

Perfiles de prácticas docentes en la enseñanza de la lectura y su relación con la competencia lectora de los estudiantes de 4.º grado de primaria

Responsables del estudio:
Ramón Bartra
Victor Salazar
En caso de consultas sobre
este artículo, escribir a:
medicion@minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú
Calle del Comercio 193, San Borja
Hecho el Depósito Legal en la
Biblioteca Nacional del Perú
N.º 024-13816
Primera edición digital
Diciembre, 2024

Resumen: Este estudio analiza la relación entre las prácticas docentes y el rendimiento en comprensión lectora de estudiantes de 4.º grado de primaria en el Perú. A partir de datos obtenidos de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA), se categorizaron las prácticas docentes en tres tipos: orientadas al significado, la decodificación y la repetición. El análisis de perfiles latentes identificó cinco perfiles docentes. Los estudiantes con docentes que priorizan prácticas orientadas al significado obtuvieron mejores resultados en la competencia lectora, incluso después de controlar por factores socioeconómicos. En contraste, los perfiles con prácticas centradas en decodificación y repetición mostraron un impacto más negativo. Las diferencias fueron estadísticamente significativas según el tipo de gestión, área geográfica y región, predominando las prácticas orientadas al significado en zonas urbanas con más recursos, y las de decodificación y repetición en áreas rurales y con menos recursos. Los hallazgos resaltan la importancia de fomentar prácticas orientadas al significado y la reducción de prácticas orientadas a la repetición y decodificación para reducir las brechas educativas.

Palabras clave: prácticas docentes, comprensión lectora, educación primaria, perfiles, Perú.

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Perfiles de prácticas docentes en la enseñanza de la lectura y su relación con la competencia lectora de los estudiantes de 4.º grado de primaria* (Estudios Breves N.º 15). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Introducción

La lectura es una habilidad esencial que permite acceder a otros dominios del conocimiento y es fundamental para el éxito académico (Snow, 2002). A través de esta, los estudiantes logran interpretar y analizar información de manera crítica, habilidades necesarias para la resolución de problemas y la toma de decisiones (García Madruga, 1995). Desde una perspectiva cognitiva, la competencia lectora involucra procesos complejos de decodificación, integración de ideas y conocimiento previo, además de la generación de inferencias, lo que contribuye a una lectura significativa (Kintsch, 1998). Asimismo, desde otra perspectiva, la lectura debe ser entendida como una práctica sociocultural, pues se origina en un contexto determinado y se realiza en función de las necesidades comunicativas, intereses y expectativas de sus usuarios, tanto en el ámbito personal como en los espacios sociales (Cassany, 2006; Quesada *et al.*, 2017; Zavala, 2008).

La pedagogía de la lectura también se desarrolla en el marco de diversas perspectivas. Por ejemplo, en el enfoque tradicional, las prácticas de enseñanza estaban centradas en la decodificación mecánica de letras y palabras, cuya práctica implicaba la repetición de fonemas, palabras u oraciones (Ferreiro, 2001). En el enfoque cognitivista, las prácticas están centradas en la construcción del significado a partir de la interacción entre el lector y el texto. Esta construcción ocurre gracias a un conjunto de procesos cognitivos (Solé, 2005). Por su parte, el enfoque sociocultural va más allá: esta construcción mental ocurre gracias a la interacción social y su finalidad es la participación del estudiante en la sociedad (Barton y Hamilton, 2012; Cassany, 2006; Hamilton *et al.*, 2000).

Cada perspectiva plantea métodos para enseñar a leer a los niños y estas caracterizan las prácticas docentes. Las prácticas docentes se refieren al conjunto de actividades que el maestro lleva a cabo en el aula para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, basándose en una planificación curricular (Cepeda *et al.*, 2019). En la pedagogía de la lectura, estas prácticas pueden clasificarse en tres categorías: prácticas orientadas a la construcción del significado, prácticas orientadas a la decodificación y prácticas orientadas a la repetición, como el uso de planas. Cada una de estas prácticas busca responder a ciertas necesidades del proceso de alfabetización (Medina *et al.*, 2014; Pressley, 2006; Solé, 1992) que el docente percibe según el enfoque pedagógico que se encuentre asumiendo.

Prácticas orientadas a la construcción del significado

Las prácticas orientadas al significado se centran en el uso de textos completos para fomentar la comprensión lectora y el interés de los estudiantes. En alfabetización inicial, este enfoque está alineado con los métodos globales, ya que parte de la comprensión del significado del texto en su totalidad, haciendo énfasis en su sentido y en el contexto en el que se encuentra (Castedo, 2019). En el aula, los docentes que emplean estas prácticas suelen trabajar con textos auténticos que promueven la discusión y la reflexión sobre el contenido, lo cual permite a los

estudiantes conectar la lectura con sus propias experiencias y con el mundo que les rodea (Medina *et al.*, 2014). Esta práctica facilita la motivación y la participación activa de los estudiantes, haciendo que la lectura sea una actividad significativa y enriquecedora (Allington y Cunningham, 2002; Ferreiro y Teberosky, 1981; Rugerio, 2015).

Las prácticas orientadas al significado en la alfabetización inicial no solo se enfocan en el uso de textos completos, sino también en la creación de un entorno alfabetizador que promueva la interacción social y el desarrollo de habilidades comunicativas. Según Nemirovsky (2009), la alfabetización es un proceso social en el que los textos y los usuarios de los mismos son indispensables para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto implica que los estudiantes deben estar rodeados de textos de uso social y de personas que los utilicen en su vida diaria, facilitando así la apropiación de las prácticas letradas.

Además, es fundamental que los docentes fomenten la reflexión y el análisis crítico de los textos, lo cual permite a los estudiantes cuestionar y debatir sobre el contenido. Por ello, es importante que el docente fomente un clima que promueva la cooperación y la construcción colectiva del conocimiento. Esta metodología no solo enriquece la comprensión lectora, sino que también desarrolla habilidades de pensamiento crítico y colaborativo en los estudiantes (Spanarelli, 2007).

Prácticas orientadas a la decodificación

Estas prácticas, centradas en la enseñanza sistemática de las reglas fonéticas y la relación entre grafemas y fonemas (letras y sonidos), promueven el desarrollo de habilidades de decodificación esenciales para la alfabetización inicial. En el aula, este enfoque se manifiesta mediante actividades como el reconocimiento de fonemas, la segmentación de palabras y la asociación entre letras y sonidos, actividades que permiten a los estudiantes identificar y combinar patrones fonológicos y ortográficos. Estas habilidades no solo son fundamentales para leer nuevas palabras, sino también para fortalecer la conciencia fonológica, entendida como la habilidad para identificar y manipular unidades sonoras del lenguaje (González, 1995). La instrucción explícita en esta área ha demostrado ser efectiva para mejorar las habilidades lectoras, especialmente en estudiantes que enfrentan dificultades en la adquisición de la lectura (Ehri *et al.*, 2001). La instrucción fonética sistemática, también conocida como método fonético, es más efectiva que los métodos no sistemáticos o la ausencia de instrucción fonética, especialmente durante los primeros años de educación, proporcionando una base sólida para la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades de escritura (Ehri *et al.*, 2001; Lock y Welsch, 2006).

No obstante, es esencial equilibrar la enseñanza de habilidades fonéticas con actividades que promuevan la comprensión y el placer por la lectura, integrando prácticas que desarrollen tanto la decodificación como la interpretación de textos. Este equilibrio, según (Adams, 1990), fomenta un aprendizaje integral que combina la competencia técnica con la

apreciación del significado del texto. Asimismo, este enfoque ha recibido críticas por su énfasis en la mecánica de la lectura, a veces en detrimento de la comprensión y el disfrute del texto. Algunos estudios, como el realizado por (Allington, 2002), señalan que una focalización excesiva en la decodificación puede limitar la exposición de los estudiantes a textos completos y significativos, restringiendo oportunidades para desarrollar habilidades de comprensión y pensamiento crítico. Además, se observa que este método puede no atender adecuadamente las necesidades de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje o aquellos que ya poseen cierto nivel de conciencia fonológica (Gough y Tunmer, 1986).

Prácticas orientadas a la repetición

Las prácticas orientadas a la repetición, como el uso de planas, se enfocan en reforzar la fluidez y la automatización de ciertos aspectos del proceso de lectura y escritura. Estas actividades implican la repetición sistemática de letras, palabras o frases con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con la estructura de la lengua escrita. Aunque estas prácticas han sido criticadas por no fomentar el pensamiento crítico ni la comprensión profunda del texto, sigue siendo común en muchas aulas, especialmente en contextos donde se prioriza la memorización y la exactitud en la escritura (Barragán y Medina, 2008; Lomas, 2003; Solé, 2005).

Las críticas hacia las prácticas de repetición se fundamentan en su enfoque limitado en aspectos mecánicos del desarrollo de la escritura, dejando de lado el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda del lenguaje. Lomas (2002) sostiene que estas actividades fomentan una concepción instrumentalista de este, donde los estudiantes se enfocan únicamente en la forma y no en el significado o la función comunicativa del texto. Este énfasis puede generar desinterés y una desconexión con el uso práctico y significativo del lenguaje. Además, la repetición sistemática ha sido señalada como una metodología que prioriza la memorización sobre el aprendizaje significativo, lo que limita la capacidad de los estudiantes para transferir sus conocimientos a nuevos contextos. Según Solé (1995), este enfoque no fomenta la reflexión ni la interacción con el texto, factores esenciales para desarrollar competencias lectoras y escritoras avanzadas. En consecuencia, las planas pueden ser particularmente ineficaces en contextos educativos donde se busca promover habilidades críticas y creativas.

Cada una de estas prácticas tiene un impacto distinto en el rendimiento de los estudiantes y en el desarrollo de sus habilidades de lectura. Las prácticas orientadas al significado fomentan la comprensión lectora y el interés por la lectura, lo cual puede influir positivamente en la motivación de los estudiantes y en su capacidad para establecer conexiones entre los textos y su vida diaria, promoviendo una lectura crítica y reflexiva (Allington y Cunningham, 2002). Por su parte, las prácticas orientadas a la decodificación son fundamentales para establecer una base sólida en el reconocimiento de palabras, lo cual resulta

crucial en los primeros años de alfabetización, ya que facilita la fluidez y la autonomía en la lectura (Ehri *et al.*, 2001). La habilidad para decodificar correctamente se relaciona con el desempeño académico en las etapas iniciales de la escolaridad y puede reducir el riesgo de dificultades de lectura a largo plazo (Lock y Welsch, 2006). Por último, las prácticas repetitivas, como el uso de planas, pueden tener un impacto en la precisión y en la familiaridad con ciertos patrones ortográficos y gramaticales, aunque su enfoque en la memorización y la repetición puede limitar el desarrollo de habilidades más profundas de comprensión y análisis (Fuchs *et al.*, 2001).

Por ello, es fundamental investigar y comprender cuáles son las prácticas que emplean los docentes en la enseñanza de la lectura. Muchas veces, los docentes suelen emplear una combinación de prácticas orientadas tanto al significado como a la decodificación y la repetición, configurando así enfoques mixtos que buscan equilibrar las necesidades del proceso de alfabetización (Pressley *et al.*, 2006). Conocer cómo se integran y se desarrollan estas prácticas dentro del aula es crucial para identificar qué aspectos favorecen el aprendizaje y cuáles pueden requerir ajustes. La investigación sobre estas configuraciones permitiría no solo optimizar las estrategias pedagógicas, sino también diseñar intervenciones más efectivas que aseguren el éxito en la lectura para todos los estudiantes, considerando la diversidad de sus necesidades y contextos educativos.

En esa línea, este estudio tiene dos objetivos: el primero es identificar y clasificar los perfiles docentes en función de sus prácticas predominantes en la enseñanza de la lectura (significado, decodificación y repetición). El segundo es analizar la relación entre los perfiles de prácticas docentes y el rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes.

Método

Participantes

Los datos provienen de la Evaluación de Logros de Aprendizaje del 2023 (ENLA 2023) del Ministerio de Educación del Perú (2024). La ENLA es una evaluación estandarizada con una muestra representativa a nivel regional de estudiantes de 4.º grado de primaria ($N = 128\ 065$). La ENLA 2023, además, estuvo acompañada de un cuestionario de factores asociados a los aprendizajes dirigido a los docentes de los estudiantes evaluados. La muestra de docentes encuestados estuvo conformada por 7085 docentes de 4.º de primaria, pertenecientes a 5730 instituciones educativas. A continuación, en la tabla 1 se detalla la distribución de los docentes según estratos.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de los docentes

Estrato		n	%
Sexo	Hombre	2305	32,5
	Mujer	4780	67,5
Área geográfica	Urbano	4363	60,7
	Rural	2819	39,3
Gestión	Pública	5800	80,8
	Privada	1382	19,2
Edad	Menos de 35 años	946	13,0
	Entre 36 y 45 años	2138	29,4
	Entre 46 y 55 años	2302	31,7
	Más de 56 años	1882	25,9

Medición

Prácticas docentes

Se midió a través de un conjunto de enunciados del cuestionario a los a los docentes sobre factores asociados a los aprendizajes. Una de las variables incluidas fue sobre las diferentes prácticas que realizarían si se encuentran con estudiantes con dificultades para comprender un texto. La escala fue adaptada a partir de otra versión aplicada en Perú (Cueto *et al.*, 2016) que incluyó 11 ítems agrupados en 3 dimensiones: (1) prácticas pedagógicas con énfasis en la construcción del significado del texto (por ejemplo: “Pedirle que diga con sus propias palabras lo que ha entendido del texto”), (2) prácticas pedagógicas con énfasis en la decodificación del texto (por ejemplo: “Pedirle que pronuncie adecuadamente las palabras”) y (3) prácticas pedagógicas con énfasis en la repetición del texto (por ejemplo: “Pedirle que

escriba planas con la idea principal del texto”). Todos los enunciados fueron contestados con escala tipo Likert de 8 opciones. El nivel de confiabilidad fue de 0,78, 0,65 y 0,88 respectivamente. Además, se realizaron análisis factoriales confirmatorios en los que se obtuvieron adecuados índices de ajuste para el total de la muestra ($X^2 = 1868,37$, $GL = 41$, $CFI = 0,990$, $RMSEA = 0,068$, $SRMR = 0,054$, $TLI = 0,987$).

Rendimiento en lectura

Para medir la competencia lectora se diseñó una evaluación basada en las expectativas curriculares del Ministerio de Educación (2016). Para ello, se contó con una amplia escala de ítems para medir un gran rango de habilidad de los estudiantes de 4.º grado de primaria de Educación Básica Regular¹. Esta prueba se implementó a nivel nacional en el último trimestre del 2023. Los estudiantes fueron evaluados en dos días y tuvieron que responder 48 ítems sobre 8 textos en total.

Índice socioeconómico

El índice socioeconómico se elaboró con la información socioeconómica de los estudiantes (máximo nivel educativo alcanzado por los padres o apoderados, servicios básicos y no básicos en el hogar, material de construcción de paredes, pisos y techos, y activos o posesiones en el hogar del estudiante) recogida a través de cuestionarios dirigidos a padres de familia de estudiantes de primaria. Asimismo, se calculó el índice socioeconómico de la escuela, el cual representa la media simple entre todos los estudiantes evaluados pertenecientes a la misma institución educativa².

Análisis de datos

Para el caso de la base con las respuestas de los docentes, debido a la gran cantidad de muestra y la complejidad de aplicación, se realizaron imputaciones para los datos perdidos de los instrumentos de prácticas docentes e índice socioeconómico con el objetivo de no perder muestra al momento de realizar los análisis psicométricos. Eso se realizó utilizando un método de imputación simple del paquete *mice* de R siguiendo dos supuestos. En primer lugar, solo se imputaron aquellas observaciones en las que hay un máximo de 25 % de ítems no contestados para la escala. En segundo lugar, solo se realiza el proceso de imputación con los ítems que componen la escala. Después del proceso de imputación, se realizaron los análisis

¹Para más información sobre la prueba de Lectura, revisar el Reporte técnico de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023 <http://umc.minedu.gob.pe/reporte-tecnico-de-la-evaluacion-nacional-de-logros-de-aprendizaje-de-estudiantes-2023/>

²Para más información sobre el cálculo del índice socioeconómico, revisar Ministerio de Educación (2018). Desafíos en la medición y el análisis del estatus socioeconómico de los estudiantes peruanos. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

psicométricos de la escala de prácticas docentes. Los resultados del análisis factorial confirmatorio (CFA por sus siglas en inglés) evidenciaron que la escala contó con indicadores psicométricos adecuados. Los puntajes de las dimensiones de la escala fueron calculados con el estimador Mínimos Cuadrados Ponderados Robustos (WLMSV por sus siglas en inglés) debido a que la naturaleza de las variables es categórica. Es importante señalar que los puntajes se centraron en 0, con una desviación estándar de 1; en este sentido, se debe notar que un puntaje de 0 no implica ausencia del constructo latente, sino un nivel promedio. En el caso del índice socioeconómico, se realizó un análisis de componentes principales (PCA por sus siglas en inglés) que también contó con adecuados indicadores psicométricos.

Para responder a los objetivos, se realizó un análisis de perfiles latentes (LPA por sus siglas en inglés) usando los puntajes de los docentes en las escalas de estrategias pedagógicas. Este método es un enfoque de agrupamiento probabilístico, basado en un modelo que busca clasificar a los individuos de una población heterogénea en grupos homogéneos. Para determinar el número óptimo de grupos, se evaluó el ajuste de un conjunto de modelos de análisis de perfil latente, mediante la comparación iterativa de un modelo con k grupos con un modelo con $k-1$ grupos. La bondad de ajuste se evaluó a través de los siguientes índices y criterios (Ram y Grimm, 2009): (a) Criterio de Información de Akaike (AIC) y Criterio de Información Bayesiano ajustado por el tamaño de la muestra (SSABIC). El mejor modelo es el que presenta los valores más bajos de AIC y SSABIC; (b) test de razón de verosimilitud de Lo-MendellRubin (LMRT). Esta prueba compara un modelo de k grupos con un modelo con $k - 1$ grupos. Un valor $p < 0,05$ indica que el modelo con k grupos tiene un mejor ajuste que el modelo con $k - 1$ grupos; (c) entropía, utilizada para evaluar la calidad de la clasificación de las personas en los grupos. Esta medida varía de 0 a 1, donde un valor más cercano a 1 indica una mejor clasificación; (d) tamaño de los grupos, que se recomienda no ser inferior al 5 % de la muestra. Luego se extrajeron las distribuciones para los perfiles generados según grado, gestión, área geográfica y departamento.

Después, para establecer la relación de los perfiles docentes con el rendimiento en lectura de los estudiantes de 4.º grado de primaria, se realizó un modelo de regresión multinivel. La ventaja de las regresiones multinivel es que estas consideran que los estudiantes se encuentran agrupados en escuelas. De esta manera, cada modelo multinivel consideró en un primer nivel el índice socioeconómico de los estudiantes. En un segundo nivel, se encontraron las variables a nivel escuela, que representan al grupo de estudiantes en cada institución educativa e incluyen los perfiles docentes y la media del índice socioeconómico por escuela. El ajuste de este modelo fue evaluado mediante el Criterio de Información Akaike (AIC) y el Criterio de Información Bayesiano (BIC) y su disminución en comparación a un modelo nulo en el que solo se consideran las diferencias entre las escuelas sin ninguna otra variable. Es necesario señalar que al análisis de regresión multinivel se integró el diseño muestral para la adecuada estimación de los errores estándar.

Finalmente, para evaluar la significancia de las diferencias los perfiles según los estratos, se realizaron pruebas de independencia de Chi-cuadrado ajustadas por el diseño muestral. Posteriormente, se aplicó la corrección de Bonferroni para múltiples comparaciones a través de un análisis post hoc, utilizando residuos ajustados para identificar las combinaciones con diferencias significativas.

Resultados

En esta sección, se detallan los hallazgos del estudio, organizados en cuatro apartados principales. Primero, se presentan los estadísticos descriptivos de la escala utilizada para medir las prácticas docentes, proporcionando una visión general de las tendencias y variaciones en las respuestas. En segundo lugar, se identifican los perfiles docentes derivados del análisis de las prácticas reportadas, destacando las características comunes en cada grupo. Posteriormente, se analiza la distribución de estos perfiles por estrato socioeconómico, explorando posibles patrones asociados a las características contextuales. Finalmente, se examina la relación entre los perfiles docentes identificados y el rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes, con el propósito de establecer posibles asociaciones y contribuciones específicas de las prácticas docentes al desempeño académico.

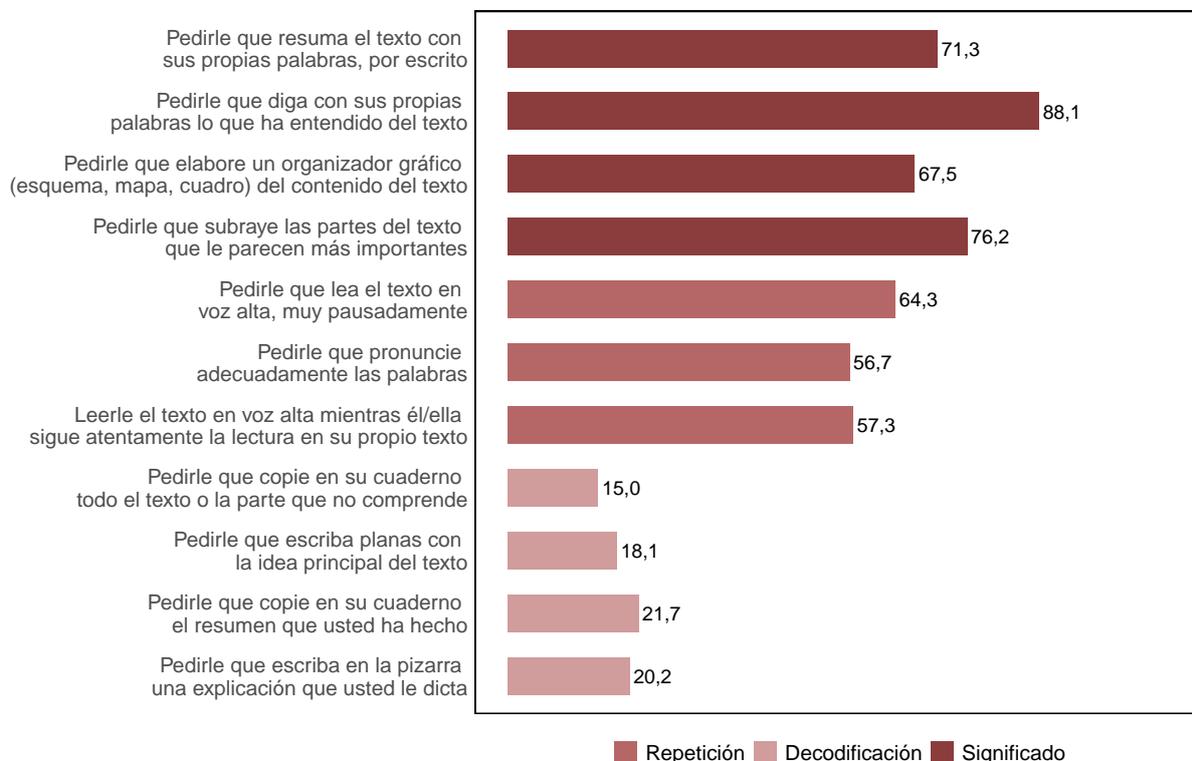
Estadísticos descriptivos de la escala de prácticas docentes

La figura 1 presenta las distintas prácticas reportadas por los docentes en las encuestas descritas en el apartado anterior y que están divididas en tres categorías: significado, decodificación y repetición. Entre las prácticas orientadas a la construcción del significado, las de mayor porcentaje son “Pedirle que diga con sus propias palabras lo que ha entendido del texto” con un 88,3 %, y “Pedirle que subraye las partes del texto que le parecen más importantes” con un 76,0 %. Por otro lado, las actividades de repetición muestran porcentajes menores, como “Pedirle que copie en su cuaderno todo el texto o la parte que no comprende” (15,2 %) y “Pedirle que copie en su cuaderno el resumen que usted ha hecho” (21,6 %).

En cuanto a la decodificación, estas prácticas también son reportadas en menor medida que las de significado, pero en mayor medida que las de repetición, siendo las más frecuentes “Pedirle que lea el texto en voz alta, muy pausadamente”(64,4 %) y “Leerle en voz alta mientras él/ella sigue atentamente la lectura en su propio texto” (58 %).

Figura 1

Porcentaje de docentes que marcaron “De acuerdo” o “Muy de acuerdo” para cada ítem de la escala de prácticas docentes



Perfiles docentes

Como se señaló en la sección anterior, se utilizó el método de análisis de perfiles latentes (PLA) con el fin de identificar grupos de docentes en función de sus prácticas pedagógicas. En la tabla 2, se muestran los índices de ajuste para modelos de 2 hasta 6 perfiles. Como se puede observar, el valor de los índices AIC, BIC y ssaBIC disminuye conforme se añaden más perfiles al modelo, lo que implica un mejor ajuste conforme se van aumentando perfiles. Sin embargo, tanto la prueba LMR-A como la LMR-Ap dejan de ser significativas en el modelo de 6 perfiles ($p > 0,05$). Ello es un indicador de que ya no hay una mejora significativa en el ajuste del modelo de 6 perfiles, comparándolo con el modelo de 5. Estos resultados sugieren que el modelo de 5 perfiles es el que contaría con el número óptimo de perfiles. De ahora en adelante, nos referiremos al modelo de 5 perfiles como el modelo final.

Tabla 2*Índices de ajuste y entropía de los modelos de perfiles latentes*

Nº de perfiles	Loglikelihood	AIC	BIC	SABIC	Entropía	LMR-A	p
2	-28206,77	56433,55	56502,34	56470,56	0,76	4598,87	< 0,01
3	-27097,65	54223,31	54319,62	54275,13	0,76	2157,50	< 0,01
4	-26314,62	52665,24	52789,07	52731,87	0,76	1523,18	< 0,01
5	-25362,15	50768,30	50919,65	50849,73	0,80	1852,78	< 0,01
6	-24751,84	49555,67	49734,54	49651,91	0,82	1187,20	0,11

Nota. AIC = Criterio de Información de Akaike; BIC = Criterio de Información Bayesiano; SABIC = Criterio de Información Bayesiano ajustado por el tamaño de la muestra. LMR-A = Test de razón de verosimilitud ajustado de Lo-Mendell-Rubin; p = *p*-valor del LMR-A

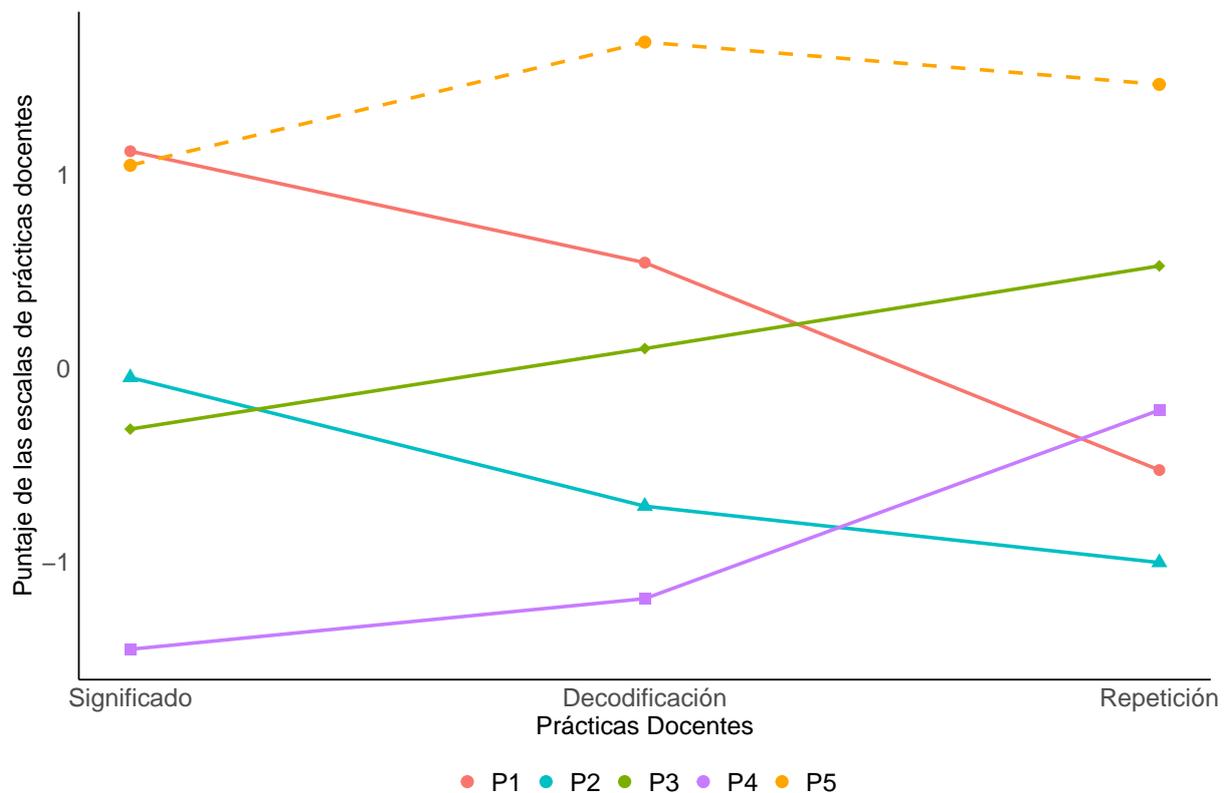
Una vez identificado el modelo con el número óptimo de perfiles, es indispensable examinar la calidad de la clasificación de los miembros de cada uno de los perfiles. Así, es importante revisar el indicador de entropía, el cual tiene un rango que va de 0 a 1. La entropía es una medida resumen que indica una mejor clasificación cuando su valor es más cercano a 1. En este caso, el modelo final obtuvo una entropía de 0,80. Si bien no existe un punto de corte específico para este indicador, algunos autores sugieren que un valor por encima de .80 indica una alta entropía (Asparouhov y Muthén, 2014; Clark y Muthén, 2009).

Además de revisar la entropía del modelo final, es importante mirar con detalle la cantidad de docentes de cada perfil identificado. En la figura 1, se muestra el tamaño de cada perfil del modelo final. Así, se observa que el perfil 3 es el más grande y el que agrupa a más docentes (30,3 %). Este perfil se caracteriza por puntajes mayores en los perfiles de repetición y de decodificación que en el de significado. Asimismo, cabe señalar que los puntajes de las 3 escalas se encuentran en el promedio de la muestra o cerca del mismo. En decodificación, el puntaje se encuentra en la media, en repetición ligeramente encima de la media y en significado ligeramente debajo del promedio de la muestra. El perfil 2 agrupa un 22,9 % y se caracteriza por tener mayor puntaje en la escala de significado que en la escala de decodificación y repetición.

El perfil 1 representa un 17,3 % de la muestra y se caracteriza por tener mayor puntaje en la escala de significado que en la escala de decodificación y repetición. En este perfil, el puntaje de repetición se encuentra ligeramente debajo del promedio, mientras que los de decodificación y significado están muy por debajo de la media. Además, muestra valores encima del promedio de la muestra en las dos primeras escalas y valores ligeramente debajo del promedio en repetición. El perfil 4 agrupa un 16,4 % y se caracteriza por el énfasis en estrategias de repetición por sobre las de decodificación y significado y, finalmente, el perfil 5 es el que agrupa a menos docentes con un 13,1 % y presenta más énfasis en la decodificación que en la repetición y significado respectivamente. En el caso de este perfil, todos los puntajes se encuentran bastante encima de la media de la muestra.

Figura 2

Perfiles según tipos de prácticas docentes



Distribución de los perfiles docentes por estrato

En la tabla 3, se muestra la distribución de los perfiles al interior de cada estrato, gestión y área. En cuanto al estrato de gestión, se observa una diferencia sustancial en el P2 (más significado que repetición y decodificación) y en el P5 (alto puntaje en las 3 escalas), siendo que el sector público tiene mayor porcentaje en el P2 y menor porcentaje en el P5.

Tabla 3

Distribución de los perfiles docentes al interior de cada estrato

Perfil	Gestión		Área geográfica	
	Público (%)	Privada (%)	Urbano (%)	Rural (%)
P1	17,4	18,0	29,4**	14,2
P2	25,5**	12,8	23,3	21,9
P3	39,7**	34,9	29,5	33,2*
P4	16,4*	12,2	13,8	18,5**
P5	10,9	22,0**	14,0	12,1

Nota: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Según el área, se encuentra una diferencia relevante en el P1 (mayor énfasis en el significado), siendo que el sector urbano tiene mayor presencia en este perfil.

En la tabla 4, se muestra la distribución de los perfiles al interior de cada rango de edad. Así, se observa que el Perfil 3 (P3) tiene la mayor proporción en casi todos los grupos etarios, destacando en el grupo de menos de 25 años con un 37,2%. Por otro lado, el Perfil 4 (P4) alcanza su mayor proporción en el grupo de más de 65 años (21,9%), mientras que el Perfil 2 (P2) también presenta una proporción significativa en este grupo (27,4%).

Tabla 4

Distribución de los perfiles docentes al interior de cada rango de edad en 4.º grado

Rango de edad	P1 (%)	P2 (%)	P3 (%)	P4 (%)	P5 (%)
Menos de 25 años	16,1	17,5	37,2	10,2	19,0
Entre 25 y 35 años	17,4	24,6	31,1	14,3	12,5
Entre 36 y 46 años	16,9	21,7	32,3	16,8	12,3
Entre 46 y 55 años	18,3	23,4	28,0	15,7	14,6
Entre 56 y 65 años	17,8	23,0	31,7	14,9	12,6
Más de 65 años	12,3	27,4	24,7	21,9	13,7

Distribución de los perfiles docentes al interior de cada región

En la Figura 3, se observa la distribución de perfiles docentes según la región en 4.º grado. Teniendo en cuenta que P1 y P2 son aquellos perfiles que priorizan las prácticas pedagógicas orientadas al significado, se observa que las regiones que mayor agrupación de docentes tienen en estos perfiles son Tacna (53,7%), Moquegua (56,9%) y Arequipa (56,6%), mientras que las que presentan menor agrupación en estos perfiles son Loreto (26,3%), Puno (32,7%) y Ayacucho (33,8%).

Figura 3

Distribución de los perfiles docentes por región en 4.º grado de primaria

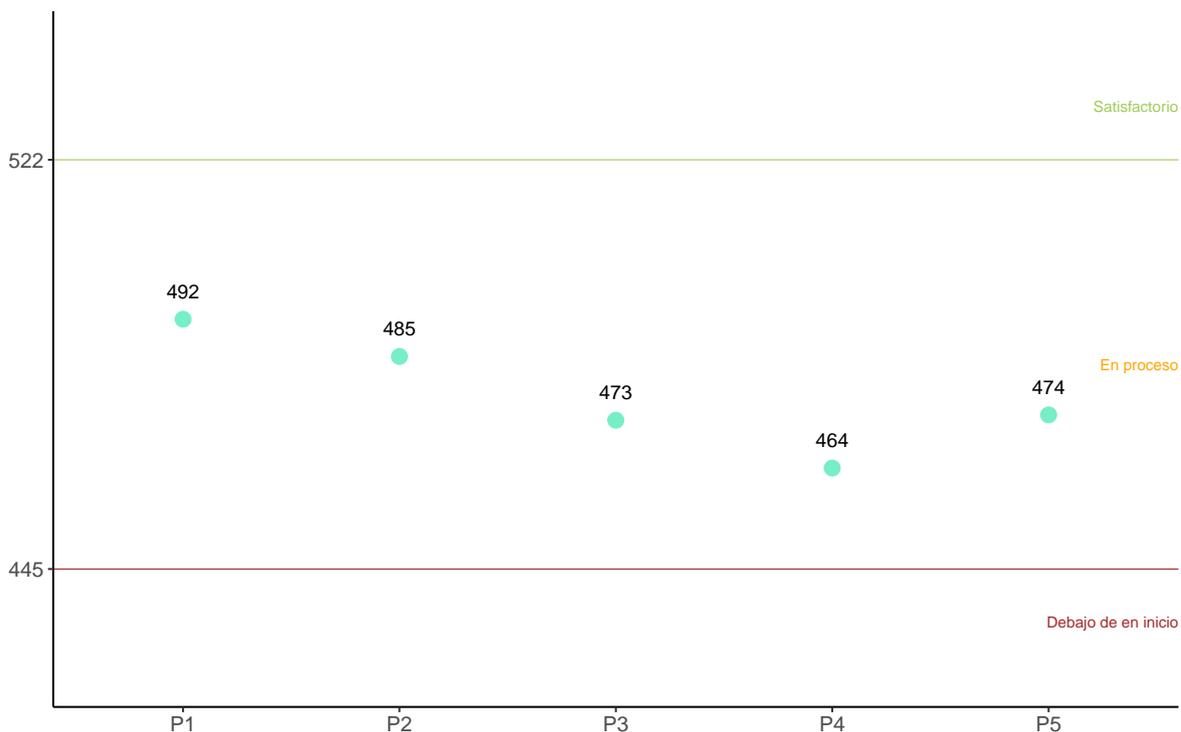


Relación de los perfiles docentes con el rendimiento en comprensión lectora

Se observa una diferencia descriptiva entre aquellos perfiles que priorizan el significado sobre aquellos que priorizan la decodificación y la repetición. Así, P1 es el perfil docente que tiene a los estudiantes con mejor puntaje en rendimiento en promedio ($M = 492$) y P4 es el perfil docente que tiene a los estudiantes con puntaje más bajo en la prueba ($M = 464$).

Figura 4

Medida promedio por perfil docente en comprensión lectora en 4.º grado de primaria



Regresión multinivel en 4.º grado de primaria

El modelo nulo proporcionó información sobre la varianza dentro de la escuela y la varianza entre escuelas. El coeficiente de correlación intraclase fue de 0,292, lo cual significa que aproximadamente 29,1 % de la variación total de los resultados del rendimiento en comprensión lectora en segundo grado es explicado por factores de la escuela.

Tabla 5*Modelo de regresión multinivel para la comprensión lectora en 4.º grado de primaria*

	Modelo nulo	Modelo sin ISE	Modelo final
Intercepto	466,76*	474,49*	480,73*
	(1,51)	(2,61)	(2,21)
Efectos fijos			
Estudiante			
P1-P2		-1,51 (3,06)	2,79 (2,41)
P1-P3		-11,58 (3,18)**	-7,09 (2,53)**
P1-P4		-15,03 (3,59)**	-10,11 (2,87)**
P1-P5		-8,80 (3,61)**	-10,24 (3,01)**
ISE			16,47 (0,80)
Escuela			
ISEP			27,68** (1,37)
Efectos aleatorios			
Varianza residual	6891,80	6912,15	6807,25
Varianza entre escuelas	2852,44	2741,79	942,54
Varianza explicada (%)			
Nivel de estudiante		-0,29	1,23
Nivel de escuela		3,87	33,04
Índices de ajuste			
AIC	1509461,35	1476473,87	1111175,49
BIC	1509490,63	1476505,95	1111260,62

Nota: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Se encontraron relaciones estadísticamente significativas en las diferencias en los puntajes de la prueba entre P1 y P3, P4, y P5 ($\beta = -7,09$, $p < 0,05$; $\beta = -10,11$, $p < 0,01$; $\beta = -10,24$, $p < 0,01$) incluso después de controlar por ISE e ISEP. Esto implica que aquellos estudiantes que tienen docentes que se encuentran en P3, P4 y P5 tienen en promedio 7, 10 y 10 puntos menos en la prueba de Lectura que aquellos estudiantes que tienen docentes que se encuentran en P1 respectivamente. Además, el ISE y el ISEP también tienen una relación positiva con el rendimiento ($\beta = 16,47$, $p < 0,01$, $\beta = 27,68$, $p < 0,01$).

Discusión

Prácticas docentes y perfiles

Los resultados muestran que los docentes de 4.º grado de primaria se agrupan en 5 perfiles diferenciados. Los perfiles P1 y P2 son aquellos que priorizan las prácticas orientadas al significado mientras que los perfiles P3 y P4 priorizan más prácticas de decodificación y repetición. Finalmente, el perfil P5 se caracteriza por docentes que reportan realizar con alta frecuencia los tres tipos de prácticas.

Los perfiles de docentes orientados a las prácticas de significado (P1 y P2) representan al 40,2% de docentes encuestados. Este tipo de docente estaría promoviendo principalmente actividades que permiten al estudiante comprender el sentido de un texto a través del contexto en el que se encuentra y la conexión que pueda hacer con sus propias experiencias (Castedo, 2019; Medina *et al.*, 2014). Asimismo, estos serían los docentes cuyas prácticas se encontrarían más alineadas con la propuesta del CNEB, que señala que la enseñanza de la lectura se debe dar a través de actividades en las que los estudiantes sean retados a leer y escribir para construir el significado del texto (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

Por otro lado, los perfiles docentes más orientados a las prácticas de decodificación y repetición (P3 y P4) fueron los que se encontraron en mayor frecuencia (46,7%). Es importante aclarar que los docentes que pertenecen a este perfil también reportan realizar actividades de significado, pero en una frecuencia menor que a la de los perfiles P1 y P2; en cambio, serían los que más promueven actividades de deletreo o de repetición de planas. Este enfoque ha recibido críticas por su énfasis en la mecánica de la lectura, a veces en detrimento de la comprensión y el disfrute del texto. Algunos estudios, como el realizado por Allington, 2002, señalan que una focalización excesiva en la decodificación puede limitar la exposición de los estudiantes a textos completos y significativos, restringiendo oportunidades para desarrollar habilidades de comprensión y pensamiento crítico.

Para entender por qué los docentes se configuran de cierta manera en relación con sus prácticas en la enseñanza de la lectura, es fundamental considerar una serie de factores interrelacionados que abarcan desde la formación docente y continua hasta el contexto escolar y las características personales de los educadores. En primer lugar, la formación docente inicial y continua juega un papel crucial. Además de la formación docente, los contextos escolares y los recursos disponibles juegan un papel crucial en la implementación de prácticas pedagógicas orientadas a la comprensión lectora. Las instituciones educativas que cuentan con recursos abundantes, como bibliotecas bien equipadas y materiales didácticos variados, facilitan estrategias que promueven una comprensión activa e intencional en los estudiantes. Estos recursos no solo favorecen el acceso al conocimiento, sino que también potencian la capacidad de los docentes para aplicar métodos instruccionales que integren procesos

metacognitivos y cognitivos fundamentales para el aprendizaje lector (Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez, 2012).

Finalmente, en dicho análisis no se consideró el perfil P5, puesto que este representa a un grupo de docentes del que no se puede decir mucho debido a la falta de información. En este sentido, el hecho de que este grupo de docentes haya reportado realizar todas estas actividades con alta frecuencia no permitiría identificar si esto sucede debido a que en efecto lo hacen de esa forma o quizás existe un sesgo con respecto a la forma en la que marcan sus respuestas. Sobre esto, la formación de este último perfil podría explicarse en parte por factores como la aquiescencia o la deseabilidad social en las respuestas al instrumento. La aquiescencia, definida como la tendencia a responder afirmativamente o de manera consistente con lo que se percibe como deseado (Podsakoff *et al.*, 2003), puede ser especialmente relevante en contextos donde los cuestionarios son aplicados por el Ministerio de Educación. Esta situación puede generar presión en los docentes para responder de acuerdo con lo que consideran que es esperado o valorado institucionalmente. Asimismo, la deseabilidad social, es decir, la inclinación a proyectar una imagen positiva o a alinearse con normas percibidas, puede influir en la tendencia a reportar una alta frecuencia en todos los tipos de prácticas, incluso si no todas son realizadas con la misma intensidad (Paulhus, 1991). Esto subraya la importancia de interpretar los resultados considerando posibles sesgos derivados del contexto de aplicación del instrumento.

Perfiles docentes y rendimiento académico

Con respecto a la asociación entre los perfiles docentes y el rendimiento académico de los estudiantes, se encontró una clara relación incluso después de controlar por el índice socioeconómico (ISE) de los estudiantes y las escuelas. Esto se observa en los resultados del modelo de regresión multinivel, donde las variables asociadas a los perfiles siguen mostrando efectos estadísticamente significativos sobre la comprensión lectora. Esta persistencia en los efectos sugiere que, si bien el contexto socioeconómico es un factor importante en el rendimiento académico, la calidad de las prácticas docentes juega un papel determinante por sí misma.

La razón por la cual hay diferencias en el rendimiento de los estudiantes según el perfil del docente podría estar relacionada con la calidad de la interacción educativa y la profundidad del aprendizaje promovido por las diferentes estrategias pedagógicas en 4.º grado. Los docentes en los perfiles P1 y P2 estarían tendiendo a crear un entorno de aprendizaje más interactivo, donde los estudiantes son motivados a hacer conexiones más profundas con el material de lectura (López-Escribano y Katzir, 2008). Esto implicaría que las prácticas orientadas a la construcción del significado son esenciales para el desarrollo de la competencia lectora, ya que permiten a los estudiantes interactuar activamente con el texto y construir interpretaciones basadas en su contexto y experiencias. Asimismo, algunos autores argumentan que enseñar estrategias de comprensión basadas en el significado mejora

significativamente la capacidad de los estudiantes para comprender textos complejos (Duke y Pearson, 2002). Además, estas prácticas no solo mejorarían la comprensión lectora, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades críticas necesarias para interpretar información en diversos contextos (Snow, 2002). Finalmente, la enseñanza equilibrada, con un enfoque en la construcción del significado, no solo desarrolla competencias lectoras, sino que también prepara a los estudiantes para aplicar estas habilidades en situaciones académicas y de la vida cotidiana (Pressley, 2006).

Por otro lado, en cuanto a los perfiles P3 y P4 que priorizan las prácticas de decodificación y repetición, aunque la decodificación sería una habilidad fundamental en las primeras etapas de la alfabetización, su enfoque exclusivo o predominante puede limitar el desarrollo de habilidades lectoras más complejas. Así, la decodificación es necesaria para traducir el texto escrito a su forma hablada, pero no garantiza la comprensión del contenido, ya que esta requiere procesos cognitivos adicionales como la integración de información y la inferencia. Por ello, una enseñanza que priorice la decodificación puede restringir la capacidad de los estudiantes para interactuar críticamente con el texto (Perfetti, 1985).

De manera similar, las prácticas de repetición sistemática, como el uso intensivo de planas, tienden a reforzar la memorización y la fluidez mecánica, pero no contribuyen de manera significativa al desarrollo de competencias que permitan analizar o interpretar textos complejos. Algunos estudios argumentan que estas prácticas no fomentan la reflexión ni el uso de estrategias lectoras avanzadas, lo que limita el progreso de los estudiantes hacia niveles más altos de competencia lectora. Esto puede explicar por qué un enfoque predominantemente basado en la decodificación y repetición se asocia con un rendimiento más bajo en evaluaciones de lectura que exigen habilidades de comprensión profunda (Allington, 2002).

Diferencias de los perfiles por estratos

La distribución de los perfiles docentes según la gestión educativa, el área geográfica y los grupos etarios revela diferencias que, aunque evidentes en los datos, carecen de suficiente respaldo en la literatura existente para ser completamente explicadas. Así, en el área urbana se encuentra que existe mayor prevalencia del P1 que en el área rural; asimismo, también hay mayor prevalencia de P3 y P4 en el área rural. En cuanto al tipo de gestión, hay mayor prevalencia de los perfiles P2, P3 y P4 en las escuelas con gestión pública y mayor prevalencia de P5 en los colegios con gestión privada.

Además, la distribución de los perfiles docentes entre las regiones evidencia diferencias importantes que podrían estar relacionadas con los resultados históricos en las evaluaciones de comprensión lectora. Regiones como Moquegua, Tacna y Arequipa, que han destacado por su desempeño en la competencia lectora, concentran un mayor porcentaje de docentes en los perfiles 1 y 2, que se caracterizan por prácticas orientadas a la construcción del significado. Por ejemplo, en Moquegua, el 37 % de los docentes pertenece al perfil 2, mientras que el 20,3 % está

en el perfil 1. De manera similar, Arequipa tiene un 36,3 % en el perfil 2 y un 20,3 % en el perfil 1. Esto contrasta con regiones como Loreto y Puno, que históricamente han mostrado menor desempeño en estas pruebas y presentan menores proporciones en los perfiles más orientados a prácticas de significado, con solo un 12,8 % y 11,4 % de docentes en el perfil 1, respectivamente.

Estas diferencias podrían estar influenciadas por una combinación de factores contextuales, como la disponibilidad de recursos educativos, las condiciones socioeconómicas, las características de la formación docente y las políticas educativas locales. Por ejemplo, algunos estratos con mayor acceso a bibliotecas, materiales didácticos y oportunidades de formación continua para los docentes podrían fomentar prácticas pedagógicas más orientadas a la construcción del significado. Asimismo, la cultura escolar específica de cada región podría impactar en la distribución de los perfiles. Sin embargo, estas hipótesis carecen de un respaldo empírico sólido, ya que no se cuenta con evidencia suficiente para explicar las causas específicas de estas diferencias. En consecuencia, la ausencia de estudios que exploren estas dinámicas limita la comprensión sobre las razones detrás de estas diferencias.

Sin embargo, reconocer la existencia de estas variaciones es un primer paso crucial para la caracterización de los perfiles docentes. Por ejemplo, la predominancia del Perfil 3 (P3) en la mayoría de los grupos etarios y tipos de gestión, o la mayor representación del Perfil 2 (P2) en el grupo de docentes mayores de 65 años, sugieren que los contextos laborales y las trayectorias profesionales pueden jugar un papel determinante. Sin embargo, sin una base teórica robusta que lo sustente, estas observaciones no pueden ser asociadas directamente a causas específicas, subrayando la necesidad de investigaciones adicionales en esta área.

Pese a esta limitación, la identificación de estas diferencias es relevante para guiar el diseño de políticas e intervenciones educativas. Al caracterizar mejor los perfiles docentes en función de su contexto y necesidades específicas, es posible priorizar estrategias que respondan a las demandas particulares de cada grupo. Esto no solo permitiría una asignación más eficiente de recursos, sino también el fortalecimiento de prácticas pedagógicas alineadas con las realidades de cada entorno, contribuyendo de manera más efectiva a la mejora del sistema educativo en su conjunto.

Conclusiones y recomendaciones

Los hallazgos de este estudio evidencian la existencia de cinco perfiles docentes diferenciados, cuyas prácticas pedagógicas varían significativamente en términos de enfoque y priorización. Los perfiles P1 y P2, orientados hacia la construcción del significado, se asocian con mejores desempeños en comprensión lectora, lo que resalta la importancia de integrar prácticas que fomenten la interacción activa con el texto. Por otro lado, los perfiles P3 y P4, centrados principalmente en la decodificación y repetición, aunque útiles en las primeras etapas de alfabetización, muestran limitaciones para promover habilidades lectoras avanzadas

y pensamiento crítico. Estos resultados subrayan la necesidad de equilibrar enfoques pedagógicos para garantizar un aprendizaje integral.

El perfil P5, caracterizado por reportar una alta frecuencia en los tres tipos de prácticas, destaca por su particularidad. Aunque podría sugerir un enfoque equilibrado, también es posible que su existencia refleje fenómenos como la aquiescencia o la deseabilidad social en las respuestas. Este perfil plantea interrogantes sobre cómo interpretar la combinación de prácticas declaradas y cómo estas se traducen en el aula. Comprender mejor este perfil es crucial para determinar si representa un modelo híbrido efectivo o si indica inconsistencias en la implementación de estrategias pedagógicas.

El estudio también destaca la influencia del contexto escolar y los recursos disponibles en la configuración de los perfiles docentes. La mayor prevalencia de perfiles P1 y P2 en regiones con mejores resultados históricos en lectura sugiere que factores como la disponibilidad de materiales didácticos y las oportunidades de formación continua desempeñan un papel crucial. Sin embargo, la falta de evidencia suficiente para explicar completamente estas diferencias indica la necesidad de realizar investigaciones adicionales que profundicen en los factores contextuales y sus impactos en las prácticas pedagógicas.

En términos de recomendaciones, se sugiere priorizar políticas educativas que promuevan la formación docente continua, con un enfoque en prácticas de enseñanza orientadas a la construcción del significado. Para el perfil P5, se recomienda un análisis más detallado que permita comprender cómo los docentes perciben y reportan sus prácticas y, de ser necesario, ajustar los instrumentos de evaluación para minimizar sesgos. La mejora en las prácticas pedagógicas debe ser entendida como un esfuerzo colectivo que involucre a docentes, instituciones educativas y formuladores de políticas, con el objetivo de garantizar un aprendizaje efectivo y equitativo para todos los estudiantes.

Agradecimientos

Los autores del estudio agradecen a Adolfo Zárate, Giovanna Moreano, Ximena Cáceres, Giovanna Talla y Andrés Burga por los comentarios y aportes brindados durante la elaboración de esta investigación.

Referencias

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Allington, R. L., y Cunningham, P. M. (2002). *Schools that work: Where all children read and write*. Allyn & Bacon.
- Allington, R. L. (2002). *What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research-Based Programs*. Allyn & Bacon.
- Asparouhov, T., y Muthén, B. O. (2014). *Variable-specific entropy contribution* (Technical appendix). Muthén & Muthén. Los Angeles, CA. <https://www.statmodel.com/download/UnivariateEntropy.pdf>
- Barragán, C., y Medina, M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil. *XXI, Revista de Educación, 10*, 149-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800091>
- Barton, D., y Hamilton, M. (2012). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community* (1st). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125106>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. https://www.anagrama-ed.es/libro/argumentos/tras-las-lineas/9788433962362/A_341
- Castedo, M. L. (2019). *Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza*. Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/90251>
- Cepeda, N., Castro, D., y Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación, 28*(54), 61-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Clark, S. L., y Muthén, B. (2009). *Relating latent class analysis results to variables not included in the analysis* (inf. téc.). Muthén & Muthén. <http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/TempTxt/relatinglca.pdf>
- Cueto, S., León, J., Muñoz, I. G., y Rosales, E. (2016). Conductas, Estrategias y Rendimiento en Lectura en PISA: Análisis para el Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14*(3). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.001>
- Duke, N. K., y Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En A. Farstrup y S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). International Reading Association.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., y Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*(3), 393-447.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y vida, 2*(1), 6-14.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., y Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. En *The Role of Fluency in Reading Competence, Assessment, and Instruction* (pp. 239-256). Routledge.
- García Madruga, J. A. (1995). La comprensión y el aprendizaje a partir de textos: la enseñanza de estrategias activas. *RED. Revista de educación y formación profesional a distancia*.
- González, J. E. J. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Editorial Síntesis.
- Gough, P. B., y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Gutiérrez-Braojos, C., y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Hamilton, M., Barton, D., e Ivanič, R. (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Routledge.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Lock, R. H., y Welsch, R. G. (2006). Increase Oral Reading Fluency. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 180-183. <https://doi.org/10.1177/10534512060410030901>
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.2478>
- López-Escribano, C., y Katzir, T. (2008). ¿Están separados los procesos fonológicos de los procesos que contribuyen a la velocidad de denominación en una ortografía transparente? *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(3), 641-666.
- Medina, L., Valdivia, A., y San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psyke*, 23(2), 1-13. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282014000200003&script=sci_arttext
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa curricular de educación primaria*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Reporte técnico de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023* (inf. téc.). Ministerio de Educación del Perú. Lima, Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/reporte-tecnico-de-la-evaluacion-nacional-de-logros-de-aprendizaje-de-estudiantes-2023/>
- Nemirovsky, M. (2009). *La escuela: espacio alfabetizador*. Fondo de Cultura Económica.
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response biases. En J. P. Robinson, P. R. Shaver y L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-59). Academic Press.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. Oxford University Press.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., y Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended

- remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching*. Guilford Press.
- Pressley, M., Gaskins, I. W., y Fingeret, L. (2006). Instruction and Development of Reading Fluency in Struggling Readers. En S. J. Samuels y A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 47-69). International Reading Association.
- Quesada, M. A. R., Columbié, R. L., y Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural [Revisión bibliográfica sobre los elementos socioculturales de la lectura.]. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 13(2), 224-230. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6244958>
- Ram, N., y Grimm, K. J. (2009). Growth mixture modeling: A method for identifying differences in longitudinal change among unobserved groups. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 565-576. <https://doi.org/10.1177/0165025409343765>
- Rugiero, J. P. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación preescolar. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (14), 21-34.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Editorial Graó.
- Solé, I. (2005). Prácticas educativas: Desarrollo de la lectura mediante estrategias integradoras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 0. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750111>
- Spanarelli, S. (2007). Las prácticas docentes en la alfabetización inicial. *Hologramática*, 4(7), 165-179.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura [Recuperado de <http://www.udea.edu.co>]. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47(1), 71-79. <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1abd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>