REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Interrogación de textos y lectoescritura en primer grado: estudio cuasiexperimental

Questioning texts and literacy in the first grade: A quasi-experimental study

Recibido: 30/07/2026 - **Aceptado:** 10/10/2026

Teresa Esteher Cabrera Salas
https://orcid.org/0000-0003-2549-8274
esteher8103@gmail.com
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Cómo citar este artículo:
Cabrera Salas, T. E. (2026). Interrogación de textos y lectoescritura en primer grado: estudio cuasiexperimental. *Revista InveCom*, *6*(Núm. Especial 3), 1-9. https://doi.org/10.5281/zenodo.23581591

Resumen

La enseñanza inicial de la lectura y la escritura requiere estrategias que articulen la comprensión de textos con su producción. En este contexto, el objetivo del presente estudio fue comparar el desempeño en lectoescritura de escolares de primer grado que participaron en un programa de interrogación de textos con el de un grupo de control. Para ello, se realizó un estudio cuantitativo cuasiexperimental con grupos no equivalentes y mediciones pretest y postest en instituciones educativas rurales de Huasmín, Perú. La muestra por conveniencia comprendió 40 estudiantes: 21 del grupo experimental y 19 del control. El programa incluyó diez sesiones y la evaluación utilizó una ficha de observación de 26 indicadores. Ambos grupos mejoraron respecto del pretest. En el postest, las medias totales fueron 59,67 y 55,42, con diferencia estadísticamente significativa tras el ajuste de Holm (U = 114; p ajustado = 0,040). También, se identificó significación en lectura (t = 2,729; p ajustado = 0,0288), pero no en escritura (p ajustado = 0,089). Los resultados sugieren una ventaja postest principalmente en lectura; sin embargo, la ausencia de aleatorización, ajuste basal y réplicas escolares limita la atribución causal.

Palabras clave: interrogación de textos, lectoescritura, comprensión lectora.

Abstract

Initial instruction in reading and writing requires strategies that link text comprehension with text production. In this context, the objective of this study was to compare the literacy performance of first-grade students who participated in a "text interrogation" program against that of a control group. To this end, a quasi-experimental quantitative study with non-equivalent groups—incorporating pre-test and post-test measurements—was conducted in rural educational institutions in Huasmín, Peru. The convenience sample consisted of 40 students: 21 in the experimental group and 19 in the control group. The program comprised ten sessions, and assessment was carried out using an observation rubric containing 26 indicators. Both groups showed improvement compared to the pre-test. In the post-test, the total mean scores were 59.67 and 55.42, with a statistically significant difference following the Holm adjustment (U = 114; adjusted p = 0.040). Significant results were also identified in reading (t = 2.729; adjusted p = 0.0288), but not in writing (adjusted p = 0.089). The findings suggest a post-test advantage, primarily in reading; however, the lack of randomization, baseline adjustment, and school-level replication limits the ability to establish a causal link.

Keywords: text interrogation, literacy, reading comprehension.

Introducción

Aprender a leer y escribir implica reconocer que las marcas impresas representan lenguaje, establecer correspondencias entre grafemas y sonidos, ganar precisión y fluidez, ampliar el vocabulario y comprender y producir textos con fines comunicativos. Estas dimensiones se relacionan entre sí, aunque no son equivalentes ni sustituibles: es posible, por ejemplo, que un estudiante comprenda un mensaje oral sin haber consolidado la decodificación, o que sus primeras escrituras reflejen hipótesis todavía en construcción sobre el sistema alfabético. Por ello, tanto la enseñanza como la evaluación deben considerar, a la vez, los componentes fundacionales del aprendizaje y el uso significativo de los textos.

Las interrupciones educativas derivadas de la pandemia acentuaron las brechas de aprendizaje; sin embargo, los indicadores globales no permiten diagnosticar la situación de una escuela concreta. Más bien, recuerdan que la asistencia escolar no garantiza, por sí sola, la comprensión de lo leído, y que las respuestas pedagógicas deben tener en cuenta el contexto lingüístico, las oportunidades reales de leer y escribir, así como la calidad de la enseñanza (UNESCO Institute for Statistics, 2017; World Bank et al., 2022).

La investigación sobre la adquisición lectora sostiene que la enseñanza inicial debe articular procesos que se fortalecen mutuamente. La conciencia fonológica y el conocimiento de las relaciones entre grafemas y fonemas favorecen el reconocimiento de palabras, mientras que la lectura frecuente contribuye a su automatización y libera recursos cognitivos para la comprensión. En esta línea, la síntesis del Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health (NIH, DHHS, 2000) encontró evidencia favorable a la instrucción explícita en conciencia fonémica, fonética, fluidez, vocabulario y comprensión. No obstante, revisiones posteriores han señalado que esta discusión no debe plantearse como una oposición excluyente entre el código y el significado: una enseñanza equilibrada integra la decodificación sistemática con la lectura comprensiva, el desarrollo del lenguaje oral y el contacto con textos completos (Castles et al., 2018; Ehri et al., 2001; Snow et al., 1998).

Dentro de este proceso, interrogar los textos supone anticipar contenidos, activar saberes previos, establecer propósitos de lectura y contrastar hipótesis durante la interacción con el material. Las preguntas favorecen la comprensión y la formulación de inferencias cuando van más allá de la simple recuperación literal; además, el docente puede modelarlas y acompañar su uso hasta que el alumnado desarrolle mayor autonomía (Duke & Pearson, 2002). Aun así, el efecto de esta estrategia depende del tipo de pregunta, de las características del texto, del diálogo posterior y de la enseñanza del reconocimiento de palabras. En consecuencia, preguntar no garantiza por sí mismo el aprendizaje.

En el ámbito hispanohablante, se han estudiado las relaciones entre la conciencia lingüística, la lectura en voz alta y la comprensión, así como programas de conciencia fonológica y actividades de lectura temprana en diversos contextos (Gallego et al., 2019; Gutiérrez-Fresneda et al., 2020; Riffo et al., 2018; Sastre-Gómez et al., 2017; Suárez-Yepes et al., 2019). Estos antecedentes respaldan la importancia de secuencias didácticas planificadas; sin embargo, no permiten asumir que los resultados serán equivalentes en todas las edades, instituciones o realidades sociolingüísticas.

La escritura emergente requiere, asimismo, una mirada amplia. Los niños exploran las convenciones gráficas, las relaciones entre letras y sonidos, y las formas de organizar mensajes dirigidos a destinatarios reales. Los niveles presilábico, silábico y alfabético resultan útiles para describir las hipótesis de escritura y orientar la mediación docente, pero no deben interpretarse como etiquetas rígidas de capacidad ni como etapas idénticas para todos los estudiantes. La tradición de investigación sobre la psicogénesis de la escritura mostró que las producciones infantiles contienen regularidades que pueden analizarse y discutirse en el aula (Ferreiro & Teberosky, 2005). De este modo, las oportunidades de escribir, revisar y conversar sobre lo escrito pueden fortalecer el aprendizaje lector, siempre que el acompañamiento docente atienda de manera pertinente a la ortografía, la composición y los propósitos comunicativos propios de cada grado (Graham & Hebert, 2010; Graham et al., 2012).

En el Perú, el currículo de educación básica ubica la comunicación en prácticas de comprensión y producción vinculadas con situaciones y destinatarios concretos. En las zonas rurales, la selección de materiales cercanos a la experiencia infantil puede facilitar la conversación y despertar el interés por la lectura; no obstante, la adaptación local no reemplaza la necesidad de evaluar las necesidades lingüísticas específicas de cada grupo (Ministerio de Educación del Perú, 2016). Los estudios latinoamericanos sobre estrategias lúdicas, niveles lingüísticos y comprensión aportan antecedentes valiosos, aunque presentan diferencias en muestras, edades, instrumentos y diseños metodológicos. Por esta razón, sus resultados no pueden trasladarse de manera directa al contexto de Huasmín (Chura et al., 2022; Gonzaga, 2021; Gutiérrez-Fresneda y Del Olmo, 2019).

A pesar de los avances conceptuales, permanecen abiertas preguntas de carácter aplicado: ¿qué sucede cuando la interrogación de textos y la lectura compartida se incorporan a las actividades regulares de primer

grado?, ¿se observan cambios diferenciados en lectura y escritura?, y ¿qué solidez tiene la evidencia generada por grupos escolares ya conformados y muestras reducidas? Un estudio local puede aportar datos contextualizados siempre que informe con claridad sobre los participantes, el contenido de la intervención y los análisis realizados. Su valor no radica en demostrar una solución universal, sino en documentar una experiencia susceptible de ser evaluada, replicada y mejorada.

El presente estudio examina el desempeño en lectoescritura de estudiantes de primer grado de instituciones educativas rurales de Huasmín, provincia de Celendín, Cajamarca, mediante un diseño cuasiexperimental con mediciones pretest y postest. El objetivo fue comparar el desempeño postest en lectura, escritura y lectoescritura total entre el grupo que participó en diez sesiones del programa de interrogación de textos y un grupo de control que continuó con las actividades habituales de enseñanza; asimismo, se buscó describir los cambios respecto del pretest. Se planteó como hipótesis que el grupo experimental obtendría un desempeño postest superior al del grupo de control en las dimensiones evaluadas y en el puntaje total.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado y diseño cuasiexperimental, con dos grupos no equivalentes y mediciones pretest y postest. Se trabajó con aulas previamente conformadas, por lo que no se realizó una asignación aleatoria de los participantes. Mientras el grupo experimental recibió diez sesiones del programa “Interrogación de textos”, el grupo control continuó con las actividades habituales de enseñanza. Posteriormente, se compararon los resultados del postest y se describieron los cambios respecto del pretest, sin asumir una equivalencia inicial entre los grupos únicamente por la proximidad de sus medias.

La población accesible estuvo conformada por 44 escolares de primer grado pertenecientes a dos instituciones educativas rurales de Huasmín, Cajamarca, Perú. De este total, se seleccionó una muestra por conveniencia de 40 participantes: 21 integraron el grupo experimental, compuesto por nueve varones y doce mujeres, y 19 conformaron el grupo control, con ocho varones y once mujeres. Todos tenían entre seis y siete años y recibían enseñanza en castellano. Se incluyó a los escolares de las aulas seleccionadas que contaban con autorización familiar y que completaron ambas evaluaciones. Dos estudiantes no fueron incorporados debido a la falta de autorización para el uso de sus registros, mientras que otros dos se trasladaron antes de la aplicación del pretest; en ninguno de los casos se trató de pérdidas de seguimiento. Así, los 40 participantes completaron las evaluaciones sin datos faltantes.

El trabajo de campo se desarrolló entre el 25 de agosto y el 3 de octubre de 2025. En cada institución se participó con una sección de primer grado, según la condición asignada. La investigadora aplicó el programa en la escuela experimental, mientras que otra docente estuvo a cargo del grupo control. La intervención se llevó a cabo en las aulas y las mediciones se aplicaron de manera individual a los escolares. Dado que cada condición se implementó en una única institución educativa y estuvo a cargo de una sola docente, no fue posible separar los efectos atribuibles al programa de aquellos asociados a las características particulares de la escuela o de la docente. En consecuencia, programa, institución y docente constituyeron variables confundidas; por ello, los análisis realizados a nivel individual se interpretaron con carácter exploratorio y no como réplicas independientes del tratamiento.

El programa estuvo conformado por diez sesiones de 45 minutos, distribuidas en dos sesiones semanales entre el 26 de agosto y el 25 de septiembre. Cada sesión integró tres momentos: la anticipación del contenido y el establecimiento de un propósito de lectura, la lectura acompañada de preguntas y el contraste de respuestas, y una breve actividad de escritura con retroalimentación. La Tabla 1 presenta los objetivos, materiales y actividades correspondientes a cada sesión. Asimismo, la investigadora registró los componentes aplicados, la asistencia y las incidencias mediante una lista de cotejo. No se registraron cancelaciones y los 21 participantes del grupo experimental asistieron a la totalidad de las sesiones.

Tabla 1

Secuencia de las diez sesiones de interrogación de textos

Sesión/fecha	Texto o material	Objetivo y actividades	Dosis y verificación
1 · 26/08	Afiche “Nos conocemos”	Anticipar destinatario y propósito; localizar nombres; escribir el propio nombre.	45 min; cotejo.
2 · 28/08	Tarjetas de nombres y objetos	Relacionar etiquetas y referentes; contrastar letras iniciales; revisar etiquetas.	45 min; cotejo.

3 · 02/09	Rima breve de vocales	Reconocer repeticiones sonoras; anticipar palabras; completar una rima.	45 min; cotejo.
4 · 04/09	Afiche de acuerdos del aula	Identificar propósito y mensajes; justificar respuestas; producir un acuerdo.	45 min; cotejo.
5 · 09/09	Descripción de un animal local	Recuperar rasgos y formular inferencias; escribir una descripción breve.	45 min; cotejo.
6 · 11/09	Relato breve cotidiano	Ordenar acontecimientos; contrastar anticipaciones; redactar una secuencia.	45 min; cotejo.
7 · 16/09	Texto instructivo de un juego	Interpretar pasos y finalidad; comprobar instrucciones; escribir una indicación.	45 min; cotejo.
8 · 18/09	Invitación escolar	Identificar destinatario, fecha y propósito; elaborar y revisar una invitación.	45 min; cotejo.
9 · 23/09	Cuento breve contextualizado	Inferir acciones y motivos; justificar con el texto; escribir una respuesta.	45 min; cotejo.
10 · 25/09	Afiche integrador	Integrar información y propósito; revisar hipótesis; producir un afiche breve.	45 min; cotejo.

El grupo control desarrolló diez bloques de 45 minutos centrados en la lectura guiada, el reconocimiento de grafías, la copia, el dictado y la escritura de oraciones. Ambos grupos mantuvieron el currículo y las actividades escolares comunes, sin intercambiar los materiales específicos del programa. No obstante, la equivalencia en el tiempo previsto de intervención no eliminó las diferencias existentes entre las escuelas y las docentes.

La autora elaboró una ficha de observación compuesta por 26 indicadores, de los cuales 14 correspondieron a lectura y 12 a escritura. La dimensión de lectura contempló la anticipación, el propósito, la comprensión literal e inferencial y la reflexión; por su parte, la dimensión de escritura incluyó la diferenciación gráfica, las correspondencias entre grafemas y sonidos, la producción y la revisión de mensajes. Cada indicador se calificó mediante una escala de tres niveles: 1 = no lo puede hacer, 2 = con alguna dificultad y 3 = con facilidad. Las categorías de representación escrita se registraron de manera descriptiva, sin puntuarlas como etapas acumulables, y no se emplearon baremos.

Seis evaluadores independientes calificaron las evidencias. Para cada indicador se promediaron las seis calificaciones y, posteriormente, se sumaron los promedios correspondientes a cada dimensión. De este modo, los rangos posibles fueron de 14 a 42 puntos para lectura, de 12 a 36 para escritura y de 26 a 78 para el puntaje total. Este procedimiento permitió obtener puntuaciones fraccionarias. No se aplicaron ponderaciones ni redondeos intermedios; las medias se presentaron con dos decimales y las desviaciones estándar, con uno.

Cinco expertos revisaron cualitativamente la pertinencia, la claridad y la correspondencia dimensional de los indicadores. Sus observaciones permitieron reformular las instrucciones y los descriptores, conservando la estructura original de 26 indicadores. No se calculó el coeficiente V de Aiken. El alfa de Cronbach de 0,877 se obtuvo a partir de los 26 indicadores promediados entre evaluadores en el pretest de los 40 escolares. Sin embargo, no se dispone de una estimación documentada de la concordancia entre evaluadores; por ello, se reconoce que el alfa no sustituye dicha evidencia.

El pretest se aplicó el 25 de agosto y el postest, el 3 de octubre, mediante tareas de dificultad comparable y con las mismas instrucciones en ambas mediciones. Los evaluadores no impartieron enseñanza a los grupos y calificaron evidencias codificadas en un orden mezclado, sin conocer la condición experimental de cada escolar. Un identificador permitió vincular las mediciones pretest y postest. Antes del procesamiento de los datos se verificó la integridad de los registros, sin imputación de valores ni exclusiones analíticas.

Los datos se procesaron en SPSS, versión 26. Se calcularon medias y desviaciones estándar por grupo y momento de medición. Para la dimensión de lectura se empleó la prueba t de Student con varianzas agrupadas, considerando la simetría aproximada observada en los histogramas y gráficos Q–Q, así como la comparabilidad de las dispersiones. En escritura y en el puntaje total se utilizó la prueba U de Mann–Whitney, debido a la asimetría de las distribuciones y a la acumulación de puntuaciones. Los contrastes fueron bilaterales; en el caso de la U de Mann–Whitney, se empleó la aproximación normal con corrección por empates, sin corrección de continuidad. No se definió un desenlace principal de manera prospectiva. Las tres comparaciones se trataron como una familia exploratoria y se ajustaron mediante el procedimiento de Holm, con un nivel de significancia de $\alpha = 0{,}05$. Los cambios entre el pretest y el postest se describieron sin contrastarse estadísticamente, y no se realizaron ajustes por el pretest ni modelos que incorporaran la agrupación escolar.

Por último, vale acotar que, se contó con la autorización de las instituciones educativas y con el consentimiento escrito de los representantes legales de los estudiantes. Los escolares recibieron información adecuada a su edad y expresaron su asentimiento oral, con la posibilidad de interrumpir su participación sin que ello tuviera consecuencias académicas. Los registros se codificaron y su acceso se restringió al equipo investigador.

Resultados

Puntajes descriptivos

Ambos grupos registraron medias postest superiores a las obtenidas en el pretest. En lectura, la media del grupo experimental pasó de 20,90 a 30,67 puntos, mientras que la del grupo de control aumentó de 20,58 a 28,32. De manera similar, en escritura las medias se incrementaron de 20,71 a 29,00 puntos en el grupo experimental y de 20,95 a 27,11 en el grupo control. Respecto del puntaje total de lectoescritura, la media del grupo experimental pasó de 41,62 a 59,67 puntos, mientras que la del grupo de control se elevó de 41,53 a 55,42.

Las diferencias postest entre grupos, calculadas a partir de las medias sin redondear, fueron de 2,35 puntos en lectura, 1,89 en escritura y 4,25 en lectoescritura total. La Figura 1 y la Tabla 2 presentan las medias y desviaciones estándar reportadas por grupo y momento de evaluación. Cabe precisar que estas diferencias no constituyen estimaciones ajustadas por el desempeño inicial de los estudiantes.

Tabla 2

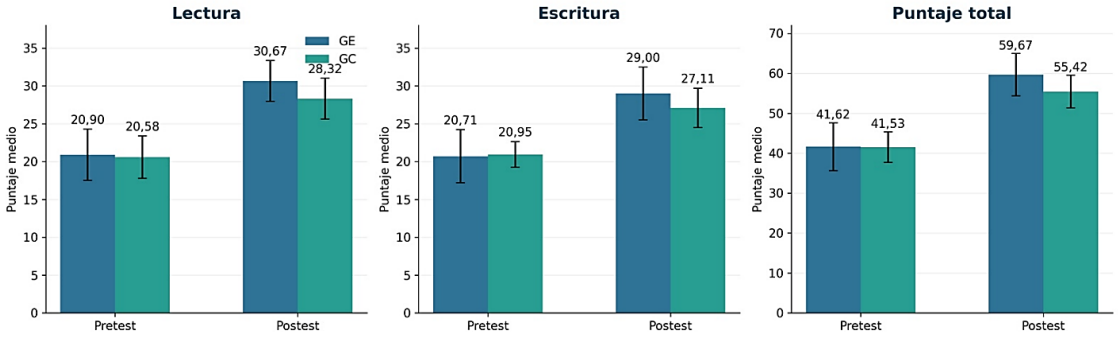
Medias y desviaciones estándar por dimensión, grupo y momento de evaluación

Dimensión	Grupo experimental pretest, M (DE)	Grupo de control pretest, M (DE)	Grupo experimental postest, M (DE)	Grupo de control postest, M (DE)
Lectura	20,90 (3,4)	20,58 (2,8)	30,67 (2,7)	28,32 (2,7)
Escritura	20,71 (3,5)	20,95 (1,7)	29,00 (3,5)	27,11 (2,6)
Puntaje total	41,62 (6,0)	41,53 (3,8)	59,67 (5,3)	55,42 (4,1)

Nota. M = media; DE = desviación estándar. Grupo experimental, n = 21; grupo de control, n = 19. Las medias se transcriben con dos decimales y las desviaciones estándar con la precisión reportada

Figura 1

Medias y desviaciones estándar reportadas por grupo



Nota. Las barras muestran ±1 desviación estándar y no intervalos de confianza. GE = grupo experimental; GC = grupo de control

Comparaciones inferenciales

Tras el ajuste de Holm, las comparaciones postest conservaron significación estadística en lectura, $t(38) = 2,729$; p ajustado = 0,0288, y en lectoescritura total, $U = 114$; $Z = -2,322$; p ajustado = 0,040. En cambio, en escritura no se alcanzó significación estadística, $U = 137$; $Z = -1,702$; p ajustado = 0,089. Este resultado no permite afirmar la equivalencia entre los grupos ni la ausencia de efecto del programa. La Tabla 3 presenta los contrastes

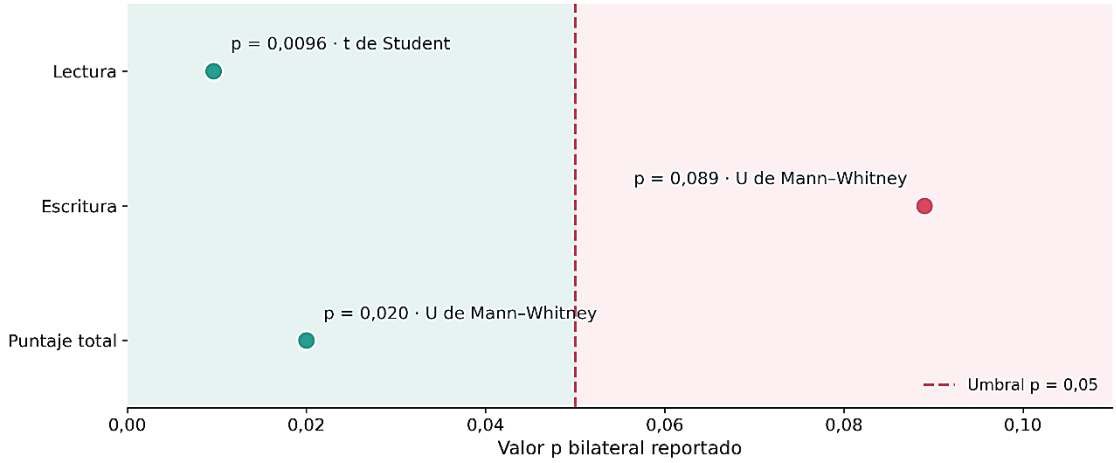
realizados. Dado que no se ajustaron los análisis por el desempeño inicial ni se consideró la agrupación escolar, los resultados no permiten atribuir las diferencias observadas exclusivamente al programa de intervención.

Tabla 3
Contrastes reportados entre grupos en el postest

Resultado	Prueba	Estadístico reportado	p bilateral sin ajustar	p ajustado por Holm	Interpretación con α = 0,05
Lectura	t de Student	t(38) = 2,729	0,0096	0,0288	Estadísticamente significativa
Escritura	U de Mann–Whitney	U = 137; Z = −1,702	0,089	0,089	No significativa
Lectoescritura total	U de Mann–Whitney	U = 114; Z = −2,322	0,020	0,040	Estadísticamente significativa

Nota. Grupo experimental: n = 21; grupo de control: n = 19. El ajuste de Holm se calculó a partir de los valores p publicados, considerando las tres comparaciones como una familia exploratoria. Se conservan los estadísticos originales, sin recalcularlos. La significación estadística no establece causalidad; asimismo, el resultado no significativo en escritura no demuestra equivalencia entre los grupos ni ausencia de efecto

Figura 2
Contrastes entre grupos en el postest



Nota. Lectura y puntaje total presentan valores p inferiores a 0,05, mientras que escritura registra un valor superior a dicho umbral. Este umbral tiene carácter descriptivo y no sustituye el examen de los supuestos estadísticos ni la valoración de la magnitud del efecto

Discusión

Los resultados obtenidos muestran medias postest superiores en el grupo experimental en lectura, escritura y lectoescritura total. Las comparaciones inferenciales identificaron diferencias estadísticamente significativas en lectura y en el puntaje total, mientras que en escritura no se alcanzó el nivel de significación establecido. Estos hallazgos responden al objetivo de comparar el desempeño final entre ambos grupos y sugieren una ventaja postest principalmente en la dimensión de lectura. Al mismo tiempo, ambos grupos presentaron incrementos descriptivos respecto del pretest, lo que indica que el progreso ocurrió en las dos condiciones de enseñanza. Sin embargo, dado que los análisis no evaluaron si la magnitud de dichos cambios difirió estadísticamente entre los grupos, la ventaja observada no puede interpretarse como una mejora atribuible de manera exclusiva al programa.

El resultado global guarda relación con los planteamientos que destacan el vínculo entre la comprensión lectora y la producción escrita. Leer, conversar sobre lo leído y escribir a partir de un texto ofrecen oportunidades

para organizar ideas, revisar su significado y consolidar aprendizajes. En esta línea, Graham y Hebert (2010), así como Graham et al. (2012), señalan que la escritura y la enseñanza explícita de estrategias pueden favorecer el aprendizaje escolar. Los hallazgos de Huasmín resultan compatibles con esta orientación, aunque las intervenciones, las edades y los instrumentos empleados en dichos estudios difieren de los utilizados en la presente investigación. Por consiguiente, la coincidencia permite contextualizar los resultados, pero no implica que este programa haya reproducido sus efectos ni alcanzado una magnitud equivalente.

En lectura, la diferencia observada puede comprenderse a partir de la participación activa del estudiante en la construcción del significado. Formular anticipaciones, explicar las respuestas y volver al texto para contrastarlas permite hacer visible aquello que se comprende y aquello que aún requiere aclaración. Estas prácticas se relacionan con la enseñanza de estrategias de comprensión descrita por Duke y Pearson (2002). Asimismo, los estudios de Gallego et al. (2019), Gutiérrez-Fresneda y Del Olmo (2019) y Riffo et al. (2018) aportan antecedentes sobre comprensión, formulación de preguntas y conciencia lingüística en contextos hispanohablantes. Aunque el presente estudio no permite identificar cuál de estas actividades explica la ventaja del grupo experimental, ofrece un resultado que justifica examinarlas con mayor detalle.

La interrogación de textos debe situarse, no obstante, dentro de una enseñanza inicial que atienda, también, al reconocimiento de palabras. En primer grado, comprender un texto y dominar las correspondencias entre grafemas y sonidos constituyen aprendizajes relacionados que requieren acompañamiento sostenido. Castles et al. (2018), Ehri et al. (2001), Snow et al. (1998) y el NIH, DHHS (2000), respaldan la integración de las habilidades fundacionales, la fluidez, el vocabulario y la comprensión. Por ello, el resultado favorable en lectura no autoriza a presentar las preguntas como una estrategia suficiente para abordar toda la alfabetización. Su aporte puede ser mayor cuando se articula con actividades sistemáticas de decodificación y con oportunidades frecuentes de leer.

En escritura, la media postest del grupo experimental superó en 1,89 puntos a la del grupo de control; sin embargo, la prueba reportada no alcanzó significación estadística (p ajustado por Holm = 0,089). Este resultado requiere una interpretación distinta de la obtenida en lectura, pues no permite afirmar una mejora atribuible al programa, aunque tampoco demuestra que ambas condiciones produzcan resultados equivalentes. La reducida muestra y la variabilidad de los puntajes limitan la precisión de la comparación. Desde una perspectiva pedagógica, es posible que la producción escrita requiera mayor continuidad, práctica y retroalimentación; no obstante, esta posibilidad no fue evaluada directamente. El seguimiento de los escritos individuales permitiría identificar qué aspectos cambiaron y cuáles demandan mayor apoyo.

Los indicadores de escritura incluidos en la ficha se relacionan con las formas de representación que los niños construyen durante el proceso de alfabetización. Ferreiro y Teberosky (2005) contribuyen a comprender que dichas producciones expresan conocimientos sobre el sistema escrito y pueden orientar la intervención docente. A su vez, Gutiérrez-Fresneda et al. (2020), Sastre-Gómez et al. (2017) y Suárez-Yepes et al. (2019) destacan la relevancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial. Aun así, reconocer cambios en estas habilidades no equivale a demostrar avances en todos los componentes de la escritura. Dado que el puntaje agregado puede reunir progresos de naturaleza distinta, conviene interpretar por separado la lectura, la representación escrita y la producción de mensajes.

La elección de afiches, rimas y textos cercanos a la vida cotidiana ofrece una vía para conectar el aprendizaje con experiencias conocidas por los estudiantes. Esta orientación resulta compatible con el enfoque comunicativo del currículo peruano (Ministerio de Educación del Perú, 2016). En las escuelas rurales, los materiales pueden facilitar la conversación cuando sus temas y vocabulario resultan comprensibles para el alumnado. No obstante, su pertinencia depende de las características lingüísticas y culturales de cada grupo. Como el estudio no detalla la lengua materna ni el grado de familiaridad de los estudiantes con los textos utilizados, no es posible establecer hasta qué punto la adaptación de los materiales contribuyó a los resultados.

La interpretación del programa encuentra, además, apoyo contextual en investigaciones latinoamericanas. Chura et al. (2022) y Gutiérrez-Fresneda y Del Olmo (2019) estudiaron estrategias vinculadas con la comprensión lectora, mientras que Gonzaga (2021) abordó las neurofunciones relacionadas con la lectoescritura. Estos antecedentes evidencian distintas maneras de atender las dificultades de aprendizaje; sin embargo, las diferencias en población, intervención y medición impiden considerarlos como prueba de una eficacia uniforme. En este sentido, el aporte de la presente experiencia consiste en documentar un programa aplicado en Huasmín y aportar resultados que puedan contrastarse con futuras evaluaciones desarrolladas en condiciones comparables.

Los contrastes realizados compararon únicamente el postest, sin ajuste basal ni evaluación inferencial de los cambios. La proximidad de las medias iniciales no demuestra la equivalencia de los grupos. Asimismo, el hecho de que se haya trabajado con una sola escuela y una sola docente por condición impide separar los efectos del programa de aquellos asociados al contexto escolar; los análisis individuales no resuelven esta limitación. Estas

condiciones restringen la interpretación causal de los resultados (Shadish et al., 2002). De igual modo, la ausencia de una estimación documentada de concordancia entre evaluadores y de tamaños de efecto con intervalos de confianza limita la valoración de la medición y de la precisión de las comparaciones.

Desde la práctica docente, esta experiencia sugiere organizar la interrogación de textos como un diálogo orientado a la comprensión. Antes de la lectura, las preguntas pueden recuperar conocimientos previos y establecer un propósito; durante la lectura, permiten aclarar palabras y contrastar anticipaciones; después de ella, favorecen la relación de ideas y la justificación de interpretaciones. La escritura breve constituye, a su vez, una oportunidad para observar cómo los estudiantes expresan aquello que han comprendido. Estas posibilidades deben ajustarse a las necesidades de cada grupo y acompañarse de retroalimentación pertinente. Futuras evaluaciones deberían incorporar varias escuelas por condición y realizar un seguimiento posterior, a fin de examinar la persistencia de los avances.

Finalmente, la interpretación de una experiencia desarrollada con niños exige información clara sobre las condiciones de participación. La autorización institucional, el consentimiento de las familias, el asentimiento apropiado para la edad y la protección de los registros deben describirse conforme a lo efectivamente realizado. Esta documentación permite valorar el desarrollo del estudio y salvaguardar los derechos de sus participantes. En conjunto, los resultados ofrecen indicios favorables para continuar evaluando la interrogación de textos como parte de la enseñanza de la lectoescritura. No obstante, su alcance debe mantenerse vinculado a los grupos estudiados, con especial atención a la medición, al análisis y a las condiciones de implementación.

Conclusiones

El grupo experimental obtuvo medias postest superiores a las del grupo de control en lectura, escritura y lectoescritura total. Los contrastes realizados identificaron diferencias estadísticamente significativas en lectura y en el puntaje total, mientras que en escritura no se alcanzó el nivel de significación establecido. En consecuencia, los hallazgos sugieren una ventaja en el desempeño final del grupo que participó en el programa, principalmente en la dimensión de lectura, sin que ello permita afirmar diferencias en todas las dimensiones evaluadas.

Asimismo, ambos grupos presentaron incrementos descriptivos respecto del pretest; no obstante, las diferencias de cambio no fueron evaluadas inferencialmente. La selección de los participantes por conveniencia, la ausencia de ajuste por el desempeño inicial y la participación de una sola escuela y docente por condición limitan la atribución causal de los resultados y su generalización. A ello se suma la falta de una estimación documentada de la concordancia entre evaluadores y de intervalos de confianza, lo cual restringe la valoración de la medición y la precisión de las comparaciones.

Pese a estas limitaciones, la experiencia aporta indicios que justifican continuar evaluando la interrogación de textos como parte de la enseñanza inicial de la lectoescritura. Futuras investigaciones deberían incorporar análisis que consideren el desempeño basal, estimaciones del tamaño del efecto con intervalos de confianza y seguimiento posterior, además de documentar con claridad las condiciones de aplicación. De este modo, sería posible precisar la magnitud y la persistencia de las diferencias observadas.

Referencias

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest, 19*(1), 5–51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271

Chura Condori, R. M., Valero Ancco, V. N., & Calderón Quino, K. M. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 13*(1), 42–52. https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En A. E. Farstrup y S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3.ª ed., pp. 205–242). International Reading Association. https://www.researchgate.net/publication/254282574_Effective_Practices_for_Developing_Reading_Comprehension

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & 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. https://doi.org/10.3102/00346543071003393

Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health [NIH, DHHS]. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read* (NIH Publication No. 00-4769). U. S. Government Printing Office. https://www.nichd.nih.gov/publications/product/64

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores. https://sigloxxieditores.com.mx/libro/los-sistemas-de-escritura-en-el-desarrollo-del-nino-2/

Gallego Ortega, J. L., Figueroa Sepúlveda, S., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187–208. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112019000200187&script=sci_abstract

Gonzaga Betancurth, L. E. (2021). Iniciación a la lectoescritura basado en el desarrollo de las neurofunciones. *Revista Conrado, 17*(78), 322–330. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1683

Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Alliance for Excellent Education. https://carnegie.org/publication/writing-to-read-evidence-for-how-writing-can-improve-reading/

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879–896. https://doi.org/10.1037/a0029185

Gutiérrez-Fresneda, R., & Del Olmo Ibáñez, M. T. (2019). Mejora de la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas tipo test. *Investigaciones sobre Lectura*, (11), 93–104. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7172777

Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe Jara, M. I., & Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos. Estudios de Lingüística, 53*(104), 664–681. https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Riffo, B., Caro, N., & Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 56*(2), 175–198. https://doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175

Sastre-Gómez, L. V., Celis-Leal, N. M., Roa de la Torre, J. D., & Luengas-Monroy, C. F. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores, 20*(2), 175–190. https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.1

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference* (2.ª ed). Houghton Mifflin. https://www.cengage.com/c/experimental-and-quasi-experimental-designs-for-generalized-causal-inference-2e-shadish/9780395615560/

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/6023

Suárez-Yepes, N., Sourdis, M., Lewis Harb, S., & De los Reyes-Aragón, C. J. (2019). Efecto de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares: sensibilidad a la rima y a la segmentación. *Psicogente, 22*(42), 1–19. https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3508

UNESCO Institute for Statistics. (2017). *More than one-half of children and adolescents are not learning worldwide*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261556

World Bank, UNESCO, UNICEF, USAID, FCDO, & Bill & Melinda Gates Foundation. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank Group. https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty