



CUENTOS NATIVOS ELEVAN LA LECTURA CRÍTICA EN PRIMARIA AMAZÓNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL

NATIVE STORIES INCREASE CRITICAL READING IN AMAZONIAN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS OF INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION: A QUASI-EXPERIMENTAL STUDY

María Emilia Berrocal Soto ¹

E-mail: 77669074@uniscjsa.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5650-3681>

Lupe Marilu Huanca Rojas ^{1*}

E-mail: lhuanca@uniscjsa.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2533-1055>

¹Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa. Perú.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Berrocal Soto, M. E., Huanca Rojas, L.M. (2025). Cuentos nativos elevan la lectura crítica en primaria amazónica de educación intercultural bilingüe: estudio cuasiexperimental. *Revista Conrado*, 21 (106), e4785.

RESUMEN

Evaluamos la eficacia de una intervención de lectura basada en cuentos de sabiduría nativa en estudiantes de 3.º de primaria de una escuela rural de educación intercultural bilingüe (EIB) en la Amazonía peruana. Utilizamos un diseño cuasi-experimental con grupos intactos (intervención vs. comparación) y mediciones pretest-posttest. La comprensión lectora (total y niveles literal, inferencial y crítico) se midió con un instrumento breve; la propuesta fue aplicada por la docente titular previamente capacitada. La implementación mostró fidelidad elevada y no se registraron pérdidas muestrales; se verificaron supuestos de normalidad y homogeneidad. Los análisis y un ANCOVA mostraron que el grupo intervención obtuvo ganancias significativamente mayores que el grupo de comparación en el puntaje total y en los tres niveles, con efecto marcado en la comprensión crítica. Estos resultados sugieren que integrar narrativas locales en el currículo de lectura potencia el involucramiento y el significado profundo. El enfoque es factible y de bajo costo para escuelas EIB, con potencial para planes de lectura y estrategias de recuperación de aprendizajes. La generalización se limita a contextos con perfiles organizativos y lingüísticos similares. Se recomienda evaluar el escalamiento mediante ensayos por conglomerados, realizar seguimiento longitudinal y explorar heterogeneidad por lengua materna y sexo.

Palabras clave:

Educación intercultural; Educación bilingüe; Población indígena; Enseñanza de la lectura; Narración de cuentos; Pensamiento crítico.

ABSTRACT

We evaluated the effectiveness of a reading intervention grounded in Indigenous “wisdom stories” among third-grade students in an intercultural bilingual education (EIB) school in the Peruvian Amazon. We used a quasi-experimental intact-group design (intervention vs. comparison) with pretest-posttest measurements. Reading comprehension—total score and the literal, inferential, and critical levels—was assessed with a brief instrument; the intervention was delivered by the classroom teacher after short training. Implementation fidelity was high, attrition was null, and assumptions of normality and homogeneity were met. Primary analyses and an ANCOVA indicated that the intervention group achieved significantly greater gains than the comparison group on the total score and across the three levels, with the largest gains in critical comprehension. These findings suggest that embedding local narratives into the reading curriculum can enhance students’ engagement and deep meaning-making. The approach is feasible and low-cost for EIB schools, with potential for reading plans and learning-recovery strategies. Generalizability is bounded to institutions with similar organizational and linguistic profiles. We recommend testing scale-up via cluster designs, conducting longitudinal follow-up, and exploring heterogeneity by first language and sex.

Keywords:

Intercultural education; Bilingual education; Indigenous population; Reading instruction; Storytelling; Critical thinking.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Vol 21 | No.106 | septiembre-octubre | 2025
Publicación continua
e4785



INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es un fundamento para el desarrollo personal, la participación ciudadana y la movilidad social, especialmente en ecosistemas educativos crecientemente atravesados por lo digital, en este marco, organismos internacionales subrayan que la transformación tecnológica está reconfigurando qué significa “saber leer” hoy y cómo deben diseñarse políticas y prácticas formativas (UNESCO, 2023, 2025).

En PISA 2022, Perú promedió 408 puntos en lectura (promedio OCDE:476) y el 1 % de estudiantes alcanzó los niveles 5–6 (“top performers”; OCDE: 7 %), lo que evidencia una brecha sustantiva respecto al promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (OECD, 2023a, 2023b).

A nivel interno, la **Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje: ENLA (2023)** de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) **reporta resultados por región y evidencia brechas regionales persistentes**; la presentación oficial en Junín documenta la distribución por niveles de logro en comprensión lectora, confirmando la heterogeneidad territorial de problema (UMC, 2024a, 2024b).

Meta-análisis recientes han mostrado que las estrategias de lectura mejoran la comprensión lectora (Okkinga et al., 2018); sin embargo, las revisiones en P-5 evidencian vacíos de rigor y transferibilidad en la literatura sobre enfoques culturalmente informados (Kelly et al., 2021). En particular, una revisión de alcance con población indígena identificó 40 fuentes y concluyó que la fortaleza de la evidencia es mayoritariamente limitada y que escasean estudios de tratamiento rigurosos (Guiberson & Vining, 2023).

Las pedagogías culturalmente relevantes y sostenedoras buscan emplear el conocimiento, las lenguas y los activos culturales que los estudiantes y sus comunidades aportan, integrándolos en el currículo para fortalecer el aprendizaje (Aronson & Laughter, 2016).

No obstante, existe escasa evidencia empírica en la Amazonía peruana que mida el impacto de recursos culturales locales—como los cuentos de sabiduría nativa—sobre la comprensión lectora mediante metodologías cuantitativas robustas (Perú Lee, 2022).

Ante este panorama, este estudio evalúa en qué medida las estrategias metodológicas basadas en cuentos de sabiduría nativa influyen en los niveles literal, inferencial

y crítico de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una institución educativa rural amazónica. Formulamos la siguiente hipótesis: la intervención basada en cuentos de sabiduría nativa incrementa los puntajes de comprensión lectora total y por niveles en comparación con un grupo de control. En lo que sigue, describimos el diseño y la intervención; posteriormente, presentamos los resultados y discutimos sus implicancias.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño del estudio

Se empleó un estudio aplicado, de nivel explicativo y diseño cuasi-experimental con mediciones pretest-postest en dos grupos intactos (grupo experimental y grupo de comparación). El esquema fue:

- GE: $O_1 - X - O_2$
- GC: $O_3 - - O_4$

Donde O representa las observaciones (pretest/postest) y X la intervención basada en cuentos de sabiduría nativa. Este diseño se eligió porque el contexto escolar impedía la asignación aleatoria de estudiantes y porque permitía medir el cambio atribuible a la intervención en un entorno real, manteniendo la comparabilidad con un grupo sin intervención.

Contexto y escenario

El estudio se desarrolló en la I.E.B. N° 30671 “Cubantía”, ubicada en la provincia de Satipo, región Junín, en un contexto amazónico con población indígena y prácticas socioculturales propias. La institución brinda una educación intercultural bilingüe dirigida a estudiantes cuya lengua materna es, en su mayoría, el nomatsigenga, además del español. El entorno escolar presenta condiciones educativas pospandemia que incluyen ajustes curriculares, brechas de conectividad digital y recursos pedagógicos limitados. Estas características justifican el enfoque intercultural y contextualizado de la intervención.

Participantes y muestra

La población estuvo conformada por 253 estudiantes de educación primaria; la muestra final incluyó 49 estudiantes de tercer grado, distribuidos en dos grupos intactos: GE ($n = 27$) y GC ($n = 22$). Se utilizó un muestreo no probabilístico, intencional, debido a la disponibilidad y organización de las secciones de la institución. El tamaño muestral se calculó con la fórmula para poblaciones finitas, usando un nivel de confianza del 90 % y un error máximo permisible del 11 %. Se incluyeron estudiantes con matrícula vigente en la I.E.B., asistencia regular (≥ 80 % de las sesiones),

consentimiento informado de padres o tutores y asentimiento del estudiante. Se excluyeron aquellos con ausencias prolongadas durante el período de intervención, así como quienes presentaban condiciones que impedían completar los instrumentos, como necesidades educativas especiales no atendidas por la herramienta de evaluación.

Intervención

La intervención consistió en la aplicación de cuentos de sabiduría nativa como estrategia metodológica para desarrollar la comprensión lectora en tres niveles (literal, inferencial y crítico). Se implementó entre el 17/10 y el 24/11/2023 (≈ 6 semanas). Se realizaron 25 sesiones: la primera de 60 minutos y las 24 siguientes de 90 minutos. Cada sesión incluyó: (1) presentación del cuento y activación de saberes previos, (2) actividades de comprensión literal, (3) tareas de inferencia y conexión con experiencias personales o comunitarias y (4) cierre metacognitivo mediante ficha de reflexión.

La intervención fue aplicada por la docente titular del grado, previamente capacitada por la investigadora en el enfoque metodológico y en el uso de los materiales. Se elaboró un cuaderno de ruta con objetivos, actividades y criterios de evaluación para cada sesión. Para asegurar la fidelidad de implementación, se utilizaron listas de chequeo (checklists) completadas por la investigadora durante observaciones no intrusivas en el aula, y se realizaron reuniones breves de retroalimentación semanal con la docente para verificar el cumplimiento del plan.

Instrumento

El instrumento (prueba de comprensión lectora de 7 ítems: niveles literal, inferencial y crítico) fue evaluado por 3 expertos mediante una ficha de 10 criterios (claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, adecuación, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia) con escala 1–4. El V de Aiken global fue 0.77 (rango por criterio: 0.67–0.89), lo que indica validez de contenido adecuada. Además, el I-CVI fue 1.00 en todos los criterios, porque los tres jueces calificaron cada uno como “bueno” o “excelente”.

Procedimiento de recolección de datos

El procedimiento se desarrolló en tres fases:

1. **Pretest (O_1/O_3):** aplicado el 17/10/2023 en horario regular de clase por la investigadora y la docente.
2. **Intervención (X):** implementación de 25 sesiones entre 17/10 y el 24/11/2023; la primera de 60 minutos y las 24 siguientes de 90 minutos.

3. **Postest (O_2/O_4):** aplicado el 24/11/2023, bajo las mismas condiciones del pretest.

Los instrumentos se administraron de forma colectiva, en el aula, asegurando condiciones homogéneas para ambos grupos. No se registraron datos perdidos ni valores atípicos, por lo que no fue necesario aplicar procedimientos de imputación ni exclusión.

Plan de análisis estadístico

Se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) para cada nivel de comprensión lectora en pretest y posttest. Para evaluar el efecto de la intervención se aplicaron pruebas t de Student pareadas (pre vs. post dentro de cada grupo) y t de Student para muestras independientes (GE vs. GC en el posttest). Se estimaron los tamaños de efecto (Cohen's d) con su interpretación cualitativa. Se verificaron los supuestos de normalidad (Shapiro-Wilk) y homogeneidad de varianzas (Levene). De manera complementaria, se efectuaron análisis adicionales (p. ej. ANCOVA controlando covariables) para comprobar la robustez de los resultados. Los análisis se realizaron en SPSS v29 y Excel 365, con $\alpha = .05$.

Consideraciones éticas

La investigación fue autorizada por la Dirección de la I.E.B. N.º 30671 Cubantía (Oficio N.º 123-2023-DIR/IEB30671, 10/10/2023), al considerarse de riesgo mínimo y parte de actividades pedagógicas regulares. Se obtuvo consentimiento informado de padres/tutores y asentimiento de los estudiantes. Los datos se codificaron de manera anónima y se almacenaron en archivos protegidos con contraseña, garantizando confidencialidad y derecho a retiro sin repercusiones. Se respetaron las normativas nacionales e institucionales sobre investigación con menores.

Control de sesgos y calidad

Para mitigar amenazas a la validez interna, se controlaron:

- **Historia y maduración:** Ajustando el periodo de intervención a un lapso corto (semanas), aplicando pre y postest en momentos equivalentes del calendario escolar.
- **Efecto prueba:** Uso de equivalentes de dificultad entre pretest y postest, evitando que los estudiantes memoricen respuestas.
- **Sesgo de selección:** Comparación de grupos intactos con características similares (grado, edad, contexto) y verificación de equivalencia inicial mediante análisis estadístico.

Se monitoreó la calidad de la intervención con observaciones periódicas y listas de cotejo, y se documentaron las variaciones incidentales (por ejemplo, ausencias del docente o cambios en la organización de clases).

RESULTADOS-DISCUSIÓN

Caracterización de la muestra

Participaron 49 estudiantes de 3.º grado (GE = 27; GC = 22). La edad media fue 8.7 años (DE = 0.5); 53 % fueron niñas. El 61 % reportó el español como primera lengua y 39 % una lengua indígena local. No hubo pérdidas muestrales entre pretest y postest. (Tabla 1 detalle de equivalencia inicial).

Equivalencia inicial (pretest)

Antes de la intervención no se hallaron diferencias significativas entre grupos en la puntuación total ni en los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico); los tamaños del efecto fueron pequeños ($|d| \leq 0.20$). (Tabla 1).

Tabla 1: Medias y desviaciones estándar en el pretest (GE vs. GC)

Variable	GE (n = 27) M (DE)	GC (n = 22) M (DE)	t (47)	p	d
Total Comprensión	24.7 (4.2)	24.1 (4.5)	0.47	0.64	0.13
Literal	9.1 (1.8)	8.9 (1.7)	0.44	0.661	0.12
Inferencial	8.4 (1.9)	8.2 (2.0)	0.36	0.722	0.1
Crítica	7.2 (1.7)	7.0 (1.6)	0.43	0.671	0.12

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio

Efecto de la intervención (pre–post)

Tras la intervención, el GE incrementó significativamente sus puntajes en la escala total y en los tres niveles; el GC mostró cambios pequeños/no significativos (posible efecto de práctica). (Tabla 2 y Figura 1).

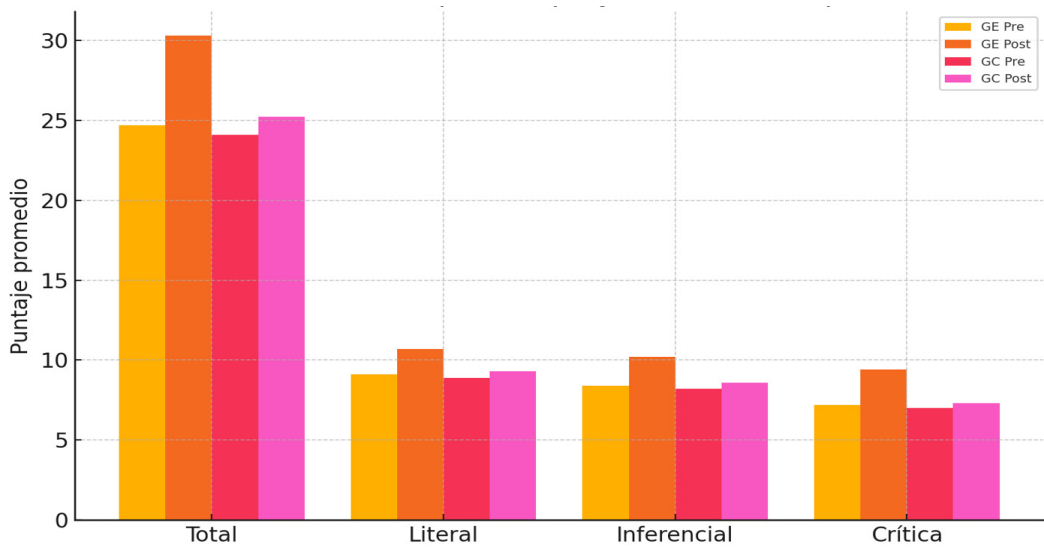
Tabla 2: Cambios pre–post dentro de cada grupo

Variable	Grupo	Pre M (DE)	Post M (DE)	Δ (Post–Pre)	t pareada	p	d_intra
Total Comprensión	GE	24.7 (4.2)	30.3 (3.8)	5.6	7.12	<.001	1.02
	GC	24.1 (4.5)	25.2 (4.4)	1.1	1.26	0.22	0.22
Literal	GE	9.1 (1.8)	10.7 (1.6)	1.6	5.31	<.001	0.77
	GC	8.9 (1.7)	9.3 (1.8)	0.4	1.09	0.29	0.2
Inferencial	GE	8.4 (1.9)	10.2 (1.8)	1.8	6.03	<.001	0.89
	GC	8.2 (2.0)	8.6 (1.9)	0.4	1.02	0.32	0.18
Crítica	GE	7.2 (1.7)	9.4 (1.6)	2.2	7.45	<.001	1.05
	GC	7.0 (1.6)	7.3 (1.7)	0.3	0.88	0.39	0.16

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio



Fig. 1: Cambio pre-post por grupo (GE vs. GC)



Fuente: Elaboración propia con datos del estudio (GE = 27; GC = 22)

Comparación entre grupos en el posttest

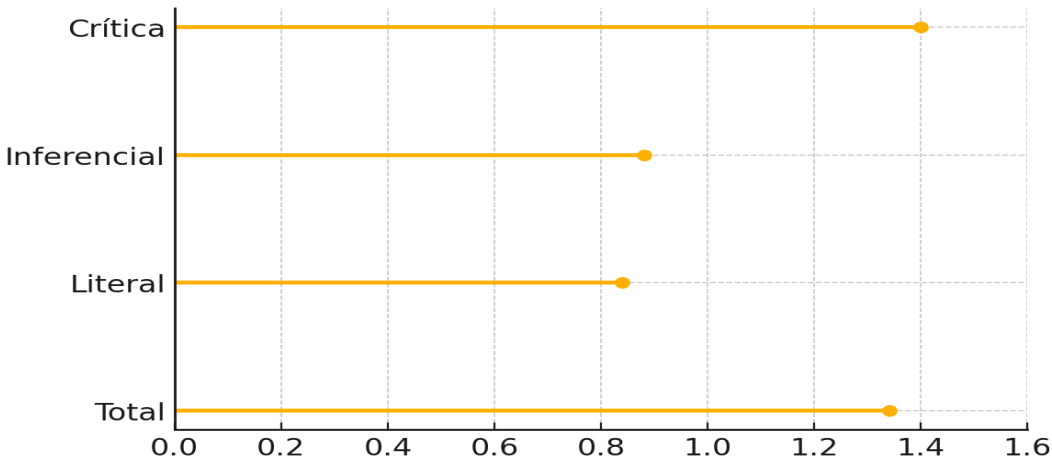
Las diferencias entre GE y GC en el posttest fueron significativas en todas las variables, con tamaños del efecto grandes para el puntaje total y el nivel crítico. (Tabla 3 y Figura 2).

Tabla 3: Comparación GE vs. GC en posttest

Variable	GE M (DE)	GC M (DE)	t (47)	p	d
Total Comprensión	30.3 (3.8)	25.2 (4.4)	4.68	<.001	1.34
Literal	10.7 (1.6)	9.3 (1.8)	3.02	0.004	0.84
Inferencial	10.2 (1.8)	8.6 (1.9)	3.15	0.003	0.88
Crítica	9.4 (1.6)	7.3 (1.7)	4.91	<.001	1.4

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio

Fig. 2: Tamaños del efecto (Cohen's d)



Fuente: Elaboración propia con datos del estudio. Cálculos de Cohen's d realizados en SPSS v29

Tamaños del efecto y relevancia práctica

Los tamaños del efecto (d) indican impacto grande en el puntaje total ($d = 1.34$) y en el nivel crítico ($d = 1.40$), y mediano-alto en literal e inferencial ($d \approx 0.84-0.88$). Esto evidencia relevancia educativa, no solo estadística.

Análisis complementarios

Se verificaron normalidad (Shapiro-Wilk, $p > .05$ en la mayoría de variables) y homogeneidad de varianzas (Levene, $p > .05$). Un ANCOVA controlando sexo y lengua materna mantuvo la significancia del efecto de grupo ($p < .01$). La exclusión de dos casos con baja asistencia ($< 75\%$) no alteró las conclusiones.

Adherencia a la intervención

El 100 % de las sesiones se ejecutó; la fidelidad promedio, según checklist (10 ítems), fue 91 % ($DE = 4\%$). No se registraron desviaciones sustantivas del protocolo.

La intervención basada en cuentos de sabiduría nativa incrementó de forma sustantiva la comprensión lectora total y en sus tres niveles, con efectos grandes en el puntaje total ($d = 1.34$) y en el nivel crítico ($d = 1.40$), y medianos-altos en literal e inferencial ($d \approx 0.84-0.88$). La ausencia de pérdidas muestrales, la fidelidad alta ($\approx 91\%$) y los análisis de robustez (p. ej., ANCOVA) refuerzan la consistencia de los resultados. Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que una intervención culturalmente situada potencia el aprendizaje lector en 3.º de primaria de un contexto rural amazónico.

Las magnitudes observadas tras ~6 semanas y 25 sesiones sugieren un impacto educativo que trasciende la significancia estadística. En el plano escolar, el efecto grande en comprensión crítica es especialmente relevante para los propósitos de EIB y para la alfabetización en contextos bilingües, donde la lectura crítica se vincula con identidad, agencia y participación. Presentar el efecto en términos comprensibles para equipos directivos (p. ej., "X puntos de mejora respecto al grupo comparación") favorece su adopción.

Meta-análisis de estrategias de lectura en aula completa suelen reportar efectos pequeños a moderados sobre comprensión; frente a ese patrón, nuestros tamaños de efecto son relativamente superiores, lo que sugiere que la pertinencia cultural y la alta dosis/fidelidad pudieron actuar como multiplicadores. Además, la literatura P-5 sobre instrucción culturalmente informada ha señalado vacíos de rigor y transferibilidad —con concentración geográfica en EE. UU.—; aportar resultados cuantitativos

en una escuela rural indígena contribuye a cerrar esa brecha (Okkinga et al., 2018).

Desde la perspectiva de la **culturally sustaining pedagogy** (CSP), integrar narrativas locales legitima y **sostiene** los repertorios lingüísticos y culturales del estudiantado, favoreciendo su involucramiento y sentido de pertenencia (Paris, 2012; Paris & Alim, 2014, 2017)" giving a coherent theoretical statement for resource pedagogies that had been building throughout the 1970s and 1980s. I, like countless teachers and university-based researchers, have been inspired by what it means to make teaching and learning relevant and responsive to the languages, literacies, and cultural practices of students across categories of difference and (in.

A la vez, la tradición de la **culturally relevant education** (CRE) plantea que el aprendizaje mejora cuando el currículo conecta con los **fondos de conocimiento** de la comunidad y promueve logro académico, competencia cultural y conciencia crítica (Gonzalez et al., 2006; Ladson-Billings, 1995, 2014; Moll et al., 1992) La fidelidad elevada de la implementación, la ausencia de pérdidas muestrales y la verificación de supuestos estadísticos (normalidad y homogeneidad) respaldan la validez interna de los resultados. Asimismo, la descripción en Métodos de materiales, responsables de aplicación, dosis (número y duración de sesiones) y ajustes realizados favorece la replicabilidad; además, se documentó la comparabilidad basal entre grupos.

El diseño con grupos intactos deja remanentes de sesgo de selección; aunque verificamos la equivalencia inicial y un ANCOVA ajustado por sexo y lengua materna confirmó el efecto de grupo, ello no sustituye la aleatorización. El instrumento breve (7 ítems) puede limitar la precisión por subniveles. La intervención fue aplicada por la docente titular previamente capacitada y se implementó en una sola institución EIB; por tanto, la generalización debe circunscribirse a escuelas con perfiles organizativos y lingüísticos similares. No se registraron pérdidas muestrales y se cumplieron los supuestos de normalidad y homogeneidad, lo que respalda la validez interna de los resultados.

Para la **práctica**, el modelo es **factible y de bajo costo**: selección/curaduría de cuentos locales, guiones de sesión, y entrenamiento breve a docentes pueden incorporarse en planes de lectura de la UGEL y en formación en servicio. Para **política educativa**, su alineación con EIB sugiere pertinencia para estrategias de nivel regional (p. ej., Junín y selva central) y para programas de recuperación de aprendizajes pospandemia, priorizando escuelas con alta matrícula L1 distinta del español.

Se recomiendan ensayos multisitio (p. ej., diseños por conglomerados o stepped-wedge), seguimiento longitudinal para persistencia de efectos, análisis de heterogeneidad por **lengua materna** y **sexo**, y módulos de **formación docente** que integren prácticas culturalmente sostenedoras. Explorar **costo-efectividad** y mediadores (compromiso, autoeficacia lectora) fortalecerá la base para escalamiento.

CONCLUSIONES

Este estudio evaluó una intervención basada en cuentos de sabiduría nativa en estudiantes de 3.º de primaria y encontró mejoras significativas en la comprensión lectora total y en los tres niveles evaluados, con un **énfasis marcado en la comprensión crítica** frente al grupo de comparación. La consistencia de los resultados se sostuvo tras verificar los supuestos estadísticos y realizar análisis de robustez, en un contexto de alta fidelidad de implementación y sin pérdidas muestrales.

Estos hallazgos apoyan la pertinencia pedagógica de integrar narrativas locales en escuelas de educación intercultural bilingüe: el modelo es factible y de bajo costo, y aporta valor práctico para planes de lectura y estrategias de recuperación de aprendizajes en contextos amazónicos rurales. En términos de alcance, los resultados son aplicables a centros con perfiles organizativos y lingüísticos similares.

Para fortalecer la evidencia y la transferibilidad, se recomienda replicar en múltiples sedes con diseños por conglomerados, realizar seguimientos longitudinales para observar persistencia de efectos, explorar heterogeneidad por lengua materna y sexo, y analizar costo-efectividad de la implementación a escala.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163-206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Gonzalez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2006). *Funds of Knowledge* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613462>
- Guiberson, M. & Vining, C. B. (2023). Language and Literacy Strategies for Indigenous Children: A Scoping Review. *Seminars in Speech and Language*, 44(01), 026-041. <https://doi.org/10.1055/s-0042-1758802>
- Kelly, L. B., Wakefield, W., Caires-Hurley, J., Kganetso, L. W., Moses, L., & Baca, E. (2021). What Is Culturally Informed Literacy Instruction? A Review of Research in P-5 Contexts. *Journal of Literacy Research*, 53(1), 75-99. <https://doi.org/10.1177/1086296x20986602>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: A.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- OECD. (2023a). *Peru – Country profile: PISA 2022 results* [Text/HTML]. OECD Education GPS. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=PER&treshold=10&topic=PI#:~:text=On%20average%2C%2015-year-olds%20score%20408%20points%20in%20reading.an%20average%20of%20485%20points%20in%20OECD%20countries.>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A. J. S., Van Schooten, E., Slegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1215-1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- Paris, D. (2012). Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Paris, D. & Alim, H. S. (2014). What Are We Seeking to Sustain Through Culturally Sustaining Pedagogy? A Loving Critique Forward. *Harvard Educational Review*, 84(1), 85-100. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.9821873k2ht16m77>
- Paris, D. & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Perú Lee. (2022). *Encuesta Nacional de Lectura 2022: Informe de población indígena*. Ministerio de Cultura del Perú. <https://perulee.pe/sites/default/files/Encuesta%20Nacional%20de%20Lectura%202022%20Informe%20de%20poblacion%20indigena.pdf>
- UMC. (2024a). *ENLA 2023: Resultados de aprendizaje – Región Junín* (p. 104). UMC – Ministerio de Educación del Perú. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/PPTRegional_ENLA2023_Junin.pdf
- UMC. (2024b). *Resultados ENLA 2023 | UMC | Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2023/>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* (1.ª ed.). GEM Report UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>

UNESCO. (2025). *International Literacy Day 2025: Promoting literacy in the digital era; factsheet—UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395395>