



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**

“ESTRATEGIAS DIFERENCIADAS QUE  
APLICAN LOS DOCENTES EN LA  
ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LOS  
ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE  
EDUCACIÓN BÁSICA”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO  
EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA

DANILO FELIX DE LA CRUZ RAMIREZ

LIMA-PERÚ

2024



**ASESOR**

Mg. Néstor Carlos Flores Rodríguez

**JURADO DE TESIS**

DRA. Olga Teresa González Sarmiento  
PRESIDENTA

MG. Gladys Gamarra Bozano  
VOCAL

MG. Magari del Rosario Quiroz Noriega  
SECRETARIA

## **DEDICATORIA**

El esfuerzo depositado en el presente trabajo está dedicado, principalmente, a todos los y las docentes que realizan hasta lo imposible por atender a los estudiantes que presentan dificultades para aprender.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia por constituirse en una fuente del saber a través de la investigación y reflexión, la cual permite levantar propuestas para el cambio educativo y responder a las políticas de desarrollo del país.

Al equipo de la Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (UIMCEB) por darme la oportunidad de ser parte del desarrollo de proyectos educativos en diversas regiones del país.

Al profesor asesor Néstor Flores Rodríguez por sus aportes, orientaciones y precisiones en relación a la metodología de trabajo de la presente investigación y al rigor académico de los procesos.

## **FUENTES DE FINANCIAMIENTO**

Tesis Autofinanciada

## ESTRATEGIAS DIFERENCIADAS QUE APLICAN LOS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA

### ORIGINALITY REPORT

20%

SIMILARITY INDEX

20%

INTERNET SOURCES

3%

PUBLICATIONS

8%

STUDENT PAPERS

### PRIMARY SOURCES

1	<a href="http://docplayer.es">docplayer.es</a> Internet Source	1%
2	<a href="http://sichuanlab.com">sichuanlab.com</a> Internet Source	1%
3	<a href="http://www2.minedu.gob.pe">www2.minedu.gob.pe</a> Internet Source	1%
4	<a href="http://pt.scribd.com">pt.scribd.com</a> Internet Source	1%
5	<a href="http://repositorio.puce.edu.ec">repositorio.puce.edu.ec</a> Internet Source	1%
6	<a href="http://repositorio.une.edu.pe">repositorio.une.edu.pe</a> Internet Source	1%
7	<a href="http://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a> Internet Source	1%
8	<a href="http://www.grade.org.pe">www.grade.org.pe</a> Internet Source	1%

## TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

I.	INTRODUCCIÓN.....	1
II.	PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
III.	MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	11
IV.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
V.	RESULTADOS.....	41
VI.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	51
VII.	CONCLUSIONES.....	64
VIII.	RECOMENDACIONES.....	66
IX.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
X.	ANEXOS	

## **RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo describir las estrategias diferenciadas que aplican los docentes en la enseñanza de la lectura en los estudiantes del tercer ciclo de Educación Básica.

El tipo de investigación es cuantitativa, de diseño observacional y de nivel descriptivo. La unidad de análisis es el registro de información digital sobre la enseñanza docente de la lectura en los estudiantes del tercer ciclo de Educación Básica que se encontraba almacenado en la base de datos de la Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (UIMCEB) de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Estos datos han sido generados en el desarrollo de programas de intervención de los proyectos educativos ejecutados por dicha instancia.

La población muestral estuvo conformada por 102 registros de sesiones pertenecientes a 34 docentes del tercer ciclo de Educación Básica de 9 instituciones públicas de distritos de Lima Metropolitana.

Los resultados mostraron que en el 62.74 % de sesiones registradas los docentes no aplicaron ninguna de las estrategias de enseñanza diferenciada de la lectura. El 21.56 % de sesiones registradas mostraron que los docentes aplicaban la estrategia de trabajo en pares y solo un 7.84 % hacia uso de la estrategia de talleres; y en ningún caso se aplicó la estrategia denominada *grupos cooperativos*.

Se observó que, durante las sesiones de lectura, los docentes no aplicaron frecuentemente las estrategias diferenciadas, no hubo diferencia significativa si eran varones o mujeres, tampoco si tenían estudios de posgrado o no, y si habían participado en programas de formación continua de docentes en servicio.

### ***PALABRAS CLAVES***

Estrategias diferenciadas, lectura, estrategia de trabajo en pares, estrategia de talleres

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to describe the differentiated strategies that teachers apply in teaching reading to students in the third cycle of Basic Education.

The type of research was quantitative, observational design and descriptive level. The unit of analysis was the record of digital information on the teaching of reading in students of the third cycle of basic education that was stored in the database of the Unit of Research on Improving the Quality of Basic Education (UIMCEB) of the Faculty of Education of the Universidad Peruana Cayetano Heredia. These data have been generated in the development of intervention programs for the educational projects executed by said entity.

The sample population was made up of 102 session minutes belonging to 34 teachers of the third cycle of Basic Education from 9 public institutions in districts of Metropolitan Lima.

The results showed that in 62.74 % of the recorded sessions the teachers did not apply any of the differentiated reading teaching strategies. 21.56 % of the recorded sessions showed that teachers applied the pair work strategy and only 7.84 % used the workshop strategy; and in no case was the strategy called cooperative groups applied.

It was observed that during the reading teaching sessions, teachers do not frequently apply differentiated strategies and they make very limited use of the pair work strategy.

### ***KEYWORDS***

Differentiated strategies, reading, pair work strategy, workshop strategy

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Aplicación de estrategias diferenciadas en la comprensión de lectura por sesiones

Tabla 2: Sesiones por grados donde se aplicó la estrategia de trabajo en pares

Tabla 3: Sesiones por grados donde se aplicó la estrategia de trabajo en talleres

Tabla 4: Sesiones por grados donde se aplicó la estrategia de trabajo individual

Tabla 5: Sesiones por grados donde se aplicó la estrategia de grupo pequeño homogéneo y heterogéneo

Tabla 6: Escuelas cuyos docentes aplicaron la estrategia de grupo pequeño homogéneo y heterogéneo

Tabla 7: Años de servicio y aplicación de estrategias diferenciadas

Tabla 8: Aplicación de estrategias diferenciadas por edad de los docentes

Tabla 9: Aplicación de estrategias diferenciadas en la enseñanza de la lectura según sexo

Tabla 10: Docentes que aplican las estrategias diferenciadas según su grado académico

Tabla 11: Aplicación más frecuente de las estrategias diferenciadas según participación en cantidad de actividades de formación continua

## **I. INTRODUCCIÓN**

Existe un contexto de cambio permanente en educación que demanda la transformación de la docencia y de las prácticas al interior de las aulas. La centralidad en el aprendizaje conlleva a pensar en el estudiante como protagonista del propio aprendizaje y demanda el despliegue de un conjunto de acciones por parte del docente para que se logren los resultados esperados. La Unesco (2021) señala que la pedagogía debería organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad, ingredientes vitales que generan mejores aprendizajes.

Es muy frecuente que las sesiones de clase sean desarrolladas como si todos los estudiantes contaran con las mismas experiencias y conocimientos; sin embargo, la realidad nos hace ver que los aquellos requieren atención diferenciada de acuerdo a sus niveles de rendimiento y otras condiciones previamente identificados a través de diagnósticos de aula.

En ese sentido, las estrategias diferenciadas de enseñanza en la lectura son de gran importancia porque permiten atender las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes. Menacho (2021) señala que “la construcción de un espacio de aprendizaje a través de estrategias colaborativas es crucial para el desarrollo de la comprensión lectora porque, a través de la intervención, se genera una interacción fluida entre estudiantes-estudiantes y docente-estudiantes” (p. 13). Lo señalado por el autor es algo importante que caracteriza al conjunto de estrategias diferenciadas y que potencian el aprendizaje de la lectura: es el docente quien debe organizar su accionar profesional para la enseñanza.

Diseñar y aplicar estrategias diferenciadas en la enseñanza de la lectura representa un gran reto para los docentes. Di Pizzo y Cabrera (2021) concluyen en su investigación que los profesores estudiados tienen un perfil ejecutor de la enseñanza, como la rigidez

en el tiempo, el desarrollo de contenidos, cumplimiento de lo planificado, una reprogramación de lo no ejecutado, pero no hay una atención a identificar situaciones que posibiliten la implementación de estrategias diferenciadas.

La presente investigación permitirá describir las estrategias diferenciadas que aplican los docentes en la enseñanza de la lectura de estudiantes de primer y segundo grado de Educación Primaria. Los resultados serán un aporte para los docentes en ejercicio e instituciones de formación pedagógica porque permitirán establecer acciones encaminadas a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y revelar la importancia del manejo de estrategias diferenciadas por parte de los docentes. Es comprensible evidenciar esta situación en relación a la programación por parte de los profesores, más aún si existe el reto de organizar la enseñanza para atender los diversos niveles de aprendizaje de los estudiantes.

El primer capítulo presenta el Planteamiento de la Investigación, que comprende el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y la justificación.

El segundo capítulo contempla el Marco Teórico Conceptual, donde se presentan los antecedentes de estudio, tanto nacionales como internacionales; asimismo, los fundamentos teóricos y conceptuales.

El tercer capítulo señala la Metodología de la Investigación, que describe el tipo de investigación, el diseño, la población y muestra investigada, los criterios de inclusión y exclusión, las consideraciones éticas, las técnicas e instrumentos de recojo de información y el tratamiento estadístico.

En el cuarto capítulo se muestran los resultados obtenidos.

En el quinto capítulo se plantea la discusión de los resultados encontrados.

En el sexto capítulo se despliegan las conclusiones de la investigación realizada.

Finalmente, en el séptimo capítulo se aporta un conjunto de recomendaciones a partir de los hallazgos de la investigación.

## **II. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Planteamiento del problema**

La sociedad ha comenzado a ver de diferente manera la labor de la escuela, ha contemplado que se necesitan instituciones escolares dispuestas a brindar atención a los estudiantes que, por razones de información previa, conductas inadecuadas en el aula, dificultades en el hogar, atraso escolar o procesos diferenciados de aprendizaje, han estado excluidos del aprendizaje, aun cuando no presenten ninguna discapacidad. Wolpert (2022) considera que:

La idea tiene que ver con cómo se comprometen todos los miembros de la sociedad para este beneficio en común que es el derecho a la educación: cómo redefinimos la relación entre nosotros, cómo desarrollamos nuevas pedagogías que sean más solidarias y puedan atender a la diversidad y al pluralismo. (párr. 3)

Asimismo, la escuela debe encontrar derroteros para que los niños no se queden atrás en sus aprendizajes, sobre todo en la adquisición de capacidades para el aprendizaje de la lectura, tan venida a menos fruto de la pandemia ocasionada por la COVID-19 (UNICEF, 2022)<sup>1</sup>.

La escuela debe buscar la manera de educar con éxito a los niños que hacen uso del servicio educativo y se pueda observar que allí se generan actitudes proactivas, se promueve la autonomía, se direcciona el liderazgo, se fundamentan las acciones para el trabajo en equipo, se fortalece la tolerancia y se estimula la creatividad para el quehacer cotidiano, permitiendo que todos desarrollen sus capacidades personales y sociales.

Esto implica que la escuela responda a las necesidades de los educandos, planificando y desarrollando, por ejemplo, estrategias diferenciadas en el aula para la

---

<sup>1</sup> Contacto de prensa Laurent Duvillier, jefe regional de Comunicación UNICEF para América Latina y el Caribe

enseñanza de la lectura y que este accionar parta de un diagnóstico previo de habilidades de lectura. Este cambio en la escuela incluye al docente, desde su desempeño hasta las actitudes personales y profesionales con las que se desenvuelve.

Rico-Gómez y Ponce (2022) señalan que “el reto de la educación para el docente del siglo XXI es enfatizar el aprendizaje activo y participativo del sujeto, adquiriendo las herramientas competenciales necesarias para integrarse en una sociedad que demanda individuos creativos y autorrealizables” (p. 78). Para enfrentar este desafío, los maestros tienen que organizar el trabajo pedagógico, que pone el acento sobre el desarrollo de capacidades que impliquen el uso de la tecnología, didáctica innovadora, procesos de enseñanza, uso de medios y materiales.

Sin duda, todos estos aspectos son importantes para alcanzar lo que la escuela de hoy demanda a los profesionales de la educación y, específicamente, lo relacionado con las estrategias diferenciadas para la enseñanza de la lectura, debido a que estas viabilizan la atención a los desniveles de aprendizaje que existen en las aulas, que estaría en la interacción de todos los rubros mencionados anteriormente y con énfasis en la lectura.

Por otro lado, a las familias les interesan los resultados de los aprendizajes de los estudiantes en el contexto de la escuela; a su vez, la escuela les demanda a aquellas una mejor y mayor participación en el quehacer pedagógico o en las políticas de las instituciones educativas para lograr el mejoramiento de los aprendizajes y la entrega de un buen servicio escolar a cargo de los docentes dedicados a la enseñanza, en este caso de la lectura; donde las evidencias de la diversidad de aprendizajes no desencadenen niños con dificultades para aprender más y mejor o bajos niveles de rendimiento académico permanente.

Álvarez y Rolando (2019) consideran que “la complementariedad que debe existir entre maestros y familiares en la enseñanza de la lectoescritura se sustenta también en el dominio de los métodos y actividades que pueden resultar condicionantes del aprendizaje” (p. 208). Existe un gran número de propuestas para involucrar a los padres de familia en el proceso educativo; lamentablemente, no se ha conseguido que estas iniciativas se establezcan como una cultura de trabajo en las escuelas.

Una labor netamente pedagógica es la que realiza el docente en el aula; para ello se requiere que posea habilidades de planificación, estrategias de lectura, uso de recursos y materiales y, en estos tiempos, el manejo de herramientas tecnológicas, hacer de las sesiones de clase un momento de participación, trabajo grupal, solidaridad ante los que necesitan más y retos para los estudiantes que tienen capacidades mejor desarrolladas. Por ello, el docente debe contar con estrategias diferenciadas que le permitan apoyar el logro de mejores aprendizajes según las necesidades de los estudiantes, y un trabajo muy estrecho con las familias, desempeño que, en el caso del Perú, el Ministerio de Educación<sup>2</sup> le exige demostrar a los docentes en servicio.

Ascencio y Laínez (2022) recomiendan que “el docente realice actividades colaborativas involucrando la participación de los padres de familia en el acompañamiento constante de sus hijos en la práctica de la lectoescritura” (p. 42). La enseñanza de la lectura en su fase de adquisición en el primer grado de Educación Primaria no es un proceso sencillo, requiere que el docente involucre a las familias de acuerdo al contexto, a fin de enfrentar las diversas situaciones de aprendizaje en el aula. Es por ello que, en los últimos años, se ha discutido sobre la mejor forma de enseñar a

---

<sup>2</sup> Desempeño 33: “Fomenta respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes”.

leer significativamente y el rol que pueden cumplir las familias para evitar que los niños se queden a la saga de otros. Esta situación se ha ido agudizando luego de la pandemia.

Diuk (2023) manifiesta que “cada componente del proceso de alfabetización tiene su lógica y su progresión de aprendizaje” (p. 22). El docente, desde la programación curricular, debe evidenciar tendencias a organizar el aula, todo ello de acuerdo a la cantidad de niños, la necesidad de los aprendizajes, sectores de reforzamiento de los aprendizajes, evaluaciones de acuerdo a los avances del aprendizaje de la lectura, la capacidad y la actitud de reconocer las formas de organizarse personalmente.

Esta previsión le permite atender situaciones de rendimiento académico que se presentan con mayor dificultad en el aula o en pequeños grupos de estudiantes que pasan por situaciones comunes, que requieren de estrategias específicas para adquirir habilidades para la lectura.

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, tal como lo señala el objetivo 4 de Educación de Calidad de Desarrollo Sostenible<sup>3</sup> (ODS 4), nos invita a que, desde el aula de clase, podamos identificar a través de distintos procedimientos a los estudiantes que requieran de mayor atención para el aprendizaje de la lectura.

No resulta fácil atender a estos según sus niveles de aprendizaje, desarrollar acciones y actitudes motivadoras para mejorar los aprendizajes, diagnosticar anticipadamente los problemas para atender las necesidades de aprendizaje de la lectura en los estudiantes. Los registros de aula<sup>4</sup> (instrumentos para observar sesiones de clase)

---

<sup>3</sup> En 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible.

<sup>4</sup> Los registros analizados pertenecen a los proyectos educativos que tiene la Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (UIMCEB) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (2019).

de programas de capacitación docente señalan que los estudiantes son agrupados por el docente de diversas maneras: grupos pequeños, en pares, grupos mixtos (por sexo y según rendimiento); existen casos de niños que están ubicados individualmente, pero que las consignas que emiten los docentes casi siempre son las mismas para toda la clase; además, señalan que los docentes se acercan breves minutos a los grupos para volver a dar la misma consigna o hacer aclaraciones más detalladas de lo que se ha indicado. Los docentes también se acercan a un grupo de trabajo y lo apoyan más tiempo que a otros o se ponen al lado del niño o niña que se sienta sola y apartada de los demás, casi siempre; en este último caso, dan indicaciones verbales para que el estudiante cumpla con lo que personalmente se le había indicado.

Es un desafío para la educación en general tomar la heterogeneidad de las aulas como una oportunidad para el ejercicio de la práctica docente y no como una problemática sin salida (Suárez, 2022). Esta heterogeneidad de las aulas, más aún en zonas vulnerables, es decir, las de mayor pobreza de contexto urbano marginal, donde los ingresos económicos no alcanzan para cubrir la canasta familiar básica o la relación familiar pasa por una grave crisis.

Son estos espacios y situaciones donde se ubican muchas de las escuelas públicas; por lo tanto, los retos están allí, y esto puede trasladarse a la atención de los niños con dificultades para aprender a leer y a la formación y profesionalización de los docentes en servicio.

Ante la realidad descrita, surge la pregunta: ¿qué se está haciendo por atender a los niños y niñas con dificultades para aprender a leer y saber de qué manera el docente está interviniendo en el aula?

Por lo descrito anteriormente, se hace necesario describir qué estrategias diferenciadas vienen utilizando los docentes en la enseñanza de la lectura y la manera en que organizan a los estudiantes, además de identificar cuáles son las estrategias de enseñanza diferenciada de lectura de uso más cotidiano según los años de servicio, edad, sexo, grado académico y su participación en programas de formación continua.

Se requiere establecer una práctica docente con mayor apertura de atención a la diversidad de aprendizajes en el aula, además de una formación continua de docentes que analice si esa atención se da cotidianamente en el aula, todo esto con la finalidad de una mejor atención en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

## **2.2. Objetivos de la investigación**

### **General:**

Describir las estrategias diferenciadas que aplican los docentes en la enseñanza de la lectura de los estudiantes del tercer ciclo de Educación Básica.

### **Específicos:**

- Identificar las estrategias diferenciadas de enseñanza que aplican los docentes del tercer ciclo según años de servicio en la docencia.
- Identificar las estrategias diferenciadas de enseñanza que aplican los docentes del tercer ciclo según su sexo y edad.
- Describir las estrategias diferenciadas de enseñanza que aplican los docentes según su grado académico y formación continua en servicio.

## **2.3. Justificación de la investigación**

El estudio es importante porque va a permitir identificar las estrategias diferenciadas que aplican los docentes en las aulas para la enseñanza de la lectura, ello posibilitaría contar con un inventario de buenas prácticas y de aquellas que faltarían

mejorarse o que no contribuyen a responder a las necesidades de los estudiantes en el aprendizaje de la lectura.

Las evidencias que se obtengan del estudio pueden contribuir a que la formación continua de los docentes centre su atención en la formación, profesionalización y actualización de una enseñanza con estrategias diferenciadas de lectura.

Por otra parte, el estudio debe favorecer la discusión en las escuelas sobre la importancia de una atención diferenciada durante la enseñanza de la lectura y contribuir en impedir la exclusión de los estudiantes debido al bajo nivel de sus aprendizajes.

### **III. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL**

#### **3.1. Antecedentes**

Para el desarrollo de la investigación se realizó una revisión de las investigaciones relacionadas sobre la temática en estudio, y por ello se considera exponer los siguientes antecedentes:

##### **a. Antecedentes nacionales**

Menacho (2022) en su investigación doctoral ha contado con una población evaluada conformada por 46 estudiantes de una institución educativa. El grupo experimental estaba constituido por 24 alumnos del 4ºA de Educación Primaria de la institución educativa y 22 alumnos de la sección B de la misma institución conformaron el grupo de control. A las muestras se aplicó la metodología de investigación de pretest y postest. Sobre ambos grupos concluye que la comprensión lectora de los estudiantes ha mejorado significativamente debido al uso de la estrategia de la lectura cooperativa, en su nivel literal, inferencial y criterial, por parte de estudiantes de 4º grado de Educación Primaria. Hace hincapié que estos mejores resultados se dan en los estudiantes identificados como regulares y bajos en rendimiento escolar.

La estrategia de lectura cooperativa crea una estructura y dinámica grupal de aprendizaje para el desarrollo de otros aspectos como la escritura, la indagación científica, la solución de problemas, etc. Es importante señalar que la investigación citada se centra específicamente en la comprensión de lectura que implica el desarrollo de otros aprendizajes. Esta estrategia, además, posibilita que los profesores puedan considerar dentro de su estrategia de enseñanza de la lectura momentos para organizar y atender a los estudiantes con dificultades en la comprensión de lectura.

Asimismo, Salvatierra (2021) en su investigación denominada *Lectura silenciosa sostenida para el desarrollo de la comprensión lectora*, tuvo como objetivo determinar de qué manera la lectura silenciosa sostenida influye en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado del nivel primaria. El diseño de la investigación fue cuasiexperimental de tipo aplicada. El grupo de control lo conformaron 15 estudiantes y el grupo experimental, otros 15. Como instrumento se les aplicó un pretest y un postest; para el análisis descriptivo se elaboraron tablas de distribución de frecuencias y gráficos de barras; para la contratación de la hipótesis se recurrió a la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney. Se concluye que existe una diferencia significativa al aplicar la preprueba y la postprueba luego de emplear la metodología de la lectura silenciosa sostenida: la comprensión lectora de los niños y niñas del segundo grado de la institución educativa San Pedro N° 5050-Bellavista-Callao mejoró significativamente. A su vez, concluye que la aplicación del programa mejoró significativamente la comprensión lectora de los estudiantes. Esta estrategia es un trabajo básicamente individualizado, promueve el interés de los estudiantes, permite avanzar de acuerdo a su ritmo y se respeta el trabajo individual; estas características se acercan a la estrategia de enseñanza diferenciada denominada para esta investigación *Plan de Trabajo Individual*.

Por otro lado, Crisanto (2018), en su tesis cuantitativo-descriptiva de maestría, recogió información de 30 estudiantes del sexto grado de Educación Primaria, aplicó un pretest y obtuvo como resultado que el 92 % de los estudiantes presenta un nivel de logro en inicio C. Luego se desarrolló la estrategia de talleres en la enseñanza de la lectura para la comprensión de textos narrativos. Se aplicó el postest y se obtuvo que el 100 % de los estudiantes alcanzó el nivel de logro satisfactorio. Se concluye que, luego de aplicar los talleres de lectura, se evaluaron los logros de aprendizaje y se evidenció una mejora

significativa en la comprensión de textos como resultado de la aplicación del postest, esto evidencia que todos los estudiantes de la muestra mejoraron su comprensión de lectura con la estrategia de los talleres.

Una condición para el desarrollo de la estrategia basada en talleres es que esta se organice considerando la provisión de recursos y materiales para los estudiantes. Aquí el rol principal lo juega el docente porque es quien debe crear las condiciones para atender las demandas específicas de los estudiantes.

Beriche (2017), en su tesis denominada *Relación entre estrategias metodológicas que usan los docentes para desarrollar la comprensión lectora y el clima de aula de segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas, distrito de la Victoria-Lima*, encontró favorables algunas condiciones para la comprensión de la lectura, como propiciar la participación de los estudiantes, estimular los aprendizajes individuales y colectivos, promover la atención diferenciada de los estudiantes y favorecer el respeto y la confianza en el aula.

Se evidencian indicios del desarrollo de trabajos individuales y colectivos que implican un orden en la planificación curricular y una organización de los estudiantes para impartir una enseñanza diferenciada según los propósitos de aprendizaje que se hayan planteado los docentes. En el estudio se señala que en el 87,8 % de docentes propicia la participación de los estudiantes y estimula los aprendizajes individuales y colectivos. El 82,9 % de docentes promueve la atención diferenciada de los estudiantes. Estas son cifras destacadas porque, de esa manera, se va respondiendo a las necesidades previamente identificadas de los estudiantes. Sin embargo, existen otras estrategias al alcance de los docentes que podrían dinamizar mucho más el desarrollo de habilidades para la comprensión de lectura.

Este conjunto de antecedentes aporta a la investigación en la medida que las intervenciones que se realizan contribuyen a la mejora de la comprensión de lectura. Por otro lado, se evidencia que, para el éxito del aprendizaje de la lectura, existe un conjunto de condiciones necesarias, una de ellas es el desarrollo de estrategias para la enseñanza, que varían según las necesidades de los estudiantes y la experiencia de los docentes en su quehacer pedagógico.

**b. Antecedentes internacionales**

Por otro lado, para el desarrollo de la investigación, también se tomó en cuenta la revisión de las investigaciones internacionales sobre la temática en estudio. Por ello se expone lo siguiente:

Ramírez y Fernández (2022) señalan que “se debe establecer un diagnóstico de la comprensión lectora en el aula, y que este se puede hacer a través de diversos métodos, estrategias, técnicas e instrumentos, los cuales permitan tomar decisiones a los docentes sobre las estrategias a desarrollar para el aprendizaje de la lectura” (p. 499). En esta investigación cuantitativa, con diseño de campo transeccional descriptivo, participaron 37 estudiantes del tercer grado de Educación Primaria.

Concluye que los resultados de las evaluaciones de los niveles de lectura deben permitir indagar sobre las buenas prácticas aplicadas por los sistemas educativos en la región; es allí donde se podrían identificar las estrategias más apropiadas, adecuadas y adaptadas para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sobre la base de un diagnóstico.

Existen prácticas hegemónicas en el aprendizaje de la lectura. En este caso es el adulto docente quien ejerce un control sobre los aprendizajes, y este dominio lo insta a utilizar una determinada estrategia, que puede ser meditada e identificada por él y que

responde a una necesidad de aprendizaje de los estudiantes, o utilizar aquella que él maneja o domina, pero que no necesariamente concuerda con los requerimientos de los estudiantes para leer (Mariño & Medina, 2022). Esta investigación realizó un recorrido por la enseñanza de la lectura en las aulas colombianas y luego confrontó las narrativas de un niño y una niña que viven esas experiencias en un colegio mientras se construyen como sujetos lectores con las de una maestra en el rol de sujeto que enseña.

Señalan los autores que esta práctica hegemónica no solo se presenta en las escuelas, también en las familias. Para el caso del presente informe de tesis señalamos que la práctica de la enseñanza de la lectura observada en los desempeños docentes está alineada al marco metodológico que viene desde el Ministerio de Educación, que limita la capacidad de los docentes de poder diversificar la enseñanza de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

En la investigación con un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y con una muestra de tres docentes de Lenguaje y Comunicación y 118 estudiantes que cursaron el segundo año (Mora & Villanueva, 2022). Los autores consideran importante que los docentes reconozcan los intereses y necesidades de los estudiantes, además de su contexto, experiencias y saberes propios con el fin de enriquecer la labor docente. Este enriquecimiento invita a los docentes a seleccionar la mejor estrategia para poder atender a todos los estudiantes de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje.

Asimismo, los resultados evidencian que los docentes promueven la actitud participativa y crítica por parte de los estudiantes con una metodología que incluye compartir lecturas y favorece experiencias lectoras, pero sin que estos lleguen al nivel creador y estar motivados por la actuación pedagógica del docente, pues, al no buscar

espacios adecuados para que entren en contacto con el texto escrito, los estudiantes no participan.

Zambrano (2021), en su investigación de carácter cuantitativo-descriptivo, busca identificar las estrategias que utilizan los docentes para fomentar la lectura en los estudiantes de la Educación Básica. Utilizó la técnica de la encuesta, mediante la aplicación de un cuestionario denominado “Técnicas didácticas que utiliza el docente en la carrera del profesorado en la enseñanza del español para fomentar el hábito de lectura”. Encontró que las estrategias más utilizadas eran lectura de dibujos a través de imágenes, lectura de resúmenes, dramatizaciones, formación de grupos para hacer preguntas y generar una discusión sobre el tema. Asimismo, realizó una revisión teórica de estrategias innovadoras y su aporte en el proceso de enseñanza aprendizaje para fomentar la lectura en los estudiantes de Educación Básica y logró identificar las siguientes: blog de lecturas, tertulias dialógicas, el cortometraje, lectura de cuentos cortos, juicio a uno de los personajes de un cuento, lectura y análisis de escenarios, la biblioteca, mensaje escrito al personaje con el que más se identifica y el ensayo.

Este conjunto de estrategias tiene una operativización para la ejecución y ello pasa por organizar a los estudiantes en trabajos individuales, actividades entre pares, el trabajo en equipo homogéneo y heterogéneo, etc., que permita responder a la diversidad de niveles de comprensión de lectura.

Pizarro y Arteaga-Martínez (2020), en su estudio de perspectiva metodológica cualitativa, donde participaron dos docentes de primaria en ejercicio, ambas con más de treinta años de experiencia, y una profesora universitaria, formadora de docentes, concluyen que “es necesario trabajar en el aula las nociones temporales y el uso del

tiempo en diversas actividades personales, en este caso inferimos que se deba hacer en el desarrollo de las estrategias diferenciadas que planifica el docente” (p. 430).

Con base a lo señalado por los autores, las estrategias diferenciadas que se implementen deben estar organizadas en un horario de trabajo determinados y un tiempo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

Además, algunas de las prácticas escolares de lectura en Educación Primaria deben incluir actividades relacionadas con el medio social, es decir, prácticas relacionadas con el contexto sociocultural en que se desenvuelven los estudiantes. El hacerlo ayudaría al que está enseñando y aprendiendo a realizar predicciones e inferencias, dado que el acontecer diario ofrece situaciones que cambian vertiginosamente y que se prestan para utilizarlo en la elaboración de predicciones e inferencias.

Murillo y Freire (2020), en su investigación descriptiva, nos presentan el nivel de frecuencia con el cual se trabaja la tutoría entre pares en el aula para la enseñanza de la comprensión de lectura a través de una muestra probabilística de 27 estudiantes. En uno de sus resultados se señala que el 75 % seleccionó *siempre*, es decir, sí promueven el trabajo en equipo; el 18 %, *a veces*; el 2 % *casi nunca*; y el 1 %, *nunca* da paso al aprendizaje entre pares. A este resultado se agrega evidencia de la revisión efectuada a los cuadernos de los estudiantes, en los que no se encontraron registros de trabajo colaborativo entre pares, solo de tipo individual.

En la práctica no se determinan con exactitud las necesidades y potencialidades del estudiante, algo pendiente de hacer. La enseñanza a los estudiantes previamente identificados por su rendimiento influye en el mejoramiento de sus aprendizajes en relación a sus demás compañeros, pero hay otros factores, tales como el tiempo que

dedican los maestros al grupo, los tipos de tareas, el tiempo escolar, etc., que a veces no están contemplados para un aprendizaje exitoso.

Desde la perspectiva de los antecedentes internacionales, cobran importancia los diagnósticos, evaluaciones y los intereses de los estudiantes para lograr mejores resultados en el aprendizaje de la lectura. Asimismo, se acota que el uso de estrategias de acuerdo a las necesidades de los estudiantes posibilita el logro de mejores resultados en la enseñanza de la lectura.

### **3.2. Bases teóricas de la investigación**

La realización de una enseñanza diferenciada mediante la creación de un ambiente que estimule el proceso de aprendizaje de la lectura se debería caracterizar por una oferta rica de estrategias y variaciones de procesos de aprendizaje. A su vez, se debe señalar la importancia de contar con docentes que tengan las herramientas y la actitud para poder encarar este trabajo; los estudios señalan que las prácticas de enseñanza casi siempre se caracterizan por asumir que todos aprenden de una misma manera, en un mismo tiempo y en las mismas condiciones.

Las estrategias diferenciadas de enseñanza son planes de acción diseñados para orientar la enseñanza a partir de un diagnóstico previo de los estudiantes y así lograr un objetivo específico o metas durante las sesiones de lectura. Las estrategias diferenciadas implican además identificar recursos y materiales, establecer un buen clima del aula, organizar a los estudiantes y tomar decisiones a partir de los resultados de la evaluación. (Mena y Pachar et al., 2022).

Londoño y Calvache (2010) consideran que “la enseñanza se hace específica, estratégica y motivacional cuando se la contextualiza en relación con la tipología de estudiantes; y así se habla de estrategias de enseñanza para niños con discapacidad, para

población infantil vulnerable, para población desplazada” (p. 29). De lo considerado, este proceso de atender las diferencias lo organiza el docente, el cual está orientado a atender las necesidades de los estudiantes a partir de un conocimiento sobre el rendimiento de los estudiantes. Es así como se hace uso de las estrategias que se acomodan al estudiante identificado o al grupo de estudiantes que requiere atender sus particularidades, en este caso, en el aprendizaje de la lectura.

### **3.2.1. Estrategias diferenciadas de enseñanza**

Mena y Pachar (2022) afirman que “es fundamental saber que las estrategias tienen la capacidad de marcar el desarrollo del aprendizaje, realizando un conjunto de actividades dentro del aula que optimizan el conocimiento, controlan, regulan y utilizan de forma positiva, favoreciendo el aprendizaje del alumno” (p. 184). Cabe señalar que, los estudiantes difieren en el nivel de desarrollo de la competencia, en la forma en que procesan la información, en sus reacciones emocionales, que sin duda multiplicarían aún más las acciones por planificar.

Los estudiantes que se inician en el aprendizaje de la lectura llegan a la escuela con diferentes niveles de uso del lenguaje y con distintas experiencias de su situación personal, familiar, comunal, con mayor complejidad luego de lo ocurrido en la educación a consecuencia de la COVID-19. Por esta razón, los docentes deben ser conscientes de esos niveles de los estudiantes al ingresar al año escolar e iniciarse el aprendizaje de la lectura.

Desde el punto de vista de Pacheco (2019) “el uso de estrategias pedagógicas es una herramienta positiva y favorable para el docente, ya que se pueden desarrollar diferentes habilidades para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito de la lectura y escritura” (p. 91). Tener claro cuáles son las destrezas que los estudiantes

poseen y su conocimiento y uso de la lengua, le permitirá al docente planear una enseñanza eficaz y, sobre todo, diferenciada en el accionar para atender a los estudiantes según su nivel de desarrollo de la competencia de lectura. Además, la evaluación diagnóstica puede diferenciar a los estudiantes desde el inicio, siempre y cuando evalúe los desempeños del grado.

### **3.2.1.1. Estrategias diferenciadas para la enseñanza de la lectura**

Encontramos un conjunto de situaciones que nos reporta la bibliografía acerca de las estrategias que utilizan los docentes para atender a los estudiantes en el aula y que aplican para la enseñanza de la lectura. Cabe señalar que este proceso de utilizar una u otra estrategia diferenciada no necesariamente es una acción pedagógica uniforme, va a depender de acuerdos técnicos en la institución educativa; de la experiencia docente en relación a sus años de servicio en el magisterio; también de su formación continua en servicio o de perfeccionamiento profesional. Entre estas estrategias diferenciadas en la enseñanza de la lectura que potencian el aprendizaje, identificamos las siguientes:

#### **Talleres**

Gavilanes et al. (2022) indican que los talleres “son considerados como un vehículo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, enlaza actividades lúdico-pedagógicas, admite la integración de la teoría con la práctica y, al mismo tiempo, mejora las relaciones entre docentes y estudiantes” (p. 67). Desde luego, considerando aspectos de convivencia al organizar la clase se puede afirmar que una condición importante es que la atmósfera tiene que ser de confianza y aceptación mutua. Además, un docente puede alimentar mucho este clima de confianza mediante medidas sencillas: consignas claras y precisas, estimulación permanente del trabajo, dejando que los estudiantes se

organicen autónomamente, brindándoles ayuda oportuna y, sobre todo, que les permita participar durante la clase.

Por otro lado, León (2022) considera que

El taller como estrategia metodológica durante el proceso de enseñanza aprendizaje es un recurso pertinente, que permite a los estudiantes, en compañía y con el apoyo de su docente, adquirir las herramientas necesarias para desarrollar habilidades que potencialicen su conocimiento, específicamente en lo concerniente al fortalecimiento del nivel de lectura crítica. (p. 57)

Los talleres buscan la construcción del conocimiento para que los estudiantes aporten información de gran valor para la interpretación y el análisis.

En los talleres, se busca que los estudiantes aprendan a trabajar autónomamente y potencien sus habilidades a partir de una propuesta abierta planteada y monitoreada por el docente. Esta estrategia se organiza alrededor de un material o recursos que el docente coloca en diferentes espacios de la clase como textos trabajados por los estudiantes, materiales concretos y espacios en el aula de interacciones que tienen objetivos de aprendizaje diferentes que han sido planificados previamente.

### **Plan de trabajo individual**

Castro y Guzmán (2022) señalan que

Los encuentros individuales son muy importantes para desarrollar y fortalecer la intrasubjetividad, la introspección y el trabajo individual. Te permite sacar lo mejor de ti en relación con el uso de la experiencia y la transferencia del aprendizaje a otros contextos, y potencia tu creatividad e individualidad. (p. 64)

En efecto, el alumno es el protagonista de su aprendizaje autodirigido y contextualizado en situaciones reales, lo que favorece el aprendizaje y la motivación.

Asimismo, un ambiente afectivo donde el docente propicia un clima de armonía, corrige positivamente los errores y considera la individualidad de cada estudiante va a permitir un mejor aprendizaje de la lectura. Facilita la generación de conocimiento y el aprendizaje autónomo señala también Calvo (2020).

Cifuentes y Meseguer (como se cita en Márquez, 2016) definen el trabajo individual como “las tareas y ejercicios destinados a fomentar el autoaprendizaje y la capacidad crítica y autocrítica del estudiante” (p. 23). Es aquí donde se deben aprovechar los intereses del estudiante y cada uno puede trabajar aspectos del currículum escolar siguiendo su ritmo y nivel personal.

Esta forma de organización de los estudiantes, en ciertos momentos de la clase de lectura, permite que todos avancen, ya que se parte del nivel real de cada uno y se respeta el ritmo de trabajo individual, por ejemplo, en acciones de comprensión de lectura. Para este proceso, el estudiante debe contar con la asesoría del docente, quien puede ir identificando si los alumnos pueden asumir autónomamente un trabajo individual o no, según la capacidad que vayan desarrollando.

Otros autores han considerados que:

La enseñanza individualizada supone básicamente hablar de un proceso que implica a dos personas: la que enseña y la que aprende. Si se trabaja con un grupo, la individualización exige reconocer las diferencias que caracterizan a cada uno de los estudiantes con los que vamos a trabajar y prestarles una atención personal. Así pues, la individualización significa reconocer que las características diferenciales de cada uno (sexo, cultura, estilo cognitivo, intereses, motivación, conocimientos, personalidad, etc.) y asimismo sus diversas necesidades educativas y formativas. Se entiende esta como la necesidad de adaptar el método docente al individuo reconociendo sus diferencias individuales. En esta

adaptación podemos diseñar estrategias de trabajo individual o estrategias de trabajo colectivo o bien combinaciones de ambas, que suele ser lo más frecuente. (Honey & Mumford, como se citó en Echavarría, 2023, sección de marco conceptual, párr. 3)

Existe la necesidad que un docente pueda identificar con facilidad las dificultades que atraviesan los estudiantes para leer y por ello debe hacer uso de procesos e instrumentos. El trabajo del docente con un solo niño o niña o con un grupo muy reducido cara a cara posibilita una nivelación más intensiva del estudiante.

Alconz y Chuquimia (2021) manifiestan que “todos los sistemas de enseñanza, combinan actividades individualizadas para atender a las diferencias individuales y procedimientos de trabajo en grupo- como objeto de socializar a los alumnos y enseñarles a trabajar en equipo, pueden considerarse como procedimiento socio-individualizados” (p. 29). Aquí la enseñanza del docente se dirige a necesidades específicas y a veces únicas del alumno. Esta actividad se debe llevar a cabo cuando los demás alumnos tienen trabajo que pueden realizar autónomamente. Así, el docente puede atender a un solo niño o a un grupo pequeño.

### **Los grupos cooperativos**

Los grupos cooperativos son un modelo de organización de aula que crea una estructura y dinámica grupal de aprendizaje, la misma que permite que la adquisición de conocimientos sea, además de compartida, fruto de la interacción y cooperación entre iguales.

Jonhson (como se cita en Azorín, 2018) menciona que un aprendizaje cooperativo debe contar con los siguientes elementos: interdependencia positiva mutua, interacción promotora o simultánea, responsabilidad individual y grupal, procesamiento grupal y habilidades interpersonales o grupales. Se necesita que estos elementos estén presentes,

en este caso, en la planificación y ejecución de la enseñanza de la lectura. Sin duda, el aprendizaje no es el mismo para todos los estudiantes, sino que cada cual tendrá que se ha fijado él mismo en relación a su nivel, capacidad y acuerdo con el docente.

En esta perspectiva, a nivel individual prevalece la satisfacción por el hecho de lograr los mejores resultados de sus aprendizajes. Y a nivel grupal, se plantea el objetivo de que cada miembro del grupo mejore su nivel inicial de aprendizaje, sin necesidad de competir con sus demás compañeros.

“El rol del docente en las estructuras cooperativas de aprendizaje es complejo, ya que exige una planificación detallada y rigurosa de la intervención, que se ha de realizar a lo largo del proceso para conseguir las condiciones idóneas” (Alarcón y Reguero, 2018, p. 67). Esta planificación detallada va a requerir de insumos elementales, como el diagnóstico de los niveles de aprendizaje de lectura de los estudiantes, las evidencias de los aprendizajes obtenidos de los registros docentes, el portafolio de los estudiantes y otras evidencias, como el registro de resultados, que posibiliten recoger información de las fortalezas y debilidades de los aprendizajes de cada uno de los estudiantes.

### **Grupo pequeño homogéneo y heterogéneo**

Muntaner (2020) declara que “la flexibilización del currículum y la diversificación del proceso de enseñanza aprendizaje necesitan para su aplicación de una modificación efectiva de la organización del centro y del aula, que permitan la puesta en práctica de alternativas metodológicas” (p. 13). Esta es una tarea que corresponde planificar y organizar a los docentes con la finalidad de brindar una atención adecuada a los estudiantes a partir del propósito de la sesión de aprendizaje. Durante este proceso está la oportunidad para organizar el trabajo en grupos homogéneos (similar rendimiento académico) o grupos heterogéneos (de variado rendimiento académico).

En este caso, estas características pueden aplicarse en el desarrollo de las destrezas básicas que poseen los estudiantes para leer. En los grupos pequeños, identificados previamente, el docente puede dar atención muy precisa y el apoyo que necesita cada estudiante. Estos deben estar conformados por alumnos que presentan la misma dificultad y así facilitar al docente la preparación de materiales para ese grupo, el modelamiento para ellos de las actividades a realizar, resolver sus inquietudes y dar el apoyo preciso y necesario para que los estudiantes que conforman este pequeño grupo puedan aprender o aprender a hacer lo que se les propone.

Estos pequeños grupos heterogéneos u homogéneos en relación a sus niveles de aprendizaje son organizados por los docentes, los que cuentan para ello con información detallada de los estudiantes en cuanto a sus habilidades de lectura. La organización en grupos de esta naturaleza les permite también cubrir necesidades de afecto y para ello el docente debe mantener la motivación de los estudiantes durante toda la actividad de la sesión de lectura. Además de estos factores, aquí el estudiante tiene la oportunidad de practicar lo aprendido, pues se usa, por ejemplo, la formulación de preguntas entre los integrantes del grupo sobre un texto leído, la lectura en voz alta, el intercambio de ideas o posturas sobre una lectura propuesta.

### **Trabajo en pares**

Topping (como se cita en Barbosa et al., 2017) señala que “regularmente los estudios sobre aprendizaje entre pares se llevan a cabo en contextos donde influye la planeación de una institución o de un grupo específico y con unos propósitos muy concretos” (p. 29). Un ejemplo de ello pueden ser los planeamientos específicos que las instituciones educativas realizan para las acciones pedagógicas, indicadas en el informe técnico-pedagógico del proyecto “Aprender para Crecer” (2019), que desarrolló la

Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (UIMCEB), Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, y que fue respaldado normativamente por el Ministerio de Educación del Perú (2019) en sus diversas directivas de planificación curricular difundidas en las instancias de ejecución curricular,

Chajín (como se cita en Ríos Huaricachi et al., 2022) manifiesta que “la interacción entre pares es un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje. Esta es entendida como un proceso de asociación entre actores, el cual conduce al uso de reglas y dinámicas de intercambio” (p. 260). En efecto, el docente puede utilizar el trabajo en pares, por ejemplo, para practicar, consolidar o extender las habilidades de lectura en los estudiantes, haciendo que un niño le lea a otro y este monitoree su lectura. Para que este ejercicio cumpla su objetivo, es necesario que el docente planifique esta estrategia y la intencionalidad sea comunicada a las parejas para que tengan claro el plan de trabajo y el rol que cada uno de los miembros va a cumplir.

Estas estrategias no son excluyentes en su aplicación. Algunos modelos pueden coexistir en momentos didácticos distintos. Además, consideramos que tampoco sería bueno para la práctica educativa centrarse en una sola opción sin utilizar otras formas de enseñanza. Por otra parte, dependen también de las características de los alumnos que componen el grupo y la dinámica interactiva que se establece en el aula de clase. En el caso de la presente investigación, se identificaron con mayor frecuencia el uso de estas estrategias en los registros de sesiones observadas a los docentes de primero y segundo grado de Educación Primaria.

### 3.2.1.2. Comprensión de Lectura

Los sistemas educativos de los países asumen un determinado enfoque pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y en esa línea capacitan a los docentes, elaboran materiales, utilizan determinadas estrategias de enseñanza y desarrollan evaluaciones para estimar el impacto de lo asumido. Sin embargo, existen estrategias que son transversales a cualquier enfoque o modelo educativo que se asuma y que atienden a las diferencias de niveles de aprendizaje en este caso de la comprensión de lectura.

La lectura [...] es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura [...] el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado [...] Lo izada que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda. (Solé, 1996, p. 96)

Jiménez (2014) refiere que “la comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito” (p. 71). Asimismo, el informe de PISA (2019) señala que la competencia lectora es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.

De este modo, el rol del docente no solamente debe pasar por ser un enseñante frío y estático, implica mucho más, por ejemplo, considerar detalles minuciosos, como el de conocer al estudiante desde que se inicia en el proceso de aprender a leer, lo que

implica necesariamente hacer un seguimiento permanente de sus avances o dificultades; de igual modo, la necesidad de intervenir cuando los estudiantes demanden procesos distintos de acuerdo a su desarrollo en el proceso de aprender a leer; y, a su vez, un rigor para identificar lo que tiene el estudiante, lo que necesita y lo que logra al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **3.2.1.3. Los tres momentos didácticos de la lectura**

Responden a las orientaciones de un enfoque teórico-práctico y consisten en abordar la lectura de un texto a partir de tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En cada momento existe un propósito o intención y, además, responden a un proceso cuyo fin es que el estudiante desarrolle una lectura autorregulada y metacognitiva. El docente puede hacer uso de estrategias diferenciadas en cada uno de estos momentos, ello va a depender de lo que ha planificado y del conocimiento que tiene sobre los niveles de aprendizaje de sus estudiantes. Quizás el docente opte antes de la lectura por una estrategia individualizada porque requiere dar pautas específicas a cada estudiante o directamente a solo los que tienen dificultades para leer; luego, durante la lectura requiere que trabajen en pares a fin de que los estudiantes interactúen respecto al contenido del texto; finalmente, puede tener planificado que los estudiantes se reúnan en grupos cooperativos a fin de que organicen una presentación común sobre el texto leído.

Según Solé (2001), “La principal idea general es la concepción que el maestro o profesor tenga acerca de la lectura, lo que le hará diseñar unas u otras experiencias educativas con relación a ella” (p. 77). Entre esas acciones que debe considerar el docente, están los momentos de la enseñanza de la lectura; al interior de cada una de ellas debe poner en juego el desarrollo de habilidades y destrezas para lograr la comprensión. Es aquí donde el conocimiento sobre el conjunto de estrategias diferenciadas fortalece el

aprendizaje de los estudiantes. Esos momentos se detallan a continuación con algunas de las posibles acciones a realizar.

Antes de la lectura se realizan actividades y formulan preguntas encaminadas a activar los conocimientos previos sobre el contenido del texto o a generar expectativa. Asimismo, se formulan preguntas que inviten a indagar de qué trata el texto, a ejecutar acciones de motivación, a indagar sobre las experiencias previas de los estudiantes respecto al tema, a anticiparse al texto solo leyendo el título o viendo la portada, etc. Es el docente quien prepara las condiciones para una buena enseñanza de la lectura y para eso puede seleccionar algunas de las estrategias de enseñanza diferenciada.

Durante la lectura, el estudiante utiliza todas sus habilidades de análisis para formular juicios valorativos, emitir conclusiones basadas en lo leído y realizar predicciones justificadas. El docente, en este momento de la lectura, también puede recurrir a una o más estrategias diferenciadas con la finalidad de responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, después de la lectura, se realizan actividades que cierran todas las preguntas y juicios para llegar a conclusiones, basadas en el texto, de cara a la realidad de cada estudiante. Es aquí donde la estrategia de trabajo en pares invita a los estudiantes a generar discusión y reflexión; asimismo, el trabajo individual nos permite ver el nivel de avance de cada estudiante o el desarrollar la estrategia de grupo pequeño homogéneo o heterogéneo permitirá identificar en los estudiantes las posiciones similares o contradictorias respecto al texto.

#### **3.2.1.4. Los niveles de lectura**

Camps (como se cita en Corahua, 2019) sostuvo que:

Evaluar la comprensión lectora agrupa los dos ámbitos conceptuales: el concepto de la comprensión lectora y la complejidad del concepto de evaluación, que incluye tanto la valoración del resultado de una actividad, ya sea un texto escrito, ya sea una representación mental del significado de un texto leído, como la regulación del propio proceso de construcción de dicho texto o de dicho significado. Estudios vigentes sobre la enseñanza de la comprensión lectora señalan que existen diferentes niveles de comprensión y que comprender un texto implica habilidades diversas que han de contribuir en conjunto a una actividad global que la lectura y la comprensión de un texto. (p.6)

Desde las orientaciones del Ministerio de Educación del Perú (2016), a través del Currículo Nacional de Educación Básica (DCNEB) y el marco del enfoque vigente de la enseñanza de la lectura, se establece el desarrollo de tres niveles de lectura que a continuación describimos.

El nivel de comprensión lectora es el grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Incluye la independencia, originalidad y creatividad con que el lector evalúa la información.

**Nivel de comprensión literal.** Aquí el lector reconoce frases y palabras clave del texto, identifica lo que dice este y reconoce su estructura con poca activación cognoscitiva e intelectual. En el nivel de Educación Primaria se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que

pueden ser ideas principales, el orden de las acciones, identificación de caracteres, tiempos y lugares explícitos.

**Nivel de comprensión inferencial.** Este se caracteriza por indagar y dar cuenta de relaciones y asociaciones de significados que permiten al estudiante leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito. Es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, y formula hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones.

**Nivel de comprensión crítica.** A este nivel se le considera el ideal, ya que el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Los juicios consideran cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser de realidad o fantasía, adecuación y validez, de apropiación, de rechazo o aceptación.

En estos niveles de comprensión de lectura, las estrategias de enseñanza diferenciada pueden jugar un papel muy importante en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que ellos necesariamente tienen los mismos niveles de lectura. Los docentes planifican a partir de un diagnóstico y los resultados que obtengan les permite tomar la decisión de qué tratamiento curricular le dan en este caso a la enseñanza de la lectura.

### **3.2.1.5. Planificación de la enseñanza diferenciada**

En el fomento de la lectura comprensiva, si no hay planeación estratégica, se creará un problema difícil de superar porque los niños que van avanzando de nivel educativo llevarán consigo las limitaciones que nunca fueron superadas por falta de objetivos claros para cada año académico (Bermúdez, 2020). Por consiguiente, el docente

debe estar en una continua vigilancia de las necesidades en la formación del alumno en base al talento, el interés y a los vacíos en conocimientos y habilidades identificados previamente, así como el potencial individual de formación de cada uno de ellos.

La planificación de la enseñanza debe responder a las necesidades de los estudiantes según sus diferentes niveles de aprendizaje y, a su vez, debe contar con algunos elementos básicos, tal como señala el Ministerio de Educación del Perú (2020), los cuales son un diagnóstico integral, las competencias a desarrollar, las capacidades a movilizar, los desempeños del grado, indicadores de evaluación diferenciados para cada grupo a trabajar de manera diferenciada, las sesiones de aprendizajes con sus estrategias y actividades, incluyendo la evaluación de proceso y materiales que necesitará a lo largo del proceso. También podríamos señalar la importancia de considerar la organización del tiempo y el espacio en que se llevarán a cabo las actividades de aprendizaje.

Por lo señalado anteriormente, las estrategias diferenciadas son un soporte técnico que en la planificación se pone en juego. El docente tendrá que identificar los niveles de lectura de sus estudiantes, las habilidades desarrolladas, la actitud por el trabajo en equipo y algún otro rasgo que le sirva de información para utilizar una determinada estrategia en su planificación de clase.

#### **3.2.1.6. Desempeño docente para la enseñanza**

Monjaras et al. (2022), en una de las conclusiones de su investigación, manifiestan que al explorar las limitaciones de la práctica docente se puede encontrar que preparar a los profesores para contextos innovadores podría ser una limitación importante. El estudio, además, identifica ciertos desafíos especialmente relacionados con el proceso de transición del uso de una metodología tradicional al uso de una metodología activa. Es decir, debemos contar con docentes eficaces que reporten los casos a realizar con mayor

frecuencia para detectar y atender los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. A partir de ello, se implementarán en mayor medida prácticas pedagógicas que respondan a los estilos de aprendizaje identificados.

Según el Marco del Buen Desempeño Docente en el Perú (2012), documento normativo aún vigente, los docentes con buen desempeño en el aula monitorean a los estudiantes, los atienden con estrategias diferentes, desarrollan la evaluación formativa y gestionan el aula para atender las diferencias de los aprendizajes involucrando a las familias. También los docentes brindan ejercicios adicionales que permiten a los estudiantes practicar más lo desarrollado en clase, así como disminuir la dificultad de las exigencias para estos niños. Por otro lado, los docentes realizan segundas evaluaciones, de manera que tengan oportunidad de mejorar sus aprendizajes, dándoles previamente las orientaciones del caso. Sin embargo, existen instituciones educativas que separan a estos niños o que existe un docente que se encarga de la nivelación en otro momento, lo que no caracteriza a una atención diferenciada que enfatiza el cuidado de los estudiantes con bajos niveles de aprendizaje.

Achundia (2019) menciona que, para el buen desarrollo de la función docente, se requiere de una capacitación pensada y diseñada para satisfacer necesidades inherentes a la práctica pedagógica, con programas de capacitación que consideren objetivos y prioridades claros y evaluables. En efecto, se requiere un docente capaz de abordar su rol con eficacia, con una sólida formación disciplinar, psicológica y pedagógica, ya que el ejercicio de la docencia conlleva tomar decisiones atendiendo a múltiples factores, entre los cuales se mencionan la planificación curricular y las estrategias didácticas que se aplicarán en el aula. La formación continua en ese sentido juega un papel importante para mantener al docente permanentemente actualizado, siempre y cuando busque desarrollar

su parte personal y profesional. Podemos señalar, por ejemplo, los programas que desarrolló la Universidad Peruana Cayetano Heredia a través de la Facultad de Educación en programas para docentes en ejercicio hasta el año 2019.

Por cierto, podemos señalar como hipótesis que las posibilidades efectivas de innovaciones en la escuela no dependen exclusivamente de los márgenes de libertad que deja la normativa curricular, sino de las condiciones sociales, políticas institucionales que facilitan o dificultan la implementación de las transformaciones. Un caso claro es el accionar de los docentes en el Perú en el 2020 y 2021 en época de pandemia, donde no hubo autonomía sino un conjunto de estrategias de atención sin previa capacitación a los docentes.

Por ello, la propuesta de enseñar con estrategias diferenciadas debe ser una aceptación del colectivo de maestros de una determinada escuela, pues ello debe ser institucionalizado y pasar a ser parte de la cultura pedagógica.

Espailat y Pacheco (2022) señalan que:

Una cantidad considerable de personas docentes de los primeros grados se presenta con un comportamiento lector más elevado que el real. Esto se refleja en el alto porcentaje encontrado de personas lectoras aparentes, esto es, docentes que manifiestan leer una cantidad determinada de libros anualmente pero no aportan evidencias coherentes de su lectura, docentes que no muestran una relación entre los motivos de lectura declarados y el contenido del último libro leído, así como docentes que no ofrecen detalles específicos de bibliotecas a la que dicen acceder.

(p. 12)

Los sistemas educativos en el mundo determinan desempeños mínimos que un docente debe mostrar en el ejercicio de la docencia; asimismo, en la enseñanza de la

lectura en los primeros grados se toman en cuenta el nivel de preparación en programas de formación y experiencia en años de servicio en la docencia. La finalidad es contar con docentes mejor preparados para asegurar, en este caso, una buena enseñanza de la lectura en la iniciación de la lectura.

### **3.2.1.7. La Formación Continua de Docentes en servicio**

Jiménez, et al. (como se cita en Aguirre et al., 2021) señalan que “la formación continua de los docentes es aquella que viabiliza el desarrollo de competencias pedagógicas propias del ejercicio profesional, se inserta como elemento indispensable para el mejoramiento continuo de la práctica educativa” (p. 102). Estas competencias, observadas a través de desempeños, deben corroborarse de alguna manera con su accionar en el aula de clase, identificar qué hace en el aula para atender las demandas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, de qué manera lo planifica o aborda la atención a los estudiantes durante las sesiones de clase, la organización a mediano y largo plazo que pueda haber establecido luego de identificar las necesidades de los estudiantes, la forma en que ha planificado su tiempo para el uso de estrategias diferenciadas que tenga que proveer en la clase evitando hacer más de una clase y que, finalmente, se vea este accionar como una de sus labores profesionales cotidianas.

Sime et al. (2021) indican que el “Estado debe reconocer la formación docente como un proceso continuo y flexible que valora e incorpora las iniciativas individuales de actualización y formación, así como la presencia de medios digitales, y promoverla en el ámbito nacional e internacional” (p. 62). Sin embargo, estos servicios no son frecuentes masivamente y dependen mucho de las políticas educativas y de financiamiento para su ejecución. Las instancias descentralizadas del Ministerio de Educación desarrollan acciones de formación continua en la medida de sus presupuestos; sí es necesario valorar,

por ejemplo, lo que hacen las redes de escuelas que vienen desarrollando procesos de autoformación o las organizaciones privadas que apoyan financieramente la ejecución de programas de formación continua en sus jurisdicciones de influencia.

Orrego et al. (2020) afirman que “el aprendizaje socioemocional no es solo importante en la esfera afectiva, también tiene impacto para el rendimiento escolar y el bienestar general de niños y adolescentes en sus trayectorias de desarrollo” (p. 168). Por cierto, en estos tiempos de tanta complejidad emocional que viven los docentes en servicio, se hace necesario generar procesos formativos donde se vivencien respuestas emocionales positivas a lo que debe enfrentar un docente, de manera que tiendan a producir en los estudiantes un efecto de acercamiento con los docentes, un afecto hacia sus pares y también al aprendizaje. Las emociones positivas están relacionadas con un mayor desarrollo cognitivo de los estudiantes; asimismo, se vinculan con la eficacia en la toma de decisiones ante conflictos en el aula, además de desarrollar una mayor tolerancia ante la diversidad de estudiantes.

La estrategia diferenciada que asuma el docente deberá estar en sintonía también con el contexto del aula y allí no existe una jerarquía específica a utilizar.

## **IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **4.1. Tipo y nivel de investigación**

Es un estudio de tipo cuantitativo, de nivel descriptivo. Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman que la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población. En este caso la investigación pretende describir las estrategias diferenciadas que utilizan los docentes en la enseñanza de la lectura. De igual forma, Arias (2012) menciona que la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura de comportamiento.

### **4.2. Diseño de la investigación**

El diseño es observacional. Veiga, Fuente Díez y Zimmermann (2008) mencionan que los estudios observacionales pretenden describir un fenómeno dentro de una población de estudio y conocer su distribución en la misma. En este tipo de estudios, no existe ninguna intervención por parte del investigador, el cual se limita a medir el fenómeno y describirlo tal y como se encuentra presente en la población de estudio; la presente investigación permitirá analizar los registros de información digital que se tienen almacenados sobre las estrategias de enseñanza diferenciada que aplican los docentes en la enseñanza de la lectura en los estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria de Lima Metropolitana en la Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica de la Facultad de Educación de la UPCH.

### **4.3. Población y muestra**

La población elegida para este estudio estuvo conformada por un marco muestral de 34 docentes del tercer ciclo (primero y segundo grado) de Educación Primaria de

instituciones públicas de los distritos de Villa El Salvador y Lurín de Lima Metropolitana, pertenecientes a 9 instituciones educativas públicas donde se realizaron registros de sesiones de comprensión de lectura a través de la observación, los cuales están almacenados en una base de datos digital y registrados en la fichas de datos de los proyectos educativos ejecutados por la Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica de la UPCH.

Se analizaron un total de 102 registros con un promedio de tres de ellos por docente de sesiones de comprensión de lectura del tercer ciclo: 51 registros del primer grado y 51 registros del segundo.

#### 4.4. Criterios de inclusión

Para la investigación se tomaron en cuenta:

- Los registros de sesiones de lectura de los docentes de primer y segundo grado de 9 escuelas.
- Los registros de sesiones de lectura de ambos turnos de atención en las escuelas.
- Los registros de sesiones de lectura de docentes nombrados y con más de cinco años de servicio en el magisterio

#### 4.5. Criterios de exclusión

Registros de clase que estén incompletos.

#### 4.6. Consideraciones éticas

- Los nombres de los participantes se mantuvieron en el anonimato y se trataron con la confidencialidad del caso.
- No hubo ninguna discriminación por raza, sexo, edad o posición política.

- Los participantes recibirán información confidencial de manera individual sobre aspectos logrados y algunas recomendaciones, si es el caso.
- En las escuelas se desarrollarán talleres presenciales o virtuales como beneficio de su participación en la investigación.
- Cabe señalar que este trabajo fue aprobado por el Comité Institucional de Ética (CIE) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

#### 4.7. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Para el recojo de información sobre las estrategias diferenciadas de enseñanza que utilizaron los docentes en las sesiones de comprensión de lectura se hizo uso de la técnica de análisis documental que fue vaciada desde el instrumento denominado Registro de Observación que tenía una guía de orientaciones para el registro a realizar.

Se llevó a cabo un análisis de fuente secundaria a partir de los registros digitales almacenados. Wach y Ward (como se cita en Montes et al. 2021) señalan que “la aplicación de esta técnica supone la selección de documentos en base al problema, objetivos del estudio y, de forma particular, en función a los criterios de inclusión y exclusión que permitirán discriminar las fuentes que serán objeto del análisis (p. 13).

#### 4.8. Análisis estadístico

Se hizo uso de las estadísticas descriptivas tomando en cuenta la variable, haciendo uso de medidas de resumen, como las frecuencias absolutas y relativas. Se presentaron los resultados en tablas univariadas y de doble entrada. Se hizo uso del programa Excel y software SPSS y 26.0. La operacionalización de la variable se encuentra en el Anexo 1 donde se señala la variable de estudio Estrategias diferenciadas en la enseñanza de la lectura definida como Son planes de acción diseñados para orientar la enseñanza a partir de un diagnóstico previo de los estudiantes y así lograr un objetivo

específico o metas durante las sesiones de lectura. Las estrategias diferenciadas implican además identificar recursos y materiales, establecer un buen clima del aula, organizar a los estudiantes y tomar decisiones a partir de los resultados de la evaluación.

Cabe señalar que se analizaron 102 registros de sesiones de lectura pertenecientes al tercer ciclo de Educación Básica, 51 registros del primer grado y 51 registros del segundo de Educación Primaria de nueve escuelas públicas de Lima Metropolitana. Los registros de las sesiones de lectura se realizaron en el periodo académico del año escolar 2019.

## V. RESULTADOS

### 5.1. RESULTADOS GENERALES SOBRE EL USO DE ESTRATEGIAS DIFERENCIADAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

Se realizó la identificación de las estrategias de enseñanza diferenciada de la lectura, considerando una matriz de trabajo (Anexo 1) donde se define a cada de ellas y se describe un conjunto de características que las identifican, las cuales constaban en los respectivos registros de clase analizados en esta investigación.

Cabe señalar que se analizaron 102 registros de sesiones de lectura pertenecientes al tercer ciclo de Educación Básica, 51 registros del primer grado y 51 registros del segundo de Educación Primaria de nueve escuelas públicas de Lima Metropolitana. Los registros de las sesiones de lectura se realizaron en el periodo académico del año escolar 2019.

**Tabla 1**

*Aplicación de estrategias diferenciadas en la comprensión de lectura por sesiones*

<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>N° DE SESIONES</b>	<b>PORCENTAJE DE SESIONES</b>
<b>DIFERENCIADAS</b>		
Talleres	08	7.84 %
Plan de Trabajo Individual	06	5.88 %
Grupos Cooperativos	00	00 %
Grupo Pequeño	02	1.96 %
Homogéneo y Heterogéneo		
Trabajo en Pares	22	21.56 %
No aplican ninguna	64	62.74 %
Total	102	100.00 %

En la tabla 1 se muestran los resultados del análisis de registros, encontrándose que, en el 62.74 % de sesiones registradas, los docentes no aplicaron ninguna de las estrategias de enseñanza diferenciada de la lectura; en el 21.56 % de sesiones registradas, los docentes aplican la estrategia de trabajo en pares; un 7.84 % de registros evidencia el uso de la estrategia de talleres; el 5.88 % evidencia el uso de la estrategia plan de trabajo individual; el 1.96 % de registros indican la aplicación de la estrategia grupos pequeños homogéneos y heterogéneos; y en ninguna del 100% de sesiones observadas y registradas se tiene a la estrategia denominada grupos cooperativos.

## **Tabla 2**

*Sesiones por grados donde se aplicó la estrategia de trabajo en pares*

<b>GRADOS</b>	<b>SESIONES</b>	<b>PORCENTAJE DE SESIONES</b>
<b>Primer grado</b>	13	59.1 %
<b>Segundo grado</b>	09	40.9 %
<b>Total</b>	22	100 %

En la tabla 2 se muestra la frecuencia de aplicación de la estrategia de trabajo en pares; fue utilizada por los docentes en 22 de las 102 sesiones analizadas, lo que equivale al 21.56 % del total de registros analizados. Asimismo, por lo menos un docente de cada escuela hizo uso de esta estrategia en las sesiones registradas de comprensión de lectura.

## **Tabla 3**

*Sesiones por grados donde se aplicaron la estrategia de trabajo en talleres*

<b>GRADOS</b>	<b>SESIONES</b>	<b>PORCENTAJE DE SESIONES</b>
<b>Primer grado</b>	05	62.5 %
<b>Segundo grado</b>	03	37.5 %
<b>Total</b>	08	100 %

En la tabla 3 se presenta la frecuencia de aplicación de la estrategia de trabajo de talleres, la cual se evidenció en 8 de las 102 sesiones cuyos registros fueron analizados y que equivalen al 7.84 % del total. Cabe señalar que de las sesiones en las que se aplicó esta estrategia de talleres, cinco (5) de los docentes eran del primer grado y tres (3) del segundo grado. La mayoría de docentes no aplica ninguna de las estrategias.

#### **Tabla 4**

*Sesiones por grados donde se aplicó la estrategia de trabajo individual*

<b>GRADOS</b>	<b>SESIONES</b>	<b>PORCENTAJE DE SESIONES</b>
<b>Primer grado</b>	01	62.5 %
<b>Segundo grado</b>	05	37.5 %
<b>Total</b>	06	100 %

En la tabla 4 se presenta la frecuencia de aplicación de la estrategia de plan de trabajo individual. Según los registros analizados, fue utilizada por los docentes en seis (6) de las 102 sesiones analizadas, lo que equivale al 5.88 % del total de registros de sesiones. Asimismo, los docentes pertenecen a dos (2) de las nueve (9) escuelas del estudio realizado.

**Tabla 5**

*Sesiones por grados donde se aplicó la estrategia de grupo pequeño homogéneo y heterogéneo*

<b>GRADOS</b>	<b>SESIONES</b>	<b>PORCENTAJE DE SESIONES</b>
<b>Primer grado</b>	02	1,96 %

En la tabla 5 se presenta la frecuencia de uso de la estrategia grupo pequeño homogéneo y heterogéneo. Según los registros analizados, fue utilizada por los docentes en dos (2) de las 102 sesiones analizadas, lo que equivale al 1.96 % del total de registros de sesiones. Los docentes pertenecen al primer grado.

**Tabla 6**

*Escuelas cuyos docentes aplicaron la estrategia de grupo pequeño homogéneo y heterogéneo*

	<b>SESIONES</b>	<b>PORCENTAJE DE SESIONES</b>
<b>No aplicaron</b>	08	88.9 %
<b>Si aplicaron</b>	01	11.1 %
<b>Total</b>	09	100 %

En la tabla 6 se muestra la frecuencia de uso de la estrategia grupo pequeño homogéneo y heterogéneo. Según los registros analizados, fue utilizada por los docentes en una (1) sesión de una sola escuela de las 102 analizadas.

**Tabla 7***Años de servicio y aplicación de estrategias diferenciadas*

<b>ESTRATEGIAS DIFERENCIADAS</b>	<b>RANGO DE AÑOS DE SERVICIO</b>					
	<b>[ 10 – 16)</b>		<b>[ 16 – 22)</b>		<b>[ 22 – 28)</b>	
	<b>fi</b>	<b>fi %</b>	<b>fi</b>	<b>fi %</b>	<b>fi</b>	<b>fi %</b>
<b>No aplican ninguna</b>	22	21.56 %	24	23.53 %	18	17.65 %
<b>Talleres</b>	4	15.69 %	2	1.96 %	2	1.96 %
<b>Plan de Trabajo Individual</b>	2	1.96 %	4	15.69 %	-	-
<b>Grupos Cooperativos</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Grupo Pequeño Homogéneo y Heterogéneo</b>	1	0.98 %	1	0.98 %	-	-
	12	11.76 %	5	4.90 %	5	4.90 %
<b>Trabajo en Pares</b>	41		36		25	

En la tabla 7 se agruparon arbitrariamente en tres rangos de años de servicio, tomando en cuenta el de menor tiempo de servicio y el de mayor tiempo de servicio en años. Se muestran las frecuencias del uso de las estrategias diferenciadas de atención por rango de años de servicios. Un 15.69 % de docentes entre 10 y 16 años de servicio

utilizaron los talleres y los docentes entre 16 y 22 años hicieron uso de la estrategia de plan de trabajo individual.

**Tabla 8**

*Aplicación de estrategias diferenciadas por edad*

<b>ESTRATEGIAS DIFERENCIADAS</b>	<b>Rango de edades</b>					
	[ 40.5 – 46.5)		[ 46.5 – 52.5)		[ 52.5 – 58.5)	
	fi	fi%	fi	fi%	fi	fi%
<b>No aplican ninguna</b>	25	24.50%	15	14.70%	24	23.53%
<b>Talleres</b>	4	15.69%	2	1.96%	2	1.96%
<b>Plan de Trabajo Individual</b>	2	1.96%	2	1.96%	2	1.96%
<b>Grupos Cooperativos</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Grupo Pequeño Homogéneo y Heterogéneo</b>	1	0.98%	1	0.98%	-	-
<b>Trabajo en Pares</b>	9	8.82%	9	8.82%	4	15.69%
	42		30		30	

En la tabla 8 se presenta la frecuencia de aplicaciones de las estrategias diferenciadas en la enseñanza de la lectura por rangos de edades, las cuales fueron organizadas arbitrariamente en tres para su respectivo análisis. Observamos que los docentes de menor rango en edad utilizan con mayor frecuencia la estrategia de talleres, lo que equivale al 15.69 % de todas las sesiones, y los docentes de mayor rango en edad hacen uso más frecuente de la estrategia de trabajo en pares, lo que equivale al 15.69 % del 100 % de sesiones.

**Tabla 9***Aplicación de estrategias diferenciadas en la enseñanza de la lectura según sexo*

<b>ESTRATEGIAS DIFERENCIADAS</b>	<b>Sexo</b>			
	<b>Masculino</b>		<b>Femenino</b>	
	<b>fi</b>	<b>fi %</b>	<b>fi</b>	<b>fi %</b>
<b>No aplican ninguna</b>	20	19.61 %	44	43.14 %
<b>Talleres</b>	03	2.94 %	06	5,88 %
<b>Plan de Trabajo Individual</b>	02	1.96 %	03	2.94 %
<b>Grupos Cooperativos</b>	--	--	--	--
<b>Grupo Pequeño Homogéneo y Heterogéneo</b>	--	--	02	1.96 %
<b>Trabajo en Pares</b>	09	8.82 %	13	12.75 %
<b>Total</b>	34	33.33 %	68	66.67 %

En la tabla 9 se presenta la frecuencia de uso de las estrategias diferenciadas según sexo. Cabe señalar que el estudio tuvo 11 docentes varones y 23 docentes mujeres, y cada uno de ellos y ellas desarrollaron 3 sesiones de lectura. La estrategia más utilizada por las mujeres fue de trabajo en pares, con un 12.75 % en comparación con los varones, que lo hicieron en el 8.82 % del total de sesiones.

**Tabla 10***Docentes que aplican las estrategias diferenciadas según su grado académico*

ESTRATEGIAS DIFERENCIADAS	CON TÍTULO PROFESIONAL SIN POSGRADO		CON TÍTULO PROFESIONAL Y POSGRADO	
	fi	fi %	fi	fi %
	<b>No aplican ninguna</b>	47	46.08 %	17
<b>Talleres</b>	7	6.86 %	1	0.98 %
<b>Plan de Trabajo</b>	4	15.69 %	2	1.96 %
<b>Individual</b>				
<b>Grupos</b>	-	-	-	-
<b>Cooperativos</b>				
<b>Grupo Pequeño</b>	1	0.98 %	1	0.98 %
<b>Homogéneo y Heterogéneo</b>				
<b>Trabajo en Pares</b>	19	18.66 %	3	2.94 %
<b>Total</b>	78	76.47 %	24	23.53 %

En la tabla 10 presentamos la frecuencia de uso de las estrategias diferenciadas de los docentes que tienen posgrado y los que no lo tienen (sí título profesional). Del 100 % de sesiones, los docentes sin posgrado aplican con más frecuencia las estrategias diferenciadas en comparación con los docentes que sí lo tienen. Por ejemplo, el 15.69 %

de docentes sin posgrado utilizan la estrategia plan de trabajo individual en comparación con el 1.96 % utilizado por los docentes con posgrado.

**Tabla 11**

*Aplicación más frecuente de las estrategias diferenciadas según participación en actividades de formación continua.*

<b>ESTRATEGIAS DIFERENCIADAS</b>	<b>FORMACIÓN CONTINUA</b>							
	Un programa		Dos programas		Tres programas		En ningún programa	
	fi	fi %	fi	fi %	fi	fi %	fi	fi %
<b>No aplican ninguna</b>	-	--	1	2.94 %	-	--	8	23.52 %
<b>Talleres</b>	2	5.88 %	1	2.94 %	1	2.94 %	-	--
<b>Plan de Trabajo Individual</b>	-		1	2.94 %	-		-	
<b>Grupos Cooperativos</b>	-	--	-	--	-	--	-	--
<b>Grupo Pequeño Homogéneo y Heterogéneo</b>	2	5.88 %	-	--	-	--	-	--
<b>Trabajo en Pares</b>	10	29.41 %	4	11.76 %	4	11.76 %	-	--
<b>Total</b>	14		7		5		8	

En la tabla 11 presentamos la frecuencia de uso de estrategias diferenciadas en relación al número de participación en programas de formación continua por parte de los docentes. Del 100% de sesiones, aquellos docentes que no participaron de ningún programa de formación continua no utilizaron ninguna de las estrategias diferenciadas.

## **VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Respecto al objetivo general que indica describir las estrategias diferenciadas que aplican los 34 docentes de 9 escuelas de los distritos de Villa El Salvador y Lurín de la Región de Lima Metropolitana en la enseñanza de la comprensión lectora de los estudiantes del tercer ciclo de Educación Básica, cabe señalar algunas cuestiones previas que permitan contextualizar el análisis de las sesiones de clase.

Los y las docentes de las instituciones educativas seleccionadas desarrollaron sus actividades pedagógicas atendiendo a estudiantes de primero y segundo grado de Educación Primaria, que corresponden al tercer ciclo de la Educación Básica Regular. Los 102 registros de clase analizados corresponden al desarrollo de la competencia de comprensión de lectura en un determinado tiempo de clase según los horarios establecidos por los docentes en el marco de la organización curricular de cada institución educativa. Estos horarios eran organizados en un bloque de mañana, 8.00 am a 10.00 am. y 10.30 am. a 12.30 pm; un bloque de tarde, 1.00 pm. a 3.00 pm. y 3.30 pm. a 5.30 pm

Para la identificación de cada una de las estrategias diferenciadas de enseñanza utilizadas por los y las docentes en las sesiones de lectura, se asumió que un conjunto de características debería estar presente en los registros de clase con la finalidad de constatar el uso de la estrategia en el proceso de enseñanza de la lectura. Estas características deberían reflejar con certeza el uso de la estrategia, apoyadas también de algunas consignas o recursos y materiales utilizados en el proceso que consta en los registros analizados.

Otras situaciones que se evidenciaron de las sesiones de los docentes es que no aplicaron ninguna de las estrategias debido a que piden a los estudiantes que lean, pero no hay orientaciones de cómo hacer la lectura. Asimismo, en los registros se evidenciaron

pausas de tiempo en silencio donde los docentes se sientan en su pupitre o mesa de trabajo y los estudiantes leen sin ninguna orientación o monitoreo.

La mayoría de los docentes no hace uso de estrategias diferenciadas en la enseñanza de la lectura; por lo tanto, no se toman en cuenta los niveles de comprensión y aprendizajes de los estudiantes con la finalidad de atenderlos de acuerdo a sus necesidades. Los textos narrativos (cuentos, poemas y fábulas) con mayor frecuencia han sido utilizados para la enseñanza de la lectura. Esta situación encontrada es preocupante porque se está dejando de lado la posibilidad de atender a los estudiantes que requieren otras formas de aprender a leer, y lo pueden hacer a través de diversas estrategias que en este caso no han sido utilizadas por los docentes.

La estrategia de trabajo en pares fue utilizada por los docentes en 22 de las 102 sesiones analizadas, lo que equivale al 21.56 % del total de registros analizados. Asimismo, por lo menos un docente de cada escuela hizo uso de esta estrategia en las sesiones de comprensión de lectura, lo que equivale al 52 % de todas las sesiones. Es una estrategia poco desarrollada en general por los docentes y que promueve un mayor nivel de interacción y colaboración entre los estudiantes. Zambrano (2021), en su investigación, refiere la importancia del trabajo en pares y otras estrategias porque los resultados de comprensión de lectura tienen niveles de avance. Por otro lado, los resultados no coinciden con lo que muestran las investigaciones de Menacho (2022), que, para los buenos resultados obtenidos en la comprensión de lectura, utilizó la estrategia de lectura cooperativa; asimismo Salvatierra (2021) destaca que ha obtenido resultados significativos en el aprendizaje de la lectura a través de la estrategia de plan de trabajo individual; refiere Crisanto (2018) que en la mejora de la comprensión de lectura estuvo presente la estrategia de talleres.

Un alto porcentaje de docentes no utilizó las estrategias diferenciadas en la ejecución curricular; quizás no está presente en la planeación de sus clases, puede suceder que desconoce las estrategias y por ello no se encuentran presentes en su planificación de sesiones y menos en la ejecución tal como se observan en los registros de clase analizados. Las investigaciones mencionadas en los antecedentes muestran resultados significativos en el aprendizaje de la lectura, entonces debe haber otros factores que impiden que los docentes hagan uso de las estrategias diferenciadas para fortalecer el aprendizaje de la lectura.

En el común denominador de los registros de las sesiones de los docentes se encontraron con énfasis los siguientes aspectos:

(1) Agrupa a los estudiantes en pares. Se puede identificar al par si son asimétricos o simétricos. Estas se reflejan en los registros con expresiones como: “Niños, se van a juntar de dos según la lista”, “se agrupan los dos que tengan la figura del mismo animalito”.

(2) Plantea a los estudiantes consignas orientadas para trabajar en pares; aquí aparecen registros de una variedad de pautas que los docentes han mencionado y se encuentran registradas. Entre ellas se identificaron las siguientes: “Cada par de niños trabaje coordinadamente”, “ambos integrantes deben colaborar entre sí y ponerse de acuerdo”, “no se olviden que los dos son un equipo”; a esto se adicionan las expresiones de los docentes cuando monitorean el trabajo de pares en las que enfatizan la cooperación entre ambos estudiantes, conversar y ponerse de acuerdo, todos tiene algo que aprender y enseñar, etc.

(3) La explicación del producto a obtener al término de la lectura; aquellas consignas registradas se orientan mayormente a responder un conjunto de preguntas, resolver el cuestionario, ilustrar el texto con imágenes, etc.

(4) Son acompañados y monitoreados por el docente; los registros mayormente fueron las preguntas que realizan los docentes a los estudiantes, entre ellas con mayor frecuencia se tuvieron “¿cómo va el trabajo?, ¿tienen alguna duda?, ¿en qué los puedo ayudar?”, además de consignas como: “Recuerden que revisen bien las preguntas, tomen en cuenta el tiempo”, etc.

El hacer uso de una determinada estrategia implica previa reflexión y organización de los estudiantes en el aula de clase. Castellano y Peralta (2020) señalan que la construcción de conocimientos de los estudiantes trabajados en pares no es adquirida automáticamente, sino que deben existir algunas condiciones previas y estrictamente planificadas, de las cuales los docentes deben estar conscientes en el momento de su actuar pedagógico.

La estrategia de trabajo de talleres se evidenció en 8 sesiones de las 102 cuyos registros fueron analizados y que equivalen al 7.84 % del total. Cabe señalar que en las sesiones en las que se aplicó esta estrategia, cinco (5) de los docentes eran del primer grado y tres (3) del segundo de primaria.

En el común denominador de los registros, se encontraron con énfasis los siguientes aspectos: se indica el objetivo o propósito del taller; se organizan los grupos de trabajo al inicio del taller; el docente propone abiertamente una propuesta<sup>5</sup> de trabajo para el taller; durante el taller se dieron consignas claras y precisas antes, durante y después por parte del docente.

---

<sup>5</sup> Los docentes ya tienen organizados los grupos de trabajo y lo que va a hacer cada uno de ellos. En algunos casos hay trabajos diferentes y en otros es el mismo trabajo para todos.

Arévalo (2018) señala que “durante la clase de lenguaje, es que lo práctico impera sobre lo teórico, en este sentido, la función del docente es brindar herramientas sobre cómo leer o leer mejor”. Sin embargo, habría que agregar que el taller como estrategia requiere de un conjunto de criterios para su desarrollo con el fin de orientarlo a un determinado propósito, en este caso leer bien.

El uso de la estrategia de plan de trabajo individual según los registros analizados fue utilizado por los docentes en seis (6) de las 102 sesiones analizadas, lo que equivale al 5.88 % del total de registros analizados. Asimismo, los docentes pertenecen a dos (2) de las nueve (9) escuelas del presente estudio. De igual modo, Salvatierra (2021), en su investigación denominada *Lectura silenciosa sostenida para el desarrollo de la comprensión lectora*, de carácter experimental, concluye que los resultados de la aplicación del programa mejoran significativamente la comprensión de lectura de los estudiantes y este es un proceso individual que se debiera desarrollar en las aulas de manera sistemática, sin embargo, no se evidencia en los registros.

En los registros se encontrados se identificaron los siguientes aspectos:

- (1) En el proceso de la clase registrada, el docente plantea la actividad, la realiza dirigiéndose a todos los estudiantes para que la desarrollen de manera individual.
- (2) El docente da consignas específicas a los estudiantes para trabajar individualmente.
- (3) El docente se acerca a cada estudiante para atender situaciones particulares que son solicitadas. En los registros, se identifican sesiones que evidencian una atención personal.
- (4) Se evidencian actividades con diferentes textos de lectura para los estudiantes de manera aleatoria. Se evidencia en los registros la entrega de diferentes copias de lectura

con actividades a realizar por los estudiantes. Los registros no señalan los nombres o tipos de lectura. Los docentes dan la indicación que el trabajo es permanente y mencionan que no todos tienen la misma actividad a realizar.

En este caso, los docentes les dicen a los estudiantes qué estrategias utilizar, cómo proceder y cuándo hacerlo a partir del tiempo con el que cuentan. Dan orientaciones a todos, pero se esfuerzan en que cada uno lo aplique a la actividad de manera individual.

Esquivel et al. (2018) plantean que los estudiantes deben enfrentar el proceso de comprensión de lectura a partir de una orientación hecha por el docente que supone una organización para el trabajo individual dentro de una sala de clase. Es necesario acotar que la labor docente se hace compleja si a la vez plantea en una sola sesión varias estrategias diferenciadas. Esto demandaría mayores atenciones e intervenciones de acompañamiento.

La estrategia de grupos cooperativos no se identifica en ninguno de los registros de las ciento dos (102) sesiones. Cabe señalar que los rasgos más característicos de esta estrategia diferenciada son:

- (1) Interdependencia de los integrantes del grupo sobre la base de la actividad asignada.
- (2) Interacción simultánea entre los miembros del grupo cooperativo. Debieron estar presentes algunas acciones como la entrega de copias con diferentes actividades a realizar por cada grupo, invitación a los grupos que dialoguen y tomen acuerdos para realizar el trabajo.
- (3) Se dan consignas para que al interior de cada grupo se asignen responsabilidades individuales. No se encontraron evidencias que caracterizan a esta interacción a partir de posibles consignas que pudiesen haber realizado los docentes.

(4) Se invita a interactuar demostrando habilidades interpersonales en el desarrollo de la actividad.

Según Domingo (como se cita en Azorín, 2018), el aprendizaje a través de grupos cooperativos invita a los estudiantes a involucrarse en la generación de sus propios aprendizajes y las interacciones que desarrollan; posibilitan además que se incremente el nivel y la calidad de las interacciones entre los estudiantes.

El uso de la estrategia grupo pequeño homogéneo y heterogéneo, según los registros analizados, fue utilizada por los docentes en dos (2) de las 102 sesiones analizadas, lo que equivale al 1.96 % del total de registros analizados. Asimismo, los docentes pertenecen al segundo grado de una misma escuela. En los registros analizados se identificaron los siguientes aspectos:

(1) Luego de una explicación a los estudiantes sobre el texto a leer son agrupados de acuerdo a su rendimiento<sup>6</sup>. El docente indica que los grupos deben formarse según su indicación. Seguidamente nombra a los integrantes del grupo de trabajo. Luego se desplaza en el aula para ubicar a los grupos de trabajo en un determinado lugar. El docente organiza una dinámica para elegir al coordinador o coordinadora de cada grupo.

(2) El docente atiende con énfasis al grupo más homogéneo que se encuentra en inicio.

Los registros analizados indican que el docente se desplaza a los grupos de diversos rendimientos, pero con mayor frecuencia que los grupos de rendimiento homogéneo cuyos estudiantes están en el nivel de inicio del aprendizaje.

(3) El docente nombra o pide a un estudiante de cada grupo homogéneo que se encargue de conducir el grupo. En el registro, se indica que cada lista de los grupos ya

---

<sup>6</sup> Ambos docentes cuentan con una lista de estudiantes agrupados de acuerdo a su rendimiento en general. Tienen alumnos en inicio, en proceso, logrado y destacado,

tiene elegido al coordinador(a) de grupo. En este proceso el docente menciona a los coordinadores y coordinadoras de cada grupo.

Investigaciones internacionales señaladas por Rasinski (como se cita en Oviedo, 2021) confirman que la acción docente con mayor efectividad para promover el aprendizaje de la lectura está relacionada con sesiones que tienen un protocolo pedagógico, agrupaciones entre iguales por nivel de rendimiento.

En general, la estrategia con mayor frecuencia que utilizan los docentes en la enseñanza de la lectura es la de trabajo en pares. Sus características se describen en 22 sesiones de las 102 de la muestra, las que equivalen a 21.56 % de registros analizados. Asimismo el trabajo en pares no es el común de los docentes de una misma escuela, es decir no es una acción curricular institucionalizada.

Topping (como se cita en Barbosa et al., 2017) señala que regularmente los estudios sobre aprendizaje entre pares se llevan a cabo en contextos donde influye la planeación de una institución o de un grupo específico y con unos propósitos muy concretos. Este es el caso de las escuelas que son parte de la investigación; sin embargo, observamos que la rotación de maestros y directivos es alta en algunas de estas escuelas, lo que origina una inestabilidad en algunos casos de la planeación curricular más consolidada.

Respecto al primer objetivo específico que buscaba identificar las estrategias de enseñanza diferenciada que aplican los docentes del tercer ciclo según años de servicio en la docencia, la práctica docente se debe caracterizar por la mejora permanente con el fin de brindar un servicio de calidad a los estudiantes. Mucho tienen que ver las competencias que tienen desarrolladas los docentes desde su formación inicial, pero estas en el transcurso de su carrera profesional deben ser fortalecidas con programas de

formación continua, exigidos explícitamente en el caso del Perú por el Ministerio de Educación (2012), cuya competencia 4 del Marco del buen desempeño docente invita a que el docente

debe conducir el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales. (p.41)

Es de suponer entonces que a más años de servicio la práctica docente debe ser de mejor calidad, fruto de la experiencia en servicio y de la formación continua en la que se involucra el magisterio a través de programas de capacitación.

Del conjunto de sesiones analizadas encontramos que los docentes que están en el rango de entre 10 y 16 años de servicio aplican en mayor porcentaje las estrategias diferenciadas en comparación con los docentes de igual o mayor a 22 años de servicio en la carrera magisterial.

Los docentes entre 10 y 16 años de servicio utilizaron con mayor frecuencia la estrategia diferenciada de trabajo en pares y no utilizaron la estrategia de grupos cooperativos. En los rangos de edades se aprecia que hacen mayormente uso de las estrategias de trabajo en pares. Así, los docentes entre 10 y 16 años de servicio lo utilizan en un 11.76 %; los docentes entre 16 y 22 años de servicio, en un 4.90 %; y los docentes a partir de los 22 años de servicio, también en un 4.90 %.

Se tiene que del 100 % de sesiones observadas, los docentes que están en el rango entre 16 y 22 años de servicio no aplicaron ninguna de las estrategias diferenciadas en las sesiones de lectura.

Podemos afirmar que los docentes con más años de servicio hacen menos uso de las estrategias diferenciadas en las sesiones de lectura. Una posibilidad es inferir que los docentes desconocen las estrategias diferenciadas en la enseñanza de la lectura. Sin embargo, en el rango de años de servicio que tienen los docentes estas estrategias han sido desarrolladas en los tres últimos programas nacionales de capacitación docente realizados por el Ministerio de Educación del Perú. Estamos hablando del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), implementado entre los años 1995 y 2000; el Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS), desarrollado del 2002 al 2006; y el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), ejecutado entre los años 2007 al 2011; posteriormente se ejecutaron programas más acotados a la construcción e implementación de currículos escolares en el marco del Proyecto Educativo Nacional (PEN); pero todos siempre han considerado como contenidos el usos de las estrategias diferenciadas por ser el estudiante el eje del currículo escolar.

Coronado (2019) afirma que los mecanismos de capacitación y actualización docente parten de la ausencia de un diagnóstico serio. Interpretamos que un diagnóstico debe recoger las necesidades y demandas de los docentes considerando un conjunto de variables como los niveles educativos, años de servicio, experiencia en la docencia, enfoques curriculares y otros aspectos más que posibiliten una mejora en su desempeño; en el caso de esta investigación, en la enseñanza de la lectura en los primeros grados.

En relación al tercer objetivo que buscaba explicar las estrategias de enseñanza diferenciada que aplican los docentes del tercer ciclo según su sexo y edad, una primera situación que resaltar es que del 100 % de las sesiones analizadas, las docentes mujeres

en un 43.14 % no aplicaron alguna de las estrategias diferenciadas para la enseñanza de la lectura en relación al 19.61 % de docentes varones que tampoco las utilizaron.

Los docentes hombres y mujeres utilizaron con mayor frecuencia la estrategia de trabajo en pares: en un 8.82 % los varones y en un 12.75 % las mujeres. Las docentes mujeres no hicieron uso en ninguna sesión de la estrategia de grupos cooperativos y los docentes varones ni grupos cooperativos y tampoco grupo pequeño homogéneo y heterogéneo. No hay alguna diferencia significativa entre varones y mujeres respecto a la aplicación de estrategias diferenciadas en la enseñanza de la lectura.

En el cuarto objetivo específico en que se buscaba describir las estrategias de enseñanza diferenciada que aplican los docentes según su grado académico y formación continua en servicio, previamente a la discusión señalamos que el Ministerio de Educación del Perú (2012), específicamente en el Marco del Buen Desempeño Docente, orienta a que los docentes demuestren el uso de formas de agrupación, como el trabajo individual, trabajo en parejas, en pequeños grupos y plenaria como parte de movilización de la creatividad y el pensamiento crítico para el análisis de textos y la resolución de problemas. Se suma a todo esto la necesidad de seguir fortaleciendo sus capacidades de manera permanente.

De las sesiones analizadas que aplicaron alguna estrategia diferenciada, 31 de ellas fueron realizadas por los docentes sin posgrado y solo 7 de ellas por los docentes con posgrado. Los docentes sin posgrado utilizaron en un 18.66 % de las sesiones la estrategia de trabajo en pares, en comparación con los docentes con posgrado que lo hicieron en un 2.94 % de las sesiones en general.

En ninguna de las estrategias diferenciadas, los docentes de posgrado no superan en aplicación a los docentes sin posgrado. Asimismo, se observa que solo en una sesión

tanto los docentes sin posgrado y con posgrado aplicaron la estrategia de grupo pequeño homogéneo y heterogéneo.

Del 100 % de sesiones donde se aplicó la estrategia diferenciada plan de trabajo individual, el 75 % de ellas estuvieron a cargo de los docentes sin posgrado y el 25 % restante, a cargo de los docentes que tienen posgrado. En 7 de las sesiones analizadas, los docentes sin posgrado utilizan la estrategia diferenciada de talleres en comparación de los docentes con posgrado, que lo hicieron solo una vez.

De Longhi (como se cita en De Longhi et al., 2018) señala que “el cursar un posgrado ayuda en la construcción de fundamentos teóricos que refrendan la enseñanza o su innovación” (p. 140). En este sentido podríamos señalar que el quehacer práctico es lo que faltaría profundizar y pueda ser observado en el desempeño, en este caso en la aplicación de las estrategias diferenciadas para la enseñanza de la lectura.

Algo que resulta constante es que los egresados de los posgrados requieren mayor reflexión de su formación para impactar en la enseñanza y el aprendizaje. “Los mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje deben buscar la actualización y el perfeccionamiento de sus conocimientos, pero acompañado de una actitud crítica y reflexiva frente a la realidad escolar” (Gómez y García, 2018, p. 170). En este sentido, no basta tener los estudios de posgrado, sino cómo estos hacen a los docentes más competentes en su práctica profesional.

Se puede observar que aquellos(as) docentes con posgrado en un 16.66 % de las sesiones analizadas no aplicaron ninguna de las estrategias diferenciadas, en comparación con los que no tienen posgrado, que lo hicieron en un 46.08 %. Del 100 % de sesiones se evidencia mayor uso de las estrategias por los docentes sin posgrado, siendo el más

frecuente en las estrategias de trabajo en pares en un 18.66 %, en comparación con los de posgrado, que solo lo hicieron en un 2.94 % de las sesiones.

En general, los docentes sin posgrado aplican con mayor frecuencia las estrategias de atención diferenciada en comparación con los docentes que tienen posgrado.

## **VII. CONCLUSIONES**

1. Las estrategias diferenciadas que aplican los docentes del tercer ciclo de Educación Básica en la enseñanza de la lectura son escasas y, en general, está presente el trabajo en pares, seguido de los talleres; en menor proporción, el plan de trabajo individual, los grupos pequeños homogéneos y heterogéneos y, en ninguna de las sesiones, se aplicó la estrategia de trabajo cooperativo. Si bien se desarrollan estrategias diferenciadas en las sesiones de lectura, estas son básicas o genéricas, teniendo una variedad de estrategias que se pueden seguir implementando en la enseñanza de la lectura, lo que demanda seguir fortaleciendo la formación de los docentes en el manejo de las estrategias. No hay mayores diferencias entre las estrategias que utilizan los docentes de primer y segundo grado de las distintas escuelas.

2. Las estrategias diferenciadas en la enseñanza de la lectura según años de servicio identifican que los docentes con menor tiempo utilizaron con mayor frecuencia las estrategias de talleres en comparación con los docentes de mayor tiempo de servicios; asimismo, la estrategia de trabajo en pares fue utilizada por los docentes de menor tiempo de servicio con más frecuencia en comparación con los de mayor tiempo de servicio; además, los docentes con menor tiempo de servicio utilizaron las estrategias de plan de trabajo individual y la de grupo pequeño homogéneo y heterogéneo, en comparación con los docentes de mayor tiempo de servicios, que no utilizaron estas estrategias durante sus sesiones. Los docentes de menor tiempo de servicio hacen mayor uso de las estrategias de enseñanza diferenciada, en comparación con los docentes de mayor tiempo de servicio.

3. Las estrategias diferenciadas para la enseñanza de la lectura, que se identifican en los docentes según sexo y edad, a pesar de que son escasas, revelan que las docentes de sexo femenino utilizan en mayor porcentaje las estrategias diferenciadas para la

comprensión lectora con respecto al sexo masculino. Tanto varones como mujeres utilizan la estrategia diferenciada de trabajo en pares. Ambos sexos no utilizan la estrategia diferenciada de trabajo cooperativo.

4. Los docentes comprendidos entre el rango de edad de entre 40-46 años son los que utilizan con mayor frecuencia la estrategia de talleres, en comparación con los docentes mayores de 52 años; sin embargo, los docentes mayores de 52 años utilizan en un mayor porcentaje la estrategia de trabajo en pares, en comparación con los docentes de 40 a 46 años de edad. En las otras estrategias diferenciadas de enseñanza no se evidencian diferencias.

5. Según grado académico y formación continua, los docentes sin grado académico y especialización utilizan más estrategias diferenciadas en las sesiones de lectura que aquellos docentes con posgrado.

Así tenemos que los talleres son más utilizados por los docentes que no tienen posgrado; también la estrategia de plan de trabajo individual es más utilizada por los docentes sin posgrado, en comparación con los docentes que tienen posgrado.

El mayor porcentaje de docentes que utilizan estrategias diferenciadas para la enseñanza de la lectura, dentro de la escasez de su uso, son aquellos que no tienen estudios de posgrado. Por otro lado, no existe una diferencia si participaron en uno, dos y tres programas de formación continua, pero sí los docentes que no participaron en ningún programa de formación continua no utilizan ninguna de las estrategias diferenciadas.

## **VIII. RECOMENDACIONES**

1. A los directores, coordinadores y docentes de instituciones educativas o redes de escuelas de Educación Primaria se recomienda seguir fortaleciendo la capacitación docente en el uso y aplicación de estrategias diferenciadas en la enseñanza de la lectura en estudiantes de tercer ciclo. En este proceso de fortalecimiento es importante considerar a los docentes que tienen buenas prácticas en el desarrollo de las estrategias a fin de compartir sus experiencias e institucionalizar propuestas de estrategias de enseñanza de la lectura.
2. A las autoridades de los órganos desconcentrados del Ministerio de Educación, tales como la Unidades de Gestión Local (UGEL) y Direcciones Regionales de Educación (DRE), se recomienda seguir promoviendo la especialización o actualización en docentes de Educación Primaria, en las diferentes áreas de formación del currículo en la aplicación de estrategias de enseñanza diferenciadas en el aula, sobre todo después de las consecuencias postpandemia en el aprendizaje de la comprensión de lectura, todo esto también en el contexto del desarrollo del Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) y la ley de la Carrera Pública Magisterial que está orientado a desarrollar desempeños en la enseñanza y hacer uso de la variedad de estrategias.
3. A las instituciones de formación docente inicial, se recomienda que fortalezcan en el currículo de formación el desarrollo de competencias en atención a la diversidad en los aprendizajes de lectura, así como desarrollar capacidades en los estudiantes para poder identificar las fortalezas y debilidades de los mismos y tomar decisiones para su atención a través de las diversas estrategias de enseñanza diferenciada de la lectura.

4. Al líder pedagógico de la escuela que viene a ser el personal directivo, se recomienda seguir fortaleciendo las competencias docentes y desarrollar una cultura de mejora a partir de las evidencias que pueden encontrar en el trabajo de monitoreo.

## IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre-Canales, V., Gamarra-Vásquez, J., Lira-Seguín, N. & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática, *Investigación Valdizana*, vol. 15, núm.2, pp. 101-111.

Álvarez, H., Ramírez, C., & Arteaga, M. (2019). Familia y maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Una responsabilidad compartida. *Conrado*, 15(70), 203-208. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Alconz, J. & Andi, C. (2021). Programa de enseñanza-aprendizaje del castellano dirigido a los extranjeros que visitan la ciudad de La Paz. (Tesis de titulación, Universidad Mayor de San Andrés). Recuperada de <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/26216>

Alarcón, E. & Reguero, M. (2018). La triple función del docente en situaciones de aprendizaje cooperativo [The triple role of the teacher in situations of cooperative learning]. *Ensayos*, 33(2), 63–75. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i2.1576>

Amiama, C. & Pacheco, B. (2022). Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial. *Educación*, vol. 46, (2), 16. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v46n2/2215-2644-edu-46-02-00067.pdf>

Anchundia-Delgado, I. (2019). Desempeño docente y su influencia en el aprendizaje del estudiante del bachillerato en Manta. *Dominio de la Ciencia*, 5(2). <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1128>

- Ascencio, K. & Laínez, A. (2022). Estrategias didácticas para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el área de Lengua y Literatura en los estudiantes del segundo grado. (Trabajo de grado de Licenciatura, Universidad Estatal Península de Santa Elena).  
<https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/7418>
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194.
- Barbosa-Herrera, J., Valdivia, A., López-Pismante, P. & López, M. (2017). El papel del profesor en la interacción entre pares en una actividad extracurricular. Estudio en una experiencia de canal de TV escolar en línea. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (3), 27-46.
- Belduma, E., Castillo, C. & Freire, E. (2020). Situación actual de la enseñanza de lectura comprensiva en estudiantes de quinto grado de la escuela Galo Plaza Lasso, Machala. *Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(1).  
<https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/221>
- Beriche, M. (2017). Relación entre estrategias metodológicas que usan los docentes para desarrollar la comprensión lectora y el clima de aula de segundo grado de primaria e instituciones educativas públicas, distrito La Victoria. (Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia).  
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/1033?show=full>
- Castellano, M. & Peralta, N. (abril-junio, 2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>.

- Castro, S. & Guzmán, B. (enero-junio, 2022). Estrategias innovadoras, su importancia en el siglo XXI. *Revista Boliviana de Educación*, 4(6), <https://revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/803>
- Crisanto, N. (2018). Los talleres de lectura en la comprensión de textos de los estudiantes del sexto grado “B” de la I.E. N° 14132, Las Lomas-2017 (Tesis de Maestro en Educación, Universidad San Pedro). [http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/6274/Tesis\\_60368.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/6274/Tesis_60368.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Delgado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Panorama*, 13(24), 33-41.
- Diuk, B. (2023). Enseñar a leer y escribir: guía práctica (y equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial. Siglo XXI Editores.
- Di Pizzo, R. & Cabrera, C. (julio-diciembre, 2021). ¿Ejecutores, implementadores o agentes curriculares? Perfiles docentes en relación al currículum 1. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3048>
- De Longhi, A., Martínez, S., Solbes, J. & González, E. (julio-diciembre, 2018). ¿Cursar un posgrado en educación en ciencias mejora la enseñanza? *Tecné, Episteme y Didaxis*, (44). <https://doi.org/10.17227/ted.num44-8994>
- Echavarría, L. (2023). La enseñanza individualizada como una estrategia fundamental en el proceso de la lectoescritura de los niños de básica primaria del colegio Alfred Binet y la biblioteca escolar UPB. (Trabajo de grado de licenciatura, Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria). <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/3613>

- Esquivel, P., Villa, F., Guerra, G., Guerra, C. & Rangel, E. (2018). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3).  
<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2114?show=full>
- Gavilanes-Martínez, J., Obando-Gómez, Y., & Rivas-Ordoñez, B. (2022). La lectura en voz alta como propuesta para mejorar la lectura crítica en los estudiantes de grado séptimo. *Criterios*, 29(1). <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1-art3>
- Gómez, O., & García, J. (enero-junio, 2018). Perspectiva de la formación científica de docentes en instituciones de educación básica y media-Barranquilla. *Educación y Humanismo*, 20(34). <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2862>
- Jiménez Pérez, E., (2014). Comprensión lectora versus competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>
- León, L. (2022). Fortalecimiento del nivel de comprensión de lectura crítica de los estudiantes del grado 7-5 del Colegio Metropolitano del Sur de Floridablanca, por medio de talleres enfocados en la lectura de textos narrativos de terror. (Tesis, Universidad autónoma de Bucaramanga).  
<http://hdl.handle.net/20.500.12749/17592>
- Londoño, N., Mariño, C., Pantevis, D. & Medina, M. (2022). Un acercamiento a las prácticas de lectura de los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria y su construcción como sujetos lectores. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17571>
- Martín, L. (2016). El trabajo colaborativo e individual para fomentar la participación del alumno en el aula de comunicación y atención al cliente de grado superior de

Administración. (Trabajo de fin de Master, Universidad Internacional de la Rioja).

<https://reunir.unir.net/handle/123456789/3976>

Mariño, C., Pantevis, D. & Medina, M. (2022). Un acercamiento a las prácticas de lectura de los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria y su construcción como sujetos lectores. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17571>.

Malte, E. (2018). El taller de lectura como estrategia para mejorar la comprensión lectora. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. (Tesis de Maestría en Educación, Universidad Externado de Colombia).

<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1147>

Menacho, L. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis Educativa*, 25(3).

<https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250314>

Menacho, L. (setiembre-diciembre, 2022). Lectura cooperativa en la comprensión lectora. (Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6126>

Mena, K., & Pachar, M. (abril, 2022). Estrategia didáctica para la optimización de la lectoescritura de los estudiantes de segundo grado. *Cognosis*, 7(EE2).

[https://doi.org/10.33936/cognosis.v7iEE\(2\).5620](https://doi.org/10.33936/cognosis.v7iEE(2).5620)

Monjaras, J., Villalba, K., Ponce, M., Castro, S., & Cardona, H. (2022). Percepciones y limitaciones del aula invertida en el contexto de la educación técnica superior: un estudio con estudiantes y docentes de un instituto técnico peruano. *Campus Virtuales*, 11(2).

<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/1047/594#>

Montes, I., Sime, L., Salcedo, E., Soria, E. y Briceño, D. (2021). Investigación Educativa: Técnicas para el recojo y análisis de la información. PUCP.

<https://posgrado.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/>

Mora, P. & Villanueva, J. (2022). La lectura, ¿placer obligado?: caso del colegio Villa Santa María de la Comuna del Bosque, Santiago de Chile. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 41(1).

<https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/4588>

Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad.

*Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4 (1), 1-19.

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56751266003.pdf>

Oviedo, S. (2021). La lectura en el aula: una práctica pedagógica del docente. *Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación*, 21(1), 67-77.

Pacheco, D. (2019). Estrategia pedagógica para fortalecer el proceso de aprendizaje en lectura y escritura en estudiantes de 8 a 10 años de la Institución Educativa Departamental Oficial José Joaquín Casas. (Tesis de Maestría en Educación, Universidad Militar Nueva Granada). <http://hdl.handle.net/10654/35874>.

Pizarro, N., Belmonte, J. M., & Arteaga-Martínez, B. (2020). Un análisis didáctico de la práctica docente en la enseñanza de la lectura del reloj analógico. *Educación XX1*, 23 (1), <https://doi.org/10.5944/educXX1.23913>

Ramírez, C., & Fernández, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484-503.

- Rico, M. & Ponce, A. (enero-marzo, 2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92)  
[.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662022000100077&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100077&lng=es&tlng=es)
- Ríos, K., Rojas, Y., & Sánchez, M. (2022). Las estrategias de enseñanza en los procesos de interacción de estudiantes de primaria. *Educación*, 31(60),  
<https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202201.012>
- Salvatierra, R. (2021). Lectura silenciosa sostenida para el desarrollo de la comprensión lectora en niños y niñas del 2° de la Institución Educativa San Pedro N° 5050 Bellavista Ciudad del Pescador-Callao. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle).  
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/6562>
- Sime, L., Revilla, D., Bernabé, G., Sánchez, M., Camargo, M. N., Manrique Villavicencio, L & Córdova, P. (2021). Perspectivas y reflexiones sobre el Proyecto Educativo Nacional al 2036.  
[https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/180968/Libro%20ReflexionesProyectoEducativoNacional\\_VF\\_rev\\_.pdf?sequence=5](https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/180968/Libro%20ReflexionesProyectoEducativoNacional_VF_rev_.pdf?sequence=5)
- Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. 12° edición. Editorial GRAO.
- Suárez, M. (2022). Estrategia para la enseñanza en aulas heterogéneas del Instituto Santa Ana. (Trabajo de grado de Licenciatura, Universidad del ciclo XXI).  
<https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/25210>
- UNESCO (2022, 28 de enero) Transformemos la educación para un futuro con más esperanza: (Nota de prensa).

<https://mexico.un.org/es/169880-en-2022-transformemos-la-educaci%C3%B3n-para-un-futuro-con-m%C3%A1s-esperanza-unesco>

Vásquez, F. (2010). Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto (Primera edición). Kimpres Universidad de la Salle.

Zambrano, D. (2021). Propuesta para la implementación de Estrategias innovadoras para fomentar la lectura (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad católica de Ecuador). <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2378>

## **X. ANEXOS**

**ANEXO N° 1**  
**OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES**

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERACIONAL
<b>ESTRATEGIAS DIFERENCIADAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA</b>	<p>Son planes de acción diseñados para orientar la enseñanza a partir de un diagnóstico previo de los estudiantes y así lograr un objetivo específico o metas durante las sesiones de lectura. Las estrategias diferenciadas implican además identificar recursos y materiales, establecer un buen clima del aula, organizar a los estudiantes y tomar decisiones a partir de los resultados de la evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres Estrategia que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, enlaza actividades lúdico-pedagógicas, admite la integración de la teoría con la práctica y, al mismo tiempo, mejora las relaciones entre docentes y estudiantes. Es el docente quien prepara todas las condiciones para la enseñanza de la lectura (Gavilanes, 2022).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicación del objetivo del taller</li> <li>• Organizar de los grupos de trabajo al inicio del taller</li> <li>• Planteamiento de una propuesta de trabajo.</li> <li>• Consignas claras y precisas antes, durante y después del taller.</li> </ul>
	<p>Adaptación en base a lo señalado por Mena y Pachar et al., 2022.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de Trabajo Individual Conjunto de actividades destinados a fomentar el autoaprendizaje y la capacidad crítica y autocrítica del estudiante a partir de las orientaciones que el docente realiza en la enseñanza de la lectura atendiendo a necesidades específicas de cada estudiante (Márquez, 2016).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunto de consignas específicas a los estudiantes para trabajar individualmente.</li> <li>• Cantidad de veces que docente se acerca a cada estudiante para atender situaciones particulares que son solicitadas.</li> <li>• Variedad de textos de lectura para los estudiantes.</li> <li>• En el proceso de la clase se plantea la actividad a realizar.</li> </ul>

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERACIONAL
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos Cooperativos Estrategia que exige una planificación detallada y rigurosa de la intervención, que posibilita que los estudiantes cooperen entre sí para el logro de los objetivos propuestos. Se requiere de la mediación docente sobre todo para encaminar los procesos para el aprendizaje de la lectura. (Alarcón y Reguero, 2018).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantidad de interacciones de interdependencia de los integrantes del grupo sobre la base de la actividad asignada.</li> <li>• Cantidad de consignas para que cada grupo al interior asigne responsabilidades individuales.</li> <li>• Cantidad de interacciones demostrando habilidades interpersonales en el desarrollo de la actividad asignada.</li> <li>• Numero de veces que se interviene como mediador de grupos de estudiantes.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo Pequeño Homogéneo y Heterogéneo Estrategia que se posibilita debido a la flexibilización de la organización de los estudiantes para el aprendizaje de la lectura. Durante este proceso está la oportunidad para organizar el trabajo en grupos homogéneos (similar rendimiento académico) o grupos heterogéneos (de variado rendimiento académico) para la enseñanza diferenciada de la lectura. Adaptación en base a lo señalado por Muntaner, 2020.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantidad de grupos seleccionados de acuerdo a su rendimiento,</li> <li>• Cantidad de veces que se atiende al grupo heterogéneo.</li> <li>• Cantidad de veces que se atiende al grupo homogéneo</li> </ul>

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERACIONAL
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en Pares La estrategia de trabajo entre pares es entendida como un proceso de asociación entre dos estudiantes, el cual conduce al uso de reglas y dinámicas de intercambio para practicar, consolidar o extender las habilidades de lectura en los estudiantes, haciendo por ejemplo que un niño le lea a otro y este monitoree su lectura. Para que este ejercicio cumpla su objetivo, es necesario que el docente planifique esta estrategia y la intencionalidad sea comunicada a las parejas para que tengan claro el rol que cada uno de ellos va a cumplir (Chajín, 2022).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupa a los estudiantes en pares.</li> <li>• Grupos de pares asimétricos o simétricos.</li> <li>• Cantidad de veces de asesoría a los grupos pares. Cantidad de consignas generales que deben cumplir los grupos pares.</li> </ul>

## ANEXO N° 2

### ESTRATEGIAS DIFERENCIADAS QUE APLICAN LOS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA. MATRIZ PARA EL ANÁLISIS

#### INSTRUCCIONES:

- Se consideró la estrategia utilizada siempre y cuando se evidenciaron todas las características identificadas en cada registro de la sesión.
- Se analizaron los resultados de cada sesión y se tomaron en cuenta la o las estrategias más utilizadas por cada uno de los docentes. Se consideró el uso de la estrategia si al menos en una sesión se cumplió con todas las características.
- Se elaboró el consolidado para identificar la estrategia o estrategias más utilizadas por cada docente.
- Estos resultados se registraron para el análisis global que se debe realizar según los objetivos del proyecto y la discusión de los resultados para el informe.

Estrategias	Características de las estrategias	Situaciones, rasgos, enunciados... que describen la aplicación de las estrategias	Frecuencia en las sesiones registradas de lectura						Recomendaciones del formador al culminar las sesiones sobre la estrategia registrada
			1ra		2da		3ra		
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Talleres	Se indica el objetivo del taller.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoy vamos a aprender a...</li> <li>• Tenemos como actividad...</li> <li>• Tenemos que aprender...</li> <li>• Nuestro propósito es...</li> </ul>							
	Se organizan los grupos de trabajo al inicio del taller.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los grupos son los siguientes...</li> <li>• Vamos a formar los grupos...</li> <li>• Estos serían los grupos...</li> </ul>							

	El docente plantea abiertamente una propuesta de trabajo para el taller.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada grupo elaborará...</li> <li>• Les propongo la siguiente actividad...</li> <li>• Todos los grupos harán...</li> <li>• Aquí tienen un instructivo...</li> <li>• Lean las indicaciones que...</li> </ul>							
	Se dan consignas claras y precisas antes, durante y después del taller por parte del docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Comprendieron lo que van a realizar?</li> <li>• ¿Cómo vamos, alguien tiene alguna dificultad?</li> <li>• ¿Quién me puede explicar que harán en este taller?</li> <li>• Nos queda poco tiempo...</li> </ul>							
Plan de Trabajo individual	En el proceso de la clase registrada el docente plantea la actividad a realizar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica haciendo uso de la pizarra.</li> <li>• Entrega copias con la actividad a realizar.</li> <li>• Explica oralmente lo que van a realizar.</li> </ul>							
	El docente da consignas específicas a los estudiantes para trabajar individualmente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada uno de ustedes tiene que...</li> <li>• Recuerden que deben trabajar solos...</li> <li>• Cada uno se concentra en su trabajo...</li> </ul>							

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si tienen dudas levantan la mano y yo me acerco...</li> </ul>							
	El docente se acerca a cada estudiante para atender situaciones particulares que son solicitadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En qué te puedo ayudar...</li> <li>• Me dices tus dudas...</li> <li>• Tienes alguna pregunta...</li> <li>• ¿Todo está claro?</li> </ul>							
	Se evidencian actividades con diferentes textos de lectura para los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega copias/material con textos diferentes para trabajar a los estudiantes.</li> <li>• Menciona que no todos tienen la misma actividad ni las mismas lecturas.</li> </ul>							
	Interdependencia de los integrantes del grupo sobre la base de la actividad asignada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se indica que todos deben aportar al grupo de trabajo.</li> <li>• Los grupos se tienen que autoevaluar entre sus integrantes.</li> <li>• El coordinador informará sobre los aportes de cada integrante del grupo.</li> </ul>							
	Interacción simultánea entre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega diferentes copias con diversas actividades a realizar por cada grupo.</li> </ul>							

Los grupos cooperativos	los miembros del grupo cooperativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invita a los grupos que dialoguen y tomen acuerdos para realizar el trabajo.</li> </ul>							
	Se dan consignas para que cada grupo al interior asigne responsabilidades individuales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada grupo elige un coordinador(a)...</li> <li>• El grupo elige a su coordinador (a)...</li> <li>• Organícense con un coordinador que elijan ustedes...</li> </ul>							
	Se invita a interactuar demostrando habilidades interpersonales en el desarrollo de la actividad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pide a los estudiantes que recuerden las normas de convivencia.</li> <li>• Lee las normas de convivencia.</li> <li>• Pide a los estudiantes que lean las normas de convivencia.</li> </ul>							
Grupo pequeño homogéneo	Luego de una explicación, los estudiantes son agrupados de acuerdo a su rendimiento,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente señala los grupos a formarse según su indicación.</li> <li>• Los estudiantes se trasladan a distintos espacios del aula.</li> </ul>							

y heterogéneo	El docente organiza una dinámica para formar los grupos,	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nos agrupamos por colores, según la lista, según la mesa de trabajo, sorteos de grupos, etc...</li> </ul>							
	El docente atiende con énfasis al grupo más heterogéneo,	<ul style="list-style-type: none"> <li>Veamos, niños(as)...</li> <li>Aquí les traigo...</li> <li>También podemos...</li> </ul>							
	El docente nombra o pide a un estudiante de cada grupo homogéneo que se encargue de conducir al grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada grupo elige un coordinador(a).</li> <li>El grupo elige a su coordinador (a).</li> <li>Organícense con un coordinador que elijan ustedes...</li> </ul>							
Trabajo en pares	Agrupar a los estudiantes en pares. Se puede identificar al par si es asimétrico o simétrico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se junta en pares: A y B, X con Y, P y Q...</li> <li>A debe ayudarse con B...</li> <li>A y B deben ponerse de acuerdo en...</li> </ul>							
	Se plantean las consignas de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada par de niños(as)...</li> <li>Cada par debe...</li> <li>Cada par tiene que...</li> </ul>							
	Deben presentar un producto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los dos deben...</li> <li>Los dos tienen que...</li> <li>Ambos pueden...</li> </ul>							



**ANEXO N° 3  
REGISTRO DEL AULA**

ASESOR(A)	NOMBRES		APELLIDOS			

DOCENTE OBSERVADO	NOMBRES		APELLIDOS				
I.E.		TURNO		NIVE L		GRADO/SECCI ÓN	

**Parte 1: Descripción narrativa**

a) Una “fotografía” del aula:

b) Una “filmación del día”

## ANEXO N° 4

### 1. GUÍA DE REGISTRO DEL AULA

#### **Estimados(as) asesoras(es):**

Con la finalidad de hacer un buen uso del registro de lo que acontece en el aula, señalamos un conjunto de pautas que debes considerar en el proceso de observación a cada docente a tu cargo.

Las partes a considerar son las siguientes:

#### **Parte 1: Descripción narrativa**

En una hoja en blanco y en todas las sucesivas que te hagan falta, te pedimos que, de manera libre, narres lo que ocurre en el aula en la que estás observando. Son dos las “imágenes” que esperamos:

##### **a) Una “fotografía” del aula:**

¿Cómo es la infraestructura?

Tipo de material, conservación de las paredes, espacio, tipo de techo, iluminación, ventilación

¿Cómo está el mobiliario?

Ubicación del mobiliario: mesas, sillas, armarios, pupitre, biblioteca, estado

¿La ambientación del espacio del aula?

¿Qué se utiliza?, ¿cómo están ubicados?, ¿qué se observa mayormente?, ¿son actuales los materiales utilizados?, ¿son para la edad de los estudiantes?

¿Cómo están ubicados los estudiantes?, ¿en grupos (mesas)?, ¿en forma individual (filas de carpetas)?, ¿varía según las clases?

¿Dónde se ubica el docente?, ¿escritorio?, ¿lugar de la sala de clase?, ¿que desplazamientos realiza?

¿Hay evidencias de que la sala de clase se comparte con otro turno o nivel educativo?

¿Cómo se han ubicado los sectores?, ¿qué materiales hay en cada uno de ellos? Los carteles de trabajo (mural, asistencia, normas, etc.) ¿cómo se ubican?

¿Se cuenta con materiales del MED u otros]?, ¿dónde están ubicados?

Se debe elaborar un croquis o esquema del aula que permita luego realizar las comparaciones de una observación a otra y ver los cambios para su análisis respectivo.

##### **b) Una “filmación del día”**

¿Cómo son las dinámicas entre maestro y alumnos; entre alumnos; entre estos y el espacio físico, los materiales, los sectores?, ¿cómo son las prácticas del maestro?, ¿cómo participan los niños, etc.?

¿Cómo está ambientada el aula?, ¿con carteles, textos, láminas?, ¿son acordes a la actividad que se desarrolla?, ¿hay producciones de los niños?

¿En la clase se usa la biblioteca?, ¿los niños interactúan con los textos?, ¿se evidencian textos de las diversas áreas del currículo?

¿En las sesiones de clase se usa material?, ¿de qué tipo?, ¿cómo son las interacciones en el aula?, ¿cómo el docente organiza a los estudiantes en el aula?, ¿se observan acciones de atención personalizada por parte del docente?

¿Sigue un proceso organizado para el desarrollo de la clase?, ¿se relaciona con lo planificado?

¿Qué acciones de evaluación se evidencian en el desarrollo de las clases?

¿En la enseñanza el (la) docente señala a los estudiantes el propósito de la clase?, ¿los niños preguntan libremente, dialogan, se favorece la comunicación? ¿En el primer y segundo grado hay un proceso sistemático de enseñanza de la lectura?

¿Se evidencian acciones de promoción de la lectura en el aula?, ¿hay una secuencia lógica para el proceso de enseñanza de la lectura?

### **Indicaciones:**

- Lo que ocurre en el aula se redacta tal como sucede.

Ejemplo:

La maestra lee en voz alta un texto narrativo denominado “La casa embrujada”, hace pausas para invitar a los niños que presten atención. Un niño responde: ...

- Entre corchetes [ ] se coloca algún comentario, nuestras impresiones, propuestas, ideas para compartir luego en la asesoría.

Ejemplo:

[La maestra debió aprovechar esas pausas para poder hacer algunas preguntas o fomentar el diálogo, pedir hipótesis de lo que va a ocurrir]

- Entre paréntesis ( ) se coloca lo que hizo el asesor en el aula para apoyar a la maestra en el proceso.

Ejemplo:

- (Pedí a la maestra que los niños se agruparan para realizar el trabajo indicado, ayudé a la maestra con dos grupos de niños para facilitar el uso de los materiales)

### **Parte 2: Sistematización de la experiencia en el aula**

En esta ficha esperamos que registres lo que observaste en el día, lo cual te permitirá mostrar evidencias para el diagnóstico inicial. Se pueden agregar gráficos, señales, y siempre será el referente de trabajo durante la asesoría.

La base de tus decisiones, comentarios, apreciaciones y miradas se convierten en un proceso sistemático y objetivo que nos permite brindar un juicio de valor sobre lo observado, para ello revisa la matriz de evaluación, los criterios de evaluación y los resultados esperados.

Relee tus notas, recuerda tus impresiones, analiza tu información. Cada línea sugiere una relación (maestro(a) / alumnos, alumnos / material, alumnos / espacio, etc.) y es importante que en tu análisis mantengas esta mirada relacional e integral de lo observado.

**ANEXO N° 5**

**ORGANIZACIÓN DE DATOS**

P/S: PRIMER GRADO /SEGUNDO GRADO

00: ORDEN DE TRATAMIENTO

F: AÑOS DE SERVICIO

/XX: EDAD

N°	CÓDIGO	TÍTULO/GRADO ACADÉMICO	PROGRAMAS EN QUE HA PARTICIPADO	I. E.	GRADO	SESIONES	REGISTROS					V M	
							0	1	2	3	4		5
01	P01F19 /45	Con título profesional sin posgrado	2	RLAB	1ero	1ra			x				5
						2da					x		
						3ra					x		
02	P02F12/43	Con título profesional sin posgrado	1	RLAB	1ero	1ra			x				5
						2da					x		
						3ra					x		
03	P03M21/51	Con título profesional sin posgrado	2	RLAB	1ero	1ra			x				5
						2da					x		
						3ra					x		
04	S04F18/45	Con título profesional sin posgrado	0	RLAB	2do	1ra	x						0
						2da	x						
						3ra	x						
05	S05M15/49	Con título profesional sin posgrado	1	RLAB	2do	1ra		x					5
						2da					x		
						3ra					x		

Nº	CÓDIGO	TÍTULO/GRADO ACADÉMICO	PROGRAMAS EN QUE HA PARTICIPADO	I. E.	GRADO	SESIONES	REGISTROS						V M
							0	1	2	3	4	5	
06	S06F23/52	Con título profesional sin posgrado	1	RLAB	2do	1. <sup>a</sup>	x						5
						2. <sup>a</sup>						x	
						3. <sup>a</sup>	x						
07	P07F22/54	Con título profesional sin posgrado	2	MVV	1ero	1. <sup>a</sup>	x						5
						2. <sup>a</sup>						x	
						3. <sup>a</sup>	x						
08	S08F24/56	Con título profesional y posgrado	3	MVV	2do	1. <sup>a</sup>	x						5
						2. <sup>a</sup>						x	
						3. <sup>a</sup>	x						
09	P09M16/48	Con título profesional sin posgrado	0	NNUU	1ero	1. <sup>a</sup>	x						0
						2. <sup>a</sup>	x						
						3. <sup>a</sup>	x						
10	P10F15/46	Con título profesional sin posgrado	0	NNUU	1.º	1. <sup>a</sup>	x						0
						2. <sup>a</sup>	x						
						3. <sup>a</sup>	x						
11	S11F23/57	Con título profesional y posgrado	0	NNUU	2.º	1. <sup>a</sup>	x						0
						2. <sup>a</sup>	x						
						3. <sup>a</sup>	x						
12	S12F25/56	Con título profesional sin posgrado	3	NNUU	2.º	1. <sup>a</sup>	x						5
						2. <sup>a</sup>						x	
						3. <sup>a</sup>	x						
13	P13M14/48	Con título profesional sin posgrado	0	ERAR	1.º	1. <sup>a</sup>	x						0
						2. <sup>a</sup>	x						
						3. <sup>a</sup>	x						

Nº	CÓDIGO	TÍTULO/GRADO ACADÉMICO	PROGRAMAS EN QUE HA PARTICIPADO	I. E.	GRADO	SESIONES	REGISTROS					V M	
							0	1	2	3	4		5
14	P14F26/55	Con título profesional sin posgrado	3	ERAR	1.º	1. <sup>a</sup>		x					1
						2. <sup>a</sup>	x						
						3. <sup>a</sup>	x						
15	S15F15/46	Con título profesional sin posgrado	1	ERAR	2.º	1. <sup>a</sup>	x						1 y 5
						2. <sup>a</sup>		x					
						3. <sup>a</sup>						x	
16	S16M16/45	Con título profesional y posgrado	1	ERAR	2.º	1. <sup>a</sup>	x						1
						2. <sup>a</sup>		x					
						3. <sup>a</sup>	x						
17	P17F15/43	Con título profesional sin posgrado	1	PECA	1.º	1. <sup>a</sup>			x				2 y 5
						2. <sup>a</sup>	x						
						3. <sup>a</sup>						x	
18	P18M19/49	Con título profesional y posgrado	2	PECA	1.º	1. <sup>a</sup>	x						2 y 5
						2. <sup>a</sup>			x				
						3. <sup>a</sup>						x	
19	P19F21/51	Con título profesional sin posgrado	0	PECA	1.º	1. <sup>a</sup>	x						0
						2. <sup>a</sup>	x						
						3. <sup>a</sup>	x						
20	S20F20/54	Con título profesional sin posgrado	2	PECA	2.º	1. <sup>a</sup>	x						1
						2. <sup>a</sup>		x					
						3. <sup>a</sup>	x						
21	S21M17/48	Con título profesional y posgrado	2	PECA	2.º	1. <sup>a</sup>	x						2
						2. <sup>a</sup>			x				
						3. <sup>a</sup>	x						

Nº	CÓDIGO	TÍTULO/GRADO ACADÉMICO	PROGRAMAS EN QUE HA PARTICIPADO	I. E.	GRADO	SESIONES	REGISTROS					V M	
							0	1	2	3	4		5
22	S22F14/43	Con título profesional sin posgrado	1	PECA	2.º	1. <sup>a</sup>	x						1 y 5
						2. <sup>a</sup>		x					
						3. <sup>a</sup>						x	
23	P23F13/47	Con título profesional sin posgrado	1	PEVA	1.º	1. <sup>a</sup>	x						1 y 5
						2. <sup>a</sup>		x					
						3. <sup>a</sup>						x	
24	P24F14/44	Con título profesional sin posgrado	1	PEVA	1.º	1. <sup>a</sup>	x						1
						2. <sup>a</sup>		x					
						3. <sup>a</sup>	x						
25	P25M22/54	Con título profesional y posgrado	2	PEVA	2.º	1. <sup>a</sup>	x						5
						2. <sup>a</sup>	x						
						3. <sup>a</sup>						x	
26	S26F16/46	Con título profesional sin posgrado	0	PEVA	2.º	1. <sup>a</sup>	x						0
						2. <sup>a</sup>	x						
						3. <sup>a</sup>	x						
27	P27F23/57	Con título profesional y posgrado	0	JENA	3.º	1. <sup>a</sup>	x						0
						2. <sup>a</sup>	x						
						3. <sup>a</sup>	x						
28	P28M14/46	Con título profesional sin posgrado	1	JENA	1.º	1. <sup>a</sup>	x						5
						2. <sup>a</sup>	x						
						3. <sup>a</sup>						x	
29	S29F18/48	Con título profesional y posgrado	1	JENA	2.º	1. <sup>a</sup>	x						4
						2. <sup>a</sup>						x	
						3. <sup>a</sup>	x						
30	S30F13/45		1	JENA	2.º	1. <sup>a</sup>	x						4
						2. <sup>a</sup>						x	

Nº	CÓDIGO	TÍTULO/GRADO ACADÉMICO	PROGRAMAS EN QUE HA PARTICIPADO	I. E.	GRADO	SESIONES	REGISTROS						V M		
							0	1	2	3	4	5			
		Con título profesional sin posgrado				3. <sup>a</sup>	x								
31	P31F21/52	Con título profesional sin posgrado	2	SARO	1. <sup>o</sup>	1. <sup>a</sup>	x							0	
						2. <sup>a</sup>	x								
						3. <sup>a</sup>	x								
32	S32F14/49	Con título profesional sin posgrado	1	SARO	2. <sup>o</sup>	1. <sup>a</sup>	x							5	
						2. <sup>a</sup>	x								
						3. <sup>a</sup>						x			
33	P33M13/45	Con título profesional sin posgrado	1	SEDO	1. <sup>o</sup>	1. <sup>a</sup>	x							5	
						2. <sup>a</sup>						x			
						3. <sup>a</sup>	x								
34	S34M12/44	Con título profesional sin posgrado	1	SEDO	2. <sup>o</sup>	1. <sup>a</sup>	x							5	
						2. <sup>a</sup>	x								
						3. <sup>a</sup>						x			
							64	08	06	00	02	22			
							102								
							62.74 %	7.84 %	5.88 %	00 %	1.96 %	21.56 %			

Fuente: Registros de análisis de cada sesión

RESUMEN

GRADO	N° REGISTROS
PRIMER GRADO	51
SEGUNDO GRADO	51
TOTAL	102

N°	FORMACIÓN CONTINUA			NINGUNO	TOTAL DE PARTICIPACIONES	OBSERVACIONES
	1	2	3			
1	X	X	X		3	
2			X		1	
3		X	X		2	
4				X	0	
5			X		1	
6	X	X	X		3	
7		X	X		2	
8	X	X	X		3	
9				X	0	
10				X	0	
11				X	0	
12	X	X	X		3	
13				X	0	
14	X	X	X		3	
15			X		1	
16			X		1	

N°	FORMACIÓN CONTINUA			NINGUNO	TOTAL DE PARTICIPACIONES	OBSERVACIONES
	1	2	3			
17			X		1	
18		X	X		2	
19				X	0	
20		X	X		2	
21		X	X		2	
22			X		1	
23			X		1	
24			X		1	
25		X	X		2	
26				X	0	
27				X	0	
28			X		1	
29			X		1	
30			X		1	
31		X	X		2	
32			X		1	
33			X		1	
34			X		1	
	05	12	26	08		

## RESUMEN

<b>GRADO</b>	<b>N° REGISTROS</b>
PRIMER GRADO	51
SEGUNDO GRADO	51
TOTAL	102

<b>Estrategias</b>	<b>INICIALES</b>	<b>CÓDIGO</b>
No aplica ninguno	NA	0
Talleres	T	1
Plan de Trabajo Individual	PTI	2
Grupos Cooperativos	GC	3
Grupo Pequeño Homogéneo y Heterogéneo	GPHH	4
Trabajo en Pares	TP	5

<b>Grado académico</b>	<b>CÓDIGO</b>
Título profesional de profesor	TP
Grado de bachiller con título de licenciatura	BL
Grado de maestría	M
Grado de doctorado	D