

Programa lector integrado para competencias comunicativas en secundaria: diseño y aplicación piloto de Leer es mi plan

An Integrated Reading Program for Communication Skills in Secondary Education: Design and Pilot Implementation of Leer es mi plan

Consuelo Carmela León Chávez¹  Jesús Martín Tantaleán Vásquez²  Carlos Oswaldo Caballero Alayo¹ 

¹ Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú [ROR](#)

² UGEL Ascope, La Libertad, Perú

* Autor de correspondencia: ccleonch@unitru.edu.pe

Cómo citar: León Chávez, C. C., Tantaleán Vásquez, J. M., & Caballero Alayo, C. O. (2026). Programa lector integrado para competencias comunicativas en secundaria: diseño y aplicación piloto de Leer es mi plan. *Lantír Journal of Social Sciences*, 1(1), e004. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22948477>

Copyright © 2026 por los autores. Licenciatario: Lantír Ediciones, Lima, Perú. Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#).

Resumen

El objetivo fue diseñar y realizar una aplicación piloto del programa “Leer es mi plan: ¿Te lo cuento?” para fortalecer competencias comunicativas en estudiantes de tercer grado de secundaria. Se desarrolló un estudio piloto de métodos mixtos con diseño preexperimental de un grupo y medición antes y después, complementado con observación participante, análisis de productos y entrevistas semiestructuradas. Participaron 23 estudiantes de 13 a 15 años de una institución educativa pública de Paiján, Perú. La intervención comprendió cuatro sesiones de 90 minutos durante dos semanas e integró anticipación y formulación de hipótesis, lectura guiada, preguntas literales e inferenciales, escritura por procesos, discusión y exposición oral. Cuatro especialistas valoraron el contenido del programa; los coeficientes V de Aiken oscilaron entre 0.81 y 0.94, con un promedio de 0.89. En la medición inicial, 39.1 % de los estudiantes se ubicó en Inicio y 34.8 % en En proceso. Después del piloto, estos porcentajes fueron 8.7 % y 26.1 %, respectivamente; Logro esperado pasó de 21.7 % a 43.5 % y Logro destacado de 4.4 % a 21.7 %. Los registros pedagógicos describieron mayor elaboración de inferencias, mejor organización de textos y participación oral más sostenida. Debido al tamaño de la muestra, la duración y la ausencia de grupo de comparación, los cambios deben interpretarse como resultados descriptivos de factibilidad y respuesta inicial, no como estimaciones de eficacia. El programa presenta coherencia curricular y viabilidad para una evaluación posterior con mayor duración y control metodológico.

Palabras clave: plan lector; competencias comunicativas; comprensión lectora; producción escrita; expresión oral; educación secundaria.

Abstract

This study aimed to design and pilot “Leer es mi plan: ¿Te lo cuento?”, a reading program intended to strengthen communication skills among third-year secondary students. A mixed-methods pilot study was conducted using a one-group pre-experimental pretest-posttest design, complemented by participant observation, analysis of student work, and semi-structured interviews. Participants were 23 students aged 13 to 15 from a public school in Paiján, Peru. The intervention consisted of four 90-minute sessions over two weeks and integrated prediction, guided reading, literal and inferential questions, process writing, discussion, and oral presentation. Four specialists assessed program content. Aiken’s V coefficients ranged from 0.81 to 0.94, with an overall mean of 0.89. At baseline, 39.1% of students were at the Beginning level and 34.8% at the Developing level. After the pilot, these percentages were 8.7% and 26.1%, respectively; the Expected Achievement level increased from 21.7% to 43.5%, and Outstanding Achievement from 4.4% to 21.7%. Pedagogical records described more elaborated inferences, better text organization, and more sustained oral participation. Given the small sample, short duration, and absence of a comparison group, these changes should be interpreted as descriptive findings on feasibility and initial response rather than estimates of effectiveness. The program shows curricular coherence and sufficient feasibility for a longer and methodologically controlled evaluation.

Keywords: reading program; communication skills; reading comprehension; written production; oral communication; secondary education.

1. Introducción

Las competencias comunicativas integran la comprensión de textos, la producción escrita y la interacción oral en situaciones con propósitos y destinatarios definidos. En secundaria, estas capacidades sostienen el aprendizaje en las distintas áreas, porque permiten localizar información, relacionar ideas, argumentar, revisar explicaciones y comunicar resultados. No se desarrollan como habilidades aisladas: leer proporciona contenidos y modelos discursivos; escribir obliga a reorganizar lo comprendido; y la conversación permite contrastar interpretaciones y precisar razones.

Los resultados de PISA 2022 muestran una dificultad persistente para el sistema educativo peruano. Aproximadamente 50 % de los estudiantes peruanos alcanzó al menos el nivel 2 en lectura, frente a 74 % en el promedio de la OCDE, y solo 1 % llegó al nivel 5 o superior (OECD, 2023a). Estas cifras corresponden a una evaluación estandarizada y no describen por sí mismas las prácticas de cada aula, pero sitúan la necesidad de intervenciones que enseñen a comprender, evaluar y usar información escrita.

El Currículo Nacional de la Educación Básica organiza el área de Comunicación mediante tres competencias: leer diversos tipos de textos escritos, escribir diversos tipos de textos y comunicarse oralmente en la lengua materna (Ministerio de Educación del Perú, 2016). Esta formulación exige articular procesos. Una actividad que termina en preguntas literales ofrece evidencia limitada de comprensión; del mismo modo, una exposición oral desconectada de la lectura y la escritura no permite observar cómo el estudiante transforma información en un discurso propio.

Un plan lector puede responder a esa articulación si se entiende como una secuencia de experiencias de lectura y producción, no como una relación de títulos o una cuota de textos. La selección debe considerar complejidad, diversidad textual, intereses, disponibilidad y relación con

problemas que los estudiantes puedan discutir. La intervención también necesita procedimientos explícitos para anticipar, monitorear la comprensión, integrar información, revisar interpretaciones y comunicar una postura.

La enseñanza de estrategias es especialmente pertinente durante la adolescencia, cuando aumentan la densidad conceptual de los textos y las demandas de argumentación. Sin embargo, el uso de una estrategia no garantiza comprensión. Su utilidad depende del texto, la tarea, el conocimiento previo y la capacidad de decidir cuándo aplicarla. Por esa razón, las sesiones deben pasar del modelado y la práctica guiada hacia decisiones más autónomas, con retroalimentación sobre el proceso y no únicamente sobre la respuesta final.

La discusión de textos aporta un segundo mecanismo. Pulles et al. (2022) analizaron conversaciones entre estudiantes durante lectura dialógica y mostraron cómo la integración y evaluación de información se construyen en los intercambios entre pares. El valor pedagógico no reside en hablar de cualquier modo, sino en solicitar razones, volver al texto, comparar interpretaciones y responder a los argumentos de otros. Estas acciones convierten la oralidad en medio para comprender y en objeto de evaluación.

La relación entre diálogo y escritura también tiene respaldo empírico. Al-Adeimi y O'Connor (2021) encontraron asociaciones entre formas de habla docente más dialógicas y la escritura persuasiva del alumnado. Este resultado no permite asumir que toda conversación mejora automáticamente un texto, pero orienta el diseño de preguntas y seguimientos docentes: pedir elaboración, justificación y conexión entre intervenciones puede preparar la planificación de argumentos escritos.

La escritura por procesos completa el circuito. Planificar, textualizar, revisar y reescribir permite distribuir una tarea compleja y hacer visible el razonamiento. La evidencia acumulada sobre el enfoque de proceso señala mejoras en la calidad de la escritura cuando la enseñanza ofrece tiempo, estrategias, apoyo y revisión (Graham & Sandmel, 2011). En el programa estudiado, la producción escrita se vinculó con el texto leído y culminó en una exposición, de modo que cada producto funcionó como insumo del siguiente.

La motivación lectora requiere un tratamiento preciso. Una experiencia atractiva puede aumentar la disposición inmediata, pero el interés sostenido depende de oportunidades de elección, sentido de la tarea, percepción de competencia y apoyo social. El metaanálisis de van der Sande et al. (2023) concluyó que las intervenciones basadas en mecanismos motivacionales pueden mejorar motivación y comprensión, aunque los efectos varían según sus componentes. En consecuencia, el programa incorporó textos contextualizados, trabajo entre pares y productos comunicables, sin convertir la motivación en un resultado supuesto.

La integración de componentes también responde a la naturaleza de la comprensión. Comprender un texto no consiste en aplicar una lista fija de técnicas, sino en construir una representación coherente, reconocer relaciones, controlar inconsistencias y evaluar la información según el propósito de lectura. Las acciones de subrayar o resumir solo son útiles si ayudan a seleccionar, organizar o conectar ideas. Por ello, el programa no consideró esos procedimientos como fines autónomos: el subrayado alimentó el sumillado; las sumillas sirvieron para discutir; y la discusión aportó razones para la escritura.

La oralidad exige criterios propios. La participación frecuente no equivale necesariamente a competencia comunicativa: una intervención debe ser comprensible, pertinente para el tema, relacionada con lo dicho por otros y respaldada cuando expresa una postura. A su vez, escuchar implica recuperar información, formular preguntas y modificar una idea ante razones suficientes. El diseño incluyó debate, mesa redonda y exposición porque estas situaciones demandan operaciones distintas, aunque el piloto breve no permitió evaluar cada género oral de forma independiente.

El contexto de Paiján plantea además la necesidad de seleccionar materiales cercanos sin reducir la experiencia lectora a lo local. Los textos contextualizados pueden activar conocimientos y facilitar una primera participación, mientras que la diversidad de géneros, perspectivas y registros amplía los recursos discursivos del estudiante. El criterio no es que todo texto describa su entorno inmediato, sino que la mediación ofrezca información suficiente para relacionarlo con experiencias, conocimientos escolares y asuntos que admitan interpretación.

El manuscrito inicial proponía el programa “Leer es mi plan: ¿Te lo cuento?” y registraba una aplicación de cuatro sesiones con 23 estudiantes. Para convertir esa experiencia en un artículo evaluable fue necesario distinguir tres niveles: la validez de contenido del diseño, la viabilidad de su implementación y los cambios descriptivos observados. El objetivo del estudio fue diseñar y realizar una aplicación piloto del programa para fortalecer competencias comunicativas en estudiantes de tercer grado de secundaria. Las preguntas fueron: ¿qué grado de validez de contenido presenta el programa?, ¿cómo se implementan sus componentes en el aula? y ¿qué cambios descriptivos aparecen en los niveles globales de desempeño antes y después del piloto?

2. Método

Se realizó un estudio piloto de métodos mixtos. El componente cuantitativo siguió un diseño preexperimental de un solo grupo con medición antes y después. El componente cualitativo describió la implementación mediante observación participante, análisis de fichas y textos producidos, y entrevistas semiestructuradas al cierre. Esta clasificación metodológica sustituye la denominación exclusivamente cualitativa del proyecto inicial, pues el estudio empleó frecuencias y porcentajes pre y post. El propósito fue examinar contenido, factibilidad y respuesta inicial; no estimar eficacia causal.

El estudio se desarrolló en la Institución Educativa N.º 80057 Inmaculada Concepción, ubicada en Paiján, La Libertad, Perú. Participó la sección 3.º B, integrada por 23 estudiantes: 12 mujeres y 11 varones, con edades entre 13 y 15 años. La selección correspondió al grupo disponible para la experiencia pedagógica. No se utilizó muestreo probabilístico ni grupo de comparación.

El programa se sustentó en el enfoque comunicativo y en una concepción sociocultural de la lectura. Su estructura relacionó cuatro componentes: activación de conocimientos previos; comprensión literal, inferencial y crítica; producción escrita por procesos; y expresión oral. La evaluación formativa articuló los componentes mediante preguntas, revisión entre pares, autoevaluación, coevaluación y retroalimentación docente.

La intervención comprendió cuatro sesiones de 90 minutos distribuidas en dos semanas. La primera activó experiencias lectoras y formulación de hipótesis a partir de un texto narrativo contextualizado. La segunda trabajó un texto expositivo mediante lectura guiada, subrayado, sumillado, preguntas e intercambio en parejas. La tercera organizó la planificación, redacción,

revisión entre pares y reescritura de un texto argumentativo. La cuarta se centró en la exposición de los textos, una mesa redonda y la reflexión metacognitiva.

Se emplearon una lista de cotejo de participación oral, una rúbrica de comprensión lectora, una rúbrica de producción escrita, una rúbrica de expresión oral, fichas de análisis, autoevaluación y diario de campo. El registro global ubicó el desempeño en cuatro niveles curriculares: Inicio, En proceso, Logro esperado y Logro destacado. Los resultados disponibles permiten comparar la distribución global de esos niveles, pero no calcular cambios individuales por dimensión.

La correspondencia entre instrumentos y componentes buscó evitar que una única evidencia representara toda la competencia. Las fichas lectoras recogieron respuestas y procedimientos de comprensión; los textos permitieron observar planificación y revisión; las actividades orales aportaron información sobre claridad, fluidez y argumentación; y el diario documentó condiciones de ejecución. La autoevaluación recogió la percepción del estudiante, pero no se utilizó para asignar el nivel global porque su función era formativa.

Cuatro especialistas en educación y didáctica de la lectura evaluaron pertinencia, coherencia interna, claridad metodológica, viabilidad pedagógica e innovación didáctica mediante una escala de 1 a 5. La validez de contenido se resumió con V de Aiken, donde las puntuaciones se transformaron respecto del valor mínimo y se dividieron entre el producto del número de jueces y el rango de categorías. Además, los expertos valoraron claridad, coherencia y pertinencia de cuatro instrumentos; estas valoraciones se presentan como promedios y no como coeficientes de validez.

La implementación siguió tres momentos. En el diagnóstico se aplicó el registro global de competencia comunicativa. Después se ejecutaron las cuatro sesiones y se recogieron fichas, productos, observaciones y autoevaluaciones. Al cierre se repitió la valoración global y se realizaron entrevistas semiestructuradas. Las frecuencias y porcentajes se calcularon para cada nivel; la variación se expresó en puntos porcentuales. No se aplicó una prueba inferencial porque el manuscrito no contenía los pares individuales de puntuaciones y el piloto no fue diseñado con potencia estadística.

Los registros cualitativos se organizaron a partir de tres categorías previstas por el programa: comprensión lectora, producción escrita y expresión oral. La interpretación se concentró en cambios observables en las tareas y en dificultades de implementación. Las opiniones de los estudiantes se utilizaron para examinar aceptación y utilidad percibida, no como prueba de mejora objetiva.

Se contó con autorización de la institución educativa y se informó a los estudiantes sobre los objetivos de la experiencia. La presentación de resultados usa datos agrupados y no incluye nombres ni productos que permitan identificar a participantes. El documento fuente no consignó evaluación por un comité de ética ni describió el procedimiento de consentimiento de madres, padres o tutores; por ello, no se formula una aprobación que no esté documentada.

2.1. Estructura de la intervención

Tabla 1

Sesiones, propósitos, estrategias y productos de la intervención

Sesión	Propósito	Estrategias principales	Producto o evidencia
1	Activar saberes previos e interés	Predicción, lluvia de ideas, preguntas generadoras	Hipótesis lectoras y registro de participación
2	Comprender un texto expositivo	Lectura guiada, subrayado, sumillado, preguntas e intercambio en pares	Ficha de análisis textual
3	Producir un texto argumentativo	Planificación, borrador, revisión entre pares y reescritura	Texto argumentativo revisado
4	Comunicar y reflexionar	Exposición, mesa redonda, autoevaluación y coevaluación	Presentación oral y reflexión final

Nota. Cada sesión tuvo una duración de 90 minutos.

2.2. Matriz de variables y evidencias

Tabla 2

Variables, dimensiones, indicadores y fuentes

Variable	Dimensión	Indicadores observados	Fuente
Programa lector	Diseño e implementación	Coherencia, claridad, viabilidad, cumplimiento de sesiones y componentes	Juicio de expertos y diario de campo
Competencias comunicativas	Comprensión lectora	Información explícita, inferencias y valoración del texto	Rúbrica y fichas
Competencias comunicativas	Producción escrita	Planificación, coherencia, cohesión, adecuación y revisión	Rúbrica y textos
Competencias comunicativas	Expresión oral	Claridad, fluidez, argumentación, escucha y turnos	Rúbrica y lista de cotejo

3. Resultados

Los jueces otorgaron valores de V de Aiken entre 0.81 y 0.94. Pertinencia y viabilidad obtuvieron 0.94; coherencia y claridad metodológica, 0.88; e innovación didáctica, 0.81. El promedio fue 0.89. Los valores respaldan la correspondencia del contenido con el propósito del programa, aunque deben interpretarse considerando el reducido número de especialistas y la ausencia de intervalos de confianza en el registro original.

La valoración de los instrumentos fue alta en la escala de cinco puntos. La rúbrica de escritura obtuvo el promedio mayor (4.85), seguida de la rúbrica de lectura (4.78), la lista de cotejo (4.75) y la ficha de autoevaluación (4.70). Estas puntuaciones informan sobre el juicio de contenido. No sustituyen el análisis de estructura interna, consistencia ni acuerdo entre evaluadores, que requeriría aplicaciones adicionales y datos a nivel de ítem.

La ejecución mostró que los cuatro componentes podían desarrollarse en el tiempo previsto. La progresión entre sesiones evitó tratar lectura, escritura y oralidad como tareas independientes: las hipótesis iniciales orientaron la comprensión; la ficha de análisis sirvió para planificar el texto; y el texto revisado se convirtió en base de la exposición. La principal restricción fue la duración de dos semanas, insuficiente para observar estabilización de hábitos o transferencia a otros textos.

En la medición inicial, 9 estudiantes (39.1 %) se ubicaron en Inicio, 8 (34.8 %) en En proceso, 5 (21.7 %) en Logro esperado y 1 (4.4 %) en Logro destacado. En conjunto, 17 participantes (73.9 %) se concentraron en los dos primeros niveles. Esta distribución describió el punto de partida del grupo y justificó priorizar modelado, práctica guiada y retroalimentación.

Después del piloto, 2 estudiantes (8.7 %) se ubicaron en Inicio, 6 (26.1 %) en En proceso, 10 (43.5 %) en Logro esperado y 5 (21.7 %) en Logro destacado. La proporción conjunta de los dos niveles superiores pasó de 26.1 % a 65.2 %. Inicio disminuyó 30.4 puntos porcentuales; En proceso, 8.7; Logro esperado aumentó 21.8 y Logro destacado, 17.3. Se trata de cambios descriptivos en la distribución del grupo. Sin pares individuales, control y seguimiento, no puede atribuirse el cambio exclusivamente al programa.

En comprensión lectora, los registros de aula describieron un paso desde respuestas predominantemente literales hacia intervenciones que relacionaban ideas y formulaban inferencias. Las fichas mostraron uso de subrayado y sumillado para seleccionar información. La evidencia disponible no incluyó puntuaciones separadas por nivel literal, inferencial y crítico, de modo que no es posible cuantificar qué componente cambió más.

En producción escrita, los primeros productos presentaron dificultades de planificación, conexión entre oraciones y organización de párrafos. Durante la tercera sesión, la guía de planificación y la revisión entre pares hicieron visibles esos problemas antes de la versión final. Los registros describieron mayor orden de ideas y uso de conectores en las reescrituras. Esta observación corresponde a los productos de la secuencia y no demuestra mantenimiento fuera de ella.

En expresión oral, aumentó la participación durante el debate, la mesa redonda y las exposiciones. El diario de campo registró mayor continuidad de las intervenciones, respeto de turnos y uso de razones vinculadas con los textos. Las entrevistas señalaron que la discusión en grupos pequeños facilitó la participación de estudiantes que al inicio intervenían poco. Como no se conservaron frecuencias de intervenciones ni puntuaciones orales desagregadas, estos hallazgos cumplen una función descriptiva.

Las percepciones estudiantiles fueron favorables a la variedad de tareas y al intercambio entre pares. Los comentarios recuperados en el manuscrito se referían a mejor comprensión y mayor seguridad para exponer. Estas apreciaciones apoyan la aceptabilidad inicial del programa, pero pueden estar influidas por novedad, deseabilidad social y presencia del docente investigador.

3.1. Validez de contenido del programa

Tabla 3

Validez de contenido del programa

Criterio	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	V de Aiken
Pertinencia	5	5	4	5	0.94
Coherencia interna	5	4	4	5	0.88
Claridad metodológica	4	5	4	5	0.88
Viabilidad pedagógica	5	5	5	4	0.94

Criterio	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	V de Aiken
Innovación didáctica	4	5	4	4	0.81
Promedio global	—	—	—	—	0.89

3.2. Distribución de niveles antes y después

Tabla 4

Distribución de niveles antes y después de la intervención

Nivel	Pre n	Pre %	Post n	Post %	Variación en puntos porcentuales
Inicio	9	39.1	2	8.7	-30.4
En proceso	8	34.8	6	26.1	-8.7
Logro esperado	5	21.7	10	43.5	+21.8
Logro destacado	1	4.4	5	21.7	+17.3
Total	23	100.0	23	100.0	—

Nota. Las variaciones describen cambios en la distribución del grupo; no corresponden a estimaciones causales.

4. Discusión

El piloto mostró una redistribución de los niveles globales de competencia comunicativa hacia las categorías superiores después de cuatro sesiones. El resultado es compatible con una respuesta inicial favorable, pero el diseño no permite separar el efecto del programa de la práctica con el instrumento, la maduración, otras actividades escolares o variaciones en la valoración docente. La conclusión adecuada se limita a la factibilidad y a la presencia de cambios descriptivos.

La coherencia del programa proviene de la relación funcional entre leer, dialogar, escribir y exponer. La discusión no se añadió como actividad final, sino que permitió contrastar interpretaciones antes de escribir. Este funcionamiento coincide con el análisis de Pulles et al. (2022), en el que los estudiantes construyeron comprensión más profunda al integrar y evaluar información durante conversaciones sobre textos. La comparación debe mantenerse en el nivel del mecanismo, porque aquel estudio analizó interacción discursiva en otro nivel educativo y no evaluó este programa.

La secuencia de preguntas y seguimientos docentes también puede explicar parte de la participación observada. Al-Adeimi y O'Connor (2021) relacionaron el habla docente dialógica con la escritura persuasiva, especialmente cuando las intervenciones exigían elaborar y justificar ideas. En “Leer es mi plan”, las preguntas de predicción, inferencia y argumentación prepararon contenidos para el texto escrito. Para comprobar este mecanismo sería necesario registrar las conversaciones y analizar la relación entre tipos de preguntas, respuestas y calidad posterior de los textos.

La mejora descriptiva en producción escrita es coherente con el enfoque de proceso: planificación, borrador, revisión y reescritura. Graham y Sandmel (2011) encontraron efectos positivos del enfoque de proceso sobre la calidad de la escritura en estudios de educación escolar. El piloto incorporó esos componentes, pero solo desarrolló una sesión específica de producción. Una evaluación de mayor duración debería incluir varios ciclos y valorar por separado planificación, organización, cohesión, adecuación y revisión.

El componente motivacional se expresó en textos contextualizados, productos con destinatario y colaboración. El metaanálisis de van der Sande et al. (2023) indica que las intervenciones basadas en mecanismos de motivación pueden mejorar tanto la motivación como la comprensión, aunque el efecto depende del diseño. En este estudio, la percepción favorable informa aceptación de las actividades; no permite concluir un cambio estable en motivación porque no se utilizó una medida específica ni seguimiento.

La reducción de Inicio de 39.1 % a 8.7 % es el cambio descriptivo de mayor magnitud. Sin embargo, la ausencia de puntuaciones individuales impide saber si los mismos estudiantes avanzaron uno o más niveles y si existieron retrocesos. Tampoco se conoce el error de medición ni el acuerdo entre evaluadores. Para una investigación posterior, las rúbricas deben producir puntajes por dimensión, aplicarse por evaluadores entrenados y acompañarse de un análisis de concordancia.

El tamaño del grupo permitió acompañamiento cercano y revisión de productos, una condición que puede favorecer la implementación. La transferencia a secciones más numerosas no debe asumirse. En aulas con mayor matrícula, la revisión entre pares necesita ejemplos de criterios, tiempos delimitados y supervisión; la discusión requiere estructuras que distribuyan turnos; y la retroalimentación docente debe priorizar aspectos para evitar devoluciones tardías.

La alineación con el Currículo Nacional es directa porque el programa integra las tres competencias del área de Comunicación (Ministerio de Educación del Perú, 2016). No obstante, una intervención curricular necesita especificar desempeños, evidencias y criterios por grado, además de demostrar que la selección textual responde al nivel de complejidad esperado. La versión piloto ofrece la arquitectura didáctica; aún requiere ampliar textos, sesiones y progresión para funcionar como plan lector institucional.

La evaluación formativa fue coherente con esa arquitectura porque acompañó la secuencia y permitió revisar productos antes de calificarlos como terminados. Su función no fue acumular instrumentos, sino producir información para una decisión inmediata: releer, explicar una inferencia, reorganizar un párrafo o precisar un argumento oral. En una versión ampliada, cada evidencia debería vincularse con un criterio comunicado previamente al estudiante. De este modo, la autoevaluación y la coevaluación tendrían referentes comunes y no se limitarían a opiniones generales sobre el esfuerzo o la actividad.

Los resultados nacionales de lectura explican la pertinencia del problema, no la eficacia de la solución. Que cerca de la mitad del alumnado peruano no alcanzara el nivel 2 en PISA 2022 (OECD, 2023b) no autoriza a generalizar los resultados de una sección de Paiján. La contribución del estudio reside en documentar un diseño aplicable y señalar qué datos deben obtenerse antes de afirmar efectos.

La comparación con referentes internacionales debe mantener la diferencia de escala. PISA evalúa el uso de la lectura en tareas estandarizadas, mientras el piloto registró desempeño curricular dentro de una secuencia concreta. Ambos datos pueden dialogar sobre el problema general, pero sus niveles no son equivalentes. Una futura evaluación podría incluir una medida de comprensión con textos no trabajados y conservar las rúbricas para los productos del aula. Esa combinación permitiría valorar transferencia sin perder información sobre procesos de lectura, escritura y oralidad.

La evaluación futura puede adoptar un diseño cuasiexperimental con dos secciones comparables, medición basal y seguimiento. El resultado primario debería definirse antes de la implementación y medirse con un instrumento validado independiente de las actividades de enseñanza. Los productos del programa pueden funcionar como resultados secundarios. También se requiere documentar asistencia, cumplimiento de actividades, calidad de la mediación y exposición real a cada componente.

El componente cualitativo necesita mayor trazabilidad. Las entrevistas deberían registrar número de participantes, criterio de selección, guía, procedimiento de transcripción y estrategia de análisis. Las categorías pueden partir del modelo del programa, pero deben admitir hallazgos no previstos. Incluir fragmentos anonimizados permitiría mostrar cómo los estudiantes explican su comprensión o las dificultades de escritura sin sustituir el análisis cuantitativo.

La fidelidad de implementación es otra condición para una prueba posterior. Debe comprobarse si se trabajaron los textos previstos, cuánto tiempo recibió cada componente, qué proporción del grupo completó los productos y qué apoyos adicionales ofreció el docente. Un resultado nulo puede originarse en un programa inadecuado o en una implementación incompleta; un resultado favorable puede depender de adaptaciones no registradas. Una lista breve de componentes por sesión, aplicada por un observador o revisada con evidencias, permitiría interpretar los resultados con mayor precisión.

También conviene separar resultados próximos y distales. Las respuestas de una ficha, el texto producido en la sesión y la exposición final están estrechamente vinculados con la enseñanza recibida y son sensibles al aprendizaje inmediato. Una prueba con textos nuevos, una producción independiente y una situación oral diferente permitirían valorar transferencia. El seguimiento, varias semanas después, informaría si los cambios permanecen. Esta distinción evitaría que el dominio de una tarea practicada se presente como mejora general de la competencia comunicativa.

La heterogeneidad inicial requiere decisiones pedagógicas y analíticas. Los estudiantes ubicados en Inicio pueden necesitar modelado adicional, textos graduados o apoyos para vocabulario, mientras quienes se encuentran en Logro esperado pueden trabajar contraste de fuentes y argumentos más complejos. Diferenciar apoyos no implica reducir las expectativas, sino variar el nivel de andamiaje. En la evaluación, conviene informar trayectorias individuales y examinar si el programa beneficia de modo comparable a quienes parten de niveles distintos.

El rol del docente investigador pudo favorecer la adaptación inmediata de las actividades, pero también introducir expectativas en la observación y la calificación. Una siguiente fase debería emplear criterios detallados, productos codificados y, cuando sea posible, un segundo evaluador que desconozca el momento de medición. La concordancia entre evaluadores aportaría información distinta de la validez de contenido emitida por expertos, pues examinaría la consistencia de las puntuaciones durante el uso real de las rúbricas.

Las limitaciones principales fueron el diseño de un solo grupo, la muestra de 23 estudiantes, la intervención de dos semanas, la falta de puntajes individuales por dimensión y la participación del docente en implementación y registro. Tampoco hubo seguimiento para determinar mantenimiento. Estas restricciones no invalidan la experiencia como piloto, pero obligan a evitar términos como impacto, efectividad o demostración causal.

5. Conclusiones

El programa “Leer es mi plan: ¿Te lo cuento?” articuló comprensión lectora, escritura por procesos y expresión oral en cuatro sesiones consecutivas. La valoración de cuatro especialistas produjo un promedio V de Aiken de 0.89, con valores entre 0.81 y 0.94 para los componentes evaluados. Estos datos respaldan la validez de contenido inicial del diseño, dentro de los límites del número de jueces.

La distribución global del desempeño cambió entre las mediciones: Inicio pasó de 39.1 % a 8.7 %, mientras Logro esperado aumentó de 21.7 % a 43.5 % y Logro destacado de 4.4 % a 21.7 %. Los registros de aula describieron avances en elaboración de inferencias, organización textual y participación oral. Debido a la ausencia de grupo de comparación, puntuaciones individuales y seguimiento, estos resultados no establecen eficacia.

El piloto fue viable en el grupo estudiado y permitió identificar ajustes para una evaluación posterior: ampliar la duración, producir puntajes por dimensión, verificar acuerdo entre evaluadores, documentar fidelidad, incorporar comparación y registrar con mayor detalle las entrevistas. Con estas condiciones, el programa podrá evaluarse como intervención y no únicamente como experiencia pedagógica.

Referencias

- Al-Adeimi, S., & O'Connor, C. (2021). Exploring the relationship between dialogic teacher talk and students' persuasive writing. *Learning and Instruction*, 71, 101388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101388>
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396–407. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- McBreen, M., & Savage, R. (2021). The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 1125–1163. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 results: Country note—Peru*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_2fca04b9/peru_21d86e8b/3e71791c-en.pdf
- Pulles, M., Berenst, J., de Glopper, K., & Koole, T. (2022). Children's discussions about texts: Integrating and evaluating practices. *Linguistics and Education*, 69, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101051>
- Rojas-Drummond, S., Barrera, M. J., Hernández, I., Alarcón, M., Hernández, J., Márquez, A. M., & Mercer, N. (2020). Dialogic interactions, co-regulation and the appropriation of text composition abilities in primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100354. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100354>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. R. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35, Article 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>