



**ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN  
CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA EN EL QUINTO GRADO  
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EIB DE CUSCO  
TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE**

**AUTORAS**

**TTITO CCAHUANA SHARMELY LUZMARIA**

**PUMA ALMANZA KRICIA**

**ASESORA**

**MAHIA BEATRIZ MAURIAL MACKEE**

**LIMA – PERÚ**

**2025**





## DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

| N.<br>º | APELLIDOS Y NOMBRES               |
|---------|-----------------------------------|
| 1.      | Puma Almanza, Kricia              |
| 2.      | Ttito Ccahuana, Sharmely Luzmaria |

Pertenecientes al programa de la **carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe**, autores del trabajo titulado: **Estrategias para la comprensión lectora en castellano como segunda lengua en el quinto grado de una Institución Educativa EIB de Cusco** el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el **Título profesional** bajo la modalidad de **Tesis**

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

| N.<br>º | APELLIDOS Y NOMBRES DEL<br>DOCENTE | FACULTAD  | NIVEL DE<br>ASESORÍA |
|---------|------------------------------------|-----------|----------------------|
| 1.      | Maurial Mackee, Mahia Beatriz      | Educación | Asesora              |

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de 16%, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: **3405419603**; fecha de entrega: **<<10-11-2025>>**).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, de 13 de noviembre de 2025**

Firma del asesor

N° DNI: 09136159

ORCID: 0000-0001-7932- 9762

**ASESORA:**

DRA. MAHIA BEATRIZ MAURIAL MACKEE

**JURADO DE TESIS**

Dr. MARIELLA MARGOT QUIPAS BELLIZZA

PRESIDENTA

MG. VIRGILIO SAUL HOLGUIN REYES

VOCAL

MG. ALBERTO AHUANARI PETSÁ

SECRETARIO

## **DEDICATORIA**

A nuestras familias, por ser abrigo en cada intento y aliento en  
cada paso.

A nuestra Facultad de Educación, por sembrar en nosotras el sueño  
de enseñar con el corazón.

## **AGRADECIMIENTO**

Y a Beca 18, por abrirnos la puerta a una educación que transforma vidas y hace posible lo que un día solo fue esperanza.

A la institución educativa, por abrirnos sus puertas y permitirnos el recojo de información.

Y a los docentes, de la facultad de educación por acompañarnos con sabiduría.

## **FUENTES DE FINANCIAMIENTO**

Trabajo de investigación autofinanciado

|                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| RESUMEN                                                                     |            |
| INTRODUCCIÓN                                                                |            |
| CAPITULO I. PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 3          |
| 1.1. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA                               | 3          |
| 1.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN                                             | 5          |
| 1.3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO                                              | <b>6</b>   |
| CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO                                                  | 9          |
| 2.1. ANTECEDENTES DE ESTUDIOS                                               | 9          |
| 2.2. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL Y NACIONAL                               | 13         |
| 2.3. BASES TEÓRICAS                                                         | <b>15</b>  |
| CAPÍTULO III. METODOLOGÍA                                                   | 28         |
| 3.1. TIPO, NIVEL Y DISEÑO                                                   | 28         |
| 3.2. INFORMANTES DE LA INVESTIGACIÓN                                        | 29         |
| 3.3. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN                                      | 31         |
| 3.4. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS                                               | 33         |
| 3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOJO DE INFORMACIÓN                     | 34         |
| 3.6. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS                                           | 37         |
| 3.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS                                                 | <b>39</b>  |
| CAPITULO IV. RESULTADOS                                                     | 41         |
| 4.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS                                             | 41         |
| 4.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS                                            | <b>113</b> |
| CONCLUSIONES                                                                | 131        |
| RECOMENDACIONES                                                             | 134        |
| REFERENCIAS                                                                 | 137        |

## **Índice de tablas**

|                                                         |     |
|---------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabla 1:</b> Participantes de la investigación       | 29  |
| <b>Tabla 2:</b> Categoría y subcategorías               | 33  |
| <b>Tabla 3:</b> Transcripción de entrevista a los niños | 84  |
| <b>Tabla 4:</b> Matriz de consistencia                  | 143 |

## Índice de figuras

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1:</b> Texto leído sobre el Espíritu Santo      | 73  |
| <b>Figura 2:</b> Ficha de comunicación sobre la papa      | 81  |
| <b>Figura 3:</b> Ficha de trabajo para la casa            | 105 |
| <b>Figura 4:</b> Ficha de trabajo para la casa - religión | 106 |

## **Resumen**

La comprensión lectora en contextos bilingües representa un desafío para los estudiantes que tienen el quechua como lengua materna y aprenden el castellano como segunda lengua, lo que repercute en su desempeño académico. El propósito de esta investigación consistió en explorar las estrategias empleadas por los docentes para mejorar la comprensión lectora en castellano en estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa Intercultural Bilingüe (EIB) del distrito de Paruro, Cusco. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con un diseño etnográfico, considerando como población a estudiantes de quinto grado, padres de familia y docentes. Se emplearon como técnicas la entrevista semiestructurada y la observación participante, y como instrumentos, la guía de entrevistas, la guía de observación y el cuaderno de campo. Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentaron dificultades para comprender vocabulario en castellano, en especial cuando los textos incluían términos abstractos o poco relacionados con su entorno cultural, además de limitaciones para responder preguntas inferenciales y críticas. Entre las estrategias más recurrentes se identificaron la activación de conocimientos previos, la relectura, el empleo de organizadores visuales y el uso de textos contextualizados. Se concluyó que, si bien se observaron esfuerzos docentes por adecuar sus prácticas, resultó necesario fortalecer el enfoque intercultural mediante la elaboración de materiales pertinentes, la valoración del quechua como recurso pedagógico y la capacitación docente en estrategias específicas para contextos bilingües, con el fin de promover una comprensión lectora significativa y culturalmente pertinente.

*PALABRAS CLAVES:* Comprensión lectora, segunda lengua, estrategias pedagógicas, educación intercultural bilingüe

## **Pisi Rimaylla**

Kay p'uchukay yachay tukuyqa, qatipan yachachikunaq ima ruwaykunawanmi irqikunaman yachachinku chaykunata k'skiy llaqk'aqmanta. Kastilla simimi aswanta hamut'ayta tarinapaq Pisiq'a ñinqin kaq yachachikunawan Paruro k'iti yachaywasimanta Educación Intercultural Biligüe (EIB) ñisqa llank'aypi. Qusqu llaqtapi. Kay k'uskiytaqa paqarichimurani Enfoque cualitativo ñisqawan, hinallataq diseño etnográfico ñisqawan ima, practicas pedagógicas ñisqakunata t'aqwirirqanku; wakin yachachikunaqa qheshwa paqarisqakumanta pacha rimanku. Mana taqyasqa tapukuykunawanmi, yachachikunata, tayta mamakunata hinallataq yachachikunata iman tapukurayku, kaqlлатаqmi llank'ana ukhupi qhawarisqaykuta qillqayku mayt'uman churarayku.

Kay p'uchukay k'sku llank'asqaykun qhawarichin; yachachikunaqa sasachankun Kastilla simipi hamut'ayta, aswantaraqqa qillqakuna ukhupi “términos abstractos” ñisqa utaq mana yachachikunaq kawsayninman hina rikch'akuqtin. Hinallataqmi “inferencial” ñisqa tapukuykunata yachachikunaman tapuriqtiyku, paykunata astawanmi sasacharanku, kaqlлатаqmi “crítico” ñisqa tapukuykunata mast'ariqtiykupas sasachay ñanman yachachikunaqa astawan atipakunku.

Yachachikunaqa aswanta llanllarichiq kasqaku irqikunaq ñawpa yachayninta, musuqmnata ñawinchaywan, kaqlлатаq qhawanapaq llank'achiywan, astawanqa yachachikunaq kawsayninkumanta rimaq qillqakunawan. Kay qillqa k'uskiq mayt'uqa tukun: Yachachikunaqa sapa kutinmi kallpachakunku llank'ayninkupi ichaqa astawanraqmi kallpachana kanqa “Enfoque Intercultural” ñisqa Yachaykunata.

Astawan yachachikunaq llank'ayninta ch'ilancharinapaqqa, ima "materialwanmi" yachaqekuna yachanku chayqa imaynatan kawsanku chayman hina riqch'akuqmi kanan, runa simi rimayninchispas yupaychanan kanan "recurso pedagógico" hina, kaqlataqmi yachachikunapas "capacitasqa" kananku imaynatan yachay wasipi wawakunaman "contextos bilingües" nisqapi aswan allinta yachaykunata ch'ilancharisunman chayta, astawan llaqtanchispi kawsay qillqakunata mast'aripa.

Chaninchasqa Simikuna: Hamut'asqa qillqakuna, qhipa yachasqa simi, Estrategias Pedagógicas ñisqa, Educación Intercultural Bilingüe (Iskay Yachay).

## **Introducción**

La comprensión lectora en castellano como segunda lengua (L2) constituye un tema de especial relevancia en el contexto educativo peruano, ya que el país se caracteriza por su diversidad lingüística y cultural. En numerosos casos, los estudiantes de comunidades quechuahablantes adquieren el castellano como segunda lengua, lo cual genera dificultades en la comprensión de textos escritos y, en consecuencia, limita el desarrollo de competencias comunicativas fundamentales para su formación académica y personal.

El presente estudio se llevó a cabo en una Institución Educativa Intercultural Bilingüe de nivel primario, ubicada en el distrito de Paruro, Cusco, donde se identificó que los estudiantes de quinto grado presentaban dificultades significativas para la comprensión de lecturas en castellano como segunda lengua. Estas limitaciones repercutían no solo en su rendimiento escolar, sino también en su participación en diversas actividades educativas y sociales.

El objetivo general de la investigación fue explorar las estrategias implementadas por los docentes para favorecer la comprensión lectora en castellano como segunda lengua en estudiantes de quinto grado de la institución mencionada. De manera complementaria, se buscó describir las percepciones de padres, docentes y estudiantes en torno al uso y efectividad de dichas estrategias.

La investigación se fundamenta en la necesidad de fortalecer el enfoque intercultural en la enseñanza de la lectura, con el propósito de contribuir a la mejora de los procesos pedagógicos relacionados con la comprensión lectora del castellano como segunda lengua en contextos bilingües. Su relevancia se evidencia en el ámbito educativo, al analizar las dificultades, las estrategias de

enseñanza, los modos de evaluación y al examinar en qué medida estas responden a las necesidades reales de los estudiantes y al contexto cultural. Asimismo, el estudio aporta evidencias sobre la práctica docente en instituciones de Educación Intercultural Bilingüe.

El documento se estructura en cuatro capítulos: el primero desarrolla los fundamentos teóricos vinculados con la comprensión lectora y la Educación Intercultural Bilingüe, el segundo presenta la metodología empleada, el tercero expone y analiza los resultados obtenidos y el cuarto formula las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

## **Capítulo I. Planteamiento y Contextualización Del Problema de Investigación**

### **1.1. Descripción de La Situación Problemática**

La adquisición del castellano como segunda lengua en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) constituyó un proceso complejo que exigía la implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas y culturalmente pertinentes.

El propósito de la EIB consiste en garantizar que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas en ambas lenguas (la materna y el castellano), promoviendo el respeto, la valoración y el equilibrio intercultural. Sin embargo, en la práctica educativa se evidenció que dicho objetivo no siempre se cumple, debido a la persistencia de metodologías tradicionales, el uso predominante del castellano como única lengua de instrucción y la limitada articulación entre los saberes locales y los contenidos escolares.

Durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales en una institución educativa EIB de fortalecimiento del distrito de Paruro, Cusco, se observó que los estudiantes de quinto grado presentaban dificultades significativas para comprender textos escritos en castellano, idioma que aprendían como L2. Dichas limitaciones se manifestaban en la escasa participación oral, la limitada comprensión inferencial y crítica, y la tendencia a traducir mentalmente del quechua al castellano, lo que afectaba su fluidez y comprensión global de los textos. Esta situación repercutía directamente en su rendimiento académico, en su participación en clase y en su confianza para comunicarse en contextos formales.

Asimismo, se constató que los docentes, a pesar de su compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, no contaban con una formación especializada en didáctica de segundas lenguas, ni con recursos pedagógicos suficientes para atender las necesidades de un aula bilingüe. En consecuencia, la enseñanza de la lectura se basaba en la repetición, la traducción literal y la memorización de palabras, limitando el desarrollo de niveles más complejos de comprensión (como el inferencial y el crítico).

Del mismo modo, la lengua quechua, siendo la lengua materna de la mayoría de los estudiantes, era escasamente utilizada como medio de mediación lingüística o como recurso de apoyo para la construcción de significados.

En este contexto, el problema central de la investigación radicó en la insuficiente aplicación de estrategias docentes contextualizadas que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora en castellano como segunda lengua en estudiantes quechuahablantes del nivel primario. Esta problemática pone en evidencia una brecha entre las políticas y principios de la Educación Intercultural Bilingüe y las prácticas pedagógicas implementadas en el aula.

Por ello, fue necesario analizar las estrategias empleadas por los docentes para promover la comprensión lectora en castellano como segunda lengua, así como identificar las principales dificultades que enfrentan los estudiantes. Del mismo modo, se interpretaron las percepciones de los actores educativos para generar evidencias que contribuyan al fortalecimiento de la práctica docente en contextos bilingües y a la mejora de la calidad educativa en entornos interculturales.

### ***Preguntas De Investigación***

Pregunta general:

¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los alumnos de quinto grado en la comprensión lectora del castellano como segunda lengua en una escuela EIB del distrito de Paruro, región del Cusco?

Preguntas específicas:

PE1: ¿Cuáles son las estrategias empleadas por los docentes para promover la comprensión lectora del castellano como segunda lengua en los estudiantes de quinto grado de una escuela EIB en el distrito de Paruro, región del Cusco, y hasta qué punto son adecuadas?

PE2: ¿Cómo se evalúa la comprensión lectora del castellano como segunda lengua en los estudiantes de quinto grado de una escuela EIB del distrito de Paruro, región del Cusco, y cuál es el desempeño de los niños y niñas en esta evaluación?

### **1.2.Objetivos De Investigación**

*Objetivo general:*

Describir las dificultades que presentan los niños y niñas de quinto grado en la comprensión lectora en castellano como segunda lengua en una escuela EIB del distrito de Paruro, región del Cusco.

*Objetivos Específicos*

OE1: Describir las estrategias empleadas para la comprensión lectora en castellano como segunda lengua en los estudiantes de quinto grado de

una escuela EIB del distrito de Paruro, región del Cusco, y hasta qué punto son adecuadas o no.

OE2: Describir cómo se evalúa la comprensión lectora en castellano como segunda lengua en los estudiantes de quinto grado de un centro educativo EIB del distrito de Paruro, región del Cusco, y cuál es el desempeño de los niños y niñas en dicha evaluación.

### **1.3. Justificación Del Estudio**

El estudio sobre la comprensión lectora en castellano como segunda lengua en estudiantes quechuahablantes reviste especial importancia porque aborda una problemática educativa de gran relevancia en el contexto peruano actual. En muchas instituciones de Educación Intercultural Bilingüe, los estudiantes cuya lengua materna es el quechua, enfrentan dificultades al comprender textos en castellano, lengua que constituye el medio principal de enseñanza. Esta situación limita no solo el desarrollo de sus competencias comunicativas, sino también su desempeño académico general y su participación plena en los procesos escolares.

Comprender la lectura en una segunda lengua requiere más que el dominio de vocabulario o estructuras gramaticales, requiere de estrategias cognitivas, lingüísticas y culturales que permitan al estudiante construir significado desde su propia experiencia y lengua de origen. Sin embargo, en la práctica pedagógica, se observa con frecuencia que la enseñanza de la lectura en castellano no siempre considera el bagaje lingüístico y cultural del estudiante

quechuahablante, lo que genera brechas en los aprendizajes y reproduce desigualdades educativas.

A nivel metodológico, investigar este tema desde un diseño de etnografía educativa es relevante porque permite recoger evidencias sobre las dificultades, estrategias y modos de evaluación empleados por la docente, para el desarrollo de la comprensión lectora en castellano como L2. Asimismo, permitirá reconocer la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas utilizadas para promover la comprensión lectora desde un enfoque intercultural y comunicativo. Analizar las prácticas docentes orientadas a la enseñanza de la comprensión lectora posibilita identificar aquellas que resultan efectivas y aquellas que requieren ser transformadas, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza en contextos bilingües.

Desde una perspectiva teórica, este estudio aporta a la comprensión del proceso de aprendizaje del castellano como L2, al integrar los aportes de la lingüística aplicada y la didáctica intercultural. A nivel práctico, sus resultados pueden servir de base para el diseño de estrategias de enseñanza más pertinentes, la elaboración de materiales contextualizados y la promoción de programas de formación docente que fortalezcan la enseñanza del castellano sin desvalorizar la lengua quechua.

En el plano social, esta investigación contribuye a la construcción de una educación más equitativa e inclusiva, que reconozca y respete la diversidad lingüística y cultural del país. Al promover una enseñanza que parta del reconocimiento de la lengua materna, se favorece el desarrollo de la identidad

cultural de los estudiantes, se fortalece su autoestima lingüística y se mejora su acceso a los aprendizajes escolares.

En síntesis, este tema reviste importancia porque permite comprender cómo la enseñanza de la lectura en castellano como segunda lengua puede convertirse en una herramienta para reducir desigualdades educativas, mejorar los aprendizajes y promover una educación verdaderamente intercultural. De esta manera, el estudio no solo contribuye tanto al campo académico como al fortalecimiento de las políticas educativas orientadas a garantizar el derecho a una educación de calidad para los pueblos originarios del Perú.

## Capítulo II. Marco Teórico

### 2.1. Antecedentes De Estudios

#### *Antecedentes Nacionales*

La investigación realizada por Ramírez (2020), se centró en el diseño e implementación de estrategias didácticas orientadas a fortalecer la comprensión lectora en castellano como segunda lengua en un contexto educativo intercultural. El estudio tuvo como objetivo principal diseñar e implementar estrategias didácticas orientadas a mejorar la comprensión lectora en castellano como segunda lengua en estudiantes de una comunidad nativa de Roya, Ucayali, pertenecientes a la cultura shipibo-konibo.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación acción participativa, y contó con la participación de estudiantes de educación primaria. Como técnicas e instrumentos se emplearon la observación, entrevistas y registros de desempeño. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en la comprensión lectora, el rendimiento académico y la fluidez verbal de los estudiantes.

Además, se destacó, la efectividad del uso del calendario comunal como recurso pedagógico para contextualizar las actividades de lectura, así como la implementación de las estrategias lúdicas y participativas que fomentaron el interés y la colaboración entre los estudiantes. Se concluyó que la implementación de estrategias contextualizadas y culturalmente pertinentes contribuye al fortalecimiento del aprendizaje del castellano como segunda lengua y al desarrollo de la lectoescritura en ambas lenguas de manera complementaria.

La investigación desarrollada por del Pino y Morales (2022), se centró en el análisis de las prácticas pedagógicas de docentes del nivel preescolar que enseñaban castellano como lengua adicional en contextos interculturales bilingües del Cusco. El estudio tuvo como propósito comprender cómo los maestros acompañaban el aprendizaje del castellano en niños cuya lengua materna era una lengua originaria.

La investigación se llevó a cabo con el apoyo de la unidad de gestión educativa local (UGEL) Paucartambo, bajo un enfoque cualitativo y un diseño descriptivo. Participaron docentes de Instituciones Educativas interculturales bilingües, y se emplearon como técnicas e instrumentos la observación y la entrevista semiestructurada. Los resultados mostraron que las docentes poseían un conocimiento parcial sobre la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza del castellano como segunda lengua, lo que derivaba en sesiones centradas en la repetición y la memorización.

Asimismo, se identificó una falta de formación especializada y el uso limitado de materiales didácticos dinámicos, factores que limitaban el desarrollo del bilingüismo en los estudiantes. Se concluyó que las estrategias de formación continua resultaban insuficientes para promover la planificación autónoma y fortalecer las competencias docentes en la enseñanza del castellano como segunda lengua en contextos bilingües.

La investigación desarrollada por Contreras y Cuba (2021), se centró en el análisis de la relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje del área de castellano como segunda lengua en estudiantes de educación primaria durante el año 2020. El estudio tuvo como propósito identificar la correlación

existente entre el nivel de comprensión lectora en castellano como segunda lengua y las competencias lingüísticas de los estudiantes.

Se aplicó un enfoque cuantitativo, con un nivel y diseño descriptivo correlacional, y se realizó en una institución educativa de la región de Huancavelica, con la participación de alumnos del nivel primario. como técnica principal se empleó la observación, complementada con instrumentos de medición del rendimiento lector y lingüístico. Los resultados mostraron una correlación positiva entre la comprensión lectora en castellano como segunda lengua y el desarrollo de las competencias lingüísticas, evidenciando que el fortalecimiento de dichas habilidades contribuye significativamente a la mejora de la comprensión lectora en contextos bilingües.

Se concluyó que la enseñanza del castellano como segunda lengua debe promover el desarrollo integral de las competencias lingüísticas para favorecer una comprensión lectora más eficaz en estudiantes de comunidades quechuhablantes.

### ***Antecedentes Internacionales***

La investigación desarrollada por Camero (s.f.), se centró en el estudio de la comprensión lectora en una segunda lengua en estudiantes de educación primaria de la ciudad de Bogotá, Colombia. El objetivo principal fue explorar las fases del proceso de comprensión lectora y los desafíos que enfrentan los estudiantes al leer textos en inglés como lengua adicional. El estudio adoptó un enfoque cualitativo con diseño descriptivo, orientado a examinar la evolución y

las dificultades que surgen durante la comprensión de textos en una segunda lengua.

Se emplearon técnicas de observación y análisis de desempeño lector para identificar los principales obstáculos y avances en el aprendizaje. Los resultados revelaron que la comprensión lectora se ve afectada por la falta de estrategias pedagógicas específicas y por una evaluación centrada en la memorización de contenidos. Se concluyó que, en la enseñanza de la lectura en contextos bilingües, los docentes deben priorizar el uso de estrategias de enseñanza y evaluación orientadas a la comprensión, con el fin de favorecer aprendizajes significativos y un mejor desempeño académico.

La investigación realizada por Mejía et al. (2018), se centró en el análisis de la comprensión lectora del castellano como segunda lengua en niños indígenas de una escuela ubicada en Vapués, Colombia. El propósito del estudio fue identificar las barreras y expectativas asociadas a la comprensión lectora del español como lengua secundaria, con el fin de establecer las bases para una propuesta pedagógica orientada a la formación de lectores en contextos interculturales. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con una perspectiva crítica, considerando las experiencias, percepciones y prácticas lectoras de los estudiantes.

Los resultados evidenciaron que las principales limitaciones estaban relacionadas con la falta de materiales contextualizados y estrategias pedagógicas adecuadas al entorno cultural de los alumnos. Asimismo, se observó que el involucramiento familiar constituía un factor clave para fortalecer los procesos de aprendizaje. Se concluyó que el diseño de estrategias educativas

contextualizadas y la participación de las familias son fundamentales para promover una comprensión lectora significativa, inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural y lingüística.

## **2.2. Marco Normativo Internacional Y Nacional**

En el Perú, la Educación Intercultural Bilingüe está respaldado por un marco normativo que reconoce y valora la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país. Estas normativas buscan ofrecer una educación más justa que respete e incluya las lenguas, conocimientos y tradiciones de los pueblos originarios.

Asimismo, existen normativas internacionales que sostienen la Educación Intercultural Bilingüe, entre ellas está el Convenio 169 de la OIT (1989), y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), los cuales coinciden en una idea esencial: la educación en los territorios de los pueblos originarios debe construirse de la mano con la comunidad. Es decir, no se trata solo de enseñar, sino de escuchar, dialogar y responder a lo que las personas realmente necesitan, sueñan y valoran.

Desde esta mirada, se reconoce la importancia de fortalecer la lengua materna, de valorar la cultura local y de promover formas de aprendizaje que estén en sintonía con la vida, las costumbres y los saberes de la comunidad. Cuando las escuelas trabajan de manera colaborativa con las familias y líderes comunales, se crean oportunidades reales para que niños y niñas aprendan desde lo que son, desde sus raíces, y no a pesar de ellas.

Por otro lado, existen normativas nacionales que fortalecen el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú.

En primer lugar, la Constitución Política del Perú (1993), les da valor a las diferentes formas de vida, lenguas y tradiciones del país promoviendo el respeto hacia todas las identidades. En su artículo 48 también menciona que todos tienen derecho a acceder a la educación en su lengua nativa. Esto favorece a los alumnos de las comunidades indígenas en su aprendizaje y les ayuda a consolidar su identidad. Esto también significa que el estado es responsable de promover el respeto por todas las culturas. Esta tarea es muy importante porque ayuda a crear un ambiente donde todos puedan convivir con respeto y sin discriminación.

Por otro lado, el derecho a la educación en lengua materna no solo mejora el aprendizaje, sino que también permite que los pueblos indígenas mantengan vivas sus costumbres, tradiciones y formas de ver el mundo. En este sentido, la EIB es clave, ya que permite a los niños y jóvenes sentirse orgullosos de sus raíces y, al mismo tiempo, tengan acceso a nuevas oportunidades.

Este artículo de la Constitución es fundamental para construir un país más justo, donde todas las culturas sean valoradas por igual. Pero para que esto se cumpla, es necesario que el Estado y la sociedad en general se comprometan a respetar y fortalecer la diversidad cultural que hace del Perú un país tan especial.

En segundo lugar, la Ley General de Educación N. 28044 (2003), establece un marco básico para asegurar que se tenga una educación inclusiva, equitativa y de calidad a nivel nacional. En su Artículo 19, la ley establece que

estos grupos tienen el derecho a acceder a educación igual. Para lograr este objetivo, se han diseñado programas que promueven la equidad de género y el acceso a una educación de calidad en zonas rurales y en contextos con mayores desafíos sociales o culturales.

Asimismo, el artículo 20, en su inciso b, señala que se debe garantizar que los alumnos accedan a la enseñanza en su idioma materno complementando este proceso con la enseñanza del castellano como segunda lengua. Además, se fomenta la enseñanza de otras lenguas no nacionales, permitiendo así una formación más integral y multilingüe, en armonía con la riqueza cultural y étnica que define al país.

En tercer lugar, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (2016), tiene como propósito garantizar una educación en su lengua originaria, para ello plantea asegurar la presencia de docentes capacitados y un currículo que valore y respete las culturas de cada comunidad.

Asimismo, este plan enfatiza en la importancia de enseñar una segunda lengua como el castellano de manera gradual y contextualiza de modo que los alumnos puedan llegar a ser bilingües competentes, sin perder la conexión con su lengua y cultura de origen.

Además, se fomenta un enfoque intercultural que valore la diversidad cultural del país y promueva la convivencia respetuosa entre diferentes culturas. También impulsa la elaboración e implementación de materiales educativos pertinentes en ambas lenguas, adaptados a las realidades de cada contexto, con todo esto el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe busca asegurar una educación de calidad que respete la identidad cultural y

lingüística de los estudiantes indígenas, contribuyendo así a su inclusión plena en una sociedad diversa y multicultural.

### **2.3. Bases Teóricas**

En esta sección se analiza el concepto de comprensión lectora en castellano como segunda lengua, resaltando su importancia en el desarrollo académico de los niños quechua hablantes, ya que contribuye a fortalecer sus competencias fundamentales.

#### ***La Comprensión Lectora***

Según Liefeldt (2023), la comprensión lectora es la capacidad de entender lo que se lee, esta capacidad se puede desarrollar desde edades muy tempranas usando estrategias sencillas y efectivas, dentro y fuera del aula, no solo resulta esencial para el rendimiento escolar, sino que también cumple un rol importante en la vida cotidiana, ya que permite tomar decisiones informadas. Aunque suele trabajarse principalmente en el contexto escolar, el desarrollo de esta habilidad puede iniciarse en cualquier momento mediante prácticas adecuadas.

En este sentido, Rosero (2019), enfatiza que la comprensión lectora es una de las habilidades más relevantes dentro del proceso de aprendizaje. Aquellos estudiantes que logran entender lo que leen tienden a tener un mejor desempeño académico y mayor desarrollo personal. Por esta razón, esta competencia debe fortalecerse desde los primeros años de escolaridad, ya que es la base para acceder al resto de conocimientos del plan de estudios.

Desde una mirada funcional, la comprensión lectora se refiere a la habilidad de interpretar y procesar la información de un texto. Esto incluye identificar ideas principales y secundarias, establecer relaciones entre conceptos y entender la estructura general del contenido. Por ello, se considera una competencia clave no solo en el ámbito educativo, sino también en el crecimiento integral de los niños y niñas.

Asimismo, Ynoñán (2020), comprender textos es una habilidad educativa fundamental en la vida diaria, ya que está presente en múltiples actividades de la vida cotidiana como leer mensajes, noticias o redes sociales, se presenta con diferentes niveles de dificultad. Además, menciona que esta práctica está fuertemente influenciada por factores culturales, y que responde a las necesidades, intereses y contextos particulares de cada lector.

A ello, González (2004), propone una clasificación de los niveles de comprensión lectora, destacando que uno de ellos implica ir más allá de la simple lectura de palabras para llegar a un entendimiento profundo del contenido. Este nivel permite que el lector reflexione, relacione lo leído con experiencias previas y genere nuevos aprendizajes.

### ***Contextualización Cultural En La Enseñanza De La Comprensión Lectora***

Cummins (2001), afirma que la relación entre la lengua y la cultura es fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora. El lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino también un instrumento a través del cual se transmite y se perpetúa la cultura. Esta relación influye significativamente en cómo se enseña la lectura, sobre todo en entornos donde conviven diversas

culturas y lenguas. Además, implica comprender cómo las experiencias y la identidad cultural de los estudiantes influyen en su comprensión de los textos. En este contexto, se busca crear un entorno didáctico que respete y refleje la variedad cultural, promoviendo la interacción de los estudiantes y su conexión con los materiales de lectura a través de un enfoque inclusivo y sensible a las diferencias culturales.

Arévalo et al (2004), señalan que los niños se socializan en distintos entornos como la escuela, el hogar y la comunidad. Por ello, para lograr una formación efectiva, es crucial integrar el trabajo pedagógico con el contexto familiar y comunitario. Antes de planificar el currículo, es esencial entender la realidad lingüística de la comunidad, identificando las características lingüísticas de los alumnos, sus familias y otros actores educativos. Es necesario conocer las lenguas habladas, cuándo, para qué y entre quiénes se utilizan, para adaptar adecuadamente la enseñanza.

### ***Castellano Como Segunda Lengua***

En nuestras aulas la variada riqueza lingüística y cultural se ve reflejada, cuando los y las estudiantes se comunican en su lengua materna como parte de su identidad. A su vez, adquieren una segunda lengua, que comúnmente es el castellano, dependiendo del entorno lingüístico en el que se encuentren. Esta segunda lengua, sirve como un medio para la comunicación con personas de diferentes culturas y como una vía para acceder a nuevos saberes.

Según el MINEDU (2013), una segunda lengua es la que se adquiere después a la primera lengua. Esta puede aprenderse durante la infancia, o

en el trayecto de nuestra vida. (Koike y Klee, 2003 como se cita en Arévalo et al, 2004, p. 2), señalan que “se aprende la L2 cuando ya se ha aprendido la L1 y, por tanto, ya se cuenta con un sistema lingüístico en el cerebro”.

Diversos estudios sobre la Educación intercultural bilingüe (EIB), han demostrado la importancia de un enfoque que no solo enseña una segunda lengua, sino que también respeta y valora la lengua y cultura materna de los estudiantes.

El artículo 20 de la Ley General de Educación N° 28044 establecido por la MINEDU (2003), señala que es fundamental incentivar la apreciación y el fortalecimiento de nuestras culturas, así como fomentar el respeto por la diversidad cultural, y el diálogo intercultural. Esto incluye la sensibilización sobre los derechos de los pueblos indígenas y otras comunidades, tanto nacionales como internacionales. Es esencial reconocer las culturas, costumbres, valores y cosmovisión, que existen en nuestro país.

Según Williams y Burden (1999), el contexto del estudiante donde se utiliza el idioma que está siendo estudiado como principal herramienta de comunicación, puede fortalecer los conocimientos lingüísticos adquiridos en un entorno educativo formal y permitir la aplicación de las habilidades pragmáticas y sociolingüísticas aprendidas. Esta situación puede resultar beneficiosa, si se fomenta la práctica, o perjudicial, si los hablantes nativos de español en su entorno cercano no brindan suficiente apoyo, para el proceso de aprendizaje.

Aprender el español como segunda lengua, puede mejorar la capacidad de comunicación, facilitar la interacción social, ampliar las oportunidades laborales y académicas. Siendo el español uno de los tantos

dialectos que se hablan alrededor del mundo tanto por hablantes nativos o como aprendices, lo que lo posiciona como una lengua relevante a nivel internacional.

### ***Diferencia Entre Segunda Lengua Y Lengua Materna***

Según MINEDU (2021), destaca que la lengua materna (o primera lengua), es la que se aprende de manera natural en los primeros años de vida, especialmente a través de la interacción con el entorno familiar y cercano. No solo es el medio de comunicación inicial del niño o niña, sino también una herramienta fundamental para construir su identidad, participar en su cultura y comprender el mundo que lo rodea.

Cuando el MINEDU dice que una persona puede tener una o más lenguas maternas, está reconociendo la realidad de muchos contextos interculturales en el Perú, donde los niños crecen en entornos bilingües o multilingües y aprenden simultáneamente más de una lengua desde la infancia (por ejemplo, quechua y castellano). Esta interpretación se alinea con una visión sociocultural de la lengua, donde la lengua materna no es solo un código lingüístico, sino una forma de estar en el mundo, enraizada en las relaciones familiares, comunitarias y culturales.

Al contrario de la lengua materna, la segunda lengua se aprende después de ella, usualmente en espacios como el hogar, la escuela, el barrio o la comunidad en general. A diferencia de la lengua materna, que se adquiere naturalmente en los primeros años de vida mediante la interacción familiar, la segunda lengua se incorpora más tarde, comúnmente en contextos institucionales o escolares. (MINEDU, 2021).

De acuerdo con la normativa de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el castellano, es aquella que se enseña como segunda lengua a los niños y las niñas que hablan una lengua originaria como primera lengua ya sea el quechua, el aimara, u otras. Este proceso de aprendizaje requiere de reconocer y poner en valor los conocimientos previos de la estudiante o del estudiante, su forma de interpretar el mundo, los conocimientos previos y su contexto sociocultural, para garantizar una enseñanza significativa, respetuosa y coherente con su identidad lingüística y cultural.

### ***Enfoques De La Enseñanza De Una Segunda Lengua***

Si se desea enseñar una segunda lengua como el castellano en contextos interculturales, se entiende que es necesario conocer los diferentes enfoques o metodologías que guían la práctica docente. Exponer a los maestros a las distintas metodologías significa, según Arévalo et al. (2004), ofrecerles la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas más adecuadas y contextualizadas considerando las necesidades lingüísticas y culturales del alumnado. Entre estos enfoques podemos encontrar el estructural y el comunicativo-textual.

El primer enfoque parte de la premisa de que la lengua es un sistema de estructuras gramaticales que se aprende de forma ordenada y progresiva; la enseñanza se centra en la repetición, la memorización práctica de las formas lingüísticas que se destierran del contexto comunicativo real prioriza la corrección formal, el conocimiento de reglas gramaticales, así como el control de la producción lingüística.

Aunque este enfoque ha sido ampliamente utilizado, también puede limitar el desarrollo de la capacidad comunicativa del alumnado, ya que la forma que se prioriza no permite acudir a entornos comunicativos ni conocer los patrones de conducta del uso real de la lengua. El segundo enfoque, el comunicativo-textual, surge al partir de la lengua como uso funcional en situaciones comunicativas reales. Intenta que el alumno desarrolle su competencia comunicativa, es decir, la capacidad de utilizar el idioma de forma apropiada y eficaz en función del contexto.

Para ello, el texto (oral o escrito), es el eje del proceso enseñanza-aprendizaje y la gramática se enseña en base al significado que se quiere transmitir. Se genera la comprensión y producción de mensajes completos y se trabaja con diferentes tipos de géneros textuales y se valora el error como el tipo de error natural en el proceso de aprendizaje. Arévalo et al. (2004), advierten que el problema no es que se enseñe gramática, sino que se enseña la gramática y consideran que ha sido muchas veces maltratada: esto es una sobreexplotación como algo aislado, siendo maltratada y/o ignorada.

Por ello, incluso si el docente no prioriza la gramática en su práctica diaria, debe tener un conocimiento sólido de ella para apoyar el aprendizaje cuando sea necesario. En síntesis, una enseñanza eficaz del castellano como segunda lengua debe buscar un equilibrio entre la atención a la forma y el uso significativo del lenguaje, favoreciendo el desarrollo lingüístico sin descuidar el sentido y la función comunicativa del idioma.

## ***Las Estrategias Para La Comprensión Lectora En Castellano Como Segunda Lengua***

Según el Ministerio de Educación MINEDU (2013), implementar las estrategias para enseñar español como segunda lengua, implica estructurar la dinámica en el aula, lo que incluye la organización de los alumnos de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua, la creación de un ambiente bilingüe, el establecimiento de un horario específico para las clases de español y la lengua materna, así mismo el uso de materiales apropiados para la enseñanza en ambos idiomas.

Estas estrategias son fundamentales para mejorar la comprensión y el procesamiento de la información en textos escritos. Además, los niños desarrollan habilidades del pensamiento crítico y mejoran la fluidez y velocidad de la lectura. Solé (1992), explica que las estrategias de comprensión son formas organizadas de actuar para lograr entender lo que se lee, lo que implica planificar con anticipación y usar herramientas durante y después de la lectura.

Las estrategias son actividades que se realizan en los diferentes momentos que se realiza la lectura. Estas acciones ayudan al estudiante a mejorar sus habilidades para la comprensión lectora y darle significado al texto, mejorar sus habilidades y ser más eficaz. En este estudio, se han analizado la inferencia y la predicción como técnicas de lectura, con objetivos concretos en el proceso de comprensión del texto, (Moré, 2009, como se citó en Fernández, 2021). Con relación a ello, Pernía y Méndez (2018), indican que las estrategias son actividades realizadas por el lector, antes, durante y después de la lectura, las

cuales les ayudaran a dar significado al texto, mejorar sus competencias y ser más eficaz.

### ***Estrategias Metodológicas***

Las estrategias metodológicas son procedimientos que los docentes aplican de forma intencional para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua, como el castellano, especialmente en contextos interculturales. Según el Ministerio de Educación del Perú (2013), estas estrategias deben ser pertinentes, variadas y adaptadas a las características lingüísticas, culturales y cognitivas de los estudiantes. En la enseñanza del castellano como segunda lengua, se sugiere el uso de organizadores visuales, secuencias didácticas contextualizadas, dramatizaciones, juegos orales, lectura compartida, y actividades que integren lo oral y lo escrito de manera progresiva.

Estas estrategias favorecen que el aprendizaje sea considerado significativo, ya que relacionan los nuevos conocimientos con saberes previos del alumno. De igual manera, propician la participación, el trabajo en grupo y el desarrollo de la competencia comunicativa a través de situaciones simuladas o reales. El profesor, con el rol de mediador, deberá planificar con claridad qué se persigue comunicativamente, predecir requerimientos de ayuda visual, verbal o de tipo lingüístico y establecer un clima seguro para que el alumno pueda interactuar en la lengua sin miedo a errar.

### ***Estrategias Metodológicas En La Educación Intercultural Bilingüe***

Es una modalidad incorporada al sistema educativo peruano dentro de la Educación Básica Regular, orientada a atender a niños, niñas y adolescentes de pueblos originarios, considerando su lengua y cultura como ejes fundamentales del proceso educativo (MINEDU, 2018). Esta propuesta busca no solo garantizar el derecho a una educación de calidad, sino también hacerlo desde una perspectiva que valore y respete la identidad cultural y lingüística de los estudiantes. En este sentido, la EIB propone una educación contextualizada, donde los contenidos, metodologías y lenguas utilizadas respondan al entorno sociocultural de los estudiantes.

Como señalan López y Kuper (1999), esta modalidad parte del reconocimiento y apropiación de la propia cultura de los actores involucrados, para luego integrar de manera crítica y respetuosa elementos culturales externos. Así, la EIB no solo promueve el aprendizaje en lengua materna y en la segunda lengua, sino que también pone énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en ambas lenguas, fortaleciendo la autoestima, el pensamiento crítico y el sentido de pertenencia cultural.

### ***Activación De Conocimientos Previos***

Es una estrategia pedagógica que emplea el docente para que los estudiantes puedan recordar conocimientos a partir de sus aprendizajes, experiencias o vivencias adquiridas anteriormente, y que son de ayuda para comprender la nueva información relacionada con el tema que se va a desarrollar. Esta acción didáctica resulta fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permite al estudiante vincular lo que ya conoce con los

contenidos nuevos, facilitando así la comprensión y construcción significativa del conocimiento.

Este proceso no solo ayuda al estudiante a relacionar de manera coherente lo que ya sabe con los nuevos contenidos, sino que también contribuye al fortalecimiento de habilidades como el pensamiento crítico, la autonomía en el aprendizaje y la reflexión sobre su propio proceso cognitivo. Estas capacidades son vitales para una comprensión lectora profunda, en contextos donde el castellano se aprende como segunda lengua, ya que permiten al estudiante desarrollar estrategias para abordar textos con mayor eficacia.

Según el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016), los conocimientos previos constituyen una base fundamental para la comprensión lectora, ya que permiten al estudiante relacionar la nueva información con saberes y experiencias anteriores, lo cual favorece un aprendizaje más significativo y contextualizado. En esa línea, el Currículo Nacional resalta la importancia de partir de los saberes previos de los estudiantes como condición indispensable para promover aprendizajes pertinentes, especialmente en contextos educativos diversos y culturalmente ricos como los de la Educación Intercultural Bilingüe.

### ***Evaluación Formativa***

De acuerdo con Pérez (2005), evaluar la comprensión lectora no es tarea sencilla, ya que involucra varios procesos mentales que no siempre pueden medirse de manera directa o con una sola prueba. La comprensión de la naturaleza interactiva de los procesos involucrados en la misma hace que no se pueda ofrecer una solución sencilla a este problema.

Los intentos de establecer jerarquías que categoricen las habilidades relacionadas con la comprensión no han tenido éxito, lo que lleva a evaluar la comprensión como una serie de procesos. Según la mayoría de los expertos en lectura, no representan integralmente la comprensión en su totalidad. Así mismo, es importante realizar las evaluaciones en la comprensión lectora porque nos permite identificar el nivel de aprendizaje de los niños y niñas, para aplicar diversas estrategias según la necesidad de los estudiantes y lograr mejorar su aprendizaje.

En ese sentido, se reconocen tres niveles de comprensión: el literal, que permite identificar información explícita del texto como hechos, personajes, tiempo o lugar; el inferencial, que exige deducir información implícita relacionando ideas, interpretando intenciones o anticipando consecuencias; y el crítico, que implica emitir juicios personales sobre el contenido, valorando su veracidad o coherencia, y permitiendo una reflexión más profunda sobre lo leído.

Evaluar considerando estos niveles permite al docente observar no solo si el estudiante entiende el texto, sino cómo lo procesa, lo interpreta y lo valora, ajustando así su acompañamiento pedagógico de forma más precisa y significativa.

### ***El texto en el desarrollo de la competencia lectora***

Un texto es una unidad de comunicación compuesta por un conjunto de enunciados organizados con coherencia y cohesión, que tiene como propósito transmitir un mensaje claro y completo. Puede presentarse de forma

oral o escrita, y responde siempre a una intención comunicativa: informar, narrar, explicar, argumentar, describir, entre otros.

Según el enfoque comunicativo textual del Currículo Nacional del Perú (MINEDU, 2016), un texto no es solo un conjunto de oraciones, sino una producción con sentido en un contexto determinado, donde se articulan las ideas de manera lógica y funcional. Los textos pueden clasificarse en diferentes tipos según su estructura y finalidad: narrativos, descriptivos, expositivos, instructivos, argumentativos, entre otros. Además, su comprensión implica considerar tanto el contenido como las condiciones de producción y recepción (quién lo dice, a quién, para qué, y en qué contexto).

En el marco del desarrollo de la comprensión lectora, el texto constituye el punto de partida del proceso interpretativo, ya que su comprensión implica no solo identificar el contenido literal, sino también construir significados más profundos a partir de la inferencia, la reflexión y la relación con los saberes previos del lector. Comprender un texto supone, además, considerar las condiciones de producción y recepción —quién lo dice, a quién, para qué y en qué contexto—, lo que permite una interpretación más integral y contextualizada del mensaje.

## **Capítulo III. Metodología**

### **3.1. Tipo, Nivel y Diseño**

El presente estudio es cualitativo, ya que busca comprender las dificultades que enfrentan los estudiantes para entender el castellano como segunda lengua y las estrategias pedagógicas que aplican los docentes para abordarlas. La investigación cualitativa permite explorar fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores involucrados. Según Hernández-Sampieri (2014), este enfoque facilita acceder a los significados, vivencias y contextos de los participantes, mediante la recolección de información no numérica como entrevistas, observaciones y registros de campo, favoreciendo el descubrimiento de hallazgos relevantes durante el desarrollo del estudio.

En cuanto al nivel, la investigación se ubica en un enfoque descriptivo y exploratorio, porque describe y analiza las prácticas de comprensión lectora de los estudiantes y examina las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en un contexto educativo intercultural bilingüe.

El diseño adoptado es etnográfico educativo, “La etnografía educativa se centra en explorar los acontecimientos diarios de la escuela, aportando datos descriptivos acerca de los medios, contextos y participantes implicados en el proceso educativo, con el fin de descubrir patrones de comportamiento y relaciones sociales que se producen en este entorno” (Murillo & Martínez-Garrido, 2010). Este diseño permite examinar las dinámicas culturales, pedagógicas y lingüísticas que se desarrollan en el aula, prestando especial atención a las creencias, comportamientos y formas de interacción

propias del grupo. Es adecuado para estudiar los procesos de lectura en castellano como segunda lengua, ya que permite una comprensión profunda de la vida cotidiana de los estudiantes y docentes dentro del aula.

### 3.2. Informantes de la investigación

El grupo de observación que se tomó en cuenta para este estudio están formados por diversos actores que integran la comunidad educativa, incluyendo a docentes, padres y madres de familia, así como a estudiantes. En esta institución hay 75 niños, 7 docentes, 1 director y 1 miembro del personal de servicios.

Para la investigación se seleccionaron informantes clave de manera intencional, siguiendo criterios de relevancia y accesibilidad, propios del enfoque cualitativo. Se incluyeron a los estudiantes de 5.º grado de primaria, así como la docente del aula correspondiente y los padres y madres de familia. Se selecciono este grado porque es superior en este nivel y, según lo observado en nuestras prácticas preprofesionales en la misma escuela y comunidad, los estudiantes ya han desarrollado la comprensión lectora en castellano.

La distribución de los informantes se detalla en la tabla siguiente:

**Tabla 1**

*Actores participantes y técnicas de recolección de información aplicadas*

| <b>Actor participante</b> | <b>Cantidad</b> | <b>Técnicas de recolección de información</b>           |
|---------------------------|-----------------|---------------------------------------------------------|
| <b>Docentes</b>           | 1               | Observación (13 sesiones) y entrevista semiestructurada |

|                                                    |                        |                                           |
|----------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------|
| <b>Estudiantes (5.º grado)</b>                     | 18                     | Observación durante las sesiones de clase |
| <b>Subgrupo de estudiantes (3 niños y 3 niñas)</b> | 6                      | Entrevista semiestructurada               |
| <b>Padres y madres de familia</b>                  | 3 (2 madres y 1 padre) | Entrevista semiestructurada               |
| <b>Total</b>                                       | <b>22</b>              | —                                         |

*Nota:* La tabla presenta a los actores que participaron en la investigación y las técnicas empleadas para la recolección de información. Se realizaron 13 observaciones de clase a la docente del aula de quinto grado, complementadas con una entrevista semiestructurada. Los 18 estudiantes fueron observados durante las sesiones, y 6 de ellos (3 niños y 3 niñas) participaron en entrevistas individuales. Asimismo, se entrevistó a 1 padre y 2 madres de familia.

### ***Criterios De Inclusión***

Se seleccionó a los actores educativos que cumplieron con las condiciones establecidas para participar como informantes clave.

**Docente.** se incluyó a la responsable del aula de quinto grado de educación primaria, por considerarse que su grupo de estudiantes presentaba un mayor nivel de avance en la comprensión lectora en castellano como segunda lengua.

**Padres y Madres.** Participaron voluntariamente, si demostraron un involucramiento activo en las actividades escolares de sus hijos e hijas.

**Niños y Niñas.** se observó a todo el grupo del quinto grado durante las sesiones de clase. Para las entrevistas, se eligió a los hijos e hijas de los padres

entrevistados, priorizando a aquellos más participativos y cuya lengua materna fuera el quechua.

### ***Criterios De Exclusión***

No se incluyó al resto de docentes, dado que la observación se centró exclusivamente en el aula de quinto grado de primaria, donde se desarrollaron las actividades de investigación. Asimismo, se excluyó a los padres, madres y estudiantes que no participaron activamente en las actividades escolares o que no estuvieron presentes de manera regular durante el periodo de observación. Esta decisión se basó en la necesidad de garantizar la validez de la información recolectada y asegurar que los participantes seleccionados representaran de forma coherente el proceso pedagógico observado.

### **3.3. Procedimiento de la investigación**

La presente investigación se desarrolló siguiendo los siguientes pasos:

Primera fase: Durante las prácticas preprofesionales, desarrolladas en la institución educativa, se estableció un vínculo de confianza con los distintos actores educativos. En este contexto, se invitó a los padres de familia a firmar un consentimiento informado que permitió entrevistar a ellos y a sus hijos y realizar observaciones en el aula de sus hijos/as.

En esta etapa inicial, se garantizó el respeto a los principios éticos de la investigación educativa, asegurando la confidencialidad, el anonimato y la participación voluntaria de todos los actores involucrados. Una vez firmado el

consentimiento, se les explico que las entrevistas a los estudiantes se realizarán en su lengua materna (quechua), utilizando un lenguaje accesible y adecuado a su edad. Estas entrevistas tuvieron una duración de 10 minutos. Se detalló el tipo de preguntas que se les haría, orientadas a conocer qué leen en castellano como segunda lengua, cómo comprenden los textos, qué estrategias usan para entenderlos, cómo se sienten al leer y relacionan lo leído con su vida cotidiana. Además, se informó que la entrevista seria grabada solo si tanto el padre/madre o apoderado como el estudiante otorgan su consentimiento o asentimiento.

Por otro lado, se comunicó que la entrevista dirigida a los padres tendrá una duración aproximada de 30 minutos. Esta tendrá como finalidad conocer cómo apoyan a sus hijos/as en el proceso de comprensión lectora en castellano como segunda lengua, cómo perciben el nivel de comprensión de sus hijos/as, qué estrategias aplican en casa y cómo relacionan las lecturas con la vida diaria.

Asimismo, se les explicó que tanto los padres como los estudiantes obtendrían beneficios indirectos de la investigación, al recibir orientaciones y estrategias prácticas que les permitan fortalecer la comprensión lectora en castellano desde el hogar y el aula. Con la docente se siguió una dinámica similar, tras firmar el consentimiento se le informó de preguntas para conocer la fluidez lectora de los estudiantes en castellano como segunda lengua, cómo comprenden los textos y qué estrategias usan para enfrentar palabras desconocidas. También se indago sobre cómo relacionan los textos con sus experiencias previas, cómo responden a preguntas de comprensión, y qué recursos o actividades se emplean en el aula para fomentar la comprensión lectora. Además, se observó cómo se

motiva a los estudiantes a leer en castellano fuera del entorno escolar. Se informó que la entrevista tendría una duración de 30 minutos y que se beneficiaría al recibir nuevas estrategias y orientaciones que contribuirán a mejorar la enseñanza y el fortalecimiento de la comprensión lectora de sus estudiantes en castellano como segunda lengua. En total, se realizaron trece observaciones de clases en el aula del quinto grado, registradas en un cuaderno de campo, donde se consignaron las estrategias utilizadas, las interacciones y las reacciones de los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones.

**Segunda fase.** Se llevo a cabo la recolección de datos a través de observación participante y entrevistas. Además, se utilizó un cuaderno de campo para registrar hechos empíricos, tomando como referencia la muestra estipulada como 1 docente, 3 padres de familia y 18 niños y niñas para la observación, de los cuales se seleccionará a 6 niños para la entrevista. Una vez culminada esta etapa, se inició la sistematización de los datos, organizando las entrevistas y observaciones en matrices analíticas según los actores participantes (docente, estudiantes y padres de familia). Después se realizó la organización de los datos obtenidos a través de la codificación, categorización y triangulación. Por último, se redactó el informe con los datos obtenidos y se hizo la presentación de los resultados. En esta fase, la información fue depurada y clasificada de acuerdo con las categorías derivadas de los objetivos de investigación, lo que permitió garantizar coherencia, validez y confiabilidad en el proceso interpretativo.

### 3.4. Definición De Categorías

**Tabla 2**

*Categoría principal y dimensiones de análisis*

| Categoría | Subcategorías |
|-----------|---------------|
|-----------|---------------|

|                                                                      |                                                 |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Estrategias para la comprensión lectora en castellano como L2</b> | Formas de lectura de textos                     |
|                                                                      | Activación de conocimientos previos             |
|                                                                      | Identificación de ideas principales y relectura |
|                                                                      | Evaluación de la comprensión lectora            |
|                                                                      | Actividades de refuerzo                         |

*Nota:* La categoría y sus dimensiones surgieron del análisis de la información obtenida en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

### **3.5. Técnicas E Instrumentos Para Recojo De Información**

En esta investigación se emplearon técnicas cualitativas que permitieron comprender de manera integral las estrategias de comprensión lectora en castellano como segunda lengua, desde la perspectiva de los distintos actores educativos.

#### ***Técnicas***

Las técnicas que se usaron para esta investigación fueron la observación participante y entrevistas semiestructuradas, se realizaron para la docente, padres y madres de familia y por el otro lado la entrevista de estudiantes:

**Observación Participante.** Es una técnica central en los estudios etnográficos que permite al investigador involucrarse en el contexto natural de los participantes para comprender de manera integral sus comportamientos, interacciones y significados. No constituye un método por sí misma, sino un estilo de trabajo propio de los investigadores de campo, quienes, al ser aceptados por la comunidad estudiada, pueden aplicar diversas estrategias de recolección de datos (Flick, 2015). En esta investigación, la observación participante se aplicó durante

las sesiones de clase. Se observó principalmente a los estudiantes y a la docente responsable del área, registrando las interacciones que se producían durante las actividades de lectura, la aplicación de estrategias pedagógicas y las respuestas de los niños frente a los textos. Estas observaciones se realizaron de forma continua durante varias semanas, en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de comprender cómo se desarrollaban las estrategias de comprensión lectora en situaciones reales de aula.

**Las entrevistas.** Las entrevistas son una técnica fundamental en este estudio cualitativo etnográfico, ya que permiten acceder al punto de vista de los distintos actores educativos desde sus propias voces. En este sentido, se diseñaron guías de entrevista semiestructuradas que combinan preguntas abiertas y flexibles, adaptadas a cada perfil (docentes, estudiantes y padres de familia). Esto nos permitió recolectar información rica, contextualizada y coherente con los objetivos de la investigación.

***Padres Y Madres De Familia.*** Estas entrevistas tuvieron como objetivo conocer las diferentes opiniones y las percepciones que tienen los padres y madres de familia sobre la capacidad de sus hijos para comprender textos en castellano como segunda lengua, así como las estrategias que utilizan en casa. También se buscó entender el nivel de apoyo que brindan desde el hogar, y cómo valoran el proceso de aprendizaje del castellano dentro del contexto familiar y comunitario. Esta información fue clave para analizar el entorno sociocultural que influye en el desarrollo de la comprensión lectora.

***Estudiantes.*** Las entrevistas a estudiantes fueron para conocer su experiencia personal al leer en castellano como segunda lengua. Se indagó sobre

los diferentes tipos de textos que prefieren leer, las emociones que sienten al leer, las dificultades a las que se enfrentan, las estrategias que usan para comprender, y la relación entre lo que leen y su vida cotidiana o comunitaria. Estas entrevistas fueron realizadas en quechua y en lenguaje sencillo, se respetó el contexto intercultural y el nivel de desarrollo de los niños. Se hizo la grabación de los audios solo con el consentimiento del estudiante y sus padres.

***Docente.*** Se realizaron entrevistas a la docente encargada del aula del quinto grado para conocer las estrategias que implementa en la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes que tienen al castellano como segunda lengua. Las preguntas estuvieron orientadas a identificar las metodologías, enfoques, recursos y adaptaciones que se aplica para atender las necesidades lingüísticas y culturales de sus estudiantes. También se buscó comprender su percepción sobre los avances y desafíos que observa en sus alumnos.

### ***Instrumentos***

Para aplicar las técnicas de recolección de datos se aplicaron los siguientes instrumentos.

**Guía De Entrevista.** Este instrumento comprende preguntas semiestructuradas, abiertas y sencillas para el recojo de información de diferentes actores educativos. La finalidad de esta entrevista fue establecer una comunicación adecuada que permita obtener información sobre las diferentes estrategias empleadas por la docente. Estas entrevistas fueron realizadas en quechua, en un lenguaje accesible y con consentimiento y asentimiento voluntario. Se grabó solo con el consentimiento de los actores.

**Guía De Observación.** Es una guía, que facilita la observación del uso de varias estrategias en la comprensión lectora del castellano como segunda lengua, con el fin de mejorar el nivel de aprendizaje de los niños y niñas, como: textos de diferentes tipos, imágenes ilustrativas y materiales audiovisuales. Además, permitió identificar en qué lengua se elaboran los materiales, en castellano o en su lengua materna (quechua) y si estos están acorde al contexto y la necesidad de cada estudiante. Así también se observó la interacción de la docente y el conocimiento sobre el uso del castellano como segunda lengua.

Por último, se observó qué estrategias se emplean para la mejora de la comprensión lectora en castellano como segunda lengua su utilización de manera adecuada en textos leídos (como cuentos, ya sea en lengua originaria o en castellano, cuaderno de trabajo, guía como observación o análisis, experiencias de aprendizajes, videos, audios, documentales etc.)

**Cuaderno De Campo.** Es una herramienta fundamental para recoger y registrar información durante las observaciones realizadas, además de las reflexiones y datos relevantes durante la investigación. Además, el cuaderno de campo facilita la triangulación de datos al combinar observaciones con otros métodos de obtención de datos.

### **3.6. Técnica De Análisis De Datos**

La presente investigación se desarrolló siguiendo los siguientes pasos:

En el primer momento se recogió la información haciendo uso de los instrumentos como la guía de observación, guía de entrevistas semiestructuradas y cuaderno de campo. El registro de la información se realizó

de manera sistemática y organizada, asegurando la fidelidad de los datos mediante la triangulación de fuentes y técnicas. Todas las entrevistas fueron transcritas de forma literal y revisadas cuidadosamente para garantizar su validez y confiabilidad.

El segundo momento se realizó la codificación y la categorización (Familia de códigos), lo que dio lugar a la generación de categorías y subcategorías emergentes, a partir de la interpretación y el análisis de las fuentes primarias. Este proceso se efectuó siguiendo un enfoque inductivo propio de la investigación cualitativa, en el cual las categorías analíticas surgieron de los datos en lugar de ser impuestas de manera previa.

Se conectaron los códigos y categorías a memos o ayudas memoria reflexivas. También se triangularon entrevistas entre sí por cada testimoniante. Luego se triangularon las entrevistas entre los actores (docentes, padres y niños). Se triangularon las técnicas de recolección de fuentes primarias recogidas en campo, las entrevistas con las observaciones. Luego, se triangularon las fuentes primarias con las fuentes secundarias utilizadas en el marco teórico referencial (en la discusión).

La triangulación permitió contrastar las percepciones y comportamientos observados, fortaleciendo la validez interna del estudio. Asimismo, se recurrió al análisis temático para identificar patrones, coincidencias y divergencias en torno a las estrategias de comprensión lectora empleadas en el aula.

Se concluyó con la elaboración del informe y se da a conocer los resultados obtenidos de dicha investigación, incluyendo las conclusiones y

recomendaciones. Finalmente, se sistematizaron los hallazgos en matrices interpretativas organizadas por categorías, lo que facilitó la redacción del informe final y la discusión de los resultados.

### **3.7. Consideraciones Éticas**

**Autonomía.** El estudio contempla varios aspectos clave, incluyendo su propósito, metas, metodología, ventajas, actividades y cronograma. Antes de iniciar el trabajo de campo, se explicó de manera clara y comprensible a los participantes (docente, padres, madres y estudiantes) los objetivos y alcances de la investigación. Se obtuvo el consentimiento informado de los adultos participantes y el asentimiento informado de los niños y niñas, asegurando su participación libre y voluntaria.

Además, se solicitó autorización para grabar las entrevistas en audio y, en el caso de los estudiantes menores, se requirió la firma de consentimiento por parte de sus padres o tutores. Es importante destacar que la investigación se llevó a cabo en quechua y/o español, según la preferencia lingüística de los participantes, garantizando su comprensión total de la información brindada.

**Confidencialidad.** La información recolectada fue tratada con absoluta confidencialidad, garantizando el anonimato de los participantes (docente, padres, madres, niños y niñas). No se nombró escuela ni comunidad. Una vez que se haya analizado y procesado la información, se procedió a la destrucción de todos los archivos físicos y la eliminación de los archivos digitales, con el fin de asegurar la máxima protección de la privacidad de los involucrados.

**Respeto A La Dinámica De La IIEE.** Se respetar la dinámica natural de la Institución Educativa, evitando interferir o interrumpir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Las entrevistas se llevaron a cabo fuera del aula, específicamente en la escuela y en los hogares de los participantes, coordinando con anticipación y respetando su preferencia lingüística (quechua o español).

**Beneficencia.** Los colaboradores de esta investigación (docente, padres, madres y estudiantes) no recibieron ningún incentivo económico. Sin embargo, fueron beneficiados con esta investigación, ya que se les brindó orientaciones y sugerencias prácticas sobre cómo apoyar desde el hogar el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas. Los estudiantes, por su parte, recibieron recomendaciones personalizadas y estrategias que los ayudarán a mejorar su comprensión de textos en castellano. Así, se buscó fortalecer sus habilidades lectoras en el aula y en casa.

Además, al finalizar el estudio se entregó una copia del informe final a la Institución Educativa y a la comunidad educativa, con el objetivo de que conozcan los hallazgos y puedan beneficiarse de ellos.

**No maleficencia.** Se garantizó el principio de no maleficencia, asegurando que la investigación no causara ningún perjuicio o daño físico, emocional ni psicológico durante el proceso a los participantes, tanto en la observación como en las entrevistas. Para asegurar esto, el estudio contó con la aprobación del Comité de Investigación Ética Institucional (CIEI), lo que garantiza que se respetarán los derechos y bienestar de todos los involucrados.

## **Capítulo IV. Resultados**

### **4.1. Análisis De Los Resultados**

En esta sección se presenta los resultados, se describe el contexto sociolingüístico del distrito de Paruro, haciendo énfasis en la presencia del quechua como lengua materna de los estudiantes. Asimismo, se caracteriza brevemente la Institución Educativa EIB en la que se realizó el estudio. Esta contextualización permite comprender el entorno en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, así como la pertinencia de analizar las dificultades de comprensión lectora y las estrategias empleadas por los docentes en un contexto intercultural bilingüe.

#### ***Contexto Del Estudio***

El lugar donde se hizo la investigación pertenece a la provincia de Paruro el cual es una de las trece que conforman el departamento del Cusco, en la región sur andina del Perú. Se encuentra ubicada a 64 km de la ciudad del Cusco, capital regional, y está dividida en nueve distritos: Paruro, Accha, Ccapi, Colcha, Huanoquite, Omacha, Paccaritambo, Yaurisque y Pillpinto. Su capital es la ciudad de Paruro. Su altitud varía considerablemente: desde los 2800 m s.n.m. en zonas como Colcha, hasta los 3910 m.s.n.m. en Omacha.

Esta diversidad altitudinal genera una variedad de pisos ecológicos, que van desde zonas templadas hasta frías. Al contar con diferentes espacios climáticos, le permite a la población realizar el pastoreo y cultivar diferentes productos.

En cuanto a la economía de la población, los pobladores de la provincia de Paruro se dedican a la agricultura, sembrando y cosechando quinua, papa, maíz, trigo, etc. También se dedican a la ganadería, principalmente de carácter familiar y a pequeña escala, centrando la producción de ganado vacuno y ovino. Además de la venta de productos derivados, como la carne y la leche, se destinan al mercado local y a la venta en ferias, incluyendo algunas importantes a nivel regional.

En el plano sociolingüístico, la provincia se caracteriza por presentar una fuerte influencia del quechua y también del castellano. Aunque la presencia del quechua es más fuerte en la mayoría de los hogares, dando lugar a que algunos niños tengan el quechua como lengua materna y lo utilicen solo en el entorno familiar, los padres lo emplean cotidianamente en la familia, la comunidad y en las actividades productivas.

Sin embargo, en el ámbito escolar, el castellano se impone como lengua de enseñanza y evaluación. Donde los niños se comunican en castellano, se observó que esta situación no se debe a que las escuelas no quieran enseñar o fortalecer esta lengua, sino a la discriminación existente y otras situaciones que hacen que los niños no quieran hablar en su lengua, aunque la población de niños que tienen como lengua materna el quechua sea pequeña. Esto se debe a que sienten vergüenza o buscan adaptarse a su entorno, donde los estudiantes hablan solo en castellano.

La institución educativa donde se realizaron las observaciones está clasificada por el Ministerio de Educación como EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico. Esta forma de atención se dirige a los estudiantes de los escenarios 1 y

2, donde hay estudiantes con lengua materna una lengua originaria y el castellano como segunda lengua. Dicha institución educativa alberga a 72 estudiantes que vienen de diferentes distritos de la provincia. Cuenta con 6 docentes, 1 director, 1 docente de educación física y 1 personal de servicio.

Esta institución cuenta con un pabellón de dos pisos, una loza deportiva, baños para estudiantes y docentes, una cocina, un comedor, un salón de reuniones y un salón de dirección. El pabellón está conformado por 4 aulas en cada piso y una exclusiva para la sala de cómputo; otra aula es usada como almacén de la escuela. Las aulas cuentan con materiales y recursos proporcionados por el MINEDU; estos textos están en castellano, al igual que los cuadernos de trabajo. Los grados mayores, como 4to, 5to y 6to, cuentan con tabletas. Asimismo, cada aula cuenta con cañón multimedia y un equipo de sonido pequeño; solo algunas aulas cuentan con una biblioteca, pero no se ha observado el uso de estas.

De acuerdo con sus testimonios, la mayoría de los docentes fueron formados para la enseñanza en Educación Básica Regular durante sus estudios superiores, pero han sido capacitados por la UGEL de su jurisdicción para la enseñanza en Educación Intercultural Bilingüe. Además, de manera independiente, algunos docentes han llevado cursos de especialización en EIB.

### ***Dificultades En La Comprensión Lectora De Castellano Como L2***

Cuando los niños aprenden a leer en castellano como segunda lengua, pueden encontrar diversas barreras que dificultan su comprensión. Estas dificultades no solo se deben al nivel de dominio del idioma, sino también a

factores culturales, emocionales y pedagógicos. Por ejemplo, si el contenido de los textos no se relaciona con su entorno o experiencias cotidianas, es más difícil que logren comprenderlo.

Además, las diferencias entre su lengua materna y el castellano pueden generar confusión, especialmente en estructuras gramaticales o significados de palabras. La manera en que se enseña también influye: si no se emplean estrategias claras, como apoyos visuales, explicaciones contextualizadas o el uso de la lengua materna como puente, el proceso se vuelve más complejo. Por eso, es fundamental que la enseñanza del castellano como segunda lengua se adapte a la realidad lingüística y cultural de los estudiantes.

### ***Dificultad Para Comprender Vocabulario En Castellano (L2)***

En el proceso de adquisición de una segunda lengua, el conocimiento y uso adecuado del vocabulario constituyen un aspecto esencial para alcanzar una comprensión profunda del contenido. En contextos bilingües como el observado, esta dificultad se intensifica debido a la necesidad de traducir, conceptualizar y relacionar nociones abstractas entre lenguas con estructuras y significados culturales distintos.

Durante las observaciones realizadas, se registraron diversas situaciones que evidencian esta problemática. Por ejemplo:

*“...la psicóloga escribió la palabra 'autoestima' en la pizarra y les pidió que identificaran lo que estaba escrito. Luego les planteó la pregunta: ¿Qué es la autoestima? Los estudiantes se quedaron pensativos, y algunos mencionaron que la autoestima es conocerse a uno mismo. La psicóloga amplió su respuesta,*

*explicando que la autoestima también consiste en aceptar tanto lo positivo como lo negativo de uno mismo.” (OBS1).*

De manera similar, en otra sesión del área de religión se observaron dificultades para comprender términos abstractos o de carácter religioso. Al inicio de la sesión, la docente preguntó: *“¿A qué se refiere cuando decimos que Jesús calmó la tempestad?”*, ante lo cual los niños se quedaron en silencio, mirándose entre ellos sin saber qué responder. Uno de los estudiantes incluso preguntó en voz baja a su compañero *“¿qué es tempestad?”*, a lo que el otro respondió *“no sé”*. Esta falta de comprensión provocó que la docente replantee la pregunta diciendo: *“¿Qué pasó cuando Jesús estaba en el mar?”*, lo que facilitó que los estudiantes pudieran narrar la historia en castellano. (OBS2).

Estos episodios reflejan una limitada comprensión de términos como “tempestad”, que no pertenecen al vocabulario cotidiano ni al entorno sociocultural de los estudiantes. La dificultad no radica únicamente en la traducción literal de las palabras, sino en la comprensión de conceptos abstractos que no encuentran equivalentes directos al quechua. Este idioma, de carácter más pragmático y experiencial, carece de términos para expresar ideas como "autoestima", “tempestad”, “misericordioso”, “devoción” y muchas otras palabras más que se fueron presentando en la realización de las sesiones, lo que hace aún más difícil la comprensión de estos conceptos en castellano.

En consecuencia, esta dificultad repercute directamente en la comprensión lectora y, por extensión, el rendimiento académico general. Si los niños no logran entender el vocabulario clave de un texto, se ven impedidos de seguir la secuencia de ideas y de construir significado global. Esta situación

evidencia la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas que parten del lenguaje familiar y de la cosmovisión local.

El testimonio de un padre de familia ilustra esta brecha lingüístico-cultural: *“A veces no entienden bien lo que dice el texto, hay palabras que no conocen y por eso no entienden bien. Yo también no puedo ayudar mucho porque no sé de esas cosas y tampoco sé leer muy bien.”* (ETA1).

Esta declaración revela la desconexión entre el lenguaje empleado en el aula y las experiencias del entorno familiar, lo que refuerza la idea de que la comprensión lectora en castellano se ve afectada por factores sociolingüísticos y contextuales.

Por otro lado, la docente, mencionó que obtiene varias de sus lecturas mediante herramientas de inteligencia artificial. Aunque el uso de recursos tecnológicos puede resultar útil para diversificar materiales, la falta de contextualización de los textos sin considerar el nivel lingüístico ni los referentes culturales quechuahablantes constituye un obstáculo importante para la comprensión. Los textos con vocabulario técnico, abstracto o culturalmente ajeno a su realidad dificultan el aprendizaje y pueden desmotivar la lectura.

Por ello, resulta fundamental que los docentes diseñen o adapten materiales que partan del contexto lingüístico y cultural de los estudiantes, integrando su lengua materna como recurso didáctico. Actividades como la traducción guiada entre quechua y castellano, el uso de imágenes, dramatizaciones o comparaciones culturales permiten mediar el significado de los términos nuevos y construir puentes entre ambas lenguas.

Asimismo, el fortalecimiento del quechua como base cognitiva y lingüística favorece la comprensión lectora en general, al desarrollar procesos de razonamiento, memoria y análisis. Desde esta perspectiva, el enfoque pedagógico intercultural debe valorar la lengua originaria como herramienta de apoyo, no como obstáculo, promoviendo su uso para explicar, traducir o ejemplificar conceptos abstractos del castellano.

Durante las observaciones, se evidenció que tanto la docente como la psicóloga intentaron enfrentar esta dificultad mediante explicaciones y ejemplos relacionados con las experiencias diarias de los estudiantes, como los apodados o actividades familiares. Sin embargo, estas estrategias podrían profundizarse en su nivel de contextualización, vinculando los ejemplos con vivencias comunitarias o saberes locales.

Finalmente, se concluyó que la comprensión del vocabulario en castellano como segunda lengua requiere una mediación docente intencionada, que combine estrategias lingüísticas, culturales y visuales. Incorporar ejemplos cercanos, diccionarios ilustrados y actividades que promuevan la reflexión sobre las palabras desde ambas lenguas contribuye a un aprendizaje más significativo y a una educación verdaderamente intercultural.

### ***Dificultad Para Responder Preguntas Inferenciales o De Nivel Crítico.***

Otra dificultad recurrente identifica en los estudiantes fue su tendencia a limitar la comprensión literal, sin lograr profundizar en el significado implícito ni en los mensajes que se encuentran “entre líneas”. Esta limitación refleja un procesamiento superficial de la información, centrado en la

decodificación y el reconocimiento de datos explícitos, más que en la construcción de sentido.

Por ejemplo, durante una actividad en clase, luego de leer un texto, la docente preguntó de qué trataba. Todos los estudiantes respondieron simplemente: *“de la papa”*, basándose únicamente en el título, sin intentar relacionar las ideas del texto ni elaborar una interpretación más profunda. Este tipo de respuestas evidencia que los estudiantes aún no desarrollan plenamente la capacidad de inferir o deducir información a partir de pistas contextuales o del contenido global del texto.

Esta dificultad también fue reconocida por los padres de familia, quienes mencionaron que sus hijos a veces leen, pero no logran entender bien lo que han leído. Una madre durante una conversación con el docente comentó: *“Mi hijo lee, pero a veces no entiende bien lo que lee, porque cuando le pregunto se queda callado”*. De forma similar, el padre 1 entrevistado, señaló: *“A veces termina de leer, pero no sabe explicarme bien de qué trataba. Lee por cumplir, creo.”* También comentó: *“Le cuesta. Dice quiénes salen en el cuento, pero no siempre entiende por qué hicieron eso o qué quiso enseñar el autor”*.

Estos testimonios ponen de manifiesto que muchos estudiantes pueden leer en voz alta o identificar información explícita, pero no necesariamente comprenden el sentido profundo del texto. Su lectura se orienta hacia la memorización o repetición, sin alcanzar niveles inferenciales o críticos que demanden interpretación, análisis o reflexión personal.

Desde el enfoque del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), esta dificultad se relaciona con la competencia “Comprende textos

escritos”, específicamente con la capacidad de “Inferir e interpretar información del texto”.

No obstante, los hallazgos del estudio muestran que gran parte de los estudiantes aún se sitúan en niveles iniciales de esta competencia, limitándose al reconocimiento literal de la información. Esto sugiere la necesidad de fortalecer la mediación docente y diversificar las estrategias de acompañamiento lector.

Para avanzar hacia niveles más complejos de comprensión, es fundamental implementar estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión, el diálogo y la construcción conjunta del sentido. Entre ellas, destacan las preguntas guiadas de tipo inferencial, la lectura compartida con acompañamiento docente, el análisis de personajes y situaciones, y la dramatización de textos. Estas estrategias permiten que los estudiantes elaboren inferencias, relacionen la información con sus experiencias y comprendan la intención comunicativa del texto.

Asimismo, el uso de textos culturalmente pertinentes como fábulas andinas, relatos locales o historias protagonizadas por animales del entorno puede facilitar la comprensión inferencial, al permitir que los estudiantes encuentren referentes familiares y significativos para interpretar lo leído.

En este sentido, el proceso lector debe ser comprendido como una práctica cultural situada, donde la lengua y el contexto influyen directamente en la forma de construir significado. Acompañar a los estudiantes en su tránsito desde la lectura literal hacia la lectura crítica implica reconocer sus ritmos, su lengua materna y sus modos propios de interpretar el mundo. Solo así será posible superar las barreras lingüísticas y culturales que condicionan el aprendizaje y promover una comprensión verdaderamente significativa e intercultural.

### ***Dificultad Para Comprender Estructuras Textuales***

Durante las observaciones realizadas en el aula, se identificaron dificultades significativas en la comprensión de las estructuras textuales por parte de los estudiantes. Este aspecto es fundamental para que puedan seguir la secuencia lógica de los textos leídos y extraer información relevante. En varias situaciones, se observó que los y las estudiantes no lograban identificar el orden de los eventos o acciones dentro de un texto. Por ejemplo, en la observación 2 del cuaderno de campo se evidencia esta dificultad:

*“...Para finalizar la clase la docente realiza la entrega de una ficha para que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido, en esa ficha ellos tenían que ordenar como sucedió la historia del señor de los milagros, para la cual la docente puso 4 imágenes.” (OBS2)*

Aunque los estudiantes lograron dar respuestas, sus producciones se caracterizaron por una redacción extensa y carente de estructura, lo que refleja dificultades para organizar la información de manera coherente. Esto se evidencia en la misma observación:

*“Seguidamente el profesor realiza la siguiente pregunta ¿Qué entendieron del texto?, a lo que una estudiante responde que el señor de los milagros es también conocido como Cristo de Pachacamilla o el Cristo morado o el Cristo de las maravillas o Cristo Moreno o el señor de los temblores que se encuentra ubicado en el altar mayor del santuario de las nazarenas de Lima, otro estudiante menciona que los negros de Angola formaron una pared en la zona de Pachacamilla y que esta estaba construida de adobe y que en una de las paredes*

*de esa construcción se encontraba pintada la imagen del Cristo Moreno o Señor de los milagros.” (OBS2)*

A lo que otra estudiante complementa comentando...

*“que el 13 de noviembre de 1655 ocurrió un terremoto en nuestra ciudad del Cusco ese terremoto destruyó gran parte de la ciudad y se derrumbaron casas, casonas e Iglesias, pero la única pared que quedó intacta y sin ninguna rajadura fue donde se encontraba pintada la imagen del Señor de los milagros, a lo que otra estudiante complementa comentando, que en su familia asisten a la misa que se realiza al Señor de los milagros, debido a que su papá es muy creyente porque en alguna ocasión cuando se encontraba en la quiebra y que un día fue llorando a pedir al Señor de los milagros que le hiciera el milagro de que pudiera conseguir un trabajo y su situación económica pudiera mejorar y al poco tiempo el señor de los milagros se lo concedió.” (OBS2)*

Como se muestra en la clase, la tarea requería ordenar los sucesos de una historia mediante imágenes. No obstante, las respuestas de los estudiantes fueron amplias, desorganizadas y redundantes, lo que evidencia un desafío para estructurar y jerarquizar la información textual.

En sus respuestas, los estudiantes mezclaron información histórica, descripciones y experiencias personales sin una secuencia definida, lo que indica la ausencia de comprensión sobre la estructura narrativa (inicio, desarrollo y conclusión). Esta desorganización limita la formación de sentido global del texto y resalta la necesidad de una enseñanza explícita sobre cómo se estructura un texto.

Asimismo, en la observación 4, se identificó otra manifestación del mismo problema. Durante una lectura en cadena, los estudiantes no lograron comprender el texto debido a la falta de fluidez lectora y al escaso trabajo previo con el vocabulario, factores que afectaron directamente la comprensión y la identificación de la estructura del texto expositivo:

*“Durante la lectura en cadena del texto sobre la energía eólica, varios estudiantes demostraron dificultades para comprender el contenido, lo cual se evidenció cuando manifestaron no haber entendido nada del texto. Los estudiantes mencionaron que esto se debió, en parte, a que los que estaban leyendo no respetaron las pausas ni la puntuación, lo que dificultaba la fluidez y comprensión del texto.*

*A pesar de que la docente realizó una segunda lectura, las respuestas posteriores de los estudiantes fueron muy generales y no profundizaron en la estructura del texto ni en sus ideas principales. Esta situación revela una dificultad para identificar y organizar la información textual, así como para reconocer las partes que componen un texto expositivo, como la introducción, el desarrollo y la conclusión, lo cual incide directamente en la comprensión del propósito comunicativo del texto.” (OBS4)*

Esta situación evidencia que la ausencia de una preparación adecuada antes de la lectura, sumada a la falta de estrategias para guiar la identificación de las partes del texto, limita la capacidad de los estudiantes para construir una comprensión organizada y significativa. En consecuencia, se reafirma la necesidad de incorporar un trabajo sistemático sobre las estructuras textuales y el vocabulario previo, así como de promover prácticas de lectura fluida

y acompañada que orienten a los estudiantes hacia una interpretación más profunda y coherente de los textos.

### ***Dificultades Al Trabajar Con Información No Contextualizada***

Durante las observaciones realizadas en el aula, se evidenció que los estudiantes presentaron dificultades significativas para comprender textos o materiales cuyos contenidos no estaban vinculados con su realidad cultural, lingüística o experiencial. Esta falta de contextualización afectó directamente la comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico, donde se requiere relacionar la información con los conocimientos previos del estudiante.

El principal obstáculo observado fue la distancia entre los referentes culturales de los textos utilizados y el entorno cotidiano de los niños y niñas. Este aspecto es crucial en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde la comprensión depende en gran medida de la posibilidad de conectar lo leído con las vivencias propias.

Así lo manifestaron los padres de familia entrevistados. El Padre 2 señaló: *“Mi hija puede identificar el título y los personajes principales del texto, y reconoce el problema que se plantea. Sin embargo, no siempre responde de forma completa porque, algunos temas no son familiares para ella. Creo que esto afecta su capacidad para comprender a profundidad y hacer conexiones con su vida”* (Entrevista Padre 2).

Asimismo, el Padre 3 señaló que

*“Mi hijo entiende lo que lee cuando los textos son de cosas que él ya conoce eh por ejemplo cuando el texto trata de un niño pobre, como es esas*

*cosas él ya sabe y entiende rápido y te responde rápido con sus propias palabras, pero cuando encuentra palabras que no entiende se pierde y no entiende”*

Estas percepciones parentales coinciden plenamente con las observaciones en el aula, donde se constató que el nivel de comprensión aumentaba cuando los textos o materiales abordaban temas cercanos a la vida del estudiante, y disminuía cuando trataban contenidos ajenos a su contexto sociocultural.

*“La docente presenta el video de Jesús y la mujer samaritana y luego pregunta: ¿de qué trataba el video?, ¿a qué fue Jesús al pozo?, ¿qué le dijo la mujer a Jesús?, ¿a qué hora llegó la mujer a sacar agua del pozo? Al observar que los estudiantes no respondieron las preguntas, preguntan qué pasó y ellos indican que no pudieron ver bien el video porque es muy rápido y hay palabras que no entendieron, por ello la docente indica que se va a volver a ver el video”*  
(OBS9)

En este caso, el uso de un video con referencias culturales y religiosas externas al entorno andino rural dificultó la comprensión literal e inferencial del mensaje. Los estudiantes no solo enfrentaron un desafío lingüístico, sino también cultural, al no contar con referentes previos para interpretar los hechos relatados. De igual manera, se observó en la misma sesión que:

*“la docente dicta las siguientes preguntas para que los estudiantes las copien en sus cuadernos y las respondan en casa: 1) ¿A qué hora llegó la mujer a sacar agua del pozo? 2) ¿Por qué la mujer fue tan tarde a sacar agua del pozo? 3) ¿Por qué se sentó Jesús junto al pozo? 4) ¿Qué le pide Jesús a la*

*samaritana cuando llega al pozo? y 5) ¿Por qué muchos samaritanos creyeron en Jesús? Al terminar las preguntas muchos niños preguntaron qué significa ‘samaritana’, ¿qué eran judíos?’” (OBS9)*

Esta situación no solo evidencia una falta de comprensión léxica (por desconocimiento de términos como samaritana o judío), sino también una distancia simbólica entre el contenido del texto y el universo cultural de los estudiantes. Al no poder asociar las palabras con experiencias conocidas, la comprensión lectora se ve seriamente limitada.

La información no contextualizada representa, entonces, una doble barrera lingüística y cultural. Los estudiantes deben decodificar vocabulario en castellano su segunda lengua y, al mismo tiempo, enfrentar significados conceptuales ajenos a su cosmovisión y entorno. Esta combinación genera frustración y desinterés por la lectura, además de restringir su desarrollo como lectores críticos.

La alfabetización en lengua originaria, complementada con materiales contextualizados en castellano, favorece tanto el fortalecimiento de la identidad cultural como la comprensión lectora. En este marco, contextualizar los recursos educativos no significa simplificar el contenido, sino anclar el aprendizaje en los saberes locales, las prácticas comunitarias y las formas propias de comunicación.

Aunque el Ministerio de Educación del Perú (2016), plantea que la EIB debe partir de la lengua materna, los conocimientos previos y la cosmovisión de los estudiantes, la aplicación práctica de esta política enfrenta limitaciones debido a currículos estandarizados y materiales poco adaptados. Con frecuencia,

los textos escolares bilingües son traducciones literales del castellano al quechua, sin considerar las particularidades semánticas, cognitivas o culturales propias de esta lengua.

Por ello, la contextualización no puede reducirse al uso de materiales traducidos, sino que debe implicar una transformación pedagógica profunda. Esto supone reconocer las formas de organización del conocimiento, la narrativa oral y las estructuras discursivas del mundo andino, integrándolas en las prácticas de lectura y comprensión.

De esta manera, la educación intercultural bilingüe no solo busca que los estudiantes comprendan textos en castellano, sino que aprendan desde sus propias categorías culturales, valorando su lengua y sus saberes como punto de partida para construir nuevos conocimientos.

### ***Dificultades De Comprensión Asociadas Al Tiempo Limitado***

Otro aspecto significativo de la comprensión lectora de los estudiantes es el tiempo restringido para las actividades de lectura en el aula. En muchos casos, el ritmo acelerado de las sesiones limita la posibilidad de que los estudiantes dispongan del tiempo necesario para procesar, reflexionar, y apropiarse de manera significativa del contenido leído.

Durante el desarrollo de una de las sesiones observadas, se identificaron dificultades de comprensión directamente vinculadas al escaso tiempo disponible para abordar los contenidos. Si bien la clase comenzó con entusiasmo y participación, recordando temas previos como *el Señor de Pampacucho*, *el Señor de los Milagros* y *el Señor de Torrechayoc*, el desarrollo

del tema se vio interrumpido en múltiples ocasiones, lo que afectó la continuidad del aprendizaje.

Por ejemplo, una pregunta espontánea sobre el perdón y el infierno derivó en una extensa explicación sobre el libre albedrío y la cercanía con Dios. Posteriormente, se abordaron diversas manifestaciones de la Virgen María, seguidas de ejemplos como Alan García y Lionel Messi para ilustrar el concepto de “don”. Estos desvíos temáticos y las constantes interrupciones por el comportamiento de los estudiantes obligaron a la docente a reiterar las normas de convivencia, lo que redujo considerablemente el tiempo pedagógico efectivo.

*“Asimismo, al momento de repasar los diez mandamientos, los estudiantes no lograron responder, por lo que se les dejó la tarea de escribirlos en casa. Aunque se intentó retomar la actividad central mediante una lectura en cadena con subrayado de ideas principales, el tiempo no alcanzó para desarrollar las preguntas escritas, asignadas como tarea. La sesión, que comenzó a las 12:20 p.m. y culminó a la 1:30 p.m., dejó en evidencia que no se logró una comprensión profunda de los contenidos previstos. Como se señala en las observaciones del cuaderno de campo, “la lectura fue apresurada y no se dedicó tiempo suficiente para discutir el contenido en profundidad” (OBS11).*

Este tipo de dinámicas genera una sobrecarga cognitiva, ya que los estudiantes concentran sus esfuerzos únicamente en decodificar palabras, sin lograr establecer conexiones, interpretar ideas ni aplicar estrategias de comprensión. En consecuencia, el aprendizaje se torna mecánico y superficial, centrado en el cumplimiento de actividades antes que en la construcción de sentido.

Desde una perspectiva pedagógica, la comprensión lectora requiere de procesos reflexivos que demandan tiempo para analizar, cuestionar y vincular el texto con los conocimientos previos del lector. Autores como Cassany (2006), destacan que leer no es únicamente decodificar, si no también pensar con los textos, dialogar con ellos y reconstruir significados en interacción con el entorno sociocultural.

### ***Indicios De Comprensión Superficial***

Durante las observaciones del aula se evidenció que varios estudiantes no participaban plenamente con los textos trabajados. Aunque seguían las instrucciones de la docente y mostraban disposición para intervenir, gran parte de sus producciones escritas o respuestas orales reflejaban un procesamiento limitado del contenido. Este tipo de participación, centrada más en la copia y la repetición que en la reflexión o el análisis, restringía las oportunidades de los estudiantes para expresar con sus propias palabras lo comprendido o vincular la lectura con su contexto familiar y comunitario.

Esta situación pone en relieve la importancia de integrar estrategias didácticas que favorezcan la comprensión profunda, como el uso de glosarios, el trabajo colaborativo o la mediación oral, adaptadas al nivel lingüístico y cultural de los estudiantes. En este sentido, la incorporación de un glosario contextualizado resulta indispensable para apoyar la construcción de significado y facilitar la apropiación de un nuevo vocabulario dentro de un marco cultural propio.

Por ejemplo, en el cuaderno de campo, se registró que *“algunos niños copian las respuestas que la docente les dicta, sin leer nuevamente el texto. Cuando se les pregunta qué significa una palabra, no saben explicarla y solo repiten lo que está escrito”* (OBS8) lo que evidencia un tipo de comprensión literal, carente de análisis y de reflexión interpretativa.

Esta dificultad también se manifestó en la observación 13, donde se desarrolló una lectura sobre la importancia del municipio escolar, seguida de una serie de preguntas: *“Después de haber terminado la lectura, la docente les pregunta a los estudiantes ¿Qué entendieron de la lectura?, a lo que los estudiantes responden a base del texto, más no como una reflexión, que el municipio escolar es la organización de estudiantes que representan a la institución educativa y que estas autoridades son elegidas mediante un voto, a lo que otro estudiante complementa diciendo que el municipio escolar está conformado por un alcalde o alcaldesa, por un teniente alcalde o alcaldesa, por un regidor o regidora de educación, cultura y deporte, por un regidor o regidora de producción y servicios y por un regidor o regidora de derechos del niño y adolescente, a lo que la maestra pregunta y ¿Cuándo realizaron la lectura individual, por qué no entendieron?, a lo que los estudiantes mencionan que habían palabras que ellos no conocían y que por ese motivo no entendieron el texto, a lo que la docente menciona que para que entiendan el significado de una palabra tienen que buscarlo en un diccionario o preguntar a la maestra”* (OBS13)

Este fragmento revela una comprensión literal y fragmentada del texto, en la cual los estudiantes logran reproducir información explícita pero no

desarrollan procesos inferenciales ni críticos. Además, se observa la influencia de la barrera lingüística entre el castellano como segunda lengua y el quechua como lengua materna, lo que limita la capacidad de interpretación y reflexión.

Asimismo, en la misma sesión se evidenció que el dictado de preguntas para responder en casa restringía las oportunidades de mediación docente y retroalimentación inmediata, lo que afectaba la comprensión. *“Luego, la docente indica que va a presentar un video para lo cual pide que observen con atención, después de haber terminado de observar el video, la docente escribe tres preguntas en la pizarra y pide a los estudiantes que las copien en su cuaderno y las respondan. Las preguntas son: 1) ¿Qué es el municipio escolar?, 2) ¿Cuál es la finalidad del municipio escolar? y 3) ¿Quiénes son los actores del municipio escolar? Luego pide a algunos estudiantes que compartan sus respuestas y al finalizar la docente realiza una breve retroalimentación.”* (OBS13)

Estas evidencias reflejan no solo una dificultad para comprender los textos, sino también una desconexión entre el lenguaje empleado en los materiales pedagógicos y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. La ausencia de mediación cultural y lingüística adecuada provoca que los textos se perciban distantes y poco significativos para ellos.

Esta problemática se confirma en las entrevistas, donde la docente mencionó: *“...Ellos te van a responder de acuerdo con su conocimiento, a sus saberes previos, ¿no? por eso también esa estrategia en esto, cuando nosotros hacemos nuestras sesiones, pues primero preguntamos a ver qué entienden por esto, sus saberes previos recogemos saberes previos y después la contrastamos...”*

Asimismo, el Padre 2 señaló que su hija *“Sí a veces dos veces, tres veces lee, pero a veces cuando le pregunto qué entendió, no sabe explicarme bien. Me dice lo que ha leído, pero no lo relaciona con nada”*, (entrevista al padre 2). Ambas expresiones evidencian una lectura mecánica, centrada en la decodificación y la memorización, sin alcanzar una construcción real de significado. Dan cuenta de una lectura mecánica, basada únicamente en la decodificación sin una verdadera construcción de significado.

Estos indicios de comprensión superficial subrayan la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas a la lectura significativa, promoviendo procesos inferenciales, analíticos y reflexivos. Para ello, es esencial estimular el pensamiento crítico, activar los conocimientos previos y vincular la lectura con las experiencias personales y culturales del estudiante. Solo de esta forma la comprensión lectora podrá transformarse en un proceso activo y contextualizado, superando la reproducción literal del texto.

### **Estrategias Para La Comprensión Lectora En Castellano Como L2 Según Los Momentos Del Proceso Lector**

El desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes quechuahablantes que aprenden el castellano como segunda lengua implica desafíos pedagógicos, lingüísticos y culturales que demandan estrategias diferenciadas y contextualizadas. En el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), estos retos se profundizan cuando la enseñanza no integra adecuadamente la lengua materna, las experiencias socioculturales ni las particularidades cognitivas de los estudiantes.

De acuerdo con la Ley General de Educación del Perú (Ley N.º 28044), el sistema educativo debe asegurar una formación inclusiva, pertinente e intercultural, reconociendo la diversidad lingüística y cultural del país. En ese sentido, el aprendizaje del castellano como L2 debe promoverse en articulación y complementariedad con la lengua originaria, fortaleciendo el bilingüismo y evitando procesos de sustitución lingüística.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura no se reduce a la decodificación de signos gráficos, sino que constituye un proceso cognitivo, comunicativo y sociocultural que involucra la construcción de significados a partir de las experiencias y conocimientos previos del estudiante. Por ello, las estrategias de comprensión lectora deben planificarse de manera coherente con los tres momentos del proceso lector: antes, durante y después de la lectura, favoreciendo el desarrollo de distintos niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico).

En este apartado se presentan las principales estrategias observadas en el aula durante el trabajo de campo, orientadas a fortalecer la comprensión lectora en castellano como L2, considerando tanto la perspectiva docente como las percepciones de los estudiantes y padres de familia sobre su efectividad. Asimismo, se analiza el grado de correspondencia entre dichas estrategias y los enfoques de enseñanza propuestos por el Ministerio de Educación (MINEDU), así como su vinculación con los fundamentos teóricos de la enseñanza de segundas lenguas.

Finalmente, se identifican las limitaciones más relevantes y se proponen vías de mejora orientadas al fortalecimiento de una pedagogía

intercultural, crítica y reflexiva, que reconozca el valor del quechua como mediador cognitivo y afectivo en el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua.

### ***Antes De La Lectura***

Las estrategias de activación y reflexión sobre los conocimientos previos constituyen un componente esencial en el proceso de comprensión lectora, especialmente en contextos de Educación Intercultural Bilingüe, donde el aprendizaje del castellano como segunda lengua se construye a partir de las experiencias culturales y lingüísticas propias de los estudiantes.

Estas estrategias permiten establecer puentes entre los saberes previos y los nuevos contenidos, lo que facilita la organización cognitiva y la asimilación significativa de la información. De esta manera, el aprendizaje deja de ser un proceso de simple memorización y se convierte en una construcción activa de significados, basada en el diálogo entre lo que el estudiante ya conoce y aquello que está por aprender.

Al activar conocimientos previos, la docente no solo motiva y predispone positivamente a los estudiantes hacia la lectura, sino que también genera un contexto afectivo y cognitivo favorable para la comprensión. Este proceso, además, estimula la metacognición, ya que permite que los estudiantes tomen conciencia de sus propias ideas, identifiquen posibles concepciones erróneas y establezcan vínculos más profundos y personales con el texto.

En contextos bilingües, estas estrategias adquieren un valor adicional, pues posibilitan la traducción y el contraste de conceptos entre el

quechua y el castellano, promoviendo una comprensión más completa y respetuosa de ambas lenguas. Así, la activación de saberes previos se convierte no solo en una técnica pedagógica, sino en un acto intercultural que valida la cosmovisión y el conocimiento local de los estudiantes.

**Activación De Conocimientos Previos.** La activación de conocimientos previos constituye un momento esencial en el proceso lector, pues permite vincular los nuevos contenidos con las experiencias y saberes previos de los estudiantes. En el contexto observado, esta estrategia se aplicó en varias sesiones de clase, reflejando la intención de las docentes por articular el aprendizaje con los conocimientos existentes en los niños. No obstante, su implementación se evidenció de manera breve y con escasa profundización, lo que limitó su potencial para generar aprendizajes verdaderamente significativos.

*“Luego la maestra muestra dos imágenes y pide que las observen atentamente. Pregunta qué observan y todos responden que una persona está sembrando semillas. La maestra pregunta con qué fin estará haciendo eso y todos responden que para ayudar a Dios. La profesora explica que es un sembrador. Luego pregunta cómo se llamará este señor según lo que está haciendo y todos responden que es un sembrador” (OBS 14)*

Una dinámica similar se identificó en otra sesión:

*“A continuación, presenta dos imágenes en la pizarra y formula preguntas para activar los conocimientos previos de los estudiantes. Pregunta qué observan y los niños responden que ven a personas trabajando en la chacra. Luego, la docente indaga cuántas personas hay y qué están haciendo. Los*

*estudiantes identifican que son dos personas y que están escarbando papas.”*

*(OBS 10)*

En ambos casos, la estrategia se limita a la descripción superficial de las imágenes, sin promover una reflexión profunda ni un vínculo con las experiencias personales o conocimientos previos de los estudiantes. Las respuestas se centran en observaciones literales como “*está sembrando*” o “*es para ayudar a Dios*”, “*que hacen*” o “*cuantas personas hay*”; lo cual evidencia que la mediación docente no logró conducir la actividad hacia un análisis más significativo ni hacia la construcción compartida del sentido del texto. La actividad se percibe como un tanteo inicial, más que como una verdadera exploración de saberes previos.

Desde una perspectiva crítica, se identifica una oportunidad pedagógica no aprovechada. La docente pudo haber promovido una reflexión más profunda si articulaba las imágenes con vivencias locales, aprendizajes previos o conocimientos vinculados al entorno rural y cultural de los estudiantes. En contextos de Educación Intercultural Bilingüe, resulta imprescindible partir de los saberes propios del entorno lingüístico y cultural, no solo como punto de motivación, sino como base epistemológica del nuevo aprendizaje.

Asimismo, en la observación 3 del cuaderno de campo, se registró una experiencia distinta: “*...indica que se va a realizar un juego que se llama “atrapando el aire” para lo cual da las indicaciones de que los estudiantes deben tomar una bolsa de plástico transparente y atrapar el aire y que para ello pueden salir del salón de clase y amarrar bien la bolsa.*

Después en la misma observación, la docente pregunta:

*¿Fue difícil haber atrapado el aire? y algunos estudiantes mencionan que no y otros que sí y la docente complementa preguntando ¿Por qué?, a lo que los estudiantes responden que fácilmente hubieran podido soplar en la bolsa y no estar esperando a que haya viento, seguidamente la docente presenta el propósito de la sesión para lo cual escribe en la pizarra.” (OBS 3).*

En esta secuencia didáctica, la docente incorpora una actividad lúdica y sensorial como punto de partida, lo cual resulta una práctica adecuada para captar la atención de los estudiantes y conectar la experiencia vivencial con el aprendizaje. Sin embargo, la reflexión posterior a la experiencia se mantuvo en un nivel anecdótico, sin profundizar en los saberes previos de los estudiantes sobre el aire, sus funciones o su presencia en la vida cotidiana.

Las preguntas formuladas (¿Fue difícil?, ¿Dónde hay aire?) se mantuvieron en el plano descriptivo, sin propiciar conexiones con conocimientos científicos o con situaciones del entorno local, como los cambios climáticos o la contaminación del aire. Si bien el propósito de la sesión fue presentado con claridad, no se promovió su construcción colectiva a partir de la experiencia vivida, lo cual redujo su potencial formativo.

En contextos donde el castellano es una segunda lengua, este tipo de experiencias sensoriales y vivenciales debería aprovecharse para establecer puentes entre la lengua cotidiana y el lenguaje académico o técnico. La mediación docente resulta clave para traducir los conceptos y favorecer la comprensión intercultural, articulando la experiencia, el idioma y el conocimiento.

A partir del análisis de las observaciones, se puede afirmar que las estrategias de activación de conocimientos previos estuvieron presentes, pero no

siempre fueron desarrolladas de manera profunda ni sostenida. Si bien se emplearon recursos como imágenes, preguntas exploratorias y actividades lúdicas, estas prácticas se mantuvieron en un nivel descriptivo, sin llegar a generar una movilización cognitiva o reflexiva.

Las preguntas docentes tendieron a ser cerradas o de baja demanda cognitiva, limitando la posibilidad de que los estudiantes elaboren inferencias, expresen hipótesis o establezcan vínculos con aprendizajes previos. Asimismo, no se evidenció el uso del quechua como lengua de mediación, lo cual podría haber enriquecido el proceso y favorecido una comprensión más profunda.

En síntesis, las fortalezas se centran en la intención docente por contextualizar y motivar las actividades de lectura, aunque su alcance se vio limitado por la falta de mediación lingüística y de articulación explícita con el propósito de aprendizaje. Para que estas activaciones resulten efectivas en el desarrollo de la comprensión lectora en castellano como segunda lengua, es necesario que la intervención docente combine estrategias lingüísticas, cognitivas y culturales, fomentando la formulación de hipótesis, la exploración de saberes previos y la construcción conjunta de significados.

En uno de los registros del cuaderno de campo, se identificaron intentos de la docente por activar los saberes previos de los estudiantes; sin embargo, la articulación con los nuevos aprendizajes se evidenció limitada y poco significativa en diversos momentos clave de la clase. Al inicio, a modo de repaso, la docente preguntó: “¿sobre qué hemos trabajado en la clase anterior?” y los estudiantes respondieron en coro: “sobre las rocas”. Luego, al profundizar con la pregunta “¿Qué son las rocas?”, se observó que “nadie responde” (OBS7), lo

que sugiere una activación mecánica del conocimiento previo, sin comprensión ni conexión real con el nuevo contenido.

Este hecho resulta llamativo, considerando que los estudiantes poseen conocimientos empíricos sobre las rocas, al formar parte del entorno natural y cultural de su comunidad.

Posteriormente, la docente intentó construir nuevos aprendizajes en torno a las fuentes de energía. Si bien empleó ejemplos cotidianos como un carro, una pila y un chocolate para despertar el interés y vincular el tema con la experiencia de los estudiantes, las explicaciones ofrecidas resultaron confusas y con un nivel técnico poco accesible. Por ejemplo, al abordar el funcionamiento de una bombilla, la docente preguntó: *“¿cómo funcionará la luz, si el fuego funciona con oxígeno?”*, y al no obtener respuestas, explica que *“está con un vidrio bien cubierto como para que no entre el oxígeno”*.

Esta respuesta, aunque busca simplificar el concepto, no logra establecer una relación clara con los saberes previos ni con las experiencias concretas de los estudiantes, lo que limita su comprensión.

De manera similar, cuando la docente preguntó: *“¿si la energía produce calor, por qué la electricidad enfría, por ejemplo, en la refrigeradora y el ventilador?”*, los estudiantes no respondieron, y la explicación posterior *“hay un convertidor y eso es lo que provoca el frío”*, resultó demasiado abstracta para su nivel lingüístico y cognitivo. (OBS7)

Este patrón se repite a lo largo de la sesión, las preguntas formulan un reto cognitivo interesante, pero carecen de la mediación necesaria para que los estudiantes construyan sentido a partir de sus saberes previos.

La misma situación se evidenció cuando la docente proyectó un video y consultó: “¿*Qué entendieron del video?*”. Solo un estudiante respondió: “*no podemos ver la energía, pero sí la podemos sentir*”. Cuando la docente preguntó: “¿*Qué podemos decir de eso o aportar?*”, nuevamente “*nadie responde*”.

La escasa participación revela que los nuevos conceptos no fueron interiorizados de manera significativa, posiblemente porque no se logró vincularlos con experiencias familiares o con el contexto sociocultural de los estudiantes.

No obstante, es valioso destacar cuándo la docente logró conectar el contenido con la realidad local. Por ejemplo, al preguntar: “¿*Qué tipo de energía utilizan en Paruro?*”, donde los estudiantes respondieron con seguridad: “*eléctrica y algunas personas utilizan la energía solar*”. Este fragmento demuestra que, cuando el contenido se contextualiza y se relaciona con su entorno inmediato, los estudiantes participan con mayor confianza, activan sus saberes y logran construir respuestas más elaboradas.

Finalmente, aunque la clase concluye con la pregunta de cierre: “¿*Qué hemos aprendido el día de hoy?*”, a lo que los estudiantes responden: “*los tipos de energía y cómo se presentan las diferentes formas de energía*”, esta respuesta evidencia más una repetición memorística de conceptos que una comprensión reflexiva o crítica del tema.

La articulación entre lo que los estudiantes sabían, lo que experimentan cotidianamente y lo que se busca que aprendan aún requiere fortalecerse mediante una mediación más consciente y culturalmente pertinente.

Solo a través de estrategias que integren la lengua materna, la experiencia local y el lenguaje académico podrá promoverse un aprendizaje verdaderamente significativo y sostenible en contextos de EIB.

**Recolección de conocimientos previos.** La recolección de los conocimientos previos constituye un momento clave del proceso lector y de aprendizaje significativo, ya que permite reconocer los saberes, experiencias y concepciones que los estudiantes traen consigo antes de abordar un nuevo tema. En el aula observada, la docente promueve este momento mediante preguntas orientadas a explorar lo que los niños ya saben y viven en su cotidianidad.

Como se evidencia en una de las observaciones del cuaderno de campo:

*“La docente complementa la respuesta con la pregunta: ¿Cómo llega la electricidad a nuestros hogares?, a lo que los niños responden que mediante los cables de conexión que se encuentran en el medidor. ¿Qué aparatos eléctricos usan en su casa? Los estudiantes responden: “La radio, la televisión y el celular; ¿Han notado alguna vez cuándo se corta la luz? ¿Qué cosas no pueden hacer sin electricidad? Algunos niños comentan: No podemos ver televisión ni usar la luz, a lo que la docente complementa preguntando ¿Saben qué es una pila o batería? ¿Para qué sirve? y un estudiante dice: Es lo que pone energía a los juguetes.” (OBS8).*

Las preguntas planteadas por la docente resultan pertinentes, ya que parten de experiencias familiares y cercanas al entorno de los estudiantes, favoreciendo la participación y la recuperación de saberes cotidianos. Es positivo

que se haya abordado el tema desde distintos ángulos, (el uso de la electricidad, los aparatos domésticos y las consecuencias de su ausencia), lo que muestra una intención pedagógica por vincular el contenido con la vida diaria.

Sin embargo, las respuestas de los estudiantes fueron muy generales, lo que revela que la exploración de saberes previos no profundizó lo suficiente para generar conexiones significativas con el nuevo aprendizaje.

En este sentido, sería recomendable que la docente formule preguntas más abiertas y desafiantes, que promuevan la reflexión y el razonamiento, tales como: ¿por qué no funciona la tele sin luz? o ¿cómo crees que funciona una pila?

Estas preguntas permitirían identificar concepciones alternativas, promover el pensamiento crítico y construir puentes entre las ideas iniciales y los nuevos conceptos científicos. Asimismo, el uso de ejemplos directamente vinculados con la realidad local como el funcionamiento de los paneles solares en su comunidad o la manera en que se conectan los cables eléctricos en sus hogares, podría fortalecer la comprensión y el sentido de aprendizaje.

En el contexto de una escuela rural EIB, donde los estudiantes pueden tener un conocimiento limitado o diferenciado sobre temas como la energía eléctrica, resulta esencial que la docente emplee estrategias que integren los saberes previos con los nuevos aprendizajes. Este tipo de mediación contextual no solo facilita la adquisición de vocabulario técnico en castellano, sino que también refuerza la valoración del conocimiento empírico local como punto de partida del saber escolar.

En el contexto de una escuela rural EIB, donde los estudiantes pueden tener un conocimiento limitado o diferenciado sobre temas como la energía eléctrica, resulta esencial que la docente emplee estrategias que integren los saberes previos con los nuevos aprendizajes.

Esto implica no limitarse a preguntar sobre el uso doméstico de la electricidad, sino explorar también cómo las comunidades locales producen, ahorran o adaptan fuentes de energía ya sean solares, eólicas o hidráulicas, y cómo esos saberes pueden incorporarse al currículo desde un enfoque intercultural.

Del mismo modo, es fundamental fomentar la participación activa de los estudiantes mediante un clima de respeto, escucha y valoración de sus aportes. Esto puede lograrse a través de actividades colaborativas que involucren a la comunidad, como entrevistas a sabios locales, visitas a instalaciones de energía o proyectos de investigación sobre fuentes tradicionales de iluminación y calefacción.

Estas experiencias no solo enriquecen el proceso de aprendizaje, sino que fortalecen la identidad cultural de los estudiantes y consolidan la escuela como un espacio de encuentro entre saberes.

### ***Durante La Lectura: Interacción Activa Con El Texto***

**Modalidades De Lectura Aplicadas En El Proceso De Enseñanza.** Las modalidades de lectura implementadas en el aula constituyen estrategias clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que determinan la manera en que los estudiantes interactúan con el texto, desarrollan habilidades lingüísticas y construyen significado. Entre las más empleadas se encuentran la

lectura oral, que fortalece la pronunciación y la entonación; la lectura silenciosa, que promueve la concentración y la autonomía; la lectura compartida, en la que el docente guía la interpretación colectiva; la lectura guiada, que permite un acompañamiento más personalizado; la lectura independiente, que fomenta la autorregulación del aprendizaje; y la lectura dramatizada, que involucra la expresión corporal y emocional.

Cada modalidad cumple una función específica y debe seleccionarse considerando las características lingüísticas, cognitivas y afectivas de los estudiantes, especialmente en contextos donde el castellano es segunda lengua.

**Lectura en cadena.** La lectura en cadena fue una de las estrategias más empleadas durante las sesiones observadas. Esta consistía en que los estudiantes leían en voz alta por turnos, siguiendo el orden de los asientos o las indicaciones de la docente. Si bien esta práctica fomenta la participación y mantiene la atención grupal, no siempre garantiza la comprensión profunda del texto, especialmente en estudiantes que presentan limitaciones en el dominio del vocabulario en castellano.

Por ejemplo, el uso de esta estrategia se evidencia en la siguiente observación:

*“Para finalizar la clase, la docente entrega la siguiente lectura, para lo cual indica que se realizará una lectura en cadena y que a medida que vayan leyendo el texto subrayen las ideas importantes.*

*Terminando esta actividad, la docente dicta preguntas para que los estudiantes*

*copien en sus cuadernos y respondan, las preguntas son las siguientes ¿Qué talento tienes César?, ¿De qué manera lo usa?, ¿Qué canción canta?, ¿Qué permite en nosotros el espíritu santo?, ¿sabes qué dones nos da? Y ¿sabes qué frutos nos da?” (OBS6)*

**Figura 1**

*Texto sobre el Espíritu Santo*



**Nota:** Ficha entregada a los niños para leer en el curso de comunicación. Fuente: Observación del cuaderno de campo.

La lectura en cadena, aunque promueve la participación activa, puede generar ansiedad y distracción, sobre todo en los estudiantes con menor competencia lingüística. La presión de leer frente a los compañeros a menudo lleva a que los niños se concentren más en la pronunciación que en el sentido del texto, priorizando la decodificación sobre la comprensión.

Esto coincide con lo planteado por Cassany (2006), quien advierte que la lectura oral sin acompañamiento reflexivo tiende a convertir la actividad en un ejercicio mecánico más que en una experiencia de construcción de significado.

Por ello, resulta necesario complementar esta modalidad con espacios de lectura comprensiva, pausada y sin presión, donde los estudiantes puedan procesar el texto, formular preguntas y discutir ideas. Además, se

recomienda incorporar apoyos visuales, dramatizaciones o la lectura compartida en parejas, para que los alumnos puedan disminuir la ansiedad y mejorar la comprensión global del texto.

De igual forma, es importante que la docente oriente la lectura hacia la interpretación, realizando pausas estratégicas, explicando vocabulario desconocido y guiando la reflexión sobre el contenido.

En síntesis, la lectura en cadena puede ser una estrategia valiosa si se aplica como parte de un proceso integral que combine la práctica oral con el análisis semántico y la reflexión intercultural. De lo contrario, corre el riesgo de perpetuar una lectura mecánica y descontextualizada, limitando el desarrollo de la comprensión lectora en castellano como L2.

**Lectura Dirigida Por La Docente.** La lectura dirigida por la docente fue la modalidad predominante en las sesiones observadas. Esta consiste en que la docente guía el proceso lector, ya sea leyendo en voz alta o promoviendo la lectura colectiva mediante preguntas y aclaraciones durante o después de la actividad. Su eficacia depende del nivel de mediación pedagógica y lingüística que la acompañe.

Tal como se da en la siguiente observación de campo.

*“... Luego, indica a los estudiantes que se realizará una lectura guiada y seguida de una lectura en cadena para lo cual empieza leyendo y empieza a nombrar a diferentes estudiantes para que lean cada uno un párrafo, al terminar de leer el texto, la docente les pregunta ¿Qué entendieron? y algunos responden que no entendieron nada, porque los que han leído no respetaron las*

*comas o leyeron muy despacio, entonces la docente dice que él va a realizar una segunda lectura, cuando la docente termina de realizar la lectura nuevamente les pregunta ¿De qué trata el texto?, a lo que un estudiante le responde que el texto trata sobre la energía eólica y otra estudiante menciona que en el texto nos habla sobre las ventajas de la energía eólica, como ser un recurso abundante ...”(OBS4).*

En esta sesión se aprecia un esfuerzo de la docente por guiar la comprensión del texto, aunque la estrategia se centró en la lectura literal y no en la interpretación o análisis. La repetición de la lectura permitió una mejor comprensión global, pero no garantizó una apropiación crítica del contenido. La ausencia de mediaciones como la explicación de vocabulario, la elaboración de glosarios, la utilización de imágenes o esquemas, y las pausas reflexivas para verificar la comprensión, limitó la posibilidad de construir significado.

En el contexto de enseñanza del castellano como segunda lengua, la lectura guiada debe ir acompañada de un andamiaje lingüístico y cognitivo que oriente a los estudiantes en la interpretación progresiva del texto. Esto implica activar los saberes previos, anticipar el contenido, aclarar términos desconocidos y promover la verbalización de ideas, tanto en castellano como en quechua. La mediación docente, en este sentido, se convierte en una herramienta clave para vincular el texto con la experiencia y la lengua materna de los estudiantes.

De acuerdo con el enfoque comunicativo del Currículo Nacional, la lectura dirigida debe trascender la simple decodificación y orientarse a la construcción de significados, la reflexión y el diálogo intercultural. De este modo, el rol del docente no se limita a leer o evaluar respuestas, sino a facilitar el

proceso de comprensión a través de preguntas orientadoras, ejemplos contextualizados y recursos visuales que acerquen el texto a la realidad de los niños.

En síntesis, la lectura dirigida, cuando se aplica con mediación activa y sensibilidad intercultural, puede convertirse en una estrategia poderosa para fortalecer la comprensión lectora en L2. No obstante, cuando se ejecuta sin acompañamiento cognitivo o lingüístico, corre el riesgo de reducirse a una práctica de reproducción mecánica del texto, sin lograr el desarrollo de habilidades de interpretación, inferencia y análisis crítico.

**Lectura individual.** En la mayoría de las observaciones realizadas no se evidenció una implementación constante de la lectura individual silenciosa, debido a que la docente priorizó otras estrategias colectivas de lectura. Sin embargo, se identificó su uso puntual en una de las sesiones observadas. En dicha oportunidad, la lectura individual se desarrolló de manera breve y sin acompañamiento pedagógico suficiente, ya que no se observaron orientaciones previas ni estrategias que facilitaran una comprensión profunda del texto. Esta falta de mediación limita su potencial como herramienta para fomentar la autonomía lectora y la autorregulación del aprendizaje.

*“Acto seguido, se presenta un texto informativo sobre la papa, el cual los estudiantes leen de manera individual y silenciosa. Durante esta lectura se observó solo a una estudiante que estaba subrayando en su texto; al acercarme, me dijo que estaba marcando las partes más importantes. La lectura duró unos 10 minutos. Luego, la docente solicita una lectura en cadena, pidiendo a cada estudiante que lea un fragmento en voz alta.” (OBS10).*

Como se observa en esta viñeta, los estudiantes leyeron a su propio ritmo, sin embargo, la actividad no contó con un propósito claro que orientara la comprensión. La ausencia de instrucciones precisas o de un objetivo definido impidió que la lectura silenciosa se convirtiera en un proceso reflexivo y significativo. Para estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua, esta modalidad debería estar acompañada de estrategias antes, durante y después de la lectura, tales como la identificación de ideas centrales, el subrayado de palabras desconocidas, la formulación de hipótesis o la elaboración de glosarios personales.

En este tipo de actividades, el rol docente debe centrarse en la mediación y el acompañamiento, orientando la comprensión y ofreciendo apoyo cuando sea necesario. Asimismo, resulta fundamental seleccionar textos adecuados al nivel lingüístico y cognitivo de los estudiantes, que sean culturalmente pertinentes y estén vinculados con su entorno inmediato. De este modo, la lectura individual puede transformarse en una oportunidad para el desarrollo de la autonomía, la comprensión crítica y el gusto por la lectura.

La lectura silenciosa representa una estrategia pedagógica altamente valiosa para fortalecer la comprensión lectora, especialmente en contextos donde se requiere respetar los ritmos individuales de los estudiantes. A diferencia de la lectura en cadena, que suele priorizar la decodificación y puede generar ansiedad, la lectura individual permite a los niños procesar la información de forma personal, a su propio ritmo y aplicar estrategias cognitivas que favorecen la construcción de sentido

Desde una perspectiva intercultural, esta práctica cobra especial relevancia, ya que posibilita el encuentro entre la lengua escrita y la experiencia subjetiva del lector, permitiendo que cada estudiante relacione el texto con su realidad cultural. Por ello, la investigación plantea que la lectura silenciosa, aplicada con regularidad, acompañamiento y materiales contextualizados, puede transformar la experiencia lectora en un proceso formativo, reflexivo y culturalmente significativo.

**Estrategias de identificación de ideas y relectura.** En el nivel de educación primaria, especialmente en contextos donde los estudiantes tienen como lengua materna el quechua y aprenden en castellano como segunda lengua, se observa con frecuencia la presencia de dificultades en la comprensión de textos escritos en castellano. Estas dificultades no solo se relacionan con el desconocimiento del vocabulario, sino también con la complejidad de las estructuras gramaticales y las formas de organización textual propias del castellano, que muchas veces resultan ajenas a las prácticas comunicativas de su entorno.

Frente a esta situación, resulta fundamental aplicar estrategias pedagógicas que favorezcan la comprensión lectora desde un enfoque intercultural, contextualizado y centrado en el proceso. Una de las estrategias más relevantes es la identificación de ideas principales y secundarias, ya que permite a los estudiantes reconocer la información esencial de un texto y distinguirla de los detalles complementarios.

Esta práctica contribuye significativamente al desarrollo de habilidades de análisis y síntesis, pues ayuda a los estudiantes a organizar la información, establecer jerarquías conceptuales y reconstruir el significado del texto con sus propias palabras. En contextos de bilingüismo, esta estrategia también facilita la transferencia lingüística entre el quechua y el castellano, promoviendo la construcción de sentido incluso cuando el estudiante no comprende todos los términos o expresiones del texto.

Asimismo, la identificación de ideas principales y secundarias debe ir acompañada de la relectura reflexiva, entendida no solo como un ejercicio de repetición, sino como una oportunidad para profundizar en el texto y verificar la comprensión. En la relectura, los estudiantes pueden descubrir nuevos matices, corregir interpretaciones erróneas y consolidar los aprendizajes obtenidos en la primera lectura.

Desde el enfoque intercultural bilingüe, ambas estrategias (la identificación de ideas y la relectura), adquieren especial relevancia porque permiten vincular los procesos cognitivos de comprensión con las prácticas culturales del pensamiento andino, donde la observación, la repetición y la interpretación gradual son elementos esenciales del aprendizaje. De esta manera, se fomenta una lectura más consciente, participativa y significativa, que trasciende la mera decodificación y promueve el diálogo entre el conocimiento escolar y los saberes culturales de los estudiantes.

**Subrayado de ideas principales.** El subrayado de ideas principales constituye una estrategia sencilla, pero de gran valor para favorecer la

comprensión lectora en el aprendizaje del castellano como segunda lengua (L2). Esta técnica consiste en marcar con color o líneas las partes más relevantes del texto durante la lectura, lo cual ayuda al estudiante a focalizar su atención, reflexionar sobre el contenido y distinguir la información esencial de la secundaria.

Cuando los estudiantes subrayan, se involucran activamente en el proceso lector, piensan en lo que consideran más importante, se detienen a reflexionar sobre el significado de las frases y desarrollan habilidades metacognitivas al decidir qué elementos destacar. Este ejercicio, además de promover la atención y la concentración, contribuye a la retención del contenido y al fortalecimiento de la autonomía lectora.

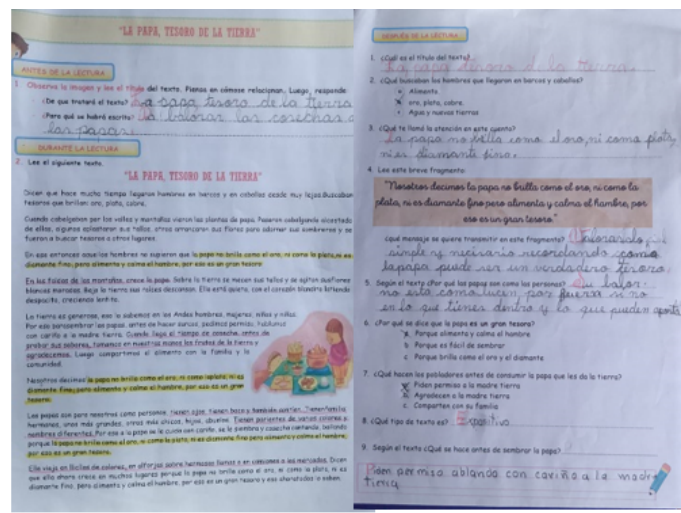
Durante las observaciones realizadas, se identificó que la docente no promovió de forma explícita el uso del subrayado como estrategia de comprensión lectora, sin embargo, se evidenció que una estudiante aplicó esta técnica de manera autónoma mientras leía un texto informativo sobre la papa. Según se registró en el cuaderno de campo: *“...se presenta un texto informativo sobre la papa, el cual los estudiantes leen de manera individual y silenciosa. Durante esta lectura se observó solo a una estudiante que estaba subrayando en su texto. Al acercarme, me dijo que estaba marcando las partes más importantes...” (OBS10).*

Este hecho demuestra que, aun sin una instrucción directa, algunos estudiantes son capaces de reconocer intuitivamente la utilidad del subrayado como herramienta de comprensión. En contextos educativos donde el castellano es L2, esta estrategia adquiere especial relevancia, pues permite que los

estudiantes centren su atención en las ideas principales, omitían la información redundante y organizan el contenido de manera más clara, facilitando la comprensión global del texto.

## Figura 2

*Texto sobre la papa, empleado en la sesión de clase de Comunicación*



**Nota:** En la clase de comunicación, se les entregó la ficha, para que puedan leer, antes de realizar una actividad vivencial. Fuente: Observación del cuaderno de campo.

En la lectura del texto “La papa, tesoro de la tierra”, se utilizaron dos colores para subrayar: el amarillo para resaltar las ideas principales y el rosado para los detalles o ideas complementarias. Aunque el uso de esta técnica aún se muestra incipiente, evidencia el desarrollo de la capacidad de jerarquizar información, lo que representa un avance importante en la formación de lectores críticos y conscientes. Si esta práctica se consolida con orientación docente y un propósito claro, puede contribuir significativamente a que los estudiantes desarrollen la habilidad de pensar sobre su propia manera de leer.

Por ello, resulta recomendable que la docente guíe esta estrategia explicando cuándo, cómo y porque subrayar determinadas partes del texto. Un trabajo más sistemático en este aspecto podría transformar el subrayado en una herramienta de análisis y comprensión profunda, en lugar de una actividad mecánica.

En la entrevista a la docente, se abordó la siguiente pregunta:

*Entrevistadora: ¿En qué medida los estudiantes son capaces de identificar la idea principal y los detalles clave en un texto en castellano?*

*Docente: Si bien existen estrategias como el subrayado con colores, esta es una estrategia valiosa porque ayuda a los estudiantes a identificar y destacar las partes más importantes del texto. Sin embargo, en mi caso ha dado mejores resultados trabajar de forma más visual y participativa, usando la pizarra o pegando papelitos para destacar las ideas y personajes. De esa manera, los niños se involucran más activamente en la comprensión del texto y comprenden mejor la idea del texto.*

Si bien la docente considera que el subrayado no es una herramienta indispensable, su testimonio permite reflexionar sobre la necesidad de combinar esta técnica con estrategias más visuales y participativas, adaptadas al contexto intercultural bilingüe. La investigación propone, en ese sentido, integrar el subrayado con otros recursos como la elaboración de esquemas, mapas conceptuales, resúmenes o anotaciones marginales, lo cual fortalecería la comprensión reflexiva y crítica del texto.

En las entrevistas con los estudiantes, solo dos niñas manifestaron utilizar el subrayado como apoyo en la lectura y señalaron que les resulta útil para

entender mejor el texto. Estas entrevistas se realizaron en quechua y se tradujeron al castellano:

Entrevistadora: *¿Imataq yanapasunki kastilla simipi qillqasqata aswan allinta intindinaykipaq?*

¿Qué te ayuda a entender mejor un texto en castellano?  
(traducción)

Niña 3: *“Hukmantan ñawinchani chay willakuypa chaninchantan maskanaypaq, chiymantan allinta intindini, hinallataq huk kulurchawan llimpini mana chinkachinaypaq. Leo de nuevo para entender. y subrayo las partes importantes del cuento para no perderlos. (Traducción)*

A la misma pregunta la niña 5 responde que:

Niña 5: *Mayninpiqa kanmi mana yachasay simikuna, chaykunata maskana utaq llimpini, hinallataq iskay kutita utaq kinsa kutita liini, chaymantataq importante partekunata resaltani. Que hay palabras que me sirven, entonces eso yo lo aprendo. También lo leo dos 3 veces, luego lo resaltó las partes importantes (traducción).*

Estos testimonios reflejan cómo el subrayado puede convertirse en una estrategia metacognitiva que favorece la comprensión lectora, especialmente cuando los estudiantes son guiados a reflexionar sobre su proceso de lectura.

En síntesis, aunque el subrayado no se implementa de manera sistemática, los hallazgos evidencian su potencial didáctico en el desarrollo de la comprensión lectora en castellano como segunda lengua. Aplicado de forma orientada, reflexiva y contextualizada, el subrayado permite que los estudiantes identifiquen las ideas esenciales, organicen el contenido y fortalezcan la relación

entre el texto y su propia experiencia, contribuyendo a una lectura más crítica y significativa.

**Relectura de textos.** La relectura constituye una estrategia pedagógica esencial para el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en estudiantes que aprenden el castellano como segunda lengua (L2). Este proceso no solo favorece la familiarización con el idioma, sino que permite profundizar en el significado de los textos, identificar estructuras, ampliar el vocabulario y fortalecer la fluidez lectora.

Al realizar más de una lectura del mismo texto, los estudiantes pueden reconocer palabras, frases o ideas que no comprendieron en la primera lectura, aclarar conceptos, verificar hipótesis y captar matices semánticos o culturales que inicialmente pasaron desapercibidos. De este modo, la relectura contribuye tanto al desarrollo cognitivo como al fortalecimiento lingüístico, consolidando la construcción del sentido a partir del texto.

Durante las entrevistas realizadas a los estudiantes, se les preguntó lo siguiente: *¿Chay raphikunata ñawinchaspa imañan yanapasunki aswan allinta intindinaykipaq kastilla simipi kaqkunata?* (¿Qué te ayuda a entender mejor un texto en castellano?). Todos los niños entrevistados coincidieron en que la relectura es una de las estrategias que más utilizan para comprender los textos.

**Tabla 3**

*Respuestas de los niños sobre cómo comprenden mejor un texto*

| <b>Niños entrevistados</b> | <b>Respuesta</b>                                                                                                              |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Niño 1</b>              | Yo releo este texto y me tengo que concentrar para entender más y mejor.                                                      |
| <b>Niño 2</b>              | Leer cuantas veces se pueda profe. Así entiendo mejor, a veces palabras que no entiendo bien.                                 |
| <b>Niño 3</b>              | Leo de nuevo para entender. y subrayo las partes importantes del cuento.                                                      |
| <b>Niño 4</b>              | El profesor lo lee primero y después nosotros leemos, siempre leemos dos veces                                                |
| <b>Niño 5</b>              | Que hay palabras que me sirven, entonces eso yo lo aprendo. También lo leo dos 3 veces, luego resaltó las partes importantes. |
| <b>Niño 6</b>              | Leer concentrado y tener mucha imaginación.                                                                                   |

**Nota:** Respuestas obtenidas en las entrevistas realizada a los niños y niñas del quinto grado. Fuente: Elaboración propia.

Durante la observación de las sesiones de clase se corroboró lo expresado en las entrevistas: cuando se les entregó una ficha con preguntas para responder a partir de un texto, los estudiantes no lograron comprenderlo en la primera lectura. Todos necesitaron realizar una segunda e incluso una tercera lectura para alcanzar una comprensión suficiente y responder adecuadamente las preguntas, tanto de nivel literal como inferencial. Este comportamiento refleja la importancia de la relectura como estrategia cognitiva y lingüística en contextos donde el castellano es L2.

Desde una perspectiva didáctica, la relectura permite afianzar la fluidez, mejorar la pronunciación y la entonación, y fortalecer el reconocimiento del vocabulario en distintos contextos. Además, ofrece oportunidades para

desarrollar habilidades metacognitivas, ya que el estudiante revisa, corrige y ajusta su interpretación del texto a medida que vuelve a leer.

En este sentido, la relectura no solo debe concebirse como una repetición mecánica del acto lector, sino como un proceso reflexivo y progresivo, en el que cada nueva lectura aporta una comprensión más profunda del contenido y su estructura. Su implementación, sin embargo, requiere una mediación docente adecuada, con orientaciones claras sobre qué aspectos observar en cada relectura: vocabulario desconocido, ideas principales, relaciones causales, o propósitos del texto.

En el aprendizaje de una segunda lengua, la exposición reiterada a las palabras y estructuras gramaticales dentro de distintos textos favorece la internalización del idioma y la comprensión contextual del significado. De este modo, la relectura no solo fortalece la competencia lingüística, sino que también contribuye a la confianza comunicativa del estudiante, al permitirle verificar su comprensión y participar con mayor seguridad en las actividades de lectura compartida o dirigida.

En conjunto, los resultados evidencian que la relectura es una herramienta didáctica eficaz para mejorar la comprensión lectora, el vocabulario y la fluidez en estudiantes quechua hablantes. No obstante, para optimizar su impacto, es necesario superar algunas limitaciones observadas en el aula, como la falta de tiempo destinado a releer y reflexionar sobre los textos o la ausencia de orientación explícita sobre cómo hacerlo.

Por ello, se propone que la relectura sea incorporada sistemáticamente dentro de las sesiones de lectura en castellano como segunda

lengua, combinándola con estrategias complementarias —como el subrayado, el uso de organizadores visuales o la formulación de preguntas inferenciales— que fortalezcan la comprensión crítica y la autonomía lectora.

En conclusión, la relectura se consolida como una práctica pedagógica clave en contextos interculturales bilingües, pues no solo facilita la adquisición del castellano, sino que promueve procesos de reflexión, análisis y construcción de significado, esenciales para el desarrollo integral de la competencia lectora.

### ***Después De Leer, Estrategias Que Despiertan La Comprensión***

**Estrategias Visuales Y Audiovisuales.** El uso de recursos visuales y audiovisuales como herramienta pedagógica se evidenció como una estrategia eficaz para favorecer la comprensión lectora en contextos de enseñanza del castellano como segunda lengua. En diversas sesiones observadas, se emplearon videos e imágenes como complemento de los textos, lo que captó la atención de los estudiantes y facilitó la visualización de los contenidos trabajados. Esta estrategia fue bien recibida por los niños y niñas, y en varios casos contribuyó a una mejor comprensión del tema tratado, aunque su impacto disminuyó cuando no se integró con actividades posteriores de análisis, reflexión o aplicación.

Por ejemplo, según lo registrado en el cuaderno de campo, “*la docente utilizó imágenes de los distintos tipos de suelos para que los estudiantes pudieran identificarlos o recordarlos si los habían visto previamente*”; sin embargo, la ausencia de una actividad de discusión o aplicación posterior limitó la

posibilidad de construir aprendizajes significativos. *“...a continuación, la docente presenta una serie de imágenes sobre los distintos tipos de suelos. (OBS5)*

Además, para reforzar el texto, la docente vuelve a preguntar: *“¿Qué tipo de texto vamos a escribir?, y los estudiantes responden que será un texto informativo. Luego consulta: “¿Qué partes tiene el texto informativo?”, y los estudiantes mencionan: título, introducción, desarrollo y conclusión. Para reforzar estos conceptos, la docente presenta un video explicativo. (OBS5)*

El uso del recurso audiovisual no solo diversificó los canales de aprendizaje, sino que también facilitó la comprensión de las partes del texto informativo. Al cierre de la clase, los estudiantes señalaron que habían aprendido *“el esquema que deben seguir para escribir correctamente un texto informativo”*, lo cual evidencia la utilidad del video como apoyo para consolidar conceptos estructurales. Estas estrategias demuestran cómo los recursos visuales y audiovisuales contribuyen a captar la atención, concretar contenidos y fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de una escuela rural, respetando su ritmo de aprendizaje y su entorno cultural.

En el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el Ministerio de Educación (2018), recomienda el uso de recursos contextualizados, visuales y multimodales que tomen en cuenta la lengua materna, el entorno sociocultural y las experiencias de vida de los estudiantes, con el propósito de facilitar la comprensión en una segunda lengua o de acceder a conceptos abstractos. En ese sentido, la presentación de imágenes relacionadas con la localidad y el uso de un video explicativo evidencian una práctica pedagógica contextualizada y coherente con el enfoque intercultural. El manejo de los

recursos, en este caso, fue adecuado y pedagógicamente justificado, ya que permitió concretar conceptos, motivar la escritura y validar los saberes previos de los estudiantes.

No obstante, también se identificaron limitaciones en su implementación. En algunos casos, el uso de los recursos no se articuló con actividades de análisis o reflexión posteriores, lo que redujo su potencial formativo. Cuando las imágenes o videos no se acompañan de mediaciones pedagógicas adecuadas como preguntas abiertas, discusiones grupales, elaboración de resúmenes o ejercicios de aplicación, pueden convertirse en elementos meramente ilustrativos o anecdóticos, sin promover una comprensión profunda.

Por ello, es imprescindible que los recursos visuales y audiovisuales se integren dentro de una secuencia didáctica coherente, que contemple momentos de observación, interpretación, diálogo y producción. Esta integración favorece la metacognición, ya que permite que los estudiantes no solo reciban información de manera pasiva, sino que la analicen, la confronten con sus saberes previos y la apliquen en nuevos contextos.

En consecuencia, se recomienda que la utilización de videos e imágenes esté acompañada de espacios de reflexión y diálogo intercultural, donde los estudiantes puedan relacionar los contenidos con sus experiencias, valorar su propia cosmovisión y desarrollar una comprensión más profunda del texto y del mensaje audiovisual. De esta manera, los recursos visuales y audiovisuales podrán desplegar su verdadero valor educativo dentro de una enseñanza intercultural, pertinente y significativa.

**Uso de recursos textuales.** Usar textos pertinentes y contextualizados es fundamental para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua. Aunque en algunas sesiones los materiales empleados no reflejaron la realidad sociocultural del alumnado o presentaron un lenguaje poco accesible, también se identificaron experiencias pedagógicas positivas, en las que los textos se conectaron con el entorno cultural y las vivencias cotidianas de los estudiantes.

Un ejemplo ilustrativo se registra en el cuaderno de campo, donde *“la docente presenta un texto informativo sobre la papa, el cual los estudiantes leen de manera individual y silenciosa durante aproximadamente 10 minutos. A continuación, se realiza una lectura en cadena, en la que cada estudiante lee un fragmento en voz alta.” (OBS10).*

Durante esta actividad, la docente formula tanto preguntas literales como *“¿De qué trata el texto?”* o *“¿Sobre qué habla?”*) como preguntas inferenciales, por ejemplo, *“¿Para qué creen que se escribió este texto?”* o *“¿Qué entendieron del mensaje?”*. El uso combinado de ambos tipos de preguntas favoreció una lectura más profunda y reflexiva.

El hecho de trabajar con un texto basado en un tema cercano y significativo la papa, alimento fundamental en su vida cotidiana de los estudiantes, generó un mayor nivel de comprensión e involucramiento. Los niños y niñas pudieron relacionar lo leído con su experiencia personal y familiar, demostrando una comprensión más completa del contenido y una participación más activa durante el diálogo posterior.

La lectura se complementó con una actividad vivencial, en la que la comunidad educativa participó en la preparación de una *watiada* (huatia), práctica tradicional en la que las papas se cuecen bajo tierra con el calor de las brasas. Esta experiencia permitió resignificar el contenido del texto, ya que los estudiantes no solo comprendieron el texto informativo, sino que lo vincularon con una práctica ancestral de su comunidad.

La articulación entre la lectura y la experiencia concreta fortaleció la comprensión del contenido, promovió la valoración de los saberes locales y fomentó una conexión emocional con el aprendizaje. De esta manera el aula se transforma en un espacio de diálogo entre el saber escolar y el saber comunitario, en coherencia con el enfoque intercultural propuesto por la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Esta experiencia evidencia que el uso de textos contextualizados y culturalmente significativos potencia la comprensión lectora y el interés por aprender, especialmente en contextos rurales e interculturales, donde el vínculo entre la escuela y la vida cotidiana resulta esencial para favorecer aprendizajes significativos y culturalmente pertinentes.

**Uso De Mapas Conceptuales.** El uso de mapas conceptuales como estrategia pedagógica constituye una herramienta eficaz para fortalecer la comprensión lectora, especialmente cuando se trabaja con estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua. Su aplicación favorece la organización jerárquica de la información, la identificación de ideas principales y la construcción de relaciones significativas entre conceptos.

El Ministerio de Educación del Perú (2018) señala que los organizadores gráficos son recursos valiosos para representar visualmente los aprendizajes logrados, ya que permiten jerarquizar y estructurar los conocimientos adquiridos. Asimismo, cuando se desarrollan de manera grupal, promueven la participación activa, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento, siempre que no se reduzcan a una actividad mecánica de copia o repetición, sino que se integren con procesos reflexivos, colaborativos y contextualizados.

En la siguiente sesión observada se da ejemplo de cómo la docente hace uso de esta estrategia.

*“Después de leer el texto sobre la atmósfera, la docente les pide a los estudiantes que hagan un mapa conceptual para organizar lo que aprendieron. Antes de empezar, la maestra explica qué es un mapa conceptual y para qué sirve. Les dice que deben escribir las ideas más importantes del texto, como las capas de la atmósfera, sus nombres, qué hacen y cómo se relacionan entre sí.”*

*“Para ayudarlos, la docente escribe un ejemplo en la pizarra: Atmósfera - Capas -Troposfera, Estratósfera, etc. Luego, les pide que copien el mapa en sus cuadernos y lo completen con la información que leyeron. Mientras los estudiantes trabajan, la docente camina por el aula, observa su trabajo y los apoya si tienen dudas.” (OBS3)*

Si bien la actividad fue pertinente para consolidar el aprendizaje, su desarrollo se centró en la copia del modelo presentado en la pizarra, sin promover una construcción activa o reflexiva del conocimiento. Aunque se

explicó la utilidad del mapa conceptual, no se propició el dialogo grupal ni la generación de categorías desde la comprensión propia del texto, lo que limitó su potencial como herramienta de pensamiento.

Desde una perspectiva intercultural, el uso del mapa conceptual podría enriquecerse al incluir ejemplos o categorías relacionadas con el entorno sociocultural de los estudiantes, permitiendo que estos vinculen los conceptos científicos con experiencias o saberes de su comunidad. Por ejemplo, al estudiar la atmósfera, podría haberse vinculado con observaciones locales sobre el clima, el viento o la contaminación del aire, aspectos que los niños experimentan directamente en su entorno.

Los mapas conceptuales resultan altamente valiosos para promover la comprensión lectora cuando se utilizan como instrumentos de análisis, síntesis y reflexión, y no únicamente como actividades de reproducción grafica. Su integración con los saberes locales y con la participación activa del grupo permitiría fortalecer tanto la comprensión conceptual como la apropiación cultural del conocimiento, en coherencia con el enfoque de la EIB.

### **Evaluación Formativa En La Comprensión Lectora**

Evaluar la comprensión lectora implica analizar si los estudiantes logran construir sentido a partir del texto leído. No se trata únicamente de recordar información, sino de interpretar, reflexionar y relacionar los contenidos con sus propias experiencias. En el aula, la evaluación formativa ocurre al largo de todo el proceso lector, antes de la lectura, para activar conocimientos previos, durante la lectura, para acompañar el proceso, y despues para verificar los aprendizajes

alcanzados. De este modo, el docente obtiene una visión integral del proceso del estudiante, considerando su contexto lingüístico, cultural y cognitivo.

### ***Preguntas De Comprensión Posterior A La Lectura***

Las preguntas de comprensión son uno de los instrumentos más utilizados para evaluar lo que los estudiantes han entendido de un texto, ya sea de nivel literal, inferencial o crítico- reflexivo. Sin embargo, en la práctica predomina el uso de preguntas literales, lo que limita la posibilidad de desarrollar una comprensión más profunda. Aunque este tipo de preguntas sean útiles como punto de partida, estas se deben complementar con otras que promuevan el razonamiento, la interpretación y la reflexión crítica.

Desde una perspectiva intercultural, la formulación de estas preguntas se convierta en una herramienta clave ya que permite una participación más equitativa. La oralidad se convirtió en una herramienta clave para facilitar la expresión de sus ideas, especialmente en un contexto donde el castellano es su segunda lengua. Al responder oralmente, muchos estudiantes lograron explicar lo que entendieron, incluso cuando tenían dificultades con la lectura o escritura.

**Preguntas de nivel literal.** Estas preguntas se centran en obtener información explícita del texto o de lo observado, es decir, en reconocer los datos que estan directamente expresados en el material leído o visualizado. Durante el recojo de información se evidenció que este tipo de preguntas fueron las más usadas después de leer un texto o ver un video. Tal como se recogió en el cuaderno de campo:

*“...Después pregunta ¿Qué recurso natural aprovecha esta central?, a lo que uno de los estudiantes responde que se produce energía eléctrica de las fuentes renovables y que estas son infraestructuras formadas por auto generadores, a lo que otra estudiante responde que hacen que las corrientes de aire se conviertan en energía eléctrica, a lo que la docente complementa preguntando ¿Cuál es el propósito de esta central eólica? y una estudiante responde, que convertir el aire en energía eléctrica y otra estudiante menciona que el propósito es producir energía eléctrica.” (OBS4).*

Este fragmento evidencia que los estudiantes logran recuperar información literal del texto. Por ejemplo, saben qué hace una central eólica y qué recurso utiliza. Sin embargo, aunque esto demuestra que comprendieron los elementos más básicos, no permite determinar si son capaces de ir más allá: interpretar, deducir o cuestionar el contenido. Por ello, resalta la importancia de proponer también preguntas que exijan un nivel más profundo de pensamiento y permitan evaluar una comprensión más completa y significativa.

Ahora bien, ¿cómo llegan los estudiantes a este nivel? Según lo expresado por la docente, este proceso requiere una enseñanza progresiva y acompañada, que parta de textos sencillos y vaya complejizándose gradualmente.

*“para que los niños logren reconocer la idea principal, las ideas secundarias, así como los personajes principales y secundarios, he encontrado más efectivo enseñarles de manera progresiva. Por ejemplo, comienzo con exposiciones guiadas a partir de lecturas sencillas, como una biografía o un cuento. Durante la lectura, voy señalando junto con ellos quién es el personaje*

*principal, cuáles son los secundarios y qué información es más relevante.”*  
(Entrevista a la docente)

Esta declaración muestra que la docente comprende que la enseñanza de la comprensión lectora es un proceso que se construye paso a paso. Por ello, inicia con lecturas accesibles y cercanas a la experiencia de los estudiantes, como cuentos o biografías, que facilitan la identificación de ideas y estructuras textuales. Durante la lectura, no los deja solos: los acompaña activamente, guiándolos para que descubran juntos quiénes son los personajes principales, cuáles son los secundarios y qué información es realmente importante.

Esta forma de acompañar es clave, porque enseña a los estudiantes a leer con un propósito, a saber, qué deben buscar y cómo darle sentido a lo que están leyendo. En este proceso, el uso de preguntas orales facilita aún más que los niños expresen lo que han comprendido, sin temor a escribir mal o equivocarse.

La manera en que la docente responde adecuadamente a las necesidades de los estudiantes y demuestra conocer la teoría sobre cómo aplicar estrategias para mejorar la comprensión lectora es positiva y evidencia un manejo conceptual sólido del proceso lector. Sin embargo, en la práctica, dichas estrategias no siempre se ejecutan de forma sistemática ni coherente con lo que plantea teóricamente. Si bien la docente explica con claridad la importancia de guiar a los estudiantes en la identificación de ideas principales, secundarias y personajes, durante las sesiones observadas predominó una enseñanza centrada en la decodificación y la recuperación literal de información, sin promover procesos de reflexión, inferencia o análisis crítico del texto.

Esto evidencia una brecha entre el conocimiento teórico y su aplicación pedagógica en el aula, lo que limita el desarrollo integral de la comprensión lectora. Por tanto, se requiere fortalecer la articulación entre el saber teórico y la práctica docente, mediante una formación continua y acompañamiento pedagógico que permita trasladar el conocimiento conceptual a experiencias didácticas efectivas y contextualizadas al entorno sociolingüístico de los estudiantes.

**Preguntas De Nivel Inferencial.** En cuanto a las preguntas de nivel inferencial, se observó que su uso fue limitado, aunque significativo en términos de las respuestas y procesos cognitivos que generaron en los estudiantes. Estas preguntas permitieron a la docente explorar si los estudiantes podían ir más allá de la información literal, poniendo en práctica habilidades de deducción, relación e interpretación, a partir de sus conocimientos previos y del contexto. A pesar de no ser frecuentes, su presencia evidenció momentos en los que los estudiantes activaron un razonamiento más complejo y reflexivo, mostrando indicios de una comprensión más profunda y contextualizada.

A continuación, se analizan algunos ejemplos que ilustran cómo se manifestó este tipo de comprensión en el aula:

*“Para terminar la clase, la docente entrega una ficha con preguntas para que los estudiantes demuestren lo que aprendieron. Después, hace algunas preguntas como, ¿Qué aprendiste sobre la atmósfera?, ¿Cómo la ciencia ayudó a conocer las capas de la atmósfera?, ¿Cómo se forman las nubes? y ¿Para qué te servirá lo que aprendiste?, Sin embargo, no todas estas preguntas*

*fueron respondidas con claridad por los estudiantes. En particular, se observó que ante las preguntas más complejas como la relacionada con la formación de las nubes y el propósito del aprendizaje algunos niños mostraron dificultad para formular respuestas adecuadas o simplemente guardaron silencio”. (OBS3)*

Se evidenció un intento por llevar la comprensión lectora hacia un nivel más inferencial. Este hecho puede interpretarse de distintas maneras. Por un lado, podría señalar que aún no se han desarrollado completamente las habilidades necesarias para este tipo de comprensión, lo que es comprensible considerando que el castellano es su segunda lengua y que no están habituados a este tipo de exigencias cognitivas. Por otro lado, puede indicar que los textos o las orientaciones previas no ofrecieron suficiente apoyo lingüístico o conceptual para que los estudiantes pudieran construir inferencias con mayor seguridad.

En cualquier caso, el hecho de que las preguntas se formularan de manera oral fue clave, pues brindó a los estudiantes la oportunidad de expresar lo que pensaban, incluso cuando no lograban respuestas completas. La oralidad funcionó como un espacio de reflexión en voz alta, que permitió observar el proceso de pensamiento más que el resultado final, y constituye un punto de partida valioso para desarrollar la comprensión inferencial en un contexto bilingüe.

Asimismo, en la observación 4 se registró el siguiente episodio:

*“Luego, la docente plantea la siguiente pregunta ¿Cómo se genera la energía eólica?, a lo que algunos estudiantes mencionan que puede ser por el viento y otros estudiantes se quedan pensativos, a lo que la docente escribe en la pizarra lo que la estudiante le mencionó y luego pregunta ¿por qué? y la estudiante*

*menciona que, porque en el anterior afiche decía que el viento se convierte en energía” (OBS4)*

En esta clase, la docente plantea una pregunta clave: “¿Cómo se genera la energía eólica?”. Algunos estudiantes logran dar una respuesta inicial “por el viento” mientras otros se quedan pensativos. Ese silencio, lejos de ser negativo, muestra que están intentando comprender, procesando lo que han leído o escuchado previamente. La docente en lugar de apresurarse a responder por ellos, valida las intervenciones y las usa como punto de partida para construir sentido colectivo.

Cuando la docente vuelve a preguntar “¿por qué?”, no busca únicamente una respuesta correcta, sino que provoca una reflexión más profunda. La estudiante logra vincular su respuesta con información presentada en un afiche trabajado en una sesión anterior. Este detalle revela algo fundamental: la estudiante no solo recordó un dato, sino que conectó ideas de distintas fuentes, demostrando la capacidad de integrar conocimientos previos y actuales

Este tipo de razonamiento constituye el núcleo de la comprensión inferencial, ya que implica establecer relaciones, formular hipótesis y construir significados a partir de lo que no está explícito en el texto. Además, el uso de la oralidad como medio de expresión permitió que la estudiante se sintiera más segura y pudiera comunicar sus ideas con libertad, sin la presión de escribir correctamente.

En ese sentido, este momento pedagógico demuestra cómo una pregunta bien formulada, acompañada de un diálogo respetuoso y reflexivo, puede potenciar la comprensión profunda del texto. En contextos donde el castellano es

una segunda lengua, este tipo de acompañamiento es esencial para estimular el pensamiento crítico, reducir la ansiedad lingüística y fortalecer el vínculo entre el conocimiento previo y el nuevo aprendizaje.

No obstante, cabe señalar que, aunque la docente demuestra conocer la importancia de este tipo de preguntas desde el plano teórico, en la práctica su aplicación aún es esporádica y no siempre sostenida. Esto evidencia la necesidad de fortalecer la planificación de estrategias inferenciales de forma más intencionada y sistemática, de modo que los estudiantes puedan ejercitar progresivamente estas habilidades en diferentes contextos y géneros textuales.

**Preguntas De Nivel Crítico Reflexivo.** En este nivel, las preguntas no se limitan a comprobar si los estudiantes recuerdan o infieren información, sino que los invitan a reflexionar, opinar y aplicar lo aprendido en su realidad cercana. Estas preguntas implican una comprensión más profunda del texto, pues requieren que los estudiantes interpreten, valoren y relacionen el contenido con sus propias experiencias, necesidades o contextos.

Durante las sesiones observadas, se identificaron momentos en los que la docente propició este tipo de reflexión. Por ejemplo, al finalizar una lectura, la maestra preguntó: “¿Y para qué les servirá lo aprendido?”. Una estudiante respondió que servía para saber elegir bien a sus representantes, otro mencionó que para poder tomar buenas decisiones cuando sean parte del municipio escolar, y otra niña complementó diciendo: “Para que hagan respetar sus derechos como estudiantes”

Luego, la docente continúa preguntando *¿Y para qué les servirá lo aprendido?, a lo que una estudiante menciona que para que sepan elegir bien a sus representantes, otro estudiante menciona que para que puedan tomar buenas decisiones cuando sean parte del municipio escolar.*

Y otra estudiante complementa mencionando:

*“Que es para que hagan respetar sus derechos como estudiantes, sigue con la última pregunta ¿Qué harían ustedes si fueran autoridades del municipio escolar? un niño menciona que él pediría pelotas de fútbol y vóley para todos los salones, para que podamos jugar en los recreos, otro le sigue diciendo que quisiera que cada aula tenga escobas y recogedores, así podemos mantener limpia toda la escuela, una niña también responde que le pediría al municipio que nos ayude con computadoras para poder hacer nuestras tareas y aprender más” (OBS13).*

Este fragmento revela un intento consciente por parte de la docente de promover una comprensión lectora crítica y reflexiva, en la cual los estudiantes no solo repiten información, sino que la reinterpretan desde su propia realidad y proponen soluciones a necesidades concretas de su entorno escolar.

Este tipo de preguntas propicia la vinculación entre la lectura y la acción, ya que los niños logran transferir lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana, mostrando interés, creatividad y sentido de pertenencia con su comunidad educativa.

Asimismo, estas prácticas coinciden con las orientaciones del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2017), que, en el marco de la evaluación formativa, resalta la importancia de involucrar activamente a los

estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo la reflexión, el diálogo y la toma de decisiones. En contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), este enfoque cobra aún mayor relevancia, ya que permite reconocer y valorar la voz de todos los estudiantes, incluso de aquellos con menor dominio del castellano, fortaleciendo su confianza para expresarse y participar.

Por otro lado, es importante mencionar que, si bien la docente demuestra conocer la relevancia de estas preguntas desde el plano teórico, en la práctica su aplicación aún es limitada y no sistemática. Se requiere que este tipo de estrategias se incorporen de manera más planificada, de modo que se conviertan en una práctica habitual dentro del aula, favoreciendo el desarrollo de un pensamiento crítico sostenido.

En conclusión, las preguntas de nivel crítico-reflexivo representan una oportunidad valiosa para profundizar la comprensión lectora, fortalecer la expresión oral y conectar los aprendizajes escolares con la vida real. Cuando los estudiantes reflexionan, opinan y proponen, dejan de ser receptores pasivos de información para convertirse en agentes activos y conscientes de su propio aprendizaje.

Por ello, este tipo de preguntas deberían estar presentes en todas las sesiones de lectura, pues invitan a los niños a pensar en los usos reales del conocimiento, a asumir posturas frente a su entorno y a construir una comprensión más significativa, profunda y transformadora. Incorporar cotidianamente espacios donde los estudiantes lean, piensen y propongan significa formar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su comunidad.

### ***Revisión Continua De Avances***

Después de promover espacios de reflexión crítica a través de la lectura, otro componente esencial en el proceso de comprensión es el seguimiento constante del aprendizaje. No basta con evaluar al final de una actividad para determinar si los estudiantes entendieron o no el texto; es necesario acompañarlos durante todo el proceso, observando cómo avanzan, escuchando sus dudas y ofreciendo orientación oportuna. Este acompañamiento constituye la evaluación formativa, entendida como el seguimiento sistemático que realiza el docente mientras los estudiantes leen, dialogan o explican lo que comprendieron.

Esta práctica cobra especial relevancia en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde muchos niños aprenden el castellano como segunda lengua. En estos casos, el acompañamiento constante brinda seguridad, fortalece la confianza y permite que los estudiantes mejoren progresivamente, sintiéndose comprendidos y valorados. No se trata solo de corregir errores, sino de guiar con paciencia y reconocer cada avance, por pequeño que sea.

Durante las observaciones realizadas, se evidenció que la docente aplicaba esta estrategia de forma continua, utilizando preguntas a lo largo de toda la clase para verificar la comprensión previa y actual. Al inicio, activaba los conocimientos previos con preguntas como: *¿Sobre qué tema hablamos en la clase anterior?* Luego, al presentar imágenes o videos, orientaba la observación con preguntas como *¿Qué tipos de suelos observan en las imágenes?*, de la misma manera, a partir de un texto que leyeron ella consulta *¿Qué tipo de texto podríamos escribir a partir de este recurso natural?*, después de ver un video

*¿Qué partes tiene un texto informativo?, y al finalizar la clase ¿Qué aprendieron al escribir un texto informativo?*

Este ejemplo demuestra que la docente no espera al final para evaluar, sino que verifica de manera permanente el progreso de sus estudiantes, ubicando las preguntas estratégicamente en distintos momentos de la clase: al inicio, para activar saberes previos; durante el desarrollo, para relacionar lo aprendido con diversos recursos; y al final, para recoger los logros obtenidos.

En la misma línea, el siguiente fragmento del cuaderno de campo muestra cómo la docente realizaba un acompañamiento más personalizado:

*“Durante el desarrollo, la docente revisa el avance de cada estudiante, brindando orientación individual, se acerca al estudiante y lo observa por un momento, ¿Después le realiza preguntas como te está yendo? ¿hay algo que no entiendas? pero los niños simplemente dicen que, si están entendiendo, y se vuelven a su texto con un poco de timidez”. (OBS5)*

Este gesto docente refleja una clara disposición a acompañar y escuchar. Aunque los estudiantes respondan con timidez frecuentemente cuando el castellano no es su lengua materna, la cercanía de la docente genera confianza y demuestra sensibilidad pedagógica. No se trata de imponer o corregir con dureza, sino de estar presente, observar con empatía y ofrecer apoyo cuando sea necesario.

Sin embargo, también se identifican desafíos. Las respuestas breves o evasivas (“sí entiendo”) pueden indicar que los estudiantes aún no se sienten totalmente seguros para expresar sus dudas. En estos casos, resulta pertinente complementar la revisión continua con estrategias que fomenten la

participación activa, como el trabajo en pares, preguntas más concretas o el uso de imágenes y materiales visuales que faciliten la explicación.

En síntesis, la revisión continua de avances no debe entenderse solo como una técnica de control, sino como una práctica profundamente humana y pedagógica. En contextos EIB, donde los estudiantes transitan entre dos lenguas y culturas, esta presencia docente marca una gran diferencia: les permite avanzar sin miedo, fortalecer su autoestima y asumir un papel más activo en su proceso de aprendizaje.

### **Actividades Adicionales De Refuerzo**

Como parte de las estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora, se identificó el uso de tareas y actividades complementarias desarrolladas fuera del horario escolar, principalmente mediante fichas de trabajo o consignas relacionadas con los temas abordados en clase. Estas actividades tenían como propósito consolidar los aprendizajes, reforzar el contenido leído y fomentar la autonomía del estudiante en su proceso lector.

Por ejemplo, en la observación 1 se registró: *“Para finalizar la actividad, la psicóloga entregó una ficha donde los estudiantes debían responder a preguntas relacionadas con lo que entendieron sobre la autoestima”* (OBS1). Asimismo, en la observación 2 se anotó: *“Finalmente, la docente entregó la siguiente ficha para aplicar lo aprendido. La clase terminó puntualmente a la 1:30 p.m. y los estudiantes se retiraron a sus casas”* (OBS2).

**Figura 3**

*Ficha de aplicación después de la lectura*

**3. Escribe una oración al Señor de los Milagros**



**4. Completa el crucigrama:**

**VERTICAL**

1. El Señor de los Milagros es conocido también como el Cristo de \_\_\_\_\_.

2. El 13 de noviembre de 1605 un señor estremeció la ciudad de Lima.

3. El mes de \_\_\_\_\_ es el mes dedicado al Señor de los Milagros.

5. En el Antiguo Testamento Dios prohíbe la adoración de \_\_\_\_\_.

6. La primera imagen fue pintada en una pared de \_\_\_\_\_.

7. Fue un momento que pintó la imagen del Señor de los Milagros.

**HORIZONTAL**

4. La imagen del Señor de los Milagros muestra a Cristo \_\_\_\_\_.

7. La imagen del Señor de los Milagros nos recuerda el gran \_\_\_\_\_ de Jesús hacia nosotros.

**Anexo 1**

**Actividad de extensión**

**1. Observa las imágenes y ordena como sucedió la historia del Señor de los Milagros:**






**2. Completa:**

El señor de los Milagros se celebra el \_\_\_\_\_.

Fue pintado por un \_\_\_\_\_.

Es una imagen muy \_\_\_\_\_.

Algunas personas se ponen \_\_\_\_\_.

Al señor de los \_\_\_\_\_ le hacen el \_\_\_\_\_.

**Nota:** Al finalizar con la clase, la docente entrega fichas de religión con preguntas a responder. Fuente: Observación del cuaderno de campo.

Una situación similar se evidenció en la observación 5: “Para cerrar la sesión, la docente pregunta: “¿Qué aprendieron al escribir un texto informativo?”, y los estudiantes responden en coro que aprendieron el esquema que deben seguir para escribir correctamente este tipo de texto. Luego, la docente les pide que hagan un recuento oral sobre cómo escribieron su texto informativo y, como actividad complementaria, les entrega una ficha para que la completen en casa.” (OBS5).

### Ficha de trabajo para la casa

**Nota:** Al finalizar con la clase, la docente entrega fichas de religión con preguntas a responder. Fuente: Observación del cuaderno de campo.

“...Los niños, casi un 99%, no les gusta leer. Ese siempre va a ser un problema, como en general los latinos, ¿no? No nos gusta leer mucho. Por esa situación tomé la estrategia de prácticamente obligarles a que todos los días me envíen sus audios. Yo tengo un grupo de WhatsApp y ahí me mandan sus lecturas, todos los días me tienen que enviar el plan lector u otras lecturas. De esa manera

*se van acostumbrando a leer en casa, fuera de la escuela. Porque si el niño no lee, no va a entender lo que lee. Siempre va a estar en desventaja. Nosotros como docentes no solo debemos hacer lo que dice el Currículo Nacional. Tenemos que ir más allá, buscar otras formas de que el niño adquiera el hábito de lectura. Siempre les digo: si ustedes leen todos los días durante 15 o 20 días, después se les va a hacer costumbre”. (entrevista a la docente)*

Estas declaraciones revelan una realidad importante: la falta de apoyo familiar y las limitaciones del contexto dificultan el desarrollo del hábito lector en el hogar. Ante ello, la docente implementó mecanismos creativos de seguimiento, como el envío de lecturas en formato de audio mediante WhatsApp, una práctica sencilla pero significativa que fomenta la lectura en castellano más allá del aula. Esta estrategia buscó fortalecer el vínculo entre la escuela y el hogar, promoviendo el hábito lector y la comprensión como parte de una rutina diaria.

Sin embargo, el análisis de las sesiones observadas permitió advertir que la eficacia de estas actividades de refuerzo depende en gran medida de su planificación contextualizada y de su pertinencia frente a las necesidades reales de los estudiantes. Si bien existieron esfuerzos por reforzar lo trabajado en clase, muchas de las tareas domiciliarias no respondían a un diagnóstico claro de las dificultades específicas ni consideraban la diversidad lingüística y cultural del grupo.

Por ello, se concluye que el diseño de las actividades de refuerzo debe ser más personalizado, integrando los intereses, experiencias y ritmos de aprendizaje de los niños. Solo de esa manera se logrará que estas tareas cumplan

su verdadero propósito: motivar la lectura, consolidar los aprendizajes y fortalecer la comprensión lectora en contextos interculturales.

### **Comparación De Ideas Previas Y Contenido Aprendido**

Durante las sesiones observadas, se identificó una estrategia constante orientada a recuperar los saberes previos de los estudiantes y contrastarlos con los nuevos contenidos trabajados. Esta práctica se realizó, principalmente, mediante preguntas orales al inicio o al cierre de las actividades, con el propósito de activar conocimientos anteriores, favorecer la comprensión lectora y promover la reflexión sobre el propio aprendizaje.

En la observación 5, se evidencia un ejercicio de comparación al finalizar la clase:

*“La docente pregunta: ¿Qué aprendieron al escribir un texto informativo?, y los estudiantes responden que ahora saben que deben seguir un esquema con título, introducción, desarrollo y conclusión. Luego la docente les pide que recuerden cómo escribían antes y qué hacían diferente.” (OBS5)*

Así mismo, en la observación 4 se registró:

*“...después de completar la ficha, la docente pide a los estudiantes que contrasten sus hipótesis que habían planteado al inicio de la actividad y después de haber leído el texto y haber observado los videos, para lo cual pregunta ¿Al principio dijeron lo mismo que mencionaron al final?, a lo que una estudiante dice que no, porque no tenían mucho conocimiento sobre el tema...” (OBS11)*

Estas situaciones muestran cómo la docente busca que los estudiantes integren el nuevo conocimiento con lo que ya sabían, generando así un

proceso de aprendizaje más consciente y reflexivo. Esta práctica les permite identificar sus avances y reconocer los cambios en su comprensión durante la sesión, reforzando el sentido de progresión en su aprendizaje.

En la entrevista realizada, la docente comentó:

*“Ellos te van a responder de acuerdo con los conocimientos que tiene, sus saberes previos, ¿por eso también esa estrategia en esto, cuando nosotros hacemos nuestras sesiones, pues primero preguntamos no a ver qué entienden por esto no? Sus saberes previos recogen saberes previos y después contrastas. Es como decir nosotros tenemos un conocimiento empírico, muchas cosas, nosotros podemos saber, pero empíricamente, pero científicamente no está comprobado. Entonces esa misma estrategia se utiliza con los mismos”*

Esta declaración evidencia que la docente reconoce y valora los saberes empíricos de los estudiantes como punto de partida para construir conocimientos más elaborados o académicos. Esta perspectiva es fundamental en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde los estudiantes provienen de entornos culturales con formas propias de conocer, interpretar y explicar el mundo.

En este sentido, la comparación entre las ideas previas y los nuevos contenidos no solo fortalece la comprensión lectora, sino que también se constituye en una estrategia pedagógica intercultural, al conectar los saberes escolares con la cosmovisión y las experiencias de los estudiantes. De este modo, el aprendizaje se vuelve más significativo y respetuoso de la diversidad cultural.

Además, esta práctica se alinea con los enfoques constructivistas que reconocen el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento.

En el caso de la adquisición del castellano como segunda lengua (L2), esta estrategia cobra especial relevancia, pues ayuda a anclar los nuevos contenidos lingüísticos y conceptuales en marcos de referencia familiares, favoreciendo así una comprensión más profunda y sostenida.

### **Autoevaluación Por El Estudiante**

Aunque es cierto que la producción de textos no forma parte directa de esta investigación, los esquemas y mapas conceptuales elaborados por los estudiantes se originan a partir de las lecturas trabajadas en clase. Estas actividades no solo ayudaron a estructurar la información comprendida, sino que, en determinados momentos, incorporaron espacios de autoevaluación que permitieron a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y reconocer sus avances.

En la observación 4, por ejemplo, se registró la siguiente práctica:

*“Ya para terminar la clase, la docente entrega a los estudiantes un cuadro con criterios de evaluación, para que ellos puedan evaluar el mapa conceptual que realizaron a partir de la lectura y como actividad para sus casas, la docente le hace entrega de la siguiente ficha y es así como a la 1:30 la clase termina y los estudiantes retornan a sus hogares” (OBS4).*

Esta práctica refleja una intención pedagógica significativa: promover la metacognición a través de la autoevaluación. Al revisar sus propios productos y compararlos con criterios previamente establecidos, los estudiantes no solo consolidan su comprensión lectora, sino que también desarrollan una mayor conciencia de sus fortalezas, dificultades y metas de mejora.

La autoevaluación se convierte, entonces, en una herramienta de autorregulación del aprendizaje, que permite a los niños tomar decisiones más conscientes sobre cómo mejorar su desempeño. En contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), esta estrategia adquiere especial valor, ya que fortalece la autonomía y la confianza del estudiante en el uso del castellano como segunda lengua, promoviendo una participación más activa y significativa en su proceso educativo.

Asimismo, se observó que la práctica de la autoevaluación contribuyó al fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes, al permitirles reconocerse como sujetos capaces, valorarse a sí mismos y asumir con mayor responsabilidad su propio aprendizaje. Aunque su implementación aún no es sistemática ni constante, su presencia en ciertas actividades constituye una señal prometedora hacia una enseñanza más reflexiva, participativa e inclusiva.

En síntesis, la autoevaluación representa una estrategia formativa clave que favorece el desarrollo de la metacognición, la autonomía y la valoración personal del aprendizaje. En el contexto EIB, su incorporación continua podría potenciar procesos de comprensión lectora más conscientes, pertinentes y alineados con una educación que reconoce al estudiante como protagonista de su propio conocimiento.



## **4.2. Discusión De Los Resultados**

La discusión del estudio se centra en analizar las estrategias docentes empleadas para favorecer la comprensión lectora en castellano como segunda lengua entre estudiantes quechuahablantes de una institución Educativa Intercultural Bilingüe del distrito de Paruro, Cusco. Este análisis parte de los resultados obtenidos en el trabajo de campo y se articula con el marco teórico y los antecedentes revisados, en diálogo con diversos autores quienes coinciden en que la enseñanza de la lectura en una segunda lengua exige el uso de estrategias específicas, diferenciadas por momentos del proceso lector, que favorezcan el desarrollo de los distintos niveles de comprensión.

### ***Estrategias docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en castellano como segunda lengua***

#### ***Estrategias antes de la lectura***

Se identificó que la docente empleó estrategias iniciales para activar conocimientos previos mediante preguntas o breves conversaciones sobre el tema de lectura. Estas prácticas lograron captar la atención de los estudiantes y despertar su curiosidad inicial, sin embargo, su aplicación resultó limitada, ya que no siempre promovieron una reflexión más profunda sobre las experiencias culturales o lingüísticas de los niños. Este hallazgo coincide parcialmente con lo señalado por Solé (1992), quien sostiene que la activación de saberes previos favorece la comprensión lectora en la medida en que el docente logra orientar adecuadamente ese conocimiento hacia la construcción de nuevos significados.

En esa misma línea, Ramírez (2020) y Mejía et al. (2018) subrayan que la activación de conocimientos previos adquiere mayor sentido cuando se vincula con los saberes comunitarios, el calendario comunal o las costumbres locales. En el caso estudiado, la estrategia fue aplicada, pero sin alcanzar la profundidad necesaria para integrar plenamente los saberes culturales de los estudiantes quechuahablantes.

De acuerdo con Cassany (2006) y Solé (1992), la comprensión de un texto no empieza con la misma lectura, sino en el momento en que el estudiante conecta lo nuevo con lo que ya conoce. En las observaciones realizadas se evidenció que las docentes buscaban despertar la curiosidad mediante imágenes, preguntas o pequeños juegos, lo cual generaba un ambiente participativo y motivador. No obstante, muchas de estas dinámicas se quedaban en un plano descriptivo, sin llegar a relacionar las respuestas de los estudiantes con sus vivencias o aprendizajes previos, lo que limitaba el proceso reflexivo.

Como señala Calderón (2023), recordar lo que uno ya sabe sobre un tema es una puerta de entrada para enlazar lo nuevo con lo conocido. Desde esta perspectiva, las actividades observadas revelan un buen propósito pedagógico, aunque con escaso desarrollo reflexivo. Las preguntas, en su mayoría cerradas, no incentivaban que los estudiantes expliquen o amplíen sus ideas. Esto cobra especial relevancia en contextos de Educación Intercultural Bilingüe, donde el uso del quechua podría funcionar como un puente que facilite una activación más rica de los conocimientos previos y, a su vez, una comprensión más significativa del contenido en castellano.

Betancourt (2016) plantea que para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, el nuevo conocimiento debe relacionarse con lo que el estudiante ya sabe y con su entorno inmediato. En ese sentido, aunque las docentes mostraron interés por contextualizar las actividades, no siempre lograron que los niños vincularan lo aprendido con su vida cotidiana o con su cultura. Esta falta de conexión puede hacer que la lectura se perciba como algo ajeno, distante del mundo que ellos habitan.

Durante las clases observadas, la articulación entre los saberes previos y los nuevos conocimientos resultó, en varios casos, incipiente. Aunque la docente procuraba recuperar aprendizajes de sesiones anteriores, las preguntas generaban respuestas breves o repetitivas. Novak y Gowin (1988) señalan que el aprendizaje significativo ocurre solo cuando los nuevos conocimientos se relacionan conscientemente con los anteriores; de lo contrario, el aprendizaje se vuelve superficial y poco duradero. En este marco, las estrategias previas a la lectura podrían fortalecerse mediante propuestas que propicien una conexión más reflexiva y contextualizada, como la incorporación de ejemplos tomados de la vida comunal o actividades de observación directa.

Asimismo, se observó que las docentes recurrían a temas familiares, por ejemplo, el uso de aparatos eléctricos o fenómenos naturales, lo cual generaba participación, aunque las respuestas tendían a ser generales. El Ministerio de Educación (MINEDU, 2016) enfatiza que, en el contexto de la EIB, la recuperación de saberes previos debe promover la valoración de los conocimientos locales y la participación activa de los estudiantes. En consecuencia, sería recomendable formular preguntas más abiertas e incluir

ejemplos vinculados al entorno, como el uso de energía solar o prácticas comunales asociadas al tema trabajado.

Finalmente, conviene recordar lo planteado por Solé (1987) respecto al papel del docente en la comprensión lectora: su función no se limita a guiar la lectura, sino a acompañar el proceso reflexivo del estudiante. En este caso, las maestras mostraron disposición y creatividad, pero las estrategias previas a la lectura podrían orientarse hacia una reflexión más profunda, que permita a los estudiantes anticipar, imaginar y construir sentido antes de enfrentarse al texto. Este tipo de acompañamiento no solo fortalecería la comprensión lectora, sino también el desarrollo del castellano como segunda lengua, en consonancia con los principios de la educación intercultural y del aprendizaje significativo.

### ***Estrategias durante la lectura***

Durante la lectura, se evidenció el uso de estrategias como la lectura guiada, la lectura en cadena y la relectura. Estas prácticas contribuyeron al desarrollo de la comprensión literal, aunque en varios casos se centraron más en la decodificación que en la construcción del sentido del texto. Como señala Cassany (2006), leer en una segunda lengua no consiste únicamente en pronunciar correctamente las palabras, sino en comprender, formular hipótesis y verificar significados. De manera similar, Contreras y Cuba (2021) advierten que las prácticas basadas en la repetición y la memorización tienden a limitar las posibilidades de alcanzar una comprensión inferencial o crítica.

En el contexto observado, la relectura se mostró como una de las estrategias más valiosas, ya que permitió revisar fragmentos que no habían sido

comprendidos y reforzar la interpretación de ideas implícitas. Sin embargo, esta práctica careció de un acompañamiento más sistemático por parte de la docente. Faltó orientar a los estudiantes en la formulación de inferencias, establecer conexiones entre párrafos o guiar la interpretación crítica de lo leído. Una mediación más activa habría permitido avanzar hacia niveles de comprensión más profundos, donde el texto deje de ser una suma de oraciones y se convierta en una experiencia de construcción de significado compartida.

En cuanto a la lectura en cadena, si bien fomentó la participación y mantuvo la atención del grupo, también generó cierta ansiedad entre algunos estudiantes, quienes se enfocaron más en la pronunciación correcta que en el sentido del texto. Esta situación es comprensible si se considera que el castellano no es su lengua materna. Como advierten Mendoza y Valdiviezo (2020), en contextos bilingües la lectura oral debe ser cuidadosamente guiada para evitar que se transforme en un ejercicio mecánico que obstaculice la comprensión. Por esa razón, el MINEDU (s. f.) recomienda evitar esta práctica o complementarla con momentos de análisis y reflexión que garanticen una comprensión real y respeten los distintos ritmos de lectura de cada estudiante.

La lectura dirigida por la docente fue la estrategia más frecuente, aunque también presentó limitaciones. En varias sesiones, las preguntas planteadas fueron generales y no se acompañaron de apoyos lingüísticos o aclaraciones sobre el vocabulario desconocido, lo cual dificultó que los estudiantes construyeran inferencias. Cassany (2006) y Díaz (2020) coinciden en que la mediación docente resulta esencial en el proceso lector, especialmente cuando se trata de una segunda lengua. La ausencia de estrategias metacognitivas

como pausar para verificar la comprensión, utilizar apoyos visuales o elaborar glosarios colectivos evidenció que la lectura dirigida se centró principalmente en la decodificación, dejando en segundo plano la interpretación activa del contenido.

Por otro lado, aunque la lectura individual silenciosa fue poco frecuente, constituyó un espacio valioso para promover la autonomía lectora. Solé (1992) sostiene que la lectura silenciosa permite al estudiante regular su propio ritmo, detenerse cuando no comprende y formular inferencias personales. En las observaciones realizadas, esta práctica se mostró positiva, aunque breve y sin la orientación necesaria para profundizar en el sentido del texto. Según el MINEDU (s. f.), esta modalidad fomenta el pensamiento reflexivo y el gusto por la lectura, por lo que sería conveniente incorporarla de manera más sistemática y con objetivos de comprensión claramente definidos.

En conjunto, las estrategias implementadas durante la lectura mostraron avances importantes, pero también desafíos pendientes. Aún es necesario fortalecer la mediación pedagógica para que las prácticas lectoras trasciendan la decodificación y se conviertan en espacios de interpretación, diálogo y reflexión. Solo así la lectura podrá convertirse en una herramienta para comprender el mundo, articulando el aprendizaje del castellano con los saberes culturales y lingüísticos que los estudiantes traen consigo desde su comunidad.

### ***Estrategias después de la lectura***

Después de la lectura, se observó la aplicación de diversas estrategias destinadas a consolidar la comprensión y fortalecer el aprendizaje.

Entre ellas, destacaron los organizadores visuales como mapas conceptuales, cuadros sinópticos y el subrayado de ideas clave, que ayudaron a los estudiantes a sintetizar la información y a distinguir entre ideas principales y secundarias. Estas herramientas, además de facilitar la estructuración del conocimiento, promovieron la construcción activa del sentido, en consonancia con Novak y Gowin (2002), quienes sostienen que los organizadores visuales son instrumentos que permiten representar y jerarquizar la comprensión adquirida.

Asimismo, el uso de recursos audiovisuales videos e imágenes contextualizadas se mostró como un complemento importante para la comprensión lectora. Estos materiales lograron captar la atención del grupo y traducir conceptos abstractos en representaciones más concretas y cercanas a su realidad. Sin embargo, su eficacia dependió en gran medida del acompañamiento pedagógico: cuando las imágenes o los videos se integraron con momentos de análisis, diálogo o reflexión posterior, los estudiantes lograron una comprensión más profunda. En cambio, cuando se usaron sin mediación, su impacto se redujo, convirtiéndose en elementos meramente ilustrativos.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Novak y Gowin (2002), quienes destacan que los recursos visuales adquieren valor cuando están insertos en una secuencia didáctica que estimule la interpretación y el pensamiento crítico. En la misma línea, el MINEDU (2018) recomienda el uso de materiales visuales y multimodales contextualizados al entorno y a la lengua materna de los estudiantes, puesto que estos favorecen la comprensión en una segunda lengua. La observación en aula evidenció que cuando las docentes incorporaron imágenes o videos vinculados con la realidad local, por ejemplo,

sobre el suelo o los cultivos, los niños comprendieron con mayor facilidad el contenido y participaron con entusiasmo.

Por otro lado, el empleo de textos contextualizados fue determinante para mejorar la comprensión. Trabajar con materiales que reflejan la vida cotidiana o las prácticas culturales de los estudiantes permitió establecer conexiones entre la lectura y su entorno inmediato. Este resultado coincide con los hallazgos de Ramírez (2020) y Mejía et al. (2018), quienes sostienen que los textos culturalmente pertinentes no solo fortalecen la motivación lectora, sino que también posibilitan una comprensión más profunda. En este sentido, la experiencia de lectura sobre la papa, seguida de la preparación comunitaria de una watiada, ejemplifica cómo la lectura puede transformarse en una experiencia significativa cuando se entrelaza con los saberes locales.

El uso de mapas conceptuales también se evidenció como una estrategia eficaz para organizar y jerarquizar la información, favoreciendo la comprensión global del texto. Su potencial depende de cómo son orientados. En algunos casos, se observó que los estudiantes se limitaron a copiar el modelo presentado por la docente, sin generar un verdadero proceso de construcción conceptual. Tal como sostienen Munayco (2018) y Contreras (2022), los mapas conceptuales resultan valiosos cuando los estudiantes participan activamente en la elaboración de las categorías y relaciones, lo que fortalece tanto la comprensión como el trabajo colaborativo, especialmente en contextos de Educación Intercultural Bilingüe.

En conjunto, la combinación de organizadores visuales, recursos audiovisuales y textos contextualizados contribuyó a un proceso lector más

significativo, reflexivo y crítico. Cassany (2006) señala que la lectura cobra verdadero sentido cuando se contextualiza en la realidad lingüística y cultural del estudiante, permitiéndole construir significado desde su propio marco de referencia. En ese sentido, las estrategias implementadas después de la lectura no solo reforzaron la comprensión literal, sino que también impulsaron niveles inferenciales y críticos, respetando el ritmo, las experiencias y la lengua materna de los estudiantes.

Finalmente, la identificación de ideas principales, el subrayado y la relectura se consolidaron como estrategias efectivas para reforzar la comprensión, ya que ayudaron a los estudiantes a focalizar la información esencial y a revisar fragmentos de difícil interpretación. Como señalan Solé (1996) y Maltrana (2020), estas prácticas fortalecen la retención, enriquecen el vocabulario y promueven una lectura más consciente. En síntesis, las estrategias aplicadas después de la lectura —tanto visuales como textuales y organizativas— evidencian que la comprensión lectora en castellano como segunda lengua se desarrolla plenamente cuando el aprendizaje se sitúa en la experiencia, la reflexión y el diálogo entre lengua, pensamiento y cultura.

### **Dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes quechuahablantes**

Los resultados evidenciaron que las principales dificultades se concentraron en los niveles inferencial y crítico de la comprensión lectora. En el nivel literal, los estudiantes lograron reconocer información explícita del texto, pero presentaron limitaciones para deducir significados implícitos, establecer relaciones entre ideas o expresar juicios personales sobre lo leído. Esta brecha no

solo refleja un asunto lingüístico, sino también una cuestión de mediación pedagógica: los estudiantes comprendían qué dice el texto, pero no siempre qué significa ni por qué lo dice.

Estas dificultades se relacionan estrechamente con la interferencia lingüística entre el quechua y el castellano, así como con el manejo restringido del vocabulario en la segunda lengua. Durante las observaciones, fue común notar que algunos estudiantes comprendían el sentido general de las lecturas, pero no lograban expresar sus ideas con precisión en castellano. En esos momentos, recurrían a palabras o estructuras propias del quechua, intentando compensar la falta de dominio del nuevo código lingüístico.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Cassany (2006) y Solé (1992), quienes sostienen que la comprensión lectora en una segunda lengua requiere estrategias que orienten al lector a inferir, relacionar y analizar el texto más allá del nivel superficial. En esa misma línea, Ramírez (2020) destaca que el uso de la lengua materna como apoyo cognitivo puede facilitar la interpretación del texto en L2, pues permite activar referentes conceptuales y culturales ya consolidados.

En síntesis, las dificultades observadas no responden únicamente a carencias lingüísticas, sino a la falta de un acompañamiento pedagógico que potencie la transferencia entre ambas lenguas. Comprender en una segunda lengua implica no solo dominar sus palabras, sino aprender a pensar desde ella, un proceso que demanda tiempo, mediación docente y reconocimiento del quechua como herramienta para construir sentido y no como obstáculo para el aprendizaje.

### ***Dificultades de comprensión asociadas al tiempo limitado***

Otra dificultad relevante está vinculada con la disponibilidad de tiempo para la lectura y la reflexión. Los hallazgos muestran que el ritmo acelerado de las sesiones reduce la posibilidad de detenerse a analizar, relacionar y profundizar en los contenidos trabajados. En la práctica, las actividades lectoras se desarrollaban bajo una estructura rígida, donde predominaba la preocupación por “cumplir con la sesión” antes que por explorar el sentido del texto. Esta dinámica evidencia cómo el tiempo, más que un elemento técnico, se convierte en una condición pedagógica que incide directamente en la comprensión.

Este resultado coincide con lo señalado por Cassany (2006), quien sostiene que la lectura comprensiva exige un proceso pausado que permita interpretar, cuestionar y conectar el texto con la realidad del lector. La comprensión no ocurre de manera inmediata; requiere silencio, relectura y diálogo. Sin embargo, cuando el tiempo se percibe como un recurso escaso, estas oportunidades se ven limitadas, afectando la posibilidad de construir significados más profundos.

De igual modo, Tapia (2005) advierte que la sobrecarga cognitiva y la falta de tiempo disminuyen la capacidad de la memoria de trabajo para procesar y organizar la información. En el contexto observado, esto se reflejó en la tendencia de los estudiantes a ofrecer respuestas rápidas y literales, sin llegar a elaborar interpretaciones propias. Los resultados de esta investigación confirman dicha perspectiva: los estudiantes necesitan espacios de lectura más pausados, donde se privilegie la reflexión sobre la ejecución mecánica de tareas.

Estos hallazgos contrastan parcialmente con investigaciones previas centradas en estrategias docentes efectivas (Ramírez, 2020; Mejía et al., 2018), en las cuales la gestión del tiempo no se reconocía como un factor determinante. En cambio, los resultados del presente estudio evidencian que, incluso cuando las estrategias son pertinentes, el tiempo insuficiente puede obstaculizar el desarrollo de una comprensión lectora profunda y sostenida.

### ***Dificultades culturales y contextuales***

Finalmente, se evidenció que la falta de contextualización cultural de los materiales incide de manera directa en la motivación y comprensión de los estudiantes. Los textos alejados de su realidad cotidiana dificultan la construcción de sentido y reducen el interés por la lectura. Este hallazgo coincide con lo planteado por Del Pino y Morales (2022), quienes sostienen que la ausencia de recursos pertinentes limita el aprendizaje significativo y debilita el vínculo entre lector y texto. En contraste, Mejía et al. (2018) demostraron que la lectura contextualizada en el entorno cultural del estudiante fortalece la comprensión inferencial y crítica, al permitirle interpretar desde su experiencia y reconocer su propio mundo en lo que lee.

Los resultados de esta investigación respaldan dicha perspectiva, mostrando que los estudiantes quechuahablantes necesitan materiales adaptados a su realidad lingüística y cultural para alcanzar niveles de comprensión más profundos. Cuando los textos incluyen referentes cercanos como prácticas agrícolas, festividades o relatos locales los niños participan con mayor entusiasmo y expresan con más claridad sus ideas. En cambio, cuando los materiales

presentan contextos urbanos o ajenos a su experiencia, la lectura se convierte en una tarea distante, sin sentido personal ni emocional.

En la misma línea, Cummins (2001) y Ramírez (2020) señalan que lengua y cultura son dimensiones inseparables del proceso lector. Comprender un texto implica reconocer la voz y el mundo que lo habita. Por ello, en contextos interculturales, la lectura debe ofrecer espacios donde los estudiantes puedan verse reflejados, incorporando sus saberes comunitarios, su lengua y su forma de interpretar el entorno. Cassany (2006) complementa esta idea al afirmar que formar lectores críticos requiere enseñarles a construir sentido desde su propia realidad lingüística y cultural, lo cual reafirma la urgencia de una contextualización pedagógica más coherente con el enfoque intercultural.

### **Uso del enfoque intercultural en las prácticas pedagógicas**

El análisis de las prácticas docentes reveló una aplicación parcial del enfoque intercultural. Si bien las docentes manifestaron valorar el quechua como parte de la identidad de sus estudiantes, su uso en el aula fue esporádico y limitado a expresiones cotidianas. En la práctica, la enseñanza del castellano se desarrolló principalmente desde una perspectiva monolingüe, lo que impidió una articulación real entre ambas lenguas. Esta situación restringió el potencial del bilingüismo como recurso cognitivo y afectivo para la comprensión lectora.

Estos resultados contrastan con los hallazgos de Ramírez (2020) y Mejía et al. (2018), quienes evidenciaron que integrar activamente la lengua originaria y los saberes locales en las actividades lectoras potencia tanto la comprensión en castellano como el fortalecimiento de la identidad cultural. En

cambio, en el caso estudiado, el quechua no se aprovechó como puente pedagógico hacia el aprendizaje de la segunda lengua.

Asimismo, Del Pino y Morales (2022) identificaron que la falta de formación docente en el enfoque comunicativo intercultural constituye una de las principales barreras para implementar estrategias de lectura efectivas en contextos bilingües. En concordancia, los resultados de esta investigación reflejan la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en metodologías interculturales que promuevan el uso pedagógico del quechua y la selección de materiales de lectura contextualizados. Solo así podrá garantizarse un proceso de enseñanza que no solo enseñe a leer en castellano, sino que también enseñe a leer el mundo desde la propia cultura.

#### **Evaluación de la comprensión lectora desde una perspectiva formativa e inclusiva**

La evaluación observada se centró en la verificación de información literal, a través de preguntas o ejercicios de repetición, lo que limitó la valoración de los niveles inferencial y crítico. Este hallazgo coincide con lo señalado por Camero (s. f.), quien sostiene que la comprensión lectora debe evaluarse como un proceso integral, considerando los mecanismos cognitivos que intervienen y no únicamente los resultados inmediatos. Si bien este tipo de preguntas permitió constatar la comprensión básica del texto, su uso exclusivo restringió la posibilidad de que los estudiantes desarrollaran habilidades interpretativas y reflexivas más complejas, necesarias para alcanzar una comprensión profunda.

Durante las sesiones observadas, se identificó que la docente privilegió la oralidad como medio de evaluación, lo cual facilitó la participación de los estudiantes quechuahablantes y redujo las barreras lingüísticas propias del castellano como segunda lengua. Este recurso, más que un simple ajuste metodológico, representó un gesto de inclusión. Tal como plantea el MINEDU (2018), la oralidad es una herramienta clave en contextos interculturales, pues reconoce la diversidad lingüística y los modos propios de expresión de los estudiantes. En ese sentido, al adaptar la evaluación a las características de su aula, la docente generó un ambiente de confianza donde los niños pudieron expresarse con mayor libertad y construir colectivamente el sentido de lo leído.

Cuando la docente formuló preguntas inferenciales o críticas, la dinámica del aprendizaje cambió visiblemente. Los estudiantes comenzaron a establecer vínculos entre el texto y su entorno, recuperando experiencias personales y conocimientos comunitarios para interpretar lo leído. Este proceso refleja lo planteado por Solé (1992), quien entiende la lectura como una interacción entre el texto y los saberes del lector. De igual forma, Cassany (2006) recuerda que leer es un acto social: implica dialogar con las propias experiencias, valores y cultura. Así, las preguntas que exigieron pensar más allá del texto permitieron que los estudiantes se reconocieran como sujetos activos, capaces de reflexionar y otorgar significado desde su propia realidad.

No obstante, se observó un uso limitado de la autoevaluación y la retroalimentación formativa. En los pocos momentos en que la docente promovió la autorreflexión, los estudiantes mostraron mayor seguridad, responsabilidad y motivación. Este hallazgo coincide con Solé (1992) y Cassany (2006), quienes

destacan que la reflexión sobre el propio proceso lector fortalece la autonomía y el pensamiento metacognitivo. En estas experiencias, la evaluación dejó de entenderse como una medición de aciertos o errores para convertirse en un espacio de acompañamiento, donde los tropiezos se asumieron como parte natural del aprendizaje.

Asimismo, la docente procuró acompañar el proceso lector con preguntas orales y comentarios orientadores, ajustando las actividades en función de los avances observados. Este seguimiento constante evidenció una evaluación continua, flexible y sensible a las necesidades del grupo, lo cual resulta esencial en un contexto EIB, donde los estudiantes requieren tiempos distintos para comprender, expresarse y pensar en una lengua que no es la suya materna.

Los antecedentes de Mejía et al. (2018), refuerzan esta mirada, al subrayar que una evaluación inclusiva debe reconocer los logros tanto en castellano como en la lengua originaria. En coherencia, el MINEDU (2017), propone una evaluación formativa basada en la reflexión, el diálogo y la participación activa del estudiante. Los hallazgos de esta investigación confirman que las estrategias más efectivas fueron aquellas que combinaron mediación docente y espacios de diálogo, permitiendo que los niños expresaran lo comprendido, formularan preguntas y construyeran significado a partir de la interacción.

En síntesis, los resultados muestran que la evaluación, cuando se asume como parte del proceso lector y no como un momento aislado, favorece el desarrollo de habilidades inferenciales, críticas y metacognitivas, respetando los ritmos y saberes de los estudiantes quechuahablantes. De ahí la necesidad de

fortalecer una evaluación formativa e intercultural, capaz de valorar los avances desde una perspectiva de equidad, respeto a la diversidad y reconocimiento del proceso individual de cada aprendiz.

### **Síntesis interpretativa del capítulo**

En conjunto, los hallazgos de esta investigación revelan que la comprensión lectora en castellano como segunda lengua se construye en un proceso complejo, atravesado por la lengua, la cultura y las prácticas pedagógicas. Las estrategias docentes antes, durante y después de la lectura muestran avances significativos, pero también tensiones entre la teoría y la práctica. Las maestras conocen los principios de la enseñanza comprensiva y del enfoque intercultural; sin embargo, en la práctica cotidiana, estas estrategias se aplican de forma parcial o con un alcance limitado. Ello responde, en parte, a las condiciones reales del aula: el tiempo reducido, la diversidad lingüística y la escasez de materiales contextualizados. A pesar de estas limitaciones, se evidencia un esfuerzo genuino por generar ambientes de aprendizaje participativos, donde la oralidad, la observación y la lectura compartida se convierten en puentes hacia la comprensión.

Desde una mirada etnográfica, el aula se muestra como un espacio de mediación cultural donde las lenguas el quechua y el castellano dialogan, aunque no siempre en condiciones equitativas. Las prácticas observadas confirman que la comprensión lectora no depende únicamente del dominio lingüístico, sino del grado en que los estudiantes logran reconocerse en los textos, vincularlos con su mundo y construir sentido desde su propia experiencia. En ese

proceso, la figura del docente adquiere un papel central: es quien interpreta, traduce y acompaña, equilibrando las demandas curriculares con las particularidades culturales del grupo.

Por último, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer la evaluación formativa e intercultural como parte integral del proceso lector. Evaluar, en este contexto, significa escuchar, dialogar y acompañar; implica reconocer los avances individuales y colectivos, más allá de los aciertos o errores. Así, la comprensión lectora deja de ser un simple indicador académico para convertirse en una experiencia compartida de comunicación, identidad y aprendizaje. En definitiva, el desarrollo de la lectura en castellano como segunda lengua en contextos quechuahablantes exige prácticas pedagógicas que integren la lengua, la cultura y la reflexión, para que la escuela sea un espacio donde leer signifique también comprender el propio mundo.

## **Conclusiones**

Las dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes cuya lengua materna es el quechua están muy relacionados con los contextos lingüísticos, culturales y pedagógicos. Asimismo, la falta de dominio del vocabulario en castellano, la presentación de textos con temas y estructuras ajenas a su contexto, así como la escasa contextualización de los materiales, impiden que los estudiantes tengan aprendizajes con significados profundos y enlazarlos con sus experiencias personales a partir de la lectura. A partir de esta situación se evidencia la necesidad de darle una mirada desde otra perspectiva a las estrategias que se implementan para la enseñanza del castellano como segunda lengua con un enfoque intercultural que valore y reconozca el conocimiento previo, la lengua originaria y la cosmovisión de los estudiantes.

La comprensión superficial que se evidencio en los estudiantes no responde únicamente a su nivel de competencia en castellano, sino también a una práctica pedagógica poco contextualizada que no brinda la calidad de aprendizaje para una buena interpretación de los textos que lee. También a ello se le asocia el poco tiempo que tienen en el aula en el aula para procesar los textos, el poco acompañamiento de la docente y el uso de materiales descontextualizados llevan a una lectura mecánica centrada solamente en la de codificación de palabras y no en la interpretación de los textos o en el mensaje que brinda. Por ello, es fundamental implementar metodologías activas que promuevan el pensamiento crítico, la reflexión y la conexión entre los textos y la vida cotidiana de los estudiantes.

Para la buena implementación de las estrategias de comprensión lectora en contextos donde el castellano es una segunda lengua como en los

estudiantes quechua hablantes se requiere que estas estrategias se apliquen con un foque intencionado, reflexivo y contextualizado. La lectura individual, el subrayado, la relectura, el uso de recursos visuales, audiovisuales y textuales, así como los organizadores gráficos, pueden ser herramientas poderosas si se aplican con acompañamiento pedagógico adecuado. Sin embargo, en las observaciones se mostró que muchas de estas estrategias son aplicadas de manera ocasional, sin una secuencia didáctica clara ni una mediación reflexiva por parte de la docente, lo que limita su impacto en la comprensión profunda del texto. Esto subraya la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias específicas para contextos interculturales y bilingües, de manera que se promueva no solo la comprensión literal, sino también la interpretación crítica y significativa de los textos.

Los hallazgos de esta investigación revelan que, si bien los docentes conocen diversas estrategias de comprensión lectora, su uso en el aula no siempre responde a una planificación didáctica coherente ni se adapta plenamente al contexto lingüístico y cultural de los estudiantes. Las experiencias más significativas se dieron cuando las estrategias se vincularon con temas relevantes para la vida cotidiana de los niños y se integraron a actividades vivenciales. Esto demuestra que la comprensión lectora mejora sustancialmente cuando el aprendizaje se articula con la cultura local, las lenguas originarias y las prácticas comunitarias. Por tanto, es fundamental promover una enseñanza de la lectura desde un enfoque intercultural y situado, que reconozca las fortalezas lingüísticas y cognitivas de los estudiantes que aprenden en una segunda lengua.

La comprensión lectora en castellano como segunda lengua se ve fortalecida cuando las estrategias pedagógicas están contextualizadas cultural y lingüísticamente. Las prácticas observadas, como el uso de preguntas orales, actividades domiciliarias, comparación de saberes previos con nuevos aprendizajes y autoevaluación guiada, muestran que el enfoque intercultural y el reconocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes quechua hablantes son fundamentales para lograr aprendizajes significativos. En ese sentido, la lectura no se limita a decodificar textos, sino que se convierte en una experiencia dialógica donde el estudiante construye sentido desde su cosmovisión y experiencia previa.

Si bien la docente implementa diversas estrategias para evaluar y reforzar la comprensión lectora, persiste una predominancia de preguntas de nivel literal y una escasa presencia de preguntas críticas o actividades que promuevan la reflexión profunda. Esto limita el desarrollo de competencias lectoras más complejas. Sin embargo, se evidencian esfuerzos valiosos por parte de la docente para adaptar su práctica a las condiciones socioculturales de los estudiantes, como el uso de audios por WhatsApp o la evaluación oral. Se concluye que una formación docente continua y situada es clave para diversificar las estrategias y avanzar hacia una pedagogía intercultural que fomente el pensamiento crítico, la autonomía y el aprendizaje en la segunda lengua.

## **Recomendaciones**

Ante las dificultades lingüísticas, pedagógicas y culturales que limitan la comprensión de textos de los niños y niñas quechua hablantes, se recomienda implementar una propuesta de enseñanza del castellano como L2, que de manera activa establezca la relación con el conocimiento previo, la lengua originaria y la cosmovisión de los estudiantes, poniendo en práctica actividades de lectura que parta desde el contexto local, donde las expresiones culturales tengan cabida, utilizando el quechua como un recurso didáctico legítimo, y no como una barrera a la hora de aprender, donde se elijan textos pertinentes, desarrollar actividades vivenciales, prácticas lectoras que estén en diálogo con los saberes y prácticas de la comunidad, de tal modo que el aprendizaje del estudiante tenga sentido desde su contexto.

Como respuesta a la práctica pedagógica centrada en cumplir el currículo y no la calidad del aprendizaje, las metodologías activas, que pretendan facilitar una lectura reflexiva, crítica y conectada con la realidad con la que cuenta el alumnado, son más que recomendables. Se aconseja dotar de tiempo suficiente al trabajo lector, reforzar la mediación docente antes, durante y después de la lectura y generar espacios donde los niños y niñas hagan uso de sus vivencias para interpretar los textos, haciendo de la lectura un acto significativo y no meramente mecánico.

Teniendo en cuenta la escasa y poca sistemática aplicación de las estrategias de comprensión lectora, razonamos que habría que ocuparse de esbozar una planificación didáctica intencionada donde queden definidas claramente las secuencias metodológicas, de forma sistemática. Para ello ha de

resultar esencial incidir sobre la formación docente por la práctica de las estrategias más específicas en situaciones de interculturalidad, bilingües, promoviendo el uso pedagógico de la lectura en los casos de lectura individual, de la relectura guiada, de los recursos visuales o de los organizadores gráficos, siempre acompañado de una evaluación formativa.

En vista de que las estrategias resultaron más eficaces cuando se articulaban con la vida diaria y la cultura de los alumnos, se sugiere promover una enseñanza de la lectura desde un enfoque situado e intercultural. Esto implica, escoger los textos relevantes, actividades significativas, prácticas lectoras que hablen con los saberes y prácticas de la comunidad, para que el aprendizaje represente algo significativo para el estudiante.

Debido a que las estrategias que están contextualizadas ayudan a la comprensión lectora, es conveniente consolidar propuestas pedagógicas que incluyan el enfoque intercultural además de reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes quechua hablantes. El uso de las preguntas orales, las actividades domiciliarias, las comparaciones de saberes, la autoevaluación, tienen que planificarse con intencionalidad, y siempre priorizando que la lectura activa sea un proceso de construcción de sentido en la lengua y experiencia del propio estudiante.

A raíz de la observación de una evaluación centrada en gran medida en preguntas literales, surge la recomendación de diversificar los instrumentos y los niveles de evaluación de la comprensión lectora. Resulta necesario incidir en fomentar el desarrollo de preguntas inferenciales y críticas y de actividades que fomenten la reflexión, la argumentación y la expresión

personal. Para ello, se propone también incidir en la formación docente continua desde una perspectiva intercultural situada para intentar abrir la mirada sobre la evaluación haciendo uso de medios orales, tecnológicos y comunitarios, que den respuesta a la realidad lingüística y cultural del aula.

## Referencias

- Arévalo, I., Pardo, K., & Vigil, N. (2004). Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú. *Ministerio de Educación del Perú*. [Archivo PDF].  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:b667be7f-6273-4dc7-b8ef-190cdd67b18e/2004-bv-02-03arevalo-pdf.pdf>
- Betancourt Morejón, J. (2016). *Estrategias didácticas para el aprendizaje situado*. Editorial Frovel Educación.
- Calderón, M. (2023). *Reading comprehension across the curriculum*. NWESD 189 Clearinghouse.
- Camero, C. (s.f.). Explorando la comprensión de lectura en una segunda lengua: una cuestión de lectura o una cuestión de lenguaje [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. *Repositorio Institucional de la Universidad de los Andes*.  
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstreams/59093282-88a0-4f42-9374-98cc10400356/download>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Constitución Política del Perú. (1993). *Constitución Política del Perú (Arts. 2 y 48)*. Congreso Constituyente Democrático.  
<https://www.gob.pe/institucion/presidencia/informes-publicaciones/196158-constitucion-politica-del-peru>

- Contreras, G., & Cuba, G. (2021). Comprensión lectora y el aprendizaje del área de castellano como segunda lengua, período 2020 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica]. *Repositorio Institucional UNH*. <https://repositorio.unh.edu.pe/items/db692247-db9a-49b9-87f7-aaf396ba31e5>
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19(7), 15–20. <https://inside.isb.ac.th/nativelanguage/files/2015/11/Bilingual-Childrens-Mother-Tongue.pdf>
- Del Pino, Y., & Morales, M. (2022). Enseñanza de la segunda lengua en instituciones educativas EIB escenario 1 nivel inicial [Tesis de maestría, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. *Repositorio Institucional UARM*. <https://repositorio.uarm.edu.pe/entities/publication/144166df-2b99-4ac4-927c-ef88041b4a93>
- Díaz, M. (2020). *Contextualización educativa y aprendizaje significativo en zonas rurales*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional de Educación.
- Fernandez, A. (2021). El desarrollo de los niveles de comprensión lectora en un grupo de sexto grado de primaria. *Revista Electrónica Educativa*. <https://revistaamexco.com.mx/index.mhp/ojs/article/view/13/8>
- Flick, U. (2015). *Diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, R. (2019). *Comprensión lectora: Teoría y práctica para docentes*. Ediciones Pedagógicas.

- Koike, D. A., & Klee, C. A. (2003). *Lingüística aplicada: Adquisición del español como segunda lengua*. John Wiley & Sons.  
<https://search.worldcat.org/es/title/863209224>
- Ley N.ª 28044. (2003). *Ley General de Educación*. Congreso de la República del Perú.  
[http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- Liefeldt, D. (2023). Comprensión lectora: Importancia y estrategias para su desarrollo. *LinkedIn*.  
<https://es.linkedin.com/pulse/comprenci%C3%B3n-lectora-importancia-y-estrategias-para-su-dar%C3%ADo-liefeldt>
- López, L., & Kuper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17–85.  
<https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- Maltrana, L. (2020). Estudio sobre las ventajas y limitaciones de la relectura con el método global: Efectos en los errores de las dimensiones básicas del Test Tidel [Trabajo de fin de máster, Universitat Oberta de Catalunya]. *Repositorio UOC*. <http://hdl.handle.net/10609/124546>
- Mejía, N., Montoya, N., Saldaña, S., Vargas, M., & González, J. (2018). Comprensión lectora del castellano como segunda lengua en jóvenes indígenas de la IE ENOSIMAR del Vaupés: Propuesta pedagógica [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. *Repositorio UPB*.  
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4251/Comprenci%C3%B3n-lectora%20del%20castellano%20como%20segunda%20lengua%20en%20j%C3%B3venes%20ind%C3%ADgenas%20de%20la%20IE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mendoza, M., & Valdiviezo, L. (2020). Estrategias de lectura en contextos bilingües: Desafíos y propuestas. *Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)*.
- Ministerio de Educación. (2013). *Estrategias metodológicas para desarrollar la comprensión y expresión oral en castellano como segunda lengua*. Repositorio MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4959>
- Ministerio de Educación. (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Repositorio MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5105>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Orientaciones para la planificación curricular y la evaluación formativa..* <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10372/Orientaciones%20para%20la%20planificaci%C3%B3n%20curricular%20y%20la%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20documento%20de%20trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2018). *Orientaciones para la planificación y metodología del área de comunicación en lengua originaria como segunda lengua*. Repositorio MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6262>
- MINEDU. (2016). *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza del castellano como segunda lengua en contextos de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación del Perú.
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

- MINEDU. (2020). *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua*. Dirección de Educación Intercultural Bilingüe.  
<https://www.minedu.gob.pe/eib>
- Munayco, A. (2018). Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 9(1), 5–13.  
<https://comunicacionunap.com/index.php/rev/article/view/238>
- Novak, J., & Gowin, B. (2002). *Aprendiendo a aprender* (J. Campanario & E. Campanario, Trads., 1.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Martínez Roca, S. A. (Trabajo original publicado en 1984).
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación* (Madrid).  
[https://www.researchgate.net/publication/28161114\\_Evaluacion\\_de\\_la\\_comprehension\\_lectora\\_dificultades\\_y\\_limitaciones](https://www.researchgate.net/publication/28161114_Evaluacion_de_la_comprehension_lectora_dificultades_y_limitaciones)
- Pernía, H. F., & Méndez, G. D. (2018). Estrategias de comprensión lectora: Experiencia en educación primaria. *Educere*, 22(71), 107–115.  
<https://www.redalyc.org/journal/356/35656002009/>
- Ramírez, T. (2020). Comprensión lectora en castellano como segunda lengua en los niños y niñas shipibo-konibo del cuarto grado de primaria [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. *Repositorio UPCH*.  
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/9613>
- Rosero, M. (2019). Aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión. *Acción y Reflexión Educativa*, 44, 11.  
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/226/226955005/226955005.pdf>

- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (39), 1–13.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.  
[https://books.google.com.pe/books?id=8cp7am1yjDoC&lpg=PA1&hl=es  
&pg=PA2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=8cp7am1yjDoC&lpg=PA1&hl=es&pg=PA2#v=onepage&q&f=false)
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 1, 63–93.
- Williams, M., & Burden, R. (1999). Psicología para profesores de idiomas: Enfoque de constructivismo social. Cambridge University Press. *Revista de Educación*, número extraordinario 2005, 125.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8938001>
- Ynoñán, S. (2020). Estrategia didáctica de comprensión lectora para mejorar hábitos de lectura en primaria “Nuestra Señora de Lourdes” Illimo. *Revista Epistemia*, 4(2), 9.  
<https://revistas.uss.edu.pe/index.php/EPT/article/view/1318/124>

## Anexos

**Tabla 4**

- Matriz De Categorización

| <b>Problema general</b>                                                                                                                                       | <b>Problemas específicos</b>                                                                                                                                                                                                          | <b>Objetivo general</b>                                                                                                                                                                             | <b>Objetivos específicos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>categoría</b>                        | <b>subcategorías</b>                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Participantes</b>                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los alumnos de quinto grado en la comprensión lectora del castellano como segunda lengua en una escuela EIB</b> | 1. ¿Cuáles son las estrategias empleadas por los docentes para promover la comprensión lectora del castellano como segunda lengua en los estudiantes de quinto grado de una escuela EIB en el distrito de Paruro, región del Cusco, y | Describir las dificultades que presentan los niños y niñas de quinto grado en la comprensión lectora en castellano como segunda lengua en una escuela EIB del distrito de Paruro, región del Cusco. | 1. Describir las estrategias empleadas para la comprensión lectora en castellano como segunda lengua en los estudiantes de quinto grado de una escuela EIB del distrito de Paruro, región del Cusco, y hasta qué punto son adecuadas o no.<br>2. Describir cómo se evalúa la comprensión lectora en castellano como segunda | Estrategias para la comprensión lectora | Formas de lectura de textos<br>Activación de conocimientos previos<br>Identificación de ideas principales y relectura<br>Evaluación de la comprensión lectora<br>Actividades de refuerzo<br>Estrategias durante los diferentes momentos de la lectura | -1 docente<br>-6 niños (3 niños y 3 niñas)<br>-3 padres de familia (2 madres y 1 padre)<br>-18 estudiantes del quinto grado de primaria. |

|                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |                                                                                                                                                                                        |  |  |  |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| <b>del distrito de Paruro, región del Cusco?</b> | <p>hasta qué punto son adecuadas?</p> <p>2. ¿Cómo se evalúa la comprensión lectora del castellano como segunda lengua en los estudiantes de quinto grado de una escuela EIB del distrito de Paruro, región del Cusco, y cuál es el desempeño de los niños y niñas en esta evaluación?</p> |  | <p>lengua en los estudiantes de quinto grado de un centro educativo EIB del distrito de Paruro, región del Cusco, y cuál es el desempeño de los niños y niñas en dicha evaluación.</p> |  |  |  |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|

*Nota:* Matriz de categorización de la investigación. Fuente: Elaboración propia

## **Guía De Observación**

### **¿Qué observaremos?**

1. si el docente hace uso de estrategias según la necesidad de los estudiantes.
2. Si la docente aplica estrategias metodológicas y metacognitivas en la comprensión lectora.
3. De qué manera emplea el docente las diferentes estrategias para la comprensión lectora.
4. En qué momentos de la sesión de aprendizaje incorpora las estrategias para la mejora de la comprensión lectora
5. De qué manera mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes el uso de estrategias en la comprensión lectora
6. Si las estrategias empleadas por el docente son pertinentes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua.
7. Si los textos que brinda el docente son desde la cultura de los niños y niñas.
8. Si enseñan desde su perspectiva cultural ayuda a mejorar el nivel de comprensión lectora en castellano como L2
9. ¿Qué tipo de preguntas aplica el docente, literales, inferenciales, críticas?
10. ¿Cómo enseña el docente? ¿enseña con un enfoque comunicativo textual o con que enfoque? o le interesa más que ellos escriban y corrige las respuestas de comprensión lectora y si ella corrige la ortografía?
11. ¿Cómo usa el docente el docente los sinónimos y antónimos?
12. ¿Cómo trabaja el docente con la creación de oraciones con las palabras nuevas que usaron?

13. ¿Cómo recoge la docente los saberes previos de la lectura a realizar?

¿Cómo recoge los saberes locales?

## **Guía De Entrevistas Para Niños**

Nombre: \_\_\_\_\_. Edad: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_. Sección: \_\_\_\_\_

### **Preguntas traducidas**

1. ¿Cómo te sientes cuando lees en castellano?
2. ¿Qué tipo de libros o textos te gusta leer en castellano?
3. ¿Cuál fue el último texto que leíste?
4. ¿Puedes decirme qué entendiste del último texto que acabas de leer?
5. ¿Qué haces cuando te encuentras con una palabra que no conoces mientras lees en castellano?
6. ¿Cómo relacionas lo que lees en castellano con tus propias experiencias o conocimientos previos sobre todo de tu comunidad?
7. ¿Puedes decirme cual es la idea principal de la historia que acabas de leer en castellano?
8. ¿Qué te ayuda a entender mejor un texto en castellano?
9. ¿Qué preguntas te haces sobre lo que lees en castellano?
10. ¿Cómo crees que podrías mejorar tu comprensión lectora en castellano?
11. ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre tu experiencia leyendo en castellano como segunda lengua?

## **- Guía De Entrevista Para Padres**

### **Preguntas**

1. ¿Cuál es el nivel de fluidez en la lectura de su hijo/a en castellano como segunda lengua?
2. ¿Cómo describiría la capacidad de su hijo/a para comprender el significado general de un texto en castellano?
3. ¿Qué estrategias utiliza su hijo/a para comprender palabras desconocidas mientras lee en castellano?
4. ¿Cómo hace su hijo las conexiones entre el texto que está leyendo en castellano y sus propias experiencias o conocimientos previos sobre todo de lo que realiza en la comunidad?
5. ¿Cómo se desenvuelve su hijo/a al responder preguntas de comprensión sobre un texto en castellano?
6. ¿En qué medida su hijo/a es capaz de identificar la idea principal y los detalles clave en un texto en castellano?
7. ¿Hasta qué punto su hijo comprende una lectura que realiza?
8. ¿Cuándo su hijo lee en casa busca palabras que no entiende en el diccionario?
9. ¿Hasta qué punto su hijo/a muestra interés por la lectura en castellano fuera del entorno escolar?
10. ¿Cómo apoya usted como padre/madre el desarrollo de la comprensión lectora en castellano de su hijo/a en casa?
11. ¿Hay alguna otra preocupación o pregunta que tenga sobre la comprensión lectora en castellano como segunda lengua que le gustaría discutir?

**- CONSENTIMIENTOS Y ASENTIMIENTO INFORMADO  
VERBAL PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE  
INVESTIGACIÓN**

**PADRES Y MADRES DE FAMILIA, PARA LA  
PARTICIPACIÓN DE SUS HIJOS O HIJAS Y EL DE ELLOS.**

**Propósito del estudio:**

Estimado padre de familia esta indagación será ejecutada por investigadoras de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, con el propósito de describir cómo los docentes de la I.E. trabajan la comprensión lectora en castellano como segunda lengua, debido a que sus hijos tienen como primera lengua el quechua y esto puede ocasionar que sus hijos puedan tener problemas para entender las lecturas en castellano como segunda lengua.

Por ello invitamos a su niño(a) y a usted para que colaboren en una entrevista donde se le realizarán preguntas sobre su comprensión lectora en castellano como segunda lengua.

**Procedimientos:**

En caso usted permite a su niño(a) ser colaborador(a) de esta investigación se procederá con lo siguiente:

1. Se efectuará una entrevista a Ud. de una duración de 30 minutos con preguntas para conocer de qué manera los padres y madres apoyan a sus hijos e hijas en el proceso de comprensión lectora en castellano como segunda lengua. También, se busca comprender cómo perciben el nivel de comprensión que tienen sus hijos, qué estrategias aplican en casa y cómo relacionan lo que leen con su vida cotidiana. Las entrevistas de Ud. Y su hijo(a) serán grabadas en audio o video únicamente si usted lo autoriza. Si usted lo permite, se hará una entrevista de unos 10 minutos a su hijo(a), relacionada con la investigación. Durante la entrevista, se le harán preguntas sobre los textos que le gusta leer, lo que entendió del último texto que leyó, qué hace cuando encuentra palabras difíciles, cómo relaciona lo que lee con su vida en la comunidad, qué siente al leer en castellano como segunda lengua y qué cree que le ayudaría a mejorar su comprensión lectora.
2. La entrevista se llevará a cabo en su lengua materna (quechua) y en un lenguaje adecuado a su edad y nivel de comprensión. Solo se grabará si su hijo(a) también está de acuerdo. También si Ud. está de acuerdo se realizarán 20 observaciones de aula en el salón de su hijo(a). Además, se grabará la sesión de clases, solo si usted, la docente y su hijo lo aprueban, no se interrumpirán las sesiones de clases.
3. Las entrevistas a Ud. Se realizarán en la lengua que más domine, si este es el quechua se le hará la traducción de este documento con palabras sencillas para su mejor comprensión.
4. Las entrevistas a su hijo(a) se realizarán en su lengua materna que es el quechua.

*¿Usted permite la grabación de audio de la entrevista dirigida a Ud. y de su hijo(a)?*

**SÍ ( )**

**NO ( )**

*¿Usted permite la grabación de video de la entrevista dirigida a Ud. y de su hijo(a)?*

**SÍ ( )**

**NO ( )**

*¿Usted permite la grabación de audio o video durante las clases de su*

**hijo(a)**

**Si ( )**

**NO ( )**

Tanto Ud. como el menor deberá guardar la discreción debida del trabajo realizado, salvaguardando a los organismos y mediadores que intervienen y si por algún motivo llegara a pasar, se tendrá que suprimir el contenido del registro en su presencia.

**Riesgos:**

Las técnicas y la dinámica de trabajo utilizadas en este estudio no representan ningún riesgo para usted como madre o padre de familia, ni para su hijo(a) como estudiante. No se causará ningún daño físico, emocional ni psicológico durante el proceso. Si desea más información o tiene alguna inquietud, le recomendamos comunicarse con las personas responsables del proyecto. Los números telefónicos de contacto se encuentran al final de este documento. **Beneficios:**

Tanto usted como su hijo(a) se beneficiarán con esta investigación. A usted se le explicará cómo puede apoyar desde casa el desarrollo de la comprensión lectora de su hijo(a), brindándole orientaciones y sugerencias prácticas. A su hijo(a), por su parte, se le brindará estrategias que le ayudarán a comprender mejor lo que lee en castellano. También recibirá recomendaciones pensadas especialmente para él. De esta manera, se busca contribuir al fortalecimiento de sus habilidades lectoras tanto en el aula como en el hogar.

**Costos y compensación**

Usted no abonará nada por la intervención de su niño(a) en la presente observación. No se le dará una bonificación económica ni de otro tipo, simplemente un aperitivo por la duración de las actividades realizadas.

**Confidencialidad:**

Aseguramos que toda la información que usted y su hijo(a) nos den será confidencial. Solo las investigadoras del proyecto usarán estos datos, y no se compartirán con otras personas. No se mencionarán el nombre de usted ni la de su hijo, tampoco el nombre de la escuela o de la comunidad. Cuando terminemos de revisar y analizar la información, vamos a destruir todos los papeles y eliminar los archivos digitales, para cuidar la privacidad de todos los que participan en esta investigación.

**Derechos del participante:**

Si se anima a que su hijo sea parte del estudio, y por algún motivo desiste de su decisión o no desea que su menor participe en alguna actividad en específico, puede informarlo sin ningún inconveniente. Si cuenta con alguna interrogante adicional, comuníquese con Sharmely Ttito Ccahuana con celular 932278887. En caso tenga dudas sobre la ética del estudio, o se le trate de manera injustificada puede llamar al presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, el Dr. Manuel Raúl Pérez Martín o al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo: [orvei.ciei@oficinas-upch.pe](mailto:orvei.ciei@oficinas-upch.pe)

Del mismo modo, puede acceder al siguiente enlace, para comunicarse con el comité de ética: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

**Una copia de este consentimiento informado le será entregada.**

**Declaración del Investigador:**

Yo manifiesto que el padre de familia ha escuchado la explicación del diseño, esclareciendo sus preocupaciones frente a la observación, y acepta colaborar por voluntad propia. Se le hizo saber que la información que proporcione se conservará en secreto y que los hallazgos de la observación serán aprovechados solamente para la indagación.

---

**Nombres y Apellidos  
Investigador**

---

**Firma**

---

**Fecha y Hora**

## CONSENTIMIENTO INFORMADO VERBAL PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN DOCENTES.

### Propósito del estudio:

Le invitamos a participar en una entrevista para conocer las estrategias que usted emplea para optimizar la comprensión lectora en castellano como segunda lengua en sus colegas que tienen como lengua nativa el quechua.

Este estudio se lleva a cabo por investigadoras de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Tiene como meta describir las estrategias que emplea como docente para optimizar la comprensión lectora en castellano como segunda lengua. Dado que algunos de los alumnos enfrentan dificultades para entender lecturas en castellano como lengua aprendida.

### Procedimientos:

Si admite formar parte en este análisis se le realizará lo siguiente

1. Se efectuará una entrevista a Ud. de una duración de 30 minutos con preguntas con relación a la comprensión lectora en castellano como segunda lengua. Con la finalidad de conocer el nivel de fluidez de los estudiantes en la lectura en castellano como segunda lengua, cómo comprenden los textos y qué estrategias usan para enfrentar palabras desconocidas. También se indagará sobre cómo hacen conexiones entre el texto y sus experiencias previas, cómo responden a preguntas de comprensión, y los recursos o actividades que se utilizan en el aula para mejorar la comprensión lectora. Además, se explorará cómo se motiva a los estudiantes a leer en castellano fuera del aula.
2. La entrevista será grabada en audio o video. únicamente si usted lo autoriza.
3. También si Ud. está de acuerdo se realizarán 20 observaciones de aula en su salón durante las clases. Cabe recalcar que se grabarán las sesiones de clases solo si usted, los padres de familia y los estudiantes lo aprueban.
4. Se recuerda que la entrevista a usted se realizará en la lengua que usted prefiera o domine, con los estudiantes será realizada en quechua y con lenguaje adaptado a su nivel, respetando su contexto sociolingüístico.

*¿Usted permite la grabación de audio de la entrevista?*

*SÍ ( )*

*NO ( )*

*¿Usted permite la grabación de video de la entrevista?*

*SÍ ( )*

*NO ( )*

*¿Usted permite la grabación de audio o video durante sus clases impartidas?*

*Si ( )*

*NO ( )*

v

Durante la entrevista no se deberá mencionar individuos, organizaciones o algún dato que pueda afectar sobre lo observado en el presente trabajo imagen de terceros, si sucediera este hecho se suprimirá la información del archivo en presencia suya.

#### **Riesgos:**

A pesar de que las técnicas y la dinámica de trabajo no representan riesgos para su integridad como docente, **no se causará ningún daño físico, emocional ni psicológico durante el proceso.** Si usted quiere más información o tenga alguna inquietud, puede ponerse en contacto con las personas responsables del proyecto.

#### **Beneficios:**

Usted se beneficiará al recibir nuevas estrategias y orientaciones que contribuirán a mejorar la enseñanza y el fortalecimiento de la comprensión lectora de sus estudiantes en castellano como segunda lengua. **Costos y compensación**

No pagará nada por colaborar con el estudio. Tampoco se le dará ningún estímulo económico ni de otra naturaleza, sólo se le dará una retribución por los pagos de traslado y/o un aperitivo por el tiempo dado.

#### **Confidencialidad:**

Podemos asegurarle que toda la información que proporcione será tratada de manera confidencial. Solo las investigadoras encargadas del estudio tendrán acceso a la información recopilada y la manejan de forma segura, garantizando la privacidad de los participantes.

#### **Derechos del participante:**

Si opta por no colaborar en el estudio, puede hacerlo en cualquier momento, sin que esto le cause ningún inconveniente. Si necesita más información, no dude en consultar al equipo del estudio o comunicarse con Sharmely Ttito Ccahuana al celular.

En caso tenga dudas respecto a los principios éticos involucrados en el estudio, o cree que se fue tratado de manera injusta puede comunicarse con el Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot, quien es presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la UPCH al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o escribir mediante el correo electrónico: [orvei.ciei@oficinas-upch.pe](mailto:orvei.ciei@oficinas-upch.pe)

De la misma manera, tiene la posibilidad de ingresar al siguiente enlace: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

**Se le proporcionará una copia de este consentimiento informado.**

#### **Declaración del Investigador:**

Ya manifiesto que el colaborador fue informado adecuadamente sobre el proyecto, el objetivo y las actividades que se realizará con su apoyo resolvió las dudas del estudio y decidió participar voluntariamente. También es conocedor, que los hallazgos de la observación se utilizarán solo para fines de este estudio.

|                                             |              |                     |
|---------------------------------------------|--------------|---------------------|
| <hr/>                                       | <hr/>        | <hr/>               |
| <b>Nombres y Apellidos<br/>Investigador</b> | <b>Firma</b> | <b>Fecha y Hora</b> |
| <hr/>                                       | <hr/>        | <hr/>               |

## ASENTIMIENTO INFORMADO VERBAL PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

### Propósito del Estudio:

Hola \_\_\_\_\_ yo soy \_\_\_\_\_, estamos realizando un estudio diseñado para identificar tu experiencia en la interpretación de textos en español como segunda lengua.

El presente estudio tiene el propósito de describir las estrategias que ponen en práctica tus docentes para mejorar la comprensión lectora en castellano como segunda lengua. Dado que muchos de ustedes enfrentan dificultades para comprender textos en castellano.

Si eliges formar parte de este estudio, te haremos algunas preguntas para identificar cómo están trabajando con el docente tu comprensión de lectura en español como segunda lengua. Por ejemplo, te preguntaremos qué tipos de textos te gusta leer, cuál fue el último texto que leíste, qué entendiste sobre ese texto, qué haces cuando encuentras una palabra difícil, cómo te sientes cuando lees en castellano, cómo relacionas lo que lees con lo que sabes o vives en tu comunidad, qué preguntas te haces mientras lees y cómo podrías mejorar tu comprensión lectora. Además, grabaremos con un celular las preguntas que te haremos y tus respuestas, solo si estás de acuerdo. La entrevista se realizará en tu lengua materna, el quechua, y usaremos un lenguaje sencillo.

Además, si estás de acuerdo entraremos a tu salón unas 20 veces sin interrumpir las clases, se grabará las sesiones solo si t y tus padres están de acuerdo para observar cómo trabajan la comprensión lectora en castellano como tu segunda lengua.

Las entrevistas y observaciones que realizaremos durante nuestra investigación no representan ningún riesgo para ti como estudiante. Además, no te causará ningún daño físico, emocional ni psicológico.

Tu participación en el estudio es completamente gratuita, no se te solicitará ningún pago ni compensación económica. A cambio, te agradeceremos tu tiempo y colaboración.

Como beneficio, aprenderás estrategias que te ayudarán a comprender mejor lo que lees en castellano. También recibirás recomendaciones pensadas especialmente para ti, y lo que compartas servirá para ayudar a otros niños y niñas como tú a mejorar su lectura. Tu participación en el estudio es voluntaria, as que no estás obligado a colaborar si no deseas hacerlo. Si decides no participar, no habrá ninguna consecuencia negativa y se respetará tu decisión.

Si tienes alguna pregunta o inquietud sobre este estudio, puedes contactar a Sharmely Ttito Cahuana con celular 932278887. Del mismo modo, puedes contactarte con el Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot, con el número de teléfono 01-3190000 anexo 201355 o escribir al correo [orvei.ciei@oficinas-upch.pe](mailto:orvei.ciei@oficinas-upch.pe). Puedes acceder al siguiente enlace (<https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>) para obtener más información o realizar tus preguntas.

**Te entregaremos una copia de este asentimiento.**

¿Tienes alguna pregunta?

|           |                                           |               |               |
|-----------|-------------------------------------------|---------------|---------------|
| <b>NO</b> | ¿Deseas participar con nosotros?          | <b>SÍ</b>     |               |
|           | ¿Deseas que nosotros grabemos tus clases? | <b>Si ( )</b> | <b>No ( )</b> |
|           | ¿Deseas que grabemos tu entrevista?       | <b>Si ( )</b> | <b>No ( )</b> |

|                           |       |
|---------------------------|-------|
| _____                     | _____ |
| _____ Nombres y apellidos | Firma |
| Fecha y hora              |       |
| (del participante)        |       |