

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

PROGRAMA INTERDISCIPLINAR PARA MEJORAR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE 4^{TO} GRADO DE PRIMARIA DEL CENTRO POBLADO POYOR DEL DISTRITO DE YÚNGAR- CARHUAZ, ÁNCASH- 2024

Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Educación
Con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública

DESLY ANDREÍNA ANGULO AMBROCIO

Presidente: Alier Ortiz Portocarrero

Asesor: Uriel Montes Serrano

Lector 1: Clara Luz Roca Gonzales

Lector 2: Giancarlo Paulo Stagnaro Ruiz

Lima – Perú

Mayo del 2025



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado
Aprobado por Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R y modificado por
Resolución Rectoral N° 040-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por Desly Andreina Angulo Ambrocio, quien solicita la obtención de su grado académico de maestro a través de la sustentación de un trabajo de investigación.

El producto académico elaborado tiene como título "Programa interdisciplinar para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 4to grado de primaria del Centro Poblado Poyor del distrito de Yúngar- Carhuaz, Áncash- 2024".

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados Académicos de la Escuela de Posgrado, respectivamente, declaramos que el producto académico de Desly Andreina Angulo Ambrocio, ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 8 % de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedamos de ustedes.

Firmado en Lima, el 07 del mes de abril de 2025

Atentamente,

Uriel Montes Serrano
Asesor

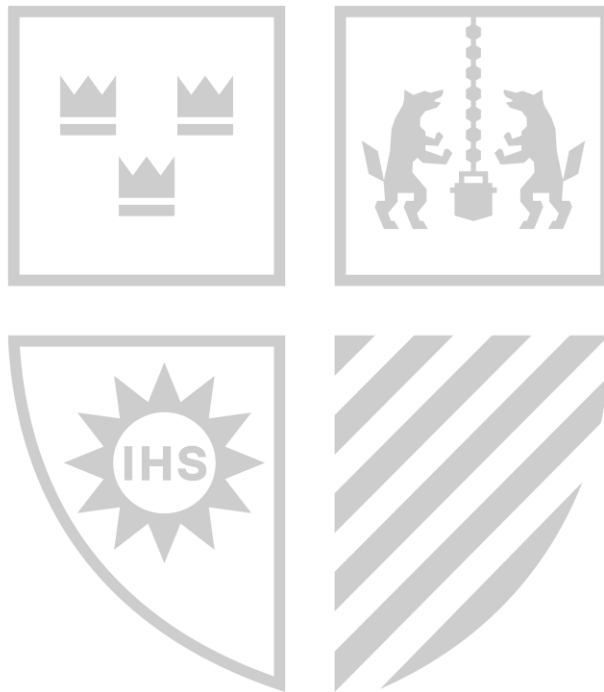
Mario Carlos Granda Rangel
Secretario de la Comisión de Grados
Académicos de la Escuela de Posgrado

*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

EPÍGRAFE

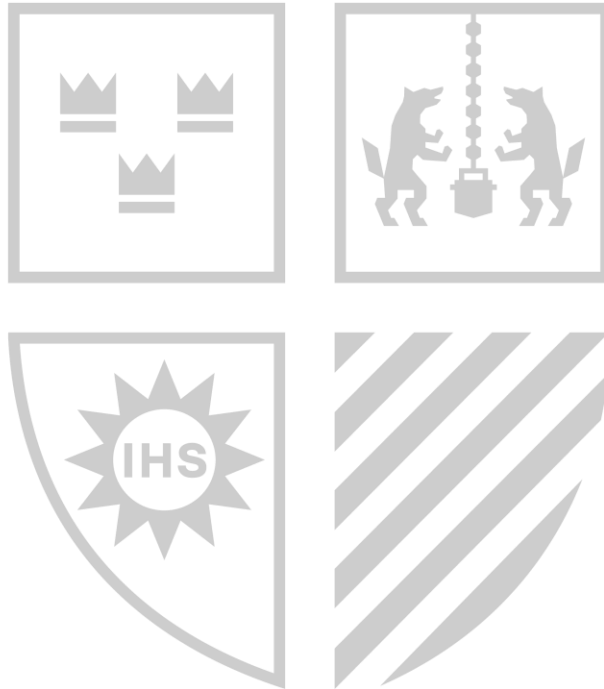
Merece tu sueño.

Octavio Paz



DEDICATORIA

Dedico este tiempo de esfuerzo a la vida, que me dio la oportunidad de permanecer.



AGRADECIMIENTO

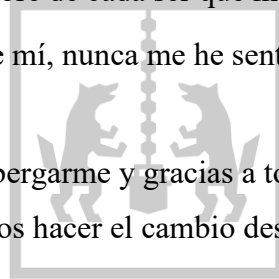
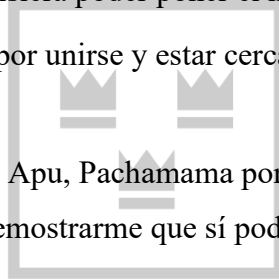
Agradezco a cada forma de vida que estuvo o está cerca de mí, gracias a los que están y a los que ya no están por permanecer siempre en mi corazón, empujándome a no rendirme.

Quisiera poder poner el nombre de cada ser que me inspiró este tiempo.

Gracias familia por unirse y estar cerca de mí, nunca me he sentido más acompañada que ahora.

Gracias, Dios, Apu, Pachamama por albergarme y gracias a todos los niños de esta región por demostrarme que sí podemos hacer el cambio desde un gesto de amor.

Gracias, Desly, gracias por no soltarme.



RESUMEN

La comprensión lectora es una competencia que muchos estudiantes en el país no logran desarrollar, lo que impide alcanzar una educación de calidad y genera consecuencias sociales y personales. Esta deficiencia se agravó con la llegada del Covid-19, evidenciando el gran rezago en zonas rurales. Por ello, esta investigación tuvo como objetivo diseñar un programa interdisciplinar que mejore los niveles de comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa del centro poblado de Poyor-Yúngar, en la provincia de Carhuaz, Áncash. El estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, empleando entrevistas y fichas de observación validadas por expertos, aplicadas a tres docentes y trece estudiantes respectivamente. Se identificaron los niveles de comprensión lectora, se analizaron las estrategias docentes y se propuso un programa interdisciplinar basado en criterios metodológicos. Los resultados revelan que la pandemia intensificó las deficiencias lectoras y que las estrategias empleadas por los docentes son limitadas y poco actualizadas, debido a la falta de capacitación. Asimismo, se comprobó que las disciplinas artísticas favorecen el desarrollo lector, siempre que sean gestionadas desde una dirección fortalecida. Se concluye que un programa interdisciplinar aporta positivamente a la comprensión lectora, integrando literatura, escritura, teatro y música.

Palabras clave: comprensión lectora, interdisciplinar, artes, estrategias, aplicación práctica.

ABSTRACT

Reading comprehension is a condition that fails to develop at the national level, hindering a quality education that extends to social and personal problems of the individual. This condition worsened with the arrival of Covid-19, showing that the quality of education is far from reaching the goal, especially in rural areas. For this reason, the objective of this research is to design an interdisciplinary program to improve the reading comprehension levels of students in an educational institution in the town of Poyor -Yúngar, located in the province of Carhuaz in the Ancash Region. It was developed from an interpretative paradigm and qualitative approach, using as an instrument the interview and the observation form previously validated by experts applied with three teachers and thirteen students respectively. This research also allowed us to understand the students' comprehension levels; to analyze the strategies used by teachers and to model an interdisciplinary program proposal based on the methodological criteria to improve the aforementioned students' comprehension levels. The results show that the pandemic exacerbated the problem of developing students' comprehension levels; also that the strategies used by teachers are limited, outdated, and lack practical training. As for a program model, it is verified that the artistic disciplines are of great benefit in the evolution of reading comprehension in students, which should be managed from an updated and strengthened directive base. It is concluded that an interdisciplinary program contributes positively to the development of comprehension levels. Therefore, based on the findings, a program design is proposed that brings together the disciplines of literature, writing, theater and music for future applications in favor of the students.

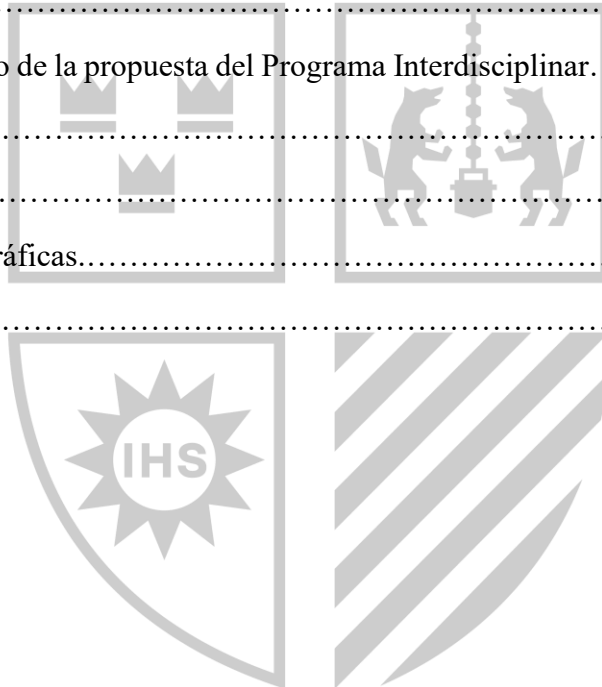
Keywords: Reading comprehension, interdisciplinary, arts, strategies, practical application.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	20
1.1. Antecedentes.....	20
1.1.1. Antecedentes Internacionales.....	20
1.1.2. Antecedentes Nacionales.....	25
1.2. Programa Interdisciplinar en el campo de la educación	27
1.2.1. Conceptualización.....	27
1.2.2. Lo interdisciplinar en la educación	30
1.2.3. Programa Educativo Interdisciplinar	33
1.2.4. Etapas.....	33
a. Diagnóstico	33
b. Planificación.....	35
c. Ejecución.....	36
d. Evaluación	37
1.3. Niveles de comprensión lectora.....	38
1.3.1. Comprensión lectora literal.....	43
1.3.2. Comprensión lectora inferencial.....	46
1.3.3. Comprensión lectora crítica.....	48
1.4. Estrategias artísticas para la comprensión lectora.....	50
1.4.1. El teatro como estrategia de comprensión lectora.....	51
1.4.2. La escritura como estrategia de comprensión lectora.....	55
1.4.3. La música como estrategia de comprensión lectora.....	57
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	60

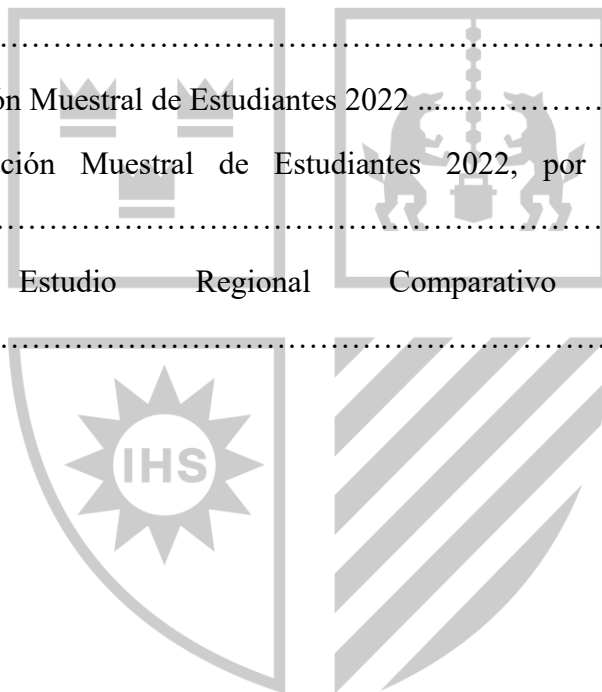
2.1. Paradigma.....	60
2.2. Enfoque.....	61
2.3. Método.....	61
2.4. Objetivos de la investigación.....	61
2.5. Técnicas e instrumentos.....	62
2.6. Población y muestra.....	62
2.6.1. Sobre la validación del instrumento de investigación.....	63
CAPÍTULO III: ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	64
3.1. Relación de comprensión lectora y pandemia.....	64
3.1.1. Consecuencia de la educación de la pandemia.....	65
3.1.2. Relación entre comprensión y las demás áreas.....	67
3.2. Coherencia entre textos y contexto.....	71
3.2.1. Educación rural.....	71
3.2.2. Condiciones económicas de los padres de familia.....	73
3.2.3. Limitaciones del material del Minedu.....	76
3.3. La expresión artística como oportunidad para el aprendizaje.....	78
3.3.1. Juego de roles para el desarrollo del pensamiento crítico.....	79
3.3.2. La música como accesorio del aula.....	81
3.3.3. Los dibujos y el texto.....	83
3.3.4. Acompañamiento escolar.....	85
3.4. Rol de la institución.....	87
3.4.1. Liderazgo directivo.....	88
3.4.2. Falta de capacitaciones prácticas.....	90
3.4.3. Iniciativas artísticas propias para el aprendizaje.....	92
CAPITULO IV: DISEÑO DE PROPUESTA.....	94
4.1. Propósito de la propuesta del Programa Interdisciplinar.....	95
4.2. Fases para el diseño de la propuesta.....	95
4.2.1. Primera fase.....	95
4.2.2. Segunda fase.....	96

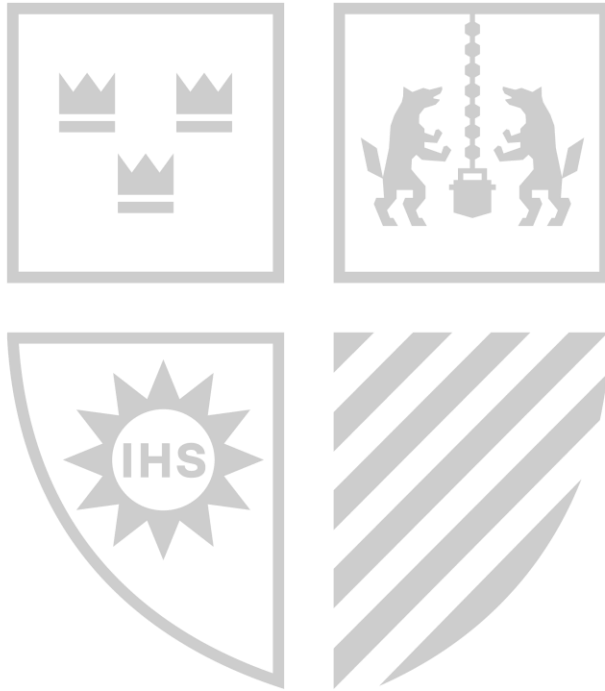
4.2.3. Tercera fase.....	96
4.2.4. Cuarta fase.....	97
4.2.5. Quinta fase.....	97
4.2.6. Sexta fase.. ..	98
4.3. Propuesta de Programa Interdisciplinar Red de Artes para la Comprensión.....	98
4.3.1. Título.....	98
4.3.2. Duración del programa.....	98
4.3.3. Origen del problema.....	98
4.3.4. Causas.....	98
4.3.5. Efectos.....	99
4.3.6. Diseño gráfico de la propuesta del Programa Interdisciplinar.....	100
Conclusiones.....	101
Recomendaciones.....	104
Referencias bibliográficas.....	105
Anexos.....	117



ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Resultados de 2° de primaria, línea histórica según logro y medida de promedio.....	41
Cuadro 2: Resultados de lectura 2° de primaria, resultados nacionales según estrato.....	42
Cuadro 3: Evaluación Muestral de Estudiantes 2022	45
Cuadro 4: Evaluación Muestral de Estudiantes 2022, por estrato y situación geográfica.....	45
Cuadro 5: Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2019.....	47





INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una habilidad que favorece la autonomía cognitiva y es la base de cualquier aprendizaje. Esta capacidad, que evoluciona a lo largo de los años, está directamente involucrada con todos los aspectos de la vida personal, laboral y social. Bajo esta premisa, vemos que los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas en todo el país visibilizan que el problema se acentuó durante la pandemia. Es decir, poco se logró en este aspecto básico de la educación.

Áncash es un lugar donde viví parte de mi niñez y reconozco el potencial que existe en sus estudiantes, pero también las urgencias que, como infante, alguna vez descubrí. Como artista escénica experimenté el aprendizaje desde el arte, ayudando a mirarme a mí misma y a reestructurar mi modo de ver al mundo desde la empatía. El mismo aprendizaje que impartí a mis estudiantes en las aulas.

Esta propuesta surgió de la necesidad de una educación de calidad que enfrente los grandes problemas, considerando que solo el entendimiento procurará hombres más justos. Como docente, confío que re-mirar la educación desde la interdisciplinaridad aportará no solo a comprender mejor y profundamente, sino que construirá el mundo interno del estudiante.

Según un último informe realizado por el Banco Mundial y la Unesco (2022), el alcance de logros de aprendizaje en comprensión lectora ha disminuido gravemente en los estudiantes de América Latina y el Caribe. Cada cuatro de cinco alumnos de 6.^{to} de primaria no comprenden lo que leen. Es importante mencionar que ya existían deficiencias en este aspecto educativo; sin embargo, frente a los cierres de escuelas en pandemia el problema se ha agudizado sustancialmente.

Las pruebas nacionales e internacionales (Minedu, 2019), respecto de los niveles de comprensión lectora, evidencian el poco progreso en los aprendizajes de los estudiantes; a pesar de que, ya en el 2006, en el marco de la emergencia educativa, se aprobó la Resolución Ministerial N° 0386-2006-ED, la Directiva sobre Normas para la

Organización y Aplicación del Plan Lector. Los resultados obtenidos hasta la evaluación del 2019 (ECE) se ven cada vez más reflejados no solo en los exámenes, sino también en los conflictos sociales, tanto políticos como psicológicos.

Del 2016 al 2019, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE-2019) aplicada en todo el país tuvo un descenso en el área de lectura: solo el 37,6% lograba el nivel satisfactorio el último año evaluado. En cuanto a la región Áncash, el 62,5% de los estudiantes de 2^{do} de primaria se encuentran en proceso de aprendizaje (2^{do} nivel) y solo el 34,7% alcanza el nivel satisfactorio; sin embargo, en las zonas rurales de la región solo el 16,7% de los estudiantes alcanza el nivel esperado. Estos resultados revelan el déficit y el descuido que existe de parte de los gobiernos locales para mirar las deficiencias en esta área, que constituye la base para el desempeño educativo, en particular la comprensión lectora.

La educación necesita nuevas formas que involucren cada vez más conocimientos de diversas áreas que confluyan entre sí; por tal razón, en los últimos años se utiliza la interdisciplinariedad, por ser novedosa y eficaz en la mejora de la calidad de aprendizajes y porque apuesta por una educación integral. Por consiguiente, ¿cómo mejorar los niveles de comprensión lectora a partir de un programa interdisciplinar en los estudiantes de 4^{to} de la comunidad de Yúngar?

La investigación realizada utilizó las disciplinas artísticas para proponer una manera novedosa y dinámica de enseñar y amar el conocimiento, programa denominado *Red de Arte para la Comprensión*. Se trata de un diseño donde la educación es potenciada y nutrida de las artes a favor de la mejora de los niveles de comprensión más complejos como la reflexión y la solución de problemas.

Las nuevas formas de repensar la educación surgen de la necesidad de forjar estudiantes que tengan oportunidades profesionales, pero sobre todo que evolucionen como personas libres y preparadas que brinden soluciones a los problemas actuales del mundo. Lo interdisciplinar es parte integral de dichas formas.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

El marco teórico que se desarrolla en la presente investigación se centra en la revisión de investigaciones internacionales y nacionales vinculadas al tema estudiado y se abordan tres categorías que permiten comprender la complejidad del problema y la construcción de objetivo de investigación: programa interdisciplinar, niveles de comprensión lectora y estrategias artísticas.

1.1. Antecedentes

Los antecedentes presentados a continuación corresponden a estudios relacionados con las tres categorías mencionadas previamente. Cada uno de ellos proporciona información sobre los temas tratados en esta investigación y, en conjunto, permiten determinar qué aspectos pueden ser abordados desde una perspectiva diferente, de modo que nuestro estudio constituya un aporte.

Por un lado, en los antecedentes internacionales hay una tendencia a relacionar la educación interdisciplinar con varias disciplinas artísticas; es decir, hay más investigaciones que contienen las tres categorías: programa educativo, disciplinas artísticas y comprensión lectora. Por otro lado, en los antecedentes nacionales estas categorías son estudiadas por separado o, en algún caso, la relación entre dos de ellas; ninguna involucra las tres categorías propuestas. No obstante, estos informes han aportado para comprender la complejidad de cada una. Por último, se consideran otros estudios que sostienen la interdisciplinariedad como innovación educativa.

1.1.1. Antecedentes internacionales

En España, Gonzales y Villodre (2020), se propusieron como objetivo determinar los beneficios del trabajo interdisciplinar en estudiantes de los primeros años. Su *La formación del futuro docente a través de la interdisciplinariedad y la educación* articula el lenguaje, el teatro, la música, el arte en general con las TIC. Entre sus conclusiones, los autores destacaron la importancia del trabajo interdisciplinar en la

formación de los docentes y en el ejercicio constante de elaboración de sesiones, habida cuenta que se obtuvo como resultado la mejora de los aprendizajes.

Ya en el contexto latinoamericano, (México), Buendía, Algara, Cubillas y Domínguez (2019), en su tesis *La importancia del análisis del contexto en el diseño de un programa educativo basado en el uso de ecotecnias: el caso de la escuela Francisco González Bocanegra*, se plantearon analizar el contexto de una escuela ubicada en una zona marginal. para, diseñar un programa basado en el uso de ecotecnias, con el fin de potenciar el desarrollo de la comunidad y sus recursos. Las ecotecnias articulas el uso de determinados recursos tecnológicos con prácticas sustentables. Todo ello ratifica que el programa se diseñó de acuerdo con las necesidades de la comunidad educativa.

También en México, Araya, Monzón y Infante (2019), en su estudio titulado *Interdisciplinariedad en palabras del profesor de Biología: de la comprensión teórica a la práctica educativa*, se propusieron examinar la percepción de la interdisciplinariedad por parte de los docentes y cómo esta se manifiesta en las sesiones de clases de sus estudiante. Se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a 25 profesores. Los investigadores concluyeron que la percepción de los docentes respecto de la interdisciplinariedad es básica, como una simple reunión de materias sin confluencia y sin conexión que aporte a cada disciplina.

En Colombia, Castillo y Guío (2020), en su investigación titulada *Moverse es un cuento: interdisciplinariedad de la educación física*, se propusieron demostrar que mediante la interdisciplinariedad, en este caso la educación física y la literatura se pueden mejorar los aprendizajes; de manera concreta, las competencias comunicativas y las prácticas de educación física.

Orozco y Lema (2022) presentaron en Ecuador su tesis *Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva* con el objetivo de reflexionar sobre la importancia del enfoque interdisciplinar en este tipo de educación. Al finalizar la investigación, los resultados confirmaron la creciente evolución en los aprendizajes en los estudiantes, al determinar que la interdisciplinariedad aplicada a la metodología y didáctica atiende las necesidades actuales de articular conocimiento en la educación, sobre todo de las poblaciones vulnerables e inclusivas.

En México, Soto, Oliveros y Roa (2022), en su investigación titulada *Curso taller STEAM para docentes: una evaluación formativa*, determinaron como objetivo evaluar un programa STEAM que involucró ciencias, matemática y arte en la formación

de los docentes. Los resultados que obtuvieron los investigadores señalan que los docentes participantes mostraron motivación e involucramiento para llevar a cabo una nueva metodología que incluya en enfoque STEAM, desde la planeación hasta la evaluación.

Fajardo (2020), en su investigación titulada *El pensamiento crítico y su incidencia en la educación de las artes plásticas: caso IE Bojacá de Chía, Colombia*, diseñó una estrategia para desarrollar el pensamiento crítico a partir del trabajo de las artes plásticas desde un paradigma interpretativo. La investigación concluyó que la metodología aplicada, al generar una comunicación interdisciplinar insertando las artes plásticas, mejoró la comprensión de lectura y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Vásquez (2016), en su tesis denominada *Los círculos de lectura como una estrategia donde se acompaña al estudiante en el proceso de aprendizaje implementado en un colegio de Veracruz*, tuvo como objetivo demostrar la influencia de dichos círculos lectores en la mejora de las competencias de comprensión y redacción de textos. Uno de los resultados hallados indica que esta estrategia tuvo un impacto significativo, generó interés por aprender y causó gran efecto en la motivación, dado que mejora la relación estudiante-lectura en un porcentaje considerable.

La investigación de Arango, Cardona, Herrera, Ramírez y Aristizábal (2015), denominada *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria*, plantea como objetivo hallar las relaciones existentes entre la comprensión lectora y dichas estrategias. Uno de los resultados de la investigación señala que las mencionadas estrategias mejoran significativamente el fomento y la comprensión de lectura de los estudiantes, considerando el poco interés en actividades como estas; además, se afirma que es de suma importancia que el estudiante sea consciente de su proceso de aprendizaje.

Una tesis que vincula las tres categorías de nuestro estudio es la de Vicente y Jara (2016), denominada *Artes y literatura en la LOMCE: mecanismos para la comprensión de lecturas plurales*. Los autores tuvieron como objetivo analizar la relación entre la literatura y las demás disciplinas artísticas usando ciertos criterios de evaluación. Uno de los resultados obtenidos demuestra que la asociación de las disciplinas amplía las posibilidades de aprendizaje y mejora la promoción de la lectura, porque estas relaciones incluyen aspectos de la vida con las que el estudiante se siente involucrado; al mismo tiempo, concluyeron que esto es posible si el docente explora diferentes rutas en el aula,

saliendo de lo que siempre se ha hecho. Las actividades deben estar enfocadas en el intertexto del lector¹, es decir, en las vivencias y saberes previos de los estudiantes, y el desarrollo de la competencia lectora, creando una gama de estrategias que sobrepasen los límites de la educación convencional.

Otro modo de insertar las actividades artísticas en el aprendizaje de los estudiantes se observa en el estudio de Alarcón y Guzmán (2016), titulado *Potenciar la atención y concentración de los estudiantes de grado 2º de la escuela Isabel de Castilla a través de actividades artísticas y lúdico-pedagógicas*. El objetivo de esta investigación fue implementar una propuesta artística para mejorar la atención y la concentración, dos elementos necesarios para encauzar el aprendizaje de forma efectiva. Como uno de los resultados del estudio, se hizo visible la necesidad de sensibilizar a todos los actores educativos, incluidos los padres de familia, así como crear espacios de apoyo donde se utilicen diversas estrategias artísticas y lúdico-pedagógicas que se puedan aplicar en casa y fuera de la escuela. Los investigadores recomiendan implementar un proyecto pedagógico en la escuela transversal a todas las áreas, es decir, las disciplinas artísticas deben ser aplicadas regularmente en el aula, pero como un recurso que teje todas las materias.

Un estudio ya centrado en la educación superior es la tesis de Martínez, Díaz y Rodríguez (2011), titulada *El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. Educación y Educadores*. El objetivo de la investigación es identificar la importancia del docente como mediador para la mejora de los procesos de comprensión de lectura y entender los factores que influyen. En esta investigación se resalta que no existe, en la mayoría de los casos, una relación entre lo que se enseña y lo que se le exige al estudiante. Por ello, ambos investigadores concluyen que la asistencia organizada del docente resulta de suma importancia, puesto que funciona como un mediador activo y promueve la interdisciplinariedad. Cabe resaltar que el conductor del andamiaje debe ser un especialista en las diversas disciplinas: todo el contenido impartido debe conllevar al estudiante a mejorar su comprensión.

¹ El intertexto, junto con las experiencias y los conocimientos previos, desempeña un papel fundamental en la comprensión lectora y el aprendizaje, ya que cada estudiante interpreta los textos según su bagaje cultural, educativo y personal. Al leer, los alumnos establecen conexiones con la información que ya poseen, ya sea por su formación académica, su contexto social o sus vivencias, lo que influye en su manera de entender, analizar y dar sentido al contenido.

También en el ámbito de la educación superior, Echevarría y Gastón (2000), en su investigación denominada *Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención*, se propusieron comprender y analizar los aspectos que dificultan la comprensión lectora. Uno de los resultados obtenidos es que más del 79% de los estudiantes llega a la universidad con serios problemas de comprensión no considerados en su formación. Concluyeron que para crear programas de intervención hace falta considerar puntos importantes, como que el proceso de comprensión es complejo y progresivo; de tal forma, se necesita atender a largo plazo las necesidades en cada contexto.

Solórzano (2022), en su estudio denominado *Enseñanzas de los talleres de creatividad de Antonio Caro*, enfoca su investigación en talleres creativos para la enseñanza, con el objetivo de mostrar que la práctica artística mejora los procesos de aprendizaje y comprensión del mundo. La mencionada investigación tuvo como resultado que las prácticas artísticas contemporáneas recuperan el valor de la interacción humana, profundizando en las nuevas formas de conocimiento. De este modo, concluyó que el arte dota de herramientas que van más allá de los logros académicos (filosofía de la educación y la teoría del conocimiento).

Ileana, Ortiz y Arriaseq (2021) también abordan la interdisciplinariedad en su investigación *Diseño y evaluación de una secuencia de enseñanza aprendizaje STEAM para Educación Primaria*, con el objetivo de evaluar las mejoras de aprendizaje a través de la interdisciplinariedad que propone el STEAM. Los resultados evidenciaron que la metodología STEAM mejora en alto grado las competencias del estudiante frente al aprendizaje. De igual modo, integra conocimiento científico y artístico. Los investigadores recomiendan este tipo de experiencias en la educación primaria, puesto que dota al estudiante de herramientas lúdicas y complejas en la formación académica.

Las investigaciones internacionales halladas parten de un común denominador: una nueva forma en la que el estudiante aprenda, destacando un consenso significativo sobre el impacto positivo de la educación interdisciplinar en los niveles de aprendizaje, particularmente en la comprensión lectora. (Alarcón y Guzmán, 2016; Araya, Monzón e Infante, 2019; Vásquez, 2016; Soto, Oliveros y Roa, 2022). Por ello, se abordan estrategias de acuerdo con las necesidades actuales que faciliten un aprendizaje profundo y útil; asimismo, resaltan la importancia y la constante preparación del docente (Vásquez, 2016; Echevarría y Gastón, 2006).

En concreto, las investigaciones previas han comprobado que la integración de disciplinas artísticas y tecnológicas fomenta aprendizajes significativos y competencias comunicativas. En tal sentido, la propuesta del presente estudio pretende relacionar las disciplinas artísticas para rediseñar una propuesta educativa, tomando al arte como herramienta fundamental, con el fin de mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Como ya se mencionó anteriormente, en el ámbito nacional prevalecen los estudios centrados en una o dos de las categorías que se abordan en la presente investigación.

En el caso de Nadal, Miras, Castells y Paz (2021), en su investigación denominada *Intervención en escritura de síntesis a partir de fuentes: impacto de la comprensión*, el objetivo fue enriquecer las estrategias de escritura para que los alumnos mejoren el proceso de comprensión de lectura, específicamente su proceso de síntesis. De igual modo, los autores se propusieron analizar el impacto de este mismo proyecto mediante la intervención en adolescentes entre 13 y 14 años. Los resultados fueron favorables, lograron que los alumnos mejoraran la capacidad de síntesis en la lectura y también una evolución significativa en la comunicación oral. Una de las conclusiones resaltantes es que los estudiantes con nivel medio y alto afianzaron la selección e integración de la información relevante; en los alumnos con un nivel bajo solo mejoró su capacidad de seleccionar información importante, pero esto debido al poco tiempo del proceso de investigación.

Una estrategia totalmente diferente, como la lectura en voz alta, fue investigada por Lastre, Chima y Padilla (2018), en su tesis *Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria*. Los autores tuvieron como objetivo estudiar los efectos de la lectura en voz alta en los niveles de comprensión lectora. Los resultados de la investigación demostraron que la estrategia mejoró significativamente los niveles de comprensión literal e inferencial, mientras que en el nivel crítico-reflexivo no hubo avances relevantes, debido a que se requería más tiempo del programado para esta investigación y a que el siguiente nivel de comprensión es más complejo.

Un estudio que sí tomo como variable una disciplina artística es la presentada por Alemán (2019), bajo el título *Aplicación del sociodrama para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la*

institución Educativa N° 14893 - San Pablo - Catacaos, La tesis tiene como objetivo determinar si el teatro –en la particularidad del sociodrama– mejora los niveles de comprensión lectora. Uno de los resultados hallados indica que hay una mejora considerable en todos los niveles de comprensión; al comenzar el estudio, el 33% se encontró en el nivel de inicio, el 19% en proceso, el 43% en logro esperado y tan solo el 5% en nivel destacado; después de la aplicación, solo el 5% se ubicó en inicio, el 10% estuvo en proceso, el 62% obtuvo un logro esperado y, el 24% alcanzó un logro destacado. Entre las conclusiones, en la tesis se afirma que la estrategia del teatro mejoró los niveles de comprensión, el léxico, el vocabulario y la redacción; además, esta estrategia causó mayor motivación, más ánimo de aprender y de relacionarse entre compañeros.

Otra variable de naturaleza artística que se ha vinculado con la comprensión de lectura es la música. Palomino (2020), en su investigación *La música de Mozart como estrategia para la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de la I. E. Esteban Sanabria Maravi San Jerónimo de Tunán*, se planteó como objetivo explicar la importancia de la música clásica, especialmente la del compositor Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), en la comprensión de textos narrativos en los estudiantes. Uno de los resultados hallados evidenció un avance en diferentes momentos de la lectura, aportando a la relajación y a la concentración de los estudiantes. Palomino concluyó que la música es un medio eficaz que predispone y motiva a los alumnos; sin embargo, su uso en la educación muchas veces se limita a la formación en el nivel inicial y se pierden las virtudes de esta estrategia que debe usarse a lo largo de la formación académica.

Un caso particular entre los antecedentes nacionales registrados es el de Alegría (2018). En su tesis *Estrategias del arte de la oralidad y la comprensión lectora en el área de comunicación integral en discentes de cuarto grado del programa CEBA* busca describir y comprobar la eficacia de los recursos artísticos, específicamente la oralidad, al ser aplicada a la comprensión lectora. Una de las conclusiones a las que llega dicha investigación es que esta estrategia hace que el proceso mental del alumno se complejice mientras aprende, además de la mejora de las competencias comunicativas.

Finalmente, Rincón (2021), en su estudio *La estimulación musical como elemento pedagógico para mejorar la comprensión narrativa* propone un proyecto pedagógico innovador para potenciar los niveles de comprensión analítico e inferencial en niños de primaria, en la lectura de cuentos, por medio de la música. Una de las conclusiones del autor es que las estrategias musicales animan al estudiante a aprender;

sin embargo, debe tomarse como un recurso amplio y apto para la vida académica desde los primeros años. La investigación sugiere que el uso de esta estrategia evitaría que el estudiante llegue con deficiencias comunicativas al término de su formación básica y se vea afectado en su desempeño y en su capacidad de decidir.

En la exploración de investigaciones nacionales no se encontró variada referencia que contenga las tres categorías juntas. No obstante, se hallaron diversos estudios sobre la categoría disciplinas artísticas. Los estudios previos confirman que estas disciplinas usadas como estrategia han funcionado de manera positiva. Si bien es cierto estas pueden ser beneficiosas, su uso requiere que el docente conozca y estudie las disciplinas impartidas. En caso contrario, si no se halla capacitado, puede derivar en un aspecto negativo, porque la especialización de varias áreas requiere profesionales en constante preparación.

Los antecedentes internacionales y nacionales muestran una profunda preocupación por los niveles de aprendizaje de los últimos años, por lo que la comprensión lectora es un pilar en la educación. Las investigaciones sistematizadas ayudan a comprender la estructura y el valor de los programas educativos y cuáles son sus procesos para el diseño de un proyecto que mejore los niveles de comprensión desde el aula y de manera innovadora. Enfatizan también la relevancia de cómo el estudiante aprende, en comparación con los contenidos que debe aprender. Por esa razón, esta investigación pretende ser de beneficio íntegro para la comunidad educativa.

Estos hallazgos se alinean con los postulados de Piaget (1995) y Freire (2005). Para Piaget, el aprendizaje forma parte de procesos constructivistas, en los que el estudiante interactúa activamente con su entorno e integra nuevos conocimientos a través de un enfoque interdisciplinar. Por su parte, Freire enfatiza una educación liberadora, vinculada con la realidad social del estudiante y orientada al desarrollo del pensamiento crítico. Por consiguiente, incorporar disciplinas artísticas y estrategias innovadoras en la enseñanza de la comprensión lectora es coherente con estos principios, favoreciendo aprendizajes integrales que preparan a los estudiantes no solo en el ámbito académico, sino también como ciudadanos reflexivos y críticos.

En conclusión, las investigaciones anteriores respaldan que la educación interdisciplinar no solo incrementa los niveles de comprensión lectora, sino que también estimula un aprendizaje dinámico y motivador. No obstante, su éxito depende de la

preparación y especialización docente en estas áreas, lo que resalta la importancia de una formación continua y de alta calidad para maximizar sus beneficios.

1.2. Programa interdisciplinar en el campo de la educación

1.2.1. Conceptualización

Para comprender la interdisciplinariedad como propuesta de programa educativo es necesario entender el origen y sus beneficios. La interdisciplinariedad, antes de ser denominada como tal, era conocida como una tendencia anterior al sistema educativo que conocemos actualmente. Su explicación reside en que originalmente el conocimiento se impartía de manera conjunta, sin clasificaciones, ni fragmentación (Vizcaino y Otero, 2008); es decir, el conocimiento siempre implicaba diversas áreas de estudio para su comprensión total, pero sin separaciones. Grandes pensadores, como Aristóteles y Leonardo da Vinci, conciben que el conocimiento integra diversos aspectos de la vida y, por lo tanto, su separación implica la negación y lo incompleto de la realidad (Araya, Monzón e Infantes, 2019).

Con el inicio del funcionamiento de las universidades modernas y la extensión del conocimiento, surge la especialización, de modo que las disciplinas comenzaron a ser desarrolladas de manera independiente. Si bien es cierto este fraccionamiento aportó al enriquecimiento de las áreas, y a que se produjeran grandes avances y descubrimientos científicos (Vilar, 1997), luego de este *boom* aparecieron detractores que se opusieron a esa tendencia, quienes argumentaban que la especialización significaba una visión limitada del conocimiento y, por ende, de la realidad (Ortega y Gasset, 1971). Desde ese punto de vista, la interdisciplinariedad alcanzó una fuerte vigencia y trazó como objetivo el desarrollo de su metodología para ser aplicada no solo en investigaciones, sino también en la pedagogía. Autores de la época, como Piaget (1975), recalcan que una epistemología científica solo puede ser el resultado de una comunicación interdisciplinar (Astorga et al, 2000).

Podemos decir que la interdisciplinariedad se repiensa desde el afán de articular áreas necesarias que conciban la información como un todo, ya que esta nos acerca a la comprensión profunda de cualquier tipo de conocimiento (Gonzales, 2000; Astorga, Pérez, Bustamante y Castillo, 2000).

Ansaldi y Villarruel (1995) entienden la consecuencia de que cada cierto tiempo la interdisciplinariedad salga a flote como una dinámica regular de la fragmentación; es

decir, cada vez que las ciencias han ido fragmentándose de manera interminable y éstas originan especialidades nuevas que luego se vuelven a combinar entre ellas, lo que genera una hibridación necesaria y hasta natural. No obstante, ambos autores aseveran que esta irregularidad se debe a la manera incorrecta de definir la interdisciplinariedad y prefieren llamarla interrelación, debido que las disciplinas tienen correspondencia entre sí para causar una acción-efecto. Concepción que comparte Follari (2007), quien menciona que la interdisciplinariedad reaparece cada cierto tiempo como una promesa para solucionar los problemas epistemológicos y sociales que las ciencias no pueden abarcar, pero su variada interpretación y metodología aminoran la atención sobre ella hasta volver a olvidarla.

La Unesco (1985) define la interdisciplinariedad por primera vez como la relación de diversas disciplinas que tienen un objetivo común, puesto que estas disciplinas pueden tener o no similitud. Sin embargo, en la relación se desarrollan de manera científica (Piaget, 1975). Esta nueva tendencia busca la formación de disciplinas híbridas que generen nuevos saberes, rompiendo con los límites establecidos. No obstante, para Ansaldi y Villarrueli (1995), la interdisciplinariedad no aporta a un mundo complejo como el de ahora, dado que esta asume la preparación de profesionales que puedan dominar más de una disciplina sin perder la profundidad científica. La realidad profesional de los docentes, el mismo sistema educativo y las escuelas poseen una dinámica distinta a la que requiere la interrelación de disciplinas: esta característica se halla enmarcada por el ritmo de la época y de la economía.

En los últimos años, la interdisciplinariedad en la educación ha sabido reinventarse desde espacios alternativos o «rebeldes»; recreándose a partir de su metodología en proyectos que proponen una reforma profunda para transformar a los estudiantes en agentes de cambio y potenciar las habilidades necesarias para los ciudadanos del siglo XXI (Yakman, 2010). Un ejemplo de ello es la metodología STEAM, proveniente de las siglas en inglés de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas. Dicha metodología se fundamenta en la relación interdisciplinar y transversal entre las ciencias, matemáticas, tecnología y arte para crear espacios de aprendizaje basados en la integración y la creatividad.

Esta tendencia en la educación se observa sobre todo en países fuera del ámbito latinoamericano, aunque en la región, como consecuencia de los hallazgos de una serie

de investigaciones, ya se comienza a hacer proyectos y programas piloto en las escuelas y espacios de aprendizaje no convencional.

Lo interdisciplinar conduce a la complejidad desde su concepción hasta su aplicación. En la educación se persigue un prospecto de reacción-aprendizaje y comportamiento-resultados (Soto, Oliveros y Roa, 2022); este tipo de formación supone generar una actitud positiva en el proceso de entrenamiento (Kückuk, 2020), puesto que se espera un cambio específico.

A pesar de que tendencias como estas son relativamente nuevas y necesitan aclaración conceptual y metodológica (Ansaldi y Villarruel, 1995; Calderón, Ruiz y Ribera, 2022), diversos programas comprueban que la formación interdisciplinar aporta de manera directa al aprendizaje activo, autorregulado y colaborativo (Calderón, Ruiz y Rivera, 2022).

Nuestro sustento de necesidad de la interdisciplinariedad recae en una concepción básica: la vida es una interrelación constante de todo, en un mundo cada vez más complejo y diverso. El conocimiento debe encontrar una interrelación que nos conduzca a la evolución de una vida digna y coherente, sino seguiremos separando la idea de que ser un buen profesional no implica ser una buena persona, o que un delincuente merece menos justicia por tener más recursos intelectuales. Tal como lo sostienen Piaget (1975), Freire (2007) y Morin (1998), la educación de calidad procura una vida libre y digna, llena de oportunidades, donde el hombre decide. La diversidad intercultural del mundo y, sobre todo del Perú, requiere repensar la interdisciplinariedad como una oportunidad de ampliar e involucrar saberes, donde se formen seres que, además de pensar en la unidad, piensen desde la sociedad.

1.2.2. Lo interdisciplinar en la educación

Para Marion (1978), la interdisciplinariedad parte de la cooperación entre diversas disciplinas en miras de un objetivo común, que favorece principalmente a los estudiantes frente a una problemática. No obstante, otros autores agregan a este concepto la gestión de relaciones profundas entre sí; es decir, conexiones desde la simplicidad de puntos comunes hasta la integración de metodologías y procedimientos (Ceri, 1995). Gutiérrez, Cremales y Perea (2011) creen que hay una diferencia entre los diversos tipos de disciplinariedad. En el caso de la interdisciplinariedad, mencionan la búsqueda constante de enriquecimiento mutuo entre las áreas involucradas; en contraposición a lo que sucede

con la pluridisciplinariedad, en la que si bien es cierto existiría una relación, no se produce entre las disciplinas una coordinación que permita su integración total (Tamayo, 2010).

En cambio, Thon (1990) sostiene que la interdisciplinariedad trasciende la simple integración de disciplinas con un propósito compartido, ya que consiste en trasladar conceptos y metodologías entre diferentes áreas para enfrentar una problemática común. En este marco, las disciplinas artísticas juegan un papel importante en la educación orientada a la mejora de la comprensión lectora, al ofrecer a los estudiantes herramientas para interpretar y expresar su visión del mundo desde enfoques diversos. Por ejemplo, el teatro contribuye significativamente a la interpretación textual y al desarrollo de habilidades como la empatía y la comunicación, mientras que la música favorece aspectos como la concentración y la memorización, fundamentales para el análisis de textos complejos. La inclusión de estas disciplinas no solo enriquece el aprendizaje académico, sino que también promueve el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, competencias esenciales para una comprensión profunda.

Para Soler, Martínez y Peña (2006), esta metodología ocasiona un beneficio unificador que no poseen las disciplinas por separado, de tal modo que brinda una visión amplia de la realidad, porque en la integración se organiza el conocimiento (Piaget, 1975). Kallunki, Karppinen y Komulainen (2017), desde la visión y relación del estudiante con la naturaleza del contexto, aseguran que la educación debe dar opciones de solución a los grandes problemas al involucrar factores que deben ser abordados desde lo interdisciplinar para profundizar en el aprendizaje vinculado con una solución. Otro beneficio que la educación puede alcanzar con esta metodología. Según Araya, Monzón e Infante (2019), en los tiempos contemporáneos, la interdisciplinariedad permite integrar la información dispersa y abundante para generar una visión crítica y reflexiva de la realidad.

Soto, Oliveros y Roa (2022) amparan su importancia en un hecho trascendente en la evolución cognitiva del hombre: sostienen que la revolución de las habilidades del siglo XXI genera y prepara al estudiante en la colaboración, en el pensamiento crítico y su proceso creativo. Estas capacidades resultan un medio para cerrar brechas, alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y desarrollar habilidades.

Una de las principales dificultades para la implementación de lo interdisciplinar en las escuelas es el sistema educativo actual, en particular el Currículo Nacional (Minedu, 2016), donde la información es clasificada y estructurada por áreas, por horarios

y regida por documentos nacionales que guían los logros de aprendizaje. Por ejemplo, el Diseño Curricular Nacional (Minedu, 2005) posee como principales características: ser flexible y abierto: en otras palabras, este diseño tiene un margen de libertad que permite que el docente lo adapte según las necesidades de sus alumnos y del contexto. Sin embargo, las escuelas mantienen una rigidez estructural en cuanto a formas y contenidos.

Arau y Mesón (2019) concluyen que el problema del cómo se ejecuta la educación en la mayoría de los países radica en que la enseñanza de las disciplinas por separado aleja a la educación de la realidad. Por eso es necesaria la integración; la separación genera desinterés y descontextualización. Sin embargo, Raya y Monzón (2019) advierten que las exigencias de este enfoque requieren maestros con nivel alto en las competencias de sus áreas y otras para no caer en la degradación de solo yuxtaponer las áreas sin generar puentes que propicien el cambio.

Pombo (2011) asevera que el problema es más complejo debido a que la interdisciplinariedad es «un elemento epistemológico muy reciente para ser reconocido y pensado por los profesores» (p. 11). Es decir, para que un docente incorpore esta metodología se vuelve necesaria una reformulación en la estructuración de su malla curricular de estudios y en la estructuración del sistema educativo. Sin embargo, la necesidad de la interdisciplinariedad radica en que la complejidad de los tiempos se agudiza, lo que requiere una educación unificadora que asocie diversas disciplinas y la cantidad de información para recuperar, o acaso crear, una educación que genere soluciones concretas. Este tipo de enfoque involucra preparación y coordinación conjunta, lo que puede resultar una debilidad.

La formación académica de los docentes en nuestro país, generalmente enfocada en una disciplina o especialidad, presenta desafíos significativos para la implementación de un modelo interdisciplinar. Este enfoque exige un cambio en la función del profesor, quien debe adaptar su práctica pedagógica para abordar las demandas de una enseñanza integradora y flexible (Araya y Monzón, 2019). En este sentido, el docente no solo actúa como facilitador del conocimiento, sino como un mediador que conecta distintas disciplinas con el fin de que los estudiantes construyan un aprendizaje más significativo y contextualizado. Este desafío demanda una formación continua y una actitud abierta a la innovación pedagógica y requiere el diseño de políticas educativas que respalden el desarrollo profesional docente en un marco interdisciplinar.

En este contexto, los programas educativos, diseñados desde un enfoque interdisciplinar, son herramientas clave para transformar y mejorar de manera profunda las condiciones educativas. Estos programas buscan soluciones específicas y adaptadas a las necesidades del entorno educativo, promoviendo estrategias innovadoras y eficaces que optimizan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez y Ros, 2021).

De esta manera, se fomenta una formación integral que responde a las complejidades del entorno contemporáneo donde los problemas reales requieren perspectivas diversas y soluciones colaborativas. Según García y Ruiz (2020), la implementación de programas interdisciplinarios potencia competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, elementos esenciales para la formación de ciudadanos preparados para enfrentar los retos del mundo actual.

1.2.3 Programa Educativo Interdisciplinar

El objetivo de todo programa educativo interdisciplinar consiste en que los estudiantes integren una base conceptual para desarrollar habilidades necesarias en la resolución de problemas complejos del contexto (Porras, 2024). Sin embargo, el primer elemento activo en la práctica interdisciplinar son los docentes: ellos se convierten en los precursores de la práctica de la interdisciplinaridad desde su formación, además de la actualización y preparación constante (Gómez, 2020). Tal como lo define Marchesi (2009), afirma que la educación de un país depende de la calidad de los docentes, ya que esta no puede ser superior a la de quienes la imparten.

Según Martínez (2011), la estructura de un programa educativo interdisciplinario debe incluir etapas como el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación, sin omitir ninguna de ellas. Estas fases son determinantes para el éxito del programa. El diagnóstico inicial es clave para conocer las necesidades y características del grupo de estudiantes, lo que permite planificar de manera adecuada los contenidos y estrategias. En la fase de planificación, es necesario definir claramente los objetivos y las metodologías que favorezcan la integración de conocimientos de distintas disciplinas, al garantizar que cada área aporte de forma coherente al aprendizaje integral del estudiante. La ejecución requiere ser flexible y colaborativa, con docentes de diversas disciplinas trabajando juntos para promover un aprendizaje activo. Por último, la evaluación continua y final resulta esencial para medir el impacto del programa, al ajustar las estrategias pedagógicas cuando sea necesario y asegurar que se cumplan los objetivos educativos

propuestos. Esta estructura integral fomenta un enfoque global del aprendizaje, donde la interacción entre disciplinas enriquece la experiencia educativa.

1.2.4. Etapas

a. Diagnóstico

El diagnóstico se realiza a partir de es un estudio previo de recopilación de información, lo cual aporta a la planificación de un proyecto o un plan en vista de ejecutarse (Pérez, 2008). Buizan y Marín (2001) reconocen el diagnóstico como una herramienta para obtener, ordenar y pronosticar el comportamiento de un individuo, al favorecerse de un conjunto de instrumentos de medición, con el fin de generar un plan. Dicha iniciativa servirá para analizar y tomar decisiones de acciones. Mollá (2011) también considera el diagnóstico como un proceso de indagación con enfoque científico cuyo objetivo consiste en reconocer la globalidad de una situación educativa ante una problemática identificada, a diferencia de problemas hallados en otras esferas. Este problema en la educación tiene el rigor desencadenante a nivel social y a largo plazo.

El diagnóstico es un ejercicio fundamental por el cual el docente puede conocer aspectos actitudinales y cognitivos que aportan en la decisión de las estrategias y la metodología coherentes con las necesidades de sus estudiantes y su contexto (Arriaga, 2015). Este concepto enfatiza que el logro de los estudiantes depende en gran medida de las contribuciones de los docentes y su adecuación a partir de las necesidades. A propósito, Vigotsky (1988) menciona que, si no existe una correspondencia proporcional entre la capacidad del estudiante y lo que el docente ofrece, se produce un desfase en el aprendizaje; es decir, es importante que el docente posea herramientas y la capacitación constante para enfrentar la coyuntura de la educación según su contexto y sus necesidades, además de reconocer el estado del grupo con el que trabaja.

Castillo y Cabrerizo (2005) alegan que la importancia del diagnóstico va más allá del reconocimiento de las características o estado de los individuos; es más bien información inicial del proyecto que debe considerarse fundamental y valiosa para generar intervenciones que mejoren las condiciones y brinden soluciones profundas a situaciones específicas del estudiante. Sin embargo, García (1995) y Hernández (2015) aseguran que aún existe confusión terminológica a pesar de la importancia de identificar la situación científica del problema. Al mismo tiempo, Arriaga (2015) agrega que el diagnóstico debe dejar de ser una herramienta para descubrir la enfermedad y volverse una ruta coherente e impostergable hacia el proceso del proyecto, permitiendo la

adecuación del contenido y las formas. Por ello, el logro de un proyecto está profundamente condicionado por la precisión del diagnóstico inicial. Para asegurar buenos resultados, es imprescindible utilizar los métodos, instrumentos y análisis más pertinentes.

De los distintos diagnósticos que existen en la literatura científica, el participativo se define como una estrategia de evaluación previa donde los actores son participantes activos de todo el proceso (Núremberg; Muñoz, 1989). Es decir, la comunidad investigada participa en la identificación de sus problemas, reflexiona y propone soluciones. Lo positivo de este tipo de diagnóstico resulta el beneficio que recae sobre el que realiza la evaluación: además de identificar la problemática, el actor pasa por un proceso mental complejo de reflexión y autorreconocimiento de la situación.

Las fuentes anteriores definen el diagnóstico como un elemento previo indispensable para la continuidad de todo proceso de investigación. Se trata de un paso importante ante la toma de decisiones en la planificación de acciones; sin embargo, surge la interrogante de si ante las problemáticas educativas que resultan evidentes se vienen diagnosticando correctamente las deficiencias educativas, más aún en las zonas vulnerables como las rurales. Esta pregunta surge no por la urgencia de saber quiénes son más afectados por el problema, sino para reconocer el contexto y las necesidades reales del grupo, y a partir de ahí proponer alternativas de solución.

La presente investigación encuentra sustento principalmente en lo sostenido por Mollá (2001) y Hernández (2002), quienes consideran el diagnóstico como parte inicial y fundamental para el resto del proyecto. En este caso, a pesar de que ya existen diagnósticos nacionales e internacionales como las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) y la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), que indican la situación de la comprensión lectora, creemos necesario identificar el estado de la muestra de estudio, debido al constante cambio que implica la situación investigada. El diagnóstico se asocia estrechamente con la toma de decisiones de forma permanente, pero sobre todo por el énfasis de la importancia del reconocimiento del contexto sociocultural (Vigotsky, 1988; Arriaga, 2015). La muestra de estudio pertenece a una zona rural, por lo que al hacer el análisis lo primero que debe trazarse es el contexto. Por ello, el diagnóstico es un inicio coherente a un proyecto o proceso científico.

Esta investigación opta por el diagnóstico participativo o activo, por el tipo de relación que se quiere generar con el participante. Es importante tener en cuenta al principal agente en la formulación de resolución y entender que la realidad educativa de una zona rural es diferente a la de la ciudad.

b. Planificación

La planificación es fundamental en cualquier proceso, sobre todo para definir un camino claro hacia el logro de objetivos y metas. Una vez realizado el diagnóstico inicial, la planificación actúa como una herramienta clave para organizar las acciones necesarias. Según Carriazo, Pérez y Gaviria (2020) y Barriga (2009), en esta etapa se delimitan los propósitos del proyecto, en respuesta a preguntas fundamentales como qué hacer, cómo hacerlo, con qué recursos y en qué momento. Además, Yinger (1978) destaca que la planificación es un proceso del pensamiento estratégico en el que se seleccionan objetivos, se organiza la información y se diseñan acciones específicas. Para que este proceso sea efectivo, se requiere una reflexión profunda y una discusión colectiva que permitan construir un mapa claro que guíe y optimice cada etapa del proyecto.

Para Moreno y Soto (2019), la planificación resulta de la reflexión de los problemas identificados y solo pueden enfrentarse con la observación posterior del contexto estudiado. Sin embargo, Carriazo, Pérez y Gaviria (2020) sugieren que la planificación puede anticipar un problema, ante señales que determinen una posible necesidad; no obstante, este momento suele darse la mayoría de las veces ante la evidencia de un problema. Asimismo, Matos y Borjas (2006) sostienen que la planificación es operativa, ya que la ruta no se piensa solo para quedarse en el plan, sino para la ejecución; por esa razón, los autores sugieren entender la planificación vinculada con el diagnóstico y la ejecución, lo cual posibilita en mayor grado el éxito del programa.

Establecer la planificación, al igual que un adecuado diagnóstico, nos acerca al estudiante reduciendo el grado de incertidumbre en el proceso de un programa e incluso nos puede anticipar resultados en el desarrollo. Para ello, toda planeación debe sistematizarse de manera unificada en todos los aspectos (Arriaga, 2015). La planificación se vuelve fundamental para el proceso de gestión educativa (Carriazo, Pérez y Gaviria, 2020). De hecho, la planificación educativa en cualquier proceso implica el razonamiento y la reflexión profunda; y se sirve de ella para la ejecución del diseño de la ruta pedagógica (Thargat, 2008; Kelinger, 1975). En ese sentido, la planificación del diseño tiene el objetivo de hacer viable el logro del objetivo planteado.

Los autores presentados coinciden en la importancia de la planificación después de la identificación y el grado del problema, sin embargo, creemos que las concepciones de Carriazo, Pérez y Gaviria (2020) tienen mayor relevancia, puesto que conciben este paso no como una mera tarea del docente, sino como una práctica llena de apasionamiento por el aprendizaje que debe ser constante en el docente desde su formación y en el liderazgo pedagógico. A partir de lo descrito por las diferentes investigaciones (Moreno y Soto, 2019; Carriazo, Pérez y Gaviria, 2020; Thargat, 2008; Matos y Borjas, 2006), en la planificación de este programa se deben considerar los límites de la realidad estudiada. Todo ello aportará desde el diagnóstico hasta una certera ejecución. Tal como lo sugiere Barriga (2009), establecer los objetivos y los medios del plan de acción es determinante.

c. Ejecución

Arias (2020) afirma que la ejecución es la fase más importante después de la planificación. Se trata del momento en que se llevan a cabo las acciones planificadas y ocupa el 70% u 80% del tiempo. También dicha investigación menciona que la imagen y la presencia del director del programa o proyecto se vuelven de suma importancia porque esta persona coordina, dirige y supervisa la elección del equipo pertinente.

El Ministerio de Educación del Perú (2019) tiene una concepción de ejecución más abierta: alude que es un esfuerzo temporal organizado para crear un producto o resultado único.

La etapa de ejecución es fundamental para comprobar la validez de la hipótesis planteada en el programa, puesto que permite materializar lo planificado y verificar su eficacia. Mera (2017) subraya que este proceso implica varias fases clave, como la recopilación de datos basada en el plan, la supervisión constante, el análisis de la información y la interpretación de los resultados, que son esenciales para la toma de decisiones y la evaluación de los logros alcanzados. Por su parte, Arias (2020) enfatiza que la ejecución incluye pasos esenciales como el inicio del proceso, una comunicación clara y efectiva, un monitoreo continuo, la implementación de controles y, finalmente, las correcciones necesarias que optimizan los resultados obtenidos. La combinación de estas perspectivas resalta que una adecuada gestión y supervisión en esta etapa no solo garantiza el cumplimiento de los objetivos planteados, sino que también permite mejorar la calidad y el impacto del programa.

d.Evaluación

Según Pons (1991), Tyler Ralph acuñó por vez primera el término “evaluación” como tal en los programas educativos. Determinó, al mismo tiempo, que se trata de un proceso importante mediante el cual se obtiene información útil para la toma de decisiones del programa. En cambio, Guba y Lincoln (1981) conciben que la evaluación es un acto más individual y mental, que solo lo puede realizar la persona intervenida. Por lo tanto, la investigadora puede conocer el impacto si se lleva a cabo una conversación con diversos involucrados que compartan puntos de vista. Más allá de ello, Crombach (1963) refiere que el proceso de planificación y desarrollo de la evaluación debe priorizarse por encima de los resultados que se obtienen.

La evaluación no solo proporciona medidas de logro, sino que permite tomar decisiones de cambio o mejoras tras finalizar el proyecto o programa (Hernández y Martínez, 1996). En la construcción de la evaluación de un programa se requiere el esfuerzo de buscar y abordar criterios para emitir juicios de valor objetivos (Gómez, 2017). Para Pérez (2000), la evaluación debe suceder en tres momentos a lo largo del programa: desde la evaluación del programa en sí, la evaluación en su proceso y la evaluación de sus resultados.

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (2019) considera la evaluación de un programa como un instrumento de gestión: este debe poseer elementos objetivos y establecidos desde la planificación para determinar su pertinencia y su grado de éxito. Que un programa posea un plan de evaluación posibilita en un porcentaje mayor el logro de los objetivos, si se asume que todos los momentos previos han derivado de una concatenación que ha previsto los resultados y tomado en cuenta el problema por investigar. Asimismo, Gómez (2016) menciona que la evaluación de un programa es impostergable y de ninguna manera puede descartarse. Esta brinda medidas directas de los objetivos cumplidos para los que fue diseñado.

Respecto del modo de aplicar la evaluación en un programa educativo, supone el desarrollo de pruebas objetivas que dan indicios reales de los resultados del programa.

En todo proceso de logros de aprendizaje, especialmente en los de comprensión lectora, es importante tener en cuenta estas etapas antes mencionadas, dado que aportan a una adecuada organización de acciones basadas en las necesidades de los estudiantes. En el ámbito rural, las condiciones y el plan varían y, por más que parezca obvio, un

programa en este contexto exige un riguroso diagnóstico y, como consecuencia, la planificación, la ejecución y la evaluación deben ser culturalmente pertinentes.

1.3. Niveles de comprensión lectora

Según la Unesco (2022), la comprensión lectora es el pilar de todo desarrollo en la vida académica y personal del estudiante: su evolución los aproxima a diferentes tipos de texto. Por ello, si existen dificultades en este desarrollo, perjudicarán en su totalidad al estudiante. Para Whasher (2007), la comprensión lectora, a pesar del tiempo y de las nuevas habilidades y necesidades de un mundo globalizado, sigue constituyendo una de las más importantes en la formación: quizás por eso sea una habilidad mundialmente evaluada con las que se mide los índices de aprendizaje. Sin embargo, aunque parezca lógico, la educación parece haber olvidado su sentido e importancia. Lo anterior se puede evidenciar con la gran tendencia del uso de estrategias y metodologías tradicionales, basadas en el memorismo, lo instantáneo y lo descontextualizado (Ramos, 2011), que dejan de ser efectivas y coherentes.

Entonces, ¿cómo medir los logros en los niveles de comprensión lectora? Pérez (2005), a pesar de la relevancia de comprender, cree que su concepción ha variado en el tiempo. Aseverando que antes se la concebía como un proceso complejo de descodificación, ahora es conceptuada como un conjunto de destrezas cognitivas para lograr el entendimiento por niveles; en otros términos, se la entiende como una serie de fases que intervienen en la elaboración de información nueva.

Desde el año 2000, se han venido realizando evaluaciones estandarizadas que permiten medir el desempeño educativo en diversos contextos. Cada tres años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) publica el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), el cual analiza el rendimiento de estudiantes a nivel internacional. En el caso de Perú, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación (Minedu) organiza la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), con el objetivo de medir los avances en las competencias básicas de los estudiantes (UMC, 2016). Sin embargo, es fundamental reflexionar sobre la naturaleza y el propósito original de estas evaluaciones nacionales e internacionales estandarizadas para comprender su impacto en el diseño de políticas educativas y en el mejoramiento de la calidad de la educación.

La ECE surge ante la emergencia educativa identificada durante los primeros años, alrededor del 2002. Cinco años más tarde, se realiza la primera evaluación a gran escala del sistema a nivel nacional, con el objetivo de identificar los niveles de logros de aprendizaje y su evolución en comparación a otros años (Obando, 2007). Gracias a ello se ejecutaron medidas en las políticas y se pudo percibir en cifras el estado crítico de la educación.

A pesar de que estas pruebas estandarizadas antes mencionadas surgen como un instrumento para evidenciar los avances o falencias del desarrollo en la educación, no todos los actores educativos tuvieron una visión positiva de su uso. En el magisterio surgieron detractores que sostenían que la exposición de los resultados no evidenciaba la realidad de los logros de sus estudiantes, sintiendo la presión y el acoso constante. No obstante, otra parte de los docentes defendía el uso de la prueba, aduciendo la importancia de contar con indicios del aprendizaje en todo el país (León, 2017). De cualquier manera, esta y otras evaluaciones se realizan hasta la actualidad, aunque debieron suspenderse dos años por la emergencia sanitaria del Covid-19.

La última evaluación tomada, la evaluación muestral (Minedu, 2023), se realizó en el 2022. Dicha evaluación dejó apreciar las consecuencias de la pandemia, que afectó sobre todo las zonas pobres y con poca accesibilidad. Sin embargo, no podemos determinar el estado real de la población por la naturaleza de la prueba; es decir, si bien esta evaluación es nacional, no llega a la totalidad de las instituciones del Perú.

Aun cuando creemos que políticas como las evaluaciones estandarizadas aportan al monitoreo y la consolidación del avance de habilidades fundamentales de los estudiantes (UMC, 2008), sus resultados no pueden identificarse con el avance total de la calidad educativa del país; pero tampoco podemos descartar estas evaluaciones. porque significaría invalidar el único indicio con el que contamos para tomar decisiones en la política educativa nacional.

Por esta razón, el presente estudio parte y hace uso de la información de las últimas evaluaciones, en particular de los niveles de comprensión lectora, no para quedarnos en el juicio de lo que no se logró, sino para ejecutar acciones reales eficaces que cambien esos porcentajes. Por tal motivo, nos inclinamos por lo sostenido por León (2007), en el sentido de que las pruebas estandarizadas deben verse como un fenómeno y no simplemente como resultados: la idea es darle prioridad a la búsqueda de metodologías

que generen cambios profundos en el aprendizaje y, por ende, desarrollen las competencias comunicativas.

Guerra y Guevara (2013) afirman que el desarrollo de las competencias lectoras permite que el estudiante sea capaz de percibir sus propias habilidades al comprender y poder regularlas; por lo tanto, adquiere la facilidad de aprender. La comprensión de un texto va más allá de descifrar letras y darles un sentido a las palabras en conjunto (Cassany, 2008). La comprensión es la base del aprendizaje y existen diferentes niveles que deben desarrollarse progresivamente (Caín, 2010); sin embargo, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales demuestran los bajos índices de progreso en Perú y los estudiantes de zonas rurales resultan los más afectados.

En cuanto a la última Evaluación Muestral (2022), los resultados no fueron diferentes a los esperados. El cuadro 1 demuestra que el promedio nacional en las últimas tres evaluaciones (2018, 2019 y 2022) no varió significativamente en sus niveles de logro. El último año, solo el 37% de los alumnos llegó al nivel satisfactorio; sin embargo, si observamos los resultados en el cuadro 2, vemos que los logros más bajos los tienen los estudiantes de zonas rurales y de menos ingresos económicos, donde solo el 16,3% llega al nivel satisfactorio, lo que evidencia la poca atención del Estado.

Cuadro 1

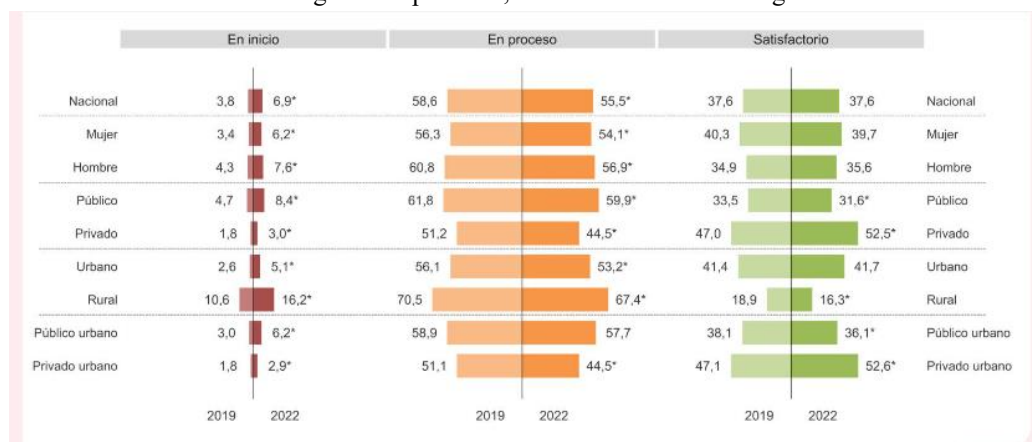
Resultados de 2^{do} grado de primaria, línea histórica de resultados nacionales según logro y medida de promedio.



Análisis: Resultados de los promedios resultantes por logros de aprendizaje de los estudiantes del 2^{do} grado de primaria, de los años evaluados. Se visualiza del 2011 al 2015 un crecimiento en el nivel esperado; sin embargo, a partir de este último, hay un descenso. Fuente: Minedu (2022).

Cuadro 2

Resultados de lectura de 2^{do} grado de primaria, resultados nacionales según estrato.



Análisis: Cuadro comparativo de la evaluación censal del 2019 al 2022. Resultados separados por estratos; se observa que en el ámbito rural está la mayor deficiencia en logros de aprendizaje. Fuente: Minedu (2022).

Ramos (2011) cree que el problema de los bajos niveles de comprensión lectora en el Perú se debe a lo contradictorio del currículum en cuanto a forma y contenido, la formación docente y las prácticas en el aula. Sin embargo, la situación educativa en el Perú implica muchos más factores. Pérez (2005) menciona que la comprensión lectora es un proceso íntegro y complejo donde el estudiante o lector asume una posición; la correcta comprensión supone que el estudiante pase por todos los niveles de ésta y logre una construcción propia de esa información recibida (Langer, 1995).

Para cumplir con el objetivo de desarrollar todos los niveles de comprensión lectora, deben involucrarse diferentes estrategias, las cuales doten a los estudiantes de herramientas que puedan regular; estas se deben forjar en los años de formación. Sin embargo, la realidad educativa evidencia vacíos y en las distintas pruebas los porcentajes de logros cada vez son menores. Pérez (2005) sostiene que la causa está en la censura y el predominio en el sistema educativo de la enseñanza a partir de la repetición, que invalida y limita el desarrollo del estudiante.

Otro factor que incide en la comprensión lectora radica en las prácticas docentes y los materiales empleados, especialmente cuando se utilizan textos que no generan interés ni motivación en los estudiantes. Ramos (2011) y Durand (2018) señala que, aunque los estudiantes leen más en la actualidad (redes sociales, anuncios), no necesariamente leen lo que el profesor les asigna. Por ello, es esencial implementar medidas, programas y proyectos efectivos que vayan más allá de lo tradicional y memorístico en la enseñanza de la comprensión

lectora (Guerra y Guevara, 2015). Además, es imperativo abordar las limitaciones en la formación de los docentes. Asimismo, Gutierrez (2018) enfatiza que la selección de lecturas que no responden a los intereses y necesidades de los estudiantes, junto con estrategias pedagógicas ineficaces, afecta negativamente la comprensión lectora.

Existen diversas discusiones acerca de cómo se origina y cómo se desarrolla la competencia lectora. García y Guevara (2015) creen que la competencia lectora se desarrolla de manera individual, dado que este acto es interactivo entre el lector y el texto, donde el lector asume una posición, interpreta valora, juzga, infiere y se desarrollan por niveles, desde lo básico hasta construcciones complejas (Pérez, 2005; Goodman, 1996; Barthes, 1977; Cassany, 2006). Sin embargo, está comprobado que mientras más conocimientos previos y experiencias acumule el lector, la capacidad de comprender es más profunda (Piaget, 1978; Solé, 1992). Empero, mientras más estrategias posea el estudiante, es capaz de desarrollarse mejor.

Considerando lo anterior, el último informe de la Unesco (2021) sobre el alcance de logros de aprendizaje en comprensión lectora indica que este se ha agravado en los estudiantes de América Latina y el Caribe. Cada cuatro de cinco estudiantes de 6^{to} de primaria no comprenden lo que leen, resultados que se han agudizado con la pandemia del Covid-19.

1.3.1. Comprensión lectora literal

Para Zapata (2017) y Sánchez (2017, como se cita en Quino, 2016), en este primer nivel de comprensión el lector es capaz de obtener información explícita, es decir, identifica datos expresos en el texto, aspectos generales como personajes, acontecimientos, lugares, nombres, fechas. Pérez (2015) agrega que este primer nivel de comprensión lectora es de reconocimiento y recuerdo, en vista de que, a pesar de ser el nivel menos complejo, requiere ciertos elementos para su efecto, por ejemplo, que el alumno tenga conocimiento ortográfico y fonológico de las palabras, y sea capaz de descifrar los grafemas. Las preguntas son concretas y las respuestas se encuentran en el mismo texto.

Sin embargo, Gordillo y Flores (2009) exponen que este nivel presenta dos subniveles: el primero, donde se reconocen palabras y datos explícitos, y un segundo nivel literal profundo donde se puede componer más de dos palabras, lo cual le otorga un significado básico. Pérez (2005) también considera que existe un momento de reorganización de información: el puente entre el primer y el nivel inferencial. De hecho,

la información recibida debe ser ubicada y clasificada para comprenderla de manera global e identificar información esencial y pasar al siguiente nivel. Este primer nivel es indispensable para avanzar a los siguientes; sin embargo, no es suficiente para decir que el estudiante ha logrado el desarrollo de tales o cuales destrezas de sus competencias comunicativas.

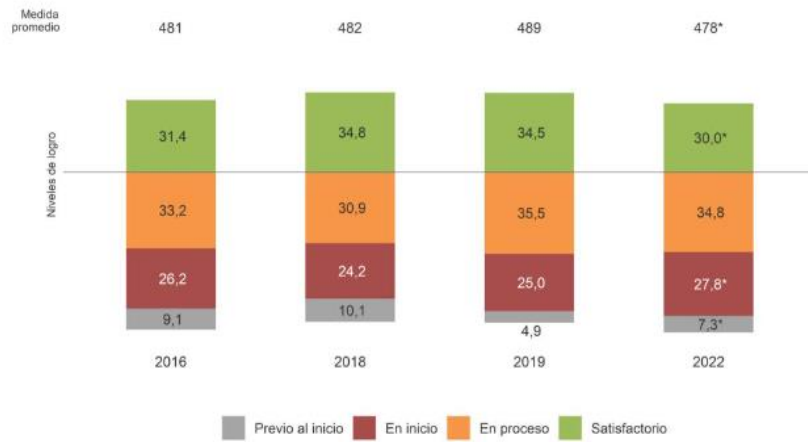
La Unesco (2022), en el estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje, menciona que el nivel literal es considerado el nivel mínimo en el logro de los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe (además, monitoreado en la Agenda 2030). Es importante mencionar que los niveles de logros son establecidos en el Diseño Curricular Nacional por ciclos. Aunque los estándares de lo que se quiere lograr en el IV ciclo, al que pertenece el 4^{to} de primaria, son ambiciosos en comparación con los resultados aparentes, las interpretaciones de los resultados evidencian que la mejora de aprendizajes es mínima en proporción al total del número de estudiantes.

Según la ECE (2016), los logros de aprendizaje de los estudiantes de 2^{do} y 4^{to} de primaria en el nivel inferencial —de los cuatro niveles considerados en la evaluación— ascendieron a nivel nacional hasta el año 2015, en algunas regiones más que otras. Sin embargo, a partir de ese año, el porcentaje de logros de aprendizaje se redujo considerablemente.

En la última evaluación muestral (2022), como lo detalla el cuadro 3, los niveles de logro se redujeron en todo el país: el 27,8% se encuentra en el nivel de inicio; y el 7,3%, previo al inicio. Lo que indica que casi la tercera parte de los estudiantes se encuentra en procesos iniciales de aprendizaje. Sin embargo, si observamos el cuadro 4, cuadro por desagregación, la zona rural tiene porcentajes mayores de estudiantes en niveles mínimos de comprensión lectora, lo que pone en evidencia la urgencia de atención.

Cuadro 3

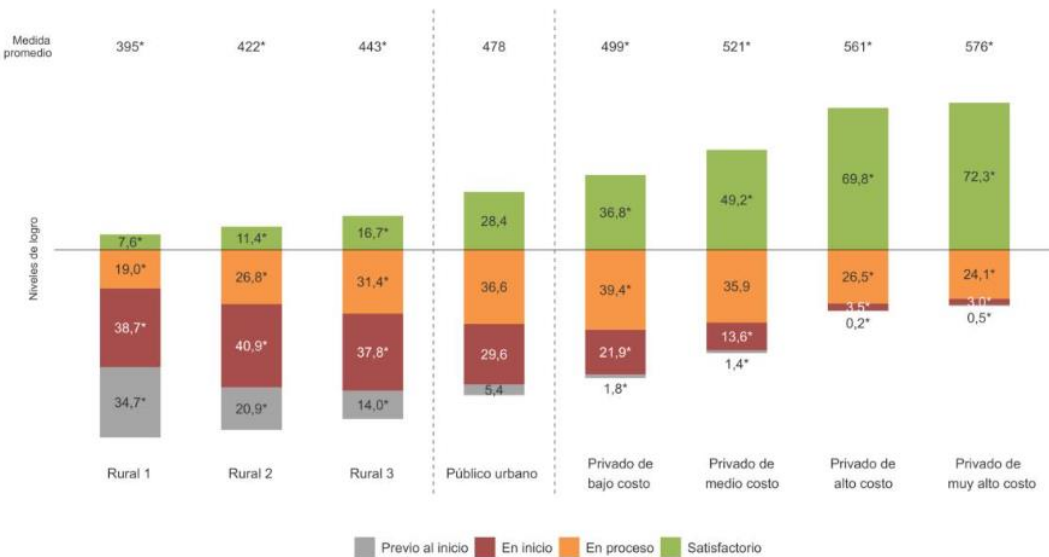
Evaluación muestral de estudiantes 2022.



Análisis: Se observa el porcentaje de los logros de aprendizajes de las últimas cuatro evaluaciones muestrales, que evidencia el descenso y retroceso de la evolución hasta el 2016. En el 2022, el logro del nivel Satisfactorio se redujo en 4,5 % a comparación del último año. Fuente: Minedu (2023).

Cuadro 4

Evaluación muestral de estudiantes, 2022 por estrato y situación geográfica.



Análisis: Resultados de los porcentajes de los logros de aprendizaje de la última evaluación muestral de estudiantes, sectorizado por estrato y situación geográfica de los estudiantes, donde se puede observar la distancia de logros de los estudiantes de las zonas rurales en comparación con los estudiantes de zonas urbanas. Fuente: Minedu (2023).

Según el informe de la Unesco (2022), los estudiantes de 4^{to} grado de primaria deben alcanzar este nivel como requisito mínimo; sin embargo, no es el nivel con el que el estudiante desarrolla sus capacidades de comprensión óptima, es decir, el mayor porcentaje de los estudiantes de zonas rurales solo llega a este nivel.

1.3.2. Comprensión lectora inferencial

Este segundo nivel de comprensión denominado inferencial requiere un esfuerzo mayor que el literal, donde el estudiante hace uso de sus competencias interpretativas. Un efectivo proceso inferencia involucra que el estudiante pueda suponer, deducir ideas que no están expresas en el texto (Cortés, Daza y Castañeda, 2019; Ugarriza, 2016); es decir, busca relaciones más allá de las que están escritas en el texto. Según algunos autores como Pérez (2015); Guerra y Guevara (2015, en este nivel el estudiante genera asociaciones más complejas como leer entre líneas, y hacer uso de sus saberes previos. Cassany, Luna y Sanz (2008) complementan esta información mencionando: “La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto” (p. 550).

El conocimiento y bagaje de vocabulario que el estudiante posee influye positivamente en este nivel, por lo tanto, tiene más posibilidades de interpretación y procesos mentales complejos (Calderón, Flores, Ruiz, y Castillo, 2022). En este nivel, el lector está en la capacidad de reconocer el lenguaje figurado y el significado de las palabras por el contexto donde se ubican para complementar la información recibida (Quino, 2016). Este nivel es indispensable para la formulación de hipótesis e ideas.

El proceso de inferencia cumple un rol fundamental en el desarrollo cognitivo. Cassany, Luna y Sanz (2000) mencionan que constantemente en la estructura de un texto aparecen vacíos o sentidos entre líneas, según su complejidad, y el estudiante en su proceso de construcción de comprensión infiere, deduce, interpreta, pero eso solo será posible en el ejercicio constante del lector: cuando se desarrolla esta habilidad, el estudiante adquiere autonomía.

Medina y Nagamine (2019) afirman que una de las barreras que impiden el desarrollo de este nivel se debe al uso de textos descontextualizados de la realidad del estudiante. La pérdida de la motivación por parte de los estudiantes los aleja de forma eminente de la lectura. Pérez (2005) agrega que el fracaso del aprendizaje está estrechamente relacionado con las estrategias reiterativas y desactualizadas usadas por los docentes. Otras razones que complementan lo último se refieren al uso desmedido de

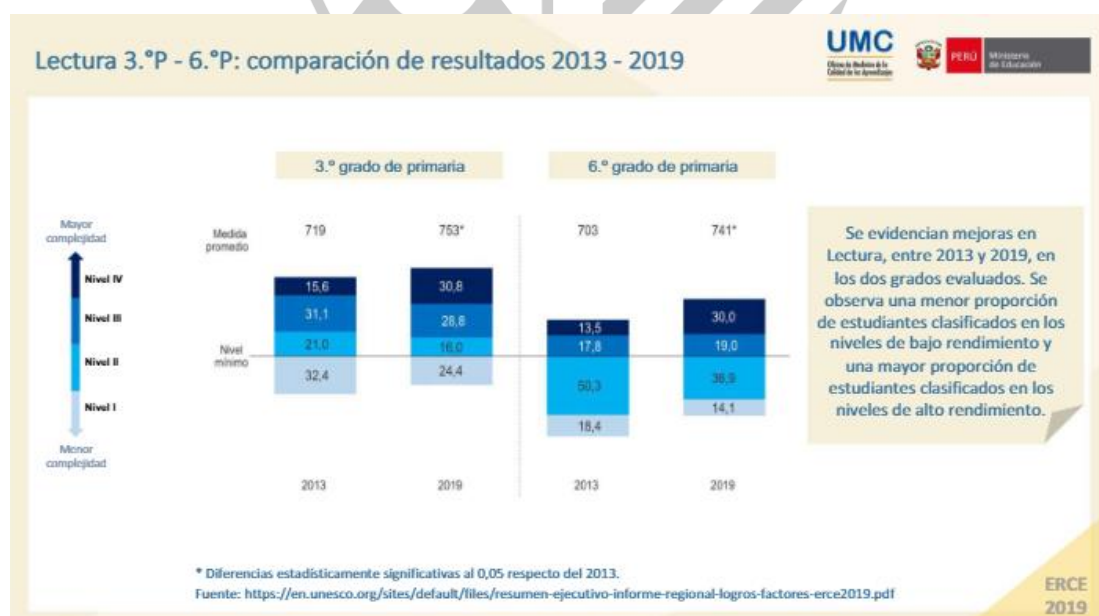
los estímulos digitales que no guardan relación con lo enseñado en la escuela. Sin embargo, habría que cuestionar el otro extremo, de estudiantes con poca o ninguna influencia de medios digitales, y con el uso de material educativo que en el mejor de los casos no se vincula con su realidad; y en el peor de los casos, no existe un material guía.

Durante la pandemia los estudiantes de zonas rurales enfrentaron las consecuencias más drásticas en las brechas de la educación, resultados que se reflejan en las evaluaciones, y aún más en el desenvolvimiento de la sociedad.

Según el último informe de la Unesco (2022), el logro del ejercicio de la inferencia pertenece al III nivel de los IV que los estudiantes deben alcanzar. Sin embargo, como lo expone el cuadro 5, según evidencian los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2019), solo el 28,8% de los estudiantes de todo el país logra el nivel inferencial; por otro lado, solo el 19,3% de los estudiantes de zonas rurales alcanza este nivel de logro. Se debe tener en cuenta que estos resultados fueron realizados antes de la pandemia: ya existían esas brechas entre las zonas urbanas y rurales, distancias que se han extendido según la última evaluación muestral (2022).

Cuadro 5

Evaluación de Estudio Regional Comparativo y Explicativo del 2019



Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2019.

Análisis: Se presentan los resultados de las dos últimas evaluaciones de las pruebas ERCE, donde se comparan los resultados de lectura de 3º y 6º grado de primaria en el ámbito nacional. Se observa que hay

un mejor resultado en los niveles II y III en el 3^{er} grado de primaria; pero en 6^{to} más del 30% aún se encuentra en niveles iniciales de aprendizaje. Fuente: Minedu (2023).

A pesar de que no es el último ni el más complejo nivel, gran parte de los estudiantes no llega a esta etapa (PISA, 2007). La última evaluación de logros de aprendizaje (EM 2019) en 4^{to} de primaria reporta que del 2018 al 2019 hubo un pequeño avance del 30,9% al 35,5%, aunque aún es grande la brecha. Sin embargo, en la última evaluación muestral (Minedu, 2022) se observa que este nivel esperado ha seguido reduciendo su porcentaje.

De manera general, se puede evidenciar que si bien es cierto muchos porcentajes se mantienen o se reducen mínimamente, los sectores más afectados son los estudiantes de las zonas rurales y de los colegios estatales, donde existen porcentajes distantes, a diferencia de los estudiantes de la ciudad. Lo anterior resulta otro factor preocupante, pero a la vez alentador, porque la presente investigación desea aportar a los más afectados por los estragos de años de inestabilidad política, social y económica.

1.3.3. Comprensión lectora crítica

Este tipo de comprensión es llamado también de juicio valorativo (Ramos, 2011). Se asume que este tipo de comprensión genera un impacto psicológico y personal del estudiante, quien gesta nueva información (Pérez, 2005); esta tiene que ver con juicios propios, apreciaciones y valoraciones de su interpretación del texto (Quino, 2016). Según Gordillo y Sánchez (2009), este nivel es el esperado que un estudiante alcance en el desarrollo de sus competencias transversales y comunicativas a lo largo de la educación básica regular. Alcanzar este nivel permite la oportunidad de diálogo con el texto y emisión de opiniones que conducen a la reflexión de uno mismo y del contexto inmediato (Roncal y Montepeque, 2011). También, para Gordillo y Sánchez (2009), estos juicios pueden ser de realidad o fantasía, de validez, de apropiación, de rechazo o de aceptación.

En el aspecto académico, si el estudiante alcanza este nivel tiene más acceso y facilidad de comprender diversos tipos de textos, puede hablar de ellos y posee más herramientas para su vida profesional y social, especializando su pensamiento crítico (Marina, 2006; Serrano, 2008; Carlino, 2003). Sánchez (1986) agrega que el desarrollo de esta competencia permite que el estudiante genere una relación directa con el plano de sus sentimientos o valoraciones estéticas, separándolas de los hechos contenidos en la lectura. Como expone García (2015), el acto valorativo genera retroalimentación de lo

que va observando, aprendiendo, y existe una gran posibilidad de que este proceso se aplique a los diferentes ámbitos de su vida.

El desarrollo del nivel crítico busca que el estudiante complemente sus ideas con las del texto, además de contrastarlas con su experiencia personal y conocimientos previos. Esto le permite dar espacio a la libre creación para proponer diferentes situaciones a las que inicialmente encontró en el texto, sin que ello signifique el cambio de la esencia de este. Este nivel de comprensión lectora tiene como principal objetivo desarrollar la capacidad creadora e imaginativa del estudiante (Arrieta, como se cita en Aponte, Valderrama; Arévalo y Vega, 2013). Habilidades que la Unesco (2021) considera necesarias en los ciudadanos del siglo XXI.

Sin embargo, aunque la escuela sea el principal estimulador, no podemos decir que la facilidad del acceso de información ni la asistencia a la escuela garantizan el desarrollo de este nivel de comprensión. Esta surge de una práctica profunda y cotidiana que debe ejercerse desde la casa, los lugares públicos, bibliotecas y la escuela (Lockwood, 2011). Para Ramos (2010) y Pérez (2005), también existen otros factores que impiden el desarrollo de este nivel y están ligados con la formación de los nuevos educadores, quienes llegan con grandes deficiencias de comprensión de textos argumentativos y expositivos; en consecuencia, un bajo porcentaje de profesionales están en capacidad de ofrecer algo más a sus alumnos.

Respecto del estado de los estudiantes de Perú, este es el nivel esperado según los logros de aprendizaje también descritos en el Diseño Curricular Nacional (2005). En la última evaluación muestral de estudiantes (2022), el promedio nacional en estudiantes en 2^{do} grado de primaria se ha mantenido en el 37%, en comparación con la evaluación del 2019; sin embargo, los resultados son inferiores respecto de los años 2014, 2015 y 2016, años en los que se llegó hasta el 49,8%. En las zonas rurales el resultado es inferior: solo el 16,3% llega al nivel satisfactorio (Minedu, 2022).

En cuanto a los estudiantes del 4^{to} grado de primaria, solo el 30% llega a este nivel, porcentaje menor respecto de años anteriores (-4,3%); en las zonas rurales, solo el 12,2% logra este nivel (Minedu, 2022). En el 6^{to} grado de primaria solo el 25,5% de los estudiantes alcanza el nivel satisfactorio, mientras que en zonas rurales solo el 9,8%. En 2^{do} grado de secundaria, el indicador es 19,1 %; a diferencia de otros años, en este grado se incrementó el porcentaje de estudiantes que alcanzó este nivel en 4,9% respecto del 2019; sin embargo, los índices siguen siendo bajos. En este nivel de comprensión lectora,

un elemento observable es que, con el pasar de grados, menos estudiantes han logrado el nivel esperado. Es una situación preocupante considerando que aquellos alumnos serán los futuros profesionales. Entonces: ¿qué esperar del futuro ciudadano?

La realidad del país exige que los objetivos del aprendizaje se logren y el nivel de comprensión valorativa es de suma importancia para formar estudiantes que reflexionen e imaginen una realidad distinta. Necesitamos estudiantes que participen activamente en la resolución de problemas del entorno basada en la innovación, pensada desde la empatía (Vizcaya, 2010). Por ello, concordamos con el pensamiento de Paulo Freire, quien exalta que lo más importante de la educación es alcanzar que las personas evolucionen en aspectos relacionados con la justicia y la innovación.

Determinar cuáles son los factores que no permiten el desarrollo de la comprensión de los estudiantes en zonas rurales va más allá de las estrategias y la preparación docente. Al mismo tiempo, se deben considerar también factores como alimentación, salud, infraestructura, etc., tal como lo señala el informe de seguimiento de la educación en el mundo de Unesco, titulado *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All* (2020).

Podemos concluir que la evolución de la comprensión lectora en el Perú se encuentra en niveles básicos, y debido a la pandemia ha tenido un gran retroceso porcentual, tal como lo sostiene la Unesco. Poniendo en vitrina aspectos pendientes que mejorar, esto se ha visto reflejado en la última Evaluación Censal Estudiantil (ECE) realizada a fines del 2019 y en la última evaluación muestral (2022). Lo anterior nos hace reflexionar sobre las acciones desiguales que existen por parte del Gobierno. A pesar de que existen políticas promulgadas para atender la emergencia, no se ven resultados.

A esto habría que agregar lo mismo que se sostiene en el Diseño Curricular Nacional (Minedu, 2005) o actualizar este documento oficial —publicado hace dos décadas— y, de esta manera, brindar un contenido acorde con el contexto y las diferencias, con una visión de mejora que respete la pluriculturalidad.

1.4. Estrategias artísticas para la comprensión lectora

La Unesco (2001) estableció, a inicio del nuevo milenio, la tarea de eliminar el analfabetismo, y aunque se redujo en más del 10%, los resultados no han sido profundos, dado que los índices del analfabetismo funcional se han incrementado; es decir, las personas saben leer y escribir, pero no comprenden lo leído. Esta situación se agudizó

con la pandemia del Covid-19 y, aunque la Unesco realiza diversos informes y recomendaciones para contrarrestar los efectos, las brechas educativas se han ampliado, lo cual afecta de manera más grave a los estudiantes de zonas con pocos recursos, como las rurales.

La XXX Conferencia General de la Unesco celebrada en el año 2000 propone incluir a la educación de los estudiantes de primaria y secundaria la enseñanza de las artes, debido a la influencia y sus altos beneficios del desarrollo individual y académico. A partir del año 2000 se comenzaron a plantear diversos programas que introducían las artes en el aprendizaje, como el programa Humanitas, que involucra literatura y disciplinas artísticas, con las cuales los estudiantes mejoraron su aprendizaje, alcanzaron mayor comprensión y se disminuyó la deserción estudiantil (Aschbacher, Herman y Winters, 1997). También, la American Association of Agricultural Education (2003) concluye que todas las disciplinas artísticas aportan de manera positiva al desarrollo de la persona (Villegas & Cerda, 2017) en el ámbito educativo si son relacionadas de manera adecuada con otras materias; es decir, pueden contribuir al conocimiento y a la voluntad por el aprendizaje.

Bajo el sustento anterior, en el presente estudio se proponen tres disciplinas interrelacionadas que pueden aportar a la mejora de la calidad de los aprendizajes y promover los valores básicos tan necesarios para la convivencia: el teatro, la escritura y la música.

1.4.1 El teatro como estrategia de comprensión lectora

El teatro, como manifestación artística y medio de expresión, ha mostrado una notable influencia en diversas disciplinas y ciencias, lo que confirma su naturaleza transdisciplinar. Stanislavski, reconocido como uno de los principales referentes del teatro, realizó aportes cuyos efectos han trascendido las artes escénicas, siendo aplicados en áreas como la psicología, la enfermería, la lingüística y en la educación (Souza & Favoreto, 2023). En el ámbito de la psicología, sus técnicas han favorecido el desarrollo de enfoques terapéuticos basados en el autoconocimiento y la expresión emocional. En enfermería, sus principios han contribuido a mejorar la comunicación empática con los pacientes, mientras que en lingüística, el estudio de la narrativa y el lenguaje teatral ha brindado nuevas perspectivas sobre la interacción y el discurso.

El teatro en la educación no es ajeno a ese aporte positivo: sus beneficios contribuyen a la evolución cognitiva, emocional, social y de autoconocimiento (Núñez & Navarro, 2007). De igual modo, influye directamente en el desarrollo de otras materias.

El teatro es una de las disciplinas artísticas más complejas porque involucra aspectos como lo físico y lo psicológico, pero es ante todo un acto de comunicación, cuyo proceso comparten varias personas (Núñez & Navarro, 2007). Esta disciplina artística no se limita a lo escénico: su compleja composición estructural —el texto, la interpretación, la escenografía, el montaje, los ensayos— hace que el estudiante amplíe su visión de relaciones comunicativas, al generar la interacción entre varios tipos de lenguajes. De hecho, la disciplina escénica posee la cualidad de ser un sitio seguro para experimentar el lugar del otro, desarrollando la empatía desde el diálogo, el juego y la convivencia. Para Castro (2021), la gran virtud del teatro es la motivación y propiciar la reflexión constante.

Para Mórtigo, Pérez y González (2019), el teatro genera emociones positivas e interacción social constante. Pekrun (2014) y Caballero (2019) también mencionan que el teatro influye significativamente en el aprendizaje, debido a que por su naturaleza involucra relacionarse, conversar e interpretar. En cuanto a las consecuencias en la motivación, resalta su gran facultad de mayor predisposición para el aprendizaje.

Dubatti (2019) considera que la teatralidad forma parte del ser humano, ya que todo el tiempo éste organiza información del otro. Sin embargo, para Benza y Schreiber (2021), más que una actividad de entretenimiento, el teatro es una manera de reestructurar el mundo interno y externo con profundidad. Es decir, permite pensar, relajarse, crear y explorar las propias experiencias desde la perspectiva en la que uno se encuentre. Sea donde sea que participen, el estudiante, el actor, director o espectador de la obra requieren involucrarse y pasar por diversos procesos mentales.

En este mismo proceso, el propio Dubatti (2019) agrega que, en el lenguaje escénico, la metáfora es llevada a otros niveles donde un movimiento, la iluminación, un gesto o un color pueden trascender el lenguaje verbal. Benza & Schreiber (2021) consideran que una de las mayores virtudes del teatro es el diálogo constante entre la ficción y la realidad, porque a través de él se genera la reflexión, a partir de la corroboración de sus experiencias y las de los personajes.

En cuanto a la producción de nuevos aprendizajes, al participar como actor o espectador se generan nuevos entendimientos a partir de las experiencias propias; y, por otro lado, este juego teatral ayuda a descifrar realidades ajenas para ir más allá de las

percepciones limitantes, lo cual genera la capacidad de retrospectión. En esa misma dirección, Nicholson (2005) agrega que el teatro permite cuestionar las verdades y las posibilidades de resoluciones, ya que esta disciplina expone relaciones humanas.

Stanislavski (1987) menciona que el teatro elabora un proceso de formulación del imaginario, que desarrolla la reflexión y construcciones complejas de la persona que se involucra., debido a las situaciones cotidianas y extracotidianas que se mezclan. Al mismo tiempo, Merchan (2008) indica que se trata de una de las disciplinas más amplias porque involucra diversos procesos mentales, voz, movimiento, y cuerpo; por lo que podemos decir que este recurso artístico estimula el aprendizaje colaborativo e individual. Debido a ello, educar desde el enfoque del teatro supone desarrollar las prácticas sociales de manera más flexible y también aquellas facultades que la educación debe atender, pero que no cumple debido a un sistema estático y desigual.

Respecto del teatro como una herramienta pedagógica, Wong (2015) cree que el proceso teatral está vinculado a la lectura, dado que refiere a una serie de unas estrategias que involucran la recitación de textos y acto seguido una construcción escénica; adicionalmente, reafirma el interés y el hábito a la lectura. Es decir, esta disciplina artística reinventa la manera de comprender un texto.

Encontramos diversas investigaciones que demuestran los efectos positivos del teatro en la educación. En ese sentido, Díaz (2021), después de realizar un programa de teatro para mejorar la comprensión lectora, concluye que los alumnos incrementaron su capacidad de memoria a corto plazo, la atención y su desenvolvimiento corporal. Lo anterior ratifica lo mencionado por Cervera (2016), quien asegura que las estrategias teatrales permiten expresar, comunicar, desarrollar la dicción, la gestualidad y la capacidad de reflexión; del mismo modo, logra efectos directos en la lectura, como la velocidad, la exactitud lectora y el gran efecto motivador que provoca.

Respecto de los efectos del teatro en la motivación, Souza y Favoreto (2023) recalcan que el teatro en la educación consiste en un gran componente para el aprendizaje y, como disciplina, contribuye a que el estudiante evolucione constantemente en la práctica y en la actualización de conocimientos.

La relación del teatro con los niveles de comprensión de textos radica en que el análisis constante de un texto teatral mejora la comprensión desde la intención de querer comprender al personaje para poder interpretarlo. Cuando uno se halla dentro de un proceso teatral conoce nuevas palabras, explora las características de los personajes, las

entonaciones y formas de expresarse: todo ello involucra una evolución del lenguaje (Calderón, López & Rodríguez, 2015). Igualmente, Mórtigo, Pérez y Gonzales (2019) agregan que se propician las capacidades neuropsicológicas y socioafectivas porque asocia varias capacidades a la vez.

El teatro se presenta como una herramienta poderosa para estimular la creatividad y la capacidad de representar la realidad mediante el juego simbólico. Su práctica fomenta no solo la imaginación, sino también habilidades esenciales como la interacción social y el trabajo en equipo, elementos clave para el desarrollo de competencias comunicativas. Además, el teatro promueve el gusto por la lectura al involucrar a los participantes en la interpretación de textos, lo que exige un uso constante y consciente del lenguaje. Este enfoque ha demostrado ser particularmente beneficioso para estudiantes con dislexia, dado que contribuye a mejorar sus habilidades lingüísticas y su confianza en la comunicación escrita y oral (Muñoz y Parda, 2015; Mages, 2016).

El teatro es una oportunidad de educación intercultural, pues al practicarlo es posible comunicar y revalorar los orígenes para así relacionarse con otros grupos. Precisamente, los espacios hegemónicos necesitan metodologías creadas a partir de las necesidades de las personas y que sus contextos permitan el diálogo. La enseñanza del teatro por parte de Stanislavski demostró que su estudio eleva el espíritu a través del desarrollo de la sensibilidad y la catarsis. Para Benza y Schreiber (2021), la desigualdad generada por nuestra historia, por la situación política y social del país, tiene consecuencias en la calidad educativa, sobre todo en las zonas vulnerables. Ante ello, el teatro contribuiría a desarrollar aspectos importantes en la formación del estudiante.

Aunque hace más de dos décadas se haya fundamentado la importancia del teatro y sus aportes positivos del individuo, como participante o espectador, parece que hay más obras escritas que espectadores, según la Encuesta Nacional de Programas Presupuestales (Enapres) realizada por el Ministerio de Cultura (Mincul, 2021). Según esta consulta, en el 2019, la asistencia al teatro (en auditorios o en espacios públicos) en zona rural solo llegó al 4,3% y 11,1% en la costa, ya sea por el acceso o la poca oferta. Tales resultados demuestran una debilidad de esta estrategia. Como lo refiere Vygotsky (1978), el aprendizaje sucede mientras el estudiante se relaciona con su entorno; si el estudiante es ajeno a la experiencia teatral, existen menos posibilidades de su consumo y comprensión.

Por todo lo anterior, se puede concluir que el teatro fortalece las capacidades cognitivas y físicas. Del mismo modo, ejercita el proceso reflexivo y de resolución de

problemas sobre el individuo y, por ende, en sociedad (Freire, 2005). Se trata de una necesidad profunda para el desarrollo de toda comunidad, puesto que el logro de la persona es constituirse en ser y esta es una de las tareas implícitas de la educación con principios en la cultura (García, 1984).

El poco desarrollo del teatro en la región Áncash, donde se ha realizado el presente estudio, hace que haya menos posibilidades de usarlo y de generar el interés en los estudiantes, aunque represente una nueva oportunidad de diálogo intercultural. De hecho, el teatro posee las dimensiones para generar el aprendizaje desde la experiencia y desde la reflexión, aprendizaje que trasciende en el tiempo. Tal como lo sostiene Vygotsky, el lenguaje implica apropiarse del significado y de conceptos para expresarse.

1.4.2 La escritura como estrategia de comprensión lectora

Escribir requiere un uso consciente del lenguaje y un ejercicio de pensamiento crítico (Olson, 1998). En otras palabras, escribir requiere que el individuo conozca, use el sistema de lenguaje y reflexione sobre los elementos propios del lenguaje para formular sus mensajes, ya sea de manera oral o escrito. La escritura, en ese sentido, es un sistema con propiedades particulares que presenta reglas de uso (Teberosky, 2000). Sin embargo, el desarrollo de la escritura se vincula también con el mundo interno de la persona más el conocimiento previo del sistema. Para el Minedu (2005), la competencia de escritura permite que el estudiante siga aprendiendo a lo largo de su vida académica y fuera de ella, dado que tiene implicaciones cognitivas, emocionales y sociales que lo ayudarán a desarrollarse como ciudadano (Piernagorda, Capdevilla & Prat, 2020).

Por un lado, la escritura resulta un lugar importante en la concretización del pensamiento expreso en palabras. Tal como lo sostiene Larrosa (2001), las experiencias de lectura y de escritura se entretajan complejizando el pensamiento porque precisamente la comprensión de un texto implica construcciones constantes de significado. Por otro lado, Cassany (2008) menciona que el acto de escritura es cualquier manifestación verbal que produzca comunicación, es decir, una redacción, una exposición, conversaciones, etc. En consecuencia, se produce un énfasis en que la escritura solo ocurre cuando hay otras experiencias que la provocan. De ahí su necesidad de comunicar y expresar: aquello implicará explorar el mundo personal de quien escribe.

La escritura aporta a la estructuración del aprendizaje, de tal manera que reforma el cómo aprender, debido a que cuando el estudiante produce textos, interfieren operaciones complejas como la memoria, la atención, el control, etc. (De Beaugrande,

1987). Además, Lomas (1999) afirma que la escritura creativa ayuda a lograr objetivos directos del manejo del código del lenguaje, y, aunque es un proceso diferente al hablar, puede ser un indicador de cómo va comprendiendo.

El Ministerio de Educación (2015) enfatiza la importancia de la escritura como un potenciador de la identidad y de la participación ciudadana. Por ello, en el mismo año, se realizó la Evaluación Censal de Estudiantes en la capacidad de producción de textos. La evaluación tuvo en cuenta la comprensión textual y el uso de las convenciones ortográficas. Sin embargo, no se contempló la redacción de opiniones o reflexiones, uno de los niveles superiores de la comprensión lectora. Pese que no consideró ese aspecto, los resultados obtenidos en esta evaluación evidenciaron que el 20% de todos los estudiantes se encuentra en el nivel de inicio, el 66,9% en el nivel de proceso, y solo el 12% se encuentra en el nivel satisfactorio, el que deberían alcanzar todos los estudiantes.

El Currículo Nacional propone la competencia de escribir y producir textos como fundamental. Sin embargo, se observa que se le da énfasis a la producción de documentos formales como cartas, noticias, afiches, pero no hace referencia a trabajos sobre textos acordes con el contexto y los intereses de los estudiantes, aspecto que creemos importante para generar un discurso desde la experiencia, a fin de lograr un aprendizaje profundo (Piaget, 1975).

De la misma forma, ya hace más de 40 años atrás, Vygotsky (1978) concluyó que la escritura es la forma del lenguaje más elaborada que permite la apropiación cultural; además, requiere el uso de códigos establecidos e implica un proceso cognitivo que debe concluir en la reflexión (Ferreiro y Teberosky, 1979). El Minedu insta a lo mismo. No obstante, el problema perdura y refleja que los contenidos y los logros en escritura solo se quedan en lo superficial de lo académico, en el tipo de texto que deben producir, antes que aprender a escribir desde la experiencia, desde la reflexión y desde sus necesidades.

En ese sentido, podemos concluir la escritura no se limita al uso del código, sino que debe ser una consecuencia de la comprensión, una forma de expresar y de formular ideas propias que propicien la reflexión. Utilizada como estrategia, aporta y refleja los avances de los estudiantes en cuanto a comprensión lectora, además de construir otros medios de comunicación (Serrano, 2014).

El proceso de escritura se concibe como una competencia, es decir, como un producto que evidencia la evolución del estudiante. En el Currículo Nacional de

Educación, la encontramos en todos los niveles (Minedu, 2017). Ante ello, en esta investigación concebimos a la escritura como una estrategia para alcanzar la reflexión, puesto que es utilizada como medio para alcanzar otros objetivos, sin dejar de lado el logro de la capacidad, pero sí desde un enfoque didáctico y creativo. Es decir, creemos que al darle a la escritura un giro como medio más que como resultado, podemos observar su verdadero valor. Es importante implementar esta disciplina dentro del programa, porque consideramos que la escritura juega un papel importante en el desarrollo de la sociedad, constituyendo y salvaguardando la memoria de las comunidades rurales, como lo es la localidad de Yúngar.

1.4.3 La música como estrategia de comprensión lectora

De todas las disciplinas artísticas, posiblemente la música se halle más insertada en la pedagogía durante la primera etapa. Para Lozano y Lozano (2007), la educación de los primeros años posee una dinámica coherente con la naturaleza del aprendiz, donde se involucra el juego y el descubrimiento. ¿Pero qué sucede los siguientes años? ¿En qué momento este proceso se vuelve estático y estructurado? De tal manera que cuando se menciona música en la educación, inmediatamente se asocia con la etapa inicial de formación.

Filósofos como Aristóteles conciben que la importancia de la música resulta trascendental en la formación moral y política de los ciudadanos, puesto que controla las pasiones e incide en los estados anímicos; es decir, la música tiene el poder de afectar la conducta humana, lo que resulta esencial para mantener el equilibrio y la justicia en la sociedad (Zagal, 2018). Ya en tiempos contemporáneos, Lozano y Lozano (2007) aseguran que aplicar la música en el desarrollo del estudiante construye un entorno emocional adecuado para el aprendizaje, dado que facilita escribir, leer e incluso interpretar. Tobar y Álvarez (2018) afirman que la música es una herramienta idónea para trabajar en grupo por su diversidad, ya que, al ser una estrategia lúdica y diferente, los acerca trabajando desde la socialización: con la música diferentes culturas e individuos pueden integrarse y nutrirse (Tobar y Álvarez, 2018).

Si bien es cierto que las tendencias contemporáneas sobre la educación sostienen que la música resulta fundamental en la formación del infante, tal como lo comenta Arguedas (2009), no se le da la misma importancia y provecho en el resto de los años de formación. La música es una expresión artística que aporta al desarrollo de habilidades y, al integrarla a las aulas, se vuelve un ejercicio para la resolución de problemas de manera

lúdica y placentera (Sigüenza y Guevara, 2022). Por ende, se vuelve crucial su inclusión en la educación. Un hecho trascendental, más allá de que el estudiante aprenda a tocar un instrumento, es que el docente adhiera la música a sus métodos de enseñanza a fin de lograr que los alumnos encuentren una nueva forma de comunicación sensible (Tobar y Álvarez, 2018).

A pesar de los diversos estudios acerca de los aportes de la música al aprendizaje, su integración al sistema educativo aún es heterogénea y se realiza de manera muy superficial o nula; debido a que en las escuelas se carece de recursos materiales o no se cuenta con profesionales especializados en el área. De cualquier manera, resulta vital practicar la música fuera de la escuela, como la casa y espacios públicos. El desconocimiento sobre la importancia de la influencia de la música en la educación impide que sea aprovechada en nuestras escuelas, pese a que todas las civilizaciones del mundo han considerado a la música como la base cultural de cada tiempo (Almoguera, 2020).

Según Rodríguez y Gherram (2011), la música introducida en un momento pertinente en las sesiones de clases potencia aspectos léxico-semánticos, gramaticales y sociopragmáticos de los estudiantes, dado que las disciplinas artísticas constituyen un contenedor de la cultura que transmite costumbres, historias y sentimientos. Es decir, cuando el estudiante adquiere facultades musicales está reconociendo mediante símbolos las sensaciones y las historias mismas de la música expuesta ante sí. Patiño (2018) agrega que por medio de la música podemos explicar y lograr la comprensión de forma amena y significativa. La historia y los grandes acontecimientos se han acompañado siempre de música y muchos de los registros históricos han llegado a nuestro tiempo por la trascendencia de la música.

Piernagorda, Capdevila y Prat (2020), mediante su investigación en dos grupos diferentes para comprobar el impacto de la música, demostraron que en uno de los grupos que aplicaron la música mejoró de manera notable en el área lingüística y matemática, respecto de lo académico; y, por otro lado, en el desarrollo emocional en cuanto a la formación personal. Por ende, creemos fundamental impulsar la implementación de este modelo educativo en la enseñanza primaria, incorporando la música en la formación básica de manera obligatoria y no como un curso opcional.

A pesar de que el currículo nacional posee el área de Arte y Cultura, vemos una desarticulación con la organización del currículo de formación docente: primero, porque

el CNEB determina que un docente debe cumplir el rol de enseñar cuatro disciplinas artísticas; sin embargo, el docente de educación artística se especializa en una disciplina en particular, lo que lo obliga a desempeñar tareas para las que no resulta preparado. Otra incongruencia observable es que el currículo expone la importancia y el enfoque de la enseñanza musical, aunque no se impulsa desde el beneficio.

Como se puede evidenciar, las disciplinas artísticas poseen grandes virtudes para la educación y para las personas en general. Sin embargo, la disciplina que respaldamos dentro de la otras es el teatro, puesto que tiene la facultad de reforzar la identidad y genera un puente comunicativo con los diferentes contextos. Dado que nuestra muestra se encuentra en una zona rural, creemos que es importante crear esa voz de identidad y buscar el diálogo con contextos diferentes. El teatro nos hace cuestionar la realidad mediante la creación de nuevas narrativas (Benza y Tubino, 2019).

Es importante mencionar que los bajos índices de aprendizaje en las zonas rurales y alejadas de la ciudad demuestran que los estudiantes de estas regiones necesitan experiencias innovadoras y lúdicas que los acerquen a las demás comunidades. También es importante educar a las comunidades de la ciudad para crear puentes comunicativos desde la hegemonía y no desde la separación.

Esta propuesta interdisciplinar de arte en la educación parte de una visión socioconstructivista, para la cual el estudiante es el centro del proceso. Por esta razón, el conocimiento es un medio de interacción entre los humanos en el que se promueve la construcción del aprendizaje al relacionarse con el otro, además de la reflexión del entorno. Por medio del arte podemos formar estudiantes que comprendan mejor, pero sobre todo que adquieran un pensamiento crítico para generar discursos y acciones transformadoras. Como lo sostiene Freire (1967), solo una educación real puede ofrecer al individuo herramientas que lo conduzcan a la liberación.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

El paradigma pertinente para esta investigación fue el paradigma interpretativo, con el enfoque cualitativo, y su método fue la investigación-acción. Del mismo modo, en este capítulo se presentan los objetivos, la población, la muestra, los criterios para la selección de la muestra, además los instrumentos validados que se utilizaron en la investigación.

2.1. Paradigma

La siguiente investigación se inscribe dentro del paradigma interpretativo. Este paradigma busca, en primer lugar, la comprensión de la realidad mediante la observación de hechos internos y externos dentro del contexto (Gonzales, 2009). A partir de la interacción y de la reflexión sobre estos hechos se construye una teoría (Ricoy, 2006). Lo anterior servirá como la base conceptual con la que este programa busca entender y diagnosticar las razones de los bajos niveles de aprendizaje para luego proponer soluciones que atenúen o disminuyan la problemática.

Este paradigma permite que los resultados obtenidos guíen al investigador en una reflexión profunda, facilitando la elaboración de interpretaciones del estudio. Su objetivo es construir teoría a partir de la práctica. Según González (2001), lo más relevante es la integración del investigador en la realidad estudiada, lo que hace que este enfoque sea especialmente pertinente. Esto se debe a la necesidad de observar y comprender el contexto para poder proponer y diseñar un programa interdisciplinario.

La intención del proyecto de investigación parte de la observación de los resultados de las pruebas nacionales e internacionales. Sin embargo, busca diagnosticar y entender el estado actual del problema para actuar sobre las necesidades encontradas en el caso particular de la localidad de Yúnger. Finalmente, se elabora un programa sustentado en la teoría construida.

2.2. Enfoque

El presente estudio se desarrolla dentro del enfoque cualitativo, dado que este posibilita una comprensión integral del contexto analizado. Según Sánchez, González y Esmeral (2022), las metodologías cualitativas no solo contribuyen a la interpretación de las realidades estudiadas, sino que también fomentan su transformación. En el ámbito educativo, este enfoque resulta especialmente relevante, ya que reconoce la subjetividad del investigador y de los participantes, lo que permite entender la construcción del conocimiento desde sus propias experiencias (Cuenya y Ruetti, 2010). Asimismo, la investigación cualitativa se fundamenta en la interacción simbólica y en dinámicas basadas en la creatividad y la autonomía, lo que la convierte en una herramienta valiosa para examinar fenómenos educativos complejos (Martín, Rivera, Arvelo y Machado, 2022).

Con este estudio se busca comprender los bajos niveles de comprensión lectora desde la óptica de los docentes y de los estudiantes; y a partir de ello construir un programa que revierta el problema. Tal como lo dice Casilima (1996), el enfoque cualitativo recupera información subjetiva para entender la realidad sociocultural.

2.3. Método

El enfoque metodológico más pertinente para este estudio es la investigación-acción, ya que permite no solo analizar la problemática de la comprensión lectora, sino también generar cambios significativos mediante la participación activa de los involucrados. Según Latorre (2004), este método integra investigación, cambio y formación, lo que implica que los actores sociales —en este caso, estudiantes, docentes y la comunidad educativa— no son meros observadores, sino protagonistas del proceso de mejora.

Este procedimiento se caracteriza por su naturaleza cíclica, en la que se identifican problemas, se diseñan estrategias de intervención, se implementan, se evalúan y se ajustan continuamente para optimizar sus resultados (Diego, 2007; Creswell, 2014). En el marco de esta investigación, se propone el diseño de un programa interdisciplinario artístico que potencie los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la comunidad de Yúnger, fomentando una aproximación creativa y contextualizada al aprendizaje.

La necesidad de esta intervención es evidente si se consideran los efectos de la crisis sanitaria en los niveles de comprensión lectora en el Perú, los cuales han mostrado un descenso significativo en evaluaciones nacionales e internacionales. Frente a esta problemática, la investigación-acción se presenta como una herramienta fundamental para transformar la realidad educativa de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más dinámico, significativo y acorde a sus contextos socioculturales.

2.4. Objetivos de investigación

Los objetivos de esta investigación son:

Objetivo general: Diseñar un programa interdisciplinario para mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 4^{to} de la comunidad del centro poblado Poyor, en el distrito de Yúngar, Áncash.

Objetivo específico 1: Comprender los niveles de comprensión lectora en los niños de 4^{to} de la comunidad del centro poblado Poyor, en la provincia de Yúngar, Áncash.

Objetivo específico 2: Analizar las estrategias de lectura para mejorar los niveles de comprensión lectora en los niños de 4^{to} de la comunidad del centro poblado Poyor, en la provincia de Yúngar, Áncash.

Objetivo específico 3: Modelar una propuesta de programa interdisciplinar a partir de criterios metodológicos y epistémicos para mejorar los niveles de comprensión lectora en los niños de 4^{to} de la comunidad del centro poblado , en la provincia de Yúngar, Áncash.

2.5. Técnicas e instrumentos

En el caso de los estudiantes se inicio el diagnóstico con una ficha de observación para hallar los niveles de comprensión lectora. Arias (2021) demuestra que la ficha de observación permite medir y obtener información interna y externa del objeto de estudio de manera sistémica. Este instrumento ayudó a sistematizar a partir de las categorías y subcategorías utilizadas para diagnosticar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la comunidad de Yúngar, detalles que se explicaran puntos más adelante.

En el caso de los docentes, se aplicó una entrevista, de la cual Vivar, McQueen y Whyte (2013) recalcan que permite al investigador contar con información directa del sujeto. Por lo tanto, esa información proviene de primera fuente y rige todo el proceso; sin embargo, quien realiza la entrevista debe conducirla de manera neutra y sin influir en las respuestas. Por ello, se recomienda un guion que mantenga los límites (Troncoso y Amaya, 2016). En esta investigación se usó una guía de preguntas para recabar información sobre los niveles de comprensión de lectora y el uso de estrategias artísticas.

2.6. Población y muestra

El estudio se llevó a cabo en el centro poblado de Poyor, ubicado en la localidad de Yúngar, uno de los once distritos de la provincia de Carhuaz, en el departamento de Áncash. La población de estudio estuvo conformada por 78 estudiantes y 21 docentes. De este total, participaron en la investigación 13 estudiantes de cuarto grado de primaria, a quienes se les aplicó una ficha de observación. En cuanto a los docentes, la muestra incluyó a 3 de ellos, seleccionados bajo criterios de sexo, edad, años de servicio y condición laboral (contratados o nombrados), a quienes se les realizó una entrevista.

La selección de esta población responde a su condición de vulnerabilidad, no solo por pertenecer a una zona rural con acceso limitado a recursos educativos, sino también por las secuelas que dejó la pandemia en los primeros años de escolarización, etapa fundamental para el desarrollo de la alfabetización y la comprensión lectora. La falta de clases presenciales durante este período ha generado rezagos en su aprendizaje, lo que hace necesaria la implementación de estrategias pedagógicas que contribuyan a mitigar estos efectos.

Según Deroncele (2022), los resultados de este tipo de estudios deben emplearse para transformar la realidad analizada a partir del conocimiento teórico adquirido. En este caso, ello se materializa en la propuesta de un programa interdisciplinar artístico que busca atender las dificultades detectadas en los estudiantes (Vargas, 2009).

2.1.1. Sobre la validación de instrumento de investigación

El instrumento de investigación que se usó en esta tesis siguió estos pasos para su validación:

- Paso 1: se elaboró la matriz de indicadores y matriz metodológica

Al realizar el estudio pertinente de la metodología, se elaboró la matriz teniendo en cuenta diversas categorías, sin embargo, finalmente las tres categorías que se

consideraron fueron: Programa interdisciplinar, niveles de comprensión lectora y estrategias artísticas para la comprensión lectora. Este proceso estuvo acompañado por el asesor, quien realizó las revisiones necesarias hasta condensar lo más pertinente.

- Paso 2: se revisó y se hicieron los comentarios de la matriz de indicador y matriz metodológica.

Se realizaron cinco reuniones en dos semanas con el asesor para poder concretar la matriz de indicadores y metodológica, en la sexta reunión se determinó que se podría seguir, para la realización de la validación del instrumento.

- Paso 3: se elaboraron los documentos para la validación del instrumento de investigación.

La ficha de observación a aplicarse con los alumnos se realizó con el asesor, teniendo en cuenta las tres categorías antes mencionadas: Programa interdisciplinar, niveles de comprensión lectora y estrategias artísticas para la comprensión lectora; por otro lado, el diseño del instrumento: la entrevista a realizarse con los docentes fue observada y validada por expertos.

- Paso 4: se remitió el instrumento de investigación a dos docentes para su revisión y aprobación

La entrevista fue diseñada para realizarse con tres docentes de 4° de primaria, la misma que tendría una duración de 60 minutos aproximadamente. En un primer momento se tuvieron en cuenta veinte preguntas, sin embargo, ante el juicio de los expertos se determinó que catorce preguntas eran las que condensaban la información necesaria.

- Paso 5: se levantaron las observaciones de los docentes que revisaron el instrumento de investigación.

Después que se remitiera el documento oficial a los expertos para validar los instrumentos, se realizó una videollamada por *Google Meet*, con cada experto, ambos hicieron observaciones para mejorar las preguntas que recaben la información necesaria para la investigación.

- Paso 6: se elaboró una entrevista piloto para verificar que las preguntas estén bien formuladas.

Ante la verificación de los instrumentos a usar, se realizó un piloto con dos docentes de otras instituciones, sin considerar sus respuestas y solo verificando si

las preguntas eran claras, y precisas para poder responder. Al dar cuenta que, todas las preguntas eran pertinentes, se afinaron pequeños detalles para la búsqueda oficial de las autoridades de la institución.

- Paso 7: se coordinó con las autoridades de la institución para entrevistar a los docentes y aplicar la ficha de observación a los estudiantes.

Se buscó al director en diversas oportunidades, ya que semanas previas preparaban las celebraciones de aniversario. Al conversar con el director, se tuvo en cuenta los horarios ya actividades de los docentes. Tras una visita más, se pudo conocer a los tres docentes, sin embargo, por el tiempo y horario de los docente se coordinó que las entrevistas se realizarían por *Google Meet*, en diversos días y horarios.

- Paso 8: En las fechas acordadas, se entrevistó a los docentes

Las entrevistas se realizaron en horario nocturno, tuvieron una duración de aproximadamente una hora, y fueron grabadas para la posterior transcripción de la entrevista.

Durante la entrevista se encontraron puntos en común en cuanto a la percepción del aprendizaje de los estudiantes, el apoyo de la institución, las consecuencias de la pandemia y de las estrategias que usan. Estos detalles se expondrán más adelante.

- Se aplicó la ficha de observación a los estudiantes

En coordinación previa con el tutor, se ingresó al aula para realizar la ficha de observación con los alumnos, contando con la presencia de los trece alumnos. El docente informó a los alumnos de mi persona, quien se sentaría a observar cómo conducían la clase. El docente realizó una clase de “El afiche”, donde los alumnos participan activamente, y poseen disciplina en su comportamiento, sin embargo es evidente que los estudiantes a pesar de ser de 4° de primaria, tienen limitaciones al sacar conclusiones o enlazar ideas. Un rasgo resaltante, además es que de lo trece alumnos nueve de ellos tienen dificultad para escribir.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se analizan los resultados obtenidos luego de haber aplicado los instrumentos de investigación: entrevista a tres docentes de nivel primaria — escogidos por criterios como formación docente, tipo de contrato, años de servicio— y una ficha de observación aplicada a trece estudiantes del 4^{to} de primaria, de la institución educativa San Martín de Porres, ubicada en el centro poblado de Poyor, dentro del distrito de Yúngar, perteneciente a la provincia de Carhuaz, en Áncash. A partir de este momento se determinará al primer docente como D1, al segundo docente como D2, y al tercer docente como D3, para su mayor entendimiento.

Para este análisis se han considerado los tres objetivos específicos establecidos: a) comprender los niveles de comprensión lectora de la comunidad estudiada; b) analizar las estrategias de comprensión lectora; y c) modelar una propuesta interdisciplinar que mejore los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la comunidad mencionada.

Como resultado del análisis de los resultados, se han obtenido cuatro categorías emergentes que ayudaron cumplir con los objetivos específicos y, por ende, a diseñar la propuesta del programa interdisciplinar.

Para analizar el objetivo específico 1: «Comprender los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto de primaria de una institución pública de Poyor, de la provincia de Carhuaz, Áncash», se consideraron dos categorías emergentes: relación de comprensión lectora y pandemia, así como coherencia de textos y contexto.

3.1. Relación de comprensión lectora y pandemia

Los docentes entrevistados opinaron que la pandemia afectó el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes, debido a diversos factores como la educación remota, poca accesibilidad a medios digitales, poco o nulo seguimiento de aprendizaje y limitadas posibilidades económicas en estado emergencia. En el caso de la institución

educativa estudiada, la incidencia de negativa de la pandemia resultó mayor, por tratarse de una escuela rural; repercutió no solo en el retraso en los niveles de comprensión, sino en los niveles de aprendizaje.

Consecuentemente, cuando los estudiantes regresaron a la educación presencial, evidenciaron serias dificultades para escribir y leer, capacidades comunicativas poco desarrolladas y bajo nivel de comprensión lectora.

A partir de estos resultados, en la investigación se establecieron dos subcategorías para entender los problemas de comprensión lectora durante la pandemia: consecuencias de la educación en la pandemia y relación entre la comprensión lectora y las demás áreas.

3.1.1. Consecuencias de la educación en pandemia

El contexto de los estudiantes donde se realizó la investigación es rural. La educación rural presenta ciertas limitaciones como carencias tecnológicas y económicas que no permiten nivelar ni lograr los aprendizajes esperados, en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se evidenció en las opiniones de los docentes entrevistados.

Los tres docentes entrevistados coinciden en que la pandemia afectó de manera negativa diversos aspectos del estudiante: la psicomotricidad, la caligrafía, la prelectura, la interpretación de textos, habilidades comunicativas. Todo lo mencionado es producto de la pandemia, que condicionó la vida académica y social de los estudiantes de la institución educativa.

Cuando se intentó implementar las clases virtuales, los docentes entrevistados cayeron en la cuenta de que no todos los estudiantes tenían acceso a internet o un dispositivo para recibir clases o los textos por WhatsApp. El DE2, frente a esta dificultad, optó por usar otros canales para atender la necesidad de aprendizaje de sus estudiantes: visita a los estudiantes en sus hogares, enseñar en campo abierto, entregar material de trabajo a cada estudiante. Sin embargo, hubo cierta resistencia por parte de los otros docentes y de los padres de familia, dado que estos últimos no contaban con los recursos económicos y por el temor a ser contagiados. A continuación, presentamos algunas opiniones sobre la educación remota:

Según (*los estudiantes*) me han manifestado, porque arriba donde viven no hay buena señal de internet, por lo tanto, me parece que les mandaban copias y prácticamente ha sido muy difícil llegar a todos (DE1).

En realidad, ese ha sido mi trabajo, prácticamente. El año pasado, que hemos estado en tercer

grado, hemos tenido que hacer como si entráramos a primer grado: teníamos que trabajar lo de primer año —o sea lo básico— y ya luego lo de segundo, pues eso ha sido bastante difícil. Entonces, recién yo estoy entrando en esto de la comprensión lectora, recién; porque ellos ya, al menos, ya me leen. Hay algunos que aún leen con mucha dificultad. Entonces, eso es lo que dificulta que ellos capten las ideas básicas de un texto, porque dos años prácticamente no hemos hecho nada por ellos. (DE2).

Cuando llegué, me encontré con una situación muy difícil: de los dieciocho niños que tengo, solo dos sabían leer. Entonces, me dije: “¿Ahora qué hago con estos niños?”. La profesora de primer grado se había dedicado a hacer aprestamiento porque los niños no cogían bien el lápiz; no sabían porque en pandemia no han tenido trabajo manual ni social. Fue muy difícil para todos nosotros y mucho peor para ellos, porque estaban recién iniciada y diagnosticué que 16 no sabían leer; solo dos. (DE3).

De los tres docentes, dos de ellos asociaron estos años de pandemia con la agudización de un problema existente desde mucho antes de esta emergencia sanitaria: «Ese ha sido mi trabajo, prácticamente. El año pasado que hemos estado en tercer grado, hemos tenido que hacer como si entráramos a primer grado» (DE2); «Cuando llegué, me encontré con una situación muy difícil: de los dieciocho que tengo, solo dos sabían leer. Entonces, me dije: “¿Ahora qué hago con estos niños?”» (DE3).

Antes de la pandemia también solía hacerse frecuente encontrar un alto porcentaje de estudiantes con dificultades de aprendizaje y bajos niveles de comprensión lectora, tal como lo señalan los docentes entrevistados. Asimismo, estos problemas persistieron y se agudizaron durante la pandemia.

Por ello, como lo expresa la DE3 y el DE2, al retomar la presencialidad y antes de empezar a aplicar estrategias para mejorar la comprensión lectora, comenzaron con aprendizajes previos a la lectura como la identificación de vocales y enseñar la manera de agarrar un lápiz para poder escribir. Es decir, actividades previas a la lectoescritura.

Asimismo, otra característica resaltante comentada por los docentes entrevistados es que la planificación de la comprensión lectora y la gestión de entrega de material de trabajo resultaban inadecuadas durante la pandemia; esto sin incluir los artefactos tecnológicos que el Estado prometió enviar a zona rurales y de extrema pobreza, según el diario *Gestión* (26 de agosto del 2020). También notamos en las opiniones de los docentes entrevistados que el material de trabajo (cuadernos de trabajo, libros, copias) se entregaron tarde y los recursos tecnológicos nunca llegaron a esta escuela. Desde las experiencias de trabajo de estos docentes, sin material de trabajo no

puede existir ningún puente de aprendizaje entre el estudiante y conocimiento nuevo, debido a las condiciones del contexto. Sin embargo, los docentes hicieron una propuesta para aminorar el impacto de todas estas dificultades en el aprendizaje.

Los estudiantes, según la opinión de los docentes entrevistados de esta institución educativa, no contaron con material educativo, ni bibliotecas ni espacios alternativos. Aunque la gestión discurre en la autoridad de la institución, parece que no se le dio la prioridad necesaria, a pesar de su obvia importancia.

Mucho más allá del material, se puede visibilizar un problema serio de implementación de acciones que se tomaron frente a la pandemia, medidas que parecen haber sido pensadas para el perfil de un estudiante de zona urbana que posee internet, un celular y una buena señal de televisión. Tal como lo expresan los docentes, estos estudiantes en su mayoría viven en zonas altas y en situación económica limitada. Si nos planteamos el escenario en pandemia, vemos estudiantes sin acceso a libros, padres con responsabilidades agrícolas y muchas veces analfabetas, que no pudieron apoyar a sus hijos en su avance de comprensión lectora.

La información brindada por los docentes confirma lo señalado por el Banco Mundial (2020): la pandemia agudizó las desigualdades y las zonas rurales han sido las más afectadas en cuanto a educación debido a la implementación de las clases remotas. Todo ello resultó un desafío, teniendo en cuenta la poca conectividad de internet y la escasa participación de los padres de familia en la educación (Minedu, 2023). Por consiguiente, se produjo un retraso nunca antes visto. Y aunque en zonas rurales se optaron por otros medios como televisión, hojas impresas y aplicaciones, hay estudios que concluyen que las consecuencias más drásticas se las llevaron los estudiantes de los primeros años de educación básica regular y de escasas posibilidades económicas (Banco Mundial, 2020; Minedu, 2023)

3.1.2. Relación entre la comprensión lectora y las demás áreas

Los tres docentes expresaron su preocupación por el desempeño de sus estudiantes en los demás cursos, debido al poco avance que han podido tener en los niveles de comprensión «La comprensión lectora y eso ha tenido consecuencia en los demás cursos: por ejemplo, en Lógico-Matemático, o cuando hacen un experimento; por eso es que yo me he enfocado más en esas áreas» (DE1). Los docentes entrevistados, al buscar alternativas para solucionar los bajos niveles de comprensión lectora en los logros de aprendizajes de las demás áreas, optaron por aplicar diferentes estrategias. Sin

embargo, sigue habiendo una gran desproporción entre los aprendizajes y la velocidad de los avances, manifiestan los docentes.

El DE2 mencionó que cuando estaba por cumplirse el primer año de educación remota, se dio cuenta de que los estudiantes no respondían bien a las actividades de aprendizaje ni a las evaluaciones; por lo tanto, no había evolución en el aprendizaje de los estudiantes. Por esa razón decidió enseñar a sus estudiantes en sus propias casas, brindarles clases personalizadas por unas horas, previa coordinación con los padres de familia. Esta experiencia tuvo resultados positivos: por eso, la mayoría de los padres de familia exigieron que todos los docentes adoptaran esta forma de enseñanza. Lo anterior generó dos posiciones entre los docentes que trabajaban en la institución educativa: quienes estaban a favor y quienes se oponían porque ir a las casas implicaba exponerse al virus del Covid-19. A pesar de dicho dilema, ello no aminoraba el hecho de no haber material educativo suficiente para trabajar con los estudiantes.

Asimismo, la DE3 comenta que los bajos niveles de comprensión lectora se deben al poco apoyo de los padres de familia en la promoción de los hábitos y ello repercutía en el desempeño académico de las demás áreas. También el DE1 es consciente de que el descuido de los padres de familia se acentuó durante la emergencia sanitaria, pues la mayoría de ellos estaban centrados en sus actividades agrícolas y en brindar a la familia todo lo necesario para sobrevivir. En esa situación fue difícil pedirles que asistan a sus hijos en su educación.

Este año, conmigo, se ha notado bastante que están atrasaditos en cuanto a la comprensión lectora y eso ha tenido consecuencia en los demás cursos, por ejemplo, en Lógico-Matemático, o cuando hacen un experimento. Por eso, yo me he enfocado más en esas áreas. No es que no tengan mayor importancia, sino que son las que me dan mayor facilidad para que también puedan desarrollar las otras áreas. Los padres tampoco han ayudado mucho y es que paraban ocupados juntando para que puedan sobrevivir en plena pandemia. (DE1).

Bueno, yo mismo fui a las casas de mis alumnos, al ver que no hacían sus actividades. Era difícil porque no sabían leer bien siquiera. Entonces, hice reunión con mis madres de familia y quedamos que iba a ir a cada casa por horarios. De 8 a 1 p. m. Incluso, algunos preocupados me decían que me iban a dar almuerzo para que me quede más tiempo enseñándoles hasta las 5 de la tarde, en doble turno, y ya... Yo hice normal, yo trabajé normal, pero solo fueron cuatro veces. Porque los demás colegas dijeron: “¿Por qué él tiene que ir? Ahora los papás van a querer que todos vayamos”. Porque ahí la gente también había empezado: “Por qué él y los demás, por qué

no?”. Así, entonces se incomodaron. La directora me llamó la atención, me dijo: “No va a ir de ahora en adelante”. (DE2).

Pero también yo creo que los padres deberían apoyar a sus hijos, realmente es bien crítico cómo es que han llegado mis niños. Y eso con todos mis colegas. Hemos tenido que empezar de cero, nada sabían. (DE3).

Se puede apreciar que el DE1 logra entender la gravedad de que los estudiantes no desarrollen los niveles de comprensión, lo que repercutía en otras áreas. Aquello hizo que modificara sus contenidos y el ritmo de lo impartido. Esta iniciativa del docente entrevistado se comprende, pero por su discurso comunicado, se entiende que hubo poca coordinación con los directivos de cómo afrontar las debilidades que se sumaban. Situación que pudo reducirse de haber tenido un trabajo conjunto entre planificación y ejecución.

Las visitas de los docentes para impartir clases a domicilio en las zonas rurales fue una medida por la que optó una minoría de docentes de todo el país durante la emergencia sanitaria (UNICEF, 2021). Asimismo, corroboramos lo que expuso el DE2, quien comentó que la pandemia no truncó sus intenciones de seguir enseñando. Por ello, tomó la decisión de ir a los domicilios de sus estudiantes y, aunque los padres estuvieron de acuerdo, los demás padres de familia reclamaban para que otros docentes hicieran lo mismo. En definitiva, por más vocación y buena intención que tenga el docente, para que las acciones funcionen, deben ser regidas y organizadas institucionalmente, más aún en una emergencia como esa.

La Resolución Viceministerial N° 193-2020-Minedu (2020) estableció que, por la emergencia del Covid-19, todos los estudiantes pasaban de grado. Ese fue el mismo panorama en esta institución rural; por ende, cuando los estudiantes regresaron a la educación presencial, pasaban a 3^{er} grado- Sin embargo, sus logros de aprendizaje eran los de un estudiante de primer grado.

Según lo expuesto por los docentes entrevistados, se notó una gran preocupación del atraso que generó la educación remota —o lo que debió ser la educación a distancia— considerando que por ser zonas rurales hubo circunstancias como la falta de acceso a internet, escasos recursos económicos, reducidos materiales de estudio, que no permitieron el desarrollo del aprendizaje. Otra consecuencia profunda y generada durante los últimos años tiene que ver con las repercusiones negativas en los demás cursos.

Comprendemos que la educación es progresiva, sin embargo, la realidad por la

que estos estudiantes han pasado —según los docentes— es que no han podido generar aprendizajes los anteriores años. Por ello, se dificulta el avance en otros cursos que involucran la comprensión de problemas matemáticos y su resolución o la interpretación de la historia y la generación de opiniones y reflexiones.

Consideramos que durante la pandemia no debieron tomarse las mismas medidas en ámbitos urbanos y en los rurales. El hecho revela que no se implementan políticas coherentes y pertinentes por parte de las autoridades educativas. Las acciones educativas deben ser planificadas e incentivadas por las autoridades locales y nacionales que culminen con la evaluación constante de estas acciones, de acuerdo con el contexto y realidad de la comunidad (Minedu, 2016; Unesco, 2019).

La explicación y la importancia de los niveles de comprensión lectora en las demás áreas se deben a que dichos niveles constituyen la base para cualquier otro tipo de entendimiento; es decir, constituyen el pilar de todo desarrollo académico y personal (Unesco, 2022; Whasher, 2007). Los estudiantes de esta institución no pudieron cumplir sus logros, puesto que, como lo sugiere Murillo (2022), el proceso de comprensión lectora necesita una ruta marcada, el diseño de estrategias precisas pensadas en el tipo de estudiante y, sobre todo, un docente que supervise este proceso secuencial. Precisamente, este parece ser uno de los factores que falló en esta institución educativa, según lo que evidenciamos por medio del discurso de los docentes entrevistados. Al no contar con docente ni padres de familia siguiendo el proceso de aprendizaje, fueron predecibles las consecuencias.

Como lo confirman los docentes entrevistados, además de la imposibilidad de dictar las clases, la pandemia evitó la relación entre estudiantes, lo que ocasionó un retraso en la comunicación. Situación que ratifica Lara (2015), al decir que las habilidades comunicativas poseen estrecha relación con el desarrollo de la comprensión lectora; entonces, al acortarse más las posibilidades de estos estudiantes, quedaron imposibilitados de comunicarse y dotarse de habilidades que la conversación y el juego podían darles.

Si bien es cierto el problema de los bajos niveles de logro de la comprensión lectora en el país lleva ya muchos años, como respuesta surgen diversas iniciativas para no sucumbir en el problema de educación. Sin embargo, frente a la llegada de la pandemia a inicios del 2020, en tan solo dos años, los logros de aprendizaje tuvieron un declive nunca antes visto (Informe Unesco, 2022). Las consecuencias más drásticas las han

llevado sin duda las zonas rurales, tal como lo afirman los docentes entrevistados. En tal sentido, Áncash, como una de las regiones con más provincias, presenta actualmente estadísticas dramáticas.

3.2. Coherencia de textos y contexto

En esta categoría emergente, los docentes entrevistados tienen diferentes puntos de vista sobre los contenidos y las estrategias que usan con sus estudiantes. Sin embargo, coinciden en que el texto y las herramientas que poseen en su mayoría de veces no están relacionadas, debido a factores institucionales y la realidad del estudiante. No obstante, los entrevistados son conscientes de la importancia de la pertinencia del material educativo con el contexto del estudiante: realidad rural, consecuencias de la pandemia en el aprendizaje de los estudiantes, intereses de los estudiantes.

A pesar de los inconvenientes expresados anteriormente, los docentes entrevistados enfatizan que constantemente buscan dar solución a ese desfase de material escolar y contexto. De este modo, indagan encajar el material con la programación planificada a inicios de año con sus colegas y autoridades.

3.2.1 Educación rural

Los docentes entrevistados aseguraron que los estudiantes de esta institución viven dentro del distrito de Yungar, zona rural. Del total de estudiantes, la mayoría vive dentro del Centro Poblado de Poyor, ubicado a 25 minutos cuesta arriba del centro del distrito de Yungar.

Los tres docentes comentaron que la realidad lingüística de la mayoría de los estudiantes varía entre el quechua y el español, con predominio del primero. Por esta razón, los materiales otorgados o con lo que se planifica trabajar los niveles de comprensión lectora —en su gran mayoría— no coinciden con las necesidades de los estudiantes; se generan así limitaciones, al punto que el material educativo muchas veces se vuelve un obstáculo. Todo ello se suma a los diversos factores contextuales que ya se han mencionado: bajos recursos económicos, analfabetismo, mala alimentación. Aunque la pertinencia de material y contexto debe ser obvia, por el discurso de los docentes entrevistados apreciamos que no lo es, y se genera un problema en el avance de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Los textos que uso no son tan extensos, pero es importante que sea de nuestra zona porque ellos se sienten identificados. Cuando es de su zona, me doy cuenta de que ellos pueden entender

mejor o pueden imaginarlo. O sea, a ellos les gusta sobre todo los cuentos. A esa edad he visto que a les interesan los cuentos fantásticos, y las leyendas y mitos tienen mucho de eso» (DE1).

Tengo niños también que hablan mayormente el quechua, yo les pregunto en castellano y no me responden; pero si les hago la pregunta en quechua, muy bien me responden. Y como no hay materiales suficientes, yo debo arreglar eso con mis recursos. Nos apoyamos de alguno que otro. En los dos idiomas, castellano y quechua. (DE2).

Por ejemplo, el contexto de los chicos, sus intereses o preocupaciones son importantes. Cada unidad está basada en la situación significativa de su entorno. No es como nosotros, tenemos una planificación y el diagnóstico que nos sirvió del Minedu y ya; cada mes nosotros también trabajamos en las zonas rurales con calendario comunal. Qué cosas en el mes de agosto, qué cosas en el mes de junio y, sobre esa base, nosotros cogemos la sesión de nuestra unidad. De esa unidad disgregamos nuestra sesión para ver qué estrategia usamos. Entonces, veo qué cosa quiero lograr en ese mes o en esa unidad en el calendario comunal, que es básicamente un calendario donde están las fechas establecidas.

El calendario comunal es de la comunidad misma. Por ejemplo, ¿qué es lo que los niños hacen el mes de marzo? En las zonas rurales, la cosecha de maíz. Entonces, nos basamos en eso y todo es cosecha de maíz, porque nosotros en las zonas rurales mayormente trabajamos con el calendario comunal, porque nos ayuda a identificar la situación de cada comunidad o escuela. Así trabajamos. De igual modo, nos podemos enfocar en el mes de noviembre, sobre todo en el Día de los de los Muertos, Y ahí nosotros nos centramos, por ejemplo, en qué hacen en cada familia, en casa; si hacen el pan o algunas otras cosas. Sí se siguen cultivando las antiguas costumbres tradicionales. Vemos que esas estrategias son las que más funcionan. (DE3).

Como lo expresó el DE1, la realidad lingüística de los estudiantes es distinta a los de la ciudad. En este contexto, un grupo de estudiantes habla quechua y el otro, español; lo que puede resultar muy provechoso. No obstante, este factor lingüístico se vuelve un problema cuando el docente no posee suficientes herramientas. La docente entrevistada asume que, ante esa carencia de recursos, encontró otros que fueron regidos por los intereses y el contexto de sus estudiantes de zonas rurales: la naturaleza, las costumbres, festividades, geografía. Bajo esa posibilidad ella usó esos elementos del contexto para desarrollar sus clases.

Otro elemento que no es proporcional de los textos al contexto es que los estudiantes se hallan en niveles iniciales de lectura y no pueden responder a las exigencias planteadas en los textos entregados por el Minedu, dado que estos suelen ser más extensos y de mayor complejidad. Por ello, la DE1 optó por textos cortos y llamativos para los

estudiantes.

El DE2 comentó de los trece estudiantes que tiene en aula, casi el 90% habla quechua, y el otro 10% solo habla español. En esa realidad, no hay un material de lectura que ayude a las diferencias. Sin embargo, el docente enfatiza que él mismo elabora esos materiales, de acuerdo con sus posibilidades; busca otras estrategias o consigue otros textos para que los estudiantes quechuahablantes mejoren su español y para que los niños hispanohablantes aprendan a hablar en quechua

En el caso del DE3, comentó en la entrevista que, de todo el material brindado por el Minedu, el que más utilizó fue el diagnóstico situacional. Le sirvió básicamente para conocer el avance de los estudiantes y saber de dónde partir en cuanto a contenidos. Sin embargo, a la hora de planificar y aplicar sus sesiones, más le funcionó conectar sus estrategias con el calendario comunal o actividades agrícolas que los estudiantes reconocen.

En consecuencia, el material educativo del Minedu llegó, pero no fue utilizado en su totalidad por no adecuarse al contexto de la población estudiantil. Esta realidad expuesta por los docentes entrevistados representa un porcentaje significativo de nuestros estudiantes en escuelas rurales, quienes no cuentan con recursos, ni material de apoyo para el docente ni lecturas pertinentes para desarrollar todos los niveles de comprensión de los estudiantes (Unesco, 2022).

Es primordial que todo docente dedique un tiempo previo para planificación y la aplicación. Tal como lo mencionó la Dirección de Servicios Educativos en Ámbito Rural en el 2019, se vuelve vital que los docentes revisen los materiales que utilizarán, con el fin de definir los objetivos que permitan a los estudiantes alcanzar un aprendizaje autónomo en cada sesión de clases. Sin embargo, en este caso podemos observar que los docentes entrevistados poseen vocación para enseñar, pero no cuentan con textos, ni material de apoyo ni actualizaciones suficientes para preparar sus sesiones de clases. Por otro lado, el material educativo destinado a ámbitos rurales debe tener pertinencia cultural y lingüística respecto de los estudiantes con los que se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje (Miranday Vargas, 2022). Poco serviría tener docentes que sepan usar el material y que los estudiantes no se sientan conectados con la información ofrecida en ese material. Por esta razón, como lo indican los docentes entrevistados, los textos y el material deben adecuarse al contexto de los estudiantes, involucrando sus costumbres, sus festividades, su geografía, etc.

3.2.2. Condiciones económicas de los padres de familia

Otro factor visible que interfiere en el desarrollo de la comprensión lectora, según los docentes entrevistados, es la condición económica de los padres de familia del estudiante. Los estudiantes de los docentes entrevistados no tienen el poder adquisitivo necesario para acceder a una variedad de textos pertinentes para su aprendizaje y enfocados en sus intereses de los estudiantes. A pesar de ello, los tres docentes indicaron que para brindar contenidos adecuados y variados a sus estudiantes, la mayoría de los textos que utilizan los consiguen por sus medios, incluso cubre los costos de traslado de este nuevo material a la institución.

Agregaron que, a pesar de que existe la ayuda del director con algunos materiales gestionados, no logran abastecerse; tienen que recurrir a copias o textos compartidos. En otros casos, los docentes realizaron juntas con los estudiantes —de céntimos en céntimos— para comprar nuevos cuentos. La falta de material de lectura altera la cantidad y variedad de tipos de textos leídos por los estudiantes.

Todas estas necesidades económicas referidas por los docentes los obligan a limitar los pedidos de textos, por los que deben trabajar con textos accesibles. Sin embargo, el DE3 comentó que muchas veces ella misma no puede conseguir material actualizado.

Es muy limitado. Cuando queremos cuentos o libros tenemos muchos límites; hay algunos niños que traen algunas cosas, pero no todos tienen recursos económicos para hacerlo. Es entonces que tengo que poner de mi bolsillo, pues no hay alternativa porque yo no me puedo quejar... Es la realidad y, por lo tanto, lo dejo. No me veo en la obligación, siempre hay por allí recursos, ¿no?, para poder realizar el trabajo. Y creo que no solo me sucede a mí: todos los docentes, al menos de nuestra institución, ponen muchos de los recursos económicos para desarrollar sus sesiones cuando no hay material en la institución. (DE1).

A los niños también les hemos pedido los materiales o a veces ellos mismos se los buscan, o elaboramos los materiales que vamos trabajando en el aula, también con ellos, con lo que cuentan. Como son de escasos recursos económicos, en cuanto a los útiles escolares, solo pedimos lo necesario. No podemos pedir muchas cosas, les pedimos que traigan materiales reciclables que tienen en la comunidad. (DE2).

Los niños ponen el papel bond y yo pongo la tinta, o estoy en mi casa e imprimo o saco fotocopia a los textos y los llevo, pero ya no les cobro, tampoco los libros. Ellos han puesto papel bond; al inicio del año se les pide los materiales, pero medido. Entonces, más o menos, calculando de marzo a diciembre, y ya y con eso yo me abastezco. Además, el director nos había facilitado

papelotes y los materiales que había mandado, con eso trabajamos. Si a los padres les pides para copiar, resulta que no todos tienen dinero; peor si les pides libros. Entonces, como yo conozco esa situación, no les cobro las copias a mis niños. Cuando sacas dos o tres copias ya se te va el papel rapidito, pero igual, igual me la busco.

El asunto es conseguir que te dure hasta el fin de año. Algunos padres a veces no tienen y tú tienes que poner, pues no vas a excluir al niño porque no tiene. En las zonas rurales es muy diferente a las ciudades. En la ciudad los padres aún tienen esa posibilidad, pero en las zonas rurales solo algunos nomás. (DE3).

Tal como lo expresa el DE1, la condición económica de los padres de familia repercute en el acceso a la información, ya que el material del colegio o el repartido por el Minedu son insuficientes. Estas dificultades afectan directamente el desarrollo de los niveles de comprensión. La comprensión lectora, al ser progresiva y de práctica, requiere material constante para que el estudiante evolucione.

La realidad rural hace que los padres de familia utilicen sus recursos económicos para la alimentación y sustento de la familia, dejando de lado otras necesidades. Tal como lo comentan Lalama y Bravo (2019), la pobreza es una situación que afecta en gran medida el progreso de un estudiante de Educación Básica Regular y, sobre todo, las zonas más vulnerables, como las rurales, son las que se han visto gravemente afectadas en los últimos años. Por esta razón, el DE2 comenta que es consciente de las necesidades de la escuela y tiene en cuenta las condiciones económicas de los padres. Por eso, solicita a los padres de familia lo básico o más necesario. Agrega que, al no contar con muchos recursos, utiliza material reciclable y material que los estudiantes encuentran en su comunidad. En consecuencia, la institución se hace cargo de parte del material que los estudiantes necesitan.

El DE3 expresa preocupación por la falta de recursos de los familiares de sus estudiantes; por esa razón, pide todo el material que necesita al iniciar el año. El resto del tiempo, el docente se encarga de las impresiones de los textos para abastecer a todos sus estudiantes con material de lectura o de clase. En este caso, el profesor entrevistado coincide en que las carencias económicas de las familias interfieren en los logros de los niveles de comprensión lectora. Estas limitaciones debe tomarlas en cuenta el Minedu para afianzar el contenido del material destinado a las zonas rurales.

Un punto positivo que encontramos en los docentes entrevistados es que muestran empatía con la situación económica de los estudiantes y, al buscar soluciones, tratan de incluirlos a todos. Aunque no son las condiciones habituales en las que debería ejercerse la docencia, es destacable la forma de resolver los problemas por parte de los profesores entrevistados, quienes asumen las dificultades para encontrar una oportunidad de enseñar.

Aunque las respuestas de los docentes son diferentes, tienen en común que cada cual intenta abastecer la necesidad de material de trabajo para las clases, ya sea asumiendo los gastos, o consiguiendo recursos de terceros. Sin embargo, las limitaciones económicas de los estudiantes y sus familias son tan profundas que las acciones de los docentes no resultan suficientes. Muchas veces, el material al que se tiene acceso tiene contenidos limitados, está desactualizado y descontextualizado. Todo ello ocasiona un desfase en los avances de los niveles de comprensión lectora.

Los docentes no están exentos de dificultades económicas, pero, a pesar de eso, como en el caso de los maestros entrevistados, cubren el costo de los materiales utilizados por sus estudiantes, incluso a costa de afectar su propia situación económica. Los docentes, sin proponérselo, están librando a las autoridades educativas de su responsabilidad.

Según el último Decreto Supremo N° 036-2023 (Minedu, 2023), un docente gana en promedio de 2850 soles a 3100. Si a este nivel de ingreso le restamos el costo de los materiales educativos que el docente aporta a sus estudiantes, vemos que termina seriamente afectado en su economía.

Al parecer, la intervención del Ministerio de Educación en zonas vulnerables resulta poco eficaz. Las políticas de protección y de desarrollo de realidades rurales solo se distancian del nuevo contexto. Por tal motivo, como lo menciona Sierra (2016), es vital el liderazgo institucional. Nadie mejor que sus directivos para conocer, exigir y construir estrategias, con el fin de innovar frente a las nuevas situaciones. Como lo expusieron los docentes entrevistados, sus acciones por salvaguardar y ser equitativos con sus estudiantes representan una medida débil y momentánea, porque incluso esos recursos conseguidos por ellos no se vuelven óptimos para estudiantes con necesidades educativas agravadas.

Hace falta una visión interdisciplinaria no solo en las áreas de la educación, sino una visión que interrelacione la educación con el desarrollo económico y social de la familia y de la comunidad.

3.2.3 Limitaciones del material del Minedu

Los docentes entrevistados indicaron que el material de lectura proporcionado por Minedu tiene limitaciones. Por tal motivo, en esta subcategoría nos centraremos específicamente en este material, no usado en su totalidad porque no coincide con el avance o con los intereses de los estudiantes. Los profesores opinan que si en los años previos a la pandemia del Covid-19 había dificultad, ahora se sumaron factores que no

aportan a contrarrestar el retraso educativo en los estudiantes.

Los maestros explicaron que, por provenir de una comunidad rural, la mayoría de sus estudiante hablan quechua. Aunque el Minedu envía manuales en esta lengua, los estudiante no pueden entender el contenido de estos libros porque difieren en la pronunciación; de modo que dejan de usar estos manuales que no coinciden con la realidad lingüística de los estudiantes. El DE1 enfatiza que resulta un problema serio trabajar con ese material; por eso, tiene que recurrir a textos externos.

Generalmente utilizamos los textos del Ministerio de Educación, pero más lo que está en castellano, porque el que es en quechua no nos sirve mucho. La escritura difiere mucho de lo que uno habla. Los niños tienen dificultad en ese sentido, no entienden mucho. Los textos que nos dan del ministerio tienen lecturas, entonces yo tengo que buscar de allí para poder trabajar. Por ejemplo, uno de ellos es *Castellanizando*, entonces, basándome en ese material, yo preparo mi clase, que también me sirve a veces. Algunas lecturas tengo que buscarlas en Google. También, lo que veo adecuado a lo que quiero trabajar busco y con eso trabajo; pequeños textos nomás deben ser. (DE1).

Bueno, sí, tenemos un libro de lectura que ellos leen todos los lunes. Prácticamente lo estudian los domingos, pero algunos cumplen, otros no cumplen... Me doy cuenta sobre todo cuando son textos difíciles o ellos no conocen lo que están contando. Cuando llego los lunes, les hago la pregunta de la lectura que se ha dejado. (DE2).

Nosotros hemos comprado el texto. Yo ya lo compro para la segunda lectura. Para la primera les hice comprar el cuento a los padres; en la segunda hemos ahorrado con los niños; traían su propina, ahorran 50 céntimos una sola vez. Traían dos soles, un sol me daban para ahorrar, así, hasta juntar 4 soles y con eso hemos comprado el segundo cuento. Y así. (DE3).

Mediante el testimonio de los docentes entrevistados, observamos que el material brindado por el Minedu es utilizado mínimamente por diversas razones. El DE1 expone específicamente que el manual *Castellanizando* es poco funcional, ya que presenta un quechua diferente al que hablan los estudiantes en esa comunidad y causa confusión. Por esta razón, el docente busca material externo o él lo prepara, teniendo en cuenta el lento avance de sus estudiantes.

Al revisar los textos que mencionan los docentes entrevistados, se comprueba que el quechua utilizado en los libros difiere del que hablan los estudiantes. Si el Minedu hubiera tomado en cuenta estos aspectos, se habrían producido manuales realmente útiles y el gasto habría sido más eficiente, en vez de llenar la mochila de libros que los

estudiantes no usan.

Otra dificultad que se detecta en los materiales elaborados por el Minedu es la complejidad de los textos utilizados. Tal como comenta el DE2, debido al atraso de los estudiantes, él prefiere trabajar con textos cortos que motiven y llamen la atención de sus estudiantes. Todo ello, menciona el DE2, hace que los estudiantes tengan mayor predisposición para aprender.

Si bien es cierto que estos factores no aportan pero tampoco impiden el desarrollo de los niveles de comprensión, es importante destacar que hay una gran inversión económica para producir manuales educativos poco eficaces. Ese presupuesto podría destinarse a programas diversos o la producción de textos hechos especialmente para el contexto del estudiante, tarea en la que se deben involucrar la Dirección Regional de Educación (DRE) y las unidades de gestión educativa local (UGEL). Queda en evidencia que las políticas del sector se elaboran de manera superficial, sin cumplir la cadena de valor y sin pasar por una adecuada evaluación y monitoreo. Tal y como podemos corroborar con lo mencionado por los docentes, quienes se encuentran en campo.

Desde hace muchos años, investigadores como Levin y Lockheed (1993) afirman que los materiales educativos tienen un efecto positivo en los aprendizajes y en el desempeño académico. Sin embargo, aunque estos estudios parezcan consideraciones obvias que el área de realización de material debería tener en cuenta, aún existen vacíos, que pueden comprobarse en el discurso de los tres docentes entrevistados.

Otros estudios, como el de Felipe y Vargas (2022), evidencian que los docentes de zonas rurales perciben falencias o fallas en el material otorgado por el Minedu: por un lado, posee contenidos complejos que los estudiantes no pueden aprovechar; y, por otro, estos contenidos están desactualizados (IEP 2019).

La mejora de los niveles de comprensión de los estudiantes de esta institución, según los docentes consultados, es progresiva y lenta. Los docentes se han vuelto conscientes de esto y se han adaptado de la mejor manera. Sin embargo, lo que debería sumar en favor de este objetivo simplemente no lo hace: al elaborar el material educativo, el Minedu no tomó en cuenta las nuevas condiciones agravadas de los estudiantes de zonas rurales, de modo que textos como el libro en quechua no sirven de mucho y, en los mejor de los casos, es útil solo con algunos contenidos, como lo enfatiza el DE1.

Si analizamos esta premisa, puede ocurrir un efecto contrario, y en vez de que se

cuestione el material, se cuestionen los logros de los estudiantes y se los presione para que mejoren. Se estaría mirando el lado equivocado del problema, sin brindar una solución.

Para evaluar el objetivo específico 2: Analizar las estrategias de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto de primaria de una institución pública de Poyor de la provincia de Carhuaz- Áncash, se consideró la categoría emergente: La expresión artística como oportunidad para el aprendizaje.

3.3. La expresión artística como oportunidad para el aprendizaje

Los tres docentes entrevistados consideran que las actividades artísticas son posibilidades que potenciarían el aprendizaje y la evolución directa en los niveles de comprensión lectora. Sin embargo, el DE2 asegura que no cuenta con muchas herramientas artísticas como docente, solo aquellas estrategias que conoce o de las que averigua superficialmente. No obstante, al observar la clase del docente, notamos que muestra empatía y cariño por los niños, lo que hace que el ambiente de los estudiantes sea más lúdico y ligero. Los estudiantes, por su cuenta, muestran predisposición a todo que el docente proponga en aula. «Me gustaría poder yo mismo realizar esas disciplinas, yo siento que ayudan mucho a que el niño comprenda y se suelte. Cuando aplico música, por ejemplo, los chicos se alegran» (DE2).

Los tres docentes entrevistados manifiestan que, a pesar de las pocas posibilidades y los materiales limitados que disponen, se equipan de estrategias que consideran útiles, pero generalmente las organizan en función del proceso de aprendizaje lento de los estudiantes, ya que muchos de ellos apenas acaban de aprender a leer.

En cuanto a la comprensión lectora, los profesores mencionan que las principales estrategias usadas en aula son la motivación constante, la resolución de problemas a partir del juego de roles (juegos teatrales), el rincón de lectura, y la retroalimentación. La motivación la entienden como estrategia, en vez de determinarla como una etapa en la sesión de clase.

La información brindada por los docentes se corroboró mediante la ficha de observación aplicada a los estudiantes. En la ficha se observa que los niños tienen dificultades de comprender ideas que se van complejizando; sin embargo, se sienten motivados y están atentos al material que el docente les brinda.

Es evidente que los docentes utilizan estrategias artísticas, pero sin tener conciencia de ello; no obstante, saben de su aporte directo en la comprensión lectora (DE3). Según los profesores, las estrategias que usan en sus aulas se rigen principalmente al entorno y en otros casos a estrategias tradicionales. A continuación, presentaremos las estrategias más usadas y que más han funcionado en este contexto.

3.3.1. Juego de roles para el desarrollo del pensamiento crítico

Los docentes entrevistados expresaron lo importante que es para ellos la evolución y mejora de los niveles de comprensión, especialmente en el nivel crítico, al que acceden pocos estudiantes. Debido a los permanentes problemas para el avance en la comprensión lectora durante décadas, sumados al atraso de los últimos años debido a la pandemia del Covid-19, los docentes entrevistados consideran que la estrategia que los acerca al trabajo del pensamiento crítico es el juego de roles. Esta estrategia, comentan los docentes, a veces se enfoca desde el discurso, otras veces desde el juego teatral. Del mismo modo, tiene como objetivo desarrollar la empatía y la elaboración de opiniones. Sin embargo, la cantidad de estudiantes que se desarrollan en este nivel de comprensión lectora aún es mínima.

Por ejemplo, ¿qué creen ustedes que hubiera sucedido en la historia si Atahualpa y Huáscar no se hubieran peleado? ¿Si es que ellos, en lugar de hacer una guerra civil entre ambos se hubieran unido?, les pregunto. ¿Qué creen ustedes que hubiera pasado entonces? Ellos empiezan a decir: “Profesora, si se hubieran juntado, no hubieran permitido que los españoles ingresen y, quién sabe, ahora no hubiéramos ni estado hablando el castellano, porque el idioma de nuestros incas es el quechua”. Así comentan. (DE1).

En sí, mis niños sí quieren teatralizar, porque las lecturas, justo de las que hablábamos antes, esas pequeñas lecturas las hemos teatralizado nosotros. Todo eso, entonces, sí lo hacen mis niños; lo han teatralizado y por sí solos ellos mismos sacan sus conclusiones, cosa que no hacen cuando solo leen. (DE2).

Les he hecho hacer a ellos como personajes. Les digo: “Pónganse en el lugar de este personaje, a ver si no hubiese hecho esto, qué hubiese pasado”. Y responden: “Profesora, esto hubiese pasado”. Entonces infieren qué hubiese pasado o cómo ellos responderían. (DE3).

Podemos percibir que la DE1 usó el teatro como una estrategia complementaria a la lectura, con el objetivo de generar opiniones a partir del juego de roles. De esta forma, logra que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas. Sin embargo,

teniendo en cuenta que la actividad teatral es compleja, y que la docente posee pocos conocimientos de la disciplina, no resulta completamente provechosa. Lo que demuestra la importancia de la preparación y del conocimiento de las áreas impartidas por los docentes.

El juego de roles a partir de la disciplina teatral involucra movimiento, pensamiento y lenguaje. El teatro es complejo y enriquecedor para el aprendizaje, genera la reflexión de las emociones y la interacción entre su grupo social. Así lo demuestran diversos investigadores de la educación y del teatro (Stanislavski, 1987; Núñez & Navarro, 2007; Mórtingo, Pérez & González, 2019 y Pekrum, 2014). Según lo que expresa la DE1, esta estrategia les permite generar opiniones desde otros lugares, trasladando al estudiante desenlaces distintos de las historias, a partir de las opiniones.

Aspecto similar sucede con el DE2. Después de realizar las lecturas, hace que los estudiantes procesen el texto mediante un montaje teatral básico. En el proceso, el estudiante realiza actividades que involucran diversos aspectos. El cambio de final es una estrategia que funciona. Sin embargo, como la DE3 indica, podemos ver que entre estos docentes el DE2 profundiza más en la disciplina teatral. Este recurso hace no solo que el estudiante imagine las posibilidades, sino que genera un proceso mental complejo y completo con su cuerpo.

Tovar (2022) y Núñez y Navarro (2007) sostienen que la práctica teatral tiene beneficios integrales en la educación, puesto que conduce al estudiante a realizar procesos en los que simultáneamente se involucran lo físico, lo mental y lo emocional. Los beneficios en la comprensión lectora se centran en el léxico, la redacción, la reflexión y la resolución de problemas. Según lo comentado por los docentes, estos beneficios se «asoman» cuando realizan esta estrategia.

Sin embargo, la práctica del teatro apenas se implementa en algunos colegios de la capital. Así lo demuestran los docentes entrevistados de esta institución, quienes poseen poco conocimiento en la disciplina. El juego teatral tiene amplios beneficios para mejorar el proceso de aprendizaje; por lo tanto, debería ser considerado como una estrategia primordial en las escuelas vulnerables y rurales. Alarcón y Guzmán (2016) sugieren que es necesario concientizar a los actores educativos sobre las estrategias artísticas, además de crear nuevos espacios nuevos donde se genere el aprendizaje (Alemán, 2019).

En un sentido más profundo y significativo, vemos que los docentes entrevistados usan estas estrategias con vacilación y poco conocimiento, por lo que se

vuelve importante adecuar el currículo para incorporarlas. Si bien es cierto el Minedu (2016), en el Programa Curricular de Educación Primaria, establece el área de Arte y Cultura, en esta escuela no se aplica esta área de manera integral ni se cuenta con docentes formados en artes escénicas o en educación por el arte con esta especialidad.

3.3.2. La música como accesorio del aula

Los tres docentes entrevistados admiten que la música como estrategia educativa se utiliza de manera muy aislada: en algunos casos, como recurso de relajación (DE3), en otros casos como motivación (DE1), pero la utilización de la música para desarrollar la comprensión lectora solo se dio en el caso del DE2. Sin embargo, los tres profesores admiten su importancia, en vista de que resulta un elemento que se encuentra cerca de los estudiantes, quienes constantemente indagan géneros musicales y se comunican por medio de canciones.

No obstante, los profesores recurren a la música como un accesorio que aporta en momentos concretos de las sesiones de clase, puesto que desconocen el área y, por lo tanto, no saben cómo utilizarla adecuadamente. Es más, según lo que afirman, en el centro educativo la música cumple un rol de entretenimiento en las actuaciones y celebraciones. Es decir, no está inserta en el aprendizaje de las materias ni en el desarrollo de la comprensión lectora, pese a que sería significativo.

Yo creo que sería bueno. Sería bastante útil porque hay que llegar con un tema de su interés para que ellos también puedan desarrollarse allí.

Bueno, yo estuve usando la música, así como un método de relajamiento; pero música suave, como, por ejemplo, las canciones de Antología. (DE1).

Sí hemos producido canciones. ¿Cómo se llama?... En producción de texto hemos tomado algunas palabras y con eso armamos unas canciones. Eso fue para el Día del Padre. Eso lo leímos primero, después lo convertimos en canciones y luego lo presentaban en el día central. (DE2).

Mis niños son super cantantes, ellos quieren cantar y bailar, entonces yo llevo mi música, les hago bailar cuando se cansan, Bailamos, cantamos, saltamos. Y ellos dicen: “Ay, qué lindo”. Se distraen y ya luego comenzamos la clase. (DE3).

La DE1 confirma que la música es un apoyo para sus actividades y, aunque reconoce que podría hacer más si la insertara en sus sesiones, no sabe cómo aplicarla plenamente. Lo que nos lleva a reflexionar sobre la preparación del docente y su constante

aprendizaje. Cabe resaltar que la música y diversas disciplinas artísticas se introdujeron de manera oficial en la educación por su aporte en el aprendizaje (Unesco, 2000). A pesar de que diferentes investigaciones confirman las virtudes de la música, el Estado peruano y las autoridades pertinentes —según opinan los docentes entrevistados—, hasta los directivos de esta institución, no han logrado darle la relevancia en los contenidos de aprendizaje.

En consecuencia, hace falta unificar e interrelacionar las disciplinas artísticas y las áreas establecidas. Tal como los docentes comentaron, la música tiene cualidades multidisciplinarias que aportan a la coordinación y el desarrollo motor. Por ello coincidimos en que la música resulta un medio eficaz que predispone y construye un entorno adecuado; es un instrumento idóneo para el trabajo en equipo (Palomino, 2020; Zagal, 2018; Lozano y Lozano, 2007; Tobar y Álvarez, 2018).

Cuando se piensa la educación desde la música, es necesario repensar el acto de enseñanza desde los sonidos (Montenegro, 2012); sin embargo, es importante que al utilizarla como estrategia el docente esté capacitado, de lo contrario el momento de aprendizaje puede volverse tedioso y enredado. Según el testimonio de los docentes, ésta resulta todavía una debilidad que reconocen, pero que no es percibida por los directivos.

Valorando las respuestas obtenidas, consideramos que la música debe tomarse en cuenta como base interdisciplinar en la Educación Básica Regular, por razones ya antes comentadas. La música es, sin duda, un recurso que beneficia la educación y la formación de la persona. La composición musical desarrolla la función intelectual biológica del estudiante, proporcionándole inteligencia.

3.3.3. Los dibujos y el texto

Por el discurso de los tres docentes entrevistados encontramos que otras estrategias funcionales que utilizan para desarrollar los niveles de comprensión lectora las constituyen la imagen generativa y los textos cortos. Por un lado, los docentes aseguran que la imagen los predispone y se vuelve más llamativa para los estudiantes; por otro lado, los textos cortos evitan que el estudiante se abrume con exceso de información, si se considera el lento proceso en el que se encuentran los estudiantes para aprender a leer y comprender. Sin embargo, los docentes aún encuentran limitaciones en esta estrategia por la falta de recursos.

Utilizo conectores más usuales e imágenes, o a veces solo imágenes. Aunque a veces no hay. Pero sí responden a través de dibujos que ellos mismos hacen. En el caso de los conectores, tienen que ser conocidos; si es desconocido, un poquito que empiezan a temer, y cuando les parece difícil, empiezan ya a aburrirse. (DE1).

¿Dónde están los datos? ¿Los más importantes? Así, leemos pequeños párrafos... Y de ahí les hago las preguntas y entonces por ahí sí me responden. Cuando es pequeñita la lectura, no muy larga, me responden muy bien todo. También, además es diferente en la ciudad que aquí arriba. (DE2).

Si trato de usar imágenes, ellos se motivan y pueden ver el cuento. Y también les gusta dibujar a esta edad, me ha dado cuenta. Se divierten cuando ven dibujos. (DE3).

Como vemos, es notorio que el DE1 encuentra en las imágenes el entretenimiento del estudiante, dado que observa en la motivación una posibilidad de mantener al alumno presente en su proceso de aprendizaje. Los recursos del dibujo y los textos cortos resultan los más usados debido a su acceso y que son más cercanos y familiares para sus estudiantes: «Los textos que uso no son tan extensos, pero es importante que sean de nuestra zona porque ellos se sienten identificados». Sin embargo, esta posibilidad también tiene limitaciones, dado que utilizan estos recursos sin una guía clara.

En el caso del DE2, observamos que recurrir a pequeños textos facilita a los estudiantes la ubicación de la información textual. El acierto genera en los estudiantes satisfacción y motivación: principales estrategias para atraer a los estudiantes y captar su interés constante en el aprendizaje. Corroboro que representa todo un logro conducir el aprendizaje por lo que funciona y motiva al estudiante: así lo sostienen Vargas (2004) y Ortiz (2019). En el caso de la DE3, vemos similar el recurso de los dibujos a la hora de explicar y de pedirles la producción de textos mediante imágenes.

Durante la aplicación de la ficha de observación en la clase del docente se observó el proceso de producción de texto por medio de imágenes de los estudiantes. Destacaban y lideraban la sesión sobre todo los estudiantes que más intervenían oralmente y tenían reflexiones más profundas ante los dibujos presentados por el docente. Estos mismos alumnos proponían los dibujos y los textos. Concluimos que a mayor comprensión lectora, mayor es la respuesta positiva en el desarrollo reflexivo y social en intervenciones orales, tal como lo reafirma el docente DE2 en su comentario: «Hay chicos

que destacan, que son dos o tres, quienes siempre están participando. A ellos les encanta hablar y esos chicos están comprendiendo todo mejor».

Mediante la ficha de observación se comprobó que, efectivamente, los estudiantes responden con energía y entusiasmo a los dibujos mostrados por el profesor; sin embargo, el material que elaboró el docente presentaba algunas fallas como errores ortográficos y de redacción. Lo que nos sugiere que el docente tiene dificultades en la enseñanza de conceptos básicos, lo que conlleva a que los alumnos aprendan incorrectamente. Por ello el docente debe estar en permanente actualización y verificar constantemente los materiales que elabora. A pesar de ello los estudiantes respondían a las indicaciones del docente. «Sí, mi señorita, y ha sido muy difícil. Pero a pesar de eso, ellos responden bien... Lento, pero bien. Van progresando, sobre todo cuando uno les pone cosas que les gusta, como las imágenes»

Valdebenito y Duran (2015) confirman que las ilustraciones promueven la imaginación, la reflexión en los estudiantes, y que el dibujo desde tiempos remotos compone un papel importante en la comunicación (Vargas, 2004). Lo que ha sido confirmado mediante la observación de clase.

En el contexto rural donde se desenvuelven los alumnos de los docentes entrevistados, la estrategia del dibujo y de textos breves ha dado resultados positivos. Por consiguiente, creemos necesaria la incorporación de estas consideraciones desde la planificación de programas y políticas que incluyan al arte como un medio facilitador del aprendizaje.

En cuanto al aprendizaje por medio de imágenes, y la funcionalidad que le han dado los docentes coincidimos con lo dicho por diversos teóricos e investigadores (Vygotsky 1978; Piaget ,1975; Ferreiro y Teberosky, 1979): que la creación y formulación de imágenes es tan compleja y completa como el proceso de escritura. La escritura es una de las formas más elaboradas de creación. Y aunque el Minedu (2015) insta en la importancia de los textos como potenciadores de la identidad y la participación ciudadana, aún no adapta su material y sus políticas con una evaluación adecuada y permanente, tal como lo sostienen las diversas investigaciones anteriormente citadas.

Por todo lo expuesto, consideramos que las autoridades pertinentes deben tomar en cuenta las experiencias de los profesionales de la educación y posteriormente adecuar las acciones sobre la base de las necesidades de los estudiantes y no al contrario. Podemos

concluir que usar la expresión artística en la lectura ayuda a obtener mejores resultados de comprensión lectora.

3.3.4. Acompañamiento escolar

Los docentes entrevistados expresan que el acompañamiento escolar resulta la medida más óptima que encontraron de supervisar y de apoyar a los alumnos en su desarrollo de comprensión lectora. El seguimiento es personalizado y se basa en preguntas específicas y sencillas a partir de lo que lee. «Yo más bien evalúo el día a día en una lista de cotejo; evalúo cuál es el avance de ese día, porque mis clases van lentas y yo no he no me extiendo demasiado. Avanzo uno por uno» (DE1).

Otra forma de seguimiento aplicada por los docentes consiste en involucrarse con los estudiantes para ganar su confianza. Esta relación estrecha de docente-estudiante facilita el diagnóstico del estado emocional del alumno. No obstante, se percibe en los docentes inseguridad, debido a que no se sienten lo suficientemente preparados para ayudar los niños a su cargo. «Me gustaría trabajar con el teatro, pero no contamos con bibliografía. No contamos en sí con materiales y peor si es arriba, en la zona rural». Se logra ver que las acciones de los docentes son limitadas por falta de herramientas y recursos.

Precisamente para mí, como eran niños desconocidos... ¿Qué es lo que tuve que hacer? Entablar una conversación directa y personalizada con los niños para evaluar qué debilidades y qué fortalezas tienen... Nosotros realizamos un trabajo individual y, ya con ejemplos de su realidad, ellos me escriben empezando con oraciones. Como le digo, hacen también descripciones con objetos. (DE1).

Sí, la evaluación es permanente, señorita. Ahí mismo nosotros conversamos, preguntando uno por uno. Mediante la participación nosotros vamos evaluando ... ¿Quién te atiende, quién no te atiende? Y a los que necesitan, también ahí les damos su retroalimentación al instante. Por ahí vemos el avance de los niños... El objetivo es, pues, ver el avance de cada uno de los niños. (DE2).

Y yo les hacía leer por las mañanitas. Llevaba un cuentito pequeñito y leíamos todos juntos. Entonces, hemos hecho esa rutina todos los días. Yo les decía a los niños: “Vamos a hacer una lectura en cadena, sigamos en cadenas”. O hacíamos lectura en equipo, lectura por grupo individual y así yo me di cuenta de que los niños ya estaban aprendiendo a leer. Después noté que ellos ya se estaban familiarizando con la lectura. Yo les he llevado cincuenta y ellos han leído un cuento para exponer lo que han entendido mediante imágenes. (DE3).

Como comenta el DE3, la lectura asistida o acompañamiento en la lectura beneficia y motiva a los estudiantes. Esta estrategia genera la conversación posterior, tal como lo señalan los estudios de Martínez, Díaz y Rodríguez (2011), así como Vásquez (2016), quienes confirmaron la importancia de la mediación del docente para mejorar los niveles de comprensión lectora. Sin embargo, estos mismos estudios mencionan que es importante la preparación del docente, quien debe de ser un experto y actualizarse permanentemente en su área.

Los tres docentes consultados para este estudio indican que esta manera de trabajar les ha permitido ver el avance de sus alumnos y saber qué aspectos deben reforzar; es decir, han podido conocer el estado de aprendizaje de cada estudiante. Otro factor favorable en este aspecto es que ya conocen la realidad rural. Sin embargo, desconocen otros recursos que podrían reforzar dicho trabajo : de ahí la importancia de que se capaciten no solo en su materia, sino en una amplia gama interdisciplinar. En ese sentido, resulta importante la preparación del docente para enfrentar los desafíos presentados en el aula (Ileana, Ortiz y Arriasecq, 2021).

Debido a los diferentes tipos de avance de los estudiantes en comprensión lectora, para los DE1 y DE3 es más práctico hacer un seguimiento personalizado que hacer una evaluación grupal. Desde ese punto de vista, el tipo de seguimiento favorece el trabajo de los docentes, porque pueden reconocer las habilidades y debilidades de cada estudiante. Pero una vez más, todo queda en buenas intenciones por las limitaciones para acceder a materiales y recursos.

Nos avalamos en los diversos estudios sustentados anteriormente (Alarcón y Guzmán, 2016; Alemán, 2019; Unesco, 2000; Palomino, 2020; Zagal, 2018; Lozano & Lozano, 2007; Tobar y Álvarez, 2018, Montenegro, 2012; Vargas, 2004; Vygotsky, 1978; Piaget, 1975; Ferreiro & Teberosky, 1979; y Greca, Ortiz & Arriasecq, 2021) para decir que las diversas disciplinas artísticas benefician categóricamente el desarrollo de los niveles de comprensión lectora. Bajo la reducida experiencia de los docentes entrevistados, vemos que existen avances con la aplicación. Sin embargo, se limita a volverse accesorios no aprovechados, debido al poco conocimiento que los docentes tienen de las disciplinas artísticas mencionadas. Por lo tanto, es necesaria una visión interdisciplinar de la educación.

Para analizar el objetivo específico 3: Modelar un programa para mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto de primaria de una institución

pública de Poyor, de la provincia de Carhuaz-Áncash, se consideró la categoría emergente: Rol de la institución.

3.4. Rol de la institución

En este apartado comentamos las acciones que toman las autoridades de la institución y de la comunidad. Se puede deducir así que los resultados de los logros de los estudiantes dependen principalmente de lo que se hace o deja de hacer respecto de la inclusión de las estrategias para mejorar los niveles de comprensión lectora.

Las acciones y la metodología utilizada por los docentes tienen una relación directa en los resultados de mejora en los niveles de comprensión lectora. Los tres profesores consultados reconocen que las disciplinas artísticas aportarían al desarrollo de los niveles de comprensión lectora. Sin embargo, cuando se proponen estrategias a partir de estas disciplinas, el director de la institución prefiere realizar acciones específicas y tradicionales.

En esta parte de nuestra investigación encontraremos tres subcategorías recurrentes en los testimonios de los docentes que son importantes de analizar.

3.4.1. Liderazgo directivo

Los tres docentes entrevistados comentaron que han propuesto estrategias de comprensión de lectura, en las que, de manera intuitiva, han incorporado diferentes actividades; sin embargo, el director rechazó la propuesta, afirmando que no pueden perder el tiempo probando metodologías.

Los docentes indicaron que las disciplinas artísticas más practicadas son la danza y el dibujo, pero no son utilizadas como estrategias, sino como simples actividades que se realizan en actuaciones festivas. «No se pierde tiempo, él es de normas» (DE3).

Los profesores no poseen los conocimientos suficientes para aplicar las estrategias artísticas en sus prácticas. Por lo tanto, no sienten la confianza para hacerlo ni poseen los conocimientos suficientes, a lo cual se suma el pensamiento cerrado del directivo. También puede observarse que no todos los docentes de la institución tienen esa iniciativa de proponer diferentes estrategias o actividades innovadoras.

El director tiene un pensamiento diferente del nuestro. Muchas veces no estamos de acuerdo y si uno solo habla es como una arenita en el desierto, nadie le hace caso. Yo creo que sí es necesario que se hagan otras cosas para apoyar a los estudiantes. (DE1).

Y no veo que el director nos deje proponer cosas así. Creo que está más desesperado por que los estudiantes estén ya nivelados como sea; pero, sí pues, quizás estamos perdiendo una posibilidad. Igual, nosotros nos adecuamos nomás. (DE2).

Es que el director es más normativo, no quiere perder tiempo, ni un minuto; aun cuando tú quieres hacer una actividad para el bien de los niños... Por ejemplo, en actuación, sin exagerar, solo hemos hecho dos actuaciones: Día de la Madre, que todos la hacen, y Día del Padre. Después, para el Día de la Lectura no hemos hecho nada. Por ejemplo, hay varias actividades sobre la lectura, sobre el teatro. No, no hemos hecho nada, nada, nada, porque dice que no debemos perder tiempo; pero no es eso, no es perder tiempo. (DE3).

En lo mencionado por el DE1, se puede evidenciar que no se llega a un consenso entre los docentes y el director a la hora de proponer actividades y acciones que mejoren los resultados del ciclo escolar. Como es de esperar, las decisiones finales son tomadas por los directivos. El trasfondo de estas acciones pone al margen la opinión de los docentes y las necesidades de los escolares.

Por su parte, el DE2 sostiene que no hay correspondencia entre los objetivos y las acciones, dado que el director siente la necesidad de nivelar la situación académica de los estudiantes. Pero las acciones siguen siendo las mismas y se pierde de vista el proceso más conveniente. Por lo dicho por este docente, se observa que la aceptación de las decisiones del director causa una frustración inevitable que no es positiva para la labor del maestro.

En cuanto al DE3, considera que las acciones del director son muy rígidas y poco prácticas, en las que no se toman en cuenta las opiniones de los docentes. Estas acciones restan posibilidades de estrategias. El docente detalla que las actividades culturales para las festividades del calendario escolar se han limitado danzas y deportes.

En este caso, se ve la disposición de los docentes entrevistados, pero no tienen un director que gestione la innovación y promueva la participación para la mejora de los niveles de comprensión lectora, con lo que se priva a los estudiantes de una nueva forma de aprender.

Es importante que el directivo, además de gestionar los recursos para la escuela, sea un constante generador de innovación educativa, la cual debe mantenerse actualizada. Como lo mencionan Barba y Delgado (2021), el liderazgo en las instituciones educativas debe procurar la innovación y descartar lo tradicional. Asimismo, el Instituto

Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) (2000) menciona que el liderazgo directivo tiene que ver con la integridad del logro de los objetivos. Ello involucra a docentes, alumnos y administrativos, todo a favor de una calidad educativa. A partir del testimonio de los tres docentes entrevistados, podemos dar cuenta que el liderazgo directivo está fallando; por ello, no se alcanzan los objetivos. Como vemos, «todas las patas de la mesa son importantes».

Un director sin propósitos y sin decisión de tomar riesgos es un líder endeble, como lo comenta Álvarez (2012), quien sostiene que el directivo involucra a los demás y es capaz de dirigir y orientar. La Unesco (2014) también concluye que el liderazgo directivo es uno de los aspectos más importantes en la mejora de los aprendizajes. Los directivos del plantel deben considerar las experiencias de los docentes, puesto que son ellos quienes conocen directamente la realidad de sus estudiantes y saben de primera mano lo que podría funcionar para una mejora. Sin embargo, en la experiencia de los docentes entrevistados, podemos asociar el poco desarrollo de los niveles de comprensión lectora con las acciones desconectadas que se ejecutan por parte del director, desde su propia visión.

En una institución educativa, es vital que el directivo sea un agente innovador, que tome en cuenta las reflexiones de los docentes. Consideramos que los cambios a gran escala solo suceden cuando «la cabeza» toma acciones con todos sus elementos (Barba y Delgado, 2021). Las acciones de mejora deben ser claras, estipuladas y conducidas. En este caso, apreciamos que los tres docentes han propuesto cambios enfocados en las estrategias y las áreas importantes- A pesar de ello, no se han logrado resultados significativos.

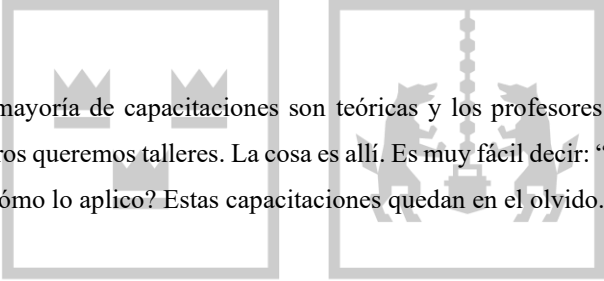
3.4.2. Falta de capacitaciones prácticas

A lo largo de las entrevistas a los docentes, se percibe una sensación de olvido y desconsideración por parte de sus directivos. Por ejemplo, el DE3 expresa que las capacitaciones que se realizan para aportar a la práctica docente siempre son de mera información. Él considera que necesitan estrategias prácticas, donde se diga qué usar, cómo usarlo y aplicarlo a modo de ejercicio en las propias capacitaciones.

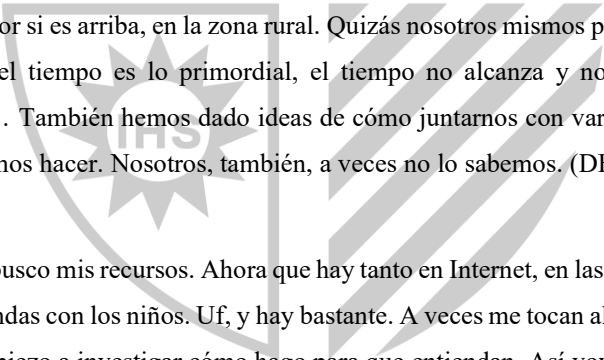
La DE1 comenta que ha sugerido al director buscar capacitaciones para abordar las consecuencias de la pandemia; sin embargo, no se han podido concretar. «Hemos pedido ayuda a los directivos también. Como la pandemia es tema nuevo, queremos saber cómo afrontar el atraso de los niñitos. A veces no todo lo sabemos nosotros» (DE1).

El DE2 expresa y tiene la plena conciencia de que diversas disciplinas artísticas aportarían al desarrollo de los niveles de comprensión, aunque no se cuenta con el material idóneo. También comunica que el director ha gestionado muchas veces materiales y los ha obtenido, pero lo conseguido siempre se rige por lo que él considere importante para los estudiantes y la institución.

Al mismo tiempo, el DE2 considera que el intercambio de experiencias con otras zonas rurales sería un aporte importante. Dado que, aunque tienen la intención y el cariño por enseñar a sus estudiantes, a veces, pese a su experiencia de muchos años de ejercicio profesional, no cuentan con las herramientas o estrategias actualizadas, «También nosotros ya somos mayores, por eso tenemos que estar capacitándonos, pero no como las de siempre», indica el docente.



Casi la gran mayoría de capacitaciones son teóricas y los profesores estamos hastiados de lo teórico, nosotros queremos talleres. La cosa es allí. Es muy fácil decir: “Ustedes hagan esto, esto, esto”. ¿Pero cómo lo aplico? Estas capacitaciones quedan en el olvido. (DE1).



Ah, me gustaría trabajar con el teatro, pero no contamos con bibliografía. No contamos en sí con materiales; peor si es arriba, en la zona rural. Quizás nosotros mismos podemos elaborarlos, pero a veces este es el tiempo primordial, el tiempo no alcanza y no sabemos cómo hacerlo exactamente... También hemos dado ideas de cómo juntarnos con varios docentes rurales para ver qué podemos hacer. Nosotros, también, a veces no lo sabemos. (DE2).

Así yo hago, busco mis recursos. Ahora que hay tanto en Internet, en las redes sociales, se pueden hacer cosas lindas con los niños. Uf, y hay bastante. A veces me tocan alumnos que tienen alguna falencia y empiezo a investigar cómo hago para que entiendan. Así voy buscando. (DE3).

Como puede notarse, los docentes entrevistados resultan conscientes de sus carencias; en algunos casos por ser un profesor antiguo, otras veces por ser un profesor del ámbito rural. Otro punto en común que encontramos es que al parecer los docentes han solicitado al director la ayuda necesaria para afrontar los desafíos. Sin embargo, no se ha concretado ni ha sido tomado en cuenta el pedido.

Al no recibir capacitación, es lógico que algún profesor busque sus propios recursos y que otros se queden en el camino, como lo expresa el DE3 en la cita anterior. Al fin y al cabo, el docente es humano y un ser social. Al igual que un estudiante o padre de familia, necesita motivación para elaborar su trabajo; y si el directivo del plantel no

aporta en la búsqueda de soluciones y no motiva constantemente a sus docentes, tendremos como consecuencia poco desarrollo en los niveles de comprensión lectora y los directamente perjudicados serán los estudiantes.

Según una nota de prensa emitida por la Defensoría del Pueblo (2023), el Minedu comunicó que en el 2022 capacitó al 43% de los docentes de EBR, de los cuales el 52% son docentes de zonas rurales. Lo anterior quiere decir que, si consideramos solo a los docentes de zonas rurales, más de la mitad se quedó sin recibir esa capacitación, que quizás resultaría igual de ineficiente.

Más grave que lo anterior es que las pocas capacitaciones dirigidas a los docentes de zonas rurales se vuelven poco funcionales, como lo confirma el DE1 en la cita anterior. Las capacitaciones son desfasadas y ajenas a la necesidad de los docentes. En sus propias palabras, lo que ellos necesitan son capacitaciones prácticas y talleres que especifiquen temas que surgen en el aula.

3.4.3. Iniciativas artísticas propias para el aprendizaje

Los docentes entrevistados mencionaron que no se sienten actualizados o no poseen las herramientas suficientes para enseñar a los alumnos en zonas vulnerables-. A pesar de ello, siempre insertan de manera intuitiva las disciplinas artísticas, pero de manera muy general.

El DE2 asegura que, si él hiciera un taller o supiera de teatro, por ejemplo, lo aplicaría con sus estudiantes con más seguridad. Lo que este profesor agrega es que lo que más le funciona son los dibujos, y la producción de texto con imágenes y textos cortos. Enfatiza que los alumnos disfrutan y recuerdan mejor un texto «que hemos hecho con los niños mismos ahí, en la pizarra. Este lo hemos convertido en poesía y luego lo hemos musicalizado. Y sí, sí es una forma. Así, los chicos también ya recuerdan. Sí, es una forma donde ellos aprenden a leer y a comprender la lectura» (DE3).

Los profesores entrevistados comentan que, a pesar de no tener mucho conocimiento profundo en disciplinas artísticas, las usan recurriendo a internet o las experiencias que otros docentes comparten por la web. Ellos aplican lo que les vaya funcionando.

¿Sabe? El director tiene otro modo de pensar. Por ejemplo, he estado llevando, como a los niños les dije, expresiones artísticas. Ellos han pensado que simplemente es dibujar y pintar, y yo le

digo, la expresión artística no es solo esa parte; también está la música, la escritura, la danza. Y eso, aunque no lo parezca, les ayuda a los niños. Esas son expresiones artísticas. (DE1).

No, señorita, no, la verdad que no se promueven otras actividades artísticas. Hubiese sido interesante, a los chicos les gusta y aprenden así. No ha habido ningún concurso ni el año pasado ni ahora. Habrá uno por el aniversario, ojalá sea pronto. Se está promoviendo el concurso de dibujo, pintura, de danza y de deporte. (DE2).

Por ejemplo, yo hago eso en mi salón. Cuando leo un cuento, le cambio la voz, la velocidad, como si lo viviera. Grito, van desde el tiempo de gritar. Hablo fuerte, despacio y ellos me entienden y de ahí dicen «siga, profesora». Así con los cuentos... Entonces pasó, vas incentivando la lectura también cuando tú narras, ¿no? Pero el teatro es muy importante para los niños. Sí, sí, pues en realidad sí, es una superherramienta, a veces no le incluyen, pero, o sea, es... ¡Uf!, te puede ayudar un montón. (DE3).

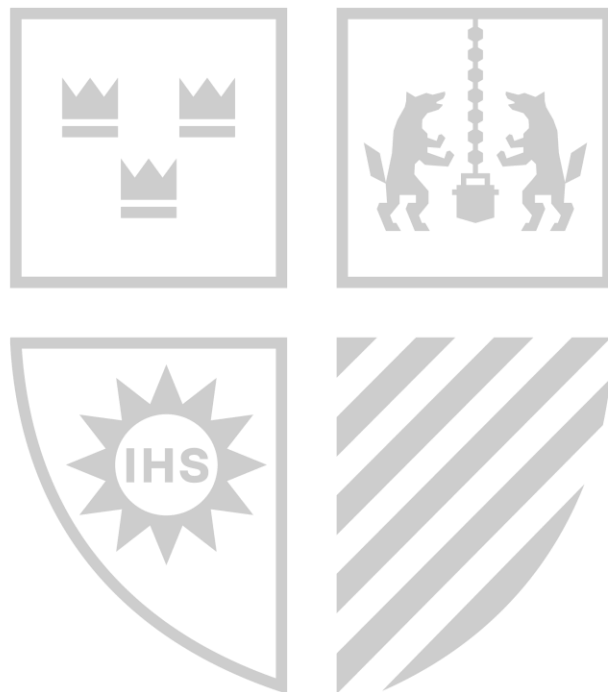
Algo que les gusta a ellos es cantar, bailar. Toditos bailan, cantan y ahí están. Son contagiosos, yo también ya aprendí a bailar, a cantar con ellos. Mediante ese canto ya les pregunto: “¿Qué cosas les quiere decir la canción?”. Ellos ya van interpretando, es importante la música también en la comprensión, pero dependiendo qué música les haces escuchar y para quién está dirigida la música también. (DE3).

En opinión de los entrevistados, se plantea como necesario que todos los actores de la plana directiva se capaciten constantemente para afrontar las necesidades, al igual que los docentes, mediante talleres prácticos y funcionales. Por testimonio de los docentes consultados en este estudio, se sabe que el director no está escuchando lo que pasa en las aulas y, por lo tanto, no se actúa sobre la problemática de la institución. Es notorio que no se considera la opinión de los docentes, pese a su disposición y también la de los alumnos.

Podemos apreciar que las acciones más funcionales de los docentes para mejorar la comprensión lectora son estrategias artísticas. Como lo menciona la DE3, recurren mucho a la oralidad y a la teatralidad, además de hacer participar a sus alumnos en ella. Creemos que diferente sería el resultado si las autoridades promoviesen actividades para la comunidad desde el aprendizaje.

Si bien es cierto el docente debe innovar constantemente ante las necesidades presentadas, no se puede hablar de innovación cuando existe desconocimiento. Al parecer, los entrevistados muchas veces deben improvisar para atender los requerimientos de los estudiantes y utilizan estas estrategias sin tener el conocimiento adecuado para

aplicarlas. Por ello, se viene perdiendo una gran oportunidad de lograr mejores docentes y mejores aprendizajes en los estudiantes.



CAPÍTULO IV: DISEÑO DE PROPUESTA DE PROGRAMA INTERDISCIPLINAR PARA MEJORAR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA – PROGRAMA RED DE ARTE PARA LA COMPRENSIÓN

4.1. Propósito de la propuesta del Programa Interdisciplinar

Después de realizar el diagnóstico con los estudiantes de la institución del centro poblado de Poyor, se evidenció que los niveles de comprensión lectora no han alcanzado los objetivos esperados según la planificación anual. Este retraso responde a diversos factores externos, como la llegada de la pandemia, la falta de acceso a recursos educativos o dificultades en la capacitación docente. Por ello, más allá de recurrir únicamente a la mejora de materiales o capacitaciones tradicionales, esta propuesta de proyecto interdisciplinar plantea un enfoque innovador que prioriza la preparación docente y fomenta en los estudiantes una nueva manera de aprendizaje. La propuesta se basa en el uso creativo de disciplinas artísticas —literatura, escritura, teatro y música— vinculadas a los recursos disponibles en la comunidad. A través de este enfoque, se busca desarrollar competencias lectoras desde una perspectiva integral, donde el arte se convierta en un medio para conectar a los estudiantes con su entorno y estimular su pensamiento crítico, imaginación y comprensión.

Esta propuesta, respaldada por el Diseño Curricular Nacional 2017 (Ministerio de Educación, 2017) y principios constitucionales (Art. 14° de la Constitución Política del Perú, 1993), enfatiza que la educación debe incluir disciplinas artísticas y humanísticas. Además, se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ONU, 2015), que priorizan la educación de calidad y la reducción de desigualdades. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), la comprensión lectora resulta clave para desarrollar habilidades cognitivas y sociales

necesarias en la sociedad actual.

Parte de la propuesta implica la implementación del programa Red de Arte para la Comprensión. El objetivo es mejorar los niveles de comprensión lectora y las capacidades comunicativas integrando la lectura con diversas disciplinas como la escritura, la música y el teatro, a fin de alcanzar así un proceso de aprendizaje didáctico.

El enfoque interdisciplinar del proyecto permite abordar la comprensión lectora desde múltiples perspectivas: la literatura fomenta el análisis crítico, el teatro estimula la empatía y la narrativa, la música refuerza la memoria y los patrones; y la escritura desarrolla habilidades de expresión. Este proceso no solo mejora los niveles de comprensión lectora, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, al prepararlos para desenvolverse como ciudadanos críticos y creativos.

Se espera que al final del programa los estudiantes logren mejorar un 45% en sus niveles de comprensión lectora iniciales, al demostrar la efectividad de un enfoque educativo innovador y contextualizado.

4.2. Fases para el diseño de la propuesta

Para la ejecución del proyecto, es esencial contar con un equipo especializado en diversas disciplinas. Este equipo trabajará en áreas específicas y, posteriormente, de manera interdisciplinaria para profundizar los contenidos y las herramientas destinadas a docentes y estudiantes durante un periodo de 20 semanas- 4 meses, con fecha tentativa de agosto a noviembre del 2025.

4.2.1. Primera fase

- a) **Presentación del programa focalizado**
Se expondrán los resultados de las últimas evaluaciones educativas y el proyecto diseñado para atender las necesidades específicas de los estudiantes del centro poblado de Poyor. Esta presentación estará dirigida a las autoridades locales y de la institución educativa para informar y asegurar su apoyo al proyecto.
- b) **Reunión de coordinación de equipo con la UGEL de Carhuaz**
Se convocará a los miembros de la UGEL de Carhuaz para presentar el proyecto Red de Arte para la Comprensión, enfocado en mejorar la comprensión lectora y el aprendizaje de los estudiantes. Durante la reunión, se discutirán los objetivos, importancia y las etapas del proyecto.
- c) **Capacitación conjunta del equipo de trabajo**

Se formará un equipo docente encargado de liderar las actividades del programa. Este equipo supervisará la asistencia y participación continua de los estudiantes a lo largo de los cuatro meses del proyecto. Al mismo tiempo, se asegurará que cada estudiante participe en las seis etapas del programa para trabajar integralmente las habilidades comunicativas y la comprensión lectora.

Además, se asignarán roles específicos a los miembros del comité para garantizar el adecuado desarrollo de las actividades y facilitar el apoyo de la comunidad educativa en cada etapa del proyecto. Durante esta fase, se entregará la planificación preliminar para los cuatro meses, lo que incluye los circuitos de aprendizaje y las capacitaciones programadas.

4.2.2. Segunda fase: Diagnóstico-sesión de reconocimiento

Se realizará una sesión de diagnóstico inicial para evaluar el nivel actual de los estudiantes y docentes en comprensión lectora. Esta sesión incluirá un circuito con cinco momentos (lectura, escritura, literatura, teatro y música), lo cual permitirá cotejar los resultados con las evaluaciones previas (ECE 2018 y 2019, así como EM 2022). Tendrá una duración de una semana.

El objetivo es obtener una visión clara de las capacidades de los estudiantes y docentes, utilizando un enfoque interdisciplinario y un ambiente diferente para observar su desempeño.

A partir de esta fase los especialistas convivirán con la comunidad, para tener un trabajo cercano con los docentes, los estudiantes y los padres de familia.

4.2.3. Tercera fase:- el juego como punto de partida

a) Desarrollo de competencia: expresión y comprensión oral

En esta fase, que abarca de la segunda a la cuarta semana, se trabajarán nueve sesiones orientadas al reconocimiento de cada disciplina artística. Se dedicarán tres días a la semana al teatro, música y escritura, con una sesión integradora al final de cada clase que combine las disciplinas con la lectura.

En teatro: Se trabajará en perder el miedo a la exposición, uso de la voz, lenguaje corporal y la creación escénica desde la experiencia.

En música: Se desarrollarán ritmos, musicalidad del cuerpo, sonidos de la naturaleza y creación grupal.

En escritura: Se fomentará la imaginación y la escritura como herramienta

creativa a través de historias propias y juegos poéticos.

Cada sesión tendrá una duración de dos horas pedagógicas y buscará desarrollar habilidades comunicativas en un contexto lúdico que ayude a los estudiantes a aplicar estrategias para la lectura y comprensión de textos.

b) Capacitación para docentes

La capacitación para los docentes se centrará en estrategias didácticas basadas en artes escénicas. Tendrá una duración de dos horas pedagógicas y abordará los siguientes temas:

- Uso de disciplinas artísticas en el aula.
- Estrategias de enseñanza basadas en el movimiento.
- Diseño y ejecución de clases interdisciplinarias.
- Evaluación de competencias lectoras en estudiantes.

4.2.4. Cuarta fase: Interiorizando disciplinas

Desarrollo de competencias: Circuito enfocado en el desarrollo de la competencia de comprensión de textos.

Durante esta fase, que abarca cuatro semanas con doce sesiones de tres horas pedagógicas cada una, se profundizarán los conocimientos adquiridos en las disciplinas artísticas. Los estudiantes, guiados por los especialistas, trabajarán en la creación de productos individuales (escénicos, musicales y escritos), que luego serán integrados en una obra teatral colectiva. Esta etapa permitirá fortalecer las competencias de comprensión lectora a través de la práctica interdisciplinaria.

4.2.5. Quinta fase: Producción de textos

En esta fase, toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres y directivos) participará en la creación del producto final.

Se realizarán tres sesiones semanales durante cuatro semanas para consolidar los trabajos escénicos, musicales, escenográficos y de utilería. El proyecto culminará con una presentación final en la que los estudiantes mostrarán los aprendizajes adquiridos a través de un montaje artístico. Además, se realizará una evaluación cualitativa y cuantitativa de los resultados obtenidos, a partir de una ficha de observación y de evaluaciones enfocadas en las competencias comunicativas desarrolladas durante el proyecto.

Se llevará un registro fotográfico y audiovisual de las actividades desarrolladas durante las cinco fases del proyecto, tanto de la dinámica Red de Arte para la

Comprensión como de los talleres para docentes y niños. Se sistematizarán todas las experiencias y las lecciones aprendidas para facilitar la información a todos los docentes de la UGEL de Carhuaz, con el objetivo de aplicar lo aprendido en los otros años de educación primaria y así ayudar a superar los problemas y fortalecer las competencias comunicativas.

4.2.6. Sexta fase: informes de programa

Se redactará un informe que contenga el diagnóstico, el desarrollo y la evaluación de las actividades realizadas a lo largo del programa. En este documento también se plantearán recomendaciones para que la comunidad siga desarrollando las dinámicas de aprendizaje y se fortalezca la comprensión lectora de los estudiantes. De ese modo, se podrá cumplir con las metas establecidas en el programa curricular del 4^{to} grado de primaria. Los informes serán presentados en cuanto sean requeridos por las entidades requeridas.

La información será condensada en un plazo de dos semanas.

4.3. Propuesta de programa interdisciplinar Red de Arte para la Comprensión

4.3.1. Título

“Desarrollo de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 4.^{to} de primaria de la I.E. San Martín de Porres, del centro poblado de Poyor, del distrito de Yúnger, Carhuaz, a través del programa interdisciplinario Red de Arte para la Comprensión”.

4.3.2. Duración del programa

El programa tiene un desarrollo total de 20 semanas.

4.3.3. Origen del problema

La comprensión lectora es clave para acceder a la cultura y el conocimiento. Sin embargo, en el Perú, esta capacidad se ve limitada desde temprana edad para muchos estudiantes que permanecen en niveles básicos de decodificación. Es necesario analizar qué factores, como las interacciones didácticas y el entorno familiar y económico, llevan al 79.6% de los alumnos a quedarse en el nivel 1 de comprensión lectora (PISA, 2000). Además, surge la interrogante sobre cuántos docentes emplean diversas herramientas y estrategias interdisciplinarias en el aula. A pesar de que en 2006 se instauró el Plan Lector a nivel nacional, sus objetivos aún no han sido alcanzados.

4.3.4. Causas.

Causas directas

- El 75% de docentes cuenta con reducidas estrategias artísticas para el desarrollo de los niveles de comprensión lectora.
- Existe un distanciamiento entre el programa curricular nacional y la aplicación de metodologías para la enseñanza por parte de los docentes.
- Desconexión entre los contenidos y los intereses y ritmo de aprendizaje de los estudiantes.
- Inadecuada planificación anual.
- Ineficiente liderazgo directivo.

Causas indirectas:

- Deficiente propuesta pedagógica en el área de Comunicación.
- Deficiente aplicación de estrategias de enseñanza.
- Brechas y diferencias sociales-económicas.

4.3.6. Efectos:

Efectos directos:

- Aprendizajes deficientes que repercuten en las demás áreas que cursan los estudiantes.
- Estudiantes con déficit de atención y problemas de vocabulario y comunicación.
- Bajo nivel de comprensión lectora.

Efectos indirectos:

- Reiterados bajos resultados en los sistemas de evaluación.
- Docentes con prácticas pedagógicas tradicionales, no actualizadas a las necesidades de las nuevas generaciones.

Efecto final:

- Deficientes resultados en comprensión lectora que influyen en toda la vida académica de los estudiantes.

4.3.7. Diseño gráfico de propuesta del programa interdisciplinar

FASES	ESPECIFICACIÓN	OBJETIVO	TIEMPO DE DURACIÓN	DIRIGIDO
Primera fase PREPARACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del programa focalizado • Reunión de coordinación de equipo con UGEL de Carhuaz • Capacitación conjunta del equipo de trabajo 	<p>Exponer análisis de los resultados de las últimas evaluaciones</p> <p>Formular acuerdos</p> <p>Preparar equipo de trabajo</p>	<p>1 semana</p> <p>1 semana</p> <p>2 semanas</p>	<p>Autoridades de la localidad y de la institución.</p> <p>Equipo de trabajo</p> <p>Equipo de trabajo</p>
Segunda fase RECONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión de reconocimiento 	<p>Diagnosticar el estado situacional de los estudiantes</p>	2 semanas	Docentes y estudiantes
Tercera fase EL JUEGO COMO PUNTO DE PARTIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de competencia: Expresión y comprensión oral • Capacitación para docentes 	<p>Integrar la disciplina de literatura, teatro y música a la comprensión.</p> <p>Capacitar a los docentes en las principales disciplinas</p>	9 semanas	Estudiantes y docentes
Cuarta fase	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorizando disciplinas 	<p>Unificar aprendizaje en el proyecto final</p>	2 semanas	Estudiantes
Quinta fase	<ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos 	<p>Publicar productos escritor</p>	1 semana	Estudiantes y docentes
Sexta fase	<ul style="list-style-type: none"> • Informes del programa 	<p>Entregar informes que corroboren avances de los estudiantes</p>	2 semanas	Autoridades locales y de la institución

CONCLUSIONES

Con relación al objetivo general de diseñar un programa interdisciplinario para mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 4^{to} grado de primaria de la comunidad del centro poblado Poyor, en el distrito de Yúngar, Áncash, podemos señalar:

- El programa interdisciplinario propuesto cuenta con una estructura donde la literatura, la escritura, el teatro y la música se interrelacionan de manera didáctica y práctica para beneficiar el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 4^{to} grado de primaria.
- Para el diseño de este programa se tuvo en cuenta la comprensión del contexto después de la pandemia del Covid-19, al igual que los recursos materiales y económicos de los estudiantes. A fin de afianzar los resultados del programa, es necesario reestructurar el liderazgo directivo para una conducción eficiente; además, para lograr objetivos a largo plazo, se requiere una capacitación práctica dirigida a los docentes, en las diversas disciplinas artísticas propuestas.
- Ejecutar el programa interdisciplinario, que involucra dibujo, escritura, teatro y la música, aportaría de manera significativa en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora poco desarrollados en los estudiantes del centro poblado de Poyor, del distrito de Yúngar, de la provincia de Carhuaz.

Respecto del objetivo específico 1: Comprender los niveles de comprensión lectora en los niños de 4^{to} grado de primaria de la comunidad del centro poblado Poyor, en la provincia de Yúngar, Áncash, se encontró que:

- El impacto de la pandemia evidenció un retroceso significativo en los niveles de comprensión lectora, particularmente en estudiantes que

iniciaron su educación básica en modalidad remota. Esta condición limitó el desarrollo de habilidades motrices, sociales y cognitivas fundamentales, necesarias para la adquisición de competencias lectoras básicas, como el reconocimiento de vocales, la formación de palabras y la lectura de oraciones simples.

- Los factores socioeconómicos y la insuficiencia del material educativo constituyen barreras adicionales en el desarrollo de la comprensión lectora. La limitada capacidad adquisitiva de las familias, junto con la entrega de recursos pedagógicos descontextualizados y poco pertinentes por parte del Minedu, profundizaron la brecha entre las necesidades reales del estudiantado y los objetivos curriculares establecidos.

En relación con el objetivo específico 2: Analizar las estrategias de lectura para mejorar los niveles de comprensión lectora en los niños de 4^{to} de la comunidad del centro poblado Poyor, en la provincia de Yúngar, Áncash, se encontró que:

- Las estrategias didácticas empleadas por los docentes presentan limitaciones significativas, asociadas tanto a la escasez de recursos materiales como a la insuficiente capacitación práctica en metodologías de enseñanza. Esta situación restringe la capacidad del docente para implementar propuestas pedagógicas efectivas orientadas a mejorar la comprensión lectora.
- Las estrategias que muestran mayor efectividad en el desarrollo de la comprensión lectora son aquellas vinculadas al contexto del estudiante, con enfoque lúdico y exploratorio. No obstante, su alcance es reducido debido a la falta de materiales adecuados ya que muchas de estas estrategias, especialmente las de tipo artístico, son aplicadas de manera intuitiva y sin articulación sistemática con los contenidos curriculares.
- El liderazgo pedagógico de la dirección escolar resulta fundamental para el fortalecimiento de las prácticas docentes y la mejora de los niveles de comprensión lectora. La promoción de la innovación educativa mediante programas de actualización, talleres interdisciplinarios y capacitaciones funcionales es clave para lograr una intervención pedagógica más efectiva y contextualizada.

Respecto del objetivo específico 3: Modelar una propuesta de programa interdisciplinar a partir de los criterios metodológicos y epistémicos para mejorar los niveles de comprensión lectora en los niños de 4^{to} grado de la comunidad del centro poblado Poyor, en la provincia de Yúngar, Áncash, se evidenció que:

- Las disciplinas artísticas involucradas en la educación aportan un gran beneficio al desarrollo de los niveles de comprensión lectora. Por ello, se propone un programa interdisciplinar que involucre literatura, teatro, escritura y música. Estas disciplinas se aplican de manera sucesiva durante un tiempo establecido: cada una cumple un objetivo específico. Cada una de estas disciplinas aporta desde su propio enfoque, contribuyendo no solo al desarrollo de la comprensión lectora, sino también al fortalecimiento de otras habilidades cognitivas, comunicativas y creativas., sin embargo, su integración ofrece beneficios significativos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado de primaria.
- La propuesta contiene material útil y del contexto de los estudiantes; de la misma forma, propone capacitaciones prácticas moduladas en talleres en diversas disciplinas artísticas para ser usadas en clase.

RECOMENDACIONES

- Primera recomendación

Tomar acciones ante la problemática agudizada por la pandemia del Covid-19, sobre todo en las zonas rurales más afectadas y donde se han intensificado las brechas. Es necesario tomar acciones específicas en estas zonas.

- Segunda recomendación

El material usado y otorgado por el Ministerio de Educación debe ser pertinente para las condiciones o contexto del estudiante: retraso y lentitud en los aprendizajes. En cuanto al material bibliográfico, se recomienda usar libros ilustrados, porque resultan los que más funcionan en una etapa inicial y de progreso. De igual manera, se recomienda que los libros sean una actividad compartida entre docente- alumnos-comunidad.

- Tercera recomendación

Se recomienda usar la metodología interdisciplinar de las artes en zonas rurales determinadas en el Programa Red de Arte para la Comprensión que reúne las disciplinas de lectura, escritura-dibujo, teatro y música para desarrollar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

- Cuarta recomendación

Se recomienda a los directivos institucionales de las escuelas actualizarse permanentemente, considerando que las grandes acciones para generar cambios en la educación vienen de una planificación y consideración de todos los elementos que conforman la institución educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, E. y Guzmán M. (2016). *Potenciar la atención y concentración de los estudiantes de grado 2° de la escuela Isabel de Castilla a través de actividades artísticas y lúdico-pedagógicas.*[Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores] <http://hdl.handle.net/11371/1112>
- Alegría, C. (2018). *Estrategias del arte de la oralidad y la comprensión lectora en el área de comunicación integral en discentes de cuarto grado del programa CEBA del Centro Educativo Nacional 2032 Manuel Scorza Torres, UGEL 02- 2015.* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2020>
- Alemán, M. (2019). *Aplicación del sociodrama para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la institución educativa N° 14893 – San Pablo - Catacaos – Piura en el año 2019* [Tesis de maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote] <https://hdl.handle.net/20.500.13032/15123>
- Almoguera, M. (2020). *Análisis de la educación musical en la educación básica regular del Perú, año 2020.* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo] <https://hdl.handle.net/20.500.12692/63572>.
- Álvarez, M. (2004). *Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza – aprendizaje de las ciencias.* La Habana: Pueblo y Educación.
- Amado, R., Cristalino, F., y Hernández, E. (2004). El diagnóstico participativo como herramienta para la elaboración de proyectos educativos. *Ágora*, 1, 91-110.
- Ansaldi, P. y Villarruel J. (1995). *Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria.* Bs. As. Biblos.
- Aponte, M., Valderrama E., Arévalo Y., y Vega J. (2013). *Estrategias para fomentar una lectura productiva en los estudiantes del grado quinto Colegio Adventista de Algeciras.* Corporación Univesitaria Adventista de Colombia. <https://repository.unac.edu.co/handle/11254/33535>
- Arango, L., Cardona A., Herrera S., Ramírez O. y Aristizábal N. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en los estudiantes de*

- educación básica primaria*. Universidad Autónoma de Manizales. <https://repositorio.autonoma.edu.co/handle/11182/562>
- Araya, S., Monzón V. e Infante M. (2019). Interdisciplinariedad en palabras del profesor de Biología: de la comprensión teórica a la práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 403-429.
- Arguedas, C. (2009). Música y expresión corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, español y francés. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1),1-30. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9382/17848>
- Arias, J. (2021). *Técnicas e instrumentos de investigación científica. Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas, humanas*. enfoques Consulting EIRL
- Arias, M. (2020). *Ejecución de un proyecto educativo* <https://economipedia.com/definiciones/ejecucion-de-un-proyecto.html>
- Arriaga, H. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31): 63-74.
- Aschbacher, P. & Joanhernan. (1991). *The Humanitas Program Evaluation: 1990-91*. Los Ángeles, CA: Center for the Study of Evaluation. UCLA Graduate School of Education
- Aschbacher, P., Herman, J. y Winters L.(1997). *Guía practica para una evaluación alternativa*. Editorial Eric
- Banco Mundial (2020). *Crisis por el coronavirus aumentó las desigualdades en el Perú*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/09/08/crisis-porel-coronavirus-aumento-las-desigualdades-en-el-peru>
- Barba, L. y Delgado K. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284–309. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Barriga, L. (2009). *La Planificación*. Recuperado de <http://www.geocities.com/luibar.geo/Planificacion.htm>
- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. Hill and Wang.
- Bastidas, M. (2017). *La Memoria Auditiva Inmediata influye en la comprensión lectora de los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de menores de Independencia*. Lima, Perú (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1336>
- Benza, R., & Schreiber, T. (2021). Educación intercultural y teatro: un aporte desde la experiencia peruana. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 6, e12472. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12472>

- Buendía, M., Algara M., Cubillas A., y Domínguez G. (2019). La importancia del análisis del contexto en el diseño de un programa educativo basado en el uso de ecotecnias. El caso de la escuela Francisco González Bocanegra. *Perfiles Educativos*, 41(166). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59019>
- Calderón, M., Flores, G., Ruiz, A., y Castillo, S. (2022). Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(5), 63-74. <https://doi.org/10.31876/racs.v28i.38145>
- Calderón, S, Ruiz, A. y Rivera, R. (2022). Curso Taller STEAM para Docentes: una evaluación formativa. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 10(24). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8532427>
- Carriazo, C., Pérez M., y Gaviria K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. 25(3), 87-95. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html>.
- Cassany, D. (2005). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Tarbiya, *Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid*, (32), 113-134.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior*. Atenas 3(31) 2015 (julio-septiembre) ISSN: 1682-2749 Página 74 Didáctica y curriculum. Madrid-España: Editorial Pearson.
- Ceri (1995). *Educational Research and Development. Trends, Issues and Challenges*. Paris: OCDE.
- Cortes, J., Daza, J., y Castañeda J. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(4), 119-133
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. [Investigación educativa. Planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa]. (4ª ed). EE.UU. Pearson. Recuperado de: <https://goo.gl/tNzcbu>
- Cronbach, L. (1963). Mejora del curso a través de la evaluación. *Expediente Universitario de Profesores*, 64 (8), 1-13.
- Cuenya, L., y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista colombiana de Psicología*, 19(2), 271-277. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0121-54692010000200009&script=sci_arttext
- De Beaugrande, R. (1987). Escritura y pensamiento. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (3), 9-33.

- Díaz, A., y Hernández, R. (2015). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz, M. (2021). *El teatro como estrategia para incentivar la comprensión lectora en adolescentes*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48139>
- Dubatti, J. (Ed.). (2019). *Poéticas de Linealidad en el teatro II*. Lima: Escuela Nacional Superior de Arte Dramático.
- Durand D. (2018). *Estrategias didácticas para motivar y mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de la IE N° 38466/Mx-P de Raccaya*. <http://hdl.handle.net/20.500.12833/1395>
- Echevarría, M. y Gastón I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, (10), 1136-1034. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501006>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, M, Ubillús M., Mendoza I., Briones B. y Mera F. (2020). Intervención educativa para la prevención del alcoholismo en adolescentes en colegio ecuatoriano. *Rev Ciencias Médicas*, ; 24(1): e4017. Disponible en: <http://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/4017>
- Follari, R. (2007). La interdisciplina en la docencia. *Polis. Revista Latinoamericana*, (16), 1-12.
- Freire, P. (1967). *Educação como practica do libertade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), artículo M2. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17264>
- García, L. (1984). Cultura, contracultura y marginalidad. *Nueva Sociedad*, 73, 38-47.
- García, F., y Ruiz, M. (2020). La interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad en el contexto educativo actual. *Polo del Conocimiento*, 5(9), 112-130. <https://doi.org/10.xxxx/polodelconocimiento.v5i9.54321>
- García, O., Fuentes M. y Martínez M. (2021). Enfoque educativo STEAM: una revisión de la literatura. *Revista complutense de educación*, volumen 34, pag. 191-202 <https://dx.doi.org/10.5209/rced.77261>
- Gómez, C. y Ros G. (2021). *Transdisciplinary integration and its implementation in primary education through two STEAM projects*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02103702.2021.1925474>

- Gómez, D. (2015). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo basado en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de educación secundaria*. Universidad Autónoma de Madrid.
- González, D. (2000). *Una concepción integradora del desarrollo humano*. En Revista Cubana de Psicología. Vol. 17, No. 2, 2000. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n2/05.pdf>
- González, J. (2009). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*. Revista De Ciencias De La Educación, (15). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155>
- Goodman, K. (1996). *On reading: A common sense look at the nature of language and the science of reading*. Heinemann.
- Gordillo, A., y Flórez L. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53)
- Greca I., Ortiz J. y Arriasecq, I. (2021). Diseño y evaluación de una secuencia de enseñanza-aprendizaje STEAM para Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), 1-20.
- Guba, E y Lincoln Y. (1981). *Evaluación eficaz: mejorar la utilidad de los resultados de la evaluación a través de enfoques receptivos y naturalista*. San Francisco.
- Guevara, Y. y Guerra J. (2013). La comprensión lectora como competencia genérica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(2), 319-339.
- Gutiérrez J. (2018). Relación entre actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en los estudiantes de VI ciclo de la Institución Educativa N° 40070 Santa Isabel de Hungría-Arequipa 2017. <https://hdl.handle.net/20.500.12990/2847>
- Gutiérrez, R., Cremades A., y Perea B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, 25, 151-161.
- Fernández, J., & Martínez, P. (agosto,1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Relieve* 2(2) <https://doi.org/10.7203/relieve.2.2.6329>
- Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.
- Ileana, G.y Ortiz J. (2021). *Diseño y evaluación de una secuencia de enseñanza aprendizaje STEAM para Educación Primaria*. Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Universidad de Burgos, Burgos, España. <http://hdl.handle.net/10498/24340>

- Instituto de Estudios Peruanos (2019). *Estudio cualitativo sobre el uso de material didáctico. Informe final de consultoría.* <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Art%C3%ADculo-N-26.pdf>
- Kallunki, V., Karppinen, S. y Komulainen, K. (2017). Animarse al enseñar física, manualidades y teatro juntos: un curso multidisciplinario para estudiantes-docentes. *Revista de Educación para la Enseñanza*, 43, 32-47.
- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología.* México: Interamericana,.
- Lara, B. (2015). *El lenguaje oral y la comprensión lectora en los alumnos de primer grado de primaria de una institución educativa estatal y una institución educativa particular del distrito de San Luis* [tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma] <https://hdl.handle.net/20.500.14138/734>
- Larrosa, J. (2001). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión, en *La Liberación de la Libertad (y otros textos).* *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. RELEA*, 5, 76-82.
- Lastre, K., Chima F. y Padilla A. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Encuentros* 16(1), 11-22. <https://doi.org/10.15665/v16i01.945>.
- León, E. (2018). *El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes.* En *Acción, Grade, Tarea*, Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6042>
- Levin, H. & Lockheed M. (1993). *Effective Schools in Developing Countries.* Falmer Press.
- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en la educación primaria.* Ministerio de Educación. España
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística.* Barcelona: Paidós
- Lozano, L. y Lozano, A. (2007). La influencia de la música en el aprendizaje. Un estudio cuasi experimental. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Mérida, México.
- Marchesi, Á. (2009). Preámbulo. En C. Vélaz de Medrano, y D. Vaillant, *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (p. 7-9). Madrid: Santillana. http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/86855_APRENDYDESARR_PROFESIONAL-2.pdf
- Marion, J. (1978). A interdisciplinaridade como questão para a Filosofia, *Presença Filosófica*, 4(11), 15-27.
- Martín M., Rivera, E., Arvelo, M., y Machado, M. (2022). Hacia una reconceptualización de la investigación cualitativa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8710319>

- Martínez, C. (1997). *Evaluación de programas educativos. Investigación Evaluativa. Modelos de evaluación de programas. Cuadernos de la UNED*. Madrid: UNED.
- Martínez, E., Díaz N. y Rodríguez D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 531-556. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000300006&lng=en&tlng=es
- Martins (2012). *Planificación, ejecución y evaluación de los planes de salud*. Recuperado de www.oocities.org/.../index/PLANIFICACION2.doc
- Matos, A., y Borjas F. (2006). Gestión del docente y la ejecución de los proyectos pedagógicos de aula en educación básica. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 2(5), 52-88.
- Maya, E., Aldana J., y Isea J. (2019). Liderazgo Directivo y Educación de Calidad. *CIENCIAMATRIA*, 5(9), 114 - 129. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.102>
- Medina, D., y Nagamine, M. (2019). Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 134-146. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>
- Mera, H. (2017). *Propuesta de un Programa Educativo Investigativo para mejorar el aprendizaje de investigación de los docentes de la Institución Educativa N 00925- "Santa Isabel" – Nivel Secundaria, del distrito de Nueva Cajamarca, provincia de La Rioja*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo <https://hdl.handle.net/20.500.12692/12970>]
- Ministerio de Cultura (2021). *¿Cómo vamos en el consumo de teatro en el Perú?* <https://www.infoartes.pe/wp-content/uploads/2021/07/C%C3%B3mo-vamos-en-el-consumo-de-teatro-en-el-Per%C3%BA.pdf>
- Ministerio de Educación (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación (2005). *Diseño Curricular Nacional*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación (2006). *Aprueban Directiva sobre Normas para la Organización y Aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular*. http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rm_0386-2006ed.php
- Ministerio de Educación (2015). *Qué lograron nuestros estudiantes en escritura. ECE 2015*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Informe-para-el-docente-sec.-Escritura-ECE-2015.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *Marco de fundamentación de las pruebas de la evaluación censal de estudiantes*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/04/Marco-de-Fundamentaci%C3%B3n-ECE.pdf>

- Ministerio de Educación (2019). *Evaluación Censal de Estudiantes ECE 2019: primeros resultados* - Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/uresultados/>
- Ministerio de Educación (2023). *Evaluación Muestral de Estudiantes*. <http://umc.minedu.gob.pe/em-2022/>
- Miranda, L., Felipe, C., y Vargas, L. (2022). Materiales y recursos educativos en escuelas rurales multigrado: un estudio sobre percepciones de docentes y funcionarios en el contexto de la pandemia. *Aportes para el diálogo y la acción* 26, 1-13 . <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Art%C3%ADculo-N-26.pdf>
- Moyá, R. (2001), *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*, Barcelona: Ariel.
- Montenegro, L (2012). *La importancia e influencia intrínseca de la educación musical en los alumnos del Colegio Americano*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Moreno, M. y Soto J. (2019). Planeación de estrategias de enseñanza y sus procesos cognitivos subyacentes en un grupo de docentes de básica primaria. *Revista Educación*, 43 (1), 522-545. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29798>
- Morin, E. (1998). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?*, Buenos Aires: Editorial Universidad del Salvador. <https://media.oaipdf.com/pdf/49548cd1-970a-49ff-9ff1-8379fb76fea3.pdf>
- Mórtigo, A., Pérez E. y González J. (2019). *El teatro como potenciador del desarrollo infantil y los procesos neuropsicológicos*. [Trabajo de grado, Politécnico Gran Colombiano]. <http://hdl.handle.net/10823/1306>
- Mórtigo, A., Pérez E. y González J. (2019). *El teatro como potenciador del desarrollo infantil y los procesos neuropsicológicos*. <http://hdl.handle.net/10823/1306>
- Munarriz, B. (1992). *Técnicas y métodos en investigación cualitativa*. ¿Editorial?
- Muñoz, M. (1989). *El Diagnóstico Participativo*. Santiago: Paesmi.
- Murillo M. (2022). Pandemia Covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 6.
- Nadal E., Miras, M., Castells, N. y Paz, S. (2021). Intervención en escritura de síntesis a partir de fuentes. Impacto de la comprensión. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 26(88), 95-122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100095&lng=es&tlng=es.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama: The Gift of Theatre*. Hampshire: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-20469-0>.
- Niremberg, O. (2006). *El diagnóstico participativo local en intervenciones sociales*. Cuaderno 44: Ceadel Centro de Apoyo al Desarrollo

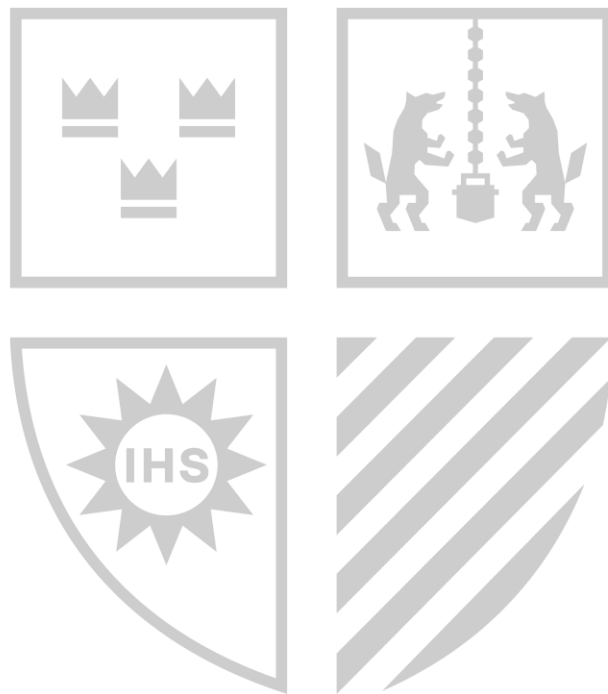
Local. <http://proinapsa.uis.edu.co/redcups/Biblioteca/Modelo%20Participativo/ELDiagnostico-44.pdf>

- Núñez, L., y Navarro, M. del R. (2009). Dramatización y educación: aspectos teóricos. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 19(1). <https://doi.org/10.14201/3262>.
- Obando, O. (2007). Red de aprendizaje en educación científica temprana: las nuevas tecnologías como espacios generativos para la comprensión. *Revista Mexicana de investigación educativa*. Vol.26. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100095&lng=es&tlng=es
- Olson, R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega y Gasset, J. (1971). *Historia como sistema*. Biblioteca nueva Espasa Calpe.
- Palomino, O. (2020). *La Música de Mozart como estrategia para la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de la I.E. Esteban Sanabria Maraví San Jerónimo de Tunán – Huancayo*. [Trabajo académico, Universidad Nacional de Huancavelica]. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1469>
- Patiño, M. (2018). La música, mediadora de aprendizajes significativos desde el pilar de la literatura. <https://docplayer.es/90850039-La-musica-mediadora-deaprendizajes-significativos-desde-el-pilar-de-la-literatura.html>.
- Pérez, M, Astorga, J., Bustamante, P., y Castillo, S. (2000). Interdisciplinariedad, discursos sociales y enseñanza media. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. 3(15), 323-340 http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042000000200029&lng=es&tlng=es
- Pérez, M. (2005). Educación en Ciencia y Tecnología. <http://www.iber Canarias.org/comunicaciones/seccion5.htm>.
- Pérez, R. (2014). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas, problema central del desarrollo*. ¿México o Buenos Aires? Siglo Veintiuno editores.
- Piernagorda, R., Capdevila, R., y Prat, M. (2022). Impacto de la enseñanza musical en las competencias lingüísticas y matemáticas: estudio comparativo en una escuela de educación primaria. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 19 431-451.
- Pombo, O. (2011). Epistemología y ensino de ciências. En Carlos Dos Santos y Aline Quadros (coords.). *Utopia em busca de possibilidades: Abordagens interdisciplinares no ensino de ciências da natureza*. Foz de Iguazu: Ediciones Universidad Federal de Integración Latinoamericana

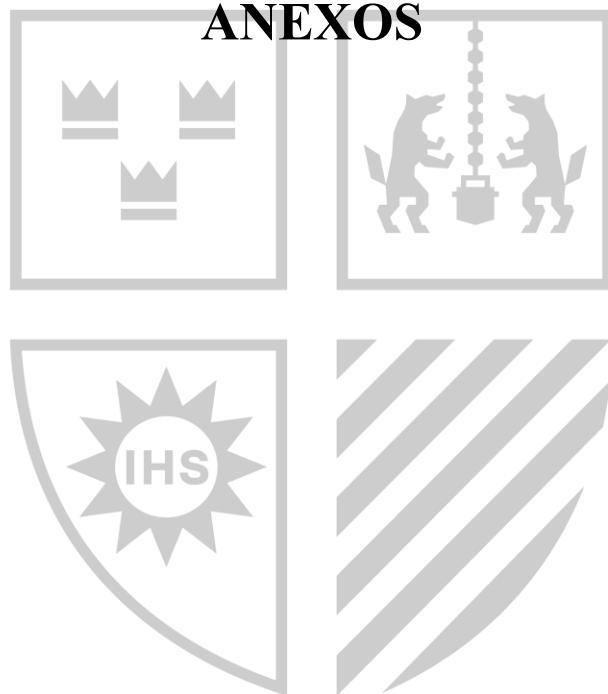
- Pons, J. (1991). La evaluación educativa de los medios instruccionales. *Enseñanza: Revista Interuniversitario de Didáctica.*, 9 9-18
- Porras, D. (2024). *Bee Plant: proyecto educativo interdisciplinario que procura la preservación del medio ambiente y la ecoformación de los niños, a través de las artes plásticas.*
<https://repositorioinstitucional.buap.mx/server/api/core/bitstreams/5352776e-0c16-474d-8d9e-76d4ad29a8ba/content>
- Quino, H. (2016). *Evaluación del Plan Lector en la educación secundaria de las instituciones educativas públicas de la Red 7 del Callao.* Tesis de maestría Universidad San Ignacio de Loyola].
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/12161068-9a85-4ea8-bc18-584d132af554/content>
- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 30-53.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rincón, E. (2021). La estimulación musical como elemento pedagógico para mejorar la comprensión narrativa. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13415>
- Rodríguez, O. y Gherram, H. (2011). Las canciones en la clase de ELE. ¡Canta con nosotros! En Sánchez González, J. (ed.). *Historia, metodología y sociolingüística. Actas del III Taller de ELE en Argelia.* Orán: Instituto Cervantes de Orán, 140-159.
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/15_rodriguez_gherram.pdf
- Roncal, F., y Montepeque, S. (2011). *Aprender a leer de forma comprensiva y crítica, estrategias y herramientas.* Editorial Saqil Tzij.
- Sánchez F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez I., González L. & Esmeral S. (2022). Metodologías cualitativas en la investigación educativa. <https://repositorio.unimagdalena.edu.co/handle/123456789/15302>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Sigüenza, J. y Guevara C. (2022). El arte como innovación educativa para desarrollar el pensamiento en el siglo XXI. *Revista Científica UISRAEL*, 9(3), 131-147.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v9n3.2022.597>
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. *Editorial Graó.*

- Soler, J., Martínez M. y Peña M. (2006). Las relaciones interdisciplinarias en la formación inicial del profesor general integral de secundaria básica. *Varona*, (42), 16-21.
- Solorzano, A. (2022). Enseñanzas de los Talleres de creatividad de Antonio Caro, *Praxis Filosófica* (54), 111-130. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i54.11936>
- Soto, A., Oliveros M., y Roa R. (2022). Curso Taller STEAM para Docentes: una evaluación formativa. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 10(24).
- Souza, J., y Favoreto, A. (2023). Stanislavski: un diálogo entre teatro y pedagogía. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5>
- Stanislavski, C. (1987), *Creando un rol*, La Habana: Pueblo y Educación.
- Stanislavski, C., Hapgood, E. y Cárdenas R. (1983). *Manual del actor*. México: Diana.
- Teberosky, A. (2000). Relectura de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. Homo Sapiens*, 2, 25-42.
- Tobar, A., y Álvarez, O. (2018). *Música como estrategia de enseñanza y comprensión lectora* (Tesis doctoral, Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2892/40993417-1123622338.pdf>).
- Tyler, R. (1950). *Basic Principle of Curriculum and Instruction*. Chicago: Chicago University.
- Ugarriza, N. (2006). *Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios- Persona*, (9), 31-75. Recuperado de <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/902/852>
- Unesco (1985). *Coloquio Internacional sobre la Interdisciplinariedad en la Enseñanza General*, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco (1997). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isc97-es.pdf>
- Unesco (2000). *Actas de la Conferencia General*, 30a reunión, París, 26 de octubre-17 de noviembre de 1999, v. 1: Resoluciones. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118514_spa
- Unesco (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Unesco (2020). *La educación en los tiempos de la pandemia del Covid-19*, Informe Covid-19 y Cepal Unesco.
- Unesco (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://www.unesco.org/es/articles/un-nuevo-informe-emblematico-de-la-unesco-preconiza-reimaginar-la-educacion>

- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2016). Resultados de la ECE 2016. Recuperado: <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>
- Unicef (2021). Educación y tecnología en tiempos de COVID-19. Recuperado de: <https://www.unicef.org/peru/historias/educacion-tecnologia-en-tiempos-covid19>
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2), 75-85.
- Vásquez, J. (2016). *Círculos de comprensión lectora en cuarto grado de primaria dentro de la Escuela María Enriqueta de la localidad de Poza Rica de Hidalgo en la ciudad de Veracruz*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana] <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/>
- Vásquez, M. (2003). ¿Resultados para quién? Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela. *Pensar Iberoamérica, Revista Cultura* 3 <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric.03a05.htm>.
- Vicente, Y. y Jara, M. (2016). Artes y literatura en la LOMCE: mecanismos para la comprensión de lecturas plurales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 59-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5334398>
- Vigotsky, L. (1988). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Editorial Cairós.
- Vizcaino, A. y Otero I. (2008). Enseñar-aprender para el desarrollo: la interdisciplinariedad como alternativa de solución. *Psicología para América Latina*, (14 ¿páginas?http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300014&lng=pt&tlng=es.
- Vizcaya, C. (2010). Concepción pedagógica creativa fundamentada en la teoría crítica educativa de Paulo Freire. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa* 2.0, 14(1), 93–117. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/249>
- Yakman, G. (2010). *What is the Point of STEAM? A Brief Overview*. <https://cutt.ly/PpXYT3b>
- Yinger, R. (1978). *Un estudio de planificación docente: descripción y un modelo de toma de decisiones preactiva*. <https://eric.ed.gov/?id=ED152747>
- Zagal, H. (2018). *La música en Aristóteles*. *Revista de Filosofía Open Insight*. , 19(10), 149-163. <https://www.redalyc.org/journal/4216/421659484012/html/>



ANEXOS



ANEXO N° 1: CATEGORIAS EMERGENTES

Categorías emergentes	Subcategorías
Relación de comprensión lectora y pandemia	Atraso en el aprendizaje /Retraso motriz /Educación virtual Relación de la comprensión lectora con las demás áreas
Coherencia de texto y contexto	3Contenido según calendario comunal 2 Condiciones económicas del estudiante 4 Limitaciones del material/ Material brindado por el Minedu /Lengua quechua 1 Educación rural
La expresión artística como oportunidad para el aprendizaje	1 Estrategias usadas en zonas rurales/ Rincón de lectura/ Retroalimentación /Resolución de problemas 3 La música como accesorio de aula 4 Acompañamiento escolar/ Evaluación diaria /Utilidad de lo aprendido 5 Los dibujos y el textos 2 Juego de roles para el desarrollo del pensamiento crítico/
Rol de la institución	1 Liderazgo directivo/ Diversidad de capacidades de estudiantes Limitación de material de trabajo 2 (falta de) capacitaciones practicas/ Desconpcimiento de estrategias 3 Iniciativas artísticas propias para el aprendizaje

ANEXO N°2: FICHA DE OBSERVACIÓN

Ficha de observación (40')

Nombre de institución: San Martín de Porres

Grado: 4°

Sección: Secoch Única

Área:

Zona: Rural

Tipo de escuela:

Hora de inicio: 9:00 hora de término:

N°	Criterio	Sí	No	Observaciones
1	¿Los estudiantes usan sus habilidades blandas para socializar o resolver situaciones de conflicto?		X	al
2	Los estudiantes participan de la planificación de las sesiones de aprendizaje?	sí		Participan activamente a pesar de que se quiere participación
3	¿El estudiante toma un rol protagónico en las sesiones de aprendizaje?	sí		Participa activamente sin embargo, su participación es literal sin profundidad
4	¿El alumno participa de las evaluaciones para efectuar? ¿La evaluación usada por el profesor logra evidenciar los logros y dificultades de aprendizaje?			El docente no logra comprobar la información y cuando corrobora el aprendizaje, los niños entienden información literal
5	¿El estudiante identifica datos expresos en el textos, como nombres de personaje, fechas, acontecimientos, lugares?	sí		El docente usa textos cortos y el alumno es capaz de utilizar textos expresos
6	¿El estudiante asocia información con sus saberes previos para generar hipótesis?	sí		pero lo hace de manera literal
7	¿El estudiantes es capaz formular opiniones sobre los temas tratados?	sí		pero tiene dificultad para concluir ideas o inferencias ideas
8	El estudiante participa de las actividades culturales en la institución o en la comunidad?		NO	No hay actividades culturales más que pintura y baile
9	El estudiante escribe diversos tipos de textos para comunicarse?	sí		llega hasta ser muy literal en el tipo de los casos
10	¿El estudiante tiene habilidades musicales y las desarrolla y la promueve en la institución?		NO	Según lo comentado por el profesor, no se promueve el desarrollo de las habilidades musicales

habilidades
XXI
creatividad
musical