interpretación no se abordaron como procesos separados, sino como momentos interdependientes y complementarios. Esta integración responde a la naturaleza propia de las investigaciones cualitativas, en las cuales los hallazgos emergen del contacto directo con las experiencias de los participantes y su significado se construye a través de la reflexión teórica y contextual. Según Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa busca comprender los fenómenos sociales desde las perspectivas de quienes los viven, lo que exige una constante articulación entre los datos empíricos, la interpretación del investigador y el marco conceptual que sustenta el estudio.

En este sentido, los resultados y la discusión se presentan de manera integrada, ya que las observaciones, testimonios y registros obtenidos durante la intervención con la estrategia de ER no solo constituyen evidencia empírica, sino también fuentes de interpretación y construcción teórica. Las voces de los estudiantes, las dinámicas grupales y las reflexiones del docente se convirtieron en nodos de sentido que permitieron comprender cómo se configuró el proceso de aprendizaje lector en un entorno colaborativo.

Esta forma de análisis permitió trascender la descripción literal de los comportamientos observados, para situarlos dentro de un marco de comprensión

pedagógica y sociocultural. Como afirma Ishtiaq (2019), en la investigación cualitativa el significado de los datos no reside en su frecuencia o magnitud, sino en su profundidad, coherencia y conexión con la teoría. En este estudio, cada cita textual y cada registro fueron interpretados a la luz de los aportes de Palincsar y Brown (1984), Nugra (2022), Rice et al. (2024), Oczkus (2021) y Moreira y Castro (2022), lo que permitió integrar los datos empíricos con las bases teóricas de la comprensión lectora y la metacognición

A lo largo de la intervención, los relatos y observaciones mostraron que los estudiantes pasaron de la dependencia docente a la autonomía, de una comprensión literal a una comprensión inferencial y crítica, y de un aprendizaje individual a uno cooperativo. Estos procesos, observados en cada una de las fases de la estrategia Predecir, Clarificar, Preguntar y Resumir, se interpretaron simultáneamente con los fundamentos teóricos, de modo que los datos empíricos no fueron tratados como simples resultados, sino como manifestaciones vivas del proceso de construcción del conocimiento.

La integración entre resultados y discusión también permitió revelar nuevas perspectivas sobre la práctica pedagógica. Los datos evidenciaron que la mediación docente, entendida desde un enfoque socio constructivista, fue determinante para que los estudiantes aprendieran a autorregular su comprensión y compartir el control del aprendizaje con sus compañeros. Esta constatación amplía el alcance de la teoría de Palincsar y Brown (1984), al mostrar que, en contextos escolares peruanos, la ER no solo fortalece la comprensión lectora, sino también la convivencia, la cooperación y la responsabilidad compartida dentro del aula.

Asimismo, la articulación entre resultados e interpretación permitió identificar tensiones y desafíos. Aunque la mayoría de los estudiantes mostró avances significativos, algunos aún evidenciaron dificultad para sostener la reflexión autónoma o sintetizar la información de manera coherente. Estas diferencias, más que debilidades, revelan la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, lo que reafirma la importancia de una mediación diferenciada y continua, como lo plantean Vygotsky (1978) y Rice et al. (2024).

Finalmente, esta integración refleja que el proceso investigativo fue también un espacio de transformación profesional para el docente, quien, al observar y analizar las interacciones, logró reinterpretar su propia práctica pedagógica. La investigación cualitativa, por tanto, no solo permitió comprender el fenómeno, sino reconstruirlo teóricamente, aportando una mirada situada sobre cómo las estrategias de lectura pueden favorecer el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y éticas en la educación primaria.

El análisis de los resultados permite afirmar que la estrategia de Enseñanza Recíproca se consolidó como un medio pedagógico eficaz para fortalecer la comprensión lectora en el desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, promoviendo un aprendizaje reflexivo, colaborativo y autónomo en los estudiantes de tercer grado de educación primaria. A través de las fases Predecir, Clarificar, Preguntar y Resumir, los estudiantes desarrollaron habilidades cognitivas, metacognitivas y sociales, asumiendo un rol activo en la construcción del conocimiento. Estos resultados coinciden con Álvarez (2023), quien destaca que el uso de estrategias cognitivas fortalece los procesos de interpretación y construcción de significado en los estudiantes en la comprensión lectora.

La integración de los datos provenientes de la observación, el diario de campo y la guía de grupo focal permitió comprender que la lectura dejó de ser un ejercicio individual para convertirse en una experiencia compartida y significativa. Los estudiantes pasaron de una actitud pasiva a una participación dialógica, basada en el intercambio de ideas, la argumentación y la reflexión. Este cambio evidencia un proceso de internalización del conocimiento, tal como lo plantea Vygotsky (1978), al considerar el lenguaje como mediador esencial del pensamiento y del desarrollo cognitivo.

Los hallazgos muestran que las estrategias aplicadas favorecieron la autorregulación y la conciencia sobre el propio proceso lector, aspectos centrales del aprendizaje autónomo. En consonancia con Palincsar y Brown (1984), se constató que cuando los estudiantes monitorean su comprensión, el aprendizaje se profundiza y se vuelve más duradero. De este modo, la lectura, se transformó

en un espacio de exploración conjunta, donde el error fue comprendido como una oportunidad de mejora y la interacción como fuente de aprendizaje.

Asimismo, los resultados revelan un avance progresivo en la comprensión inferencial y crítica, ya que los estudiantes aprendieron a formular hipótesis, deducir significados y establecer conexiones entre ideas. Este proceso coincide con los planteamientos de Rice et al. (2024) y Oczkus (2021), quienes destacan que la comprensión lectora de orden superior se construye a partir de la reflexión activa y la interacción guiada.

De igual manera, la práctica sistemática de la estrategia fortaleció la cohesión del grupo y las habilidades comunicativas. El trabajo colaborativo promovió la cooperación, el respeto por las ideas de los demás y el sentido de pertenencia al grupo. Estas transformaciones, observadas tanto en las dinámicas de aula como en los discursos de los estudiantes, evidencian un aprendizaje integral que trasciende lo académico y contribuye a la formación ética y social, tal como sostienen Moreira y Castro (2022).

En relación con las limitaciones metodológicas, el estudio se desarrolló con un grupo específico de estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa pública, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, el periodo de aplicación de la estrategia pedagógica no permitió establecer efectos a largo plazo en el desarrollo de la competencia lectora.

En cuanto a los posibles sesgos, se reconoce que la participación activa de la investigadora en la implementación de la estrategia podría haber influido en la recolección e interpretación de los datos, pese al uso de instrumentos y criterios previamente establecidos. Asimismo, factores como la motivación de los estudiantes, el contexto del aula y las condiciones propias del entorno educativo pudieron incidir en los resultados obtenidos. No obstante, se procuró mantener la rigurosidad del proceso mediante la aplicación sistemática de los instrumentos y el análisis reflexivo de la información.

En términos pedagógicos, la investigación demuestra que la comprensión lectora se fortalece cuando el docente asume un rol mediador y facilitador del pensamiento, ofreciendo andamiajes adecuados y promoviendo la reflexión

conjunta. De este modo, la práctica docente se convierte en un proceso de acompañamiento consciente orientado a la mejora continua.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

La aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca desarrolla la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa pública del distrito de Santiago de Surco, en la medida en que promueve el desarrollo progresivo de sus capacidades de comprensión lectora. A través de la implementación sistemática de las fases Predecir, Clarificar, Preguntar y Resumir, los estudiantes lograron fortalecer su capacidad para obtener información, inferir e interpretar el contenido de los textos, así como reflexionar sobre lo leído. Asimismo, la estrategia promovió un aprendizaje activo, colaborativo y metacognitivo.

En relación con el primer objetivo específico: Diseñar un plan de acción basado en la estrategia de enseñanza recíproca para mejorar la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los estudiantes de tercer grado de primaria, se concluye que el diseño del plan de acción permitió organizar las sesiones de aprendizaje de manera coherente con las necesidades identificadas en el diagnóstico. La planificación de actividades, instrumentos y recursos se orientó al desarrollo de la competencia lectora desde un enfoque participativo y reflexivo, asegurando la pertinencia pedagógica de la intervención y la articulación de cada fase de la estrategia con las capacidades de la competencia.

Respecto al segundo objetivo específico: Implementar el plan de acción en base a la enseñanza recíproca para mejorar la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los estudiantes de tercer grado de primaria, se concluye que la aplicación sistemática del plan favoreció el involucramiento activo de los estudiantes en el proceso lector. En la fase Predecir, los estudiantes activaron conocimientos previos y formularon anticipaciones progresivamente más fundamentadas; en la fase Clarificar, identificaron y resolvieron dificultades de comprensión mediante el diálogo y el

apoyo entre pares; en la fase Preguntar, formularon interrogantes que promovieron la inferencia, la interpretación y la reflexión; y en la fase Resumir, lograron sintetizar la información relevante con mayor coherencia. Estas experiencias contribuyeron a consolidar un ambiente de aprendizaje colaborativo y significativo.

Con relación al tercer objetivo específico: Reflexionar sobre la estrategia de la enseñanza recíproca para mejorar la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los estudiantes de tercer grado de primaria, se concluye que el proceso reflexivo propio de la investigación-acción permitió reconocer el valor pedagógico de la estrategia y su contribución a la mejora de la práctica docente. La reflexión constante favoreció la toma de conciencia sobre el rol del docente como mediador del aprendizaje y la importancia de generar espacios donde los estudiantes participen activamente, dialoguen y construyan significados de manera conjunta. Asimismo, permitió identificar fortalezas y aspectos susceptibles de mejora, orientando la práctica hacia una intervención más crítica, flexible y contextualizada.

Finalmente, en cumplimiento del cuarto objetivo específico: Interpretar los datos recogidos durante la implementación de la estrategia de la enseñanza recíproca para determinar la mejora de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los estudiantes de tercer grado de primaria, se concluye que la interpretación de la información obtenida mediante la triangulación de instrumentos evidenció avances progresivos en las capacidades de la competencia lectora. Los estudiantes lograron identificar información explícita con mayor precisión, inferir significados implícitos y reflexionar sobre el contenido de los textos. Asimismo, se observó el fortalecimiento de la metacognición y la autorregulación, manifestado en una mayor autonomía para monitorear su comprensión y participar activamente en las actividades lectoras.

En términos generales, los resultados de la investigación permiten concluir que la aplicación de la enseñanza recíproca favoreció el desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, promoviendo procesos de lectura más activos, reflexivos y colaborativos. La

estrategia contribuyó, además, a fortalecer la práctica docente mediante la reflexión sistemática y el uso de metodologías centradas en el estudiante, coherentes con el enfoque del Currículo Nacional de Educación Básica.

Implicaciones teóricas

Los hallazgos respaldan los planteamientos teóricos de Palincsar y Brown (1984), al evidenciar que la interacción social, el diálogo y la mediación docente favorecen el desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, específicamente en lo referido a la obtención de información, la inferencia e interpretación de significados y la reflexión sobre el contenido de los textos. Los resultados muestran que las fases de la estrategia Predecir, Clarificar, Preguntar y Resumir operan como herramientas metacognitivas que permiten a los estudiantes monitorear, regular y evaluar progresivamente su proceso de lectura en relación con dichas capacidades. De igual modo, los resultados se articulan con los planteamientos de Vygotsky (1978), al evidenciar que el aprendizaje se construye a partir de la interacción social y la mediación docente.

Asimismo, los hallazgos amplían los aportes de Rice et al. (2024) y Oczkus (2021), quienes sostienen que la comprensión lectora implica interpretar, analizar y sintetizar información de manera consciente. En este sentido, el estudio aporta evidencia contextualizada sobre la aplicación de estos enfoques en el contexto educativo peruano.

Implicaciones prácticas

Desde la práctica educativa, la Enseñanza Recíproca se evidenció como una estrategia pedagógica viable para desarrollar la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en estudiantes de educación primaria. Su implementación permitió que el docente asuma un rol de mediador y facilitador del aprendizaje, promoviendo la participación activa de los estudiantes y el trabajo colaborativo durante la interacción con diversos textos.

El uso sistemático de las fases de la estrategia Predecir, Clarificar, Preguntar y Resumir favoreció el aprendizaje cooperativo y el fortalecimiento de capacidades vinculadas con la obtención de información, la inferencia, la interpretación y la reflexión sobre los textos.

Asimismo, la investigación pone de relieve la necesidad de que las instituciones educativas incorporen de manera sostenida estrategias metacognitivas e interactivas que promuevan procesos lectores más reflexivos. En este sentido, la Enseñanza Recíproca puede integrarse como parte de los procesos pedagógicos habituales en la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, favoreciendo que los estudiantes interactúen con los textos de forma más consciente, analítica y autónoma, en coherencia con las demandas del Currículo Nacional de Educación Básica.

En el plano docente, la experiencia investigativa reafirmó la importancia de la práctica reflexiva como un componente clave del quehacer pedagógico. La observación sistemática y el análisis de la propia práctica pedagógica permitieron identificar fortalezas y aspectos de mejora en la intervención educativa. Este estudio, por tanto, no solo aporta evidencia empírica sobre la efectividad de la estrategia, sino que también contribuye al desarrollo profesional docente, promoviendo una cultura de investigación y mejora continua.

En cuanto a las implicaciones para futuras investigaciones, el presente estudio deja abiertas diversas líneas de indagación que permitirán profundizar en el conocimiento sobre la Enseñanza Recíproca. Se sugiere desarrollar investigaciones que analicen su aplicación en distintos niveles educativos y áreas curriculares, así como estudios comparativos que evalúen su efectividad frente a otras estrategias de comprensión lectora. Asimismo, resulta pertinente explorar su impacto en el desarrollo de habilidades metacognitivas, el pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. Finalmente, se recomienda investigar su implementación en entornos virtuales o híbridos, considerando el uso de recursos digitales, con el fin de ampliar su alcance y pertinencia en contextos educativos actuales, en concordancia con estudios recientes que destacan los desafíos y características de la comprensión lectora en la era digital.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se presentan surgen del análisis de los hallazgos y conclusiones de la presente investigación, orientada al desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” mediante la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca. Estas buscan orientar futuras acciones pedagógicas e institucionales que favorezcan la interacción activa con los textos, la autorregulación del aprendizaje y la reflexión sobre lo leído.

Recomendaciones a nivel individual

Para los docentes

- Incorporar de manera sistemática la estrategia de Enseñanza Recíproca en las sesiones de la competencia Lee diversos textos escritos en su lengua materna, orientando su aplicación al desarrollo de sus capacidades: obtener información, inferir e interpretar información del texto, reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto.
- Diseñar actividades que estimulen de forma intencionada las cuatro fases de la estrategia (Predecir, Clarificar, Preguntar y Resumir), asegurando su adecuación al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes y al tipo de texto trabajado.
- Asumir un rol mediador y orientador del proceso lector, promoviendo el diálogo, el trabajo colaborativo y la construcción conjunta del significado del texto, en coherencia con los principios del enfoque sociocultural del aprendizaje.
- Implementar instrumentos de seguimiento del aprendizaje, tales como guías de observación, registros anecdóticos, portafolios o rúbricas descriptivas, que permitan valorar el progreso de los estudiantes en el desarrollo de la competencia lectora y no solo en productos finales.
- Fomentar la reflexión docente continua a partir de la observación sistemática de la propia práctica y el intercambio de experiencias pedagógicas con otros docentes, en coherencia con el enfoque de investigación-acción.

Para los estudiantes

- Desarrollar hábitos lectores basados en la curiosidad, la reflexión y la interpretación activa de los textos, más allá de la simple decodificación.
- Utilizar estrategias metacognitivas como el subrayado, las notas al margen o los mapas conceptuales para organizar y sintetizar la información.
- Asumir la lectura como un proceso colaborativo, participando activamente en las discusiones grupales y aprendiendo a respetar y valorar las ideas de los compañeros.
- Registrar sus avances mediante diarios o bitácoras de lectura, fortaleciendo la autorregulación y la conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje.

Recomendaciones a nivel institucional

- Incluir en los planes de mejora institucional (PMI) la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna”, considerando la Enseñanza Recíproca como una estrategia válida y contextualizable.
- Promover comunidades profesionales de aprendizaje docente que favorezcan el intercambio de experiencias, la reflexión pedagógica y la elaboración colaborativa de materiales didácticos enfocados en la lectura comprensiva y reflexiva.
- Desarrollar programas de formación continua dirigidos a fortalecer las capacidades docentes en el uso de estrategias metacognitivas, metodologías activas y acompañamiento reflexivo del proceso lector.
- Impulsar espacios institucionales de lectura, como bibliotecas de aula, clubes de lectura y actividades lectoras integradas, que favorezcan el vínculo del estudiante con diversos tipos de textos.
- Implementar sistemas de seguimiento del progreso lector que articulen la labor docente con la participación de las familias y la comunidad educativa, fortaleciendo una cultura lectora compartida.

Recomendaciones a nivel de políticas educativas

- Considerar la incorporación de la estrategia de Enseñanza Recíproca dentro de los lineamientos metodológicos del área de Comunicación del Currículo Nacional de Educación Básica, como una estrategia que favorece el desarrollo progresivo de la competencia “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna”.
- Promover programas nacionales y regionales de fortalecimiento de la lectura que incluyan formación docente en estrategias metacognitivas y colaborativas, asegurando su adecuada implementación en el aula.
- Incentivar la investigación pedagógica en las instituciones educativas, brindando acompañamiento técnico y espacios de difusión para sistematizar y compartir experiencias exitosas vinculadas al desarrollo de la competencia lectora.
- Fortalecer la articulación entre escuela, familia y comunidad, promoviendo políticas que fomenten prácticas lectoras sostenidas más allá del espacio escolar.
- Establecer mecanismos de reconocimiento e incentivo a docentes que implementen prácticas innovadoras orientadas a la lectura colaborativa, la metacognición y la reflexión crítica.

REFERENCIAS

- Alsalmi, N. R., Alqawasmi, A. A., Alakashee, B. A., y ElMneizel, S. M. (2024). Evaluating the impact of reciprocal teaching strategy on international postgraduate science education programs. *Journal of International Students*, 14(3), 491–507. <https://ojs.ojs.org/jis/article/view/6824>
- Álvarez, J. (2023). *Lectura recíproca para la comprensión de textos escritos en estudiantes de una institución educativa Chulucanas, 2023*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/135464/Alvarez_BJA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Anaya, L. (2021). Didáctica de enseñanza para el desarrollo de la competencia lectora. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(7), 11-31 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7958578>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Arellano Calle, E. R. (2023). *La lectura como estrategia para mejorar la competencia lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los estudiantes del tercer grado de primaria de la I.E. Federico Helguero Seminario, Piura, 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH Católica. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/35613>
- Bancayán, C. y Vega P. (2020). La Investigación-Acción En El Contexto Educativo. Universidad Ricardo Palma. *Paideia XXI*, 10(1), 233-247. <http://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/view/2999/3165>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.^a edición). https://books.google.com.pe/books?id=VSb4_cVukkcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
- Calero, A., y Calero-Pérez, E. (2021). Opacidad ortográfica y aprendizaje de la comprensión lectora en español. *Ocnos*.20(2). <https://doi.org/10.18239/ocnos.2021.20.2.2274>

- Cardona Pabón, K. A. (2020). *Lectura digital en L2 y enseñanza recíproca*. [Trabajo de grado de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6186>
- Cassany, D. (2016). Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. *Revista signos*, 49(1), 7-29. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342016000400002
- Channa, M., Nordin, Z., Siming, I., Chandio, A., & Koondher, M. (2015). Developing reading comprehension through metacognitive strategies: A review of previous studies. *English Language Teaching*, 8 (8), 181-186. https://www.researchgate.net/publication/280520558_Developing_Reading_Comprehension_through_Metacognitive_Strategies_A_Review_of_Previous_Studies
- Chapoñan, C. (2021). *Propuesta de estrategias cognitivas para promover la mejora de la comprensión lectora en los niños y niñas del cuarto grado de educación primaria de la IE N 10063 "Cruz de Yanahuanca" del Centro Poblado Penachi del distrito de Salas, provincia de Lambayeque*. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/9406>
- Contreras, S. (2022). Los organizadores gráficos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Revista Polo del Conocimiento*, 7(10), 1542-1570. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9438991>
- Cox, J. (2025, June 12). Enhancing comprehension through reciprocal reading techniques. *TeachHub*. <https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2025/06/enhancing-comprehension-through-reciprocal-reading-techniques/>
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications. https://books.google.com.pe/books?id=335ZDwAAQBAJ&redir_esc=y
- De Lima, D. y Rondón, M. (2021). Desarrollo de la comprensión lectora del Nivel Primario en contextos virtuales. *Congreso Internacional IDEICE*, 11, 72–77. <https://doi.org/10.47554/cii.vol11.2020.pp72-77>

- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3021766>
- Duke, N. K., y Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progress monitoring: Shifting focus to growth in the reader. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), 9–27.
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rrq.411>
- Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. (2025). *Manual de investigación en educación*. https://www.monterrico.edu.pe/wp-content/uploads/2025/09/MANUAL-DE-INVESTIGACION-EN-EDUCACION-EESPPM_VERSION-CON-RD_22_7.pdf
- Flavell, J. H. (2024). *Metacognitive aspects of problem solving*. In *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781032646527-16/metacognitive-aspects-problem-solving-john-flavell>
- Flores, W. Q., y Mamani, A. R. B. (2024). Estrategias cognitivas para la comprensión lectora. *Revista Científica Searching de Ciencias Humanas y Sociales*, 5(2), 69–79. <https://doi.org/10.46363/searching.v5i2.6>
- González-Vega, A. M. del C., Sánchez, R. M., Salazar, A. L., y Salazar, G. L. L. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. *New Trends in Qualitative Research*, 14, e571. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- Gutiérrez-Romero, M. F., Escobar-Altare, A., y Montes-González, J. A. (2023). Tipo de inferencias y comprensión de textos narrativos en básica primaria: Un análisis desde la teoría de sistemas dinámicos. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 110-136.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582023000200110
- Guzmán, V. (2020). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, 1(1), 19-31
<http://revistagestionar.com/index.php/rg/article/view/17/47>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. <https://nces.ed.gov/surveys/pirls/pirls2021/index.asp>
- İlter, İ. (2022). Teaching use of context clues to infer word meanings to students who struggle with reading comprehension. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(2), 604-620. [https://www.researchgate.net/publication/350355570_Teaching_Use_of_Context_Clues_to_Infer_Word_Meanings_to_Students_Who_Struggle_w](https://www.researchgate.net/publication/350355570_Teaching_Use_of_Context_Clues_to_Infer_Word_Meanings_to_Students_Who_Struggle_with_Reading_Comprehension)
[ith_Reading_Comprehension](https://www.researchgate.net/publication/350355570_Teaching_Use_of_Context_Clues_to_Infer_Word_Meanings_to_Students_Who_Struggle_w)
- Ishtiaq, M. (2019). Reseña del libro de Creswell, JW (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos*. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/0/39044>
- Jiménez Chaves, V. E. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista sobre Estudios e Investigaciones del Saber Académico*, (14), 76-81. <https://doi.org/10.70833/rseisa14item276>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- King, A. (2007). Beyond literal comprehension: A strategy to promote deep understanding of texts. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 325–341. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203810033-14/beyond-literal-comprehension-strategy-promote-deep-understanding-text-california-state-university-san-marcos>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2014). *The representation of meaning in memory* (PLE: Memory). Psychology Press.
- Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª ed.). Graó.
- Lauterbach, M., y Zipke, M. (2024). Wordling with elementary students: Developing discrete literacy skills through puzzles and word games. *The Reading Teacher*, 78(3), 195–201. <https://doi.org/10.1002/trtr.2362>
- Lincoln, Y., y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage. <https://books.google.es/booksid=2oA9aWlNeooC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Luna-Gijón, G., Nava-Vázquez, G., y González-Gómez, M. I. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 226–245. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Mafarja, N., Mohamad, M. M., Zulnaidi, H., y Fadzil, H. M. (2023). Using of reciprocal teaching to enhance academic achievement: A systematic literature review. *Heliyon*, 9(7), e18269. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18269>
- Martínez, D. V. S. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 9(17), 38-39. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/tepexi/article/view/792>
- Martínez-Rosales, Y., y Gross-Tur, R. (2024). Paradigma socio-crítico en la gestión científico-pedagógica de la atención a educandos con necesidades educativas especiales. *Revista Científica del Amazonas*, 7(13), 56-67. <https://mail.revistadelamazonas.info/index.php/amazonas/article/view/113>
- McLaughlin, M., y Allen, M. B. (2020). Guided comprehension in action. International Literacy Association.
- Medina, M. A., Rojas, C. R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C. P., y Castillo, R. Y. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>

- Mera Zambrano, R. M. (2025). *Estrategias para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de 6to año de educación general básica*. [Tesis de licenciatura, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí]. Repositorio Institucional ULEAM.
<https://repositorio.uleam.edu.ec/handle/123456789/9060>
- Merino-Soto, C. (2023). Coeficientes Aiken V: Diferenças nos julgamentos de validade do conteúdo. *MHSalud*, 20(1), 23-32.
<https://doi.org/10.15359/mhs.20-1.2>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*.
<https://www.gob.pe/minedu>
- Ministerio de Educación (2019). *Evaluación Censal de Estudiantes 2019*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
<http://umc.minedu.gob.pe/ece2019/>
- Ministerio de Educación. (2021). *El Perú en el ERCE 2019: Logros de aprendizaje y factores asociados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://umc.minedu.gob.pe/erce2019/>
- Ministerio de Educación (2022). *Resultados PISA 2022*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2022/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Código de ética del Ministerio de Educación*. <https://www.gob.pe/institucion/regionlima-dreilm/informes-publicaciones/4958825-codigo-de-etica-del-ministerio-de-educacion>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA 2024)*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/enla2024/>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2025). *Programa Curricular de Educación Primaria*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/6790803-programa-curricular-de-educacion-primaria>
- Montes, I. (2021). *Investigación educativa: Técnicas para el recojo y análisis de la información*. Escuela de Posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182800>

- Moreira Ortiz, W. W., y Castro Bermúdez, I. E. (2022). Las imágenes como recurso visual para potenciar la comprensión lectora en los niños de 4-5 años. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 193–214.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1705>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., y Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13.
<https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nugra, C. (2022). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica* [Strategies to improve reading comprehension in students of Basic Education]. Universidad Nacional de Educación.
<https://share.google/B92YULKcWGfLLU155>
- Oczkus, L. D. (2021). *Reciprocal teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension*. ASCD.
- Oña, Á. M. (2023). *Comprensión lectora y rendimiento académico en el proceso de enseñanza aprendizaje de educación básica media* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Institucional PUCE
<https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/f23c54e0-ab51-425c-9c15-d99c63b7148d/content>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180>
- Palincsar, A. S., y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

- Peralta-Castro, F., y Mayoral-Valdivia, P. J. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1206>
- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Ramírez, H. (2019). *Propuesta de taller de estrategias para mejorar el desempeño en la competencia: lee diversos tipos de textos en lengua materna*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio Institucional USAT <https://repositorio.usat.edu.pe/items/9bd35eb1-8f1b-4d4f-bad0-6c2aa1d3f7ec/full>
- Reading Rockets. (2023). *Reciprocal teaching for the primary grades: “We can do it, too!”*. <https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/reciprocal-teaching>
- Rice, M., Lambright, K., Wijekumar, K., y Stack, A. (2024). Promoting inference generation: Using questioning and strategy instruction to support upper elementary students. *The Reading Teacher*, 78(2), 121–130. <https://doi.org/10.1002/trtr.2353>
- Pérez Ripossio, R. N. (2024). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa: una propuesta de interpretación teórica-empírica. *Question/Cuestión*, 3(78), e904. <https://doi.org/10.24215/16696581e904>
- Rodríguez Reyes, T. J. (2022). *Estado del arte sobre el paradigma sociocrítico en la educación* [Trabajo de investigación para optar el grado de bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/59a74a2d-4eff-4847-b7ef-b59fe4b6cad7>
- Saire, L. B., Herrera, B. C., Portillo, L. M. P., Zantalla, J. C. O., y Nina, Y. C. (2023). Comprensión de textos académicos en contextos socioculturales andinos. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 14(4), 324-335. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.916>

- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.). SAGE Publications.
- Sánchez Rodríguez, S. (2021). Hablar antes de escribir y pensar antes de hablar. *Aula de Innovación Educativa*, (301), 16–17.
- Santos Yauricaza, R. (2024). *Enseñanza recíproca y metacomprensión en estudiantes de educación primaria de instituciones educativas por convenio de Huancayo* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional UNH. <https://repositorio.unh.edu.pe/handle/20.500.14597/4601>
- Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. (20.^a ed.). Graó. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications. https://books.google.com.pe/books?id=ApGdBx76b9kC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Tenorio Guevara, T. (2023). *Estrategia educativa para mejorar el nivel inferencial de la competencia lectora desde la colaboración escuela-familia* [Tesis de doctorado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/USIL_d6dea866da97e5cc16d3d92bb224ac8e
- UNESCO. (2021). *Resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380253>
- Valenzuela, J. (2025). *Promoting student collaboration with reciprocal reading protocols*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/reciprocal-reading-protocols-collaboration/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

- Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zoyo-Jiménez, S. (2022). *Fomento de la comprensión lectora mediante la Enseñanza Recíproca en alumnos de 5º de Primaria*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Institucional UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/13805>

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ METODOLÓGICA

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Enseñanza recíproca para el desarrollo de la competencia de lectura en tercero de primaria		
AUTORES	PROGRAMA DE ESTUDIOS	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	ASESORA
- Machacca Flores, Angela Isabel - Malpartida Portillo, Sofía Hilda - Pasapera Trujillo, Norma Raque - Valle Delgado, Juan Manuel	Educación Primaria	Innovación y didáctica	Yapias Muñoz, Rosalina

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	MARCO METODOLÓGICO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES
¿De qué manera la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca	General: Analizar de qué manera la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca contribuye al	Enseñanza Recíproca Es un método cooperativo diseñado	Predecir: En esta fase, el lector hace inferencias sobre el contenido	El paradigma sociocrítico, el cual busca transformar la realidad educativa	Técnica 1: Observación Instrumento Guía de observación.	La investigación se desarrolló con la participación de 24

contribuye al desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en estudiantes de tercer grado de educación primaria?	desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en estudiantes de tercer grado de educación primaria.	para mejorar la comprensión lectora mediante la interacción entre estudiantes y docentes.	futuro del texto, formulando hipótesis basadas en la información disponible. La predicción fomenta un análisis activo y orientado a interpretar el texto en función del diálogo y las actividades de comprensión.	mediante la reflexión, la acción colaborativa y la toma de conciencia crítica (Rodríguez, 2022).	Diario de Campo Técnica 2: Grupo Focal Instrumento: Guía del Grupo Focal	estudiantes de tercer grado de educación primaria, cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años.
¿De qué manera el diseño de un plan de acción basado en la estrategia de Enseñanza Recíproca	1. Diseñar un plan de acción basado en la estrategia de Enseñanza Recíproca para contribuir al desarrollo de la	Según Palincsar y Brown (1989), citados en Indeice (2020), la enseñanza recíproca es un método	Clarificar: Esta fase ayuda al lector	El enfoque es cualitativo, ya que se centra en comprender y analizar. Además, bajo este enfoque se realizan descripciones		

contribuye al desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria?	competencia lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria.	cooperativo diseñado para mejorar la comprensión lectora mediante discusiones	a identificar y entender palabras desconocidas o secciones difíciles del texto. Exige una evaluación crítica de la lectura y la compara con el conocimiento previo y el sentido común, asegurando una comprensión sólida antes de avanzar.	detalladas de situaciones, eventos, interacciones o conductas de las personas que son observadas a partir de una minuciosa recolección de datos para interpretar la realidad (Guzmán, 2020). El diseño es investigación-		
¿De qué manera la implementación del plan de acción basado en la estrategia de Enseñanza Recíproca contribuye al desarrollo de la competencia lectora en	2. Implementar el plan de acción basado en la estrategia de Enseñanza Recíproca para contribuir al desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de tercer grado de	sobre el contenido de los textos. Este método se basa en el uso de cuatro estrategias clave: predecir, aclarar, formular				

estudiantes de tercer grado de educación primaria?	educación primaria.	preguntas y resumir.	Preguntar: Aquí, el lector se enfoca en identificar y evaluar las ideas principales del texto. La estrategia requiere formular y responder preguntas claves como quién, qué, dónde, cuándo y por qué, lo que permite revisar y	acción, lo que permite identificar y abordar problemáticas de manera activa y reflexiva. Este diseño promueve la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, involucrando al docente como investigador de su propia		
¿De qué manera la reflexión sobre la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca contribuye al fortalecimiento de la práctica pedagógica y al desarrollo de la competencia lectora?	3. Reflexionar sobre la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca para fortalecer la práctica pedagógica y contribuir al desarrollo de la competencia lectora.					

¿De qué manera la interpretación de los datos recogidos durante la implementación de la estrategia permite evidenciar los cambios en la competencia lectora?	4. Interpretar los datos recogidos durante la implementación de la estrategia de Enseñanza Recíproca para evidenciar los cambios en la competencia lectora.		profundizar la comprensión. Resumir: Esta fase orienta al lector hacia los elementos fundamentales, dejando de lado la información secundaria, y sirve como verificación de comprensión. Basado en la selección, integración y generalización de ideas, el	práctica (Bancayan, 2020).		
--	---	--	--	----------------------------	--	--

			resumen confirma que se ha captado la esencia del texto. Las fases de la enseñanza recíproca predecir, clarificar, preguntar y resumir son etapas esenciales que activan y conectan el conocimiento previo			
--	--	--	--	--	--	--

			del lector, permitiéndole un análisis profundo del texto. Según Palincsar y Brown (1978), citados por Indeice (2020),			
		Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. Estas capacidades	SUB			
			CATEGORÍAS			
			Obtiene información del texto escrito.			
			Infiere e interpreta información del texto.			

		forman parte del desarrollo habitual en la competencia lectora del currículo peruano, que busca que el estudiante no solo reconozca información explícita, sino que también analice, interprete y valore críticamente los textos en	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. Estas capacidades forman parte del desarrollo habitual en la competencia lectora del currículo peruano, que busca que el estudiante no solo reconozca información explícita, sino que también			
--	--	--	--	--	--	--

		su lengua materna. El Currículo Nacional de Educación Básica (2016) establece que la competencia “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna” debe enfocarse en las demandas y objetivos del	analice, interprete y valore críticamente los textos en su lengua materna. valore críticamente los textos en su lengua materna. (Ministerio de Educación del Perú, 2024).			
--	--	---	---	--	--	--

		Proyecto Educativo Nacional (PEN). Además, se promueve integrando un enfoque por competencias y un perfil de egreso que define lo esperado al finalizar la Educación Básica Regular.				
--	--	--	--	--	--	--

ANEXO 2: MATRIZ DE DIARIO CAMPO

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DATOS CODIFICADOS	DATOS RECURRENTES	MARCO REFERENCIAL	CONCLUSIONES DE SUBCATEGORÍA	CONCLUSIONES DE CATEGORÍAS
Enseñanza Recíproca	Predecir	• D1-D2: Predicciones vagas, sin sustento (“va a dormir”, “es una princesa”). • D2-D3-D4: El trabajo grupal permitió compensar la falta de hipótesis individuales. • D4-D5-D6: Las imágenes y títulos se usaron como apoyo para	1. Las predicciones iniciales fueron superficiales. 2. Las imágenes resultaron clave para detonar hipótesis. 3. El título se consolidó como pista de anticipación. 4. El trabajo grupal ayudó a los estudiantes con menor	• Palincsar y Brown (1984): La predicción activa esquemas y orienta la comprensión, función que se evidenció en las fases intermedias y finales del trabajo. • Díaz, Noria y Buendía (2024):	La subcategoría Predecir evidencia un tránsito claro: de respuestas superficiales (D1-D3) hacia hipótesis fundamentadas y críticas (D10-D12). Los estudiantes pasaron de “adivinar” hechos aislados a anticipar con base en pistas textuales, imágenes y títulos, llegando incluso a	El análisis de los diarios de campo demuestra que la enseñanza recíproca constituyó un proceso progresivo y transformador en la comprensión lectora de los estudiantes. En un inicio, los niños se encontraban en un nivel predominantemente literal,

		anticipar; mejora en la pertinencia de predicciones (“Santa Rosa ayudará a los pobres”). • D5-D6-D7: Empiezan a justificar con frases causales (“si llueve, no podrán ir a clases”). • D6-D7-D9: Al combinar título + imágenes, las predicciones resultan más completas. • D7-D8-D9: Predicciones grupales fortalecen la	seguridad. 5. Se observa tránsito de lo literal a lo inferencial. 6. Aparecen justificaciones con relaciones de causa–efecto. 7. La verificación entre predicciones y texto se institucionaliza como práctica. 8. En fases finales se anticipa el mensaje, no solo los hechos. 9. El liderazgo de roles fortaleció la participación en esta fase.	Anticipar fomenta inferencias tempranas y autorregulación ; hallazgo confirmado en D5-D9, cuando los estudiantes empezaron a justificar con causa–efecto. • Duke & Cartwright (2021): La predicción apoya el monitoreo lector en primaria; en D8-D12 los estudiantes comparaban hipótesis	proyectar el mensaje global de los textos. El trabajo grupal y los roles de liderazgo fueron andamios que impulsaron la confianza y la participación. La confrontación entre predicciones iniciales y lectura final se consolidó como práctica metacognitiva, lo que confirma que la enseñanza recíproca fortaleció la capacidad de los estudiantes para anticipar, monitorear y ajustar su comprensión	dependientes del docente y con escasa capacidad para anticipar, clarificar, preguntar o resumir de manera autónoma. Sin embargo, a lo largo de la aplicación sostenida de la estrategia, se evidenció un tránsito hacia niveles inferenciales y críticos, consolidándose en las últimas sesiones un perfil de lector más activo, reflexivo y seguro de su
--	--	--	--	---	--	--

		confianza de estudiantes inseguros. • D8-D9-D10: Se observa progresión hacia anticipaciones con causa–efecto (“la crecida del río impedirá que los niños crucen”). • D9-D10-D11: Las hipótesis empiezan a contrastarse con el texto durante la lectura. • D11-D12: Predicen no solo hechos, sino también el mensaje global	10. La estrategia permitió pasar de “adivinar” a “formular hipótesis fundamentadas” .	iniciales con el texto real, desarrollando pensamiento metacognitivo • Díaz, Noria y Buendía (2024): El uso de imágenes facilita la anticipación inferencial; esto se comprobó en D4-D6 cuando las predicciones mejoraron al incorporar el análisis visual. • MINEDU (2021): La anticipación	lectora.	propio proceso de aprendizaje. En la fase de predicción, los estudiantes pasaron de simples conjeturas superficiales a hipótesis fundamentadas, primero apoyadas en imágenes y títulos y, más adelante, en relaciones causales derivadas del propio texto. En las últimas sesiones, incluso fueron capaces de anticipar no solo hechos, sino
--	--	--	--	--	-----------------	---

		del texto (ej. el poema enseña la importancia de valorar la escuela). • D8-D10-D12: La verificación entre predicción inicial y lectura final se consolida como rutina metacognitiva.		vincula saberes previos con nuevos; lo encontrado en D11-D12 (anticipación del mensaje del poema) confirma este rol de la predicción.		también mensajes globales y enseñanzas, lo que muestra un avance hacia una comprensión crítica y profunda. La clarificación evolucionó de un ejercicio mecánico —donde los estudiantes solo
	Clarificar	• D1-D2: Los estudiantes subrayan o rodean palabras (“condena”, “magia”), pero no logran explicarlas. • D2-D3-D4: Dependencia del docente para	1. Inicialmente, solo rodeaban palabras sin comprender. 2. Hubo fuerte dependencia del docente en las primeras sesiones. 3. El contexto empezó a ser	• Palincsar & Brown (1984): Clarificar ayuda a identificar fallas en la comprensión y repararlas; este rol fue visible en la transición de D4-D7. • Cain & Oakhill	La subcategoría Clarificar refleja una evolución de la dependencia a la autonomía. Al inicio (D1-D3), los estudiantes solo detectaban palabras desconocidas sin resolverlas,	subrayaban palabras sin comprenderlas y dependían del docente— a un proceso activo de negociación de significados, en el que los niños emplearon

		otorgar el significado correcto; escasa autonomía. • D4-D5: Empiezan a proponer significados básicos en grupo, aunque aún dudan y esperan confirmación. • D5-D6-D7: Uso inicial del contexto para deducir palabras nuevas (“evacuación”, “emergencia”). • D6-D7-D8: Se observa cooperación: algunos estudiantes	usado como estrategia de clarificación. 4. La cooperación entre pares fortaleció la seguridad en la interpretación. 5. Se observó creatividad en la propuesta de sinónimos. 6. Hubo un tránsito de lo pasivo a lo activo en la búsqueda de significado. 7. El docente pasó de ser fuente principal a mediador. 8. La clarificación grupal se	(2016): El vocabulario y la deducción semántica predicen comprensión profunda; confirmado en D7-D12, cuando los estudiantes usaron contexto y sinónimos. • Gutierrez, Escobar y Montes (2023): La inferencia de significados desarrolla autonomía lectora; lo hallado en D11-D12, con glosarios colaborativos,	delegando todo en el docente. Con la mediación progresiva de la enseñanza recíproca, empezaron a arriesgar significados en grupo (D4-D6), luego a usar el contexto y a proponer sinónimos (D7-D9), hasta culminar en una práctica autónoma de creación de glosarios y oraciones (D11-D12). Esta trayectoria confirma que clarificar no solo	sinónimos, contexto, diccionarios y glosarios colaborativos para construir sus propias interpretaciones. Este cambio refleja la adquisición de autonomía y la capacidad de reparar vacíos de comprensión, una competencia clave para el aprendizaje lector. En cuanto a la fase de preguntar, se evidenció una progresión clara: al inicio predominaban las
--	--	---	---	---	--	--

		arriesgan sinónimos y otros validan o corrigen. • D8-D9-D10: Mayor creatividad en la búsqueda de equivalentes, aunque no siempre son precisos. • D9-D10-D11: Crean frases y sinónimos propios antes de consultar al docente. • D11-D12: Elaboran glosarios colaborativos y oraciones originales con	consolidó como práctica. 9. Los glosarios colaborativos ayudaron a retener vocabulario nuevo. 10. Al final, los estudiantes mostraron autonomía parcial y confianza en deducir.	confirma esta evolución. • Duke & Cartwright (2021): Estrategias de monitoreo como clarificar permiten que el lector regule activamente su comprensión; en D9-D12 los estudiantes asumieron esa regulación. • MINEDU (2021): Recomienda enseñar a los estudiantes a reparar vacíos de	amplió el vocabulario, sino que también fortaleció la autorregulación y la confianza lectora. Así, la clarificación pasó de ser un proceso mecánico a una estrategia activa y compartida de construcción de sentido.	preguntas literales, centradas en la repetición de datos; posteriormente, con apoyo docente, surgieron interrogantes inferenciales, y finalmente, preguntas críticas vinculadas a la vida real y a la reflexión ética. Así, el preguntar dejó de ser una actividad mecánica para convertirse en un motor del pensamiento crítico y en una estrategia
--	--	---	--	---	--	---

		vocabulario complejo (“egregio” explicado como “alguien muy importante”). • D7-D10-D12: Clarificar se convierte en dinámica de negociación de significados en grupo.		comprensión; en los diarios finales esto se logró con éxito.		de diálogo con el texto y el contexto. La fase de resumir mostró quizás uno de los cambios más notables: de la copia literal de párrafos y frases aisladas, los estudiantes lograron progresivamente organizar ideas principales y secundarias mediante esquemas y organizadores visuales. En la etapa final, sus resúmenes incluyeron no solo
	Preguntar	• D1-D2: Preguntas únicamente literales (“¿quién es?”, “¿qué pasó?”). • D2-D3-D4: La mayoría de interrogantes se centran en repetir	1. Al inicio, las preguntas eran solo literales. 2. Escasa variedad en los primeros diarios. 3. Con apoyo docente, emergen	• Palincsar & Brown (1984): Formular preguntas regula la comprensión, promueve la autorreflexión y mantiene la atención activa,	La subcategoría Preguntar muestra una evolución clara: de un inicio limitado, con interrogantes literales y repetitivas (D1-D3), a una etapa intermedia en la	

		datos explícitos, sin inferencias. • D4-D5-D6: Con apoyo docente, algunos estudiantes formulan preguntas inferenciales simples (“¿por qué ayudaba a los pobres?”). • D5-D6-D7: Se inicia la participación grupal con preguntas compartidas, lo que mejora la variedad. • D7-D8-D9: Surgen preguntas	preguntas inferenciales. 4. El trabajo grupal favoreció la participación. 5. Aparecen preguntas vinculadas a emociones y consecuencias. 6. Los roles de liderazgo potenciaron la iniciativa. 7. El cuestionamiento se fue diversificando. 8. Las preguntas críticas se consolidaron al final. 9. En D11-D12 hubo autonomía	lo que se observó en el tránsito de preguntas literales a críticas. • King (2007): Preguntar es un motor del pensamiento crítico; este estudio lo confirma en D9-D12, donde los niños vincularon el texto con situaciones de su vida. • Cain & Oakhill (2016): Los buenos lectores generan preguntas que	que los estudiantes, con apoyo docente, comenzaron a formular preguntas inferenciales (D4-D7), hasta llegar a la fase final (D9-D12) en la que predominan preguntas críticas, abiertas y vinculadas con la vida y los valores. Este tránsito evidencia que el cuestionamiento dejó de ser una repetición mecánica y se convirtió en una herramienta de reflexión y construcción de	la síntesis del texto, sino también interpretaciones personales y valoraciones críticas, evidenciando que resumir se transformó en una herramienta de reconstrucción reflexiva del sentido del texto. El proceso no hubiera alcanzado estos logros sin el trabajo cooperativo y los roles de liderazgo. Aunque al inicio los líderes de grupo no asumieron
--	--	---	--	--	--	---

		ligadas a emociones y consecuencias (“¿cómo se sintieron las familias en las lluvias?”). • D8-D9-D10: El liderazgo por roles impulsa a que más niños se atrevan a preguntar. • D9-D10-D11: Preguntas que relacionan el texto con la vida real (“¿qué pasaría si hoy no tuviéramos escuela?”). • D11-D12: Predominio de	en el proceso de preguntar. 10. La calidad de las preguntas mejoró progresivamente (literal → inferencial → crítica).	integran información textual y conocimientos previos; hallazgo coincidente con los avances en D7-D11. • Duke & Cartwright (2021): Destacan que enseñar a formular distintos tipos de preguntas (literales, inferenciales, críticas) desarrolla múltiples niveles de comprensión.	sentido. Gracias al trabajo grupal y a los roles de liderazgo, los estudiantes ganaron autonomía para generar interrogantes, lo que confirma que la enseñanza recíproca potencia el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora en niveles profundos.	plenamente sus funciones, la práctica constante permitió que los estudiantes fortalecieran la responsabilidad compartida y se consolidaran dinámicas de apoyo mutuo. De igual modo, la introducción de rutinas metacognitivas — como la comparación entre predicciones iniciales y lo leído finalmente— favoreció que los niños desarrollaran estrategias de monitoreo lector,
--	--	--	---	--	---	---

		preguntas críticas, abiertas y reflexivas sobre valores y aprendizajes. • D10-D12: Se evidencia autonomía: los estudiantes no esperan al docente, generan sus propios cuestionamientos		• MINEDU (2020): Recomienda incorporar el cuestionamiento como estrategia activa de lectura crítica; en este estudio se aplicó y consolidó en los últimos diarios.		pasando de receptores pasivos a reguladores activos de su propia comprensión. En síntesis, la enseñanza recíproca demostró ser una estrategia eficaz y pertinente para potenciar la competencia lectora en estudiantes de primaria. Su impacto fue visible en la transición de un nivel literal a un nivel crítico, en el fortalecimiento de la autonomía lectora, en el
	Resumir	• D1-D2: Los resúmenes eran copias textuales, sin distinguir lo esencial. • D2-D3-D4: Se confundían ideas principales con detalles	1. Al inicio, resúmenes copiados del texto. 2. Dificultad para diferenciar idea principal de detalle. 3. El docente	• Palincsar & Brown (1984): Resumir implica identificar lo esencial del texto; lo evidenciado en D7-D12 coincide con	La subcategoría Resumir muestra una progresión clara: de la simple copia literal (D1-D3) a la elaboración de síntesis coherentes y críticas (D10-	

		secundarios. • D4-D5-D6: El uso de líneas de tiempo y esquemas facilitó identificar hechos relevantes, aunque con ayuda del docente. • D6-D7-D8: Los estudiantes comenzaron a sintetizar con sus propias palabras, aunque aún incluían información irrelevante. • D7-D8-D9: Se observa un mejor criterio para jerarquizar:	debió modelar constantemente la síntesis. 4. El uso de organizadores visuales apoyó la selección de ideas. 5. Se empezó a sintetizar con palabras propias. 6. Se logró distinguir lo principal de lo secundario. 7. Los resúmenes grupales favorecieron coherencia y organización. 8. En fases avanzadas aparecieron	esta función. • Duke & Cartwright (2021): Resumir desarrolla la capacidad de jerarquizar y organizar información, hallazgo visto en el progreso de D4-D9. • Snow (2010): Los resúmenes fomentan la comprensión global y la memoria del texto; confirmado en D8-D11, donde los resúmenes grupales	D12). El proceso fue mediado por el uso de organizadores visuales y el trabajo grupal, que ayudaron a los estudiantes a distinguir lo principal de lo secundario. En los últimos diarios, los resúmenes no solo organizaron información, sino que incluyeron opiniones y valoraciones personales, lo que evidencia comprensión crítica. Resumir dejó de ser un ejercicio mecánico	desarrollo de habilidades metacognitivas y en la construcción de lectores más reflexivos. Se trata, por tanto, de una propuesta que no solo mejora el rendimiento en comprensión de textos, sino que también promueve la formación de estudiantes activos, participativos y capaces de dialogar críticamente con el mundo que los rodea.
--	--	--	---	--	---	---

		logran separar lo principal de lo accesorio. • D8-D9-D10: Surgen resúmenes grupales coherentes, organizados por inicio, nudo y desenlace. • D9-D10-D11: Algunos estudiantes añaden interpretaciones personales junto a la síntesis. • D10-D11-D12: Se consolidan resúmenes críticos, que integran opinión	interpretaciones personales. 9. Los resúmenes finales incluyeron valoración crítica. 10. La actividad pasó de ser repetitiva a reflexiva.	mostraron mejor coherencia. • García-Rodríguez (2022): La síntesis crítica (no solo copia) es evidencia de comprensión profunda; en D11-D12 los estudiantes ya incluían opinión. • MINEDU (2021): Promueve el uso de resúmenes como evidencia de aprendizaje metacognitivo; lo observado en los últimos	para convertirse en un espacio de síntesis reflexiva, demostrando que la enseñanza recíproca fortaleció la capacidad de los estudiantes para reconstruir el sentido del texto y expresar su interpretación con autonomía.	
--	--	---	--	---	---	--

		y valoración (“el poema enseña que no valorar la escuela trae arrepentimiento”) . • D8-D11-D12: Resumir se convierte en espacio de reflexión colectiva, no solo de reproducción.		diarios confirma este lineamiento.		
--	--	---	--	---	--	--

ANEXO 3: MATRIZ GUÍA DE OBSERVACIÓN

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ITEM	INTERPRETACIÓN ESTADÍSTICA	DATOS RECURRENTES	MARCO REFERENCIAL	CONCLUSIÓN DE SUBCATEGORÍA	CONCLUSIÓN DE CATEGORÍA
ENSEÑANZA RECÍPROCA	Predecir	Activa conocimientos previos mediante elementos del texto	EGO2: Sí, activa conocimientos previos preguntando a los estudiantes sobre experiencias personales relacionadas con el tema. EGO6: Sí, el docente utiliza preguntas sobre costumbres locales para motivar la participación y recuperar saberes previos.	Se observó que, en varias sesiones, el docente logró despertar el interés de los estudiantes utilizando objetos, imágenes y situaciones cercanas a su contexto. Esto permitió que los niños relacionaran sus experiencias con el tema de lectura, generando	La estrategia de predicción en lectura permite que los estudiantes activen conocimientos previos y anticipen el contenido de un texto, facilitando la comprensión desde el inicio. Solé (2020) sostiene que cuando los lectores formulan hipótesis sobre lo que leerán, se	En la subcategoría de Predecir se ha observado que los estudiantes logran activar sus conocimientos previos a partir de preguntas y dinámicas propuestas por el docente, lo que favorece la motivación inicial hacia la lectura. Sin embargo, en varias sesiones no se modeló	En la categoría de Enseñanza Recíproca se ha observado que los estudiantes lograron involucrarse activamente en el proceso lector mediante las cuatro estrategias trabajadas: predecir, aclarar, preguntar y resumir. En general,

			Sin embargo, no todos los estudiantes participaron activamente; algunos se limitaron a escuchar sin intervenir. EGO10: Sí, activa conocimientos previos a través de una dinámica donde los estudiantes compartieron recuerdos de situaciones cotidianas. Sin embargo, varios respondieron de forma breve y el docente tuvo que	curiosidad y motivación inicial.	preparan cognitivamente para vincular nueva información con experiencias anteriores, lo que favorece la construcción de significados. Este proceso inicial es clave porque ayuda a los niños a entrar al texto con expectativas claras. Por otro lado, el uso de elementos paratextuales como títulos, subtítulos e ilustraciones	explícitamente cómo elaborar una predicción, de modo que los niños anticiparon el contenido de manera espontánea, aunque con formulaciones breves o poco estructuradas. Por otro lado, se evidenció que los títulos, imágenes y objetos misteriosos ayudaron a despertar la curiosidad y permitieron establecer vínculos entre la	mostraron disposición para anticipar ideas, expresar dudas, formular interrogantes y sintetizar información, lo que favoreció una comprensión más dinámica y participativa de los textos. Estos avances evidencian que el trabajo colaborativo y la guía docente fueron elementos fundamentales para promover aprendizajes
--	--	--	---	---	--	---	---

			repreguntar para obtener más detalles. EGO12: Sí, se emplean objetos misteriosos que llamaron la atención de los estudiantes y despertaron su curiosidad inicial.		constituye un recurso fundamental para orientar la predicción en edades tempranas. Cassany (2022) señala que los paratextos actúan como señales que guían al lector hacia el sentido global del texto, permitiendo anticipar ideas centrales y organizar la información antes de leer. Esto resulta especialmente útil en primaria,	experiencia personal y el texto. No obstante, algunos estudiantes tuvieron dificultad para profundizar en la relación entre sus saberes previos y el contenido, lo cual demandó la guía constante del docente. Finalmente, la predicción resultó un recurso valioso para generar diálogo antes de	significativos. Sin embargo, también se identificaron limitaciones comunes en las sesiones observadas. En varios casos, los estudiantes no lograron formular predicciones estructuradas ni aclarar vocabulario de manera autónoma, pues dependían de la intervención del docente. Asimismo,
		Relaciona conocimientos previos con el texto por leer	EGO2: Sí, el docente relacionó el texto con experiencias cotidianas de los estudiantes, como juegos y situaciones familiares. Sin embargo, algunos	Los estudiantes lograron establecer vínculos entre lo que ya conocían y el nuevo texto. En todas las sesiones se evidenció que compartieron			

			estudiantes solo mencionaron ejemplos muy simples y necesitaron guía para profundizar en sus respuestas. EGO6: Sí, relaciona el tema de la biografía con recuerdos previos de los estudiantes sobre celebraciones y personajes conocidos. Sin embargo, varios no lograban expresar con claridad la relación y fue necesario que el	ejemplos cotidianos, lo que fortaleció su comprensión y favoreció la participación activa.	donde las imágenes y los títulos ayudan a los estudiantes a formular hipótesis coherentes. En el caso de los estudiantes de tercer grado, la predicción resulta valiosa porque les permite vincular el texto con su entorno inmediato y desarrollar capacidades inferenciales. López y Ramírez (2023) encontraron que enseñar a los	la lectura, aunque en ciertos casos el intercambio entre pares fue limitado y se privilegió la participación individual. Este aspecto muestra que aún se requiere fortalecer el trabajo colaborativo en la formulación de hipótesis lectoras. Por ello, es importante continuar fomentando la estrategia de	aunque se incentivó la elaboración de preguntas, muchas permanecieron en el nivel literal, y los resúmenes en ocasiones fueron reproducciones del texto original más que reelaboraciones personales. Estas dificultades muestran que los estudiantes aún se encuentran en proceso de
--	--	--	--	---	--	---	---

		docente hiciera preguntas de apoyo. EGO10: Sí, se promovió la activación de conocimientos previos vinculados a la vida escolar y familiar para introducir la carta. EGO12: Sí, se utilizaron objetos misteriosos para evocar recuerdos en los estudiantes, lo que generó expectativa y relación con el texto. Sin		niños a hacer predicciones fortalece su comprensión inferencial y promueve una lectura más crítica y reflexiva. Así, la fase de predecir no solo mejora la comprensión lectora, sino que también favorece la participación activa en el proceso de aprendizaje.	predicción en tercer grado, ya que contribuye a la activación de esquemas cognitivos, al desarrollo inferencial y a la motivación hacia la lectura. Como señalan Duke y Cartwright (2021), anticipar el contenido permite al estudiante entrar en contacto con el texto con expectativas claras, favoreciendo una comprensión más profunda.	fortalecer la autonomía y la capacidad crítica durante la lectura. Por ello, la Enseñanza Recíproca se confirma como una estrategia pertinente y eficaz para mejorar la comprensión lectora en educación primaria, ya que integra habilidades cognitivas, metacognitivas y sociales que enriquecen la
--	--	--	--	--	--	---

			embargo, algunos estudiantes no hicieron la conexión inmediata y requirieron que el docente los guiara con ejemplos.				experiencia lectora. Tal como destacan McLaughlin y Allen (2020), el uso sistemático de la predicción, la aclaración, la formulación de preguntas y la síntesis contribuye al desarrollo integral de la comprensión, al mismo tiempo que fomenta la responsabilidad compartida en el aprendizaje.
		Modela cómo formular una predicción	EGO2: No, en esta sesión el docente no modeló explícitamente cómo formular una predicción; los estudiantes solo compartieron sus ideas de manera libre. Sin embargo, se observó	En algunos casos, el docente modeló directamente cómo realizar predicciones, empleando frases como “creo que tratará sobre...”. Esta estrategia ayudó a los estudiantes a orientar mejor			

			entusiasmo en la participación y disposición para anticipar lo que podría tratar el texto. EGO6: No, no se mostró de forma directa un ejemplo de cómo anticipar el contenido; el docente priorizó que los estudiantes elaboren sus hipótesis por sí mismos. Sin embargo, esto favoreció la creatividad y permitió que algunos grupos	sus hipótesis sobre el texto.			
--	--	--	--	--------------------------------------	--	--	--

			arriesguen predicciones interesantes. EGO10: Sí, el docente modeló la predicción utilizando frases como “Creo que tratará sobre...” para introducir la carta. Sin embargo, algunos estudiantes no siguieron la estructura y expresaron sus predicciones de manera muy breve. EGO12: Sí, el docente dio un ejemplo claro de				
--	--	--	---	--	--	--	--

			cómo anticipar el contenido a partir de los objetos misteriosos. Sin embargo, varios estudiantes repitieron la fórmula de manera mecánica, sin profundizar en sus ideas.				
		Fomenta el diálogo previo a la lectura	EGO2: No, no se generó un espacio amplio de diálogo; la participación fue breve y se limitó a respuestas individuales. EGO6: No, el intercambio de	Las sesiones se caracterizaron por la generación de espacios de conversación antes de iniciar la lectura. Los estudiantes intercambiaron ideas y opiniones			

			ideas entre los estudiantes fue reducido; se priorizó recoger respuestas de manera individual. Sin embargo, las intervenciones mostraron interés inicial por el tema y ayudaron a activar la atención del grupo. EGO10: Sí, se fomentó un diálogo entre los estudiantes a partir de sus hipótesis sobre la carta. EGO12: Sí, se	en grupo, lo que enriqueció sus predicciones y motivó la colaboración.			
--	--	--	--	---	--	--	--

			promovió un diálogo activo entre los grupos antes de la lectura gracias a los objetos misteriosos que despertaron curiosidad. Sin embargo, algunos estudiantes interrumpían a otros sin esperar su turno y fue necesario regular la participación.				
		Conecta las predicciones con el propósito de lectura	EGO2: Sí, el docente explicó que las predicciones ayudan a comprender	De manera recurrente, el docente vinculó las predicciones al propósito de la lectura,			

			mejor el texto. EGO6: Sí, se mencionó que las predicciones permitirían estar atentos durante la lectura de la biografía. Sin embargo, algunos estudiantes perdieron el interés rápidamente y el docente tuvo que reforzar la importancia de la actividad. EGO10: Sí, se vinculó la predicción con el propósito de leer la carta,	resaltando la importancia de anticipar para comprender mejor el texto. Esto permitió a los estudiantes tener claro por qué hacían el ejercicio de predecir.			
--	--	--	---	--	--	--	--

			indicando que serviría para confirmar o corregir lo anticipado. Sin embargo, algunos estudiantes olvidaron sus hipótesis iniciales y requirieron recordatorios del docente. EGO12: Sí, se reforzó la idea de que las predicciones guiarían la comprensión del texto, especialmente al contrastarlas después.				
--	--	--	---	--	--	--	--

	Clarificar	Identifica vocabulario o ideas complejas del texto	EGO2: Sí, se identificaron palabras nuevas con ayuda del docente. EGO6: Sí, se señalaron términos poco comunes de la biografía. Sin embargo, varios estudiantes solo repitieron lo que decía el docente sin aportar ejemplos propios. EGO10: Sí, se identificaron palabras relacionadas con la carta que resultaban	En las sesiones, los estudiantes lograron identificar palabras o frases desconocidas con ayuda del docente. Esto facilitó que reconocieran las partes más difíciles del texto. Sin embargo, no siempre todos los grupos lograban detectar los términos de manera autónoma, mostrando aún dependencia de la guía del profesor.	La fase de aclaración busca que los estudiantes identifiquen y comprendan vocabulario o ideas complejas presentes en el texto. Según Lapp y Fisher (2020), enseñar de manera explícita a detenerse ante palabras desconocidas y analizarlas colectivamente permite que los niños desarrollen conciencia metalingüística y estrategias de	En la subcategoría de Aclarar se ha observado que los estudiantes identifican vocabulario complejo con la orientación del docente, lo cual asegura la comprensión de términos nuevos. Sin embargo, en varias sesiones no se promovió de manera sistemática la deducción de significados a partir del contexto, ya que la aclaración se resolvió	
--	------------	--	---	---	---	---	--

			desconocidas. Sin embargo, algunos estudiantes confundieron los términos y necesitaron apoyo adicional. EGO12: Sí, se detectaron expresiones poco habituales en el poema. Sin embargo, algunos grupos tuvieron dificultades para distinguir entre palabras comunes y términos complejos.		autorregulación para la comprensión. De esta manera, aclarar no solo resuelve dudas puntuales, sino que fortalece la autonomía lectora. Un aspecto clave en la aclaración es el uso del contexto como recurso para deducir significados. Rasinski et al. (2021) sostienen que enseñar a los estudiantes a inferir el sentido	principalmente mediante definiciones directas, reduciendo las oportunidades de inferencia autónoma. Por otro lado, se evidenció que la expresión de dudas fue una práctica recurrente que favoreció el clima de confianza en el aula, aunque algunos estudiantes mostraron timidez y prefirieron	
--	--	--	---	--	---	--	--

		Guía a los estudiantes para deducir significados por contexto	EGO2: No — En esta sesión no se trabajó de forma explícita la inferencia a partir del contexto; las explicaciones fueron mayormente directas. Sin embargo, se observó que algunos estudiantes intentaron deducir el sentido por su cuenta en pequeños momentos de la lectura. EGO6: No — El docente resolvió significados de	Se observó que el docente promovió el uso del contexto para deducir el significado de palabras nuevas. Esta práctica resultó positiva, ya que los estudiantes empezaron a dar ejemplos de cómo habían comprendido los términos. Por otro lado, en algunas sesiones esta deducción fue más dirigida por el docente que construida colectivamente.	de una palabra a partir de las pistas textuales mejora significativamente la comprensión, ya que evita depender exclusivamente de definiciones externas. Así, la deducción contextual favorece que los niños construyan significados de manera más activa y crítica. La aclaración también implica promover un espacio donde los estudiantes	registrar sus inquietudes de forma escrita antes que compartirlas en voz alta. Asimismo, los recursos didácticos como tarjetas, imágenes o dinámicas lúdicas fueron valorados por los niños, aunque en algunos casos estos materiales captaron más la atención como juego que como herramienta de clarificación. Finalmente, se	
--	--	--	--	---	--	---	--

		manera directa y no orientó paso a paso la estrategia de extracción de pistas textuales. Sin embargo, el trabajo en equipo facilitó intercambios espontáneos donde surgieron inferencias puntuales. EGO10: No — Durante la lectura de la carta no se estableció una secuencia pedagógica para enseñar a usar pistas del contexto; predominó la	puedan expresar sus dudas de manera abierta. Martínez y Córdova (2022) encontraron que cuando los niños comparten palabras o ideas que no comprenden, se genera un clima colaborativo que refuerza la construcción conjunta de conocimiento. Esto coincide con los principios de la enseñanza recíproca, que enfatiza el trabajo cooperativo para resolver las	constató que la verificación de la comprensión de los términos fue constante, ya sea a través de preguntas directas o ejercicios breves, aunque no siempre todos los estudiantes participaron activamente en esta etapa. Esto refleja que, si bien la aclaración permitió asegurar la comprensión global, aún se requiere fortalecer la	
--	--	---	--	--	--

			aclaración oral. Sin embargo, varios alumnos mostraron iniciativa al relacionar oraciones cercanas para explicarse el sentido de palabras. EGO12: Sí — En el análisis del poema se empleó la “lupa lectora” para buscar y comparar pistas textuales, orientando a los estudiantes a deducir significados desde el propio		dificultades lectoras. Finalmente, el uso de recursos didácticos como imágenes, sinónimos, tarjetas o juegos resulta fundamental para apoyar la fase de aclarar en educación primaria. De acuerdo con Pérez y Salazar (2023), la mediación de materiales visuales y lúdicos ayuda a los estudiantes a relacionar	autonomía de los estudiantes para que utilicen el contexto como estrategia de aprendizaje. En este sentido, resulta fundamental consolidar la práctica de la aclaración como un proceso activo y colaborativo, de modo que los estudiantes desarrollen habilidades metacognitivas al enfrentarse con palabras o ideas desconocidas.	
--	--	--	---	--	---	---	--

			contexto. Sin embargo, algunos alumnos requirieron ejemplos adicionales para afianzar la estrategia.		conceptos abstractos con experiencias concretas, lo que facilita una comprensión más profunda y significativa. Estos recursos no solo dinamizan la clase, sino que también hacen más accesible el proceso de clarificación.	Tal como señalan Rasinski, Padak y Newton (2021), enseñar a los niños a usar las pistas textuales para comprender vocabulario favorece no solo la adquisición léxica, sino también la construcción de significados más profundos.	
		Fomenta la expresión de dudas durante la lectura	EGO2: Sí — Se invitó a los estudiantes a señalar dudas y se recogieron en post-its; aunque pocos participaron en voz alta, el registro de dudas quedó plasmado.. EGO6: Sí — El docente abrió	Los estudiantes participaron activamente expresando las palabras o ideas que no comprendían. La dinámica grupal permitió que cada equipo compartiera al menos una duda y la resolviera en conjunto con			

			espacios para que los grupos compartieran sus interrogantes sobre la biografía; la mayoría de dudas se centró en términos y en secuencias de la vida del personaje. Sin embargo, la intervención de algunos estudiantes fue breve y el profesor tuvo que incitar a los más callados. EGO10: Sí — Durante la lectura de la carta se animó a expresar	apoyo del profesor.			
--	--	--	--	----------------------------	--	--	--

			preguntas y confusiones, y estas se trabajaron en plenaria. EGO12: Sí — El poema generó muchas pequeñas dudas que los estudiantes verbalizaron y compartieron en su grupo. Sin embargo, la dispersión de intervenciones en algunos equipos impidió profundizar en todas las preguntas.				
--	--	--	---	--	--	--	--

		Utiliza recursos didácticos para apoyar la clarificación	EGO2: No — En la sesión del mito predominó la aclaración oral y el uso de post-its; no se emplearon recursos visuales u objetos concretos que reforzaran las explicaciones. Sin embargo, la recolección de dudas en post-its facilitó la posterior aclaración colectiva. EGO6: Sí — En la biografía se activó el “Rincón de palabras difíciles” con tarjetas, dibujos y	El uso de recursos como tarjetas, imágenes o espacios en el aula (por ejemplo, el “Rincón de palabras difíciles”) fue constante y motivador. Los estudiantes se mostraron interesados en asociar significados con dibujos y ejemplos concretos, lo cual fortaleció la comprensión.			
--	--	---	---	---	--	--	--

		sinónimos, lo que sirvió de apoyo visual para la comprensión. Sin embargo, hubiera sido útil integrar también objetos o materiales reales para enriquecer la experiencia. EGO10: Sí — La sesión de la carta usó recursos lúdicos (actividad tipo “pesca” y tarjetas) que facilitaron la asociación palabra-significado. Sin embargo, algunos estudiantes prefirieron				
--	--	---	--	--	--	--

			participar en la dinámica y menos en la reflexión sobre el significado. EGO12: Sí — En el poema se apoyó la aclaración con imágenes y ejemplos visuales, favoreciendo la comprensión de expresiones poco habituales.				
		Verifica la comprensión de términos clave	EGO2: Sí — El docente formuló preguntas sencillas y solicitó a algunos estudiantes que	El docente realizó preguntas y pequeños ejercicios para comprobar la comprensión de			

			expliquen con sus palabras, permitiendo comprobar comprensión. Sin embargo, no todos respondieron y la verificación fue parcial. EGO6: Sí — Se realizaron actividades de comprobación (preguntas cortas y repeticiones guiadas) para constatar el entendimiento de términos de la biografía. Sin embargo, algunas respuestas	las palabras trabajadas. Esto aseguró que los estudiantes no solo identificaran términos difíciles, sino que también los integraran a su vocabulario.			
--	--	--	---	--	--	--	--

			evidenciaron memorización más que comprensión profunda. EGO10: Sí — Durante la sesión de la carta el docente pidió ejemplos y usos de las palabras aclaradas para verificar entendimiento. EGO12: Sí — En el análisis del poema se verificó la comprensión mediante intervenciones orales y registro en ficha personal.				
--	--	--	--	--	--	--	--

	Preguntar	Formula preguntas durante y después de la lectura	EGO2: Sí — El docente planteó preguntas al finalizar fragmentos del mito, lo que motivó a los estudiantes a pensar en lo leído. Sin embargo, algunos se limitaron a responder de forma literal. EGO6: Sí — Se formularon preguntas en torno a la biografía, principalmente sobre hechos	El docente planteó preguntas en distintos momentos de la lectura, lo que permitió profundizar en la comprensión del texto. Los estudiantes respondieron de manera participativa y lograron identificar información literal e inferencial.	La estrategia de formular preguntas durante y después de la lectura es fundamental para que los estudiantes profundicen en la comprensión del texto. Según McLaughlin y Allen (2020), enseñar a los niños a plantear interrogantes en distintos niveles —literal, inferencial y crítico—	En la subcategoría de Preguntar se ha observado que los estudiantes formulan interrogantes en distintos momentos de la lectura, lo que favorece la atención y el análisis del texto. Sin embargo, en algunos casos las preguntas se limitaron al nivel literal, mostrando que todavía es necesario guiar la elaboración de	

			relevantes de la vida del personaje. Sin embargo, la mayoría de las respuestas se mantuvieron en nivel literal. EGO10: Sí — En la sesión de la carta, se hicieron preguntas durante y después de la lectura, lo que permitió mantener la atención. Sin embargo, algunos estudiantes respondieron de forma breve, sin profundizar en el contenido.		promueve un aprendizaje activo que va más allá de la simple decodificación. Las preguntas permiten que los lectores monitoreen su comprensión y establezcan conexiones significativas con el contenido. Modelar cómo elaborar preguntas relevantes es otra dimensión clave. De acuerdo con Oczkus (2021), cuando el	interrogantes inferenciales y críticas. Por otro lado, el modelado docente contribuyó a que los estudiantes tuvieran referentes claros para plantear preguntas pertinentes. Aun así, varios se limitaron a imitar la estructura propuesta sin ampliar sus ideas, lo que indica que el acompañamiento debe orientarse hacia una mayor	
--	--	--	--	--	---	--	--

			EGO12: Sí — Se formularon preguntas durante la lectura del poema, lo que ayudó a comprender mejor los versos. Sin embargo, algunas preguntas fueron cerradas y no estimularon tanto la reflexión.		docente ofrece ejemplos de preguntas bien formuladas, los estudiantes adquieren un referente que les facilita crear sus propias interrogantes. Este proceso fortalece la metacognición, pues los niños aprenden a reflexionar sobre lo que leen y a evaluar la pertinencia de sus propias preguntas. La participación	autonomía en la formulación de preguntas. Asimismo, la participación activa en grupo fue una fortaleza, ya que los niños se animaron a interactuar entre pares mediante preguntas y respuestas, aunque en ciertas ocasiones algunos no respetaron los turnos y respondieron de manera simultánea, dificultando el		
		Modela cómo elaborar preguntas relevantes	EGO2: Sí — El docente dio ejemplos sencillos de cómo formular preguntas sobre el mito. Sin	Se observó que, en varias sesiones, el docente mostró ejemplos de cómo se podían formular				

			embargo, la mayoría de los estudiantes imitó la estructura sin mayor elaboración. EGO6: Sí — Se mostró cómo crear preguntas a partir de hechos de la biografía. Sin embargo, los estudiantes tendieron a repetir el modelo sin añadir ideas nuevas. EGO10: Sí — En la sesión de la carta, el docente modeló con claridad la	preguntas de distintos niveles. Esto dio mayor seguridad a los estudiantes al momento de crear sus propias interrogantes. Sin embargo, algunos grupos tendían a repetir el mismo tipo de preguntas, mostrando que aún necesitaban más acompañamiento en este aspecto.	activa entre pares mediante el intercambio de preguntas enriquece la dinámica de la clase. Un estudio de Nguyen y Yang (2022) mostró que los estudiantes que se involucran en discusiones basadas en preguntas desarrollan mayores habilidades comunicativas y comprensivas, ya que no solo responden, sino que también argumentan y	orden en el intercambio. Del mismo modo, se organizaron espacios específicos para compartir interrogantes, pero en algunos equipos el tiempo resultó insuficiente para profundizar en el análisis. Por ello, es necesario seguir potenciando la estrategia de preguntar como medio para estimular el pensamiento crítico y la	
--	--	--	--	--	---	---	--

			formulación de preguntas literales e inferenciales. Sin embargo, algunos estudiantes solo se limitaron a copiar el formato. EGO12: Sí — El docente presentó ejemplos de preguntas para guiar la comprensión del poema. Sin embargo, no todos los estudiantes se animaron a elaborar las suyas propias.		contrastan ideas. Esto convierte a la estrategia en un medio para fomentar la colaboración y el pensamiento crítico. Asimismo, organizar momentos específicos para plantear y responder preguntas constituye una práctica pedagógica efectiva. Hernández y Torres (2023) señalan que	reflexión colectiva en el aula. Como señala Oczkus (2021), enseñar a los estudiantes a formular y discutir preguntas de distintos niveles constituye una práctica esencial para fortalecer la comprensión lectora y el aprendizaje colaborativo.	
--	--	--	---	--	--	---	--

		Promueve la participación activa mediante preguntas	EGO2: Sí — El docente incentivó la participación de los estudiantes animándolos a responder en grupo. Sin embargo, algunos niños permanecieron en silencio. EGO6: Sí — Se promovió la participación de todos los grupos al responder preguntas sobre la biografía. Sin embargo, algunos estudiantes se apoyaron demasiado en sus compañeros	Los estudiantes se mostraron motivados a preguntar y responder entre ellos. Las dinámicas utilizadas (como entrevistas o juegos con pelotas) favorecieron la interacción y generaron un ambiente lúdico.	establecer espacios definidos en la sesión para la socialización de preguntas favorece el orden, la participación equitativa y la profundización en el texto. En este sentido, la estrategia de “preguntar” dentro de la enseñanza recíproca no solo apoya la comprensión, sino también la convivencia y el respeto por la voz de cada		
--	--	---	---	--	--	--	--

			más participativos. EGO10: Sí — Se animó a los estudiantes a responder de manera activa durante la sesión de la carta. Sin embargo, algunos no esperaban su turno y contestaban al mismo tiempo. EGO12: Sí — En el poema, se incentivó la participación mediante preguntas abiertas. Sin embargo, algunos		estudiante.		
--	--	--	--	--	-------------	--	--

			grupos mostraron menor interés y necesitaron motivación extra.				
		Organiza momentos específicos para el intercambio de preguntas	EGO2: Sí — Se organizó un espacio después de la lectura inicial para que los estudiantes elaboren y compartan preguntas. Sin embargo, el tiempo fue limitado y no todos alcanzaron a intervenir. EGO6: Sí — Hubo un momento	En todas las sesiones se destinaron espacios para la formulación y discusión de preguntas. Esto permitió que los equipos reflexionaran en conjunto antes de compartir sus interrogantes con toda la clase.			

			designado en la biografía para que los estudiantes compartan sus preguntas en grupo. Sin embargo, algunos equipos se enfocaron solo en una o dos preguntas sin mayor desarrollo. EGO10: Sí — En la carta, se organizó un momento específico para el intercambio de preguntas entre equipos. Sin embargo, algunos estudiantes				
--	--	--	---	--	--	--	--

			formularon preguntas muy similares, sin variedad. EGO12: Sí — Durante la sesión del poema, se destinó un tiempo para el intercambio de preguntas en plenaria. Sin embargo, algunos grupos no lograron leer todas sus preguntas.				
		Retroalimenta las respuestas y preguntas de los	EGO2: No — En el mito no se observó retroalimentación	El docente escuchó atentamente las intervenciones y			

		estudiantes	constante; el docente escuchó las respuestas pero no profundizó con comentarios de mejora. Sin embargo, los estudiantes mostraron disposición para responder y compartir sus ideas. EGO6: No — En la biografía tampoco se dio retroalimentación sostenida; las preguntas eran recogidas pero no recibían orientación	brindó comentarios para mejorar la calidad de las preguntas y respuestas. Por otro lado, se observó que no siempre todos los estudiantes recibían retroalimentación directa, lo que dejó algunas intervenciones sin mayor profundización.			
--	--	-------------	---	--	--	--	--

			posterior. Sin embargo, los estudiantes se mantuvieron participativos durante la actividad. EGO10: Sí — En la carta, el docente brindó retroalimentación a las preguntas y respuestas, motivando a mejorar la calidad de las mismas. Sin embargo, algunos necesitaron aclaraciones adicionales para comprender mejor.				
--	--	--	--	--	--	--	--

			EGO12: Sí — En el poema se ofreció retroalimentación oportuna a las intervenciones, destacando los aciertos y corrigiendo con ejemplos claros. Sin embargo, no todas las respuestas recibieron comentarios detallados.				
	Resumir	Guía la identificación de ideas principales y secundarias	EGO2: Sí — El docente orientó a los estudiantes para reconocer las ideas más	En todas las sesiones se orientó a los estudiantes en la búsqueda de	La estrategia de resumir ayuda a los estudiantes a identificar las ideas principales	En la subcategoría de Resumir se ha observado que los estudiantes	

			relevantes del mito y diferenciarlas de los detalles. Sin embargo, algunos niños necesitaron ejemplos adicionales para distinguir entre idea principal y secundaria. EGO6: Sí — En la biografía de Santa Rosa de Lima, el docente guió la identificación de momentos importantes de su vida, destacando lo esencial. Sin embargo, algunos estudiantes se	ideas centrales y complementarias. Los niños lograron distinguir los momentos más relevantes del texto con apoyo de la guía del docente.	de un texto y descartar información secundaria. Según Duke y Cartwright (2021), enseñar a los niños a sintetizar lo esencial promueve la comprensión profunda y evita la dispersión en detalles irrelevantes. Esta habilidad resulta fundamental en los primeros grados, cuando los estudiantes están en proceso de consolidar competencias	fueron capaces de identificar las ideas principales de los textos trabajados, diferenciándolas de la información secundaria con la guía del docente. Sin embargo, en algunas sesiones los resúmenes se construyeron con frases muy similares al texto original, lo que evidencia dificultades para reelaborar el contenido con palabras propias. Por otro lado, el	
--	--	--	---	---	--	--	--

			concentraron más en anécdotas que en los hechos centrales. EGO10: Sí — En la carta, se orientó a identificar los puntos clave del texto y la intención del autor. Sin embargo, algunos estudiantes ampliaron demasiado con detalles humorísticos, perdiendo el foco en lo principal. EGO12: Sí — En el poema, se		lectoras. El modelado docente es clave para que los alumnos aprendan a construir resúmenes coherentes. Tal como indica Ness (2020), cuando el profesor elabora un ejemplo en voz alta, destacando los elementos centrales, los estudiantes observan un proceso que luego pueden replicar con mayor	modelado del docente facilitó la organización de la información y brindó un ejemplo claro de cómo sintetizar de manera coherente. A pesar de ello, varios estudiantes se limitaron a reproducir el esquema presentado sin explorar alternativas propias, lo que refleja la necesidad de reforzar la autonomía en la	
--	--	--	---	--	--	--	--

			destacaron las ideas centrales de cada estrofa. Sin embargo, algunos estudiantes confundieron versos descriptivos con ideas principales.		autonomía. El modelado no solo brinda una guía, sino que también muestra cómo organizar la información de manera lógica. Asimismo, promover el uso de las propias palabras del estudiante potencia la apropiación del contenido. De acuerdo con Yang (2022), cuando los niños reelaboran la información con sus expresiones	síntesis. Asimismo, se evidenció que la integración del resumen como cierre de la lectura resultó positiva para consolidar lo comprendido, especialmente a través de recursos como viñetas, líneas de tiempo o sociogramas. No obstante, algunos grupos presentaron resúmenes incompletos o con escasa	
		Modela cómo construir un resumen coherente	EGO2: Sí — El docente mostró cómo elaborar un resumen breve del mito, enfatizando la secuencia de hechos. Sin embargo, algunos estudiantes tuvieron dificultad en seguir ese	El docente realizó ejemplos de resúmenes en voz alta, mostrando cómo organizar la información y omitir lo irrelevante. Esto ayudó a los estudiantes a estructurar mejor			

			modelo al escribirlo de manera propia. EGO6: Sí — En la biografía, el docente ejemplificó cómo organizar cronológicamente un resumen. Sin embargo, algunos niños omitieron eventos clave en sus producciones. EGO10: Sí — En la carta, el docente modeló cómo resumir resaltando la intención y propósito. Sin embargo, algunos	sus propias producciones. Sin embargo, en algunos casos los estudiantes dependieron demasiado del ejemplo del docente y no lograron avanzar con total autonomía.	personales, se refuerza la comprensión inferencial y crítica, a la vez que se evita la simple memorización del texto. Esta práctica favorece la construcción de significados genuinos y la participación activa. Finalmente, integrar el resumen como parte del cierre de la lectura refuerza la comprensión y deja una huella	claridad, lo cual requirió correcciones y apoyo adicional por parte del docente. De esta manera, la estrategia de resumir se confirma como una herramienta esencial para fortalecer la comprensión lectora y fomentar la reflexión final sobre el texto. Como señalan Duke y Cartwright (2021), enseñar a los estudiantes	
--	--	--	--	---	---	---	--

			estudiantes se centraron más en los aspectos divertidos que en el propósito de la carta. EGO12: Sí — En el poema, el docente explicó en voz alta cómo se podía resumir en viñetas lo esencial de cada estrofa. Sin embargo, algunos estudiantes necesitaron apoyo para sintetizar sin copiar frases literales.		clara del aprendizaje. Investigaciones recientes demuestran que el uso de organizadores gráficos, esquemas o sociogramas como productos finales consolida el proceso lector y facilita la evaluación formativa (Contreras, 2022). De este modo, la estrategia de resumir no solo permite verificar la comprensión,	a sintetizar la información central no solo mejora la comprensión, sino que también promueve aprendizajes más duraderos y significativos.	
--	--	--	---	--	---	--	--

		Promueve el uso de las propias palabras del estudiante	EGO2: No — En el mito, los estudiantes no lograron expresar lo leído con sus propias palabras, limitándose a repetir frases del texto. Sin embargo, mostraron entusiasmo al participar y escuchar lo que sus compañeros compartían. EGO6: No — En la biografía, los estudiantes tampoco usaron un lenguaje propio; varios copiaron casi	Se motivó a los estudiantes a expresar con sus propias palabras lo comprendido. Esto permitió observar estilos personales en la manera de resumir. Aunque en ciertas sesiones algunos estudiantes se limitaron a copiar frases textuales del texto, mostrando la necesidad de seguir reforzando este aspecto.	sino también generar aprendizajes más duraderos.		
--	--	--	---	---	--	--	--

			textualmente los fragmentos. Sin embargo, intentaron participar con interés cuando el docente los motivó a hablar en voz alta. EGO10: Sí — En la carta, los estudiantes expresaron sus resúmenes con un estilo personal y creativo. Sin embargo, algunos añadieron detalles poco relevantes. EGO12: Sí — En el poema, los				
--	--	--	--	--	--	--	--

			estudiantes resumieron oralmente con expresiones propias y sencillas. Sin embargo, algunos necesitaron ayuda para sintetizar sus ideas sin extenderse demasiado.				
		Integra el resumen como parte del cierre de la lectura	EGO2: Sí — El resumen se utilizó para cerrar el mito, reforzando la comprensión global. Sin embargo, algunos estudiantes omitieron detalles	En todas las sesiones, los resúmenes fueron incorporados al cierre de la lectura. Los estudiantes trabajaron en			

			del desenlace. EGO6: Sí — En la biografía, se cerró con una línea de tiempo, integrando lo comprendido. Sin embargo, algunos grupos no mantuvieron un orden cronológico preciso. EGO10: Sí — En la carta, se finalizó con un resumen hablado en cadena. Sin embargo, algunos estudiantes repitieron lo ya dicho por sus compañeros.	representaciones gráficas y orales que reforzaron lo aprendido y dieron una conclusión clara a la actividad.			
--	--	--	--	---	--	--	--

			EGO12: Sí — En el poema, los resúmenes en cadena ayudaron a consolidar el cierre de la sesión. Sin embargo, algunos estudiantes se limitaron a frases muy breves.				
		Evalúa la claridad y coherencia del resumen realizado	EGO2: Sí — El docente revisó la claridad de las viñetas elaboradas por los estudiantes. Sin embargo, algunos necesitaron más guía para ordenar	El docente acompañó a los estudiantes en la revisión de sus resúmenes, verificando la coherencia y la relación con el texto. Esta retroalimentación			

			sus ideas. EGO6: Sí — En la biografía, el docente verificó que las ideas resumidas mantuvieran coherencia. Sin embargo, algunos grupos necesitaron correcciones adicionales. EGO10: Sí — En la carta, el docente retroalimentó los resúmenes de manera constante. Sin embargo, algunos estudiantes no	contribuyó a mejorar la calidad de las producciones.			
--	--	--	--	---	--	--	--

			mejoraron mucho tras la corrección. EGO12: Sí — En el poema, se evaluó la coherencia en los resúmenes orales. Sin embargo, algunos estudiantes hablaron de forma desordenada.				
--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO 4: MATRIZ DE LA GUÍA DEL GRUPO FOCAL

Categoría	Subcategoría	Indicador	Pregunta	Nombre codificado del estudiante	Respuesta recopilada de los estudiantes	Respuestas frecuentes	Marco referencial	Conclusión
Enseñanza recíproca	Predecir	Activa y relaciona conocimientos previos mediante el uso del título, imágenes o preguntas iniciales que le permiten anticipar el contenido del texto.	¿Qué actividades realizaban antes de leer un texto en clase?	EFG1	Nosotros primeramente relacionábamos con el título e imágenes y predecíamos y ya.	Todos mencionan que relacionan el título y las imágenes para anticipar el contenido.	En la fase de predecir consiste en construir hipótesis interpretativas e inferencias antes de la lectura, a partir de los conocimientos previos, el título o las imágenes, lo cual permite anticipar el	Los estudiantes evidenciaron que la fase de predecir constituyó una estrategia valiosa para anticipar el contenido de los textos, ya que lograron activar y relacionar sus conocimientos previos a partir de los títulos,
				EFG2	Hacíamos predicciones grupales, personales y relacionábamos con imágenes y el título del texto.	Algunos señalan que hacían predicciones grupales y personales.		

	EFG3	Predecíamos con el título y la imagen que nos daba.	Varios indican que el profesor apoyaba con imágenes,	contenido del texto (Bofarull, 2006, como se citó en Valderas Ortiz, 2025).	las imágenes y las preguntas iniciales planteadas. Estas acciones
	EFG4	Antes yo como me imaginaba como un video sobre la historia que estaba tratando.	preguntas o el propósito de lectura. La mayoría coincide en que dialogar con	La comprensión lectora se entiende como un proceso cognitivo de alto nivel que requiere la	les permitieron elaborar hipótesis y formular ideas anticipadas que enriquecieron su experiencia de lectura.
	EFG5	Nos daban una hoja y nos decían que teníamos que escribir y nos mostraban fotos en la pantalla de la tele y nos mostraban el título.	compañeros les ayudaba a tener más ideas.	integración de información explícita e implícita para elaborar inferencias, siendo más efectiva cuando se realizan predicciones	Además, el rol del docente resultó determinante al presentar imágenes, proponer dinámicas y dar a conocer el

¿De qué manera el profesor te ayudaba a imaginar de qué trataría el texto?	EFG6	Veíamos imágenes de la pantalla y predecíamos en una hoja que nos daba el profesor.		tanto de manera personal como grupal (Barreyro et al., 2017, como se citó en Valderas Ortiz, 2025).	propósito de la lectura, lo que favoreció una mayor claridad en las predicciones. Por otra parte, el intercambio con los compañeros fortaleció este proceso, puesto que el diálogo y la construcción colectiva de ideas les permitió contrastar, complementar y seleccionar aquellas hipótesis más coherentes. En
	EFG1	Nos ayudaba con las imágenes y el título. Y a veces nos ponía el propósito y así teníamos más ideas.	Todos mencionan que el profesor usaba imágenes y el título para ayudarlos a imaginar el contenido del texto.	Asimismo, el docente cumple un papel fundamental al activar los conocimientos previos mediante imágenes, preguntas y el propósito de lectura, lo que facilita que los estudiantes completen la información no	
	EFG2	Me ayudaba a imaginar preguntándonos a otros compañeros, crea como un	La mayoría indica que también les		

		párrafo chiquitito de lo que crees que iba a pasar en la historia. Y así vamos contando compañero con compañero de cada grupo.	presentaba el propósito de lectura, lo cual les daba más ideas. Algunos señalan que el profesor proponía dinámicas grupales (como crear un pequeño párrafo, dialogar entre compañeros o compartir ideas en grupo). Varios coinciden en que al ver imágenes en	explícita del texto y construyan un significado coherente (Alfonso & Sánchez, 2009; González, 2017, como se citó en Valderas Ortiz, 2025). Finalmente, el diálogo entre compañeros favorece la construcción de inferencias estratégicas, ya que el intercambio de ideas enriquece las interpretaciones,	este sentido, la fase de predecir no solo estimuló la imaginación y la motivación hacia la lectura, sino que también facilitó la integración de información explícita e implícita, contribuyendo a que los estudiantes construyan un significado más completo y profundo del texto (Barreyro et al., 2017, como se citó en Valderas Ortiz,
	EFG3	Leíamos y teníamos más ideas con ese texto.			
	EFG4	A veces cuando uno puede imaginarlo como bien, el profesor nos ayuda colocando imágenes y ahí y se ve cómo va			

		evolucionando para entender un poquito mejor el texto. Es el título y el propósito también.	la televisión o en fichas podían imaginar mejor la historia. Algunos comentan que el profesor les daba tiempo para conversar entre ellos y pensar en cómo podría tratarse el cuento o historia.	fortalece la comprensión lectora y permite la integración de conocimientos individuales en una representación colectiva del texto (González, 2017, como se citó en Valderas Ortiz, 2025).
	EFG5	Nos ponía imágenes en la tele y de ahí nosotros veíamos, por ejemplo, una niña y un árbol. Entonces, podría ser de una película o de cualquier cosa. O también a nosotros nos daba como dos minutos para		

			estar hablando y imaginarnos cómo podemos ver ese cuento y cómo se trata.	
		EFG6	El profesor nos ayudaba poniendo imágenes en la tele y poniendo el título.	
Modela la formulación de predicciones a través del diálogo, integrando ideas anticipadas al propósito de la lectura.	Antes de leer un texto ¿Qué cosas te imaginas que van a pasar y si lo comentas con tus compañeros, te ayuda a entender	EFG1	Me ayuda mucho porque así puedo dialogar con mis amigos y sacar unas ideas buenas.	Todos mencionan que dialogar con sus compañeros les ayuda a entender mejor el texto.
		EFG2	Sí, porque cuando yo dialogo con mis	

mejor el texto?		compañeros, puedo entender cosas que no he entendido de las imágenes que me ha mostrado el profesor.	La mayoría indica que al compartir ideas pueden aclarar dudas o cosas que no habían comprendido bien de las imágenes.
	EFG3	Juntar ideas y dialogar para tener una buena idea.	Algunos señalan que al crear historias o hipótesis en grupo logran enriquecer sus propias ideas.
	EFG4	Sí, porque si compartes con tus compañeros la historia que tú crees que podría pasar, tus compañeros pueden también crear historias para	Varios coinciden en que juntar ideas permite

		relacionarse la historia y elegir la historia que más podría ser que salga a la pantalla.	elegir la más adecuada o construir una interpretación grupal. Algunos
	EFG5	Sí, nos ayuda a entender mejor el texto porque podemos compartir ideas cada uno. Y en eso nos podemos compartir preguntas y ver si estamos iguales de preguntas y podemos elegir una de esas preguntas y lo	comentan que compartir preguntas y escribirlas en la hoja les ayuda a organizar lo que creen que sucederá.

				ponemos en la hoja.			
			EFG6	Sí, sí me ayuda. Porque podemos expresar nuestras ideas y saber... y escribir en la hoja que nos han dado si es correcta o no.			
Clarificar	Identifica vocabulario o ideas complejas del texto para deducir su significado a partir del contexto.	Cuando estabas leyendo el texto, ¿qué hacías si encontrabas una palabra o parte que no entendías? ¿Cómo te	EFG1:	En la ficha subrayábamos la palabra o encerrábamos la palabra que no entendíamos y la ponemos en la ficha donde sale predecir, aclarar, preguntar y me	Todos mencionan que marcaban, subrayaban o encerraban las palabras que no entendían en la ficha de	En la fase de aclarar las palabras o partes confusas del texto exige al escolar ser crítico con la lectura y analizar la	Los estudiantes manifestaron que la fase de clarificar fue fundamental para superar las dificultades que surgían al encontrar palabras o ideas

			ayudaban a saber qué significaba?		ayudó a identificar las palabras como a comprender mejor. Fue con el diccionario donde unos compañeros salían a leer qué significa esa palabra.	aclarar. La mayoría señala que usaban el diccionario, de manera individual o grupal, para buscar el significado de las palabras.	compatibilidad de lo leído con su conocimiento previo y el sentido común (Bofarull, 2006, como se citó en Valderas Ortiz, 2025). Esto se relaciona con la acción de marcar o subrayar palabras desconocidas , ya que ayuda a focalizar la atención en aquellas que requieren ser comprendidas.	desconocidas dentro del texto. A través de estrategias como subrayar, encerrar o anotar las palabras confusas en la ficha de aclarar, lograron centrar su atención en aquello que requería mayor comprensión. Asimismo, destacaron el uso del diccionario y la explicación del docente con palabras más sencillas como
				EFG2:	Yo creo que... ¿Me puedo repetir? Cuando estabas leyendo el texto, Catalina, ¿qué hacías si encontrabas una palabra o parte que no	Algunos indican que el profesor apoyaba explicando con palabras más sencillas para que todos comprendieran.	En este	

		entendías? ¿Cómo te ayudabas a saber qué significa? Yo agarraba mi ficha personal y colocaba la palabra que no entendía. Después, de manera grupal, elegíamos la palabra que no entendíamos. Dialogábamos con todos los compañeros. Entendíamos las palabras, la palabra utilizando el diccionario y	mencionan que dialogaban en grupo y, si un compañero conocía la palabra, la compartía con los demás. Algunos comentan que elegían en grupo una palabra difícil para trabajarla en común y anotarla en la ficha.	proceso, los estudiantes suelen buscar en el diccionario o consultar a un adulto, aunque dicha acción puede ralentizar la lectura; por ello, es importante enseñar a deducir el significado a partir de las pistas que ofrece el propio texto. Además, Huamán Calle y Carrasco Agurto (2024) sostienen que el	recursos valiosos que les permitieron comprender el significado de los términos. De igual manera, el diálogo grupal desempeñó un papel esencial, ya que al compartir dudas y posibles significados entre compañeros pudieron contrastar interpretaciones, seleccionar las más adecuadas y comprobar su comprensión.
--	--	--	---	---	--

		también con palabras que sí entendíamos.	desarrollo de la comprensión lectora requiere estrategias que promuevan la autonomía del estudiante en la identificación y aclaración de vocabulario, de modo que pueda construir sentido sin depender exclusivamente de apoyos externos. El papel del profesor como mediador es esencial, ya que	Este proceso se consolidó cuando fueron capaces de expresar con sus propias palabras lo aprendido, construyendo en conjunto conclusiones que fortalecieron su comprensión global del texto. En este sentido, la fase de clarificar se constituye como una herramienta clave para el desarrollo de la comprensión
	EFG3	En la ficha ponía, en donde salía el texto que decía aclarar, ponía la palabra que no entendía y después el profesor nos daba un papel donde teníamos que poner una palabra que entre los cuatro no teníamos que entender.		
	EFG4	Con el diccionario. Bueno, mira.		

		Marcábamos las palabras que no entendíamos, lo compartíamos con los otros compañeros y sacábamos conclusiones de esos. Si hay una palabra que no entendemos en todo el grupo, lo ponemos ahí y lo marcamos. El profesor nos ayuda. Llama a uno para leer y dice qué significa esa palabra con palabras fáciles que nosotros entendemos o	explicar con palabras más sencillas facilita que los escolares comprendan sin abandonar el texto. Asimismo, el diálogo en grupo favorece el intercambio de significados: cuando un compañero conoce el término, lo comparte con los demás, y en ocasiones se selecciona una palabra difícil para trabajarla en común y	lectora, puesto que impulsa la autonomía del estudiante en la identificación del vocabulario relevante y fomenta la reflexión crítica a través del trabajo colaborativo (Huamán Calle & Carrasco Agurto, 2024).
--	--	--	--	--

		una palabra difícil.	anotarla, lo cual coincide con la importancia de identificar palabras clave que resultan imprescindibles para comprender el sentido global del texto (Alfonso & Sánchez, 2009, como se citó en Valderas Ortiz, 2025). Por otra parte, cuando los alumnos intercambian significados
	EFG5	Yo, por ejemplo, siempre subrayaba y lo ponía en la ficha de aclarar y dialogábamos con nuestros compañeros y veíamos palabras que algunos podrían ver que sí significan y habláramos de eso y lo poniéramos en nuestra hoja.	

		EFG6	En el grupo yo, si no entendía una palabra pero mis otros compañeros sí, yo les pedía si ellos me pueden explicar qué significa y las palabras que todo el grupo no entendemos lo poníamos en la ficha y alguien leía lo que significaba en el diccionario, en el celular del profesor.	primero entre compañeros y luego con el docente, logran comprobar si comprendieron el término. Esto se confirma cuando son capaces de explicarlo con sus propias palabras o construir en grupo una conclusión, ya que identificar y jerarquizar vocablos esenciales es una habilidad que permite			
Fomenta la expresión de	Cuando lees un texto y hay	EFG1	Bueno, primeramente,	Todos	mantener la		

	dudas durante la lectura y utiliza recursos para apoyar la comprensión de términos claves.	una palabra o idea que no entiendes, ¿qué haces para saber lo significa y cómo te das cuenta si ya lo entendiste bien?		diálogo con mis compañeros y les pregunto si ellos saben qué significa y me dicen el significado, pero si hay una palabra que no sabemos todos aún, lo ponemos en la ficha y lo pegamos en la pizarra.	mencionan que dialogan primero con sus compañeros para intercambiar significados y ayudarse entre sí. La mayoría señala que, si ninguno sabe la palabra, se anota en la ficha o se pregunta al profesor. Algunos destacan que el profesor usa el diccionario	coherencia del texto y alcanzar una comprensión más profunda. En esa misma línea, Huamán Calle y Carrasco Agurto (2024) destacan que el trabajo colectivo en torno al vocabulario no solo enriquece la comprensión, sino que también fortalece la capacidad crítica y reflexiva del estudiante frente a los
			EFG2	Yo creo que la opinión de Ivanna Ramos es bien parecida a la mía, solo que dialogamos entre compañeros, intercambiamos		

		ideas y de ahí si no entendemos cualquier palabra, pues le preguntamos al profesor qué tiene significado, él lo busca en un diccionario y aprendemos con palabras más fáciles.	o el celular textos. para explicar con palabras más sencillas. Varios dicen que se dan cuenta que entendieron cuando logran explicarlo con palabras propias y fáciles.
	EFG3	Les pregunto qué palabra significa lo que dijeron y entonces me lo van a decir y entonces así entiendo.	Algunos mencionan que entre los compañeros construyen una conclusión en

	EFG4	Lo puedes identificar porque esa palabra tal vez nunca la hayas escuchado o si la hayas escuchado, pero nunca lo has podido entender. Si hay unos compañeros que sí saben la palabra, le preguntas, él te saca una conclusión con palabras que sí entiendes, o una palabra difícil como resumir como una persona, tipo así.	conjunto para comprobar la comprensión.
--	------	--	---

	EFG5	Primero diálogo con mis compañeros, luego igual que Ivanna intercambiamos palabras y el profesor a veces cuando no encuentra el diccionario puede buscar en su celular o si encuentra el diccionario en el diccionario.	
	EFG6	Yo me doy cuenta que entiendo con palabras que yo entiendo y eso me sigue. Pero... Cuando lo dice	

				el profesor con palabras que yo entiendo.			
Preguntar	Formula preguntas antes, durante o después de la lectura y modela cómo elaborarlas para profundizar su comprensión.	¿En clase hacían preguntas sobre lo que estaban leyendo? ¿Cómo te ayudaban esas preguntas a entender mejor el texto?	EFG1	Bueno, las preguntas eran... unas que están dentro del texto, otras que no están dentro del texto, pero... y unas que también son para opinar y así podíamos hacernos preguntas y entender.	Todos mencionan que sí hacían preguntas en clase y que estas ayudaban a comprender mejor el texto. La mayoría recuerda que eran tres tipos de preguntas: una relacionada directamente	La fase de preguntar constituye una estrategia fundamental dentro de los procesos de comprensión lectora, ya que fomenta la reflexión, el análisis crítico y la construcción de significados a partir del texto. De acuerdo con	Los estudiantes evidenciaron que la fase de preguntar constituyó una estrategia fundamental para profundizar en la comprensión de los textos, ya que lograron formular interrogantes que les permitieron explorar, analizar y
			EFG2	A mí me ayudaba porque una servía para			

		opinar, otra tenía que ser relacionada al texto y otra tenía que ser que no esté en el texto, pero podríamos responderla con nuestra imaginación.	con el texto, otra de opinión y otra para imaginar o inventar.	Ortega y Mendoza (2025), el desarrollo de habilidades de pensamiento y comprensión lectora requiere que los docentes promuevan la formulación de preguntas, pues esta práctica estimula la curiosidad, favorece la autorregulación y permite que los estudiantes se conviertan en lectores activos.	reflexionar más allá de la información literal. Estas acciones favorecieron que conectaran ideas, aclararan dudas y desarrollaran un pensamiento más crítico y autónomo frente a lo leído. Además, el rol del docente fue determinante al guiar la elaboración de preguntas antes, durante y después de la lectura, lo que
	EFG3	Podíamos... Nos hacían preguntas para que... para que tengamos respuestas y entendamos mucho mejor el texto.	intercambio de ideas entre compañeros.	Algunos destacan que las preguntas fomentaban el diálogo y el intercambio de ideas entre compañeros.	
	EFG4	Las preguntas que nos	ayudaba a		

		ayudaban a entender mejor el texto, porque si esta es de esas preguntas en el texto tiene que ser largo. Lo tenemos que solucionar en grupo, haciendo nuestras ideas. Y cuando completamos nuestras ideas, ya podríamos entender mucho mejor el texto. Y lo ponemos en el pomo, lo escribimos ahí,	organizar sus ideas. Algunos dicen que las preguntas les permitían usar la imaginación y opinar libremente, lo que hacía más interesante la lectura.	Asimismo, diversos estudios recientes indican que enseñar a los niños a formular preguntas antes, durante y después de la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición, al impulsarles a cuestionar, inferir y anticipar información más allá de lo explícito. Ramos Huacho et al. (2025) señalan	generó un espacio de diálogo y construcción compartida. El intercambio con los compañeros también fortaleció este proceso, puesto que al contrastar y responder colectivamente las preguntas, enriquecieron sus interpretaciones y ampliaron sus perspectivas sobre el texto. En este sentido, la fase de
--	--	--	--	---	--

		lo resolvemos junto con el profesor, lo ponemos en el pomo y ya lo entregamos sabiendo ya mucho mejor ese texto y pegándolo en nuestro cuaderno.	que estas prácticas metacognitivas permiten a los estudiantes planificar, supervisar y evaluar su comprensión lectora.	preguntar no solo promovió la autorregulación y la metacognición, sino que también convirtió la lectura en una experiencia más activa, significativa y reflexiva (Ramos Huacho et al., 2025).
	EFG5	Las preguntas eran... una que tiene que estar en el texto y que se trate y las otras podemos compartírnos nosotros mismos con nuestra imaginación y compartir con	En el marco del currículo nacional, la fase de pregunta se relaciona con la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, dado que promueve no solo la	

				nuestros compañeros.		localización de información, sino también la elaboración de interrogantes que facilitan una comprensión literal, inferencial y crítica más profunda. (Minedu 2016)
			EFG6	Había una que estaba en el texto, otra que era para opinar y otra que era para inventarnos lo que podría pasar.		
Promueve la participación mediante el intercambio de preguntas y respuestas, organizando espacios de diálogo y brindando	¿Podías compartir tus preguntas con tus compañeros o con el profesor? ¿Sentías que aprendías más con esas	EFG1	Sí podía compartir con ambos y también aprendía palabras nuevas y así cuando me pregunten, ellos ya puedan aprender también.	Todos mencionan que sí podían compartir sus preguntas con compañeros y con el profesor. La mayoría		

retroalimentación preguntas? oportuna.	EFG2	Sí, sentía que aprendía más con esas preguntas porque yo puedo entender con el profesor y con mis compañeros. Aprendo las preguntas y yo les puedo enseñar a otros para que puedan entender y enseñarle a más personas.	afirma que aprendían más al compartir preguntas, porque podían aclarar dudas y obtener varias respuestas. Algunos señalan que al intercambiar preguntas y respuestas aprendían palabras nuevas y entendían mejor el texto. Varios comentan que
	EFG3	Sí, aprendía más y cuando hacía preguntas tenía más respuestas, lo que hacía que	

		conozca más sobre el libro, sobre el cuento y que sí, aprendía más porque... sí.	las preguntas se escribían y se compartían en grupo o en la pizarra, lo que ayudaba a
	EFG4	Sí, porque si comparto las preguntas podemos aclarar mejor la respuesta compartiéndolo. Podemos hacer como muchas respuestas, poner esas respuestas y como los... Pues desde yo soy elegí uno y ponerlo ahí en la pizarra y así ya	organizar mejor las ideas. Algunos destacan que hacer preguntas claras y compartirlas evitaba confusiones y fortalecía el aprendizaje en común.

		tenemos mejor el texto.	
	EFG5	Sí nos puede enseñar más porque las preguntas son muy buenas para decir una pregunta muy clara y muy bien, para no equivocarnos en las preguntas.	
	EFG6	Yo sí entendía que aprendía más ya que podía pensar que con esas cosas y sí aprendía porque...	

	Resumir	Guía la identificación de ideas principales y modela cómo construir un resumen coherente a partir del texto leído.	Después de leer, ¿cómo te ayudaba tu profesor a encontrar las ideas más importantes? ¿Recuerdas si el profesor te enseñó a resumir lo leído?	EFG1	Sí, el profesor me enseñó de que tenemos que agarrar lo más importante del texto y achicarlo más chiquito, pero que tenga sentido.	Todos mencionan que sí aprendieron a resumir, tomando lo más importante del texto y reduciéndolo sin perder el sentido.	La fase de resumir se constituye como una estrategia clave dentro de la comprensión lectora, ya que permite a los estudiantes organizar, sintetizar y expresar con sus propias palabras las ideas principales de un texto. Según Cassany (como se citó en Martínez Brito, 2024) sostiene que enseñar la	Los estudiantes evidenciaron que la fase de resumir constituyó una estrategia esencial para consolidar la comprensión de los textos, ya que lograron identificar y organizar las ideas principales, diferenciándolas de la información secundaria. Estas acciones les permitieron expresar con sus propias
				EFG2	A mí me ayudó mi profesor haciendo preguntas relacionadas al texto. Hace preguntas relacionadas al texto y, por ejemplo, lo hacemos de que... ¿Cuál es	La mayoría señala que el profesor hacía preguntas sobre personajes, escenas y partes principales del texto (inicio, nudo y		

		el personaje principal, la escena principal? Y tenemos que achicar el texto, de un texto grande a un texto chico.	desenlace) para identificar las ideas clave. Algunos dicen que subrayaban las partes más importantes y luego las conectaban para armar el resumen. Varios recuerdan que el profesor usaba imágenes, títulos y propósitos como apoyo para reconocer lo	estrategia de resumen en ambientes diversos fomenta la habilidad de distinguir lo esencial de lo secundario, organizar la información de manera coherente y mejorar la comprensión global del texto. Asimismo, constituye una estrategia fundamental, pues posibilita que los estudiantes identifiquen,	palabras el contenido más relevante, lo que favoreció la síntesis, la memoria y la construcción de un significado más claro y coherente. Asimismo, el rol del docente resultó determinante al orientar el proceso de selección y jerarquización de la información, brindando pautas que guiaron el trabajo
	EFG3	Gabriel, voy a volver a preguntarte. Después de leer, ¿cómo te ayudaba tu profesor a encontrar las ideas más importantes? ¿Recuerdas si el profesor te enseñó a resumir lo leído?			

		Sí, porque subrayábamos las cosas más importantes y las conectábamos haciendo que tenga sentido para que después lo resumiéramos.	esencial. Algunos comentan que en grupo resumían o hacían dibujos para representar las ideas más importantes de la historia.	organicen y reconstruyan las ideas más relevantes del texto manteniendo coherencia y sentido. En esa línea, Huamancha-Aguilar (2025) resalta que la capacidad para resumir es clave para desarrollar competencias críticas y alcanzar un buen desempeño académico, al promover una	individual y colectivo. El intercambio con los compañeros fortaleció este proceso, puesto que al compartir y contrastar sus resúmenes, los estudiantes ampliaron su visión, ajustaron sus interpretaciones y enriquecieron sus producciones escritas. En este sentido, la fase de resumir no solo contribuyó al desarrollo de
	EFG4	Bueno, el profesor me ayuda cuando a veces no puedo entender bien, me ayuda con preguntas. Preguntas, con imágenes, con el título, a veces con el propósito.			

		Y mi cerebro va desarrollando todas esas imágenes para convertirlas en un texto y así descubrir la historia.	comprensión profunda de los textos. De esta manera, el uso del resumen no solo fortalece la comprensión literal, inferencial y crítica, sino que también potencia habilidades cognitivas superiores vinculadas al aprendizaje autónomo y reflexivo. En el marco del Currículo	competencias críticas y al aprendizaje autónomo, sino que también promovió una lectura más reflexiva y profunda (Huamancha-Aguilar, 2025; Cassany, 2006, como se citó en Martínez Brito, 2024).
	EFG5	Sí, nos enseñó y agarramos los más importantes de la historia y hablábamos en grupo. Y también hacíamos dibujos de lo más importante desde el inicio hasta el final. Y agarramos del		

				inicio, nudo y desenlace.	Nacional, la fase de resumir se vincula directamente con la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, ya que fomenta la capacidad de distinguir entre ideas principales y secundarias, organizar información relevante y construir un significado global del texto.	
			EFG6	El profesor sí nos enseñaba ya que podíamos agarrar lo más importante y lo podríamos juntar y que sea más chiquito y que tenga sentido.		
Promueve el uso de sus propias palabras para expresar lo comprendido, integrando el resumen como cierre de la lectura y evaluando su	¿Te gustaba contar con tus propias palabras lo que entendiste del texto?	EFG1	Sí me gustaba contar con mis propias palabras lo que me gustaba el texto, pero compartirlo con mis compañeros para poder intercambiar	Todos mencionan que sí les gustaba expresar con sus propias palabras lo que entendieron		

	claridad y coherencia.			ideas y aprender mejor.	del texto.	De este modo, el resumen se convierte en un recurso esencial para alcanzar niveles de comprensión literal, inferencial y crítica (Minedu, 2016).
			EFG2	Yo me entendería mejor. Para mí es importante entenderme a mí misma y después que me entiendan mis compañeros.	La mayoría afirma que contar con sus palabras les ayudaba a entenderse mejor a sí mismos y a los demás.	
			EFG3	Con mis propias palabras podía entenderme a mí mismo y como que me entendía más. Muy bien, voy a volver a preguntar.	Algunos destacan que al compartir sus propias palabras con los compañeros podían aclarar dudas mutuas y ayudarse a	

	EFG4	Sí, porque cuando compartía mis palabras con los demás, puede ser que resuelva un problema de ellos también, que no tienen una palabra. Y puede ser que yo explique una palabra que no entienden sin saberlo y así poner el problema más fácil para que el otro resuma y entiende mucho mejor el texto.	comprender mejor. Varios mencionan que el diálogo y el intercambio de ideas enriquecían la comprensión del texto. Algunos señalan que explicar con sus palabras facilitaba resumir y encadenar las ideas principales.
--	------	--	---

		EFG5	Sí me gustaba porque nosotros dialogábamos y a veces hacíamos desde el inicio y hablábamos y nos encadenábamos.	
		EFG6	Yo, sí, sí me gustaba ya que yo podía entender mejor	
	¿Cómo hacías el resumen? ¿Crees que lo que dijiste tenía sentido con lo que	EFG1	Yo hacía el resumen agarrando las ideas más importantes del texto y también... A ver. ¿Cómo hacías el	Todos mencionan que sí hacían resúmenes tomando las ideas más

	leíste?		resumen? ¿Crees que lo que dijiste tenía sentido con lo que leíste? Yo creo que sí tenía sentido, porque lo primero en un texto es tener sentido porque así no podemos agarrar ideas tan importantes.	importantes del texto. La mayoría afirma que el resumen debía tener sentido con la historia para que los demás pudieran entenderlo. Algunos señalan que si se incluían ideas secundarias o poco relevantes, el resumen perdía	
		EFG2	Yo tengo que hacer un texto resumido que se entienda, porque si no, si unos compañeros leen mi texto y no lo entienden, no van a poder saber de qué		

		trató el cuento. Pero si lo entienden podrá saber de qué trató el cuento o puedo yo achicar una película y resumirla a mis padres o a mis compañeros.	claridad o interés. Varios destacan que usaban sus propias palabras para reescribir el texto resumido, manteniendo coherencia y sentido.
	EFG3	Sí, hacía el resumen cogiendo los datos más importantes del cuento, porque si cogía los que eran menos importantes no iba a tener mucho sentido el texto.	Algunos mencionan que el resumen servía como una forma de comprobar si habían comprendido

		Y sí tenía sentido, porque si agarraba las cosas que eran menos importantes entonces no iba a ser tan interesante el resumen.	el cuento o historia.
	EFG4	Sí, primero que agarrar los datos más importantes y ponerlos en nuestro texto. Después los secundarios y ponerlos en nuestro texto y agarrar el título y después crear	

		nuestras propias palabras como una línea con todos los ejemplos que hemos agarrado. Y así hacemos que el texto sea más curioso con palabras que no estaban en el texto. O también puedes hacer con lo que esté en el texto.	
	EFG5	Sí tenía sentido, porque lo que resumíamos tiene que tener siempre el sentido de la historia o cuento.	

	EFG6	Sí, es que cuando hacía el resumen sí o sí tiene que tener sentido a lo que has leído o si no, los demás no lo entenderían.	
--	------	---	--

ANEXO 5: MATRIZ DE TRIANGULACIÓN

Categoría	Sub categoría	Instrumento 1: Guía de observación	Instrumento 2: Diario de Campo	Instrumento 3: Guía del Grupo Focal	Hallazgos relevantes	Confrontación Teórica
Enseñanza Recíproca	Predecir	En la subcategoría Predecir se evidenció que, al inicio del proceso, la mayoría de los estudiantes (alrededor de dos tercios del grupo) realizaba anticipaciones simples y poco argumentadas sobre el contenido de los textos, apoyándose casi exclusivamente en los títulos o las ilustraciones. Estas	En la subcategoría Predecir, los registros del diario de campo evidencian que, al inicio del proceso, más de la mitad de los estudiantes (alrededor de 14 de 24) formulaban predicciones vagas y sin justificación, limitándose a suposiciones rápidas ante el título o las ilustraciones del texto. Estas	En la subcategoría Predecir, las opiniones recogidas en el grupo focal evidencian que la totalidad de los estudiantes participantes reconoció la utilidad de observar las imágenes, los títulos y las preguntas del docente antes de leer. La mayoría (alrededor de tres cuartas partes del grupo) afirmó que	Del análisis cruzado entre la guía de observación, el diario de campo y el grupo focal emergen coincidencias claras que permiten caracterizar el proceso de desarrollo de la fase Predecir como una progresión desde la literalidad hacia la inferencia. Los tres instrumentos coinciden en que, al inicio del proceso, la mayoría de los estudiantes formulaba	La confrontación teórica constituye un momento clave del análisis cualitativo, pues permite contrastar los hallazgos empíricos con los aportes de la literatura científica reciente. En este estudio, dicha confrontación se orienta a comprender cómo la estrategia de Enseñanza

		respuestas mostraban una comprensión literal y una limitada activación de conocimientos previos. Solo una minoría del grupo (aproximadamente cinco estudiantes) lograba formular conjeturas con algún nivel de justificación, basándose en experiencias personales o en pistas visuales más detalladas. Con el avance de las sesiones y la mediación constante del docente, las predicciones	respuestas, en su mayoría literales, denotaban una comprensión inicial centrada en la identificación superficial de elementos visuales. Solo una minoría del grupo (aproximadamente cuatro estudiantes) intentaba sustentar sus ideas relacionándolas con experiencias personales o conocimientos previos. Con el desarrollo de las sesiones y la aplicación sistemática de la	esta actividad los ayudaba a concentrarse, despertar curiosidad y conectar la lectura con sus experiencias personales. Comentaron que, al principio, sus predicciones eran muy generales o se basaban en suposiciones poco precisas, pero que, conforme practicaban la estrategia, lograron anticipar ideas más coherentes y ajustadas al contenido real de los textos.	predicciones vagas o superficiales, centradas únicamente en las imágenes o el título. Este comportamiento fue observado directamente en el aula, registrado por la docente y reconocido por los propios estudiantes en el grupo focal. • Todos los registros coinciden en que, con la práctica sistemática de la enseñanza recíproca, los estudiantes comenzaron a fundamentar sus anticipaciones,	Recíproca — aplicada en estudiantes de tercer grado de primaria— contribuye al desarrollo de la competencia lectora, a partir de la reflexión metacognitiva, la colaboración y la construcción activa del conocimiento. A través de la triangulación de los tres instrumentos (entrevistas, diario de campo y guía de observación), se identificaron
--	--	---	---	--	---	--

		comenzaron a adquirir mayor coherencia y profundidad. En la tercera y cuarta aplicación de la estrategia, más de la mitad del grupo utilizaba los indicios visuales y el conocimiento previo para anticipar el contenido del texto, argumentando con frases como: “Creo que será sobre un viaje porque el título dice aventura y hay una maleta en la imagen”. Este progreso fue acompañado por la orientación sistemática del	estrategia de Enseñanza Recíproca, se observó un avance gradual y sostenido en la capacidad del grupo para anticipar el contenido de los textos. A partir de la tercera sesión, cerca de dos tercios de los estudiantes comenzaron a utilizar los elementos contextuales (título, imágenes y vocabulario previo) para construir hipótesis más coherentes. Las imágenes y los títulos se consolidaron como andamios visuales	Durante el diálogo grupal, casi todos los estudiantes destacaron que el trabajo colaborativo fue determinante para mejorar sus hipótesis iniciales. Señalaron que, al compartir ideas, podían comparar, corregir y complementar lo que pensaban. Varios mencionaron que escuchar las opiniones de sus compañeros los ayudó a “ver cosas que no habían notado” o a “entender mejor de qué trataba la historia”. Aproximadamente	utilizando indicios contextuales, visuales y experiencias personales. La guía de observación muestra este cambio en la interacción; el diario de campo lo explica como un proceso de andamiaje docente, y el grupo focal lo confirma al señalar que las predicciones “salían mejor” y “acertaban más” con la lectura real. • Los tres instrumentos reflejan que la fase Predecir favoreció la transición del pensamiento literal	patrones de aprendizaje y transformación en los estudiantes que evidencian la efectividad de las fases Predecir, Clarificar, Preguntar y Resumir. Estas categorías fueron contrastadas con investigaciones contemporáneas (2020–2025), las cuales coinciden en que las estrategias metacognitivas, el trabajo cooperativo y la mediación docente constituyen factores
--	--	--	---	---	--	---

		docente, quien formulaba preguntas guía (“¿Qué te hace pensar eso?”, “¿En qué te basas?”) que motivaban el razonamiento inferencial. Durante las sesiones se promovió un diálogo constante que favoreció el contraste de ideas y la co-construcción del significado. La mayoría de los estudiantes participaba de manera activa en los intercambios orales, mientras que un grupo reducido	que facilitaron el acceso al sentido del texto, mientras que el trabajo en pequeños grupos favoreció la participación de los estudiantes que al inicio mostraban timidez o inseguridad. En los registros intermedios se aprecia que la mayoría de los estudiantes incorporó conectores causales y condicionales al formular predicciones (“si el niño se cae, alguien	la mitad del grupo indicó que el intercambio en equipos y la guía constante de la docente les permitió “acertar más” en sus predicciones, comprendiendo así el propósito de anticipar antes de leer. Asimismo, la mayoría de los participantes expresó satisfacción al verificar si sus predicciones coincidían con el texto, percibiendo este momento como un desafío motivador que generaba sentido de logro. Los	al inferencial. Los estudiantes comenzaron a formular hipótesis más coherentes, empleando expresiones causales y condicionales, y a verificar sus aciertos tras la lectura, lo que evidencia un proceso metacognitivo de autorregulación y monitoreo de la comprensión. • Todos los instrumentos reconocen que el trabajo en grupo fue un factor determinante. Tanto	determinantes para la comprensión profunda y la autorregulación lectora (Chen, 2023; Raz Shah et al., 2025; Fierro López et al., 2023). En esta columna, cada categoría es interpretada a la luz de los aportes teóricos recientes que amplían la comprensión del fenómeno estudiado, evidenciando una articulación coherente entre la práctica
--	--	--	--	---	--	---

		(alrededor de cuatro estudiantes) mostró mayor reserva, aunque sus intervenciones aumentaron conforme se reforzó la dinámica colaborativa. Este espacio de interacción permitió que las predicciones se transformaran en una herramienta para iniciar la comprensión del texto y fortalecer la argumentación oral. A medida que avanzaban las actividades, casi tres cuartas partes del grupo logró	lo ayudará”, “si llueve, no podrán ir a clases”), evidenciando el paso de un pensamiento literal a uno inferencial. Este cambio reflejó una mayor conciencia metacognitiva, pues los estudiantes no solo anticipaban hechos, sino que también contrastaban sus predicciones con la lectura posterior para verificar aciertos y errores. Durante las últimas sesiones, alrededor de una tercera parte del grupo	estudiantes manifestaron entusiasmo cuando lograban comprobar sus conjeturas, lo cual reforzaba su autoeficacia lectora y aumentaba el interés por leer nuevos textos. Estas percepciones reflejan no solo un mayor nivel de comprensión, sino también un proceso metacognitivo de autorreflexión, al reconocer la relación entre predecir, leer y evaluar sus propios aciertos. De acuerdo con Palincsar y Brown	el diario de campo como el grupo focal destacan que los estudiantes más seguros sirvieron de modelo para sus compañeros, y la guía de observación confirma un incremento en la participación activa y el diálogo durante las sesiones. Las tres fuentes coinciden en que los estudiantes mostraron mayor motivación, interés y confianza al participar en la fase de predicción. Verificar sus aciertos generaba satisfacción y	pedagógica, la teoría de la lectura comprensiva y el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores. De este modo, la confrontación teórica no solo valida los resultados obtenidos, sino que los sitúa en diálogo con el conocimiento científico vigente, aportando nuevas perspectivas sobre la enseñanza de la lectura en el nivel primario.
--	--	---	---	---	--	--

		formular hipótesis con mayor seguridad, justificando sus respuestas a partir de evidencias del texto o de los recursos visuales. No obstante, una minoría de estudiantes continuó mostrando dificultad para mantener sus anticipaciones o relacionarlas con la lectura posterior, lo que refleja diferentes niveles de avance en la consolidación de la comprensión inferencial. El trabajo colaborativo resultó	(ocho estudiantes) mostró un nivel de inferencia más avanzado, anticipando no solo hechos concretos, sino también temas, emociones y mensajes implícitos. En este grupo, las predicciones evidenciaron un razonamiento crítico y una comprensión global del texto. Estos avances demuestran que la fase Predecir permitió a los estudiantes activar conocimientos previos, formular	(1984), la predicción es una estrategia que estimula la comprensión activa y el pensamiento inferencial, al involucrar al lector en un proceso continuo de anticipación y verificación. En consonancia, López y Valencia (2020) sostienen que el uso de imágenes y el intercambio de ideas en grupo favorecen la construcción colectiva del significado y la participación comunicativa. Los testimonios de los estudiantes coinciden con estos	sentido de logro, convirtiendo la lectura en una experiencia más participativa y significativa. Aunque los tres instrumentos presentan una línea interpretativa común, se identifican algunos matices o divergencias que enriquecen la comprensión del fenómeno: • La guía de observación y el diario de campo reportan que una minoría del grupo (entre cuatro y seis estudiantes) mantuvo dificultades para justificar sus predicciones o	El proceso de predicción demostró ser un momento decisivo para activar los conocimientos previos, anticipar significados y orientar la comprensión lectora. Los hallazgos de esta investigación revelaron que los estudiantes, al participar en esta fase, pasaron de conjeturas simples a hipótesis fundamentadas, utilizando indicios visuales y
--	--	---	---	--	--	--

		determinante: los estudiantes con mayor dominio de la estrategia ofrecieron modelos de razonamiento que sirvieron de andamiaje a sus pares, favoreciendo el progreso del grupo en su conjunto. De acuerdo con Palincsar y Brown (1984), la predicción activa los esquemas cognitivos y orienta la comprensión al generar expectativas que guían la lectura. En esta línea, Flórez-Romero (2019) y López y Valencia (2020) sostienen que	hipótesis más fundamentadas y participar activamente en la construcción del significado. El trabajo cooperativo y los roles definidos dentro de cada grupo (lector, relator, observador, controlador del tiempo) fomentaron la responsabilidad compartida y la confianza para expresar ideas propias. Este clima de colaboración promovió además la autorregulación y la metacognición, convirtiendo la predicción en una	planteamientos: la práctica constante de la fase Predecir no solo fortaleció su comprensión lectora, sino que también promovió la colaboración, la confianza y la reflexión metacognitiva, aspectos esenciales en la formación de lectores críticos y autónomos.	vincularlas con la lectura posterior, mientras que en el grupo focal los estudiantes no reconocen explícitamente esas limitaciones, centrando su discurso en los logros colectivos. Esto sugiere que la percepción del progreso fue más optimista desde la voz estudiantil que desde la observación docente. • En los registros docentes (observación y diario de campo), el acompañamiento	experiencias personales para construir sentido. De acuerdo con Gómez Zurita, Morocho y Silva Chango (2019), la estrategia de predicción permite al lector elaborar expectativas sobre el texto y, al verificarlas durante la lectura, fortalecer la comprensión inferencial. Este planteamiento se amplía con Channa et al. (2022), quienes sostienen que las actividades de
--	--	---	---	--	---	--

		el uso de recursos visuales, preguntas previas y el intercambio de ideas estimulan la anticipación de significados y promueven la reflexión metacognitiva. Los registros del diario de campo coinciden con estas posturas: la práctica constante de la fase Predecir propició una lectura más consciente, colaborativa y participativa, en la que los estudiantes asumieron un rol activo y autónomo en la construcción	instancia de análisis y reflexión conjunta. En coherencia con lo planteado por Palincsar y Brown (1984), la predicción activa los esquemas cognitivos, orienta la comprensión y promueve la autorregulación del aprendizaje. De igual modo, Flórez-Romero (2019) y Duke y Cartwright (2021) destacan que anticipar el contenido estimula el pensamiento inferencial y potencia la comprensión crítica. Los hallazgos del diario de campo		pedagógico y las preguntas orientadoras son señalados como los principales motores del progreso; en cambio, en el grupo focal, los estudiantes atribuyen la mejora principalmente al trabajo en grupo y al intercambio de ideas entre pares. Esta divergencia muestra que docente y estudiantes valoran distintos agentes del aprendizaje, aunque ambos reconocen su efecto positivo. • Mientras el diario de campo documenta la	anticipación estimulan la conexión entre la experiencia y el conocimiento nuevo, promoviendo un aprendizaje activo y motivador. En la misma línea, Amanvermez İncirkuş y Beyreli (2020) destacan que el uso consciente de estrategias metacognitivas, como la predicción, mejora la autorregulación y la motivación del lector. Asimismo,
--	--	--	---	--	--	--

		del sentido del texto.	se alinean con estas perspectivas teóricas: los estudiantes pasaron de realizar conjeturas simples a formular hipótesis fundamentadas , evidenciando un avance significativo en la comprensión lectora y en la autonomía cognitiva .		aparición de procesos metacognitivos conscientes , el grupo focal revela una comprensión más intuitiva de la estrategia (“acertamos más”, “pensamos de qué trataba”). Esto indica una diferencia de lenguaje y nivel de conciencia metacognitiva , previsible por la edad de los estudiantes, pero útil para orientar futuras intervenciones docentes.	Rodríguez Sua et al. (2021) enfatizan que predecir es una habilidad cognitiva que impulsa la lectura crítica, al activar los esquemas mentales y permitir contrastar ideas previas con nueva información. Finalmente, Kung y Abdul Aziz (2020) confirman que las estrategias anticipatorias integradas al trabajo cooperativo favorecen el
--	--	------------------------	--	--	---	--

	Aclarar En la subcategoría Aclarar se observó que, durante las primeras sesiones, la mayoría de los estudiantes (alrededor de dos tercios del grupo) lograba identificar las palabras desconocidas dentro de los textos, pero no podían explicar su significado con precisión, mostrando dependencia del docente para obtener una respuesta correcta. Estas primeras intervenciones se caracterizaron por una actitud pasiva y	En la subcategoría Clarificar, los registros del diario de campo evidencian que, al inicio del proceso, la mayoría de los estudiantes (alrededor de dos tercios del grupo) se limitaba a subrayar o repetir las palabras que no comprendía, esperando que el docente proporcionara el significado correcto. Este comportamiento reflejaba una dependencia marcada y poca iniciativa para resolver dudas de manera autónoma, lo	En la subcategoría Clarificar, los testimonios del grupo focal evidencian que la mayoría de los estudiantes (alrededor de tres cuartas partes del grupo) manifestaron que, al encontrar palabras difíciles durante la lectura, solían subrayarlas, preguntar su significado al docente o comentarlas con sus compañeros para comprender mejor el texto. Explicaron que, al inicio del proceso, dependían	El análisis triangulado de la información obtenida a través de la guía de observación, el diario de campo y el grupo focal permitió identificar una evolución progresiva en la habilidad de clarificar vocabulario durante la lectura • Los tres instrumentos coinciden en que la mayoría de los estudiantes — alrededor de tres cuartas partes del grupo— pasó de una comprensión literal y dependiente a una comprensión más reflexiva, siendo capaces de inferir	pensamiento inferencial y la autonomía del estudiante. La clarificación permitió que los estudiantes desarrollaran una comprensión más consciente y autorregulada, al identificar vocablos desconocidos y reconstruir significados mediante el contexto y la colaboración. Según Chen (2023), las
--	--	---	--	--	--

		por la tendencia a esperar la validación externa antes de asumir la comprensión como un proceso propio. Con el avance de la estrategia de Enseñanza Recíproca, cerca de tres cuartas partes del grupo comenzó a participar de forma más activa, proponiendo posibles significados y relacionando las palabras con el contexto del texto o con experiencias personales. En este proceso, el docente	que generaba una comprensión parcial de los textos trabajados. Con la aplicación continua de la estrategia de Enseñanza Recíproca, se observó un progreso paulatino y sostenido. Cerca de tres cuartas partes de los estudiantes comenzaron a utilizar el contexto, las imágenes y las ideas de sus compañeros para inferir el significado de las palabras desconocidas. Este	considerablemente de la explicación del maestro, pero con la práctica y la aplicación continua de la estrategia, aprendieron a utilizar el contexto y a proponer sinónimos o ejemplos que les ayudaban a comprender las expresiones desconocidas. Los estudiantes coincidieron en que el intercambio de ideas dentro del grupo fue decisivo para aclarar dudas y recordar los significados aprendidos.	significados a partir del contexto, las imágenes y las experiencias previas. • Tanto la observación como el diario de campo reflejan que el docente tuvo un papel determinante al modelar la estrategia y orientar el uso de sinónimos, gestos o recursos visuales, lo que fue confirmado en el grupo focal, donde los estudiantes mencionaron que estas ayudas les permitían “entender mejor” o “recordar las palabras nuevas”.	estrategias de clarificación fomentan la monitorización metacognitiva, ya que el lector aprende a detectar rupturas de sentido y aplicar recursos contextuales para repararlas. De forma complementaria, Shah et al. (2025) concluyen que las intervenciones metacognitivas que incluyen actividades de clarificación elevan la comprensión semántica y la autonomía
--	--	---	---	--	---	--

		desempeñó un rol mediador esencial, modelando la forma de inferir significados mediante ejemplos, sinónimos, gestos e imágenes. Este acompañamiento permitió que los estudiantes observaran cómo se puede reparar una falla de comprensión, lo que coincide con lo señalado por Palincsar y Brown (1984) respecto al valor de la clarificación para monitorear y reconstruir el sentido durante la lectura.	cambio se manifestó en la disposición de los niños para arriesgar respuestas, validar sus interpretaciones colectivamente y reconocer que los errores formaban parte del proceso de aprendizaje. Durante las sesiones intermedias, aproximadamente la mitad del grupo elaboró pequeños glosarios colaborativos, donde registraban los términos nuevos junto con sinónimos o ejemplos. Esta práctica se consolidó	Mencionaron que al escuchar a sus compañeros “entendían más fácil las palabras” o “recordaban lo que significaban”, lo cual demuestra que la colaboración entre pares se convirtió en un mecanismo de andamiaje colectivo. Asimismo, más de la mitad del grupo expresó que les resultaba motivador descubrir el significado por sí mismos, ya que eso los hacía sentirse capaces y aumentaba su	- En los tres instrumentos se evidencia que el trabajo grupal y el diálogo fueron elementos centrales para comprender los términos desconocidos. Los estudiantes reconocieron que aprender con otros les ayudó a recordar y validar significados, mostrando una clara relación entre interacción y comprensión. - De manera coincidente, los registros muestran que con la práctica	cognitiva. Por su parte, Quispe Flores y Buitrón Mamani (2021) sostienen que el proceso de deducción semántica favorece el pensamiento reflexivo, al exigir al estudiante analizar, contrastar y validar significados en interacción con otros. Asimismo, Fierro López et al. (2023) destacan que la clarificación adquiere mayor impacto cuando se
--	--	---	---	--	---	---

		El trabajo colaborativo también se consolidó como un factor clave en el aprendizaje. En más de la mitad de los grupos observados, los estudiantes compartieron sus interpretaciones y discutieron posibles definiciones, complementando sus ideas y ganando seguridad al expresarse. Este intercambio generó una dinámica de andamiaje entre pares, donde los estudiantes más hábiles ayudaban a otros a deducir	como una herramienta de apoyo y permitió observar una mejor comprensión y retención del vocabulario. El diálogo constante entre pares fortaleció la cooperación y la argumentación, generando un ambiente participativo y reflexivo. En las últimas sesiones, una mayoría significativa de los estudiantes mostró mayor seguridad y autonomía al deducir el significado	comprensión del texto. Valoraron especialmente las actividades en equipo —como la elaboración de glosarios y el uso del diccionario compartido— porque fortalecían la cooperación y la memoria léxica. Sin embargo, una minoría de estudiantes (alrededor de cuatro o cinco) reconoció que todavía necesitaba una guía o pista inicial para deducir el sentido de ciertas palabras, lo que evidencia niveles	los estudiantes adquirieron mayor seguridad para proponer significados y menor dependencia del docente, evidenciando el desarrollo de procesos metacognitivos que les permitieron controlar su propia comprensión. • En el grupo focal y el diario de campo, los estudiantes manifestaron motivación y satisfacción al descubrir significados por sí mismos. Este	realiza de manera colaborativa, permitiendo que los estudiantes verbalicen sus procesos mentales y co-construyan el significado del texto. Finalmente, Chen (2023) reafirma que la comprensión lectora se fortalece cuando el lector asume un rol activo en la búsqueda del sentido, gestionando sus propias estrategias de comprensión. En conjunto, estos aportes confirman
--	--	--	--	--	--	--

		significados, fortaleciendo así la autonomía y autorregulación. No obstante, se mantuvieron diferencias notorias entre los grupos: una minoría (aproximadamente cuatro o cinco estudiantes) aún dependía del docente o de sus compañeros para validar sus respuestas, lo que sugiere que la habilidad de deducir significados contextuales se encontraba en proceso de	de nuevas palabras, sin depender tanto de la intervención docente. Este cambio representó una transición desde una comprensión dependiente hacia una comprensión autorregulada y significativa, evidenciando avances tanto en la metacognición como en la confianza lectora. En concordancia con lo planteado por Palincsar y Brown (1984), la clarificación es una estrategia que promueve el	diferenciados de avance en la estrategia. En conjunto, las percepciones recogidas revelan que la fase Clarificar promovió un cambio significativo en la actitud lectora de los estudiantes, quienes pasaron de depender del docente a asumir un rol más activo y reflexivo frente a los desafíos del vocabulario. La comprensión se transformó en un proceso compartido, en el que la colaboración y la búsqueda de sentido	aspecto también se observó indirectamente en el aula a través de una participación más activa y espontánea durante las sesiones finales. En términos generales, los tres instrumentos coinciden en que la estrategia de Clarificar fortaleció la comprensión activa, la autonomía lectora y la colaboración entre pares, aunque se evidenciaron diferencias en el ritmo de avance y en el nivel de independencia alcanzado por algunos estudiantes. • Los tres instrumentos coinciden en que la	que los resultados obtenidos en esta investigación se alinean con la evidencia contemporánea: la clarificación no solo mejora la comprensión semántica, sino que impulsa la autorregulación, la colaboración y la metacognición como pilares del aprendizaje lector. La fase Preguntar constituyó un espacio clave para la reflexión, la comprensión inferencial y el
--	--	--	--	--	--	--

		consolidación. De acuerdo con Cain y Oakhill (2016), la deducción de significados a partir del contexto constituye una habilidad fundamental para lograr una comprensión profunda, pues implica que el lector reflexione sobre el texto y realice conexiones conceptuales. En coherencia con ello, los resultados muestran que la práctica constante de la fase Clarificar permitió a los	monitoreo de la comprensión y permite al lector detectar y reparar vacíos de significado. De igual modo, Cain y Oakhill (2016) afirman que la deducción semántica a partir del contexto fortalece la comprensión profunda y la confianza en el propio proceso lector. En este sentido, la práctica sistemática de la fase Clarificar contribuyó al desarrollo de lectores más reflexivos,	colectivo fortalecieron tanto la autonomía como la confianza en sus propias interpretaciones. En coherencia con Palincsar y Brown (1984), la clarificación permite que el lector detecte obstáculos en su comprensión y los resuelva de manera activa, desarrollando un control consciente sobre su aprendizaje. Del mismo modo, Cain y Oakhill (2016) afirman que deducir significados a partir del contexto fomenta la autonomía y la comprensión profunda. Desde esta	mayoría de los estudiantes — alrededor de tres cuartas partes del grupo— pasó de una comprensión literal y dependiente a una comprensión más reflexiva, siendo capaces de inferir significados a partir del contexto, las imágenes y las experiencias previas. • Tanto la Guía de observación como el diario de campo reflejan que el docente tuvo un papel determinante al modelar la estrategia y orientar el uso de sinónimos,	desarrollo del pensamiento crítico. Los estudiantes evolucionaron desde preguntas literales hacia interrogantes interpretativas y valorativas, demostrando un proceso de apropiación cognitiva. En este sentido, Kung y Abdul Aziz (2020) evidencian que enseñar a formular preguntas impulsa la autonomía del lector, al permitirle analizar, evaluar y
--	--	--	---	--	--	---

		estudiantes transitar de una actitud pasiva a una participación activa y reflexiva, evidenciando un mayor control sobre su proceso lector. Este avance fortaleció no solo la comprensión literal e inferencial, sino también la conciencia metacognitiva y la colaboración, componentes esenciales para el desarrollo de lectores autónomos y críticos.	colaborativos y autónomos, capaces de construir significado de manera activa y compartida.	perspectiva, las opiniones de los estudiantes reflejan que la aplicación constante de la estrategia de Clarificar fortaleció la confianza, la cooperación y la capacidad de construir significado de forma colectiva y consciente.	gestos o recursos visuales, lo que fue confirmado en el grupo focal, donde los estudiantes mencionaron que estas ayudas les permitían “entender mejor” o “recordar las palabras nuevas”. • En los tres instrumentos se evidencia que el trabajo grupal y el diálogo fueron elementos centrales para comprender los términos desconocidos. Los estudiantes reconocieron que aprender con otros les ayudó a recordar	sintetizar la información. De igual modo, Raz Shah et al. (2025) confirman que la práctica del cuestionamiento guiado potencia la metacognición y mejora significativamente la comprensión inferencial. Por su parte, Channa et al. (2022) subrayan que la formulación de preguntas estimula el pensamiento analítico y fortalece la participación activa en el
--	--	--	---	--	---	--

					y validar significados, mostrando una clara relación entre interacción y comprensión. De manera coincidente, los registros muestran que con la práctica los estudiantes adquirieron mayor seguridad para proponer significados y menor dependencia del docente, evidenciando el desarrollo de procesos metacognitivos que les permitieron controlar su propia	aprendizaje. Desde una perspectiva sociocultural, Rodríguez Sua et al. (2021) sostienen que el diálogo entre pares a partir de preguntas promueve el aprendizaje significativo, al propiciar la negociación de significados. Finalmente, Amanvermez İncirkuş y Beyreli (2020) vinculan el acto de preguntar con el desarrollo del pensamiento
--	--	--	--	--	---	---

					comprensión. • En el grupo focal y el diario de campo, los estudiantes manifestaron motivación y satisfacción al descubrir significados por sí mismos. Este aspecto también se observó indirectamente en el aula a través de una participación más activa y espontánea durante las sesiones finales.	crítico, al fomentar la toma de decisiones basada en evidencias textuales. De esta manera, los hallazgos de la investigación coinciden plenamente con las tendencias actuales: la fase Preguntar no solo estimula la comprensión lectora, sino que transforma la lectura en un ejercicio reflexivo, crítico y colaborativo.
	Preguntar	En la subcategoría	En la subcategoría Preguntar, los	En la subcategoría Preguntar, los	El análisis triangulado de la información procedente de la	

		Preguntar se observó que, durante las primeras sesiones, la mayoría de los estudiantes (alrededor de dos tercios del grupo) formulaba preguntas simples o literales, centradas únicamente en aspectos visibles del texto, como personajes, acciones o lugares. Estas intervenciones mostraban un pensamiento superficial y una comprensión limitada al nivel literal. Con el acompañamiento	registros del diario de campo muestran que, durante las primeras sesiones, la mayoría de los estudiantes (alrededor de dos tercios del grupo) respondía de manera literal y poco reflexiva a las preguntas planteadas por el docente, sin generar interrogantes propias sobre el texto. Este comportamiento reflejaba un rol pasivo y una comprensión centrada únicamente en la información explícita, sin	testimonios del grupo focal revelaron que, al inicio del proceso, la mayoría de los estudiantes (aproximadamente dos tercios del grupo) manifestó que les resultaba difícil formular preguntas sobre el texto, pues estaban acostumbrados únicamente a responder las que proponía la docente. Este hecho evidenció una dependencia inicial del maestro y una participación centrada en la recepción de información, sin una implicación activa en	guía de observación, el diario de campo y el grupo focal permitió identificar un avance progresivo y sostenido en la capacidad de los estudiantes para formular preguntas significativas durante la lectura. • Los tres instrumentos coinciden en que, al inicio, la mayoría de los estudiantes (alrededor de dos tercios del grupo) formulaba preguntas literales y simples, pero con la práctica lograron elaborar interrogantes más profundas, relacionadas con	La síntesis y el resumen se consolidaron como estrategias esenciales para integrar la información y comunicar el sentido global del texto. Los estudiantes demostraron progresos en la selección de ideas principales, la organización lógica y la expresión con lenguaje propio. De acuerdo con Fierro López et al. (2023), el resumen
--	--	---	---	--	---	---

		sistemático del docente y el modelado constante de ejemplos, los estudiantes comenzaron gradualmente a elaborar preguntas más elaboradas y significativas, dirigidas a explorar causas, intenciones de los personajes o mensajes implícitos. Este proceso evidenció una evolución del pensamiento literal hacia el pensamiento inferencial, aspecto esencial para alcanzar una	evidenciar procesos de análisis o inferencia. Con la aplicación sistemática de la estrategia de Enseñanza Recíproca, se observó un cambio progresivo en la actitud y participación de los estudiantes. Gradualmente, más de la mitad del grupo comenzó a formular preguntas relacionadas con la causa, la intención de los personajes o el desenlace de las historias, evidenciando el	el proceso de comprensión. Con la aplicación continua de la estrategia de Enseñanza Recíproca, los estudiantes señalaron que aprendieron a generar sus propias interrogantes, lo que les permitió comprender mejor las lecturas y reflexionar sobre su contenido. Explicaron que, al principio, sus preguntas eran simples o descriptivas, pero con la práctica lograron formular preguntas	causas, intenciones o mensajes del texto. Este cambio representa una transición cognitiva hacia niveles superiores de comprensión. • Tanto la observación como el diario de campo evidenciaron que el docente desempeñó un papel clave al modelar ejemplos y guiar el proceso de formulación de preguntas, especialmente en las primeras sesiones. Esta percepción fue confirmada por los estudiantes en el grupo focal, quienes	promueve la construcción del pensamiento crítico, al exigir al lector seleccionar y jerarquizar información relevante. Shah et al. (2025) señalan que esta estrategia potencia la retención lectora y la autorregulación al permitir que el estudiante monitoree lo comprendido. En concordancia, Chen (2023) plantea que la síntesis es una actividad de orden superior que
--	--	---	---	---	---	---

		comprensión más profunda. Durante las sesiones se promovió un ambiente participativo y de confianza, en el cual los estudiantes se sintieron motivados a expresar sus dudas, debatir ideas y contrastar respuestas. El trabajo en grupo se consolidó como un espacio fundamental para fortalecer esta habilidad, pues permitió que los niños construyeran preguntas colectivas, escucharan distintos puntos de vista y	inicio de un pensamiento más crítico e inferencial. Este avance fue acompañado por la mediación constante del docente, quien modelaba ejemplos, brindaba retroalimentación y motivaba a los estudiantes a cuestionar lo que leían. A medida que avanzaban las sesiones, se notó un incremento sostenido en la curiosidad y la iniciativa de los niños. En los grupos	más profundas, relacionadas con las emociones, las intenciones de los personajes o el mensaje implícito del texto. Este avance refleja el desarrollo progresivo del pensamiento inferencial y crítico, indicadores claros de comprensión lectora de nivel superior. Los estudiantes destacaron que el trabajo en grupo fue un factor determinante para mejorar esta habilidad. Aproximadamente tres cuartas partes	reconocieron que la guía docente facilitó su aprendizaje y los animó a cuestionar el texto. • En los tres instrumentos se resalta la importancia del trabajo grupal como factor determinante para mejorar la habilidad de preguntar. La interacción entre pares permitió que los estudiantes intercambiaran ideas, ampliaran perspectivas y generaran nuevas preguntas, lo cual potenció la comprensión	refuerza la comprensión profunda y el aprendizaje significativo. Además, Amanvermez İncirkuş y Beyreli (2020) destacan que la elaboración de resúmenes fortalece la conciencia metacognitiva, mientras que Channa et al. (2022) argumentan que resumir fomenta el procesamiento activo de la información, al integrar la lectura,
--	--	--	--	---	---	---

		reflexionaran sobre el texto de manera colaborativa. En el transcurso de la implementación, aproximadamente tres cuartas partes de los estudiantes demostraron avances significativos en la calidad de sus preguntas, pasando de simples verificaciones a interrogantes que fomentaban la reflexión y la interpretación crítica. Sin embargo, una minoría (cuatro o cinco estudiantes) aún	de trabajo, compartían sus dudas, contrastaban respuestas y generaban discusiones que favorecieron la comprensión colaborativa. En los registros más recientes, casi tres cuartas partes del grupo mostraron autonomía al iniciar el diálogo con sus propias preguntas, provocando intercambios más ricos entre sus compañeros y demostrando una comprensión más profunda y crítica del	del grupo coincidieron en que al escuchar las preguntas de sus compañeros surgían nuevas ideas, lo que fomentaba la curiosidad y la ampliación de perspectivas. Además, afirmaron que los diálogos y discusiones en equipo les ayudaban a comprender distintos puntos de vista y a construir un significado compartido. Asimismo, varios participantes expresaron que formular preguntas	colaborativa. - De manera coincidente, los registros muestran que los estudiantes se sintieron más motivados e involucrados al generar sus propias preguntas. El grupo focal complementa este hallazgo, señalando que formular preguntas los hacía sentirse capaces y curiosos, fortaleciendo su vínculo emocional y cognitivo con la lectura. - En los tres instrumentos se	el análisis y la producción. El contraste entre los hallazgos de la investigación y los aportes teóricos actuales permitió corroborar que la estrategia de Enseñanza Recíproca constituye un enfoque pedagógico altamente efectivo para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la educación primaria. Las
--	--	---	---	--	--	---

		presentó dificultades para formular preguntas inferenciales de manera autónoma, requiriendo el apoyo del docente para guiar su razonamiento. En síntesis, la práctica continua de la estrategia Preguntar permitió a los estudiantes pasar de una actitud receptiva a una participación activa y analítica, promoviendo la curiosidad, la reflexión y la autorregulación en la	texto. No obstante, una minoría (alrededor de cuatro estudiantes) todavía tendía a repetir las preguntas del docente o depender de su guía para formular las suyas, lo que indica que el proceso de independencia cognitiva se encontraba aún en desarrollo. En síntesis, la práctica constante de la estrategia Preguntar favoreció un cambio notable en la forma en que los estudiantes se	los hacía sentirse más involucrados en la lectura, ya que podían explorar lo que no entendían o lo que les generaba interés. Sin embargo, una minoría (cuatro o cinco estudiantes) reconoció que aún les costaba elaborar preguntas propias sin la orientación del docente, lo que evidencia niveles diferenciados de autonomía cognitiva dentro del grupo. En conjunto, las percepciones recogidas reflejan que la práctica constante de la fase	observa que, a medida que avanzaban las sesiones, una mayoría significativa (alrededor de tres cuartas partes del grupo) comenzó a plantear preguntas de manera independiente, sin esperar la guía del docente. Esto evidencia el fortalecimiento de la autonomía cognitiva y de la capacidad de monitorear su comprensión. En conjunto, los tres instrumentos evidencian que	evidencias empíricas recogidas se articulan con la teoría contemporánea al demostrar que las cuatro fases — Predecir, Clarificar, Preguntar y Resumir— promueven un aprendizaje integral que combina la reflexión metacognitiva, la colaboración entre pares y la construcción activa del significado.
--	--	---	---	--	---	---

		comprensión lectora. En concordancia con Palincsar y Brown (1984), la formulación de preguntas constituye una estrategia metacognitiva que estimula el pensamiento crítico y la construcción activa del significado. Asimismo, Oczkus (2021) sostiene que enseñar a los estudiantes a preguntar los involucra profundamente con el texto y fortalece su autorregulación lectora. En este	relacionaron con el texto: pasaron de ser receptores de información a constructores activos de significado. La formulación de preguntas se convirtió en un medio para profundizar la comprensión, fortalecer la autorregulación y promover el aprendizaje cooperativo. En concordancia con Palincsar y Brown (1984), la formulación de preguntas impulsa al	Preguntar promovió una transformación en la actitud lectora de los estudiantes, quienes pasaron de ser receptores pasivos a participantes activos del proceso de construcción de significado. Esta estrategia no solo fortaleció su comprensión inferencial, sino también su confianza, curiosidad intelectual y capacidad reflexiva, consolidando aprendizajes más profundos y	la estrategia de Preguntar favoreció el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión inferencial y la participación activa, transformando el rol de los estudiantes de receptores pasivos a lectores activos y reflexivos. Sin embargo, se encontraron divergencias que se detallan a continuación. Aunque la mayoría de los estudiantes mostró un progreso notable, los registros de observación y diario de campo evidencian que una minoría (cuatro o cinco estudiantes) continuó formulando preguntas literales o	Las investigaciones recientes (Amanvermez İncirkuş & Beyreli, 2020; Channa et al., 2022; Chen, 2023; Raz Shah et al., 2025) coinciden en que el uso consciente de estrategias lectoras estimula la autorregulación y la autonomía cognitiva, al tiempo que incrementa la motivación y el pensamiento crítico. Estos aportes dialogan directamente con
--	--	---	--	--	--	--

		sentido, los resultados evidencian que la práctica constante de esta estrategia favoreció el desarrollo de lectores más reflexivos, participativos y críticos.	lector a interactuar con el texto y a monitorear su comprensión, mientras que Oczkus (2021) sostiene que esta práctica fortalece la autorregulación y la participación activa en la lectura. En coherencia con ello, los registros reflejan que la estrategia de Preguntar transformó la lectura en un proceso reflexivo, dialógico y compartido, fortaleciendo tanto la comprensión como el pensamiento crítico de los estudiantes.	colaborativos. En concordancia con Palincsar y Brown (1984), la estrategia de Preguntar fomenta la participación activa y la comprensión inferencial, permitiendo que los estudiantes desarrollen un pensamiento más analítico. De igual manera, Oczkus (2021) sostiene que enseñar a los lectores a formular preguntas potencia la autonomía y la curiosidad intelectual. En este sentido, los testimonios de los estudiantes	repitiendo las del docente, lo que indica desniveles en la consolidación del pensamiento inferencial. • Mientras que en la observación se documentaron interrogantes más analíticas y críticas, en el grupo focal algunos estudiantes mencionaron que aún se centraban en preguntas simples o de verificación, lo que sugiere variabilidad en la comprensión del propósito de la estrategia. • En el diario de	los resultados de la presente investigación, donde los estudiantes demostraron progresos significativos en la formulación de hipótesis, la deducción de significados, la elaboración de preguntas y la síntesis de ideas esenciales. De manera global, la confrontación teórica permitió concluir que la aplicación sistemática de la estrategia de
--	--	--	---	--	---	---

				confirman que esta práctica fortaleció su interés, su capacidad crítica y su disposición para construir el significado de forma cooperativa y consciente.	campo se destaca que varios grupos mostraron una autonomía creciente para generar y discutir preguntas, mientras que en la observación se identificaron equipos que aún requerían mediación constante del docente. Esto revela diferencias en el grado de independencia y autorregulación alcanzadas entre los grupos. • Aunque el trabajo cooperativo fue valorado positivamente, el	Enseñanza Recíproca transforma la lectura en un proceso reflexivo, social y significativo, que trasciende la simple decodificación para convertirse en un espacio de pensamiento, diálogo y aprendizaje colaborativo. Así, los hallazgos no solo confirman los postulados teóricos recientes, sino que aportan evidencia contextualizada sobre la eficacia
--	--	--	--	--	--	---

					diario de campo señala que no todos los estudiantes participaban de forma equilibrada: algunos asumían un rol más activo en la formulación de preguntas, mientras que otros se limitaban a escuchar o repetir, lo que generó asimetrías en la interacción.	de esta estrategia en contextos educativos peruanos, reafirmando su valor como herramienta pedagógica para el desarrollo integral de la competencia lectora en la escuela primaria.
	Resumir	En la subcategoría Resumir se observó que, durante las primeras sesiones, la mayoría de los estudiantes (alrededor de dos	En la subcategoría Resumir, los registros del diario de campo evidencian que, durante las primeras sesiones, la mayoría de los	En la subcategoría Resumir, los testimonios del grupo focal revelaron que, al inicio del proceso, la mayoría de los estudiantes	El análisis triangulado de la información obtenida a través de la guía de observación, el diario de campo y el grupo focal permitió identificar un avance sostenido en la	

		tercios del grupo) mostraba dificultades para identificar las ideas principales de los textos, limitándose a repetir oraciones textuales o mencionar detalles aislados sin una secuencia lógica. Esta tendencia evidenciaba una comprensión fragmentada y una dependencia marcada de la estructura superficial del texto. Con la orientación constante del docente y la práctica sostenida de la estrategia, los	estudiantes (alrededor de dos tercios del grupo) presentaba dificultades para sintetizar la información leída, ya que se limitaban a copiar fragmentos textuales o mencionar detalles poco relevantes. Este comportamiento mostraba una comprensión superficial y dependiente del texto, sin evidencia de reorganización o integración de ideas. Con el avance de las sesiones y la aplicación continua	(alrededor de dos tercios del grupo) manifestó que les resultaba difícil identificar las ideas principales de los textos, ya que tendían a repetir frases completas o mencionar todos los detalles sin distinguir lo esencial. Explicaron que, gracias a las orientaciones y ejemplos de la docente, comprendieron que resumir no significaba copiar, sino expresar con sus propias palabras lo más importante de la	capacidad de los estudiantes para sintetizar la información leída y expresar con sus propias palabras el contenido esencial de los textos. • Los tres instrumentos coinciden en que, al inicio, la mayoría de los estudiantes (aproximadamente dos tercios del grupo) presentaba dificultades para identificar ideas principales y sintetizar información. Con la práctica sistemática, la gran mayoría (cerca de tres cuartas partes del	
--	--	--	---	---	---	--

		estudiantes comenzaron a organizar mejor la información, expresando con sus propias palabras lo más relevante de la lectura. El modelado del docente resultó clave, pues permitió que los estudiantes comprendieran cómo seleccionar las ideas esenciales y conectarlas de manera coherente. Durante las actividades, el trabajo grupal se consolidó como un espacio de aprendizaje compartido. Cerca	de la estrategia de Enseñanza Recíproca, se observó una mejora progresiva en la capacidad para identificar ideas principales y reformularlas con sus propias palabras. Las actividades guiadas y el modelado docente paso a paso fueron determinantes para que los niños comprendieran el propósito de resumir como una forma de verificar y consolidar su comprensión	lectura. Los estudiantes coincidieron en que las actividades grupales fueron determinantes para mejorar esta habilidad. Al compartir sus interpretaciones, lograban comparar y seleccionar las ideas clave, organizar la información y construir resúmenes más breves y coherentes. Aproximadamente tres cuartas partes del grupo señalaron que esta práctica les ayudó a recordar	grupo) logró seleccionar las ideas más relevantes, reorganizarlas y expresarlas con coherencia, evidenciando un progreso gradual en la comprensión lectora. • La observación y el diario de campo destacaron el papel clave del docente al modelar la forma de resumir, guiando paso a paso la identificación de ideas y el uso del lenguaje propio. Este hallazgo fue corroborado en el grupo focal, donde	
--	--	--	---	---	---	--

		de tres cuartas partes del grupo participaron activamente en la elaboración de resúmenes colectivos, contrastando sus ideas y verificando la pertinencia de las conclusiones. Este intercambio favoreció la reflexión conjunta sobre la jerarquía de la información y el desarrollo de una comunicación más clara y estructurada. A lo largo del proceso se evidenció un progreso paulatino en la	lectora. Durante las sesiones intermedias, más de la mitad del grupo comenzó a organizar la información de manera más lógica, estableciendo relaciones entre ideas principales y secundarias. El trabajo en grupo se consolidó como un espacio de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes debatían sobre qué información era esencial y cómo expresarla de forma breve pero coherente. Este	mejor el contenido y comprender el mensaje global del texto, mientras que una minoría (cuatro o cinco estudiantes) reconoció que aún les costaba sintetizar sin omitir detalles relevantes o sin extenderse demasiado. Asimismo, destacaron que el trabajo colaborativo favoreció la reflexión conjunta sobre la jerarquía de las ideas, ya que al discutir con sus compañeros podían llegar a acuerdos sobre qué partes del	los estudiantes manifestaron que las orientaciones de la maestra les ayudaron a entender cómo sintetizar sin copiar, reconociendo la importancia de su acompañamiento. • En los tres instrumentos se resalta que el trabajo en grupo fue determinante para el desarrollo de la habilidad de resumir. La interacción entre compañeros permitió comparar interpretaciones, acordar qué	
--	--	--	--	---	--	--

		capacidad de síntesis: los estudiantes pasaron de reproducir literalmente el texto a reformular su contenido de manera comprensiva, seleccionando los elementos más relevantes y estableciendo relaciones lógicas entre ellos. No obstante, una minoría (alrededor de cuatro estudiantes) continuó requiriendo apoyo para jerarquizar la información o mantener coherencia	proceso contribuyó a fortalecer la argumentación y la toma de decisiones compartidas. En las últimas sesiones, una mayoría significativa (alrededor de tres cuartas partes del grupo) logró elaborar resúmenes más estructurados, comprensivos y reflexivos, algunos incluso integrando breves opiniones personales o conclusiones propias. Este cambio evidenció un nivel más profundo de	texto eran verdaderamente importantes. Este proceso fortaleció la escucha activa, la argumentación y la capacidad de consenso dentro del grupo. Además, varios estudiantes afirmaron que la práctica de resumir mejoró su confianza y su expresión oral y escrita, al aprender a comunicar con claridad y precisión. En conjunto, las percepciones recogidas evidencian que la estrategia de Resumir permitió a los estudiantes pasar	información era esencial y organizarla colectivamente, lo que promovió un aprendizaje compartido y reflexivo. • Los registros muestran que, a medida que avanzaban las sesiones, los estudiantes adquirieron mayor independencia para elaborar sus resúmenes y autorregular su comprensión. Este proceso reflejó una evolución desde la repetición literal hacia una síntesis	
--	--	--	--	--	--	--

		en sus resúmenes, especialmente en textos extensos o con múltiples ideas centrales. En conjunto, la práctica constante de la estrategia Resumir permitió a los estudiantes integrar la información, monitorear su comprensión y comunicar con mayor claridad el sentido global del texto, evidenciando un avance en la autonomía lectora y la autorregulación cognitiva. En concordancia con	comprensión y autonomía, así como una mayor conciencia sobre la organización del texto y su sentido global. No obstante, una minoría (tres o cuatro estudiantes) continuó mostrando dificultad para jerarquizar información o mantener coherencia, especialmente en textos extensos o de contenido más abstracto. En síntesis, los registros muestran que la práctica constante de la	de una comprensión fragmentada a una comprensión global y estructurada, desarrollando la habilidad de jerarquizar información, integrar significados y reflexionar sobre el contenido leído. En concordancia con Oczkus (2021), resumir es una estrategia que impulsa la comprensión profunda y permite al lector consolidar el sentido global de un texto. Del mismo	consciente y crítica, aspecto observado y confirmado por las percepciones estudiantiles en el grupo focal. • Tanto el diario de campo como el grupo focal señalaron que resumir fortaleció la capacidad de los estudiantes para comunicar sus ideas con claridad y precisión, al aprender a estructurar sus discursos de manera más coherente y breve. Este resultado fue un indicador indirecto	
--	--	--	---	--	---	--

		Palincsar y Brown (1984), la estrategia de resumir permite al lector integrar la información y monitorear su comprensión, mientras que Cain y Oakhill (2016) señalan que sintetizar las ideas clave favorece la retención y el pensamiento crítico. En este sentido, los resultados muestran que la aplicación sostenida de esta estrategia fortaleció la comprensión lectora, la reflexión y la capacidad de comunicar con precisión y	estrategia Resumir permitió a los estudiantes pasar de una repetición mecánica a una síntesis autónoma, crítica y significativa, fortaleciendo su metacognición y autorregulación lectora. En coherencia con Oczkus (2021), la estrategia de resumir favorece la integración de la información y la autorregulación del aprendizaje, al permitir que el estudiante consolide los significados	modo, Cain y Oakhill (2016) sostienen que sintetizar implica jerarquizar la información y reflexionar sobre su significado. En coherencia con estos planteamientos, las opiniones de los estudiantes confirman que la práctica sistemática de la estrategia Resumir fortaleció su autonomía, pensamiento crítico y capacidad para comunicar de manera ordenada y significativa.	de la mejora en la organización del pensamiento. En conjunto, los tres instrumentos evidencian que la aplicación de la estrategia Resumir dentro de la Enseñanza Recíproca fortaleció la comprensión global, la organización de ideas y la autorregulación lectora, aunque se observaron diferencias en el ritmo de avance y en el nivel de autonomía alcanzado por algunos estudiantes. • Si bien la mayoría logró avances significativos, la observación y el diario de campo evidenciaron que una minoría	
--	--	---	--	--	--	--

		coherencia el significado del texto.	construidos. De igual modo, Palincsar y Brown (1984) sostienen que sintetizar impulsa la metacognición lectora, al invitar al estudiante a reflexionar sobre lo que comprende. En este sentido, la aplicación sostenida de esta estrategia potenció la capacidad de análisis, la autonomía y la claridad comunicativa de los estudiantes en el proceso lector.		(alrededor de tres o cuatro estudiantes) continuó mostrando dificultad para jerarquizar ideas o mantener coherencia. En contraste, el grupo focal reflejó que algunos de estos estudiantes no percibían sus limitaciones, creyendo que resumir era “copiar lo más importante”. • En la guía de observación se identificaron resúmenes más estructurados y comprensivos, mientras que en el grupo focal se	
--	--	--	---	--	---	--

					reportó que algunos estudiantes omitían detalles esenciales o añadían información irrelevante, evidenciando distintos niveles de comprensión del propósito de la estrategia. • Aunque todos los instrumentos reconocen la importancia del rol mediador del docente, el diario de campo indica que ciertos grupos aún requerían apoyo constante para organizar las ideas, mientras que otros demostraron mayor	
--	--	--	--	--	---	--

					independencia. Esto sugiere que la autonomía lectora aún se encontraba en proceso de consolidación. • En la observación se registraron grupos altamente colaborativos y participativos, mientras que el diario de campo señala que no todos los equipos compartían responsabilidades de manera equitativa, concentrándose la participación en los estudiantes más seguros o	
--	--	--	--	--	---	--

					comunicativos.	
--	--	--	--	--	----------------	--

ANEXO 6: INSTRUMENTO DIARIO DE CAMPO

Docente ejecutor de la Enseñanza Recíproca: _____ Programa de estudio:

Docente observadora de la implementación pedagógica:

Área curricular: _____

Competencia del área: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna

I. Objetivo

Registrar de manera sistemática las observaciones y reflexiones del docente durante la aplicación de la estrategia de Enseñanza Recíproca, con el fin de identificar avances y dificultades en el desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en los estudiantes.

Propósito de aprendizaje:

Grado: 3ero Fecha: _____ Duración: _____

SECUENCIA DIDÁCTICA		DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA	LOGROS	ASPECTOS A MEJORAR	ACCIONES DE MEJORA
INICIO					
DESARROLLO					
CIERRE					

Lecciones aprendidas:

Compromiso asumido:

ANEXO 7: INSTRUMENTO GUÍA DE OBSERVACIÓN

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA RECÍPROCA

II. Objetivo

Observar y registrar información de la aplicación de la Estrategia de enseñanza recíproca durante el desarrollo de sesiones del área de Comunicación, específicamente en el uso de las estrategias: predecir, clarificar, preguntar y resumir.

III. Datos Generales

Docente ejecutor de la Enseñanza Recíproca:		Duración de la actividad:	
Docente observadora:		Grado:	
Título de la actividad:		Fecha:	

IV. Organización de aprendizaje

Propósito de la sesión:

V. Instrucciones

- ✎ Marque con un (✓) en la columna “Sí” si el docente aplica adecuadamente la estrategia e indicador descrito.
- ✎ Marque con una (X) en la columna “No” si el docente no realiza la acción descrita.
- ✎ Use la columna “Observaciones” para anotar detalles relevantes de la sesión que ayuden a complementar el análisis.

Nº	ITEMS	SÍ	NO	Registro de la Observación
Subcategoría: Predecir				
1	Activa conocimientos previos mediante elementos del texto Presenta el título, subtítulos o imágenes del texto para que los estudiantes anticipen el contenido,			

	relacionándolo con lo que ya saben.			
2	Relaciona conocimientos previos con el texto por leer Estimula la activación de saberes previos mediante preguntas o situaciones referentes al texto.			
3	Modela cómo formular una predicción El docente muestra cómo anticipar el contenido utilizando frases como: “Creo que tratará sobre...” o “Pienso que sucederá...”.			
4	Fomenta el diálogo previo a la lectura Plantea preguntas abiertas que estimulen el intercambio de ideas y predicciones entre los estudiantes antes de leer.			
5	Conecta las predicciones con el propósito de lectura Establece con preguntas por qué es útil predecir antes de leer y cómo eso ayuda a comprender mejor el texto.			
Subcategoría: Clarificar				
6	Identifica vocabulario o ideas complejas del texto Selecciona palabras o fragmentos que podrían generar confusión y los presenta para ser analizados colectivamente.			
7	Guía a los estudiantes para deducir significados por contexto Orie a deducir ideas del texto para comprender palabras nuevas o expresiones difíciles durante la lectura.			
8	Fomenta la expresión de dudas durante la lectura Invita activamente a los estudiantes a compartir las palabras o ideas que no comprenden para resolverlas en grupo.			
9	Utiliza recursos didácticos para apoyar la clarificación Emplea sinónimos, ejemplos, imágenes u objetos			

	concretos para ayudar a los estudiantes a comprender mejor los términos nuevos.			
10	Verifica la comprensión de términos clave Formula preguntas o ejercicios que permitan constatar que los estudiantes han comprendido las palabras o frases previamente aclaradas.			
Subcategoría: Preguntar				
11	Formula preguntas durante y después de la lectura Realiza preguntas que permitan profundizar en el contenido del texto, en distintos niveles de comprensión (literal, inferencial, crítico).			
12	Modela cómo elaborar preguntas relevantes Demuestra a los estudiantes cómo generar preguntas significativas sobre el contenido leído.			
13	Promueve la participación activa mediante preguntas Incentiva que los estudiantes pregunten y respondan entre ellos para generar interacción y análisis colectivo.			
14	Organiza momentos específicos para el intercambio de preguntas Promueve espacios en la sesión donde el grupo pueda detenerse a plantear interrogantes sobre lo que están leyendo.			
15	Retroalimenta las respuestas y preguntas de los estudiantes Escucha con atención las intervenciones del grupo y brinda comentarios que orienten a mejorar la calidad de sus preguntas y respuestas.			
Subcategoría: Resumir				
16	Guía la identificación de ideas principales y secundarias Orienta a los estudiantes en el reconocimiento de los elementos centrales del texto y cuáles son			

	complementarios.			
17	Modela cómo construir un resumen coherente El docente realiza un resumen en voz alta, destacando lo esencial y omitiendo información irrelevante.			
18	Promueve el uso de las propias palabras del estudiante Estimula que los estudiantes digan lo que entendieron del texto con sus propias expresiones y estilo.			
19	Integra el resumen como parte del cierre de la lectura Utiliza el resumen (esquemas, gráficos, representaciones) como estrategia de finalización para reforzar lo comprendido y dejar una idea clara del texto.			
20	Evalúa la claridad y coherencia del resumen realizado Acompaña a los estudiantes durante la elaboración del resumen y verifica si mantiene sentido lógico y relación con el texto.			

ANEXO 8: INSTRUMENTO GUÍA DE GRUPO FOCAL

MATRIZ DE ESPECIFICACIONES DEL INSTRUMENTO: GUÍA DE GRUPO FOCAL

I. Objetivo:

Obtener información sobre la percepción y experiencias de los estudiantes de 3.º grado de primaria respecto a la aplicación de la Estrategia de enseñanza recíproca durante las sesiones de lectura.

II. Datos generales:

• **Entrevistador:**

• **Grado:** 3.º de primaria

Edad aproximada: 8 – 9 años

Número de participantes: 5 a 8 estudiantes

• **Duración:** 30 a 40 minutos

Modalidad: Presencial

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍAS	INDICADOR	ÍTEMS	PREGUNTAS	NOMBRE CODIFICADO DEL ESTUDIANTE	DIÁLOGO
Enseñanza Recíproca	Predecir	Activa y relaciona conocimientos previos mediante el uso del título, imágenes o preguntas iniciales que le permiten anticipar el contenido del texto.	2	¿Qué actividades realizaban antes de leer un texto en clase?		
				¿De qué manera el profesor te ayudaba a imaginar de qué trataría el texto?		
		Modela la formulación de predicciones a través del diálogo, integrando ideas anticipadas al	1	Antes de leer un texto ¿Qué cosas te imaginas que van a pasar y si lo comentas		

		propósito de la lectura.		con tus compañeros, te ayuda a entender mejor el texto?		
	Clarificar	Identifica vocabulario o ideas complejas del texto para deducir su significado a partir del contexto.	1	Cuando estabas leyendo el texto, ¿qué hacías si encontrabas una palabra o parte que no entendías? ¿Cómo te ayudaban a saber qué significaba?		
		Fomenta la expresión de dudas durante la lectura y utiliza recursos para apoyar la comprensión de términos claves.	1	Cuando lees un texto y hay una palabra o idea que no entiendes, ¿qué haces para saber lo significa y cómo te das cuenta si ya lo entendiste bien?		
	Preguntar	Formula preguntas antes, durante o después de la lectura y modela	1	¿En clase hacían preguntas sobre lo que estaban		

		cómo elaborarlas para profundizar su comprensión.		leyendo? ¿Cómo te ayudaban esas preguntas a entender mejor el texto?		
		Promueve la participación mediante el intercambio de preguntas y respuestas, organizando espacios de diálogo y brindando retroalimentación oportuna.	1	¿Podías compartir tus preguntas con tus compañeros o con el profesor? ¿Sentías que aprendías más con esas preguntas?		
	Resumir	Guía la identificación de ideas principales y modela cómo construir un resumen coherente a partir del texto leído.	1	Después de leer, ¿cómo te ayudaba tu profesor a encontrar las ideas más importantes? ¿Recuerdas si el profesor te enseñó a resumir lo leído?		
		Promueve el uso de sus propias palabras para expresar lo comprendido,	2	¿Te gustaba contar con tus propias palabras lo que		

		integrando el resumen como cierre de la lectura y evaluando su claridad y coherencia.		entendiste del texto?		
				¿Cómo hacías el resumen? ¿Crees que lo que dijiste tenía sentido con lo que leíste?		

ANEXO 9: DIARIO DE CAMPO DIAGNÓSTICO

INSTRUMENTO: DIARIO DE CAMPO N°01

Docente ejecutor de la Enseñanza Recíproca: Juan Manuel Valle Delgado **Programa de estudio:** Educación Primaria

Docente observadora de la implementación pedagógica: Sofia Malpartida Portillo

Área curricular: Comunicación

Competencia del área: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Propósito de aprendizaje: Reconocer conectores de orden y causa/efecto

Grado: 3er grado **Fecha:** 23/06/25 **Duración:** 90 min

SECUENCIA DIDÁCTICA		DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA	LOGROS	ASPECTOS A MEJORAR	ACCIONES DE MEJORA
INICIO		Se presentó una situación significativa sobre la preparación de una limonada, lo cual permitió recoger saberes previos relacionados con el orden de acciones y el uso espontáneo de conectores como “primero”, “luego” y “después”. Se formularon preguntas para guiar la reflexión sobre el uso	La mayoría de los estudiantes participó activamente, compartiendo sus experiencias y aportes orales. Se notó motivación inicial y disposición	Algunos estudiantes aún asocian los conectores solo como "otras palabras" y no comprenden del todo su función estructural.	Usar más ejemplos visuales (videos cortos o historietas) que muestren el uso de conectores con propósito comunicativo claro.

		de estas palabras.	para aprender.		
DESARROLLO		Se leyó el texto "El día de la feria". Se formularon preguntas literales (¿Qué preparó Sofía?, ¿Qué le dieron?), inferenciales (¿Cómo se sentía?, ¿Por qué terminó antes?), y criterios (¿Qué conectores usó?, ¿Cómo ayudan a explicar?). Los estudiantes subrayaron conectores en el texto y luego escribieron un párrafo usando conectores de orden y causa-efecto.	Los estudiantes comprendieron bien las preguntas literales y algunos comenzaron a identificar conectores dentro del texto. Un grupo reducido logró inferencias simples, como el estado de ánimo de Sofía o por qué terminó antes.	La mayoría respondió las preguntas inferenciales de forma superficial o sin justificar. Las ideas en los párrafos eran repetitivas o escasamente conectadas, lo que evidencia escasa comprensión crítica.	Implementar rutinas de pensamiento como "Veo – Pienso – Me pregunto" antes de formular inferencias. Modelar respuestas orales para que los estudiantes construyan ideas más profundas. Trabajar el uso de conectores con ejemplos guiados antes de escribir individualmente.
CIERRE		Se desarrolló una reflexión conjunta sobre qué son los conectores y cómo ayudan a escribir mejor. Se	Los estudiantes manifestaron que entendieron la	Los comentarios de cierre fueron	Usar recursos visuales y organizadores para

		usaron preguntas metacognitivas sobre el aprendizaje y su utilidad en otras áreas. Algunos compartieron sus escritos en voz alta.	función de los conectores y cómo mejoran la claridad de sus textos. Se valoró positivamente el intercambio de ideas.	en su mayoría repetitivos. Los estudiantes con menor habilidad no participaron o mostraron inseguridad al expresar sus ideas.	facilitar la metacognición. Fomentar el trabajo colaborativo para que todos se expresen desde sus posibilidades.
--	--	---	--	---	--

Notas:

- Se observa que la mayoría de los estudiantes responde únicamente con frases tomadas textualmente del texto, sin parafrasear ni interpretar la información.
- Al realizar preguntas sobre el contenido, los estudiantes suelen limitarse a identificar datos explícitos, pero presentan dificultades para deducir información implícita o hacer inferencias sencillas.
- Al solicitar explicaciones con sus propias palabras, la mayoría de los estudiantes muestra vacilaciones, repite fragmentos del texto o permanece en silencio, evidenciando poca capacidad para argumentar o justificar sus respuestas.
- En las distintas actividades, se nota una alta dependencia del docente o de compañeros para comprender instrucciones y completar tareas, lo que limita la autonomía en la comprensión lectora.

- La mayoría de las respuestas a preguntas abiertas o inferenciales suelen ser incompletas, vagas o inexistentes, mostrando debilidad en la formulación de hipótesis o en la interpretación de intenciones del autor.
- Los estudiantes presentan dificultad para identificar la idea principal y secundaria, así como para establecer relaciones de causa-efecto o contrastar información dentro del texto.
- Se evidencia escaso uso del vocabulario propio y poca capacidad para argumentar opiniones o conclusiones a partir de la lectura.
- La mayoría no logra justificar sus respuestas ni sostener una postura personal frente a preguntas que requieren reflexión o análisis crítico.

Lecciones aprendidas: Esta sesión confirmó que el trabajo con conectores lógicos debe ir más allá del reconocimiento mecánico. Aunque los estudiantes identifican estas palabras, aún no comprenden del todo su propósito en la organización de ideas ni su potencial para construir significados complejos. Las preguntas inferenciales siguen siendo un reto, lo que evidencia la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico desde las primeras etapas lectoras. La lectura “El día de la feria” fue pertinente, pero el nivel de inferencia debe trabajarse de forma más guiada. Es necesario equilibrar lo literal con lo interpretativo y fomentar una cultura de pensamiento mediante estrategias activas y visibles.

Compromiso asumido: Me comprometo a seguir desarrollando sesiones en las que se integre el análisis inferencial de textos desde lo cotidiano, incorporando estrategias como lectura en voz alta con pausas reflexivas, modelado de inferencias y trabajo en parejas. También reforzaré el uso consciente de conectores mediante ejemplos contextualizados, rúbricas sencillas y retroalimentación continua, para formar lectores más críticos, autónomos y estratégicos.

ANEXO 10: RESULTADO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La evaluación diagnóstica se realizó tomando en cuenta la competencia del área de Comunicación Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.

I. NIVEL DE LOGRO POR ESTUDIANTE EN LA COMPETENCIA LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN SU LENGUA MATERNA

GRADO		Tercer Grado			
N°	APELLIDOS Y NOMBRES	NIVEL DE LOGRO			
		INICIO	PROCESO	LOGRADO	DESTACADO
1.	APAZA BERROCAL, Naheli Sihu.	NO RINDIÓ LA PRUEBA			
2.	BERNABE RAMIREZ, Salma Estrella.		PROCESO		
3.	CAMPOS BORJA, Aryam Jhadiel.		PROCESO		
4.	CANGAGUALA DIAZ, Gabriel Francisco.	INICIO			
5.	COLONIA MARCA, Fabrizio Edú.		PROCESO		
6.	HUAMAN MEDINA, Nicolás Mateo	NO RINDIÓ LA PRUEBA			
7.	HUAYTA VARGAS, Luciano Valentino		PROCESO		
8.	LLACSAHUACHE GALINDO, Ariana		PROCESO		
9.	MACHACA PINTO, Jeanmarcos		PROCESO		
10.	MARTINEZ GARAY, Liah Valeria				DESTACADO
11.	MILLA ALARCON, Valentin Jaasiel		PROCESO		
12.	MONTES GALINDO, Luciana		PROCESO		
13.	OCHOA LEON, Ivanna Valeska		PROCESO		
14.	PAREDES GUTIERREZ, Mikeyla Adriana				DESTACADO
15.	PEREZ SALAZAR, Luciana Rosalee			LOGRADO	
16.	PEREZ VERA, Izabella	NO RINDIÓ LA PRUEBA			
17.	QUISPE TORO, Lía Naomy		PROCESO		
18.	RAMOS ANCO, Ivanna Alejandra			LOGRADO	
19.	RAMOS PFLUCKER, Valeria Antonella		PROCESO		
20.	SALAZAR HUILLCA, Catalina Andrea				DESTACADO
21.	SANDOVAL FLOR, Paulette Abigail		PROCESO		
22.	TORRES VARGAS, Brunella Fernanda			LOGRADO	
23.	VALVERDE ATAUJE, Carla Rafaela	NO RINDIÓ LA PRUEBA			

II. CONSOLIDADO DE NIVEL DE LOGRO DE LA COMPETENCIA LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN SU LENGUA MATERNA

COMPETENCIA	NIVEL DE LOGRO							
	INICIO	%	PROCESO	%	LOGRADO	%	DESTACADO	%
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	1	5,3 %	12	63,2%	3	15,8%	3	15,8%

III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNOSTICA

COMPETENCIA	RESULTADOS CUANTITATIVOS	RESULTADOS CUALITATIVOS
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	- 5,3% de los estudiantes se encuentran en el nivel inicio. - 63,2% de los estudiantes se encuentran en el nivel proceso. - 15,8% de los estudiantes se encuentran en el nivel logrado. - 15,8% de los estudiantes alcanzaron el nivel destacado.	- Los estudiantes en nivel inicio presentan dificultades para identificar ideas principales y secundarias, así como para inferir información implícita en los textos. Carecen de estrategias básicas para abordar un texto de manera comprensiva. - Los estudiantes en nivel proceso pueden identificar información explícita, pero muestran problemas al realizar inferencias y relacionar información con sus conocimientos previos. Su análisis de los textos es limitado, y necesitan apoyo para aplicar estrategias metacognitivas como resumir y clarificar. - En el nivel logrado, los estudiantes demuestran un manejo adecuado de las capacidades lectoras, como identificar ideas clave, inferir significados y reflexionar sobre el contenido del texto. Sin embargo, aún necesitan consolidar habilidades para analizar críticamente los textos. - Finalmente, los estudiantes en nivel destacado evidencian un dominio avanzado de las competencias lectoras. Pueden identificar, inferir y evaluar información de manera autónoma, además de aplicar estrategias complejas para la comprensión y reflexión crítica sobre los textos.

ANEXO 11: PLAN DE ACCIÓN

PLAN DE ACCIÓN

I. Datos Generales:

I.E.: Monterrico Institución Educativa Aplicación

Grado: Tercer grado de primaria

Área curricular: Comunicación

Duración: 12 sesiones

II. Propuesta de Intervención:

CAMPO DE ACCIÓN	HIPÓTESIS DE ACCIÓN	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	CRONOGRAMA MES/SEMANA
Preparación	El diseño de un plan de acción basado en la aplicación de la estrategia didáctica de la enseñanza recíproca mejora la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en los estudiantes de tercer grado de primaria.	Aplicación de una evaluación diagnóstica de comprensión lectora.	Ficha diagnóstica, textos narrativos e informativos, lista de cotejo.	Docentes – equipo investigador	Semana 1 de Julio
		Análisis de los resultados del diagnóstico para identificar niveles de comprensión literal, inferencial y criterial.	Resultados impresos o digitales.	Grupo de investigación	Semana 1 de Julio
		Definir objetivos del plan de acción	Currículo nacional, Marco teórico de la enseñanza recíproca.	Grupo de investigación	Semana 2 de Julio
		Seleccionar y adaptar textos adecuados para aplicar los roles de enseñanza recíproca (preguntar,	Textos narrativos e informativos, tarjetas con roles, fichas lectoras.	Grupo de investigación	Semana 2 de Julio

		clarificar, predecir, resumir).			Semana 2 de Julio
		Elaborar el cronograma de sesiones de enseñanza recíproca.	Cronograma en Excel, Canva		
		Establecer indicadores e instrumentos de evaluación.	listas de cotejo, guías de observación.		Semana 2 de Julio
Implementación	La implementación de un plan de acción basado en la estrategia de enseñanza recíproca mejora la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en estudiantes de tercer grado de primaria.	Organización y definición de sesiones de enseñanza recíproca. Se establece número de sesiones, textos y objetivos por semana.	Cronograma de sesiones, textos seleccionados, ficha de planificación.	Grupo de investigación	Semana 3 de Julio
		Formación de grupos de lectura. Se organizan equipos de 4 a 5 estudiantes para aplicar roles: predictor, clarificador, preguntador, resumidor.	Tarjetas de roles, cartel de normas grupales.	Docente que aplica.	Semana 3 de Agosto
		Aplicación de la estrategia en sesiones de lectura. Cada grupo lee un texto breve y aplica los cuatro roles para construir sentido del texto.	Textos impresos, tarjetas de apoyo visual para los roles, ficha de seguimiento grupal.	Docente que aplica.	Semana 3 de Agosto

		Retroalimentación y acompañamiento pedagógico. El docente guía las sesiones y brinda apoyo a los estudiantes para mejorar su participación en cada rol.	listas de cotejo	Docente que aplica.	Semana 3 de agosto
		Registro de evidencias del proceso. Se documentan observaciones, reflexiones, avances y dificultades durante las sesiones.	Diario de campo, fichas de observación, fotos.	Grupo de investigación	Semana 4 de Agosto
		Aplicación de evaluación final. Se aplica una ficha de comprensión similar a la diagnóstica para comparar avances.	Prueba final, rúbrica.	Docente que aplica.	Semana 1 de Setiembre
Reflexión	La reflexión sobre la implementación del plan de acción basado en la enseñanza recíproca	Codificación y categorización de registros en diarios de campo y guías de observación.	Diarios de campo, guías de observación llenas.	Docente que aplica.	Semana 3 de Agosto

	permite identificar logros, dificultades y oportunidades de mejora para fortalecer la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en estudiantes de tercer grado.	Análisis de patrones de comportamiento en el trabajo grupal y en el desempeño de los roles de enseñanza recíproca.	Diarios de campo	Grupo de investigación	Agosto
		Identificación de logros alcanzados (por ejemplo: mejora en la formulación de preguntas, inferencias, síntesis, trabajo colaborativo).	Diarios de campo, guías de observación	Grupo de investigación	Agosto
		Identificación de dificultades persistentes (por ejemplo: comprensión inferencial, baja participación en roles).	observaciones	Grupo de investigación	Agosto
		Síntesis de lecciones aprendidas durante la	Diario de campo	Grupo de investigación	Agosto

		implementación del plan de acción.			
		Elaboración de propuestas de mejora y recomendaciones para una futura aplicación.	Diario de campo	Grupo de investigación	Setiembre
Interpretación/ Rediseño	La interpretación de los datos recogidos durante la implementación del plan de acción basado en la enseñanza recíproca permite identificar aciertos y oportunidades de mejora para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado.	Análisis comparativo entre evaluación diagnóstica y evaluación final. Se observan avances en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica.	Pruebas diagnósticas y finales, rúbricas, gráficos comparativos.	Grupo de investigación	Semana 2 de Setiembre
		Triangulación de datos. Se contrastan resultados de instrumentos: guías de observación, diarios de campo y entrevistas docentes.	Matriz de triangulación.	Grupo de investigación	Semana 3 de Setiembre
		Identificación de patrones de éxito (por ejemplo: roles mejor desempeñados, tipos de textos con mayor comprensión, dinámicas grupales más efectivas).	Matrices de análisis, registros de observación.	Grupo de investigación	Semana 4 de Setiembre

		Rediseño de actividades para futuras aplicaciones. Se ajustan tiempos, secuencia de textos, rotación de roles, tipos de preguntas y estrategias de andamiaje.	Nuevo cronograma, ficha de reajuste, planificación ajustada.	Grupo de investigación	Semana 3 de Setiembre
		Propuesta de acciones de mejora. Se sugieren actividades más concretas para el desarrollo de la comprensión inferencial, uso de organizadores gráficos, mejora en la formación de grupos.	Documento de recomendaciones.	Grupo de investigación	Semana 3 de Setiembre
		Registro de logros, dificultades y lecciones aprendidas.	Síntesis narrativa y visual.	Grupo de investigación	Semana 4 de Setiembre

PLANIFICADOR DE ACTIVIDADES DE PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

ACTIVIDADES	PROPÓSITO	FASES DE LA METODOLOGÍA (Propuesta de Intervención)	ESTRATEGIAS	RECURSOS	INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	FECHA DE EJECUCIÓN
-------------	-----------	---	-------------	----------	-------------------------------	--------------------

Establecer un cronograma de aplicación que permita organizar las sesiones	Garantizar la planificación ordenada y sistemática de la enseñanza recíproca sin afectar las rutinas del aula.	Preparación	Diseño de cronograma, planificación semanal.	Cronograma visual, hoja de planificación.	Diario de campo	Semana 4 de Julio
Aplicar evaluación diagnóstica de comprensión lectora.	Identificar el nivel de comprensión literal, inferencial y crítica de los estudiantes.	Diagnóstico	Lectura de texto breve y preguntas estructuradas.	Texto impreso, prueba escrita.	Lista de cotejo	Semana 1 de Julio
Formar grupos de lectura cooperativa y asignar roles.	Establecer la dinámica de trabajo colaborativo para la estrategia de enseñanza recíproca.	Implementación	Trabajo en equipos, asignación de roles (predictor, clarificador, preguntador, resumidor).	Trabajo en equipos, asignación de roles (predictor, clarificador, preguntador, resumidor).	Diario de campo	Semana 3 de Agosto
Ejecutar sesiones de enseñanza recíproca.	Mejorar la comprensión lectora a través de los cuatro roles de la estrategia.	Implementación	Lectura guiada, discusión grupal, rotación de roles.	Textos variados, fichas lectoras, tarjetas visuales.	Diario de campo, guía de observación.	Agosto
Observar y registrar el desempeño de los estudiantes en cada sesión	Documentar evidencias sobre avances y dificultades en la aplicación de la estrategia.	Implementación	Observación directa, registro sistemático.	Prueba escrita	lista de cotejo. Diario de campo	Agosto
Sistematizar resultados y reflexionar sobre los hallazgos.	Interpretar logros, dificultades y aprendizajes para fortalecer futuras intervenciones.	Evaluación	Análisis de resultados, triangulación de datos, reuniones de reflexión.	Diarios de campo	Matriz de triangulación, síntesis narrativa.	Semana 3 de Setiembre

III. MATRIZ DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PLAN DE ACCIÓN

HIPÓTESIS: La implementación del plan de acción basado en la estrategia de enseñanza recíproca mejora la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en los estudiantes de tercer grado de primaria.			
ACTIVIDADES	RESULTADO	INDICADORES DE RESULTADO	FUENTE DE VERIFICACIÓN
Aplicación de la evaluación diagnóstica	Identificación del nivel inicial de comprensión lectora	Porcentaje de estudiantes evaluados Porcentaje de estudiantes por nivel (literal, inferencial, crítico)	Prueba diagnóstica aplicada y analizada
Formación de grupos de lectura y asignación de roles	Organización de equipos colaborativos con roles definidos	Número de grupos formados Participación activa de estudiantes en sus roles	Registro de aula, fotos, observaciones
Aplicación de sesiones de enseñanza recíproca	Mejora progresiva en comprensión lectora mediante el uso de roles	Número de sesiones aplicadas Participación efectiva en cada rol Mejora en la calidad de las intervenciones	Fichas lectoras, diario de campo
Observación y registro del proceso	Sistematización de avances, dificultades y logros	Registro constante en diarios de campo Identificación de patrones de mejora	Diarios de campo, guías de observación
Análisis y triangulación de datos	Interpretación integral del proceso de intervención	Coherencia entre resultados de instrumentos (pruebas, observaciones, diarios)	Matriz de triangulación
Rediseño de actividades	Propuesta mejorada para futuras aplicaciones	Acciones ajustadas en base a evidencias recolectadas	Plan de acción rediseñado
Identificación de logros y lecciones aprendidas	Sistematización de aprendizajes del proceso	Logros identificados vs objetivos planteados Lecciones transferibles a otras aulas	Informe final, síntesis narrativa, matriz de evaluación

ANEXO 12: MATRIZ DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

MATRIZ DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	
Modelo pedagógico	Enseñanza Recíproca
Nivel de EBR a aplicar	Primaria
Grado	3ro
Área curricular	Comunicación
Fases de la Enseñanza Recíproca	ESTRATEGIAS
PREDECIR La fase de Predecir permite activar los conocimientos previos y fomenta la anticipación del contenido textual a partir del título, imágenes o palabras clave. En esta etapa, los estudiantes construyen hipótesis sobre el texto, lo cual genera interés y establece un propósito lector. Esta estrategia potencia la comprensión porque involucra al estudiante desde antes del primer contacto con la lectura.	• Observación de imágenes → Mostrar ilustraciones o una escena del texto y preguntar: ¿Qué crees que está pasando? ¿Qué ocurrirá después? • Análisis del título → Leer el título del texto y generar predicciones en grupo: ¿De qué tratará? ¿Será un cuento, una noticia, una historia real? • Adivina el personaje o el lugar → Describir con pistas un personaje o lugar del texto, y los estudiantes deben predecir quién es o qué lugar será. • La caja de predicciones → Cada grupo escribe una predicción y la guarda en una caja. Al final de la lectura, la abren y comparan con lo ocurrido.
PREGUNTAR La fase de Preguntar permite que los estudiantes formulen interrogantes a partir del texto leído. Esta estrategia	• La rueda de las preguntas → Usar una ruleta o dado con tipos de preguntas (quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo). El estudiante formula una pregunta según la opción que le toque. • Preguntar al personaje → Imaginan que entrevistan a un personaje del texto: ¿Qué le preguntarían? ¿Cómo creen que respondería?

favorece la comprensión activa y crítica, ya que impulsa a los estudiantes a identificar información relevante, inferir significados y relacionar ideas. Formular preguntas también les permite monitorear su nivel de entendimiento y fortalecer su pensamiento reflexivo.	• Cartas de preguntas → Se reparten tarjetas con preguntas claves y los estudiantes las responden o las intercambian con sus compañeros. • Lluvia de preguntas → Después de leer una parte del texto, se hace una lluvia de preguntas espontáneas. Luego se escogen las más interesantes para discutir las en grupo.
ACLARAR identifiquen y comprendan términos, frases o ideas que puedan resultar confusas durante la lectura. Esta etapa es fundamental para evitar malentendidos y asegurar que el contenido sea accesible para todos. A través del diálogo guiado, se promueve la metacognición, el análisis crítico del texto y la ampliación del vocabulario, fortaleciendo así la comprensión lectora.	▫ Post-it de dudas → Mientras leen, escriben sus dudas en post-its y las colocan en un “muro de preguntas” para resolverlas al final. ▫ Lupa lectora → Se usa una lupa simbólica (de cartón o ilustrada) para “observar de cerca” partes del texto que no se comprendieron bien. ▫ Rincón de palabras difíciles → Espacio en el aula donde se colocan palabras nuevas o difíciles, con dibujos, sinónimos o ejemplos aportados por los estudiantes. ▫ Aclaración con organizadores visuales → Uso de diagramas de causa-efecto, mapas conceptuales o cuadros sinópticos para organizar ideas que parecen confusas. ▫ Mesa de ayuda entre compañeros → Crear grupos rotativos donde algunos estudiantes ayudan a otros a aclarar significados o explican ideas que comprendieron bien.

RESUMIR La fase de Resumir tiene como finalidad que los estudiantes organicen y expresen las ideas principales del texto, utilizando sus propias palabras. Esta estrategia permite evaluar el nivel de comprensión global, la identificación de los elementos más relevantes de la historia y la capacidad de sintetizar el contenido leído. En esta etapa, se consolida lo aprendido y se fortalece la construcción del significado.	• Sociograma por capítulos → Los estudiantes dibujan a los personajes y trazan flechas para representar sus relaciones y cómo cambian capítulo por capítulo. Ideal para textos narrativos. • Resumen por viñetas → Los estudiantes crean una historieta de 4 a 6 cuadros para representar los momentos clave de lo leído. • Resumen hablado en cadena → Un estudiante dice una frase del resumen y el siguiente continúa, hasta completar la secuencia de eventos del texto. • Línea del tiempo → Organizan los hechos principales de manera cronológica. Se puede hacer con dibujos o etiquetas móviles.
--	--

ANEXO 13: UNIDAD DIDÁCTICA N° 1

“Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana”

“Reconozco mis orígenes y reconozco a mi país: con énfasis en la diversidad de nuestro país y el respeto a esa diversidad”

I.- DATOS GENERALES:

UGEL			INSTITUCIÓN EDUCATIVA		
07			IE Monterrico Institución Educativa Aplicación		
DIRECTORA			COORDINADORA GENERAL		
Briceño Vela Dany Marisol			Luz Bolaños		
ÁREA	GRADO	SECCIÓN	TURNO	HORAS SEMANALES	DOCENTE
Comunicación	3ro	Única	Mañana	6h	Juan Manuel Valle Delgado
ASESOR/A	Mg. Lucia Cuyutupa Cuba				

II.- SITUACIÓN SIGNIFICATIVA:

En Monterrico Institución Educativa Aplicación, existe una diversidad cultural en los estudiantes del nivel primaria, quienes provienen de diferentes contextos geográficos y poseen familias con distintas costumbres y tradiciones que influyen en su identidad personal. No obstante, debido a la emergencia sanitaria que aún persiste en el país, se ha intensificado la poca valoración de sentirse orgullosos por sus raíces y orígenes, además de reconocer al Perú como parte de su historia y como su patria querida.

Por tanto, en la presente unidad se busca afianzar los vínculos de respeto, tolerancia y amor en cada uno y entre cada estudiante, siendo sumamente importante la búsqueda del bien común y el enriquecimiento mutuo para fortalecer la responsabilidad ciudadana, rescatar los valores familiares y promover las relaciones culturales y saludables dentro y fuera de la comunidad educativa. En esa misma línea, Fuentes (2017) manifiesta que la formación cultural desde etapas tempranas favorece el reforzamiento del sentido de pertenencia y acercamiento por su lugar de origen, lo que, a su vez, posibilita su personalidad y actitudes positivas como sujeto íntegro y participativo dentro de una sociedad.

Por lo expuesto, planteamos las siguientes interrogantes a nuestros estudiantes:

¿De qué manera podemos involucrarnos con nuestros orígenes, costumbres y conocimientos ancestrales?

¿Cómo podemos fortalecer nuestra identidad cultural para el ejercicio de la ciudadanía y el bien común?

Frente al desafío planteado, se plantea la ejecución de diversas actividades orientadas a la concientización del estudiante sobre el reconocimiento de su identidad cultural, lo cual permitirá movilizar distintas emociones, actitudes y conductas orientadas al reconocimiento propio y respeto por la diversidad cultural y étnica.

III.- APRENDIZAJES ESPERADOS EN LA UNIDAD:

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	DESEMPEÑOS PRECISADOS	CAMPO TEMÁTICO
“LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN SU LENGUA MATERNA”	Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue información de otra próxima y semejante, en la que selecciona datos específicos (por ejemplo, el lugar de un hecho en una noticia), en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos (por ejemplo, sin referentes próximos, guiones de diálogo, ilustraciones), con palabras conocidas y, en ocasiones, con vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica información explícita que se encuentra en distintas partes del cuento: Nunash, la bella durmiente; además la distingue de otras semejantes, al seleccionar datos específicos como los personajes, el problema, la solución y el final.	Cuento: Nunash, la bella durmiente.
			Identifica información explícita sobre los personajes principales y los acontecimientos más relevantes, en la lectura del mito “El muqui”.	Mito “El muqui”
			Identifica información explícita sobre los personajes, el lugar y los hechos ocurridos, en la lectura de la anécdota ...	Anécdota
			Identifica información explícita sobre las características físicas, el hábitat y alimentación, en la lectura del texto informativo “El capibara, el roedor gigante del Perú”.	Texto informativo sobre el capibara

	Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras según el contexto y hace comparaciones; así como el tema y destinatario. Establece relaciones lógicas de causa-efecto, semejanza-diferencia y enseñanza y propósito, a partir de la información explícita e implícita relevante del texto.	Deduce características implícitas de una estudiante, en la lectura del texto descriptivo: "Rosita la niña que estudia entre montañas", para interpretar sus cualidades, costumbres y forma de vida no mencionadas literalmente.	Texto descriptivo: "Rosita una estudiante del departamento de Huancavelica"
			Deduce características implícitas de la personalidad, actitudes y motivaciones del personaje, en la lectura de la biografía de Santa Rosa de Lima, para comprender mejor su forma de ser y las razones de sus acciones importantes.	Biografía de Santa Rosa de Lima
		Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como silueta del texto, palabras, frases, colores y dimensiones de las imágenes; asimismo, contrasta la información del texto que lee.	Predice el contenido de una noticia a partir de imágenes y el título, y contrasta sus predicciones con la información real del texto, reconociendo hechos, consecuencias y acciones descritas.	Noticia
			Predice el contenido de un texto instructivo a partir de imágenes y el título, y contrasta su predicción con la información real del texto, identificando los pasos y materiales necesarios para elaborar un slime casero.	Texto instructivo: Como hacer SLIME
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y	Explica el tema, el propósito, la enseñanza, las relaciones texto-	Explica el tema, el propósito y la enseñanza de la Fábula La oveja que se atrevió a ser diferente.	Fábula: La oveja diferente

	contexto del texto.	ilustración, así como adjetivaciones y las motivaciones de personas y personajes.	Explica el propósito de una carta para reconocer su intención comunicativa y su importancia.	Carta: A mi madre
		Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (ilustraciones, tamaño de letra, etc.) y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, necesidades e intereses, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Opina acerca del contenido de la leyenda: "La estrella fugaz" con el fin de reflexionar sobre el texto que lee	Leyenda: La estrella fugaz
			Opina acerca del contenido del poema: "La escuelita" con el fin de reflexionar sobre el texto que lee.	Poema: A cocachos aprendí

ANEXO 14: SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

I. DATOS GENERALES:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA		Monterrico Institución Educativa Aplicación		
SITUACIÓN DE LA UNIDAD		"Reconozco mis orígenes y reconozco a mi país: con énfasis en la diversidad de nuestro país y el respeto a esa diversidad"		
FECHA		Martes 08 de julio del 2025		
HORAS		90 min (9:45 a 11:15 am)		
ÁREA	GRADO	NIVEL	DOCENTES	MODALIDAD
Comunicación	Tercer Grado	Primaria	Ángela Machacca Flores Sofía Malpartida Portillo Norma Pasapera Trujillo Juan Manuel Valle Delgado	Presencial
DOCENTE EJECUTOR		Juan Manuel Valle Delgado		
ASESORA DE TESIS		Lucia Cuyutupa Cuba		

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑO PRECISADO	CAMPO TEMÁTICO	EVIDENCIA/ CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. ● Obtiene información del texto escrito. ● Infiere e interpreta información del texto. ● Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Identifica información explícita que se encuentra en distintas partes del texto narrativo (cuento) , al seleccionar los personajes, el problema, la solución y el final.	Textos narrativos (cuento): Nunash, la bella durmiente	Evidencia: Organiza la secuencia de eventos de un cuento en una línea de tiempo (montaña visual), identificando y ubicando los personajes, el inicio, nudo y desenlace de la lectura. Criterios: ● Identifica a los personajes principales del cuento ● Reconoce el inicio, nudo y desenlace. ● Resume el contenido del texto usando	Lista de cotejo

			ideas principales. • Organiza sus ideas de forma coherente.	
--	--	--	---	--

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	DESEMPEÑOS PRECISADOS
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma. Capacidades: • Define metas de aprendizaje • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje	Revisa si las estrategias de lectura aplicadas (predecir, clarificar, preguntar y resumir) le permitieron comprender el cuento "Nunash, la bella durmiente" , identificando los personajes, el conflicto, la solución y el desenlace. A partir de la retroalimentación de sus pares y docente, evalúa su resumen escrito, reconoce sus logros y dificultades, y realiza los ajustes necesarios para mejorarlo.

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR	ACTITUD
Enfoque Búsqueda de la excelencia.	Responsabilidad	Los estudiantes asumen con responsabilidad cada fase de la Estrategia de Enseñanza Recíproca , participando activamente en la lectura del cuento, la formulación de ideas y la producción del resumen . Reconocen la importancia de la atención y el esfuerzo para aplicar lo aprendido, buscando constantemente su superación.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

INICIO (10 MINUTOS)	RECURSOS Y MATERIALES
ACTIVIDADES PRESENCIALES: SALUDO: “¡Buenos días, chicos, ¿Cómo están? Yo soy el profesor Juan Manuel y estoy muy feliz de poder acompañarlos el día de hoy, porque realizaremos actividades muy divertidas para el área de comunicación”. Pero no estaré solo... ¡Hoy nos acompañarán unos amigos muy especiales que nos ayudarán a aprender de forma divertida! Les presento a la SÚPER VIDENTE , que nos enseñará a predecir lo que	Anexo 1: Presentación de personajes en físico Anexo 2: Carteles de las fases

podría pasar en un texto usando pistas. También está con nosotros la SÚPER INVESTIGADORA, que nos ayudará a aclarar cualquier duda y entender mejor lo que leemos. No podía faltar el SÚPER PROFESOR, experto en hacer preguntas para descubrir lo más importante. Y por último, llega el SÚPER PERIODISTA, que nos enseñará a resumir las ideas principales de todo lo que leamos. Ahora les voy a mostrar los carteles que representan cada uno de los pasos que haremos hoy. Cada vez que los usemos, pondremos el cartel en la pizarra para recordar en qué paso estamos y qué debemos hacer en ese momento. Además, cada uno de ustedes podrá usar un solapín especial, que representa a uno de nuestros súper amigos. Cuando te toque ser líder del grupo, te pondrás el solapín y usarás el súper poder de ese personaje para ayudar a tus compañeros. Si usas el solapín de la Súper Vidente, tu poder será predecir lo que pasará en el cuento. Como líder, ayudarás a tu grupo a observar las pistas del título o las imágenes, y anotar sus ideas. Si te toca el solapín de la Súper Investigadora, tu poder será aclarar las palabras o ideas que no entendamos. Como líder, estarás atento a las dudas de tus compañeros y anotar las palabras nuevas o que no entiendes. Con el solapín del Súper Profesor, tu poder será hacer preguntas importantes para pensar más sobre lo que leemos. Como líder, invitarás a tu grupo a reflexionar, compartir sus ideas y crear preguntas juntos. Y si usas el solapín del Súper Periodista, tu poder será resumir el cuento con las ideas más importantes. Como líder, recogerás las opiniones del grupo y los ayudarás a construir juntos un buen resumen. ¡Todos tendrán la oportunidad de ser líderes y usar un súper poder para ayudar a su equipo! ¿Están listos para convertirse en súper lectores?" ¿Están listos para trabajar con ellos? ¡Va a ser un gran día lleno de aprendizajes!"	Anexo 3: Solapines Anexo 4: Cartel de acuerdos de convivencia Anexo 5: Imágenes - PPT Anexo 6: Propósito- PPT Anexo 7: Título- PPT Diapositiva
ACUERDOS DE LA SESIÓN (Anexo 1) ☞ Recuerdan los acuerdos de convivencia y comentan su importancia. Escuchan: Para que nuestra clase sea un lugar donde todos podamos aprender y divertirnos, necesitamos establecer algunas reglas muy importantes. Estos acuerdos nos ayudarán a respetarnos y a trabajar juntos de la mejor manera. Nuestros acuerdos de convivencia: 1. Respetamos a todos. 2. Escuchamos con atención. 3. Levantar la mano para hablar 4. Ayudo a mis compañeros. 5. Cuido mis cosas y las de los demás.	
SITUACIÓN SIGNIFICATIVA (Anexo 2) Actividad: "Estatuas emocionales" • El docente propone un juego corporal para activar la atención y motivar la participación de los estudiantes. Se les indica que trabajarán en silencio, usando solo su cuerpo para representar lo que el docente diga. • Docente: "Vamos a jugar a las estatuas emocionales. Cuando	

la música se detenga yo diré una palabra, ustedes se convertirán en una estatua que la represente. No pueden hablar ni moverse, solo usar su cuerpo y su expresión.”

≠ El docente menciona, una por una, las siguientes palabras (pausando entre cada una para que se representen):

- Alegría
- Tristeza
- Miedo
- Montaña
- Mariposa
- Piedra
- Fuerza
- Dormir
- Magia

RECOJO DE SABERES PREVIOS:

Se realizan las siguientes preguntas para recoger saberes de los estudiantes respecto al tema:

- ¿Qué palabra te gustó más representar?
- ¿Qué emoción fue más fácil para ti?
- ¿Cuál fue la más difícil?
- ¿Crees que algunas palabras tienen una historia detrás?
- ¿Alguna vez te sentiste como una piedra, una mariposa o una montaña?
- ¿Qué crees que puede pasar en una historia donde hay montañas o magia?

PROPÓSITO DE LA SESIÓN

"Comprendemos un cuento, identificando lo que sucede en el inicio, el nudo y el desenlace, para organizar las ideas principales en una línea de tiempo."

Organización

PREDECIR	Súper Vidente. Los estudiantes van a observar el título e imagen del texto para hacer predicciones y activar sus conocimientos previos sobre el contenido.
ACLARAR	Súper Investigador. Los estudiantes van a identificar palabras o frases difíciles del texto y, con ayuda del grupo y el docente, van a analizarlas para comprender mejor la lectura.
PREGUNTAR	Súper Docente. Los estudiantes van a formular preguntas sobre el texto para profundizar en su comprensión y reflexionar sobre lo que han leído.
RESUMIR	Súper Periodista. Los estudiantes van a identificar y expresar las ideas principales del texto con sus propias palabras para construir un resumen colectivo.

"Hoy vamos a aprender una estrategia que nos ayudará a entender mejor el cuento. Esta estrategia tiene **cuatro pasos**, y en cada uno, un compañero será el **líder del grupo** para ayudar a todos a pensar y participar. Yo estaré guiándolos paso a paso. Al terminar, vamos a construir una **línea de**

tiempo, donde colocaremos a los personajes y lo que pasó en el inicio, el nudo y el final del cuento. ¡Será divertido y nos ayudará a recordar mejor la historia!” Título de la sesión “Leemos un cuento y organizamos las ideas más importantes”	
DESARROLLO (70 MINUTOS)	
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO • FASES DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA: PREDECIR Activa los conocimientos previos y promueve la anticipación del contenido del texto a partir del título, imágenes o palabras clave. Esto permite construir hipótesis, despertar el interés y establecer un propósito lector antes de iniciar la lectura. • Se entrega la insignia de “Líder de la fase: Predecir” a un estudiante. Este estudiante asume el rol de Súper vidente. • El docente presenta una ilustración significativa del cuento “Nunash, la bella durmiente”, acompañada del título. Se invita a los estudiantes a observar detenidamente. • Se plantean preguntas generadoras como: • ¿Quién creen que será Nunash? • ¿Qué idea les da la frase “la bella durmiente”? • ¿Qué les sugiere el paisaje o la forma de los personajes en la imagen? • ¿Creen que esta historia será de aventuras, de amor, de magia? • Los estudiantes escriben en una pequeña ficha, una breve predicción sobre lo que creen que sucederá en la historia y lo colocan en la “Caja de las Predicciones”. Luego, el docente leerá algunas de ellas.	Anexo 8: Imagen Diapositiva - PPT Anexo 9: Caja de las predicciones Anexo 10: Lectura Anexo 11: Imágenes de momentos claves del cuento - PPT Anexo 12: Rincón de las palabras nuevas Anexo 13: Ruleta de preguntas virtual Anexo 14: Preguntas Diapositivas - PPT
CLARIFICAR Facilita la comprensión de palabras, frases o ideas confusas durante la lectura, asegurando que el contenido sea claro y accesible. A través del diálogo guiado, se promueve la metacognición, el análisis crítico y la ampliación del vocabulario, fortaleciendo la comprensión lectora. • Se entrega la insignia de “Líder de la fase: Clarificar” a otro estudiante. Este estudiante asume el rol de Súper investigador. • El docente inicia la lectura e invita a leer a algunos estudiantes el cuento “Nunash, la bella durmiente”. El docente utiliza entonación expresiva, pausas estratégicas y muestra imágenes del cuento en momentos clave para facilitar la comprensión global. • Finalizada la lectura, se formula al grupo la siguiente pregunta guía: • ¿Qué palabras, frases o partes no comprendiste completamente? El líder anota las respuestas • Posibles términos a aclarar: forastero, hechicero, serpiente alada, convertir en piedra, contemplarte, cerro, montaña con forma de mujer dormida. • Se anotan las palabras o expresiones confusas en el “Rincón de las	Anexo 15: Línea de tiempo en una montaña visual

palabras nuevas”.

- El docente guía su análisis usando el recurso del diccionario y conocer el significado.
- Se cierra la fase preguntando:
- ¿Cómo nos ayuda entender bien estas palabras para seguir la historia?
- ¿Por qué es importante detenernos a aclarar cuando no comprendemos algo?

PREGUNTAR

Formulación de interrogantes a partir del texto, favoreciendo una comprensión activa y crítica. Esto ayuda a identificar información relevante, inferir significados, relacionar ideas y reflexionar sobre su propio nivel de entendimiento.

- Se entrega la insignia de **“Líder de la fase: Preguntar”** a un nuevo estudiante. Este estudiante asume el rol de **Súper Profesor**.
- El docente explica brevemente que ahora formularán preguntas sobre el cuento para profundizar en su comprensión. Muestra un recurso visual: **ruleta de preguntas** con palabras como: ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Cuál?, etc.
- El docente muestra cómo se puede hacer una buena pregunta:
 - ☐ **Literal:** ¿Qué hizo Nunash al no encontrar a Cunyag?
 - ☐ **Inferencial:** ¿Por qué Camachy convirtió a Cunyag en roca?
 - ☐ **Crítica:** ¿Crees que fue justo lo que hizo el padre de Nunash?
- Cada estudiante crea una pregunta en relación a la lectura.
- El líder junto con el equipo selecciona una pregunta de las elaboradas y la lee en voz alta. El docente invita a otros estudiantes a responderlas.

RESUMIR

Organiza y expresa las ideas principales del texto con sus propias palabras. Evalúa la comprensión global, la capacidad de identificar información relevante y de sintetizar el contenido. Consolida lo aprendido y fortalece la construcción del significado.

- Se entrega la insignia de **“Líder de la fase: Resumir”** a un nuevo estudiante. Este estudiante asume el rol de **Súper periodista**.
- El docente recuerda que un resumen no repite todo lo que dice el cuento, sino que expresa **solo lo más importante**. Se usa el recurso visual de cada parte de la estructura del cuento leído:
 - ¿Qué pasó al inicio?
 - ¿Qué pasó en el nudo?
 - ¿Cómo fue el desenlace?
- El grupo responde oralmente a preguntas como:
 - ☐ ¿Quiénes fueron los personajes más importantes?
 - ☐ ¿Qué problema enfrentaron?
 - ☐ ¿Cómo lo solucionaron?
 - ☐ ¿Cómo terminó la historia?

EVIDENCIA:

- Los estudiantes organización de sus ideas, se les entrega una

ficha de Línea de tiempo con una ilustración de montaña dividida en tres partes, donde deben completar los siguientes espacios: • Personajes principales • Inicio • Nudo • Desenlace Algunos voluntarios leen sus resúmenes en voz alta. El docente y los compañeros valoran los logros: claridad y coherencia en redacción de las ideas principales.	
CIERRE (5 MINUTOS)	
CONCLUSIÓN • El docente invita a los estudiantes a reflexionar en voz alta sobre lo aprendido, guiando con ideas como las siguientes: “Hoy leímos un cuento muy especial y descubrimos que las historias no solo nos entretienen, sino que también nos permiten imaginar, sentir y aprender de lo que les pasa a los personajes. En el cuento conocimos a Nunash, una joven valiente que vivió una historia llena de emociones. Para entender mejor el cuento, usamos una estrategia con cuatro pasos importantes: Primero, predecimos lo que podía pasar usando el título y las imágenes. Luego, aclaremos las palabras o partes que no entendíamos bien. Después, hicimos preguntas para pensar más en lo que pasaba en la historia. Y al final, resumimos las ideas más importantes con nuestras propias palabras. Así pudimos darnos cuenta de que los cuentos tienen personajes, problemas, soluciones y finales que debemos comprender para poder contarlos mejor. ¡Y hoy lo hicimos como verdaderos súper lectores!”	
METACOGNICIÓN • ¿Qué hiciste tú antes de empezar a leer para imaginar de qué trataría la historia? • ¿En qué momento te ayudó detenerte para entender mejor algunas palabras o partes difíciles? • ¿Qué hiciste tú para saber si habías comprendido lo más importante del cuento? • ¿Cómo organizaste las ideas para contar la historia con tus propias palabras?	
TRANSFERENCIA Docente: Así como hoy usamos pasos para entender mejor una historia, también podemos hacer lo mismo cuando leamos otro cuento, una fábula, o escuchemos una película o relato en casa. Podemos empezar por predecir de qué tratará, luego aclarar lo que no entendamos, hacer preguntas para pensar mejor y, al final, resumir las ideas más importantes. Si aprendemos a detenernos, pensar y	

organizar lo que leemos, siempre comprenderemos mejor y recordaremos lo más importante.

IV. ESTRATEGIA DE RETROALIMENTACIÓN

AUTOR (A)	BREVE EXPLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA
Daniel Wilson Estrategia: La escalera de la retroalimentación	Clarificar: Se formulan preguntas para aclarar las ideas que se creen quedaron sueltas. Por ejemplo: • ¿Qué dificultades tuviste? • ¿Qué aprendiste el día de hoy? Valorar: Se aprecia de manera asertiva lo realizado correctamente, creando un clima de confianza y colaboración. Por ejemplo: • ¡Bien hecho querida estudiante! • ¡Buen trabajo realizado! Expresar inquietudes: Se permite al estudiante reflexionar sobre su propio proceso a través de preguntas orientadoras. Por ejemplo: • ¿Crees que exista otra solución para llegar a este resultado? Hacer sugerencias: Se hacen recomendaciones al estudiante, procurando realizarlas de manera concreta sobre cómo mejorar, brindando al estudiante consejos.

V. EVALUACIÓN

INSTRUMENTO	DESEMPEÑO PRECISADO/ CRITERIOS			CALIFICACIÓN
LISTA DE COTEJO	DESEMPEÑO PRECISADO	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	CRITERIOS	A (Logrado) B (Proceso) C (Inicio)
		Evidencia: Organiza la secuencia de eventos de un cuento en una línea de tiempo (montaña visual), identificando y ubicando los personajes, el inicio, nudo y desenlace de la lectura.	Criterios: Identifica a los personajes principales del cuento Reconoce el inicio, nudo y desenlace. Resume el contenido del texto usando ideas principales. Organiza sus ideas de forma coherente	

VI. REFERENCIAS

Del Docente:	Ministerio de Educación. (2016). Programa curricular de Educación Primaria. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf Ministerio de Educación. (2009). Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7420
Del Estudiante:	Ministerio de Educación. (2009). Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7420

VII. ANEXOS

Anexo 1:

Presentación de personajes en físico



Anexo 2:

Carteles de las fases



Anexo 3:

Solapines



Anexo 4:

Cartel de acuerdos de convivencia



Anexo 5:

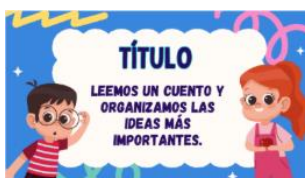
Imágenes - PPT Diapositiva

**Anexo 6:**

Propósito- PPT Diapositiva

**Anexo 7:**

Título- PPT Diapositiva

**Anexo 8:**

Imagen

Diapositiva - PPT

**Anexo 9:**

Caja de las predicciones

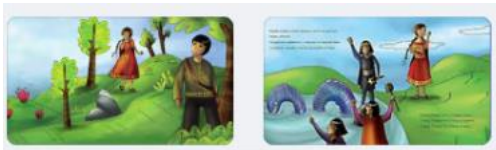
**Anexo 10:**

Lectura



Anexo 11:

Imágenes de momentos claves del cuento – PPT



Anexo 12: Rincón de las palabras nuevas



Anexo 13:

Ruleta de preguntas



Anexo 14:

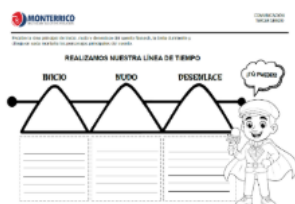
Preguntas

Diapositivas - PPT



Anexo 15:

Línea de tiempo en una montaña visual



Anexo 16:

Lista de cotejo

“Leemos un cuento y organizamos las ideas más importantes”							
Docente: Juan Manuel Valle Delgado							
Área: Comunicación							
Fecha: 08/07/25							
Propósito: "Comprendemos un cuento, identificando lo que sucede en el inicio, el nudo y el desenlace, para organizar las ideas principales en una línea de tiempo."							
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN							
N°	Nombres y Apellidos	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.					
		DESEMPEÑO Identifica información explícita que se encuentra en distintas partes del texto narrativo (cuento) , al seleccionar los personajes, el problema, la solución y el final .					
		EVIDENCIA: Organiza la secuencia de eventos de un cuento en una línea de tiempo (montaña visual), identificando y ubicando los personajes, el inicio, nudo y desenlace de la lectura.					
						NIVEL DE LOGRO	
		Identifica a los personajes principales del cuento	Reconoce el inicio, nudo y desenlace.	Resume el contenido del texto usando ideas principales.	Organiza sus ideas de forma coherente.	LOGRADO	PROCESO
						3	2
						A	B
							C

ANEXO 15: DECLARACIÓN DEL COMPROMISO DEL PPFF

DECLARACIÓN DEL COMPROMISO DEL PADRE/MADRE DE FAMILIA, TUTOR LEGAL O APODERADO CON LA I.E. MONTERRICO INSTITUCIÓN EDUCATIVA APLICACIÓN PARA EL AÑO ESCOLAR 2025

Yo, _____ madre con DNI
N° _____ Yo,
_____ padre con DNI N°
_____ Yo,
_____ tutor/apoderado con DNI
N° _____
responsables del / de la **estudiante**: _____ de
_____ (c

olocar nivel /año grado que cursa en 2025)

Damos fe que junto a mi hijo/a o tutorado hemos leído, en su integridad cada uno de los siguientes puntos:

DECLARA: Comprometernos con el marco doctrinal, la axiología, la propuesta pedagógica establecidos en el Proyecto Educativo Institucional y la fe Católica que sustenta la educación de la IE y por lo tanto sus fines y objetivos establecidos en el Reglamento Interno de la Institución, el mismo que se encuentra a disposición de la comunidad educativa. En base a ello expreso **mi compromiso** de cumplir con dichos marcos normativos doctrinal, axiológico, propuesta y diversificación pedagógica, ideario, estilo educativo, fe católica y Reglamento Interno, así como al personal que labora, presta servicio y/o actividades en la IE, fortaleciendo el principio de autoridad y respeto a las normas ante su hijo/a o tutorado.

DECLARA: Comprometerse con la IE al reconocer que es un centro de aplicación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico (EESPPM) y que, por lo tanto, sus docentes en este 2025 son estudiantes del IX y X ciclo de Formación Inicial Docente (FID), quienes se encuentran en proceso de aprendizaje y formación para la labor docente y por lo mismo, requieren del apoyo familiar e institucional para afrontar casos propios de la diversidad e inclusión educativa y que en condición de estudiantes, no pueden ser sujetos a procesos administrativos o similares que solo corresponden a docentes licenciados.

DECLARA: Comprometerse con la IE al reconocer que es un centro de aplicación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico (EESPPM) y que, en ella, constantemente se aplican experiencias educativas de investigación e innovación

en la cuales cada uno de sus hijos/as o tutorados forman parte y por lo tanto, conforman la población y muestra de diversas investigaciones.

DECLARA: Comprometerse con la IE al reconocer que, gracias a convenios interinstitucionales, se cuenta con el servicio de internas en Psicología quienes apoyan el proceso de enseñanza, aprendizaje, acompañan los procesos en las aulas y realizan gestiones propias de su ámbito; sin embargo, se encuentran en proceso de consolidación de su experiencia profesional.

DECLARA: Conocer que esta IE no cuenta con docentes experimentados en EBR y por lo tanto la elección de esta IE para su menor hijo/a o tutorado es de total responsabilidad y en el uso de la libertad de los padres/madres, apoderados de los estudiantes. Además, es consciente de que el beneficio mayor del estudiante es su aprendizaje y su interrelación con su entorno (compañeros y docentes) **y que es la familia la primera educadora de su menor hijo/a o tutorado.**

DECLARA: Conocer que el servicio educativo que brinda la IE Monterrico Institución Educativa Aplicación de la EESPPM puede variar de acuerdo a disposiciones del Estado y las que considere al EESPPM y el colegio. Por lo tanto, respetará los períodos de semanas lectivas, aislamiento, cuarentena u otros que se pudieran aplicar de acuerdo al marco normativo vigente.

DECLARA: Conocer y comprometerse a respetar el horario de inicio de clases del colegio, 08:00 a. m.; así mismo respetará que:

Las puertas de la IE estarán abiertas a partir de las 07:30 a. m.

El ingreso y salida de todos los estudiantes es por la puerta de la calle Monterrico Chico s/n.

El ingreso regular es hasta las 08:00 a. m.

Los estudiantes que lleguen a partir de las 08:01 a. m., al ingresar deberán entregar su agenda donde se les colocará el sello de tardanza.

Quienes ingresen de 08:15 a. m. en adelante, a parte del sello en su agenda, firmarán el registro correspondiente. Luego de 10 tardanzas se llamará al PPFF para tomar las medidas y acuerdos. Si las tardanzas continúan se comunicará a DEMUNA para que realice el proceso correspondiente.

DECLARA: Conocer y comprometerse a recoger a su hijo/a o tutorado a la hora de salida correspondiente. El colegio brindará 15 minutos de tolerancia, luego de ello se firmará el cuaderno correspondiente y se dará parte a las instancias competentes.

DECLARA: Comprometerse con la IE al reconocer que los padres deben velar por el

derecho del menor a su educación integral y por lo mismo deben asegurar su asistencia y cumplimiento de horas completas de estudio. La inasistencia de un estudiante sea justificada o no implica la responsabilidad de los PPFF y del mismo estudiante para ponerse al día.

Los padres deben justificar la inasistencia del menor a través de la agenda o mediante email enviado a justificaciones@monterrico.edu.pe y se debe adjuntar la documentación necesaria. Las inasistencias constantes y no justificadas, al no recoger a sus hijos/as o tutorados a la hora de salida respectiva, serán notificadas a la DEMUNA.

DECLARA: Conocer y comprometerse, como familia, a reforzar las normas de convivencia del colegio en casa y de esa manera contribuir al logro de los aprendizajes al recordar a su menor hijo/a en todo momento que como estudiante él/ella debe:

Entregar SIEMPRE a sus padres, tutores o responsables, su agenda escolar para registro de asistencias y comunicados.

Interactuar con un lenguaje respetuoso y amable con toda la comunidad educativa.

Ingresar a las clases puntualmente.

Pedir permiso para salir del aula.

Mantener su aula y todos los ambientes del colegio limpios colaborando con su cuidado y mantenimiento.

Emplear correctamente los SSHH y todos los bienes muebles e inmuebles del colegio.

Transitar solo por los ambientes del colegio, trasladarse sin permiso a algún ambiente de la EESPPM es considerado evasión de la escuela.

Participar activamente de todas las actividades y festividades institucionales.

DECLARA: Conocer y comprometerse a trabajar en casa el respeto hacia el acuerdo tomado en Asamblea por los PPFF en relación a que durante el horario escolar de 08:00 a. m. hasta la hora de salida de cada nivel, el USO DE CELULARES ESTÁ PROHIBIDO EN EL COLEGIO.

Los/las estudiantes deben guardar sus celulares en sus mochilas y locker (secundaria). La pérdida o maltrato del celular, accesorios o cualquier otro aparato tecnológico o de valor no es responsabilidad del colegio ya que todos estos no están permitidos y no son parte del trabajo escolar.

De encontrarse al estudiante en uso del celular, el padre/madre/tutor, autoriza a que éste sea decomisado y entregado al progenitor/tutor, previa autorización y acuerdos. Así mismo, el padre/madre es responsable legal del uso inadecuado de imágenes,

screenshot, publicaciones e historias, videos y otros que su menor hijo/a o tutorado pueda difundir por cualquier medio.

DECLARA: Conocer y comprometerse a trabajar en casa el respeto hacia el acuerdo tomado en Asamblea por los PPFF en relación al uso correcto del uniforme y su presentación personal. Esta presentación es responsabilidad de los padres/madres/tutores. Todo el personal de la IE tiene la responsabilidad de exigir la presentación adecuada de los/las estudiantes.

Los estudiantes deben presentarse limpios y ordenados, sin maquillaje en el caso de las mujeres. Los accesorios, de usarse, deben ser discretos y de preferencia evitarlos.

De haber permitido, los padres/madres/tutores que el/la estudiante se realice piercing o tatuajes, éstos deben mantenerse limpios.

El uso del uniforme escolar es como sigue y es responsabilidad de cada padre/madre el que sus hijos/as o tutorados asistan al colegio respetando este acuerdo:

VARONES	MUJERES
Polo blanco cuello camisa	Polo blanco cuello camisa
Pantalón con pliegues (no pitillo), o short azul marino	Falda pantalón o pantalón azul marino
Zapatos o zapatillas negras Medias negras o azules Pullover/chompa de lana Casaca institucional	Zapatos o zapatillas negras Medias negras o azules Pullover/chompa de lana Casaca institucional
PARA DEPORTES	PARA DEPORTES
Buzo del colegio Short del colegio	Buzo del colegio Short del colegio
Polo cuello redondo	Polo cuello redondo

Los estudiantes no deben traer al colegio: audífonos, parlantes, poleras, polos de colores que no sean parte del uniforme. En el caso de la promoción, si por decisión y por voluntad de los PPFF, optan por prendas paralelas, éstas deben ser autorizadas por el equipo directivo del colegio y deben emplear los colores institucionales: rojo, azul y blanco e insignia del colegio. No se admite el uso de capucha. El nombre de la promoción deberá ser aprobado por el equipo Directivo.

DECLARA: Conocer y respetar los canales de comunicación señalados por el colegio

Los PPFF pueden escribir desde sus correos personales a las instancias del colegio (tabla adjunta).

El colegio asignará un email a cada estudiante para uso exclusivo de comunicación con docentes y/u otras instancias del colegio (XXXX@monterrico.edu.pe)

La comunicación con docentes de los tres niveles es SOLO POR AGENDA.

	INSTANCIA	CORREO	FINALIDAD DE USO DEL CORREO
1	Coordinación General	coordinacion@monterrico.edu.pe	Para solicitar cita con Coordinación General
2	Secretaría	secretaria@monterrico.edu.pe	Para solicitar documentos como certificados y otros
3	Justificaciones de los tres niveles	justificaciones@monterrico.edu.pe	Para justificar inasistencias y/o tardanzas de estudiantes de los tres niveles.

DECLARA: que como familia o tutor responsable se compromete a asistir a las reuniones convocadas por la dirección, las coordinaciones, departamento de psicopedagogía, tutores y/o docentes. De no asistir a las mismas, la familia está informada de que se notificará a las instancias correspondientes para que se inicien los procesos de protección al menor que señala la normativa al respecto.

DECLARA: que como familia o tutor responsable se compromete a cumplir con las diversas evaluaciones que pueden solicitarse desde la escuela: psicológicas, médicas, de lenguaje, conductual, psicomotricidad, habilidades sociales, etc., y presentar las evidencias de las mismas, así como los informes de acompañamiento externo de su menor hijo/a o tutorado.

Las evaluaciones solicitadas se deben realizar en instituciones públicas o privadas, NO en consulta particular y se tiene un máximo de 15 días calendario para el envío de la evidencia correspondiente. De no cumplir con la entrega de lo solicitado, la familia o tutor responsable está informada de que se notificará a las instancias correspondientes para que se inicien los procesos de protección al menor que señala la normativa al respecto.

DECLARA: Conocer y respetar que cada aula se organiza a través de su comité el cual es elegido por todos los PPFF del salón, por el período de un año y que éste los

representa y tiene capacidad de decisión en los asuntos de su competencia.

Los comités de aula serán registrados por la Coordinación General y APAFA para la comunicación con fines de bienestar de los estudiantes.

DECLARA: Conocer que la acción de los padres/madres/tutores, es fundamental para el logro de los objetivos educativos y formativos, por lo que, asume participar activa y asertivamente en el proceso educativo de su menor hijo/a o tutorado con acciones concretas como:

Respetar y cumplir el Reglamento Interno de la IE.

Mantener una comunicación asertiva y respetuosa con todos los miembros de la IE.

Propiciar un clima institucional asertivo, respetuoso y conciliador en WhatsApp de padres/madres/tutores de aula y/u otras redes sociales que lo vinculen a la IE.

Motivar la autonomía e independencia en las participaciones de sus hijos/as o tutorados, en las diversas actividades de la IE.

Colaborar y participar con responsabilidad en las actividades de pastoral, preparación de sacramentos, jornada familiar.

Colaborar y participar con responsabilidad y asertividad como miembros de Comité de aula y APAFA.

Asistir a la IE **sólo** cuando sea citado por las instancias correspondientes o en las actividades en las que se convoquen a las familias.

DECLARA: Conocer que la IE pertenece al Convenio PASCH (Los colegios: socios del futuro). Convenio cuyas características, duración y otros dependen de las gestiones con el PASCH.

Este convenio, a la fecha, compromete a que los/las estudiantes aprenden alemán desde 6to grado debiendo alcanzar la certificación mínima de intermedio y tienen oportunidades de becas diversas. Por ello, cada familia se compromete a:

Promover el aprendizaje del idioma alemán en su hogar.

Rendir los exámenes internacionales que se le señalen asumiendo los costos correspondientes.

Respetar los procesos de selección de becarios o estudiantes de intercambio dentro del programa de enseñanza del idioma alemán – PASCH.

Cumplir con los requerimientos para las certificaciones internacionales del idioma alemán.

Devolver los libros del idioma alemán en perfecto estado (sin marcas o escrituras) ya que son entregados en calidad de préstamo. En el caso de deterioro o pérdida la familia asume el costo de un nuevo libro.

DECLARA: Conocer los deberes de los niños y adolescentes estipulados en el Nuevo Código de los Niños y Adolescentes. Ley N° 27337.

Artículo 24°.- Deberes.- Son deberes de los niños y adolescentes: a) Respetar y obedecer a sus padres o los responsables de su cuidado, siempre que sus órdenes no lesionen sus derechos o contravengan las leyes; b) Estudiar satisfactoriamente; c) Cuidar, en la medida de sus posibilidades, a sus ascendientes en su enfermedad y ancianidad; d) Prestar su colaboración en el hogar, de acuerdo a su edad; e) **Respetar la propiedad pública y privada;** f) Conservar **el medio ambiente;** g) **Cuidar su salud personal;** h) No consumir sustancias psicotrópicas;

i) **Respetar las ideas y los derechos de los demás,** así como las creencias religiosas distintas de las suyas; y, j) Respetar a la Patria, sus leyes, símbolos y héroes.

DECLARA: Conocer las disposiciones legales vigentes, dentro del marco de la diversificación curricular y la libre disponibilidad de horas a que está facultada la Institución Educativa, que durante el año escolar puede variar el cuadro de distribución de horas, en procura de optimizar el servicio educativo, asegurando que se cumpla las horas mínimas establecidas para cada nivel educativo.

DECLARA: Que brinda autorización para que, las fotografías y videos de las actividades educativas, recreativas, deportivas, paseos de investigación, Primera Comunión y Confirmación, entre otras, realizadas por la IE y en las que aparezca su menor hijo/a o tutorado sean publicadas en: redes sociales del colegio, boletines, agenda institucional, folletos, presentaciones audiovisuales, materiales de enseñanza, publrreportaje, página web Institucional o en alguna revista o página web de otra institución educativa vinculada al colegio, medios de comunicación y publicitarios, en el cual su menor hijo/a o tutorado participe en representación de la IE.

DECLARA: Conocer que de conformidad con lo dispuesto por la Ley N° 29733, el padre de familia, tutor legal o apoderado autoriza a la IE (por sí mismo o por terceros) la utilización y/o tratamiento de sus datos personales (que podría contener datos sensibles) proporcionados únicamente para recibir información vinculada a la IE tales como comunicados, invitaciones, materiales de información de la IE, requerimientos entre otros.

DECLARA: ASUMIR y acatar las medidas disciplinarias y correctivas que disponga la IE en correspondencia con el Reglamento Interno.

DECLARA: Reconocer que, lo establecido en la presente declaración del padre de familia, tutor legal o apoderado por constituir un acuerdo entre partes, es de cumplimiento obligatorio por parte de la Institución Educativa y los padres de familia y/o tutores o apoderados.

DECLARA: Que de faltar a los compromisos antes referidos, la IE informará a la UGEL y a las Entidades correspondientes teniendo como base lo estipulado en el Capítulo II de los Derechos económicos, sociales y culturales que en su Artículo 18º.- A la protección por los Directores de los centros educativos.- Los Directores de los centros educativos comunicarán a la autoridad competente los casos de: a) Maltrato físico, psicológico, de acoso, abuso y violencia sexual en agravio de los alumnos; b) Reiterada repitencia y deserción escolar; c) Reiteradas faltas injustificadas; d) Consumo de sustancias tóxicas; e) Desamparo y otros casos que impliquen violación de los derechos del niño y adolescente; f) Rendimiento escolar de niños y adolescentes trabajadores; y, g) Otros hechos lesivos.

Firma de la MADRE	Firma del PADRE	Firma de TUTOR/APODERADO	Firma del ESTUDIANTE
Post firma (nombre y apellido)	Post firma (nombre y apellido)	Post firma (nombre y apellido)	Post firma (nombre y apellido)
DNI:	DNI:	DNI:	DNI:

Las firmas arriba colocadas dan fe de mi ACEPTACIÓN de todo lo redactado.

Santiago de Surco, _____ de _____
de 2025

ANEXO 16: DISCURSO DEL DOCENTE PARA EL ASENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

“Chicos y chicas, hoy quiero contarles algo importante

Durante estas semanas vamos a realizar unas actividades especiales de lectura. Vamos a leer cuentos y otros textos, conversar sobre ellos, hacer preguntas, aclarar palabras que no entendamos y contar con nuestras propias palabras lo que hemos leído. Todo esto lo haremos juntos, en equipo, ayudándonos entre compañeros.

Estas actividades forman parte de un trabajo de investigación, que nos ayudará a aprender mejor y también a que los profesores podamos mejorar la forma en que enseñamos a leer. No es un examen ni una prueba, así que no tienen que preocuparse. Lo que hagan aquí no afecta sus notas y no hay respuestas buenas o malas.

Quiero que sepan algo muy importante:

Participar es voluntario.

Si en algún momento no quieren responder, no quieren hablar o se sienten incómodos, pueden decirlo con total confianza y no pasará nada.

Yo los voy a observar mientras trabajamos y, en algunos momentos, conversaré con ustedes para saber qué les gustó, qué les ayudó a aprender y cómo se sintieron leyendo. También puedo escribir algunas cosas que observe, pero siempre con respeto y cuidado.

¿Están de acuerdo en participar en estas actividades de lectura y ayudarnos con este trabajo?

Si están de acuerdo, pueden decir “sí, profesor”, levantar la mano o asentir con la cabeza .

Gracias por su ayuda, ahora ¡empezamos a leer y aprender juntos!”

ANEXO 17: RESULTADOS V DE AIKEN

V AIKEN: GUÍA DE OBSERVACIÓN

		Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Juez 9	Media	DE	V de Aiken	interpretación V
item1														
	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
item2														
	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
item3														
	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
item4														
	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO

	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
item5														
	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
item6														
	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
item7														
	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
item8														
	Relevancia	1	3	3	3	3	3	2	3		2,63	0,74	0,875	VALIDO
	Coherencia	1	3	2	3	3	3	2	3		2,50	0,76	0,833	VALIDO
	Claridad	1	3	3	3	3	3	2	3		2,63	0,74	0,875	VALIDO

item9	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
item10	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
item11	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
item12	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
item13	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO

	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
item14														
	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
item15														
	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
item16														
	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
item17														
	Relevancia	3	3	3	3	3	3	2	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	2	3		2,75	0,46	0,917	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	2	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO

item18	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
item19	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
item20	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	3	3	3		2,88	0,35	0,958	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO

V AIKEN: GUÍA DE FOCUS GROUP

		Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Juez 9	Media	DE	V de Aiken	Interpretacion V
item1	Relevancia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Coherencia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Claridad	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
item2	Relevancia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Coherencia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Claridad	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
item3	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
item4	Relevancia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Coherencia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Claridad	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
item5	Relevancia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3	3	3		3,00	0,00	1,000	VALIDO
item6	Relevancia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Coherencia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Claridad	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Relevancia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO

item7	Coherencia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Claridad	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
item8	Relevancia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Coherencia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Claridad	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
item9	Relevancia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Coherencia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Claridad	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO

V AIKEN: GUÍA DE FOCUS GROUP

item10	Relevancia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Coherencia	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO
	Claridad	1	3	3	3	3	3	3	3		2,75	0,71	0,917	VALIDO