

# **UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA**

## **ESCUELA DE POSGRADO**



**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS**

### **TESIS:**

**APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA  
PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS DE  
QUINTO GRADO QUE CONFORMAN LA RED PORCÓN -2022**

Para optar el Grado Académico de

**DOCTOR EN CIENCIAS**

**MENCIÓN: EDUCACIÓN**

Presentada por:

**Mg. RUBI AMPARO CHUQUILÍN CHÁVARRI**

Asesor:

**Dr. VIRGILIO GÓMEZ VARGAS**

Cajamarca, Perú

2025

## CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador:

Rubi Amparo Chuquilín Chávarri

DNI: 26682513

Escuela Profesional/Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación Programa de Doctorado en Ciencias, Mención: Educación.

2. Asesor(a): Dr. Virgilio Gómez Vargas

3. Grado académico o título profesional

Bachiller       Título profesional       Segunda especialidad

Maestro  Doctor

4. Tipo de Investigación:

Tesis       Trabajo de investigación       Trabajo de suficiencia profesional  
 Trabajo académico

5. Título de Trabajo de Investigación:

"Aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica para Mejorar la Comprensión Lectora de los alumnos del Quinto Grado que conforma la Red Porcón - 2022"

6. Fecha de evaluación: **12/01/2026**

7. Software antiplagio:  TURNITIN       URKUND (OURIGINAL) (\*)

8. Porcentaje de Informe de Similitud: **1%**

9. Código Documento: **3117:545596948**

10. Resultado de la Evaluación de Similitud:

APROBADO       PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha Emisión: **20/01/2026**

Firma y/o Sello  
Emisor Constancia



Dr. Virgilio Gómez Vargas  
DNI: 26682849

\* En caso se realizó la evaluación hasta setiembre de 2023

COPYRIGHT © 2025 BY  
**RUBI AMPARO CHUQUILIN CHAVARRI**  
Todos los Derechos Reservados



**Universidad Nacional de Cajamarca**  
LICENCIADA CON RESOLUCIÓN DE CONSEJO DIRECTIVO N° 080-2018-SUNEDU/CD  
**Escuela de Posgrado**  
CAJAMARCA - PERU



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS**

**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS**

**MENCIÓN: EDUCACIÓN**

Siendo las 16:00 horas, del día 20 de noviembre del año dos mil veinticinco, reunidos en el Auditorio de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, el Jurado Evaluador presidido por el Dr. SEGUNDO RICARDO CABANILLAS AGUILAR, Dra. IRMA AGUSTINA MOSTACERO CASTILLO, Dr. JORGE DANIEL DÍAZ GARCÍA y en calidad de Asesor, el Dr. VIRGILIO GÓMEZ VARGAS. Actuando de conformidad con el Reglamento Interno de la Escuela de Posgrado y el Reglamento del Programa de Doctorado de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, se inició la SUSTENTACIÓN de la tesis titulada: **APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS DE QUINTO GRADO QUE CONFORMAN LA RED PORCÓN -2022**; presentado por la Magíster en Educación **RUBI AMPARO CHUQUILÍN CHÁVARRI**.

Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado Evaluador, y luego de la deliberación, se acordó Aprobada con la calificación de Dieciocho (18) Excelente la mencionada Tesis; en tal virtud, la Magíster en Educación **RUBI AMPARO CHUQUILÍN CHÁVARRI**, está apta para recibir en ceremonia especial el Diploma que la acredita como **DOCTOR EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, Mención **EDUCACIÓN**.

Siendo las 18:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto.

.....  
**Dr. Virgilio Gómez Vargas**  
Asesor

.....  
**Dr. Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar**  
Presidente-Jurado Evaluador

.....  
**Dra. Irma Agustina Mostacero Castillo**  
Jurado Evaluador

.....  
**Dr. Jorge Daniel Diaz Garcia**  
Jurado Evaluador

## **DEDICATORIA**

A mi adorado padre alojado en mi corazón

A mi amada madre centro y fuerza de mi vida

A mi maravilloso esposo Jorge y mi hijo Franchesco

A mis hermanos Doris, Jacky y Fernando compañeros incondicionales de mi vida

A mi querida escuela 82020 de Porcón, a sus niños, maestros y comunidad,  
inspiración de mi trabajo.

Rubi

## **AGRADECIMIENTO**

A mi maestro, mentor y amigo marista Hno. Marino Latorre Ariño por compartir mis sueños y por su dedicación incansable en mi formación como ser humano y maestra.

Al Dr. Virgilio Gómez Vargas por su asesoramiento en la presente tesis, apoyando con sus aportes y sugerencias para la presentación.

Rubi

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	v
AGRADECIMIENTO.....	vi
ÍNDICE .....	vii
LISTA DE TABLAS.....	xii
LISTA DE FIGURAS .....	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	xiv
RESUMEN .....	xv
ABSTRACT .....	xvi
INTRODUCCIÓN .....	xvii
 CAPÍTULO I .....	1
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	1
1. Planteamiento del problema: .....	1
2. Formulación del problema.....	6
2.1. Problema principal .....	6
2.2. Problemas derivados:.....	6
3. Justificación de la investigación .....	7
3.1. Justificación Teórica.....	7
3.2. Justificación Práctica .....	7
3.3. Justificación Metodológica .....	8
4. Delimitación de la investigación:.....	9
4.1 Epistemológica: .....	9
4.2 Espacial: .....	9
4.3 Temporal: .....	9

5. Objetivos de la investigación .....	9
5.1. Objetivo General .....	9
5.2. Objetivos específicos.....	9
 CAPÍTULO II.....	11
MARCO TEÓRICO.....	11
1. Antecedentes de la investigación .....	11
1.1 A nivel internacional .....	11
1.2 A nivel nacional .....	15
2. Marco Teórico- Científicas de la Investigación.....	18
2.1 El nuevo entorno de transformación social y educativa.....	18
2.2 Propuesta del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje .....	21
2.2.1 El Constructo del Aprendizaje Dialógico fuente de interacción y transformación comunicativa social.....	25
2.2.2 Una nueva visión de la lectura desde la perspectiva dialógica .....	32
2.2.3 Aproximación conceptual sobre las Tertulias Literarias Dialógicas.....	34
2.2.3.1 Características de las Tertulias Literarias Dialógicas.....	36
2.2.3.2 Orientaciones para realizar la Tertulia Literaria Dialógica.....	37
2.3 La perspectiva de la Ciencia de la Lectura y su contribución a la comprensión lectora .	39
2.4 La lectura como habilidad compleja del proceso de aprendizaje.....	43
2.4.1 La competencia lectora como habilidad indispensable para la comprensión. ....	47
2.4.2 Fundamentos teórico conceptuales de la comprensión lectora .....	50
2.4.3 La comprensión lectora y sus niveles de proceso .....	56
2.4.4 Estrategias para la comprensión lectora desde la experiencia pedagógica.....	67
2.5 La propuesta del plan lector para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú .....	70

2.6 Consideraciones sobre la literatura infantil .....	66
2.7 Los métodos de análisis literario: herramientas para una lectura crítica de la literatura	68
2.8 Factores que inciden en la comprensión lectora .....	77
2.9 Procesos implícitos que componen la comprensión lectora .....	79
2.10 Enseñanza y el aprendizaje de la lectura en un nuevo contexto .....	80
2.11 Condiciones para la enseñanza de la lectura en la escuela .....	82
2.12 Retos y desafíos de la enseñanza de la lectura en la escuela .....	85
2.13 Interculturalidad y Comprensión Lectora: Un Camino para una Educación Inclusiva y Significativa.....	86
2.14 Análisis de la competencia lectora desde el enfoque del Currículo Nacional de Educación básica Regular.....	88
3. Definición de Términos Básicos .....	94
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>96</b>
<b>MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>96</b>
1. Caracterización del Perfil de la Institución Educativa .....	96
1.1 Descripción del perfil de la Red Educativa .....	96
1.2 Breve reseña histórica de la institución educativa o red educativa:.....	98
1.3 Características, demográficas y socioeconómicas .....	98
1.4 Características culturales: .....	103
2. Hipótesis de la Investigación .....	104
3. Variables de investigación.....	105
4. Matriz de Operacionalización de las variables .....	105
5. Población y muestra .....	109
6. Unidad de análisis .....	109
7. Método de investigación.....	110

8. Tipo de investigación .....	110
9. Diseño de investigación.....	110
10. Técnicas e instrumentos de recopilación de Información .....	111
11. Técnicas para el procesamiento y análisis de información.....	112
12. Validez y confiabilidad.....	113
CAPÍTULO IV .....	116
RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	116
1. Resultados por dimensiones de las variables de estudio .....	116
2. Resultados totales de las variables de estudio .....	124
3. Prueba De Hipótesis .....	126
CONCLUSIONES .....	132
RECOMENDACIONES Y/O SUGERENCIAS .....	133
REFERENCIAS.....	134
APÉNDICES/ANEXOS.....	144

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Ficha técnica de la prueba de lectura .....	112
Tabla 2: Baremos de la variable comprensión lectora y sus dimensiones.....	114
Tabla 3: Resultados de la evaluación del pretest de comprensión lectora del grupo de control y experimental en los estudiantes del Quinto Grados de Educación Primaria .....	116
Tabla 4: Resultados generales postest obtenidos de la dimensión literal del grupo de control y experimental de los estudiantes del quinto grado de educación primaria .....	118
Tabla 5: Resultados generales postest obtenidos de la dimensión inferencial del grupo de control y experimental de los estudiantes del quinto grado educación primaria .....	120
Tabla 6: Resultados generales postest obtenidos de la dimensión criterial del grupo de control y experimental de los estudiantes del Quinto grado de Educación primaria .....	122
Tabla 7: Resultados de la evaluación del postest de comprensión lectora del grupo de control y experimental de los estudiantes del quinto grado de educación primaria .....	124
Tabla 8: Pruebas de normalidad.....	127
Tabla 9: Rangos Test de Wilcoxon .....	128
Tabla 10: Estadísticos de prueba.....	128
Tabla 11: Rangos del nivel literal.....	129

Tabla 12: Estadísticos de prueba <sup>a</sup> .....	129
Tabla 13: Rangos del nivel inferencial .....	130
Tabla 14: Estadísticos de prueba <sup>a</sup> .....	130
Tabla 15: Rangos del nivel criterial.....	131
Tabla 16: Estadísticos de prueba <sup>a</sup> .....	131

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Resultados de la evaluación del pretest de comprensión lectora del grupo de control y experimental de los estudiantes del quinto grado de educación primaria .....	117
Figura 2: Resultados de la comprensión lectora del grupo de control y experimental del post test de la evaluación de comprensión lectora dimensión literal de los estudiantes del quinto grado de educación primaria .....	119
Figura 3: Resultados de la comprensión lectora del grupo de control y experimental del post test de la evaluación de comprensión lectora dimensión inferencial de los estudiantes del quinto grado de educación primaria .....	121
Figura 4: Resultados de la comprensión lectora del grupo de control y experimental del post test de la evaluación de comprensión lectora dimensión criterial de los estudiantes del quinto grado de educación primaria .....	123
Figura 5: Resultados de la evaluación del postest de comprensión lectora del grupo de control y experimental de los estudiantes del quinto grado de educación primaria .....	125

## **LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS**

MINEDU	Ministerio de Educación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
CREA	Comunidad de Investigadores en Excelencia para Todos
TLD	Tertulia Literaria Dialógica
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODS	Objetivo de desarrollo sostenible y universal
INCLUD-ED	Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea denominado Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la Educación
CdA	Comunidades de Aprendizaje
ENLA	Evaluación nacional de Logros de Aprendizaje
ECE	Evaluación Censal de Estudiantes
COVID-19	Enfermedad respiratoria muy contagiosa causada por el virus SARS-CoV-2
EIB	Escuela Intercultural Bilingüe
CNEBR	Currículo Nacional de Educación Básica Regular

## **Resumen**

La investigación tuvo como objetivo determinar la influencia de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica en la mejora la Comprensión Lectora de los alumnos del quinto grado que conforman la Red Porcón -2022. El tipo de investigación fue explicativa con enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental con Pre y Post Test. La muestra estuvo conformada por 50 estudiantes del quinto grado de primaria que conforman la Red Porcón. El instrumento utilizado fue la Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora para alumnos del quinto grado del MINEDU. Los resultados obtenidos indican que la aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica, mejora significativamente la comprensión lectora de los alumnos de la Red Porcón, 2022, al haberse encontrado diferencias significativas entre los grupos pretest y postest ( $Z = -5,165$ ;  $p = 0,000$ ). con lo que se demuestra que se cumplieron los objetivos formulados y que la hipótesis ha sido confirmada.

**Palabras clave:** Estrategia de Tertulia Literaria Dialógica, comprensión lectora y Comunidades de Aprendizaje.

## **Abstract**

The objective of the research was to determine the influence of the Dialogic Literary Gathering Strategy on improving Reading Comprehension among fifth-grade students belonging to the Porcón Network – 2022. The type of research was explanatory, with a quantitative approach and a quasi-experimental design using pre- and post-tests. The sample consisted of 50 fifth-grade primary school students from the Porcón Network. The instrument used was the Reading Comprehension Diagnostic Test for fifth-grade students provided by MINEDU. The results obtained indicate that the application of the Dialogic Literary Gathering Strategy significantly improves the reading comprehension of students in the Porcón Network, 2022, as significant differences were found between the pretest and posttest groups ( $Z = -5.165$ ;  $p = 0.000$ ). This demonstrates that the stated objectives were met and the hypothesis was confirmed.

Keywords: Dialogic Literary Gathering Strategy, reading comprehension, Learning Communities.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad la lectura viene atravesando una grave crisis de acuerdo a la UNESCO pues, en comparación a otros países los hábitos lectores en el Perú se encuentran entre los más bajos. Japón por ejemplo ocupa uno de los primeros lugares en lectura el 91% de su población está acostumbrada a leer, los suecos en un 80%, les siguen los finlandeses con un 75%. Al parecer son diversos factores los que han contribuido a mostrar estos resultados. Uno de los más preponderantes son los obsoletos métodos y estrategias para incentivarla, los programas de lectura alejados de la realidad, la creciente población adulta que no lee y definitivamente la masificación de los medios de comunicación son entre otros algunos de los más importantes

Los datos proporcionados por la ENLA 2023 de nuestro país ( Evaluación nacional de Logros de Aprendizaje) donde participaron 260 mil estudiantes provenientes de instituciones públicas y privadas del segundo y cuarto grado incluyendo un grupo de Instituciones EIB, considerándose las áreas de matemática, lectura y ciencias sociales han permitido generar información integral acerca de los logros y los desafíos de aprendizaje de los estudiantes peruanos en diversas áreas y grados de la escolaridad que debería servir para orientar la toma de decisiones de política educativa en los distintos niveles de gestión. Esta información se muestra en tres presentaciones que abordan los siguientes aspectos: logros de aprendizaje de los estudiantes en lectura; los factores asociados a los aprendizajes y las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

En lo referido a los logros de aprendizaje en lectura que el mayor porcentaje de alumnos solo alcanza aprendizajes elementales respecto de lo esperado para el ciclo evaluado según el CNEB. No se evidencia mejoras sustanciales y sí mucho desinterés en este aspecto de las políticas educativas que concentran esfuerzos en la medición de los

aprendizajes, pero no en la solución de la problemática que sigue profundizándose con estos resultados. Se aplica también una evaluación en lectura en castellano como segunda lengua a los estudiantes del cuarto grado de primaria de escuelas EIB, este grupo de estudiantes se encuentran en serias desventajas especialmente los de la región amazónica probablemente porque allí se concentran la diversidad lingüística entre otros factores. Hay que tener en cuenta que las escuelas multigrado y unidocentes se encuentran en mayor porcentaje en las zonas rurales y que a lo largo del tiempo siguen siendo desatendidas casi en todo.

El Perú y su compleja geografía marca además aspectos caracterizados por la diversidad, es por ello que la escuela características especiales en su gran mayoría en las áreas rurales con características de multigrado lo que indica un tipo de trabajo pedagógico especial y complejo sin contar las escuelas unidocentes donde la diversidad del alumnado es muy evidente y el docente atiende a grupos de alumnos con distintos edades y niveles de aprendizaje.

Evidentemente la problemática de la lectura en áreas rurales afronta desafíos muy particulares, como la falta de recursos, la distancia geográfica que limita el acceso a oportunidades educativa, la entrega de materiales oportunamente además de que en la mayoría de escuelas no existe una biblioteca funcional ni recursos educativos , pueden estar dotadas de textos que el Ministerio u las que otras organizaciones implementan, pero su uso es insuficiente destinado horas sin manejo de estrategias, guías, seguimientos y avances que puedan servir de línea de base para futuros trabajos.

En nuestra labor como docentes encontramos constantemente y por muchos años muchas deficiencias en relación a la comprensión lectora nuestros alumnos muestran dificultades desde pequeños para acceder eficientemente a una lectura comprensiva que no se limite solo a ubicar información explícita sino que además pueda acceder a lograr relacionar ideas que

se generen inferencias y reflexión en torno a la lectura permitiendo construir un significado personal del texto en base a la poderosa interacción con los demás. Por lo que asumimos el desafío de lograr aplicar y mostrar nuevas estrategias que permitan generar mayor y mejor comprensión lectora en base a experiencias exitosas propuestas y desarrolladas por el proyecto de Comunidades de Aprendizaje con amplia base científica especialmente en entornos vulnerables.

Por esta razón el presente trabajo de investigación titulado: “Aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica para mejorar la Comprensión Lectora de los alumnos de Quinto Grado que conforman la Red Porcón -2022”; tuvo como objetivo principal determinar la influencia de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica en la mejora la Comprensión Lectora de los alumnos del quinto grado de educación primaria; buscando con ello mejorar la comprensión lectora.

Para poder enfrentar estos inconvenientes se ha desarrollado la presente investigación que permite mejorar la comprensión lectora a partir de la estrategia TLD fundamentada en el Aprendizaje Dialógico que permite la construcción colectiva del conocimiento en base a los principios del aprendizaje dialógico enmarcado principalmente en el acto dialogante y la interacción con diversos grupos de personas.

La investigación es de tipo experimental, con diseño cuasi-experimental que considera dos grupos, población y muestra determinada; en las técnicas a utilizar se hizo mediante una prueba de entrada; es decir Pre-Test y Post Test, el instrumento fue la Prueba diagnóstica de Comprensión Lectora, además se estructuró la propuesta para escuelas interculturales bilingües multigrado para la red Porcón denominado “Rimay Willana” desarrollándose la estrategia TLD a través de sesiones de aprendizaje con el grupo experimental.

El presente trabajo comprende cuatro capítulos; en el capítulo I se aborda el problema de la investigación que comprende el planteamiento del problema en donde se describió brevemente sobre el contexto en torno a la comprensión lectora en diversos ámbitos y cómo influyó la estrategia de TLD como experiencia exitosa dentro del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, la formulación del problema que contiene el problema principal y los problemas derivados, la justificación de la investigación que comprende la justificación teórica, justificación práctica y la justificación metodológica, la delimitación de la investigación que contiene la epistemología, espacial, temporal y los objetivos de la investigación que contiene el objetivo general y los objetivos específicos.

En el capítulo II, se trata del marco teórico que contiene los antecedentes de la investigación internacional, regional y local, el marco teórico-científico y la definición de los términos básicos como la estrategia de Tertulia Literaria Dialógica y la comprensión lectora.

En el capítulo III, se señala el marco metodológico que contiene las características y contextualización de la investigación de la Red Porcón que describirá el perfil, una breve reseña histórica y las características demográficas y socioeconómicas, también contiene el capítulo tres la hipótesis de la investigación, las variable independiente y la variable dependiente, la matriz de operacionalización de variables, la población y muestra, la unidad de análisis, el método de investigación, el tipo de investigación, el diseño de la investigación, las técnicas e instrumentos de la recopilación de información, las técnicas para el procesamiento y análisis de la información y la validación y confiabilidad. En el capítulo IV, se trata del resultado de la investigación que contiene los resultados de acuerdo con las variables de estudio.

# CAPÍTULO I

## EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1. Planteamiento del problema:

El diagnóstico de la actual situación educativa presenta un panorama complejo y desalentador, a pesar de que este aspecto es fundamental en el desarrollo de las sociedades. Así lo confirma Audrey Azoulay directora general de la UNESCO (2024): La educación es el motor clave de sociedades prósperas, inclusivas y pacíficas. Sin embargo, la educación de calidad corre el riesgo de ser el privilegio de unos pocos si no se toman medidas serias para dar a los niños de todo el mundo la misma oportunidad de aprender y prosperar. Los problemas de falta de equidad, mala calidad y bajo rendimiento de los sistemas escolares siguen afectando con más fuerza a las poblaciones en situación de pobreza, que viven y trabajan especialmente en zonas rurales.

Según el documento de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2024 elaborado por la UNESCO : A medida que nos acercamos a la fecha límite de 2030, la crisis educativa mundial se intensifica, con 250 millones de niños, niñas y jóvenes no escolarizados, y el 40 % de los niños y las niñas en edad de educación primaria sin competencias básicas de lectura, con desigualdades y disparidades significativas y persistentes, tanto entre países como dentro de ellos principalmente por la insuficiencia crónica de la inversión en educación, especialmente en los países con rentas bajas. Agrega además que: Hay una escasez de 44 millones de docentes a nivel mundial y un déficit de financiación anual de 97 mil millones de dólares para que los países de ingresos bajos y medios bajos alcancen sus metas nacionales del ODS 4. La voluntad política y las medidas específicas son cruciales para invertir estas tendencias. Concluyendo que los tres ámbitos de acción que requieren especial atención son: El

acceso a la educación con énfasis en la primera infancia, la escasez y la calificación de los docentes y financiación que es insuficiente.

Lo anterior nos muestra el difícil contexto que atraviesan miles de niños y niñas en todo el mundo expuesta en la reciente reunión sobre la transformación de la educación hacia el ODS 4. sobre las acciones nacionales resumidas en ideas claves referidas a : que no existe una única manera de transformar la Educación ,la importancia vital de lograr la financiación educativa , el realizar acciones concretas que disminuyan las brechas educativas, la inclusión del aprendizaje digital, la inversión en la formación y desarrollo profesional de los docentes, la actualización los contenidos curriculares con educación para el desarrollo sostenible y necesidad de una gobernanza efectiva y un compromiso genuino y significativo.

Sin embargo, pese a los esfuerzos en concentrar acciones que enfrenten los desafíos educativos en muchos países, se evidencia la debilidad de reconocer, en la población estudiantil, dificultades en el logro de aprendizajes, sobre todo el deficiente rango de comprensión lectora.

Según el informe de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación (2024) de la UNESCO el indicador global 4.1.1 de los ODS hace un seguimiento del porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel mínimo de competencia en lectura en tres etapas de su trayectoria educativa. A nivel mundial, se estima que el 58 % de los estudiantes alcanzan el nivel mínimo de competencia en lectura al final de la escuela primaria. Sin embargo, estas estimaciones se basan en datos fragmentarios e incluyen datos anteriores a la COVID-19. Además, manifiesta que las diferencias entre las zonas urbanas y rurales son considerables. En lectura, no más del 5 % de los alumnos de las escuelas rurales alcanzan el nivel mínimo de competencia. En todos los países, los

alumnos de las escuelas urbanas tienen al menos tres veces más probabilidades de haber adquirido una comprensión lectora adecuada.

A pesar de las políticas implementadas en los últimos años, aún en muchas escuelas del Perú donde se presenta una mayor diversidad cultural, entornos desfavorables continúa siendo un reto mejorar las condiciones en que los niños enfrentan el hábito lector y la comprensión. La diversidad a nivel de todo el sistema educativo peruano se aprecia con claridad en la educación rural, la cual merece especial atención. Según Ramírez (2000), el carácter pluricultural y multilingüe de la nación peruana plantea un desafío a la educación que tiene, a su vez, potencialidad y riqueza. Esto obliga a establecer políticas y medidas que favorezcan el desarrollo en las zonas de mayor pobreza, superando la marginación, la inequidad y la desigualdad de oportunidades que vienen presentándose como fenómenos estructurales.

Muchos niñas y niños continúan fracasando en la escuela del ámbito rural principalmente porque no consiguen ser buenos lectores y viven el aprendizaje de la lectoescritura como otra de las facetas de un sistema educativo impuesto. Esto se debe, en gran parte, a que los currículos escolares y la didáctica no toman suficientemente en cuenta aspectos muy necesarios para el aprendizaje, como, por ejemplo, las interacciones de estos niños y niñas con diferentes personas en sus casas y la comunidad donde viven, en relación con la lectura.

En cuanto a los resultados de la medida promedio y niveles de logro a nivel regional y según estratos se evidencia una enorme brecha entre el área rural y urbana con un 34% en el nivel satisfactorio en el área urbana contra el 10,5% del área rural donde además tenemos un 27,7% en proceso, el 41,4% en inicio y el 23,4% en el nivel previo al inicio. Cajamarca presenta por medida promedio y niveles de logro en comparación a

otras regiones con un 23% 3% en el nivel satisfactorio en lectura. Además, debemos mencionar que estos niveles son aún menores según el nivel socioeconómico NSE muy bajo muestra 13, 5%, el 28,6% en proceso, el 40,9% en inicio y el 17,7% en previo al inicio.

Así mismo, en la última evaluación Nacional de Logros de aprendizaje ENLA (2023) en la región Cajamarca para los alumnos del Cuarto grado de Primaria indica que solo un 21,3 % se encuentra en el nivel satisfactorio, el 27, 6 % se encuentra en proceso, un gran porcentaje representado por el 35,7% en inicio y el 15,4 en el nivel previo al inicio, lo cual nos indica que en mayor porcentaje luego de cuatro años de escolaridad en primaria los estudiantes se encuentran en el grupo de los que no han logrado y los que han logrado pero parcialmente aprendizajes elementales respecto de lo esperado para el ciclo evaluado según el CNEB.

Al revisar los últimos los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) realizada en el 2018 por el Ministerio de Educación y que aportan datos más cercanos en torno a la UGEL Cajamarca con diferencias muy notorias entre las instituciones educativas urbanas y rurales, teniendo estos últimos siempre resultados significativamente más bajos. En lectura esta diferencia es de 34,4% en segundo de primaria, 23,2% en cuarto de primaria y 13,8% en segundo de secundaria. En el caso de matemática esta diferencia es de 19,3% en segundo de primaria, 15% en cuarto de primaria y 10,2% en segundo de secundaria. y en las escuelas unidocentes con un 11,1%.

Los estudiantes conforman la Red Porcón no son ajenos a la problemática descrita en líneas arriba, ya que los resultados de la ECE (2016) que reportan resultados por institución educativa del ámbito son críticas en el área curricular de Comunicación, en la competencia lectora, el resultado es como sigue: el 83.3% se encuentra en Previo al inicio y el 16.7% se ubica en inicio; como se puede apreciar no hay ni un estudiante que

se encuentre en los niveles En proceso ni satisfactorio siendo los niveles más altos en la escala de valoración de la Evaluación Censal de estudiantes, eso significa que la gran parte de los estudiantes no han logrado los aprendizajes básicos necesarios.

La causa de los resultados deficientes está relacionada con la práctica pedagógica tradicional centrada en la enseñanza de contenidos y las escasas estrategias que fomenten el desarrollo de competencias lectoras. Por ello se genera la propuesta de emprender el presente estudio, en busca del mejoramiento de comprender la lectura, abordando una propuesta exitosa desarrollada por el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje como lo es la estrategia de las Tertulia Literaria Dialógica. En tal sentido se planteó la siguiente interrogante: ¿De qué manera la estrategia Tertulia Literaria Dialógica mejora la Comprensión Lectora de los estudiantes conforman la Red Porcón - 2022?

Surge entonces la necesidad de aplicar la estrategia Tertulia Literaria Dialógica propuesta por el Proyecto Comunidades de Aprendizaje en muchas escuelas donde se ha desarrollado con éxito pues provee a los niños de entornos vulnerables oportunidades para lograr aprendizajes que refuerzan las habilidades comprensivas. Básicamente promueve el aprendizaje dialógico enmarcado en la concepción comunicativa que implica entender la realidad como una construcción social humana en la que los significados se basan en las interacciones entre las personas y el consenso que establecen, basados además en los lineamientos que promueve la UNESCO (2024) afirmando lo siguiente : La transformación requiere reformular la finalidad de la educación junto con el plan de estudios, el diseño de contenidos, los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como las evaluaciones, con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y las aptitudes para resolver problemas, a fin de superar las brechas entre los métodos educativos tradicionales y las necesidades futuras.

Ante lo descrito y la situación problemática donde se evidencia que los métodos de lectura son ineficaces, existe la necesidad de innovar y proponer nuevas formas con estrategias pertinentes para obtener mejores resultados en la comprensión lectora.

Estas son las razones que sustentan la pertinencia y relevancia de la investigación que nos hemos propuesto realizar: aplicar la estrategia de Tertulias Literarias dialógicas para mejorar la Comprensión lectora de los alumnos del quinto grado que conforman la Red Porcón, año 2022.

## **2. Formulación del problema**

Lo anteriormente expuesto conduce a realizar la presente investigación que intenta dar respuesta a las siguientes interrogantes:

### **2.1. Problema principal**

¿Cuál es la influencia de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica en la mejora la Comprensión Lectora de los alumnos del quinto grado que conforman la Red Porcón - 2022?

### **2.2. Problemas derivados:**

¿Cuál es el nivel de Comprensión Lectora de los alumnos del quinto grado que conforman la Red Porcón -2022, antes de la aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica?

¿Cómo aplicar la Tertulia Literaria Dialógica como estrategia para mejorar la Comprensión Lectora de los alumnos del quinto grado que conforman la Red Porcón - 2022?

¿Cuál es el nivel de Comprensión Lectora de los alumnos del quinto grado que conforman la Red Porcón -2022 después de la aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica?

### **3. Justificación de la investigación**

#### **3.1. Justificación Teórica**

La presente investigación tiene como propósito aportar al conocimiento existente sobre la utilización de la estrategia exitosa e innovadora Tertulia Literaria Dialógica como herramienta de mejora de la comprensión lectora de los estudiantes del 5º Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N.º 82020 Porcón Bajo de Cajamarca.

La propuesta de intervención para el mejoramiento de la comprensión lectora contiene procedimientos y metodologías que proporcionan elementos informativos utilizados para la toma de decisiones curriculares, en beneficio a los participantes ya que fomenta un espacio de crítica y de análisis en igualdad de condiciones frente a otras personas. Los resultados de la investigación sistematizados en una propuesta pueden ser incorporados al currículo educativo, puesto que la estrategia desarrollada fortalece la comprensión lectora significativamente de los estudiantes.

#### **3.2. Justificación Práctica**

La presente investigación se realiza porque existe la necesidad de mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de primaria de la institución educativa en referencia, a fin de alcanzar logros de aprendizaje y niveles de alto rendimiento académico en el 5º Grado de Educación Primaria, pues se propone estrategias para mejorar los bajos niveles de comprensión lectora desarrolladas en una

propuesta estructurada con bases teóricas y sesiones de aprendizaje en un entorno rural bilingüe. Los hallazgos de esta investigación permitirán también a las autoridades educativas contar con una estrategia de intervención para el mejoramiento de la calidad educativa a ser aplicada en entornos con similares características, además de visibilizar experiencias pedagógicas innovadoras; potenciar y estimular el intercambio pedagógico entre las instituciones que la conforman y extender buenas prácticas al resto del sistema escolar.

De allí que se considera importante tener información cuantitativa y sistematizada como insumo no solo para los investigadores, también para los actores que participan en el mismo, así como para los financiadores y entidades gubernamentales interesadas en la propuesta.

### **3.3. Justificación Metodológica**

El diseño y la aplicación de la estrategia Tertulia Literaria Dialógica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes que conforman la muestra de estudio, está basada en nuevos métodos enmarcados en el enfoque del Aprendizaje Dialógico y sus siete principios, después de demostrar su validez, confiabilidad y experiencia, podrá ser replicada en otros grupos de estudio y en otras instituciones educativas con similares características.

De allí que este trabajo cobra significatividad, pues a partir de la investigación es posible brindar alternativas de trabajo dirigidas al mejoramiento de los aprendizajes escolares.

#### **4. Delimitación de la investigación:**

**4.1 Epistemológica:** la investigación se ubica en el enfoque positivista, pues busca explicar fenómenos a través de la observación, medición objetiva y verificación de hipótesis mediante métodos cuantitativos y estadísticos.

**4.2 Espacial:** Esta investigación se desarrollará dentro del ámbito de la Red Porcón.

**4.3 Temporal:** La presente investigación abarcó un periodo de seis meses (abril-setiembre 2022)

**4.4 Línea de investigación:** Gestión del Aprendizaje.

**4.5 Eje temático: Métodos** y técnicas del mejoramiento del aprendizaje

### **5. Objetivos de la investigación**

#### **5.1. Objetivo General**

Determinar la influencia de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica en la mejora la Comprensión Lectora de los alumnos del quinto grado que conforman la Red Porcón - 2022

#### **5.2. Objetivos específicos**

1. Identificar los niveles de Comprensión Lectora de los alumnos del quinto grado que conforman la Red Porcón 2022, antes de la aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica.
2. Aplicar la estrategia Tertulia Literaria Dialógica para mejorar la comprensión lectora de los alumnos del quinto grado que conforman La Red Porcón-2022.

3. Evaluar los niveles de comprensión lectora de los alumnos del quinto grado que conforman la Red Porcón -2022, después de la aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 1. Antecedentes de la investigación

De acuerdo con la literatura revisada observamos que existe una progresiva preocupación por parte de los académicos por el estudio de la estrategia Tertulia Literaria Dialógica y su mejora de la comprensión lectora.

##### 1.1 A nivel internacional

En relación a los antecedentes internacionales se revisaron diversos aportes provenientes de investigaciones y publicaciones con el fin de lograr un mejor entendimiento de la situación problemática encontrando las siguientes:

FERNANDEZ (2022), en su tesis de Doctorado denominada *El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia)* concluye que hay que mejorar y renovar algunos componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, haciendo hincapié en estrategias metacognitivas que van más allá del nivel literal e inferencial; es necesario introducir diversidad textual y optar por recursos distintos, además indica que las actividades dirigidas para este fin deben estar enfocadas al proceso comprensivo seguido por el lector.

A partir de las conclusiones establecidas por el autor, se entiende que, la comprensión de la lectura requiere ampliar a visión para desarrollar su comprensión enfocándose en el proceso que requiere activar estrategias metacognitivas que permitan al estudiante controlar, supervisar y evaluar el proceso de lectura, pasos que se desarrollan en las TLD fortaleciéndolas con el trabajo interactivo y dialógico.

Lozano (2022), en su tesis de doctoral denominada *La tertulia como técnica didáctica en ELE: integración funcional y significativa del Aprendizaje Dialógico en el marco del Trabajo Cooperativo y el Aula Invertida*, presentada ante la Universidad Complutense de Madrid facultad de Filología, concluye que los alumnos luego de la aplicación de la técnica de la tertulia como técnica didáctica mejoran significativamente su eficacia lectora, y además son capaces de alcanzar los ítems básicos en la compresión y la expresión oral y escrita. Las conclusiones extraídas permiten afirmar que la aplicación de la tertulia influye en las demás competencias comunicativas en ELE y que es recomendable la enseñanza explícita de la tertulia literaria en el aula ELE. También se comprobó, con un Pretest y un Postest, que los hábitos de lectura de los alumnos influyen en la eficacia lectora y que sus gustos por la literatura española varían tras la aplicación de la TD de la tertulia literaria.

A partir de las conclusiones establecidas por el autor, se entiende que, la tertulia literaria como técnica didáctica en ELE logra mejorar la eficacia lectora y el porcentaje de comprensión lectora, lo cual afirma que esta técnica aplicada es de mucha utilidad para reforzar la comprensión a la par de lograr una motivación para el hábito lector.

Del Pozo (2024), en su tesis doctoral denominada *Funciones De La Literatura En La Enseñanza De Ele /L2*, presentada ante la Universidad de Valladolid sobre la observación de la función y presencia de los TL en los manuales EL2. concluye que la lectura de TL es una fuente de input comprensible de forma espontánea, puesto que en los manuales aplicados son abundantes las actividades para practicar la expresión oral ofreciéndose el texto como un elemento generador de conversación, además la TL aparecen como factor de cohesión cultural e histórica y esa comunicación con la historia tiene que ver con el desarrollo de la competencia sociocultural, en el ámbito metacognitivo, la experiencia lectora estimula a los alumnos a construir el propio

aprendizaje y conocimiento para que tomen conciencia del esfuerzo de aprehender: guían las preguntas y animan a plantear otras, a la vez que le enseñan a observar y a buscar respuestas (aprender a aprender), partiendo de la certeza de que cada uno aprende de manera diferente.

A partir de las conclusiones establecidas por el autor, se entiende que, la lectura de textos literarios (TL) utilizados en las TLD aportan variadas capacidades relacionadas con la expresión oral promoviendo un desarrollo cultural basadas en el aporte que tienen este tipo de textos pues tren consigo contexto, valores y aportes culturales según las épocas que representan

A partir de estas conclusiones del autor, se muestra evidencia en que la estrategia de la TLD que promueven la interacción y el dialogo permiten desarrollar un clima de diálogo donde los estudiantes comparten sus opiniones y pueden escuchar a los otros compañeros, motivando procesos de comprensión lectora.

García et al. (2024), en su artículo de investigación cualitativa denominado *Explorando el impacto de los encuentros literarios dialógicos en las relaciones estudiantiles con un enfoque comunicativo en España* concluye que las TLD posibilitan entablar diálogos igualitarios con el alumnado, facilitando el conocimiento mutuo y la construcción de relaciones de confianza. El enfoque comunicativo en este estudio permitió establecer un diálogo profundo con los niños para comprender el impacto transformador que experimentaron en sus relaciones con los demás. Los aportes encontrados fueron esenciales para obtener resultados socialmente útiles y medir los impactos sociales transformadores más allá del ámbito educativo.

A partir de las conclusiones establecidas por el autor se entiende que esta investigación se alinea con el paradigma transformador para garantizar la inclusión de los

grupos más vulnerables explorando el papel del enfoque comunicativo al realizar un estudio de caso en una escuela primaria para estudiar el impacto de las tertulias literarias dialógicas (TLD) en las relaciones del alumnado, especialmente en el de aquellos con mayor riesgo de marginación.

Ruiz et al. (2023), en su investigación *Tertulias literarias dialógicas: una revisión sistemática de la evidencia para superar las desigualdades sociales y educativas*, concluye el principio de diálogo igualitario en el que se basan los TLD (las opiniones se valoran por sus argumentos y no por la posición de poder del hablante), posibilita un espacio para compartir experiencias y reflexiones, contribuyendo al desarrollo de la argumentación y las habilidades de escucha. En educación primaria, hay evidencia de que el 75% de los estudiantes en un aula hicieron contribuciones al diálogo y que estas nuevas interacciones lectoras han mejorado las habilidades lectoras de los niños y su actitud hacia el aprendizaje.

En conclusión a partir de la revisión sistemática se pudo recopilar la evidencia existente sobre el impacto educativo, social y de aprendizaje de las TLD en niños, adolescentes y adultos involucrados en diferentes entornos, en cuanto a la creación de espacios de diálogo e intercambio entre los participantes , las implicaciones de la evidencia sobre el impacto de la TLD para la práctica y la formulación de políticas podrían considerarse para la promoción de acciones educativas y de aprendizaje dirigidas tanto a la mejora de las habilidades lingüísticas y de lectura.

Araya (2024), en su investigación denominada *Saberes docentes en las tertulias literarias dialógicas: un estudio de caso*, presentada ante la Universidad de Granada en España, concluye que las actuaciones educativas de éxito como son las Tertulias literarias dialógicas (TLD) promueve la conversación horizontal entre escolares y profesores para reflexionar y valorar el patrimonio cultural de los clásicos literarios.

Además, estos resultados están condicionados por varios factores siendo uno de los más destacados el contexto sociocultural. Esta investigación se realizó siguiendo una metodología cualitativa de corte etnográfico, donde se aplicaron entrevistas semiestructuradas y el análisis categorial tras la observación participante del trabajo de dos maestras y un maestro pertenecientes a un mismo centro con comunidad de aprendizaje, ubicado en una de las zonas más vulnerables de Granada, España.

Las conclusiones hacen visible una relación de diálogo y ruptura entre saberes docentes y teóricos, junto con la necesidad de replantearse itinerarios lectores que amplíen las experiencias de lectura y los referentes culturales.

## **1.2 A nivel nacional**

Como antecedentes nacionales se encontraron los siguientes aportes de investigación a nivel doctoral en otros niveles por no encontrarse alguna relacionada con el nivel de primaria en nuestro país como las siguientes:

Garro de la Peña (2020), en su tesis doctoral denominada *Comunidades de Aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de secundaria, IE César Vallejo de SJL, 2019*, presentada ante la Universidad de la Universidad César Vallejo. concluye que el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje tiene una propuesta que apertura la interacción del contexto y permite asumir tres procesos: principios del aprendizaje dialógico, fases de transformación y actuaciones educativas de éxito además de aplicar estrategias para desarrollar el pensamiento crítico reflexivo de todos los involucrados en el proceso educativo, por lo que se produce una influencia significativa entre las Comunidades de Aprendizaje y el desarrollo del PCR (Pensamiento Crítico Reflexivo) de los estudiantes de secundaria de la IE César Vallejo de S.J.L

A partir de las conclusiones establecidas por el autor, se entiende que es necesario replantear estrategias de participación colectiva involucrando a la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia y aliados) a pensar de manera crítica y reflexiva a través de un diálogo para facilitar la reflexión y la argumentación individual y colectiva.

Salazar (2021), en su tesis de Doctorado denominada *Tertulias literarias en la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores 2021* presentada ante la Universidad César Vallejo, concluye que existe influencia significativa (diferencia de medias significativas sig .000< 0.05) de la aplicación de tertulias literarias sobre la comprensión lectora de estudiantes del segundo grado de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores.

A partir de las conclusiones establecidas por el autor, se entiende que, la estrategia exitosa de Tertulia Literaria Dialógica promueve un trabajo donde los alumnos logran expresar sus pensamientos y sentimientos reforzando habilidades comprensivas. Finalmente, se concluye que esta estrategia, promueve el hábito lector y aumenta la efectividad de la lectura.

También encontramos los importantes aportes de la investigación del Proyecto CdA en nuestro país: Comunidades de Aprendizaje de la Universidad Marcelino Champagnat en Lima, titulada: Evaluación de impacto de las tertulias literarias dialógicas en la comprensión lectora (2020). El estudio se realiza con el objetivo de medir el impacto de las tertulias literarias dialógicas en la mejora de la comprensión lectora en alumnos del Callao. Con ello, obtendrán relaciones de causalidad y atribución de la aplicación de las tertulias literarias dialógicas en la mejora de la comprensión

lectora. Es un estudio cuasi experimental, con grupo de tratamiento y control. La muestra son alumnos de 2º de secundaria de 5 escuelas de Callao.

### **1.3 A nivel local**

Como antecedentes locales se encontró una Tesis Doctoral relacionada con la variable de comprensión lectora en el repositorio de la UNC.

Orrillo (2025), en su tesis de doctorado denominada *Influencia Del Método Sistémico-Holístico De La Lectura Con Enfoque Intercultural En La Comprensión Lectora De Los Estudiantes Del Primer Grado De Educación Secundaria De La Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021*, presentada ante la Universidad Nacional de Cajamarca, concluye que el enfoque intercultural aplicado en el contexto local favorece una comprensión lectora más contextualizada y significativa, vinculando el conocimiento de los estudiantes con su realidad cultural y social, de esta manera se confirma la hipótesis general planteada evidenciados por el grupo experimental, cuyos indicadores de desempeño en todas las dimensiones evaluadas mostraron incrementos sustanciales, los valores mínimo y máximo en el pos test del grupo experimental (2.83 y 3.63) superan ampliamente a los del grupo control (2.00 y 2.65), lo que permite concluir que el método sistémico aplicado tuvo un impacto significativamente superior en el rendimiento lector global del grupo experimental en comparación con el grupo control.

A partir de las conclusiones establecidas por el autor, se entiende que, los métodos fundamentados en un enfoque que parte del contexto especialmente intercultural de los estudiantes mejora los niveles de lectura: literal, inferencial y criterial y consecuentemente el rendimiento lector evidenciado en la comprensión lectora.

## **2. Marco Teórico- Científicas de la Investigación**

### **2.1 El nuevo entorno de transformación social y educativa**

En las últimas décadas, el mundo ha experimentado profundos cambios sociales, tecnológicos, culturales y económicos. Estos cambios han dado lugar a un nuevo entorno de transformación social y educativa, que obliga a replantear cómo aprendemos, cómo enseñamos y cómo nos relacionamos dentro de la sociedad. Entre los aspectos más importantes a considerar tenemos: Los avances tecnológicos acelerados, la digitalización ha transformado todos los aspectos de la vida. Hoy existen la Inteligencia artificial y automatización, las plataformas virtuales de aprendizaje, el acceso inmediato a información global, lo cual exige que la educación prepare a los estudiantes para un mundo altamente tecnológico.

Otro aspecto a tomar en consideración está en relación a la globalización e interconexión, las personas, las ideas y los recursos circulan más rápido que nunca. Esto genera: diversidad cultural en las escuelas, nuevas oportunidades de aprendizaje global y la necesidad de desarrollar competencias interculturales que permitan este intercambio de información.

A esto se suman las nuevas formas de trabajo, el mercado laboral cambia constantemente, muchas profesiones desaparecen y surgen otras nuevas. Por eso, la educación debe enfocarse en el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad e innovación, el trabajo colaborativo, la flexibilidad y adaptación.

La mayor conciencia social es otro de los aspectos que deben tomarse en cuenta también, pues las sociedades demandan cambios en temas como: la Igualdad de género, la inclusión de personas con discapacidad, los derechos humanos y la sostenibilidad ambiental, por ello la escuela debe formar ciudadanos responsables y comprometidos.

Finalmente encontramos modelos educativos más flexibles, se pasa de una educación tradicional, centrada en el profesor, a una educación: centrada en el estudiante, interactiva y colaborativa basada en proyectos y problemas reales con uso estratégico de tecnologías digitales. Lo anterior implica entonces aprender a lo largo de la vida, la educación es continua y constante.

Los cambios constantes en el contexto mundial muestran un nuevo panorama que debe enfrentar la educación peruana como eje dinamizador de los procesos para lograr transformaciones y mejoras, lo cual implica dejar de abordarla de forma homogénea y adoptar una perspectiva holística con una visión conjunta desde el aspecto social, económico y cultural donde se integre las particularidades, realidades y problemáticas de nuestro país y su vasta cultura. Tal como se afirma en el informe de la UNESCO (2024): Transformar la educación implica reformular la finalidad, el contenido y los métodos de enseñanza y aprendizaje de la educación, como un proceso integral y permanente. Esta concepción promueve una educación adaptada a un contexto mundial que evoluciona rápidamente, y que responda a las necesidades de cada individuo, contribuyendo globalmente al desarrollo de un futuro pacífico, inclusivo y sostenible para la humanidad y el planeta.

Muchas de las innovaciones pedagógicas que proponen las Políticas Educativas no han tenido el efecto esperado para la compleja realidad peruana y son tan cambiantes como los gobiernos de turno que cada cierto periodo proponen momentáneas soluciones olvidando que la práctica pedagógica debe ser sistemática y estructurada hacia fines claros y tener en cuenta el entorno en el que viven los estudiantes , partir de prácticas de aprendizaje exitosas que tienen lugar en dicho contexto considerando lógicamente que es la escuela donde se inicia, desarrolla y evidencia este proceso.

Las políticas educativas nacionales a lo largo de los años no han podido satisfacer las aspiraciones de sus estudiantes por ello es necesario ampliar el panorama tomando en cuenta las escuelas como generadoras de cambio real. Muchos investigadores afirman que estos cambios y mejoras curriculares tienen éxito o fracasan en la medida que se da a las escuelas la libertad para tomar control de su práctica pedagógica y construir una comunidad de aprendizaje cohesionada en torno al núcleo pedagógico según refiere en la presentación de su libro Elmore (2010) que comienza con este título sugestivo: *Volver a lo esencial*, muy simple y claro mirar lo más importante que está en el entorno inmediato del alumno y el maestro.

Elmore menciona además en su libro que las políticas educativas de un Estado o de una escuela solo tendrán éxito si actúan y se centran en lo que él denomina el “*núcleo pedagógico*” –el estudiante, el docente y los contenidos, también llamado “*triángulo interactivo*”. En consecuencia, cualquier cambio curricular o política educativa del Estado o de un colegio, si queremos que sea un cambio sostenido y profundo, deberá realizarse respondiendo antes a estas tres preguntarse: ¿Afectará a los conocimientos y habilidades de los docentes? ¿Favorecerá el aprendizaje de los estudiantes? ¿Serán adecuados los conocimientos que se proponen para que sean aprendidos por los estudiantes?

Efectivamente como afirma González & Escudero (2018) la inclusión, comunidad, colaboración, participación, diálogo y compromiso, son conceptos muy relacionados que es preciso abordar conjuntamente en orden a combatir la exclusión, la segregación, el desapego, las barreras para el aprendizaje, el abandono y el fracaso escolar, y conseguir escuelas resistidas sobre ideales de justicia social, democracia y equidad, donde el alumnado adquiera una educación de calidad como condición mínima indispensable para gozar de una vida digna. Lo anterior

conlleva a la apertura de nuevas y mejores maneras de enseñanza y aprendizaje especialmente en el ámbito de la competencia lectora que aún no se ha podido desarrollar a pesar de los numerosos resultados de diagnósticos poco alentadores que vienen siendo olvidados en nuestro país donde urge mejoras cuantitativas y cualitativas en torno a este especial tema incidiendo en la comprensión lectora y las maneras de lograr resultados ascendentes que sirvan de base para nuevas propuestas educativas.

## **2.2 Propuesta del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje**

La educación actualmente se desarrolla en una sociedad de la información. Muchos organismos encargados de los lineamientos educativos mantienen que se necesita nuevas innovaciones educativas para que respondan a la demanda actual de las sociedades y puedan generar una cultura de paz, afirmando que la misión de la escuela debe promover el diálogo, la reflexión, educando en la democracia, para contar con personas que sean constructoras de una cultura de paz.

Es entonces que esta propuesta se presenta como una innovación educativa, que resalta este nuevo enfoque de aprendizaje llamado “dialógico”, necesario para formar a ciudadanos en la sociedad de la información. Este proyecto se basa en un conjunto de actuaciones educativas de éxito científicamente estudiadas y que están dirigidas a la transformación social y educativa.

El proyecto Comunidades de Aprendizaje tiene su origen en España donde se recoge los aportes de diferentes áreas de investigación como la didáctica, teoría de la educación, la sociología, el estudio del desarrollo, etc., principalmente las líneas de investigación desarrollado por el CREA de la Universidad de Barcelona, según lo refiere Elboj (2016), dado que es un proyecto de origen español, la mayor parte de las

investigaciones, se han desarrollado en Europa, pero recientemente hay publicaciones en Brasil, Colombia y Chile. En nuestro país se viene realizando en varias escuelas asesoradas por el equipo de la Universidad Marcelino Champagnat de Lima.

Sus aportes tienen amplio fundamento en teorías relacionadas con la Psicología, las Ciencias Sociales, que profundizan en las interacciones entre las personas, especialmente dentro de un contexto donde se trabaja con grupos y los entornos sociales, realizando una interpretación que conlleve a comprender fenómenos como los roles sociales, estereotipos y valores, así como la conciencia colectiva y la identidad social o el trabajo en equipo y el liderazgo y las Ciencias de la Educación , que brindan los conocimientos necesarios para transformar, crear y mejorar los sistemas de enseñanza en los diversos niveles brindando información de la manera cómo aprendemos y comprendemos los nuevos conocimientos desde los diferentes estilos de aprendizaje como la de Freire (1996), Habermas (2020) Scribner & Cole (1981), así como los planteamientos que propusieron nuevas formas de concebir la inteligencia de Cattel (1971). El cual incluye una distinción entre inteligencia fluida y cristalizada, que aportando en el entendimiento de la evolución del conocimiento y las habilidades a lo largo de la vida; sus aportes incluyen además el desarrollo de tests psicométricos para evaluar capacidades cognitivas y aspectos culturales y métodos de análisis factorial para explorar y estructurar empíricamente los componentes de la inteligencia y la personalidad. Además cuenta con principios guías que le permite formalizar la propuesta a través de lineamientos para el contexto donde se desarrolló como: La creación de una organización y un ambiente de aprendizaje, los procesos de enseñanza-aprendizaje tomando como centro de la institución escolar, la enseñanza con propósitos donde se planifica para el colectivo y se establecen finalidades claras, expresadas y compartidas por la comunidad., partir con altas expectativas y fomentarlas en los grupos de trabajo,

desarrollar la autoestima, lograr la evaluación continua y sistemática, lograr la participación del alumnado, de la familia y de la comunidad, promover el liderazgo escolar compartido y la educación entre iguales.

Se implementa a través de cinco fases de transformación referidas al entorno donde se desarrolla asegurando su entendimiento y compromiso entre todos los involucrados las cuales son: Sensibilización, Toma de decisión. Sueños, Prioridades y Planificación. Cada fase requiere consenso y tienen como principio la transformación educativa , se inicia en la sensibilización , la cual está referida principalmente a la formación científica de toda la comunidad involucrada en el proceso educativo realizando una evaluación y reflexión en torno a aquellas actuaciones educativas que dan los mejores resultados, en este primer momento se analiza las condiciones actuales de la escuela, se identifican las fortalezas y debilidades para determinar qué acciones son necesarias para la inclusión social y el éxito académico. La segunda fase corresponde a la toma de decisiones que necesariamente se concluye dialogando con todos los actores involucrados para lograr un compromiso de hacer la transformación escolar. Es un paso esencial pues de las responsabilidades cumplidas dependerá todo el avance hacia una escuela transformadora, democrática y comunitaria. La tercera fase se relaciona con los sueños es como la visión de la escuela que queremos donde el aporte de todos enriquece, involucra y compromete con el trabajo escolar y sus nuevos objetivos (estudiantes, profesorado, familiares, equipo directivo, agentes sociales). Es aquí donde inicia la transformación. La cuarta fase está relacionada con la selección de prioridades, aquí en forma consensuada se determinará cuáles son las necesidades más importantes donde se iniciarán los procesos de transformación, lo más relevante en torno a lo que podemos lograr y cambiar. Finalmente, está la quinta fase es la planificación necesaria para organizar y preparar sistemáticamente el cambio, un diseño del camino a recorrer, una ruta clara y compartida

por todos en asambleas que posibiliten aportes y concluyan en metas precisas y responsabilidades asumidas. Los resultados se verán en torno al tiempo y la sostenibilidad del compromiso por ello es necesario pasar por estas etapas progresivamente determinando tiempos flexibles a cada contexto a fin lograr el objetivo mayor: el de la transformación educativa y social.

Comunidades de Aprendizajes es un proyecto basado además en un conjunto de actuaciones educativas de éxito que tiene como objetivo lograr la transformación social y educativa. En este sentido, Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls (2002), especifican: En las Comunidades de Aprendizaje todos los miembros implicados sueñan y construyen la escuela que quieren para sus hijos e hijas con el objetivo de mejorar su educación. La participación de todos y todas es lo que hace posible transformar esa realidad, por más inmutable que parezca, en base a unos principios como el diálogo, la igualdad y la solidaridad.

El Proyecto de Comunidades de Aprendizaje lleva a cabo hace muchos años y respaldado con evidencias varias actuaciones educativas de éxito que la Comunidad Científica Internacional ha demostrado que contribuyen a mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas y la convivencia en el centro educativo. Estas actuaciones son seis, como los denominados Grupos Interactivos, que son una forma de organización dirigida a la mejora del aprendizaje y la convivencia, caracterizadas por la participación de personas adultas en las actividades de aprendizaje escolar como los padres de familia ; la Formación de Familiares donde se promueve la participación y formación de la familia para tratar de responder a sus necesidades e intereses, encontramos además una actuación de éxito interesante denominada Participación Educativa de la Comunidad, la cual posibilita que la escuela cuente con actividades dentro y fuera de ella donde la familia participe directamente en el aprendizaje ya que está demostrado que la participación

democrática ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales. Otra está relacionada con el Modelo Dialógico de prevención y resolución de conflictos que se fundamenta en el diálogo como herramienta para superar las desigualdades, además tenemos lo relacionado a la Formación dialógica del profesorado con las bases científicas, teóricas y evidencias avaladas por la comunidad científica internacional. importantísimo pues es un aspecto débil en las políticas educativas y es aquí donde encontramos a las Tertulias Dialógicas como una construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado basada en del Aprendizaje Dialógico y sus principios. Con las tertulias dialógicas se potencia el acercamiento directo del alumnado sin distinción de edad, género, cultura o capacidad a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo. Esta estrategia tiene comprobada eficacia en las familias. pues posibilita que personas miembros de la comunidad de muy diverso perfil (con o sin titulación académica, de diferentes culturas, edades, procedencias, formas de vida, religión, ideología, etc.) comparten diálogos, desarrollan reflexiones críticas y construcción de conocimiento en torno a la lectura.

### **2.2.1 El Constructo del Aprendizaje Dialógico fuente de interacción y transformación comunicativa social.**

El aprendizaje Dialógico es un constructo teórico muy importante producto de diversos aportes relacionados con las áreas de Educación, Psicología, Sociología y Filosofía, dedicadas a estudiar las posibilidades de transformación de los contextos desiguales. Al revisar sucintamente encontramos a Paulo Freire que habla de transformación social a través de la educación, Habermas en la filosofía del Lenguaje y Ciencias Sociales que propone cambios de los contextos a través de la acción

comunicativa, a George Mead en Psicología Social que habla de la posibilidad de transformación del sujeto en la relación con otro sujeto.

Son muchos los autores que referencian y explican las bases teóricas de este constructo por ello expondremos los más sobresalientes aportes como: La contribución de Vygotsky en su Teoría sociocultural con el aprendizaje cognitivo donde explica que el lenguaje y la interacción social son las herramientas más importantes para el desarrollo del pensamiento. En el ámbito de las teorías de aprendizaje a puesto énfasis en el papel del diálogo y la interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá de la concepción del aprendizaje como un proceso individual, Vygotsky hace referencia a la interacción con otros como un hecho fundamental para lograr el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Para ese autor el proceso de enseñanza y aprendizaje no ocurre en forma independiente al contexto en el que los estudiantes están insertos, según él los estudiantes construyen el conocimiento en interacción con todos los elementos culturales que están en su alrededor inclusive con su relación con compañeros más capaces o con un adulto sea el profesor o no, nos habla de la transformación a partir de las posibilidades del sujeto y a partir de la transformación de su contexto.

Este constructo se nutre además con los portes del psicólogo norteamericano Jerome Bruner quien lideró en la década de los sesentas una Revolución Cognitiva y propuso convertir las clases en sub - comunidades de Aprendizaje donde el profesor no tiene el monopolio del proceso de aprendizaje si no que su papel es potenciar que los alumnos se ayuden mutua y continuamente y a partir de allí ocurría la transformación de los espacios educativos en espacios de interacción y diálogo entre los estudiantes. Bruner sugiere además propone foros escolares que prioricen la variedad de ideas y el debate.

Por otro lado el educador, pedagogo y filósofo brasilero Paulo Freire considerado uno de los mejores autores del siglo XX basa su Teoría de la Acción Dialógica en el concepto de diálogo como medio para el aprendizaje y la transformación de la realidad en sus propias palabras la educación consiste en la formación de una actitud de diálogo que fomenta la curiosidad epistemológica y la re-creación de la cultura para promover en los estudiantes un aprendizaje liberador, creador de cultura y crítica en relación al mundo, los educadores deben proporcionar un ambiente de diálogo donde se propongan preguntas y se busquen respuestas a partir de la interacción de las personas y con el mundo

Freire se refirió a la acción comunicativa con una mirada multicultural. El teorizó sobre la acción comunicativa, la alfabetización crítica, también conocida como alfabetización liberadora o concientizadora. Su objetivo fue iniciar el proceso de alfabetización, llevar al educando a asumirse como sujeto de aprendizaje, como ser capaz y responsable; así como también sobrepasar la compresión mágica de la realidad y desmitificar la cultura letrada, la cual el educando está iniciando. Durante este proceso el estudiante va desarrollando una visión crítica que le permitirá convertirse en un agente de cambio y/o producción cultural, en oposición al modelo de reproducción cultural que impera en la escuela

Otro aporte importante lo brinda Jürgen Habermas filósofo alemán contemporáneo conocido como el creador de la teoría de la acción comunicativa quien defiende la idea de que el pensamiento y la conciencia son fruto de las interacciones sociales establecidas con otras personas, la subjetividad se constituye como un proceso de interiorización de las relaciones sociales que ocurren en el mundo externo es decir la construcción del pensamiento está directamente vinculada a las interacciones que tenemos durante la vida. En su teoría de la acción comunicativa el autor desarrolla una

concepción de la competencia comunicativa en la que todas las personas desarrollan el lenguaje y la acción por lo que son capaces de argumentar, expresar ideas, pensamientos para llegar a entendimientos y realizar acciones a partir de esta comunicación. Actualmente, se considera que lo que aprende cada estudiante está menos vinculado con lo que ocurre exclusivamente en el salón de clase y más vinculado con aquello que “ocurre en el aula, el domicilio y la calle.”

A esto se suman los aportes del filósofo Mikhail Bakhtin que entendió que el lenguaje tiene cierta ambigüedad porque las personas hablan a partir de visiones del mundo diferentes .El sostiene que cada vez que hablamos sobre algo que leemos o sentimos estamos reflejando diálogos que tuvimos con otras personas sobre ese mismo tema o sea los significamos que creamos en conversaciones antiguas son la materia prima de las conclusiones que arribamos en el presente, lo que decimos no puede ser separado de la perspectiva de lo que las demás personas con las que nos relacionamos tienen , este discurso es parte del nuestro, el discurso individual y el colectivo están conectados de esta forma todos los diálogos que tenemos tienen una especie de cadena .A partir de ese razonamiento los educadores pueden considerar que los estudiantes entran en el aula teniendo en la mente el cúmulo de diálogos que tuvieron con sus relaciones externas.

Para terminar, hablaremos de la Teoría de la Modernización Reflexiva de Ulrich Beck, (1998), la cual explica que la reflexión mediante el diálogo es un importante medio para orientar la forma de vida moderna hacia relaciones más armoniosas entre los miembros de una sociedad frente a los conflictos que surgen ante un mundo más individualizado

Con todos estos aportes teóricos el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universitat de Barcelona (CREA por sus siglas en inglés), establece una red conceptual sobre el cual descansa la estrategia de las Tertulias Literarias Dialógicas. CREA desarrolló el proyecto de reforma de centros educativos en comunidades de aprendizaje resultado de una larga trayectoria de investigación en las mejores teorías y prácticas internacionales para la superación del fracaso escolar y el aumento de la cohesión social. Todas estas teorías y prácticas coinciden en señalar que la clave del aprendizaje en la sociedad de la información está en la interacción comunicativa y en la coordinación de los diferentes contextos educativos. Fruto de estas investigaciones, CREA ha asesorado a los centros educativos que han decidido iniciar el proyecto de transformación educativa y sociocultural en comunidad de aprendizaje, coordinando un trabajo de colaboración con escuelas e institutos que atienden mayoritariamente alumnado que sufre desigualdades.

Ante este nuevo contexto dialógico, la escuela debe cambiar para dar respuesta a las demandas sociales y superar desigualdades educativas que abonan a las desigualdades sociales según indica Navareño (2012). La escuela cumple un rol en los procesos de transformación social. En la actual sociedad del conocimiento, la educación se ha convertido en la clave para la promoción y la inclusión social. Por este motivo, se necesitan nuevos modelos educativos que permitan a todas las personas desarrollar las capacidades necesarias para afrontar los nuevos desafíos.

Entonces la perspectiva dialógica del aprendizaje centra su atención en la intención social que se produce entre las personas, mediante el diálogo. Puesto que el intercambio de ideas genera un aprendizaje conjunto. El aprendizaje de los estudiantes no solo depende de las interacciones dentro del aula, sino también de las que ocurren en

todos los contextos en los que se mueven. En tal sentido el diálogo es un arma poderosa que genera aprendizaje hasta en lo cotidianidad y por más corto e insignificante que sea.

Tal como lo indica Eljob (2016), el Aprendizaje Dialógico es la interacción respetuosa, solidaria y equitativa entre integrantes de una comunidad en la que cada quien aporta con argumentos para lograr una interpretación y una reflexión grupal al final de todas las participaciones. Hoy en día es una de las corrientes educativas más relevantes dentro de los enfoques inclusivos, participativos y centrados en la construcción colectiva del conocimiento. Se fundamenta en el diálogo igualitario, la interacción respetuosa y la idea de que todas las personas, independientemente de su nivel académico, pueden aportar saberes valiosos. Es un modelo pedagógico basado en el diálogo auténtico, donde estudiantes, docentes y comunidad construyen conocimiento mediante la interacción, el intercambio de ideas y la reflexión conjunta. No busca solo transmitir contenidos, sino desarrollar pensamiento crítico, habilidades comunicativas, convivencia y participación democrática. Este tipo de aprendizaje responde a los desafíos del mundo moderno porque fomenta ciudadanos críticos y democráticos, fortalece habilidades comunicativas, sociales y cognitivas, mejora los resultados académicos, incluso en contextos vulnerables, promueve inclusión y equidad, desarrolla pensamiento crítico frente a información masiva entre otros aspectos tangencialmente.

El aprendizaje dialógico sin duda promueve el aprendizaje instrumental, favorece la creación de sentido personal y social bajo la práctica de valores como la solidaridad, la igualdad en la diferencia.

Por ello el aprendizaje dialógico es producto de la creación de significados en el seno de las interacciones dirigidas a alcanzar los mejores aprendizajes para todas las

personas. Un proceso de transformación de las personas a partir de múltiples vínculos que establecen con otros y su entorno. En estos vínculos se desarrollan capacidades de reflexión, de intercambio de ideas y propias y la de los demás

El Aprendizaje Dialógico está basado en siete principios a tomar en cuenta en una Tertulia Literaria Dialógica según Aubert, Flecha, García, & Racionero (2008) los cuales son:

- Diálogo igualitario: las opiniones de las personas adquieren validez e importancia según en fundamento de los argumentos y no por la posición de poder de quien lo dice.
- Inteligencia cultural: todas las personas están es sus derechos de tomar parte en un diálogo igualitario y realizar importantes contribuciones, según su formación cultural y académica, pues a lo largo de vida se adquiere conocimientos y habilidades.
- Transformación: las personas están en la capacidad de transformar las dificultades en posibilidades. En tal sentido, en lugar de adaptarse al contexto y a la situación personal del niño, se debe transformar dicho contexto mediante el cambio de sus interacciones con la escuela y la comunidad.
- Dimensión instrumental de la educación: el diálogo como base del aprendizaje promueve la cooperación, la motivación, la confianza en uno mismo, y por lo tanto, el aprendizaje instrumental y académica
- Creación de sentido: es importante que lo que se aprende mediante el Aprendizaje Dialógico tenga sentido para los participantes en él. Es decir, el sentido surge de las relaciones con las personas y con el entorno, contribuyendo a su elección.
- Solidaridad: este es un principio fundamental puesto que los participantes trabajan juntos y ayudándose entre todos superando las dificultades que se pueden presentar.

•Igualdad de diferencias: todos los participantes a las tertulias literarias son iguales, pero al mismo tiempo diferente, lo que significa el derecho de todos a vivir y pensar diferente manteniendo su propia identidad, pero igualdad de derecho para expresar los puntos de vista, sentimientos, conocimientos.

### **2.2.2 Una nueva visión de la lectura desde la perspectiva dialógica**

La sociedad actual muestra en una de sus más relevantes características la presencia de la actividad dialógica en todos los ámbitos de la vida según indica Flecha (2001). El término lectura dialógica se enmarca en el enfoque comunicativo inherente al ser humano por lo tanto incluye en su aprendizaje a la interacción y el diálogo como bases de su desarrollo. Para ello se analizan las posturas de autores que nos demuestran como las interacciones sociales y dialógicas coadyuban al aprendizaje consciente y reflexivo de la lectura dentro del contexto actual.

Analizamos a partir de sus aportes la lectura dialógica como fuente de interacción comunicativa y social tal como lo asegura la psicología sociocultural de Vygotsky (1995) señalando que el aprendizaje siempre parte de la interacción social, de manera que los niños y niñas alcanzan niveles más altos de desarrollo a través de la colaboración con sus compañeros y la supervisión de un adulto.

Entonces el desarrollo cognitivo depende de la interacción social a través de la que se transforman la cultura, la sociedad y el conocimiento según afirma George Herbert Mead (1934). Es por ello que la escuela necesita incorporar en la práctica lectora actividades que enfaticen interacciones comunicativas es decir diseñar contextos de aprendizaje para que los niños experimenten interacciones positivas y agradables basadas en sus altas expectativas como lectores, donde los estudiantes expresen ideas,

sentimientos, opiniones, necesidades, intereses y apreciaciones en torno a los temas del contexto.

Precisamente la actividad lectora posibilita un entorno de nuevos saberes e información posibles de ser alcanzados pues las lecturas literarias muestran la cultura de sus pueblos enriquecedora e histórica. De allí que Teberosky y Soler Gallart (2003) expresan que el éxito de la perspectiva de Lectura Dialógica se basa precisamente en ir más allá de los procesos cognitivos individuales de lectura, hacia el proceso intersubjetivo de compartir con los demás la alfabetización en algunos de los múltiples contextos que conectan la escuela y las familias, agregaríamos aquí del entorno y su cultura.

Un punto importante además de la lectura dialógica está centrado en el diálogo igualitario que se desliga del estatus de la persona enfatizando sus argumentos así este tipo de lectura posibilita la comprensión, la interpretación literaria y la reflexión crítica de los aspectos sociales que a todos nos implican propiciando una transformación tanto individual como social.

Otra característica resaltante es la participación de la comunidad educativa como los maestros, alumnos de otros grados, padres de familia y voluntarios que interesados en compartir sus opiniones forman parte de las actividades donde se prioriza la lectura dialógica.

Lo anterior muestra un panorama muy diferente al de la lectura escolar mecánica, solitaria, sin sentido a esperas de una larga hoja de preguntas comprensivas que luego de ser completadas pasan por una incisiva calificación. La diversidad que presenta en los participantes como la presencia del parentesco de familia que llega a la escuela no para dar una cuota onerosa sino para aportar con lo que conoce y acompañar la labor educativa de

su hijo o hija, cambia en su totalidad la finalidad lectora dando paso a una motivación más allá de aprobar con un calificativo, da paso a la motivación intrínseca generadora, productiva, duradera y perecedera en el tiempo.

Por ello Paulo Freire y Macedo (1989) entiende la lectura no como algo mecánico, sino como "lectura del mundo". Lectura del mundo que se enriquece cuanto más diversas sean las personas con las que compartimos. En la lectura dialógica el significado, la comprensión y el aprendizaje se intensifican a través de interacciones que establecen las diferentes personas en relación con un texto.

Es innegable que el análisis de la lectura de orientación dialógica resalta la mejoría en aspectos como la comprensión literaria, el vocabulario y la lectura crítica. A través del aumento de la interacción alrededor de la lectura en esa diversidad de espacios, los estudiantes mejoran significativamente las habilidades de lenguaje y desarrollan ciertas herramientas cognitivas que promueven el éxito en su alfabetización.

### **2.2.3 Aproximación conceptual sobre las Tertulias Literarias Dialógicas**

La tertulia literaria dialógica, como una actividad educativa, empieza en el año 1978 creada por un grupo de maestros de las personas adultas de Verneda-Sant Martí en Barcelona que se inspiraron en el desarrollo de esta, como una actividad cultural más no educativa. Según García et al. (2024) hoy en día se ha implementado para contribuir a la educación y fomentar el hábito lector y es una de las estrategias relevantes en el campo educativo en todo el mundo, debido a que diversas investigaciones educativas a nivel internacional han demostrado que ha aportado con grandes beneficios a la educación en todos los lugares que se ha aplicado.

La tertulia literaria dialógica es una de las estrategias que se emplea para desarrollar habilidades sociales como la expresión, argumentación y de manera especial la competencia lectora, ya que se trata según Loza (2004) de continuar la construcción del conocimiento a partir del diálogo que inició el autor al escribir su obra, primero de una forma individual–autor–lector, para pasar después a enriquecerlo aún más a través de un diálogo colectivo– autor– lector que encierra y supera al anterior al producir más y mejores aprendizajes. Para Aubert (2008) las tertulias dialógicas son actividades en las que, a partir de un texto, se comparten las reflexiones individuales para ponerlas en común mediante un diálogo sustentado en el principio de igualdad y en argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder.

El objetivo de las Tertulias Literarias Dialógicas es potencializar la construcción del conocimiento a partir del diálogo colectivo. A través del libro compartiendo palabras de Ramón Flecha (1997) Esta estrategia se han divulgado y ampliado también en las aulas de educación primaria y en los distintos niveles, desarrollándose además en espacios de formación de familiares y en centros cívicos, bibliotecas y otros.

La idea de las Tertulias Literarias Dialógicas es aprender juntos, sin discriminación, todos son aceptados, ya sean de diversas culturas, géneros e ideologías, en un espacio de libertad de expresión para interaccionar con diversas personas desarrollando una conexión, fomentando un clima favorable y enriqueciéndose todos

Esta estrategia introduce la idea central de la interacción lo que hace necesario que las escuelas abandonen el modelo tradicional, buscando formas de enseñanza basadas en el diálogo y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar: padres, madres, familiares, personas de los alrededores y otros agentes del contexto educativo. Tal como lo afirma Valeria Abusamra (2021), la importancia de fomentar

iniciativas de interacción es crucial para el desarrollo del vocabulario y del lenguaje en general, la interacción cara a cara es crucial para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. El vocabulario es una habilidad lingüística que se adquiere inicialmente en el entorno lingüístico donde nos encontramos a través de la interacción que vamos incrementando durante toda la vida. La lectura es el medio privilegiado para aumentar el vocabulario las habilidades léxicas, cuanto más leemos más incrementamos el vocabulario, al mismo tiempo cuanto mejor es el vocabulario más profundo es el conocimiento de las palabras mejor comprendemos

#### **2.2.3.1 Características de las Tertulias Literarias Dialógicas**

La tertulia literaria dialógica es una estrategia centrada en el acto dialogante se realiza mediante reuniones con la finalidad de compartir lecturas, donde se propicia las reflexiones, los debates, los argumentos, y las experiencias de vida cotidiana de las personas implicadas. Para ello se elige el libro consensuadamente entre los participantes, posteriormente se ponen de acuerdo en el número de páginas que deben leer y, finalmente, se reúnen para comentar lo que han leído. Cada participante debe tener algún párrafo señalado o subrayado que le haya gustado especialmente, y explicará a los demás los motivos por los que ha elegido.

En estas tertulias puede participar voluntariamente cualquier miembro de la comunidad: alumnos, familia, profesorado, otras personas etc.

Según Muñoz Ortega (2016) menciona las características principales que contribuyen a las TLD son:

- Acceso a la lectura y debate de los libros clásicos universales de la literatura que atraigan a los estudiantes para fomentar un hábito lector.

- Construcción del conocimiento a través del diálogo colectivo.
- Transmisión de valores como la empatía, generando un clima propicio a través de una comunicación asertiva e igualitaria.
- Mejora las habilidades de comprensión lectora, lectoescritura, ya que contribuyen al incremento del vocabulario, la fluidez, una expresión coherente y desarrolla la visión crítica de los estudiantes, ante cualquier suceso notable para fomentar sus opiniones.
- Las TLD permiten adquirir una visión amplia a través de los libros clásicos

Las TLD (Tertulias literarias dialógicas) se expresan mediante dos criterios fundamentales. Primero, se incentiva al estudiante a optar por una lectura de literatura clásica universal, y segundo, se pide la participación tanto de niños, adolescentes y adultos sin algún grado de estudios superior y sin experiencia lectora previa hacia las tertulias; poniendo en práctica los principios fundamentales (Diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental de la educación, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencias).

También, en estas tertulias literarias dialógicas se busca que el estudiante lea textos clásicos de la literatura universal, escritos que existen a través de un consenso global que amerite su aporte e importancia al patrimonio cultural de la humanidad. Además, estos textos literarios expresan a profundidad temas que giran en torno al contexto del lector a pesar de los años, y que los llevan a una reflexión acerca del mundo y su historia.

### **2.2.3.2 Orientaciones didácticas para realizar la Tertulia Literaria Dialógica**

La lectura dialógica busca apertura nuevos espacios y relaciones en la que genera la lectura y relectura de un texto: originando así, diversos ambientes para llevarlo a cabo

(familiares, centros educativos, centros comunitarios, bibliotecas, etc. Según Valls, Soler y Flecha, (2008). A continuación, pasaremos a hablar de las orientaciones dentro de los momentos a tomar para la práctica de las tertulias dialógicas dentro del contexto escolar.

**Antes:**

El papel del moderador (docente o familiar presente). Organiza, garantiza y favorece la participación y el diálogo de todos. Se realiza la selección del libro. Heterogéneamente se elige el libro a leer y se definen las páginas que serán leídas.

**Durante:**

Lectura del libro. Los estudiantes eligen un párrafo, líneas o ideas para poder compartirlo en clases y explicar por qué les gustó o llamó la atención.

Turno de palabra. El moderador designa los turnos de la palabra, pregunta quien comenzará a compartir su párrafo seleccionado, apunta el orden de las personas que desean hablar.

Lectura y argumentación. El docente abre turno a las participaciones.

Comentarios. El moderador pregunta si alguien, además del participante, eligió el mismo párrafo para compartirlo; de no ser así abre otro turno de palabra y apunta el orden para hacer los comentarios.

Momento de la tertulia. Después de escuchar el primer fragmento leído, el moderador da la palabra al siguiente nombre de la lista y abre un nuevo turno. Se respeta el orden para lograr la mayor participación.

## **Después:**

Finalizando la sesión, el grupo designa las páginas a leer en la siguiente clase. Preferiblemente se espera una regularidad constante (lugar, frecuencia y horario)

Selección de estrategias para aplicar en el aula La selección de estrategias está fundamentalmente asociada a los diferentes estilos de aprendizaje y con la finalidad de fomentar un ambiente agradable en el aula es por ello, que el docente a cargo es decir el mediador debe conocer muy bien a sus estudiantes para formular las siguientes estrategias.

### **2.3 La perspectiva de la Ciencia de la Lectura y su contribución a la comprensión lectora**

Debido a los constantes aportes de las ciencias, los hallazgos de psicólogos del desarrollo , la educación , científicos cognitivos , neurocientíficos , los resultados de sus investigaciones sobre la importancia que posee aprender a leer y los desafíos que se enfrentan en este largo camino se hace necesario reunir esta información en lo denominado ciencia de la lectura, pues su importancia radica en los hallazgos para comprender que métodos son importantes y funcionan en el proceso lector además de proporcionar una base para el desarrollo de los currículos más eficientes.

Definida por The Sciencie of Reading (2021), la ciencia de la lectura es un vasto conjunto interdisciplinario de investigaciones con base científica sobre la lectura. Estas investigaciones se han llevado a cabo durante las últimas cinco décadas en todo el mundo y deriva de miles de estudios realizados en múltiples idiomas. La ciencia de la lectura ha dado como resultado pruebas irrefutables que indican cómo se desarrolla una lectura y escritura competente; por qué algunos estudiantes tienen dificultades; y cómo podemos evaluar y enseñar de forma más eficaz y, por lo tanto, mejorar los resultados de los

estudiantes mediante la prevención y la intervención para evitar dificultades de lectura. La ciencia de la lectura proviene de investigadores de múltiples campos: Psicología cognitiva Ciencias de la comunicación Psicología del desarrollo Educación Especial Ciencias de la implementación Lingüística Neurociencia Psicología escolar. La ciencia de la lectura viene desarrollándose como tal hace mucho tiempo reuniendo evidencias para explicar el difícil proceso de aprender a leer a leer para aprender.

La ciencia de la lectura considera cinco factores críticos para el éxito futuro en la lectura: La conciencia fonémica como la capacidad de identificar y manipular sonidos individuales en las palabras orales, el vocabulario conformado por las palabras cuyos significados un niño puede entender y que puede utilizar correctamente al conversar, la fónica referida a la capacidad de corresponder letras escritas a los sonidos del lenguaje oral, la fluidez que implica la capacidad de leer palabras y oraciones con soltura, rápidamente y con expresión y la comprensión como la capacidad de captar el sentido de lo que se lee.

Gracias a sus aportes se conoce que el aprendizaje de la lectura y su comprensión no inicia en el contexto formal de la escuela donde el niño está inmerso en la actividades dirigidas a leer y escribir , comienza desde que el niño está expuesto a variedad de situaciones de lectura en el entorno familiar, a la cantidad de palabras que escucha , las interacciones comunicativas con los adultos y toda la exposición del contexto , en definitiva es un camino que inicia muy temprano y se enriquece durante toda la vida, pues las habilidades culturales e leer y escribir se enseñan y se ejercitan.

Según Valeria Abusamra (2021) denomina a lo anterior como el constructo de la alfabetización temprana, entendida como, las experiencias anteriores al ingreso a la escuela que se desarrollan en las interacciones que ocurren en los dos contextos

alfabetizadores principales en los primeros años de la vida de un niño: el hogar y el jardín de infantes. Entre los conocimientos y las habilidades que se incluyen, interesa destacar algunas en razón de su particular relevancia para los aprendizajes posteriores. Se trata de las habilidades de conciencia fonológica, de la amplitud del vocabulario, del conocimiento de las características de la escritura y de la lectura emergente. La ciencia de la lectura pretende dar explicación a la manera como un niño logra dominar la lectura sin conocer las letras, como se convierte en un lector que accede a la comprensión de textos.

En los últimos se ha desarrollado y considera una verdadera ciencia de la lectura desde múltiples disciplinas que han contribuido con variedad de datos, modelos y teorías que abarcan todos los niveles de análisis: conductual, cognitivo, neural y ambiental que aportan al desarrollo de la ciencia de la lectura.

Así desde el punto de vista conductual se desarrollaron muchas investigaciones que sustentan la ciencia de la lectura aportando con herramientas para la decodificación, comprensión de textos de la escritura y de otras habilidades cognitivas relacionadas con la conciencia fonológica, con la memoria de corto plazo verbal, aportes sobre las características de la lectura en diversas etapas del desarrollo del niño, información sobre los aprendices con y sin dificultades en la lectura. Al respecto Valeria Abusamra (2021) indica que las habilidades de conciencia fonológica se definen como aquellas que nos permiten y manipular deliberadamente los aspectos sonoros del lenguaje oral, es decir centrar la atención en las características estructurales del habla.

Desde un punto de vista cognitivo la comprensión de textos supone una habilidad completa multicomponencial donde intervienen muchos factores y de distinta índole como lingüísticos, psicolingüísticos, relacionados con la experiencia, la memoria,

metacognitivos, la atención, funciones ejecutivas y motivacionales, todos estos ellos determinan la comprensión de textos que consiste en la construcción activa de significados resultado de la combinación de dos elementos fundamentales lo que dice el texto o sea la información explícita y por otro lado el conocimiento del mundo del lector que es el conjunto de información que nos permite completar lo que el texto no dice directamente.

La lectura comprensiva desde un punto de vista cognitivo implica el desarrollo de habilidades relacionadas con la decodificación es decir identificar letras y transformar las letras en sonidos , habilidades referidas al el vocabulario que nos permite acceder a los significados de las palabras, aplicar estructuras sintácticas que permitan construir los significados de la frase, utilización de la memoria para aplicar el conocimiento del mundo y generar inferencias, habilidades ligadas a las funciones ejecutivas para jerarquizar información habilidades de tipo metacognitivo que permita intuir lo que vendrá y monitorear el proceso y aplicar la temporalización para armar secuencias de hechos.

Desde el punto de vista neural los aportes neurocientíficos proporcionan grandes avances, como en lo relacionado a la activación de las áreas cerebrales afirmando científicamente la diferencia entre una persona alfabetizada y una analfabeta activándose en el primer grupo nuevas áreas neurales resultado de la actividad lectora. Estos hallazgos conductuales, fueron respaldados por estudios con neuroimágenes funcionales que permiten detectar activación cerebral. En un trabajo pionero de Alexandre Castro-Caldas y colaboradores (1998) se observó que, durante una tarea de repetición de pseudopalabras, las personas analfabetas activaban áreas frontales vinculadas con la memoria episódica.

En cuanto al punto de vista de los efectos que tienen los aspectos ambientales, relacionados con los contextos culturales los aspectos socioeconómicos y la calidad de enseñanza recibida quedo demostrado la gran influencia en el proceso lector.

#### **2.4 La lectura como habilidad compleja del proceso de aprendizaje.**

Una concepción de la lectura aparentemente suele parecer simple, pero a través de los últimos años muestran implicancias antes desapercibidas. Así por la década de 1920, cuando las teorías conductistas eran las predominantes se sostenía que leer era únicamente verbalizar lo escrito; este paradigma centraba su interés en los contenidos de la enseñanza donde el texto y los procesos mentales necesarios para lograr la comprensión estaban expresados en extensos cuestionarios de preguntas. El proceso lector solo consistía en decodificar signos y darles sonido.

Otras perspectivas se basaron en visualizar y reconocer las palabras para luego comprender, colocando al lector como un sujeto pasivo que debía reproducir las ideas del autor, una teoría tradicionalista donde el lector debía tener características homogéneas. Es posteriormente a inicios de los 70 que los investigadores comenzaron a fijarse en la manera de cómo el lector comprende lo leído. Tal como lo afirma Colomer y Camps (1990), la nueva concepción de la lectura recoge los datos obtenidos desde los años cincuenta por las investigaciones de la psicología experimental sobre la percepción sensorial, investigaciones que contribuyen a aclarar aspectos tales como la forma en que se mira un texto cuando se lee o qué relación existe entre visión, oralización y velocidad lectora.

Ha sido en la última década, sin embargo, a partir de los progresos realizados por varias disciplinas desde los años setenta -con el desarrollo de la psicología cognitiva, los estudios sobre la inteligencia artificial a partir de la aparición de la informática y los

avances de la lingüística textual-que las investigaciones sobre la lectura han dirigido su atención hacia el proceso de la comprensión del texto y han efectuado un salto hacia adelante en la descripción de la lectura

Actualmente las investigaciones aportan nuevas maneras de conocer como los niños acceden a estos procesos y guían la forma de enseñanza que se necesita para abortarlas, ahora sabemos que hay múltiples maneras de lograr acompañarlos en el aprendizaje de la lectura desde el desarrollo del lenguaje oral y la comprensión de la fonología del lenguaje, hasta la habilidad de leer y escribir textos complejos, ahora los maestros tienen varios métodos disponibles para usar con sus alumnos pero a pesar de ello no se alcanza los estándares óptimos. Con la finalidad de formar una idea actual y más completa sobre la lectura expondremos algunas acepciones actuales sobre ella:

Según Jolibert (1992) refiere que la lectura escolar ha estado asociada con la insistencia en aspectos de comprensión literal. Así las preguntas de los profesores tras la lectura de los estudiantes trataban acerca de la información explícita del texto, sin tener suficientemente en cuenta la comprensión del significado global de aquello que se leía, así como de las inferencias que los estudiantes debían realizar para llegar a esa comprensión global.

Sifuentes (1972) al respecto indica que la lectura constituye pues, el eje principal de la dirección del aprendizaje del lenguaje. Es el instrumento común de trabajo para todos los materiales de estudio; es piedra angular en la vida de la escuela; por tanto, enseñar a leer bien es un aspecto fundamental en la labor docente.

Tapia (1999) nos indica que el aprendizaje de la lectura viene a ser la puerta de entrada a la educación porque comprende el dominio de una variedad de destrezas y

estrategias, que no siempre se adquieren rápida y fácilmente pues depende mucho de cómo las desarrollamos y potenciamos en nuestros niños en edad escolar para lograr una óptima comprensión lectora.

Para De Vega (1990) el proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto. La lectura culmina en una representación del referente del texto que incluye personajes, metas, intenciones, argumentos, relaciones causales, etc. Esta representación es mucho más que la suma de significados de las palabras individuales.

Vidal (1991) aporta al respecto que la lectura tiene dos componentes: el acceso léxico y la comprensión. En el segundo componente distinguimos dos niveles: el primero es la comprensión de las proposiciones individuales del texto que junto al acceso léxico se denomina microprocesos de lectura y el segundo nivel de comprensión supone la integración global del texto (macroprocesos), y requiere que los lectores empleen sus recursos mentales en ellos.

Para Stanley L (2010) La lectura es un proceso cognitivo, para este proceso resulta básico comprender que aquello que se ha dicho puede escribirse, entonces puede leerse de nuevo por parte de quien lo escribió o por alguien más. Una vez que los estudiantes tienen el concepto básico deben comprender el código escrito a través del cual se representa en el discurso en forma de información visual y las habilidades para descifrar dicho código y convertirlo en discurso. La comprensión del mensaje del autor es la meta de la lectura.

Lo anterior se encuentra dentro de una perspectiva neurocognitiva donde la lectura considerada como una herramienta del trabajo intelectual ya que permite poner en acción las funciones mentales y habilidades cognitivas como comparar, definir,

argumentar, observar, caracterizar etc. agilizando la inteligencia. La lectura, entonces, entendida así es una actividad transformadora, productiva y enriquecedora donde se pone en actividad esquemas de conocimiento para interpretar, simbolizar, comprender los datos esto necesariamente incorpora subprocessos percepción, atención, representación, comparación, procesamiento de la información etc.

Evidentemente la lectura no se circunscribe a particularidades es pues, más bien un proceso de alta complejidad donde todos los factores externos e internos están en constante interacción y precisamente partiendo de esta premisa es que la escuela está obligada hoy a dejar de ser esa isla donde se trasmite conocimientos y colocarse en el lugar donde todos los aprendizajes son considerados esto lógicamente incluye el primer lugar las experiencias del entorno de los niños. La complejidad de los objetivos es tal que se necesita la apertura nuevas formas de interacción en el aula, explorar otras estrategias donde el alumno sea partícipe de los procesos del aprendizaje.

Además debemos mencionar que los nuevos aportes de las disciplinas a la lectura como los provenientes de la psicología cognitiva en sus constantes avances nos conduce hacia una lectura como herramienta para desarrollar la imaginación, la creatividad, el aprendizaje, la reflexión y otros procesos que permitan acceder al complejo acto de leer, nos describe requisitos previos que se producen en diversas zonas cerebrales donde se relacionan los sistemas cognitivos, motores, visuales, auditivos y de lenguaje que coordinan para dar por resultado el aprendizaje de la lectura.

En definitiva, leer es más que descifrar, la lectura se ha convertido en un acto de razonamiento que confronta al lector con la nueva información del texto y sus propios conocimientos, de tal forma que la concepción de la lectura ha cambiado especialmente en la última década a partir de los avances obtenidos por varias disciplinas a lo cual

referimos a Hall (1989) que sintetiza en cuatro puntos las investigaciones referidas al tema: La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos, es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta, al contrario, el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa; el sistema humano de procesamiento de información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestro sistema de procesamiento textual y finalmente afirma que la lectura es estratégica, el lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia concepción.

Con lo expresado por estos autores se concluye que el complejo proceso de leer debe ser reorientado en las escuelas, buscar diversos caminos para lograr acceder a los textos con anticipaciones, interpretaciones, movilizando saberes que los alumnos ya tienen producto de sus experiencias confrontándolos con los saberes de los textos, para que a partir de estos necesarios procedimientos se construyan los nuevos significados que posibilite lograr comprender las lecturas.

#### **2.4.1 La competencia lectora como habilidad indispensable para la comprensión.**

Debido a que existe una gran diversidad de definiciones en torno a competencia lectora y cada una con sus propias categorías conceptuales, recogeremos las acepciones más representativas:

Iniciaremos con una referencia a nivel mundial sobre este aspecto que se manifiesta el documento Marco de la Evaluación de la competencia lectora PISA 2022, dado por la OCDE (2023): La Competencia Lectora se define en PISA como la capacidad de comprender, usar, evaluar, y reflexionar sobre textos, e involucrarse con

ellos para lograr las metas propias, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad.

En esta acepción encontramos una reformulación de la definición de la competencia lectora así como en relación a los contextos de su uso, debido a los constantes cambios en la cantidad y variedad de materiales escritos, los avances en las teorías integradoras y contemporáneas de la lectura pero principalmente a la evolución en el uso de los herramientas digitales, además de que los objetivos educativos en todo el mundo que ya no se basan en la memorización sino en un concepto más amplio del conocimiento. Así lo refiere la OCDE (2018) en lo referente a la competencia lectora como la capacidad de localizar, acceder, comprender y reflexionar sobre todo tipo de información es esencial para que los individuos puedan participar plenamente en una sociedad basada en el conocimiento. El desarrollo de la competencia lectora no es solo una base para el logro en otras áreas curriculares del sistema educativo, sino también requisito previo para la participación exitosa en muchas áreas de la vida adulta. Lo anterior requiere una definición más amplia de competencia lectora que logre el despliegue de estrategias complejas de procesamiento de información, donde se incluya el análisis, la síntesis, la integración e interpretación de información relevante de textos múltiples

La OCDE (2018) indica además que a competencia lectora incluye un amplio rango de habilidades cognitivas y lingüísticas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de palabras, la gramática, y las estructuras textuales y lingüísticas para la comprensión, así como la integración del significado con el conocimiento del mundo. También incluye habilidades metacognitivas: la conciencia y la habilidad para usar una variedad de estrategias apropiadas al procesar los textos. Las habilidades metacognitivas

se activan cuando los lectores piensan, monitorean y ajustan su actividad de lectura para conseguir un propósito particular. Aclara también que una persona que ha desarrollado su competencia lectora no solo tiene las habilidades y el conocimiento para leer bien, sino que también valora y utiliza la lectura para una variedad de propósitos. Por ello, el objetivo de la educación es cultivar no solo el dominio, sino también el compromiso hacia la lectura. El compromiso, en este contexto, implica la motivación para leer y comprende un grupo de características afectivas y conductuales. Estas incluyen el interés y el disfrute de la lectura, el control sobre lo que uno lee, la participación en la dimensión social de la lectura, y prácticas de lectura diversas y frecuentes.

Esto es un acercamiento más preciso que solo referirse a la lectura pues indica que generalmente se entiende como un proceso de decodificación pero que es necesario utilizar un constructo que refiera su complejidad y amplitud como el de competencia lectora.

En consecuencia, enseñar a leer comprendiendo tiene un fundamento en el conocimiento del proceso lector, precisa saber en qué consiste leer y qué factores inciden en ello para poder programar su enseñanza. Sabemos que los maestros y sus concepciones determinan la orientación de su práctica docente por ello es fundamental abordar el proceso de lectura enfocándose en nuevos modelos relacionados con los avances de la ciencia y la interacción.

Lo anterior nos aleja definitivamente de una concepción pasiva de la lectura y muestra un lector bajo una perspectiva interactiva capaz de utilizar conocimientos variados para obtener información, significados, para crear, elaborar integrar, en suma, interactuar con las lecturas bajo sus propios esquemas mentales partiendo del conocimiento propio y al compartir en colectivo

## **2.4.2 Fundamentos teórico conceptuales de la comprensión lectora**

Desde que el ser humano obtuvo la herramienta del lenguaje se inició toda una evolución transformadora de su entorno para preservar sus saberes utilizando expresiones diversas a través de las generaciones hasta llegar a la escritura y la lectura como procesos inherentes a la condición humana e indispensables para el desarrollo cognitivo que no ha dejado de evolucionar vertiginosamente en los últimos años a la par del desarrollo tecnológico.

Tradicionalmente la comprensión ha sido concebida como la extracción del significado transmitido por el texto. Desde esta perspectiva, el significado está en el texto y el rol del lector se reduce a encontrarlo. Sin embargo, las definiciones contemporáneas muestran que algo fundamental ha cambiado. Al respecto la OCDE (2018) indica que la palabra “comprensión” se asocia fácilmente con el concepto ampliamente aceptado de “comprensión lectora”, que implica algún nivel de integración de la información del texto con las estructuras de conocimiento del lector. Incluso, en las primeras etapas, los lectores aprovechan el conocimiento simbólico para decodificar un texto y requieren un conocimiento de vocabulario para crear significado. No obstante, este proceso de integración puede ser también mucho más amplio, por ejemplo, el desarrollo de modelos mentales acerca de cómo se relacionan los textos con el mundo.

Tal como lo afirman Adam y Starr (1982) La noción de la comprensión lectora ha ido cambiando a lo largo del tiempo en concordancia con los cambios sociales, económicos y culturales y alude a un proceso cognitivo y de desarrollo personal, así como al entendimiento funcional de la lectura en su dimensión social. Hoy día, la comprensión de textos ya no es considerada como la capacidad, desarrollada exclusivamente para leer y escribir, sino como un conjunto progresivo de conocimientos,

destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacciones con sus compañeros.

Actualmente existen diversos enfoques centrados en el estudio de la comprensión lectora, que toman principios de variadas áreas de conocimiento para la elaboración de un marco interpretativo, desde el enfoque cognitivo, psicolingüístico hasta el sociológico, pasando por el comunicativo cada uno con definición y fundamentos teóricos propios. Aunque el campo de estudio de la lectura agrupa a investigaciones desde diversas perspectivas es posible encontrar puntos de consenso respecto a las características esenciales que definen la comprensión lectora reflexiva, eficiente, creativa e instrumental.

Dentro los enfoques cognitivos el que aporta un marco de interpretación para estudiar la comprensión lectora es el propuesto por el psicólogo norteamericano Walter Kitsch diseñando el “modelo de construcción-integración” donde la competencia lectora se ha considerado como un producto y como un proceso. Como producto es el resultado de la interacción entre lector y el texto esto sería almacenado en la Memoria de Largo Plazo después que luego será evocado al formular preguntas sobre el material leído. Entendida como proceso tiene lugar en cuanto se recibe la información, y en la que solamente interviene la memoria de trabajo.

En esta línea se encuentra la definición que hace Defior (1996) quien afirma: La comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y en la que le proporciona el texto.

Al respecto Ortiz (1996) manifiesta que el modelo de “construcción-integración” considera que el procesamiento de un texto, esto es su comprensión, se realiza en ciclos

mientras se lleva a cabo la lectura; esto significa que no se lee para después comprender, sino que la comprensión debe suceder al mismo tiempo que se va leyendo, sólo que esta acción es la consecuencia de ir procesando fragmentos del texto que se van relacionando con parte de la información procesada anteriormente. La comprensión, de hecho, no “proviene de la comunidad de hablantes”, sino de este proceso cíclico, aunque bien es cierto se puede enriquecer, profundizar a partir del diálogo con otros.

Los enfoques cognitivos consideran de gran importancia los esquemas mentales, los significados culturales y los conocimientos previos que sirven de filtro para que una persona comprenda la realidad como parte de la naturaleza social, ubicando lo anterior como parte de la psique individual; además, es cierto igualmente que lo comprendamos individualmente o no, es necesario este paso inicial que implica la lectura: antes de llegar a una comprensión intersubjetiva el lector debe realizar una comprensión desde la propia subjetividad, porque la lectura es un acto que generalmente se realiza en soledad

Además, los esquemas cognitivos consideran de gran importancia los conocimientos previos. Se unen aquí los aportes que provienen de los resultados de las investigaciones realizadas en los últimos años los cuales han llevado a una coincidencia fundamental: el conocimiento previo del lector es un factor determinante en el proceso de construcción del significado. Ese conocimiento previo está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico tratado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva; es decir, la forma en que se está organizando su conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone; por su competencia lingüística en general y por su conocimiento de la lengua escrita, en particular.

Así para Adams y Bruce (1990) La comprensión de la lectura implica la construcción de ideas a partir de conceptos preexistentes. El lector, afirman, no puede

optar entre utilizar o no su conocimiento previo, pues la comprensión es el uso del conocimiento previo, para crear un nuevo significado. Sin tal conocimiento, un objeto complejo (como es un texto) no sólo resulta difícil de interpretar, sino que, hablando estrictamente, carece de sentido.

En esta línea encontramos que la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

Colomer (1995) indica al respecto que cuando uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información. Continúa exponiendo que la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

Es necesario indicar que desde este enfoque cognitivo se considera la comprensión lectora como el resultado de un conjunto de procesos mentales que permiten la identificación de las grafías, pasando por la pronunciación, la reconstrucción de significados y la memorización, hasta llegar a la construcción de un modelo mental que corresponda al contenido informativo de un texto.

La comprensión lectora implica entonces el procesamiento de la información en diferentes niveles, además de la participación de diferentes estructuras cerebrales para acceder al aprendizaje de la lectura. Como lo indican Puente y Ferrando (2000), cuando leemos, las estructuras que principalmente se activan son el lóbulo occipital (receptor de los estímulos visuales), frontal, temporal y parietal (áreas activadas especialmente en el lenguaje con funciones como el reconocimiento de las palabras, sus significados y el almacenamiento léxico).

En otro ámbito encontramos a la comprensión lectora enfocada desde una perspectiva social y antropológica que centra sus conceptos en las prácticas letradas y comunidades de aprendizaje, pues el enfoque parte de la interacción social para lograr la construcción del conocimiento limitación del enfoque de corte social radica precisamente en la evaluación: no queda claro cómo evaluar la comprensión lectora, en lo individual, sobre todo cuando ésta proviene de la comunidad de hablantes; incluso llevar este enfoque al límite, implicaría concluir que no se puede evaluar la comprensión lectora. Asimismo, el enfoque cognitivo tiene sus propias limitaciones y sus propios retos cuando de evaluar la comprensión lectora se trata.

El enfoque psicolingüístico considera la comprensión lectora como una predicción que el lector va haciendo mientras realiza un proceso de decodificación. Al respecto Molinari (2008) afirma: La psicolingüística postula que existen procesos cognitivos específicos para la comprensión de cada uno de ellos. Esos procesos cognitivos se denominan indistintamente procesos componentes de la comprensión o niveles de procesamiento en la comprensión del lenguaje. A cada nivel estructural lingüístico se asocian, en psicolingüística, uno o más procesos componentes o niveles de procesamiento. Un texto, por ejemplo, no puede ser procesado en un instante; el lector construye la representación del mismo sucesivamente, mediante el procesamiento de las

unidades menores. No puede comprenderse un texto como un todo si no se comprenden buena parte de las oraciones que lo componen; no puede comprenderse una oración si no se comprende el significado de las palabras que la componen o al menos de varias de ellas. Quien comprende impone a los estímulos transformaciones sucesivas que conducen de una forma de representación a otra, cada vez más abarcativa.

Por ejemplo, para el enfoque comunicativo, como quedó expuesto, la comprensión lectora se mide a partir de la identificación de la estructura del texto, así como de la intención del autor, entre otros aspectos; sin embargo, dicho constructo es puesto en duda cuando se lee un texto de divulgación. Para el enfoque comunicativo –el cual predomina, junto con el de corte social y antropológico, en la orientación educativa de nuestro país –, la comprensión lectora consiste en la identificación de elementos estructurales, propósitos del autor e ideas principales de un texto expositivo.

Nuestro sistema curricular propone desde hace muchos años este enfoque comunicativo, sustentado en los aportes teóricos y las aplicaciones didácticas de distintas disciplinas relacionadas con el lenguaje, tales como la pragmática, la lingüística del texto, la etnografía de la comunicación, la semiótica textual, la sociolingüística, los enfoques sociocognitivos de la psicolingüística, la etnometodología o el análisis del discurso. Esto trae además ideas esenciales de las disciplinas relacionadas con el estudio del lenguaje como : La actividad lingüística como parte esencial de la acción humana; los usuarios de una lengua son miembros de una comunidad sociocultural concreta en el seno de la cual los usos lingüísticos y comunicativos están regulados; la significación de un texto se construye en el uso discursivo y el contexto de interacción social; a la adquisición y uso de la lengua subyacen procesos cognitivos que permiten la construcción individual y social del conocimiento.

Básicamente se tiene las premisas de lograr la enseñanza de la lectura partiendo de textos auténticos y no solo los textos escolares permiten que nuestros niños desarrollen capacidades para la comprensión y a la vez comprenden el sistema de escritura alfabético. En síntesis, se busca el desarrollo de las competencias comunicativas desde las prácticas y los usos sociales del lenguaje situados en diversos contextos socioculturales. En el marco de esta situación real, los estudiantes aprenden a usar la lengua, los textos que leen, y escriben y comunican oralmente, según el contexto, el destinatario y el propósito comunicativo asociado a las actividades que se presentan. Además, se pone énfasis en los conocimientos que ya tiene el alumno al iniciar el proceso lector con experiencias previas en el entorno familiar y local.

Lamentablemente se muestra hasta hoy un descuido de la parte funcional y social de la lectura fundamental para que el alumno se sienta motivado constantemente con apertura a leer disfrutando lo que hace. La escuela aún se encuentra lejos de cohesionar actividades dirigidas al desarrollo de las habilidades lingüísticas para llegar a la comprensión de los textos que les permitan obtener las herramientas necesarias para interactuar verdaderamente con ellos y obtener su profundo sentido, fomentando el desarrollo de la autonomía de los estudiantes la apropiación de los métodos y medios para procesar información en cualquier soporte, atribuirle significado, construir y comunicar resultados.

#### **2.4.3 La comprensión lectora y sus niveles de proceso**

En este aspecto existen múltiples aproximaciones abordadas por diversos autores, por ello se expone de manera general algunas acepciones consideradas relevantes como los niveles considerados por la Prueba Pisa para posteriormente exponer la propuesta que MINEDU viene trabajando desde hace varios años desde el enfoque comunicativo.

La prueba PISA en sus evaluaciones consideran seis niveles de desempeño de la escala global de Lectura que refieren una descripción de lo que pueden hacer los estudiantes que se enfrentan con éxito y pueden resolver satisfactoriamente las preguntas y los que solo pueden acceder a las preguntas de baja complejidad.

Encontramos desde lo más sencillo que agrupa al primer nivel con sus respectivos sub niveles (a, b y c) donde los lectores comprenden y declaran el significado de oraciones cortas, interpretar el significado literal, buscar y localizar una información, hasta llevar en el subnivel 1<sup>a</sup> al reconocimiento del tema principal o el propósito del (de la) autor(a) y hacen conexiones simples entre varias piezas adyacentes. PISA considera en el nivel 2 a los estudiantes que son capaces de entender relaciones o interpretan el significado dentro de una parte limitada del texto de amplitud moderada, es aquí donde se comienza a demostrar la capacidad de usar las habilidades de lectura para adquirir conocimientos y resolver una amplia gama de problemas prácticos. Generalmente agrupan a los estudiantes que necesitan indicaciones para poder interactuar con un texto.

En el nivel 3 los estudiantes deben ser capaces identifican el significado literal de textos únicos o múltiples, incluso en ausencia de contenido explícito o pistas organizacionales, generar inferencias tanto básicas como más avanzadas además de reflexionar basándose en la información explicita. En este nivel ya se evidencian los niveles: literal, inferencial y criterial, pero en baja complejidad.

El nivel 4 se ubican a los lectores que realizan la comprensión de pasajes extensos, localizan e integran la información aún con los distractores del texto y pueden evaluar y reflexionar sobre las estrategias de los autores. En el nivel 5 son capaces de interactuar con textos largos y pueden organizar información, inferir la información

relevante realizar deducciones, evaluar críticamente, hipotetizar y desarrollar el razonamiento causal.

Finalmente, los lectores del nivel 6 comprenden textos extensos y abstractos, comparan, contrastan e integran información generando inferencias a través de piezas de información distantes en el texto además de lograr reflexionar profundamente sobre la fuente del texto en relación a su contenido. Además, establecen procesos de lectura indispensables que colaboran con la comprensión como: leer con fluidez, como proceso asociado por liberar la atención y los recursos de memoria, otro proceso es el referido a la localización de la información.

Lo anterior es una descripción específica de los que la prueba PISA considera y de lo cual se desprende lo establecido por el Ministerio de Educación de nuestro país que gira en torno a la interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales donde se enmarca la lectura determinando en el proceso lector tres niveles de la comprensión Literal, inferencial y criterial.

Para Cooper (2003) La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el acceso al conocimiento en todos los niveles educativos. En un contexto social y cultural donde el flujo de información es abundante y diverso, la capacidad para interpretar, analizar y evaluar textos se convierte en una competencia esencial para el aprendizaje y la participación ciudadana. En este marco, la **Teoría de Cooper**, una de las propuestas más influyentes en el campo de la didáctica de la lectura, permite comprender la lectura como un proceso complejo, dinámico y estratificado. Su enfoque propone analizar el acto lector mediante niveles progresivos de comprensión, los cuales iluminan tanto la naturaleza multidimensional del proceso como las estrategias necesarias para fortalecerlo en contextos educativos.

Desde la perspectiva de Cooper, comprender un texto implica mucho más que decodificar palabras o reconocer estructuras gramaticales. El autor concibe la comprensión como un acto cognitivo en el que el lector interactúa activamente con el texto para construir significado. En este sentido, la lectura es un proceso de elaboración, interpretación y reflexión, donde intervienen no solo las habilidades lingüísticas, sino también conocimientos previos, experiencias personales, motivaciones e incluso factores socioemocionales. Esta visión interaccionista sitúa al lector en el centro de la experiencia lectora y resalta su papel activo como constructor de significados.

Uno de los aportes más relevantes de la Teoría de Cooper es la organización de la comprensión lectora en **cuatro niveles progresivos**: literal, inferencial, crítico y apreciativo. Cada nivel representa un grado distinto de complejidad cognitiva y demanda habilidades específicas que se desarrollan mediante la práctica sistemática y la reflexión metacognitiva. Estos niveles, más que comportamientos aislados, funcionan de manera articulada y permiten una evaluación integral del desempeño lector.

El **nivel literal**, considerado la base del proceso de comprensión, se centra en identificar información explícita proporcionada por el texto. En este nivel, el lector recupera datos, ideas principales, secuencias de acontecimientos y características básicas de personajes o conceptos. Aunque suele asociarse con una lectura superficial, el nivel literal es indispensable: proporciona las piezas iniciales con las que luego se construirán inferencias más complejas. Un dominio insuficiente de este nivel puede limitar el avance hacia interpretaciones más profundas, ya que las inferencias y evaluaciones dependen, en gran parte, de la correcta identificación de la información textual explícita.

El segundo nivel, el **inferencial**, es el que transforma la lectura en un proceso activo de interpretación. Aquí, el lector va más allá de lo escrito y combina la

información del texto con sus conocimientos previos para deducir significados implícitos. Se elaboran hipótesis, se establecen relaciones causales y se completan vacíos semánticos que el autor no señala directamente. Este nivel exige un pensamiento flexible y la capacidad para integrar información diversa, lo que lo convierte en un componente central del desarrollo cognitivo asociado a la lectura. Además, es en este nivel donde el lector comienza a apropiarse del texto, otorgándole significado personal.

El **nivel crítico**, por su parte, demanda una actitud reflexiva y evaluativa frente al contenido del texto. El lector analiza la intención comunicativa del autor, examina la solidez de los argumentos, identifica sesgos y evalúa la validez y pertinencia de la información. Este nivel está directamente relacionado con el pensamiento crítico, una competencia esencial en sociedades que requieren ciudadanos capaces de distinguir entre información confiable y discursos manipuladores. En el entorno educativo, trabajar este nivel implica promover la discusión, el razonamiento argumentativo y la toma de postura fundamentada.

Finalmente, el **nivel apreciativo** se relaciona con la dimensión personal, emocional y estética de la lectura. En él, el lector expresa juicios de valor basados en su sensibilidad, preferencias, experiencias de vida y expectativas. Este nivel es particularmente importante en la formación de lectores autónomos, pues ayuda a desarrollar el gusto por la lectura y favorece el vínculo afectivo con los textos. Lejos de ser un nivel “subjetivo” o de menor rigor, el nivel apreciativo cumple un rol central en la construcción de una identidad lectora, promoviendo la motivación intrínseca y la lectura como práctica cultural significativa.

La teoría de Cooper no solo tiene un valor explicativo, sino también **pedagógico**. Su aplicación en el ámbito educativo brinda a los docentes un marco claro para planificar

estrategias de enseñanza y evaluación. Al considerar los niveles de comprensión, el docente puede estructurar actividades que promuevan habilidades específicas, diseñar preguntas diferenciadas y diagnosticar con mayor precisión las dificultades lectoras de los estudiantes. Asimismo, la teoría orienta hacia el uso de estrategias metacognitivas, como la anticipación, el subrayado, el resumen, la formulación de preguntas o la verificación de hipótesis, que permiten fortalecer la autonomía del lector y mejorar su desempeño.

Además, este enfoque resulta especialmente valioso en contextos donde las dificultades lectoras son persistentes. En América Latina, por ejemplo, evaluaciones internacionales como PISA han evidenciado brechas significativas en comprensión lectora. Frente a ello, enfoques como el de Cooper ofrecen rutas prácticas para mejorar el rendimiento, ya que promueven un trabajo progresivo que atiende tanto a habilidades básicas como a las más complejas. Implementar esta teoría implica asumir que la comprensión no es una destreza innata, sino una competencia que puede desarrollarse mediante prácticas deliberadas y sistemáticas.

En conclusión, la Teoría de Cooper constituye un aporte fundamental para entender la lectura como un proceso estructurado, gradual y reflexivo. Su propuesta, basada en niveles de comprensión, no solo permite analizar de manera detallada cómo los lectores construyen significado, sino que también orienta estrategias pedagógicas eficaces para fortalecer esta habilidad. En un mundo donde la información se multiplica y donde la capacidad para interpretarla de manera crítica es cada vez más necesaria, la perspectiva de Cooper se mantiene vigente y se proyecta como una herramienta indispensable para la formación de lectores competentes, críticos y sensibles.

Según Rosales (1983) En el proceso integral de la lectura existen tres niveles diferentes que en cierta medida corresponden a estudios de desarrollo del lector. El primer nivel lector es el de la lectura mecánica que se desarrolla durante los dos primeros grados de primaria y consiste en la adquisición literal y retentiva de los signos gráficos. Este nivel depende sustancialmente de factores maduracionales y de desarrollo de habilidades y mecanismos tanto corporales como psicológicos. El segundo nivel lector es el de la lectura comprensiva. En este nivel se produce la integración de la lectura mecánica con el bagaje de conocimientos e información verbal que maneje el educando. Este nivel depende de un normal desarrollo y estimulación del pensamiento y de un adecuado lenguaje interior que se desarrolla con mayor énfasis en los últimos grados de primaria. Es en estos grados donde la lectura alcanza mayor amplitud como instrumento de enriquecimiento de las experiencias de los niños procurándoles mayor comprensión y conocimiento de otros ambientes, tanto básicos como sociales. El tercer nivel lector corresponde a la lectura interpretativa, la cual consiste en que a partir de la información escrita se puede llegar a construir o elaborar realidades o informaciones, no siempre referidas al campo de la propia experiencia. Esta habilidad suele desarrollarse a partir del ingreso a la Educación Secundaria

Lo anterior necesariamente coloca en un papel activo del estudiante para poder comprender las lecturas y un desarrollo profesional docente que permita apoyo continuo para lograr manejar acertadamente el aprendizaje de la lectura , todo ello fomentando la participación de las familias y su entorno, lo cual implica un arduo trabajo para realizar un diagnóstico que constituya la línea de base en el trabajo de la enseñanza de la lectura pues se sabe que cuando el estudiante inicia el desarrollo de la competencia lectora utiliza saberes y recursos provenientes de su experiencia y del mundo que le rodea.

La competencia comunicativa propuesta por el MINEDU ya desde hace más de una década implica la combinación de capacidades dirigidas en tres grupos coincidentes con los niveles de la comprensión lectora.

Iniciando por el nivel literal donde el estudiante identifica y comprende la información explícita que se presenta en el texto para obtener la información de un texto escrito, para localizar y seleccionar información explícita de los textos escritos con un propósito específico, Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la compresión inferencial y evaluativa o crítica. La información que trae el texto puede referirse a:

- Reconocer información explícita: Ubicar datos, hechos y conceptos mencionados directamente en el texto.
- Identificar la idea principal: Determinar el tema central del texto.
- Secuenciar eventos: Ordenar los hechos que se presentan en el texto de forma cronológica.
- Resumir: Reducir el texto a sus ideas principales.

En este nivel se desarrolla los siguientes aspectos:

<b>ÉNFASIS</b>	<b>PREGUNTAS A FORMULAR</b>	<b>ACTIVIDADES A REALIZAR</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Vocabulario</li><li>• Frases</li><li>• Caracterizar personajes y sus acciones, lugares, momentos, etc.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>¿Qué ...?</li><li>¿Quién ...?</li><li>¿Dónde ...?</li><li>¿Cuándo ...?</li><li>¿Con quién ...?</li><li>¿Cómo ...?</li><li>¿Qué hizo ...?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que los niños y niñas:</li><li>• Digan lo que el texto relata o explica.</li><li>• Enumeren a los personajes.</li><li>• Describan las características físicas de los personajes, el lugar y el momento en los que ocurren los hechos.</li></ul>

Seguidamente encontramos al nivel Inferencial caracterizado por la elaboración de ideas y elementos que no están expresado explícitamente en el texto. Aquí se establecen relaciones diversas de los contenidos implícitos en el texto, se llegan a conclusiones y se señala la idea central.

La información implícita se puede referirse a causa o consecuencias, semejanzas o diferencias, diferencias entre fantasía y realidad etc. Aquí se exige que el lector haga inferencias relacionado partes del texto y la información que él maneja.

Lo esperado aquí es que el alumno logre:

- Interpretar el significado de palabras y frases: Inferir el significado de palabras o frases a partir del contexto en el que se utilizan.
- Deducir información implícita: Llegar a conclusiones que no se mencionan directamente en el texto, pero que se pueden inferir a partir de la información explícita.
- Comprender las relaciones de causa y efecto: Identificar las relaciones de causa y efecto entre los eventos que se presentan en el texto.
- Predecir lo que sucederá: Anticipar lo que puede suceder a continuación en el texto o en la vida real en base a la información proporcionada.

El énfasis, las preguntas y las actividades a trabajar en el nivel inferencial son:

<b>ÉNFASIS</b>	<b>PREGUNTAS A FORMULAR</b>	<b>ACTIVIDADES A REALIZAR</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Establecer relaciones de causa –efecto</li><li>• Analizar razones, causas e intenciones de los personajes.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo creen que ...?</li><li>• ¿Con qué objetivo piensan que ...?</li><li>• ¿Por qué ...?</li><li>• ¿Para qué ...?</li><li>• ¿De qué otra manera ...?</li><li>• ¿Qué otra cosa pudo pasar...?</li><li>• ¿Qué pasaría si ...?</li><li>• ¿Qué diferencias ...?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que los niños y niñas:</li><li>• Infieran ideas principales no incluidas explícitamente;</li><li>• Infieran secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.</li><li>• Infieran relaciones de causa y</li></ul>

- Hacer hipótesis ¿Qué semejanza ...? sobre elementos que no están en el texto.
  - Explicación del significado de palabras o expresiones difíciles, ambiguas o desconocidas.
  - Reconocimiento de relaciones semánticas entre dos o más proposiciones: causalidad, consecuencia, semejanza, contraste, analogía, entre otros.
- efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.
- Predigan acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa.

Finalmente, está el nivel crítico donde logra un proceso de reflexión, evaluación del contenido y del contexto de la lectura. Para ello se compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia sus propios conocimientos y otras fuentes de información. En este nivel el lector emite juicios con fundamento sobre el texto leído. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos. Es decir, asume una postura frente a él. La aceptación el rechazo de lo leído dependen del sistema de valores del lector y del sustento de su posición

En conclusión, en este nivel, el estudiante evalúa el texto de manera crítica y reflexiva, tomando en cuenta sus propios conocimientos y experiencias, esperando que logre:

- Evaluar la información: Juzgar la veracidad, confiabilidad y relevancia de la información presentada en el texto.

- Expresar opiniones y argumentos: Formular opiniones y argumentos propios sobre el tema del texto, basándose en la información que este proporciona.
- Reflexionar sobre el texto: Pensar críticamente sobre el tema del texto y sus implicaciones.
- Comparar y contrastar textos: Comparar y contrastar diferentes textos sobre el mismo tema o temas relacionados.

Para ello se especifica los siguientes aspectos:

### ÉNFASIS

Valoración y emisión de juicios sobre el texto.

### PREGUNTAS A FORMULAR

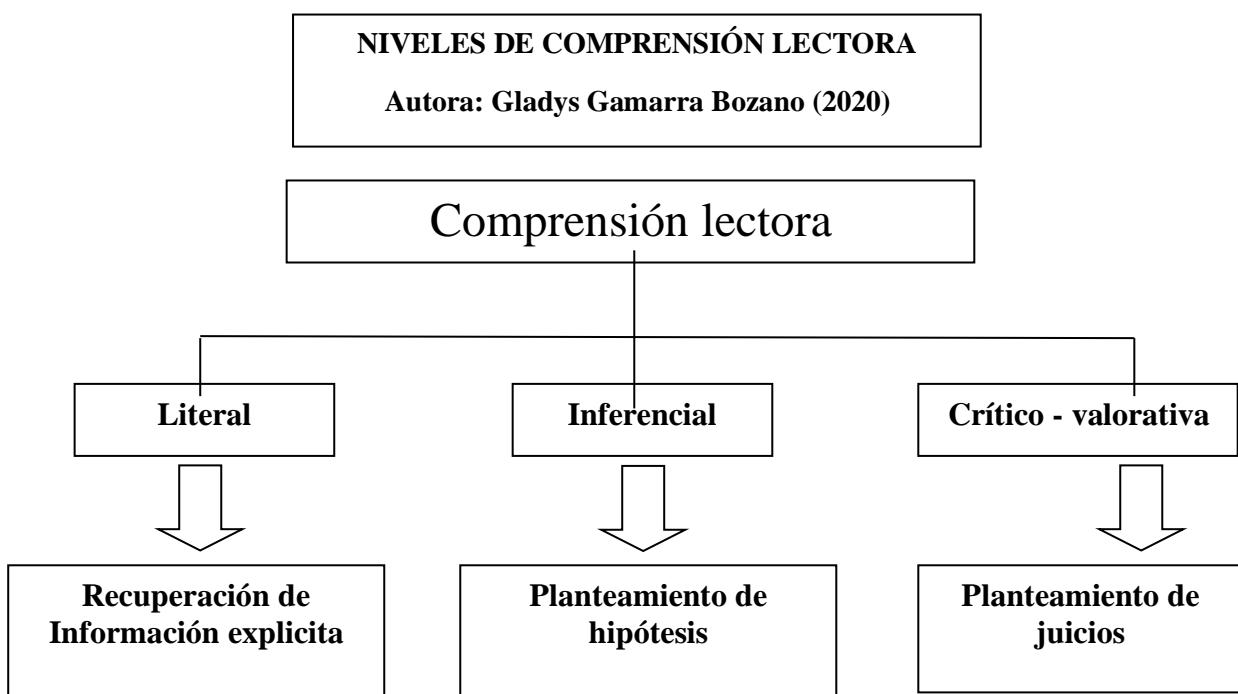
¿Qué opinas de ...?  
¿Qué parte del texto impresionó más? ¿Por qué?  
¿En tu opinión ...?  
¿Qué piensas de ...?

### ACTIVIDADES A REALIZAR

Que los niños y niñas:  
Elaboren juicios críticos.  
Especulen sobre las generalizaciones.  
Hagan una valoración personal de las ideas.

Mostraremos la clasificación de Gladys Gamarra Bozano para sintetizar lo descrito sobre los niveles de comprensión lectora:

Gráfico 1: Niveles de la comprensión lectura



#### **2.4.4 Estrategias para la comprensión lectora desde la experiencia pedagógica**

Uno de los problemas más inquietantes en la acción educativa lo constituye, sin lugar a dudas, la comprensión lectora, frecuentemente los docentes se preguntan cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen.

Al respecto Delors (1996) indica que el niño debe aprender a conocer con estrategias claras para comprender el mundo que nos rodea, desarrollando sus capacidades para poder comunicarse con los demás, incrementando el saber, que permite comprender las múltiples facetas del propio entorno, favoreciendo el despertar de la curiosidad intelectual que estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad. Los aprendizajes deben evolucionar (aprender a hacer) y no se puede considerar una transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque éstas conserven un valor formativo que no debemos desestimar.

No es tarea sencilla en esta nueva sociedad saber y entender las nuevas perspectivas que conducen al cómo se enseña a leer en la escuela ya que los constantes avances de las ciencias sobre este tema lingüísticas, psicopedagógicas y sociológicas se encuentran constantemente renovando sus teorías. Lo cual genera cierta desorientación para quienes a expectativas de los avances estamos inmersos en la tarea de lograr un mejor entendimiento del enfoque de la lectura en la escuela.

Mantener la coherencia entre la teoría y la práctica con respecto a cómo enseñar a leer por ejemplo es un proceso complejo pero necesario e imprescindible. De allí el valor que aporta el trabajo práctico acompañado de la reflexión teórica, es decir lograr consolidar una teoría con los aportes que genera la práctica en el aula de estrategias dirigidas al proceso de la lectura vista desde la experiencia del maestro y guiada por bases científicas y aportes teóricos. Por ello es necesario poner en práctica actividades de

lectura que permiten profundizar el conocimiento de los procesos lectores y de las teorías que buscan explicarlos ajustando las propuestas pedagógicas.

Es preciso encontrar esa visión comprensiva de la enseñanza de la lectura en la escuela que logre coherencia entre estrategias lectoras y formulación teórica en un proceso que permita llevar una sistematización y organización hacia resultados para transitar desde un contexto tradicionalista a un entorno amplio donde sea la lectura quien genere espacios de interrelación, encuentro y reflexión social, cultural y humana, es decir se convierta en el instrumento de cambio real. De allí la importancia de brindar estrategias que posibiliten el avance en la práctica pedagógica con una fundamentación teórica sólida.

Las estrategias para la comprensión lectora parten necesariamente de desarrollar ciertas habilidades como: conocimiento léxico, identificación de ideas centrales, habilidad para hacer inferencias, habilidad para establecer generalizaciones, comprensión literal y develar cuál será la intención del autor.

Al respecto Solé (1994), proporciona un aporte interesante de estrategias lectora donde segmenta el proceso de la lectura en tres subprocessos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. La autora da unas pautas para poder iniciar la lectura mediante preguntas reflexivas como: ¿Para qué leo? (Determinar los objetivos de la lectura), ¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo), ¿De qué trata este texto?, ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto). Esta estructura es un valioso aporte que ha sido tomado en el enfoque del área de comunicación y precisamente el Ministerio de Educación a teorizado en guías para el docente y cuadernos de trabajo para los alumnos como metodología dentro de un enfoque comunicativo.

Este enfoque comunicativo considera y prioriza la interacción del lector con el texto llevando a cabo el proceso lector teniendo en cuenta la formulación de hipótesis pues una gran parte de del significado que el lector construye tiene que ser inferido basándose en información explícita implícita, inferencias que se producen en todos los niveles del texto. Posteriormente el lector realizará una verificación de la misma pues de acuerdo a los últimos estudios existe ciertas características que nos permiten obtener la información necesaria para lograr una verificación de hipótesis como cuando el significado se capta sin necesidad de oralizarlo. La lectura en suma es más productiva cuando el lector tiene un conocimiento completo de lo que lee para posteriormente oralizarlo adecuadamente. Existen otras consideraciones también relacionadas por ejemplo con la percepción visual en la lectura.

Los lineamientos de una lectura comprensiva según el MINEDU desarrollan las estrategias con una lectura silenciosa que permita desarrollar la autonomía. Por supuesto la escuela debe brindar espacios para lograr lectura en voz alta y silenciosa pues ambas son importantes, pero es la lectura silenciosa la que posibilita en mejor manera concentrarse en el sentido del texto, se ajusta al ritmo personal de los estudiantes, sus necesidades, que a la par favorecerán su autonomía.

Precisamente las Tertulias Literarias Dialógicas permiten ampliar este espacio de lectura silenciosa cuando los alumnos fuera de la escuela organizan su tiempo para dedicar a leer, lo que beneficia especialmente en lugares vulnerables donde este hábito está poco o casi nada difundido. Los estudiantes pueden leer y releer lo necesario para luego tener una mejor interacción al momento de compartir sus saberes con los demás. Lo anterior debe inicialmente organizarse en la escuela para poder dar las pautas necesarias a seguir en este tipo de lectura silenciosa acompañando a los estudiantes en la

interpretación de los aspectos formales del texto y la manera de acceder a él para interpretarlo.

## **2.5 La propuesta del plan lector para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú**

La comprensión lectora hace algunos años constituye uno de los aspectos más importantes de la educación peruana porque constituye una de las competencias transversales a desarrollar y es una herramienta lingüística del pensamiento que determinará el desarrollo cognitivo de los estudiantes para el logro de un aprendizaje profundo, significativo, funcional y contextualizado.

La lectura constituye una actividad cultural, es decir se aprende y ejercita para permitirnos acceder a diferentes formas de expresión, conocimiento y valoración del mundo, por ello requiere mayor esfuerzo cognitivo para lograr su éxito, de allí que resulta importante el desarrollo de estrategias didácticas que potencien las habilidades lingüístico cognitivas y comunicativas de los estudiantes para que logren interpretar de manera global los textos.

El Ministerio de Educación (Minedu) progresivamente viene implementando programas y planes debido a los bajos niveles de compresión lectora de los estudiantes especialmente de las zonas rurales, para mejorar la comprensión lectora. Contamos con el Plan lector propuesto como una estrategia transversal cuyo objetivo es el de mejorar el hábito lector y la comprensión lectora desde el año 2006, este documento tiene como objetivo dar mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes, ya sea en su idioma nativo o en la segunda lengua, que es el español, con el propósito de ejercer una ciudadanía plena relacionada a la práctica social.

Otro aspecto a considerar son las experiencias lectoras, donde se abren variadas oportunidades a los estudiantes para seleccionar y elegir la diversidad de textos, según los intereses, gustos e intenciones con ayuda del docente promoviendo espacios de diálogo reflexivo y crítico de lo leído y pueda ser compartido con sus pares pero en la realidad solo se brinda a los estudiantes la lista de obras a leer en casa generalmente emitiendo al final de las mismas un informe con lista de interrogantes de fácil transcripción y copia sin lograr compartir ni disfrutar lo aprendido en las lecturas con mínima participación en la interrelación social, interacción entre el texto, el lector y el contexto.

La propuesta del Plan lector del Minedu (2021), tiene como objetivo principal generar condiciones para el desarrollo de las competencias comunicativas a partir de la promoción de experiencias de lectura donde los estudiantes con diferentes necesidades y en diversos contextos del país, lean por sí mismos o a través de la mediación del adulto, pero la escuela no involucra a los Padres en las actividades lectores, pretende promover el acceso y disponibilidad a los diversos tipos de textos de diferentes géneros, autores y temas, presentados en distintos formatos y soportes, sin embargo muchas escuelas no cuentan con bibliotecas , tampoco textos ni físicos ni digitales para las edades de los niños que atiende y si las tiene no las utiliza, menos se ha logrado la participación y compromiso de la comunidad educativa u otras las instituciones del Estado y de la Sociedad Civil, en el desarrollo de acciones a favor de la lectura.

## **2.6 Consideraciones sobre la literatura infantil**

La literatura infantil ha sido, durante mucho tiempo, una categoría particular dentro de los estudios literarios, hoy comúnmente entendido, aunque sea de modo intuitivo, y se identifica, a grandes rasgos, con "libros para niños". Sin embargo, en las últimas décadas,

la teoría de la literatura infantil ha ganado espacio como un campo legítimo de estudio, donde se entrecruzan la pedagogía, la psicología, la sociología y la crítica literaria.

Definir la literatura infantil implica reconocer su doble naturaleza: es literatura y, a la vez, está destinada a un público infantil. Esto plantea preguntas fundamentales sobre su función: ¿debe educar o entretenér? ¿Es una forma de arte autónoma o una herramienta pedagógica? A menudo se caracteriza por el uso de lenguaje accesible, la presencia de ilustraciones y temáticas relacionadas con la infancia, pero también puede ofrecer múltiples niveles de lectura, permitiendo una relectura crítica por parte de los adultos.

Sobre este tema existen varios enfoques teóricos entre los más importantes a considerar se encuentra el enfoque pedagógico, desde esta perspectiva, la literatura infantil es vista como un vehículo para la enseñanza de valores, normas sociales y habilidades lingüísticas. Este enfoque fue especialmente dominante durante el siglo XIX, cuando se buscaba formar al niño en la ideal moral burgués. El enfoque estructuralista y narratológico que parte de la teoría literaria estructuralista también ha aportado herramientas para el análisis de los textos infantiles, especialmente en relación con las estructuras narrativas, los arquetipos y los esquemas de cuento. Autores como Vladimir Propp o Tzvetan Todorov han sido utilizados para analizar cuentos de hadas y relatos populares. Otro enfoque importante es el psicoanalítico propuesto por Freud, Bettelheim y otros teóricos han explorado la función simbólica de la literatura infantil en el desarrollo psicológico del niño. Según esta corriente, los cuentos permiten a los niños proyectar y resolver conflictos internos, en un espacio seguro y simbólico, finalmente tenemos al enfoque sociocrítico y postcolonial que agrupa a las teorías contemporáneas las cuales analizan la literatura infantil como un discurso ideológico que transmite modelos de poder, género, raza y clase. Críticos como Perry Nodelman o Peter Hunt han

cuestionado la supuesta neutralidad de los textos infantiles, destacando su papel en la construcción del sujeto infantil desde una perspectiva adulta.

Uno de los principales retos de la teoría de la literatura infantil es romper con la visión adultocéntrica que ha dominado el campo. Esto implica escuchar la voz del niño lector, reconocer su agencia y comprender que los textos infantiles no son simples vehículos de enseñanza, sino obras complejas que merecen una crítica literaria rigurosa. Además, en el mundo digital, el formato del libro infantil está cambiando, lo que obliga a repensar los marcos teóricos tradicionales.

La teoría de la literatura infantil no solo permite comprender mejor los textos dirigidos a la infancia, sino también reflexionar sobre cómo se construye socialmente la niñez. Es un campo interdisciplinario y en constante evolución, que exige una mirada crítica y sensible a los cambios culturales, tecnológicos y pedagógicos. En definitiva, estudiar la literatura infantil es también una forma de pensar el futuro, pues en ella se proyectan los valores, sueños y miedos de una sociedad hacia sus generaciones venideras.

Las Comunidades de Aprendizaje con la estrategia exitosa de TLD toma en cuenta el uso de obras clásicas pues tienen características especiales que generan conocimiento, mejora del vocabulario, mayor comprensión de la situación histórica, mejor calidad de la literatura, y aportan un marco histórico según la naturaleza de las diversas culturas constituyéndose referentes de primer orden para comprender y reflexionar sobre el mundo.

Estas experiencias de éxito han podido determinar que Las Tertulias Literarias Dialógicas mejoran el rendimiento del lenguaje y brindan a los/as niños/as la experiencia de la cultura clásica regional e internacional, al tiempo que les permiten aprovechar sus

propias experiencias, desafían la suposición de que los y las estudiantes y las familias de clase socioeconómica baja no están interesados/as en la literatura clásica hablando y reflexionando dialógicamente sobre las ideas del libro.

## **2.7 Los métodos de análisis literario: herramientas para una lectura crítica de la literatura**

La literatura, como manifestación artística del pensamiento humano, ha sido objeto de estudio desde tiempos antiguos. Sin embargo, la forma de analizarla ha variado dependiendo de las corrientes críticas, el contexto histórico y los intereses teóricos de cada época. El análisis literario no es una simple interpretación personal de una obra, sino un ejercicio riguroso que se apoya en métodos estructurados para comprender el significado, la función y el impacto del texto.

Encontramos diversos métodos de análisis literario fundamentales considerando sus enfoques, características y aportes a la comprensión profunda de las obras literarias. Uno de ellos es el método formalista: el texto como universo autónomo, este enfoque es uno de los más influyentes en la crítica literaria moderna es el formalismo, que surgió en Rusia a inicios del siglo XX. Este método propone que el análisis debe centrarse exclusivamente en los elementos internos del texto, como la forma, la estructura, el estilo y el lenguaje. Según los formalistas, la obra literaria tiene una existencia autónoma, independiente de su autor o del contexto histórico en que fue escrita. Desde esta perspectiva, se analizan aspectos como el uso de metáforas, la disposición de los versos, los recursos estilísticos, el ritmo o las estructuras narrativas. El objetivo es descubrir cómo el texto genera efectos estéticos en el lector y cómo el lenguaje literario se diferencia del lenguaje ordinario. Este método, aunque criticado por desestimar lo

extratextual, sigue siendo fundamental para desarrollar una lectura atenta y técnica de la forma literaria.

Otro enfoque es el histórico-biográfico: literatura y contexto, en oposición al formalismo, el método histórico-biográfico sostiene que la obra literaria no puede ser comprendida plenamente sin considerar la vida del autor y el contexto sociopolítico en el que fue creada. Esta corriente fue especialmente dominante en el siglo XIX, cuando se pensaba que los textos eran una forma de expresión directa de las vivencias del autor. Este enfoque busca establecer relaciones entre eventos históricos, movimientos culturales, ideologías predominantes y la literatura.

En cambio, el enfoque de psicoanálisis literario: la mente detrás del texto, basado en las teorías de Sigmund Freud y otros psicólogos, el análisis psicoanalítico se centra en explorar los deseos inconscientes, traumas y símbolos presentes en la obra literaria. Este método puede aplicarse tanto al análisis de personajes como al autor o incluso al lector. Uno de sus aportes principales es la interpretación simbólica. Este enfoque, aunque a veces subjetivo, ha permitido interpretar obras desde una dimensión más profunda, revelando capas ocultas de significado que no siempre son evidentes en una lectura superficial.

Otro enfoque importante es el de la crítica sociológica: literatura como reflejo de la sociedad, el análisis sociológico considera que la literatura es un producto cultural que refleja, reproduce o cuestiona las estructuras sociales. Inspirado en pensadores como Karl Marx, este enfoque pone énfasis en los factores económicos, ideológicos y de clase que atraviesan los textos literarios. Desde esta mirada, la literatura no solo expresa conflictos individuales, sino también tensiones colectivas, como la lucha de clases, la desigualdad social, el poder o la resistencia. Este tipo de análisis ha sido clave para

estudiar obras que retratan contextos de opresión, colonización o injusticia social, y para visibilizar la voz de sectores históricamente marginados.

Finalmente encontramos los enfoques contemporáneos: intertextualidad y deconstrucción, en el ámbito actual, han surgido otros métodos que buscan superar las dicotomías tradicionales. Por ejemplo, el estructuralismo y el posestructuralismo proponen que el texto literario debe analizarse como parte de un sistema de signos, donde el significado no es fijo, sino que se construye por su relación con otros textos.

Con lo descrito anteriormente podemos indicar que el análisis literario es una disciplina rica y diversa que ofrece múltiples caminos para interpretar las obras literarias. Desde el estudio detallado de la forma hasta el análisis de los contextos sociales, psicológicos e ideológicos, cada método aporta una mirada distinta que enriquece la comprensión del texto. Lejos de ser excluyentes, estos enfoques pueden combinarse para ofrecer una lectura más profunda y crítica. Comprender los métodos de análisis literario no solo fortalece la apreciación estética de la literatura, sino que también permite reflexionar sobre las complejas relaciones entre texto, autor, lector y sociedad.

Al respecto las investigaciones relacionadas con las TLD en INCLU-Ed (2011), toman en cuenta la lectura de obras clásicas universales por ser consideradas las mejores producciones literarias de la Humanidad que perduran a lo largo del tiempo. Sobre ello existe un consenso universal que reconoce su calidad y su aportación al patrimonio cultural de la humanidad. Son textos modelo en su género que reflejan con una gran calidad y profundidad los grandes temas que preocupan a la humanidad, los universales, independientes de la cultura o la época y siguen interesando a las personas a través de generaciones, aunque hayan sido escritas hace cientos o incluso miles de años, como la Ilíada o la Odisea de Homero. Estas obras clásicas aportan conocimiento, mejora del

vocabulario, mayor comprensión de la situación histórica, mejor calidad de la literatura, y en definitiva marcan historia en las diferentes culturas, constituyéndose referentes culturales de primer orden para comprender y reflexionar sobre el mundo

## **2.8 Factores que inciden en la comprensión lectora**

La compresión se relaciona con la interpretación del mensaje de acuerdo a la intención del escritor, por ello saber los factores en la comprensión es de gran importancia para lograr una mejor planificación educativa de estos aprendizajes centrados en la capacidad de entender un texto y la manera de enseñar a hacerlo. Elosúa y García (1993) indica que para que el lector llegue a la comprensión del texto, influyen diversos factores que tienen que ver con el lector, con las estrategias y con el texto. Las características del texto, el tema que trata, su grado de dificultad determinan en gran medida su comprensión. Así los factores se relacionan básicamente con dos aspectos: el lector y el texto.

Partiendo del lector encontramos al propósito de la lectura que determinará en gran parte el nivel de comprensión, es la intención del lector la que fija la forma y el grado de exigencia lectora, Foucambert (1976) al respecto caracteriza las diferentes maneras de abordar un escrito: La lectura silenciosa integral, la lectura selectiva de algunos párrafos según el propio interés, la lectura lenta que permite disfrutar aspectos formales del texto y la lectura informativa que se dirige a la búsqueda de algún aspecto puntual.

Las estrategias lectoras actuales inician en el propósito lector. Para poder acceder a un texto partimos de aprender a tomar decisiones estratégicas que permita desarrollar un pensamiento estratégico. Como parte de este proceso según Solé (1998) para comprender un texto de manera profunda se debe desarrollar acciones como la de fijar

propósitos pues tener claridad sobre esto determina la aplicación de determinadas estrategias o técnicas en relación al propósito de la lectura.

Otro aspecto a considerar son los conocimientos aportados por el lector es decir los saberes previos pues la comprensión del texto resulta determinada por la capacidad de escoger y activar todos esquemas del conocimiento pertinentes al texto. Estos conocimientos previos pueden agrupados según Colomer (1986) en conocimientos sobre el texto y conocimientos sobre el entorno.

El conocimiento sobre el escrito está relacionado la situación comunicativa. a partir de elementos presentes del escrito., como objetivo, lugar, tiempo etc. Estos conocimientos corresponden a distintos niveles como: Paralingüísticos que lo son los elementos tipográficos, separación del texto, convenciones en la organización de la información entre otros. Tenemos también los conocimientos de las relaciones grafofónicas que aportan las relaciones entre las letras y unidades fónicas, esto se denomina conciencia fonológica, también están aquí los conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos pues aportan aspectos relacionados con el significado, las relaciones sintácticas y unidades lingüísticas pues los niños aprenden a partir de algunas señales como los signos de puntuación, el orden de las palabras, su significado. Finalmente tenemos a los conocimientos textuales, en este nivel el lector debe identificar aspectos como la coherencia (adecuación del escrito al contexto comunicativo) y la cohesión (relación entre los elementos de un texto para que se ajusten a la superestructura general y de contenido. Conocer las estructuras textuales facilita la comprensión de las ideas fundamentales. Aquí encontramos a las narraciones entre las estructuras más utilizadas en la escuela desde los primeros años.

Otro grupo importante son los conocimientos sobre el contexto pues contienen la información que nos rodea que brindan los hechos precedentes que posibilitan el acceso a la comprensión, pues cuantos más conocimientos aporta el lector es más fácil comprender el texto.

Podemos concluir que los factores de comprensión lectora se encuentran relacionados con complejos procesos donde el lector debe recurrir a variados conocimientos como los previos del propio lector los del contexto, el tema del texto, el dominio lingüístico del lector en cuanto a léxico, sintaxis y semántica. También influyen los esquemas cognitivos y sus modelos mentales. El contexto en que ocurre la lectura, los propósitos que la guían y las expectativas del lector, también son factores que afectan la comprensión.

## **2.9 Procesos implícitos que componen la comprensión lectora**

En términos genéricos se dice que una persona comprende cuando es capaz de extraer el significado de unos signos acústicos (en el lenguaje oral) o gráficos (en el escrito), significado que, en último término, llegará a integrarse en sus propios conocimientos.

Desde el enfoque del procesamiento de la información esta tarea se puede descomponer en varios procesos, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica. En primer lugar, están los procesos perceptivos, ya que para que un mensaje pueda ser procesado tiene que ser previamente recogido y analizado por nuestros sentidos.

Una vez identificadas las letras o fonemas que componen una palabra, el paso siguiente es el de reconocer la palabra. Esto es, averiguar a qué concepto se refiere. Para ello, hay que contrastar esta información con las representaciones de la palabra que

dispone el lector y que están situadas en un almacén de palabras denominado “léxico mental”.

El tercer proceso es el sintáctico. Puesto que normalmente las palabras no van aisladas sino formando oraciones, es necesario descubrir las correspondientes relaciones estructurales que existen entre ellas ya que, en estos casos, las relaciones semánticas entre las palabras (que por supuesto contribuyen de alguna manera al significado total de la frase u oración) al menos, en algún sentido, están marcadas por las relaciones estructurales (sintácticas).

El último proceso es el semántico mediante el cual el lector construye una estructura semántica a partir del mensaje presente en la oración y finalmente lo integra con sus propios conocimientos.

## **2.10 Enseñanza y el aprendizaje de la lectura en un nuevo contexto**

El planteamiento de la enseñanza que tiene la escuela se proyecta en la manera en que concibe la lectura evidenciados en las características bajo un formato tradicional que supone aspectos como: La percepción pasiva del aprendizaje donde el proceso lector es una sencilla traducción de signos gráficos., centrado en el texto donde el lector extrae los significados para llegar a su comprensión en un proceso como mencionamos

Es hace muy poco que la escuela activa cambia y vislumbra nuevos planteamientos con aportes de Montessori, Freinet o Decroly aportes a tomados encuentra hace unas décadas atrás. A partir de la segunda guerra mundial la investigación sobre la lectura se centran en los procesos cognitivos, es entonces en este contexto que la lectura es considerada como un proceso psicológico específico, formado por la

integración de un conjunto de habilidades que pueden desarrollarse dependiendo del grado de maduración de ellas.

Este modelo maduracionista de la lectura dio interesantes aportes educacionales como objetivos desde la etapa preescolar que se enfoquen en ejercitar estas habilidades lectoras. Sin embargo, en los últimos años la lectura ha dejado de ser un proceso psicológico específico y se incluye entre los procesos generales de la representación humana de la realidad adoptando un modelo psicolinguístico cognitivo.

A esto se suma los cambios progresivos en la valoración educativa de la lectura dejando la memorización de contenidos para dar paso a la comprensión de lo que se lee. De allí que la capacidad de comprender se beneficia con la adaptación de la lectura a los propósitos del lector, la afectividad, la activación mental, los conocimientos previos, el disfrutar, compartir con otros los saberes, el asumir una perspectiva crítica entre otros aspectos.

Existen muchas investigaciones que orientan sobre elementos y las maneras efectivas para enseñar a los alumnos a leer encontrando coincidencias en aspectos como: la conciencia fonológica, la fonética, la fluidez, el vocabulario y la comprensión de textos. Aspectos importantes a considerar como la conciencia fonológica como habilidad de pensar y trabajar con los sonidos individuales del lenguaje oral , tener conciencia de los sonidos de las palabras , la correspondencia fonema (lenguaje oral ) grafema (lenguaje escrito) utilizados en el proceso de decodificación , la fluidez como habilidad para leer un texto con precisión y velocidad que permite a los lectores desarrollar la habilidad para concentrar su atención en el mensaje del texto entre otros.

A parte encontramos a todo aquello que constituye el vocabulario pues para acceder la lectura comprensiva las palabras del texto en su mayoría deben formar parte del vocabulario del lector., lo cual significa que para comprender hay que conocer una gran cantidad de palabras del texto

## **2.11 Condiciones para la enseñanza de la lectura en la escuela**

La etapa escolar abre oportunidades para ampliar experiencias sobre el mundo y sus formas de representación, por ello una de las condiciones para la enseñanza de la lectura es partir de los saberes previos que poseen los niños pues ellos llegan a la escuela, saberes producto de múltiples experiencias en contextos diversos lo que permite engarzar conocimientos pues cuando leemos un texto se inicia una interacción donde se relacionan la nueva información con los conocimientos que ya poseemos la forma del texto, la manera de entender el mundo partiendo de nuestras experiencias diarias.

El nuevo enfoque comunicativo indica que antes del trabajo con la lectura se debe presentar a los niños elementos del texto y escuchar lo que saben sobre ellos, permitiendo expresar ideas que ayuden a orientar las lecturas, supuestos y descubrimientos en relación a sus propias experiencias. Esta recuperación de los conocimientos previos se realiza durante toda la sesión y no sólo antes de leer para lograr que los alumnos contrasten sus conocimientos con la información del texto para comprenderlo.

Cassany D (1994) Muchos de los estudios acerca de la comprensión, los esquemas y la información previa han demostrado claramente que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión. Para

comprender un texto, los lectores necesitan tener unos esquemas adecuados de conocimiento y además han de aplicar unas estrategias apropiadas

Parece necesario que antes de la lectura, en la escuela, el profesor se plantee con qué bagaje los niños van a poder abordarla, y que prevea que éste no va a ser homogéneo. Este bagaje condiciona enormemente la interpretación que se construye, y no es asimilable únicamente a los conceptos y sistemas conceptuales de los alumnos, sino que está constituido también por sus expectativas, intereses, vivencias por todos los aspectos más relacionados con el ámbito afectivo, y que intervienen en la atribución de sentido a lo que se lee.

El aprendizaje de la lectura por los conocimientos previos de los alumnos implica indagar ¿Qué saben los niños y las niñas sobre el lenguaje? Como han puesto de manifiesto las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) Los alumnos llegan a la escuela con un amplio bagaje de conocimientos sobre la lengua y los hechos lingüísticos; así por ejemplo los niños desde muy pequeños, ya tienen ideas sobre determinados conceptos lingüísticos antes de entrar a la escuela, a pesar de que no conocen los significados convencionales de estos conceptos

El educador debe conocer las ideas e intereses de sus alumnos en relación con aquello que se propone enseñar tanto para poder descubrir si poseen suficientes anclajes conceptuales para integrar los nuevos conocimientos, como para intentar entender su forma de proceder y de interpretar lo escrito.

Una de las grandes responsabilidades del maestro en su intento de mejorar la habilidad comprensiva de sus alumnos consiste en desarrollar la información requerida antes de que lean cualquier cosa. A medida que la capacidad lectora de los alumnos va

madurando, se apoyan progresivamente en su propia información previa y reconocen la necesidad de contar con información adicional antes de leer otros materiales.

La segunda condición se relaciona con promover la comunicación descontextualizada, esto hace referencia al medio sociocultural donde la escuela se encuentra pues en gran medida influye en el proceso de comprender. Las ventajas o desventajas del entorno en relación al lenguaje hacen que los niños encuentren avances o dificultades, por ello la escuela debe fomentar una comunicación que implique el desarrollo oral ante la falta de estímulos escritos como un puente para lograr las competencias lingüísticas dirigidas a la comprensión como relatar experiencias, escritura libre, descripciones entre otros.

Otra condición se refiere a establecer una relación positiva con los textos, considerar el acercamiento y la familiarización con el mundo escrito es uno de los primeros objetivos para la enseñanza de la lectura., lo que significa lograr que los niños establezcan una relación afectiva positiva con el material escrito. Un acercamiento libre considerando las intenciones lectoras, los intereses y motivaciones, la lectura placentera, el goce y la recreación. Al respecto Monserrat Sarto (1984) afirma que un niño rechaza la lectura porque no ha entrado en ella por decisión propia sino porque lo han arrinconado a ella como resultado de un aprendizaje forzoso, el piensa que no necesita la lectura de la que ha descubierto el goce, el valor o utilidad. Establecer esta relación positiva con el material escrito parte de lograr la lectura por placer realizando actividades creativas encaminadas a fortalecer el interés por la lectura y su uso en la vida cotidiana.

El fomentar la conciencia metalingüística es otra condición a considerar, la cual permitirá concentrarse en el lenguaje como objeto en sí mismo y no en su uso como vehículo de significado en el interior de una comunicación.

El utilizar textos concebidos para la lectura también una de las condiciones para la enseñanza de la lectura pues los textos utilizados para las lecturas guardan relación con algunas características relacionadas con la cantidad de información. Debemos aquí indicar la importancia de escoger los textos adecuados pensando en temas que sean de interés que se adapten a su edad, los textos muy complejos o muy sencillos harán que pierdan interés. La pertinencia de los textos de acuerdo a la estrategia a trabajar es otro aspecto que debe considerarse.

En el caso TLD los textos seleccionados son narrativos que aporten a la cultura local conocimientos y valores vigentes en el tiempo. Todo lo descrito es necesario para lograr una lectura motivadora y atractiva.

El experimentar diversidad de textos permite interactuar con diversos materiales escritos para poder entender diferencias y similitudes estableciendo relaciones entre ellos. Leer de una sola manera limita desplegar otras habilidades necesarias para lograr comprender. Finalmente mencionaremos a leer sin tener que oralizar y a la lectura en voz alta

## **2.12 Retos y desafíos de la enseñanza de la lectura en la escuela.**

La educación enfrenta uno de los retos más difíciles en lo referido al tema del desarrollo y promoción de la lectura, abordarlo resulta muy complejo. No es fácil hasta hoy día saber cómo enseñar a leer a los alumnos ya que muchas ciencias aplicadas constantemente vienen realizando aportaciones para lograr tener una mejor y mayor visión de este importante proceso. Se asume actualmente y se da por sentado que “Leer es entender un texto” pero para los educadores aún no está bien clara esta afirmación más aún con los constantes aportes teóricos lingüísticos, psicopedagógicos y sociológicos nutriéndose permanentemente.

A pesar del nuevo panorama nos encontramos aún con una escuela que pretende priorizar el modelo de procesamiento ascendente de la lectura desde los signos gráficos y las palabras para llegar a niveles superiores en un párrafo, frase y texto, donde se descifra y vocaliza signos para finalmente unirlos en un significado global. Lo anterior supone que la unión de significados de palabras tendrá como resultado el significado textual ignorando que los significados se construyen unos en relación a otros.

Una escuela que tiene en sus programaciones a la lectura como una práctica casi obligada, pero que en el campo referido a la comprensión le es difícil hallar maneras de visualizar mejoras que conlleven a la reflexión del proceso lector, consecuencia de una concepción lectora que ha permanecido vigente durante mucho tiempo hasta que los avances en diversas ciencias especialmente las afines a la pedagogía se han fijado en este asunto.

Las prácticas educativas referidas a este tema siguen siendo casi las mismas desde hace décadas basadas principalmente en decodificar más que en comprender. Para T Colomer y Camps (1990) La escuela contradice con cierta frecuencia esta afirmación al basar la enseñanza de la lectura en una serie de actividades que se supone mostrarán a las niñas y a los niños como se lee, pero en las que, paradójicamente nunca es prioritario el deseo de que entiendan qué es lo que dice el texto. Muy a menudo, por ejemplo, se escogen como materiales de lectura pequeños fragmentos de un textuales o palabras sueltas en función de las letras que las componen, se estudian las letras aisladas y según un orden de aparición preestablecido o bien se manda a leer en voz alta con atención centrada en aquellos aspectos que serán valorados y corregidos prioritariamente: La precisión en el deletreo, la pronunciación correcta, la velocidad de fusión de los sonidos pronunciados etc.

La lectura está considerada, en el ámbito educativo, como un elemento fundamental para el desempeño en el proceso de enseñanza en cada uno de los niños, pues es sumamente importante como herramienta del aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de la cultura que proporciona información conocimientos de diferentes aspectos de la cultura humana y para la educación de la voluntad, ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, mejora la expresión oral y escrita. Al respecto Monserrat Sarto (1998) afirma que, hoy maestros y profesores van tomando conciencia de la necesidad de formar un niño lector, dedican grandes esfuerzos en realizar actividades para despertar en sus alumnos el interés por la lectura. Lo que ocurre es que en la mayoría de casos el efecto ha sido contrario a los que se esperaba para la lectura, es decir para hacer un niño lector, necesitamos educarle, ayudarle a ejercitarse en la convicción de que, si se adueña de la lectura, si la descubre y ama, habrá conseguido tener a su alcance el mejor instrumento para la vida.

Hasta hoy nos preguntamos cómo hacer que la enseñanza de la lectura resulte eficaz para lograr que nuestros niños adquieran las habilidades comunicativas necesarias que les permitan expresarse, actuar, escribir y en su totalidad sirvan de instrumento de desarrollo personal. La escuela ha ido cambiando, pero al parecer aún prevalecen las prácticas de leer sin sentido, por terminar el plan lector, los contenidos, las preguntas, los objetivos del grado, las disposiciones del Ministerio y demás. Lo anterior distrae el verdadero sentido y finalidad de leer para experimentar nuevos conocimientos y explorar nuestras propias posibilidades.

## **2.13 Interculturalidad y Comprensión Lectora: Un Camino para lograr una educación inclusiva, significativa y transformadora.**

La educación en este mundo globalizado enfrenta el desafío de formar ciudadanos capaces de convivir en sociedades diversas, en contextos variados pluriculturales, multilingüisticos y en constante transformación. Así lo afirma Depaz (2019) en el mundo que nos ha tocado vivir corresponde al mundo moderno, o en todo caso a un momento en el que la modernidad es una manera de ser y que se ha extendido aceleradamente a escala planetaria y ahora impregna prácticamente a toda la experiencia de los hombres contemporáneos.

En este contexto, la interculturalidad no solo se presenta como un enfoque pedagógico, sino como una necesidad para promover el respeto, el diálogo y la valoración de las múltiples identidades culturales. A la par, la comprensión lectora constituye una habilidad fundamental para acceder al conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico y participar plenamente en la vida social. Tal como lo afirma Delgado (2018) se aprende mejor cuando hay pertinencia: los procesos de aprendizaje se dan desde la cultura y en la lengua materna, que en algunos casos es la lengua originaria, en diálogo con otros horizontes culturales pues contiene fundamentos políticos-democráticos como un derecho individual y colectivo reconocido en normas nacionales e internacionales que contribuye a la construcción de una ciudadanía intercultural y la convivencia

Es necesario reflexionar sobre la relación entre ambos conceptos y cómo su integración puede fortalecer los procesos de aprendizaje en las instituciones educativas. La interculturalidad implica reconocer que todos los estudiantes traen consigo saberes, lenguas, valores y prácticas culturales que pueden enriquecer el proceso educativo, desde

esta perspectiva, la escuela deja de ser un espacio donde se homogeniza el aprendizaje y se convierte en un escenario de encuentro entre diversas formas de interpretar y vivir el mundo. La Guía Metodológica de Educación Primaria EIB (2019) indica que la escuela no debe estar desligada de los quehaceres de la comunidad, más aún en el marco de una propuesta de educación intercultural bilingüe. Los docentes deben abrir espacios en la escuela y recuperar otros en la vida familiar para que los padres, madres, abuelos, tíos y demás parientes sean agentes activos en el aprendizaje de saberes tradicionales y en el desarrollo del trabajo escolar. Es importante recalcar que se debe lograr la participación de los agentes de la comunidad de acuerdo a sus formas tradicionales de guiar los procesos educativos y no imponerles formas escolares.

En ese sentido, la comprensión lectora adquiere un rol central, ya que es a través de la lectura —de textos, contextos y realidades— que los estudiantes aprenden a comprender no solo lo que está escrito, sino también lo que otras culturas piensan y sienten. En muchos casos, las dificultades en comprensión lectora se relacionan con la falta de pertinencia cultural de los materiales utilizados. Textos alejados de las experiencias de vida, de las lenguas originarias o del entorno sociocultural de los estudiantes generan desinterés y limitan la construcción de significados. Por ello, la interculturalidad propone diversificar los recursos de lectura, incorporar narrativas locales, leyendas, testimonios comunitarios y producciones literarias de distintas culturas. Esta estrategia promueve un aprendizaje más cercano, motivador y significativo.

Al respecto el MINEDU los últimos años viene realizando un gran esfuerzo para recopilar material donde se encuentran experiencias innovadoras desarrolladas por docentes de aula por ejemplo en lecto-escritura quechua y recuperación de conocimientos y saberes ancestrales en los procesos de aprendizaje, además de socializar

relatos en diversas lenguas con dibujos elaborados por niños y niñas quienes son los actores más importantes de estos procesos de aprendizaje, mostrando así toda una línea muy productiva en EIB para el país.

A lo anterior se suman esfuerzos para que dentro de los aprendizajes fundamentales de los estudiantes de Educación Básica Regula se considere el acceso a la lengua escrita desde una perspectiva comunicativa e intercultural, demostrando competencias en la lectura, escritura y la expresión oral en castellano y en su lengua materna siempre que sea posible. Por ello es necesario comprender que acceder a un texto desde un enfoque intercultural exige desarrollar habilidades de empatía, análisis crítico y apertura al diálogo. Cuando los estudiantes leen sobre otras culturas, aprenden a cuestionar estereotipos, reconocer la riqueza de la diversidad y ampliar sus marcos de referencia. Así, la lectura se convierte en un medio para fortalecer la convivencia democrática y el respeto mutuo. Este proceso contribuye también a que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como parte de una sociedad plural, donde su identidad cultural es valorada y respetada.

Por otro lado, la práctica intercultural en la comprensión lectora demanda docentes preparados para guiar este proceso, identificados con los saberes de sus comunidades y comprometidos para desarrollar experiencias desde la propia identidad escolar. Así se afirma el Manual del buen desempeño Docente en el Dominio 1 donde se indica en su primer desempeño que el docente debe conocer las características lingüísticas de sus estudiantes en lo concerniente a lenguas y patrones comunicativos vinculados con formas de usar el lenguaje en contextos específicos, las prácticas culturales en las que han sido socializados sus estudiantes y las características de sus familias, parte fundamental para fortalecer no solo la identidad de los pueblos si no también reconocer el valor de su cultura oral y escrita como parte de la comprensión de

su entorno. En tal sentido el maestro debe ser mediador cultural, capaz de contextualizar los textos, promover la reflexión y generar espacios de diálogo donde los estudiantes compartan sus interpretaciones desde sus propias experiencias. Para ello es el maestro que debe conocer el entorno donde sitúa su labor pedagógica a fin de contextualizar y compartir saberes valorando la cultura.

Esta perspectiva enriquece la lectura, ya que cada estudiante aporta su mirada cultural, lo que permite construir significados colectivos y fortalecer la comprensión profunda del texto. Precisamente se debería entender esto desde la perspectiva del Aprendizaje Dialógico pues fundamenta sus principios en la riqueza y el aporte cultural para mejorar el entendimiento y comprensión de los textos diversos en la escuela y fuera de ella, pues se promueve la reflexión de los saberes desde diversas perspectivas.

La relación entre interculturalidad y comprensión lectora es indispensable para lograr una educación inclusiva, pertinente y transformadora. Integrar ambos enfoques permite que los estudiantes no solo desarrollen habilidades lectoras, sino también competencias sociales y culturales necesarias en un mundo diverso. Apostar por una educación intercultural implica reconocer que la lectura es más que decodificar palabras; es una puerta para entender la diversidad humana y construir sociedades más justas y respetuosas.

## **2.14 Análisis de la competencia lectora desde el enfoque del Currículo Nacional de Educación básica Regular**

El Currículo Nacional de Educación Básica Regular (CNEBR) se enmarca en varios enfoques pedagógicos que orientan a la competencia lectora siendo los más relevantes: el Enfoque por competencias pues posibilita que el estudiante construya

significado mediante la interacción activa con el texto, evalúe en situaciones auténticas y movilice conocimientos lingüísticos, socioculturales y estratégicos. Por otra parte, el Enfoque comunicativo concibe a la lectura como un acto social donde los textos responden a propósitos reales: informar, argumentar, disfrutar, investigar, etc. privilegia la interacción, la interpretación y la construcción conjunta de significados.

Otro aporte proviene del Enfoque intercultural que promueve la lectura de textos de diversas culturas y saberes locales, reconoce la diversidad lingüística y cultural del país y fomenta el respeto y la valoración de la identidad y de las otras culturas. Finalmente tenemos el aporte del Enfoque inclusivo que considera ritmos y estilos de aprendizaje adapta textos, estrategias y mediaciones para garantizar el aprendizaje de todos.

El CNEBR define también estándares de aprendizaje que expresan cómo progresá la lectura desde inicial hasta secundaria: En Inicial: explora textos, reconoce funciones, anticipa significados, Ciclo I – II: identifica información explícita, sigue secuencias simples, el ciclo III – IV: realiza inferencias básicas, distingue puntos de vista simples finalmente el ciclo V – VI (secundaria): interpreta críticamente, evalúa argumentos y posturas, integra múltiples fuentes. Esta progresión asegura un desarrollo gradual y coherente de la competencia

Además, plantea el desarrollo de competencias, entendidas como la capacidad de actuar de manera pertinente en situaciones diversas, movilizando conocimientos, habilidades y actitudes. Dentro del área de Comunicación, una de las competencias fundamentales es “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”. Es por ello que la competencia lectora es entendida como la capacidad de comprender, reflexionar y utilizar información a partir de textos de diverso tipo y con distintas

intenciones comunicativas, lo cual implica: comprender el contenido literal e inferencial, reflexionar sobre la forma, el contenido, la intención y la estructura del texto, relacionar lo leído con experiencias previas, otros textos y el contexto sociocultural, tomar posición crítica y fundamentada frente a lo leído y utilizar estrategias antes, durante y después de la lectura.

Esta competencia no solo busca que el estudiante “entienda”, sino que lea para actuar, es decir, que la lectura sea funcional, significativa y crítica. El currículo organiza la competencia lectora en tres capacidades interrelacionadas la primera implica. obtener información del texto esto quiere decir que el alumno pueda: identificar datos explícitos, reconocer ideas, personajes, tiempo, lugar, conceptos clave, etc., lo cual constituye la base de la comprensión literal.

La segunda capacidad está en relación a la información explícita es decir la capacidad de inferir e interpretar información esto implica que el alumno pueda construir sentidos no explícitos, establecer relaciones lógicas, anticipar, deducir intenciones o causas, inferir significados de palabras, etc. esto es el núcleo de la comprensión inferencial y global del texto.

La tercera capacidad es la permite que el alumno pueda reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto, para ello tendrá que: analizar cómo está construido el texto, evaluar argumentos, fuentes, coherencia y validez, considerar la intención comunicativa y el contexto social y cultural es decir se promueve lectura crítica.

### **3. Definición De Términos Básicos**

- **Aprendizaje dialógico.** **Aubert, (2008)**, considera que aprendemos a partir de la interacción comunitaria con otras personas generando acuerdos intersubjetivos entre los participantes, en consecuencia, aumenta el aprendizaje instrumental, favorece la creación de sentido personal y social.

**Comprensión lectora.** **Cassany, (2006)**, es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo, la comprensión lectora como algo global que a su vez está compuesta por otros elementos más concretos. Estos elementos, reciben el nombre de microhabilidades.

- **Educación.** **Ley General de Educación, (2003)** La educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad.
- **Estrategia.** **Sole, (1992)**, procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio
- **Proyecto de Comunidades de Aprendizaje.** **INCLUD-ED (2011)** Comunidades de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores

claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.

- **Tertulia Literaria Dialógica. INCLUD-ED (2011)** Estrategia interactiva donde los alumnos dialogan, resignifican y dan sentido a un texto, relacionándolo con sus experiencias personales y el contexto donde viven. Esta actuación, además de promover la lectura, permite desarrollar aspectos fundamentales en los alumnos, como son la confianza, empatía y respeto.

## CAPÍTULO III

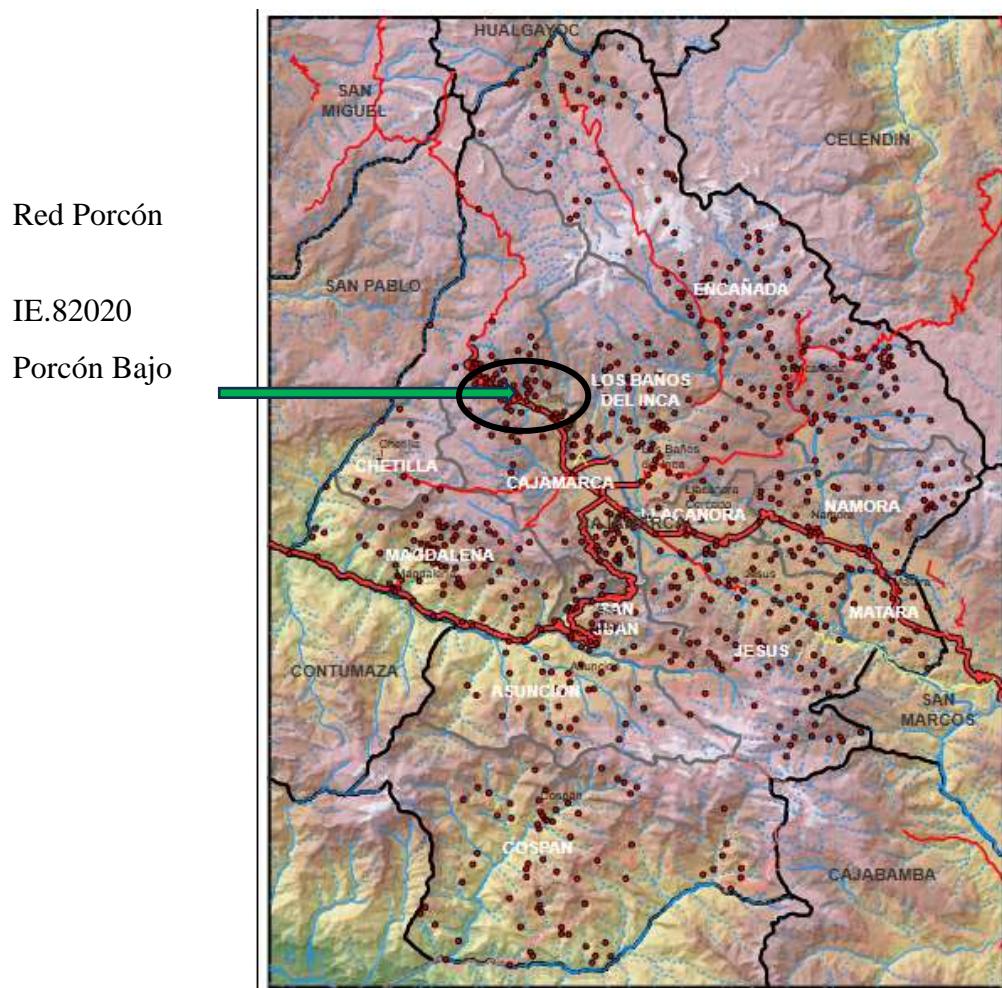
### MARCO METODOLÓGICO

#### 1. Caracterización del Perfil de la Institución Educativa

##### 1.1 Descripción del perfil de la Red Educativa

###### 1.1.1 Ubicación geográfica:

La Red Educativa Porcón concentra Instituciones en su mayoría con características EIB ubicadas en la cuenca Porcón en el departamento, provincia y distrito de Cajamarca, en la cordillera noroccidental de los andes, entre los Km. 10 y 25 de la carretera que une el norte de la ciudad de Cajamarca con las provincias de Hualgayoc y Chota.



### **1.1.2 Infraestructura**

Las condiciones de las escuelas de la Red son diversas en su mayoría la infraestructura es antigua construida con adobe y la disposición de ambientes es inadecuada, solo un porcentaje mínimo cuenta con infraestructura de material noble y servicios básicos.

### **1.1.3 Acceso**

Se cuenta con una carretera principal que está totalmente asfaltada a partir de ella se ramifican trochas carrozables para las diversas instituciones de la Red que están en mal estado.

### **1.1.4 Población Escolar**

Aproximadamente se cuenta alumnos distribuidos en instituciones multigrado y unidocentes.

### **1.1.5 Salud**

La zona cuenta solo con Postas de salud que atienden a un número elevado de habitantes dentro de cada Centro poblado, no hay médicos, ni especialistas sólo con el personal necesario: técnicos en enfermería, un enfermero y a veces un obstetra, los locales son acondicionados y en poco porcentaje adecuados y propios.

### **1.1.6 Fortalezas y debilidades**

<b>ASPECTO</b>	<b>FORTALEZAS</b>	<b>DEBILIDADES</b>
I. Gestión Pedagógica	Existe preocupación en descifrar y adecuar la estructura curricular y en la búsqueda de nuevas propuestas curriculares. Servicio de alimentación diaria de los alumnos (wasimikuna). Los docentes dosifican los contenidos de aprendizaje	Nuestros actuales programas curriculares no se ven vinculados con a la realidad de los alumnos. Bajo rendimiento escolar. Alimentos con poco valor nutritivo. No existe un ambiente adecuado para la preparación de los

	para su optimización.	alimentos.
II. Gestión Institucional.	Existe preocupación entre el personal docente por cumplir con sus funciones eficientemente.	Tiempo limitado para realizar las actividades de aprendizaje.
III. Gestión Administrativa.	Existe coordinación con los PPFF para mejorar la infraestructura y arreglar mobiliario. Los directores realizan gestiones a fin de implementar el C.E. con material educativo.	Los PPFF no cumplen con asistir a los trabajos en el C.E. y no pagan las cuotas establecidas a tiempo. Poco tiempo para realizar las gestiones ante instituciones públicas y privadas para implementar el C.E.

### **1.1.7 Aspecto educativo**

Existe un elevado porcentaje de analfabetismo en la población debido a prejuicios con respecto a la importancia de la educación en sus menores hijos primordialmente las niñas.

En cuanto a la cobertura educativa la comunidad cuenta con los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria de menores. Educación no escolarizada no existe en nuestra comunidad.

### **1.2 Breve reseña histórica de la institución educativa o red educativa**

La Red Cajamarca está conformada por las instituciones Educativas localizadas en la Cuenca Porcón de las cuales cuatro son de EIB (Educación Intercultural Bilingüe)

### **1.3 Características, demográficas y socioeconómicas**

Porcón, es una de las pocas comunidades que todavía conserva muchos patrones culturales tradicionales: manifestaciones religiosas de gran realce, identidad idiomática quechua – cañari, cultura popular rica en creencias, ritos y supersticiones. Se caracteriza por ser una comunidad muy celosa, rebelde, desconfiado con especial idiosincrasia producto de un pasado histórico plagado de injusticias en las que vieron

desaparecer sus tierras comunales en manos de extraños y fueron obligados a cumplir servidumbre soportando castigos terribles.

La cercanía a la ciudad y la actividad minera han influido en la forma de vida de las familias dando paso a una constante evolución social inevitable, al par que deben enfrentar muchos problemas relacionados con el analfabetismo, miseria, ignorancia, enfermedades, vida familiar inadecuada, desocupación, violencia, etc.

### **1.3.1 Características demográficas:**

La red Cajamarca ubica instituciones que conforman Centro Poblado de Chilimpampa Alta, a 3 567 msnm en la zona suni, a cuya distribución poblacional se encuentra en las comunidades de Ayaviri Morowisha, la Shoclla, Quilish, Las Lagunas y Chilimpampa Alta con una población total de 558 habitantes, de ellos 280 son varones y 278 son mujeres y hasta el centro poblado de Porcón Bajo donde se encuentra la IE 82020 y el complejo Educativo Cristo Ramos.

### **1.3.2 Características socioeconómicas**

#### **Aspecto familiar:**

Como muchas comunidades andinas, Porcón tiende a una estructura familiar ampliada o extensa, la cual está constituida por la pareja conyugal, los hijos, los parientes consanguíneos o políticos, así como los compadres espirituales (padrinos y madrinas designadas en ceremonias rituales o religiosas). Esta forma de convivencia familiar adquiere gran importancia para la representatividad que tienen en las actividades agropecuarias, préstamos económicos, hasta resolución de conflictos entre padres e hijos.

Las familias son conformadas habitualmente por parejas jóvenes (desde los 13 años) y llegan a veces a un compromiso formal luego de un periodo de convivencia.

La unión puede realizarse por acuerdo entre los padres de los futuros esposos, por obligación (forzando al varón a comprometerse) o por acuerdo mutuo entre novios. Aún suele practicarse la convivencia como un periodo de conocimiento mutuo, una costumbre muy arraigada y natural. Ya con una familia establecida la formalización es mucho más aceptada.

Los roles de la pareja ya están sobreentendidos el hombre es quien aportará con el sustento diario y la mujer con el cuidado de los hijos y la casa. En la familia campesina el varón es el que predomina como jefe del hogar, pero, esto no significa que la mujer quede aminorada en su rol. La mujer representa en el hogar estabilidad afectiva y prosperidad económica, es la más cercana a la problemática familiar, es ella quien afronta gran parte de la responsabilidad del hogar.

El tamaño de los hogares tiene la configuración de una familia numerosa debido a la alta tasa de fecundidad. El promedio de hijos por familia es de cinco. Para muchos padres el tener varios hijos constituye una de las esperanzas para mejorar su economía futura. Generalmente las familias pobres y con menor grado de instrucción tienen más hijos.

### **Patrones de Educación Familiar**

La educación en la familia en Porcón, tiene una fuerte dosis de autoritarismo y control social. El autoritarismo se manifiesta a través del castigo (físico y psicológico). En el hogar es la madre quien tiene mayor influencia en la educación de los hijos, las pautas de crianza son principalmente impartidas por ella, porque los hijos quedan a su cuidado la mayor parte del día. Ella es quien comparte y distribuye los roles a los hijos, niños y niñas participan dentro de una visión de tareas por género.

Las niñas son orientadas hacia labores domésticas y los niños hacia actividades agrícolas. El hijo varón obtiene muchas más libertades y beneficios de los padres, lo que acrecienta el machismo familiar. Mucho tiene que ver la forma de crianza que practican las familias campesinas de Porcón, la que se relacionan con el género y pensamientos muy arraigados, pues para los padres todavía la educación es diferente tanto para la hija como para el hijo.

En efecto el control social influye mucho en la conducta de los niños, la guía y forma de acuerdo a la cultura popular por la madre. Hay que indicar que además de los padres los niños están sujetos a la autoridad de los hermanos mayores, tíos u otros miembros de la familia. El castigo físico y psicológico es muy utilizado, los padres lo justifican diciendo que el niño debe tener temor de lo contrario no será un buen hijo.

### **Convivencia y espacios de vida de los niños/as en el seno familiar**

En el área rural se privilegia el trabajo desde temprana edad. Niños y niñas campesinas desde pequeños tienen ya responsabilidades de orden doméstico. Ellos asumen tareas de adultos, son más “adultos” que otros niños que no tienen dicha exigencia. Niños colaboran en las actividades agrícolas. Esta combinación de juego tarea es positiva siempre que no sea exagerada. El niño juega a manera de entretenimiento para realizar sus ocupaciones de adulto. Los niños tienen visión mucho más real del mundo que les rodea y de sus necesidades, es el hogar donde se les prepara para afrontar su vida futura.

Los espacios de juego son muchas veces desplazados por las responsabilidades que necesariamente deben asumir niños y niñas. Se descubre un clima poco tolerante para aceptar la diversidad infantil y sus modos peculiares de participar y sentirse libres como por ejemplo a través del juego, el espacio de recreación está limitado; para el

campesino el jugar es perder el tiempo. Esto hace que los niños/as no desarrollem su espíritu lúdico con libertad por temor a los padres, los cuales asocian el juego con la desobediencia.

La familia no es muy expresiva afectivamente, pero la misma convivencia en un ambiente donde predomina la unión, colaboración mutua y lazos muy fuertes filiales mantienen la base emocional del niño campesino. Son los espacios de vida familiar, el compartir actividades generalmente agrícolas.

### **Aspecto socioeconómico**

Es un grupo eminentemente agrícola, que estructura sus actividades en torno a la familia nuclear, en la que se da la división del trabajo por sexo y edades. A la agricultura de autosubsistencia se agrega la cría de ganado lanar, vacuno y en menor escala porcino.

La agricultura se caracteriza por tener unidades productivas pequeñas de baja capitalización, uso de la fuerza de trabajo familiar y destino de la producción en el auto consumo. Cabe entonces hablar de una economía parcelaria de autoconsumo con acceso directo a la tierra. La producción de la tierra se realiza con instrumentos de labranza tradicionales. La economía presenta la existencia y dispersión del minifundio, el 55% posee de  $\frac{1}{2}$  a 2 hectáreas, el 25% alcanza 3 a 5 hectáreas y el 20% de 6 a 10 hectáreas cultivables y eriazas.

El ingreso familiar se complementa con trabajos en la ciudad o en la construcción de caminos y actividades relacionadas con la minería. También se realizan trabajos de artesanía, desafortunadamente esta ocupación es poco rentable a pesar que en la comunidad existen ciertas condiciones para su desarrollo, por ser una actividad transmitida a través de generaciones, la falta de incentivo y demanda de mercado ha

hecho que no se desarrolle como fuerte de sustento, excepto para ser un complemento de otra actividad.

La economía familiar es una situación constantemente preocupante pues el padre lleva consigo una inseguridad laboral y tiene que enfrentar día a día las necesidades de su familia. Entonces, se hace cada vez más evidente el trabajo de los hijos para colaborar en su hogar por ello va en aumento el número de niños que estudia y trabaja.

Cabe indicar que en esta comunidad además de las opciones laborales mencionadas, no existen otras fuentes de trabajo que pueden brindar un nivel económico regular, no hay nada o casi nada en que se ocupen hombres y mujeres; de allí que parte de su pobreza se debe también a las condiciones y paternalismo de los cuales se sostienen pasivamente.

#### **1.4 Características culturales**

Porcón es un pueblo donde subsisten tradiciones ancestrales plagadas de ritos, costumbres, creencias e influencias religiosas, además posee una dimensión cultural encarnada en el idioma quechua cañari. Aspectos que han venido creando una particular identidad comunal.

Una dimensión cultural de los hogares de esta comunidad es la del idioma quechua cañari. Porcón a pesar de ser un núcleo histórico importante del idioma quechua está sufriendo un proceso de aculturización progresivo por el desarrollo y la conexión constante con la ciudad. El avance del castellano en núcleos quechua – hablantes, no solo ha determinado el ingreso de abundantes raíces españolas en el quechua lugareño, sino que tal ingreso ha significado el desplazamiento y luego la extinción de muchas raíces quechuas.

El entorno familiar de los niños mantiene un componente idiomático quechua que ha tratado de acomodarse al “idioma oficial”, el castellano. La constante

vinculación con la ciudad y el progresivo desarrollo han mermado la práctica de su idioma materno, los niños ya no lo hablan, hasta lo menosprecian.

Se mantiene también costumbres y creencias familiares. En Porcón las familias siguen creyendo en vanos presagios sobre cosas fortuitas, así tenemos costumbres como: El landaruto, el matrimonio, el pararaico o fiesta de la casa nueva, la trilla, la siembra, la cosecha, el rito del Taqshay Pichqa o el cinco y lavado de ropa.

A nivel familiar se comparten muchos ritos festivos católicos, principalmente encarnada en la fiesta de Domingo Ramos, celebrada con gran esplendor. La religiosidad expresada en Porcón es bidimensional, por un lado constituye un orgullo de las familias en las fiestas religiosas, más por otro lado es una religión vivida en un entorno profano que sumerge a la familia en un simple paganismo. En el entorno religioso de los niños los adultos ejercen un verdadero adoctrinamiento, esto se puede notar claramente en la escuela: los niños no católicos se aíslan o les cuesta participar en bailes y actuaciones (sin duda temen el castigo de sus padres). Las sectas religiosas han limitado mucho las actividades de los niños con justificaciones absurdas que los padres aceptan ciegamente.

## **2. Hipótesis de la Investigación**

### **2.1 Hipótesis General**

La aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica mejora significativamente la Comprensión Lectora de los alumnos que conforman La Red Porcón-2022

## **2.2 Hipótesis Derivadas**

- El nivel de comprensión Lectora de los alumnos que conforman la Red Porcón -2022, no es significativa antes de la aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica.
- El estudio y empoderamiento de los procedimientos metodológicos de la estrategia Tertulia Literaria Dialógica mejora el nivel de Comprensión Lectora de los alumnos que conforman La Red Porcòn-2022
- El nivel de comprensión Lectora de los alumnos que conforman la Red Porcón -2022, es significativo después de la aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica.

### **3. Variables de investigación**

Variable Independiente (VI): Tertulias Literaria Dialógica

Variable Dependiente (VD): Comprensión Lectora

### **4. Matriz de Operacionalización de las variables**

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS / INSTRUMENTOS
Variable Independiente Tertulia Literaria Dialógica	Las tertulias dialógicas son actividades en las que, a partir de un texto, se comparten las reflexiones individuales para ponerlas en común mediante un diálogo sustentado en el principio de igualdad y en argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder (Aubert A. 2008).	La tertulia literaria dialógica es una estrategia planificada a través de sesiones interactivas entre los participantes donde se dialoga sobre un libro con aporte literario para desarrollar habilidades sociales como la expresión, argumentación y de manera especial la competencia lectora, que se logró medir con la ficha de evaluación para la TLD	Diálogo igualitario.  Inteligencia cultural  Transformación.  Dimensión instrumental  Creación de sentido.	Expresa sus ideas de forma clara, fundamentada y coherente.  Evalúa los argumentos de sus compañeros teniendo en cuenta el párrafo leído  Eligen obras de acuerdo a sus intereses y necesidades de aprendizaje.  Expresa con claridad sus ideas de conformidad con la obra elegida  Participa en interacciones, dando y solicitando información pertinente o haciendo repreguntas en forma oportuna.  Aplica los conocimientos aprendidos en la obra en su vida diaria.  Participa activamente en la tertulia, aportando ideas de forma clara y organizada  Participa activamente en el recorrido literario dando a conocer sus ideas y preferencias. Justifica su elección de	Observación/  Ficha observación para la evaluación de la Tertulia Literaria Dialógica

			párrafos a partir de sus vivencias personales	
			Solidaridad.	Demuestra una escucha activa y muestra interés por las ideas de sus compañeros.
			Igualdad de diferencias.	Muestra respeto hacia sus compañeros, permitiendo que todos tengan la oportunidad de hablar.
Variable Dependiente Comprensión Lectora	<p>Consiste en otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso mismo de comprensión, con la finalidad de autorregularlo (Ministerio de Educación, 2009, p. 342)</p>	<p>Consiste en otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto, se logró medir mediante la aplicación de la Prueba diagnóstica de lectura para alumnos del quinto grado de primaria, se logró medir mediante la aplicación de la Prueba diagnóstica de lectura para alumnos del quinto grado de primaria.</p>	Nivel literal	<p>Localiza información explícita y relevante en diversos tipos de texto. Selecciona datos específicos y algunos detalles en diversos tipos de textos de estructura compleja</p> <p>Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto.</p> <p>Reconstruye la secuencia de un texto con estructura compleja y vocabulario variado y especializado.</p>
			Nivel inferencial	<p>Deduce el tema, subtemas e información adicional en textos complejos y con vocabulario variado.</p> <p>Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con</p>

			<p>sentido figurado. Infiere el propósito comunicativo del texto con estructura compleja y vocabulario variado y especializado. Deducir diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto (causa-efecto, semejanza-diferencias, entre otras).</p>	
		Nivel críterial	<p>Opina sobre el tema, las ideas, la efectividad de los argumentos y conclusiones de textos con estructura compleja, comparándolo con el contexto sociocultural. Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia. Sustenta su posición sobre el tema, estereotipos, creencias y valores presentes en el texto.</p>	

## **5. Población y muestra**

### **5.1 Población**

Para Tamayo (2006) población es la totalidad del fenómeno a estudiar, en donde los participantes poseen una característica común, la cual se trabaja y da origen a los datos de la investigación. La población estuvo conformada por 25 estudiantes del quinto grado de primaria de las instituciones educativa N° 82020 y 821425 de la Red Porcón, matriculados en el año escolar 2022.

### **5.2 Muestra**

Asimismo, Hernández et al. (2014) sostiene que para determinar el tamaño de la muestra se consideran dos tipos, uno de ellos es el muestreo probabilístico y el otro es el no probabilístico. En el presente trabajo de investigación se utilizó el tipo de muestreo no probabilístico, ya que la muestra ha sido elegida en base a los criterios de homogeneidad teniendo en cuenta si la desviación estándar se encuentra entre la quinta y cuarta parte del rango de los datos

Para aplicar la investigación se consideró la muestra de 25 alumnos del 5to. Grado de Educación Primaria de la IEP N.º 82020 y 25 alumnos de la IE N<sup>a</sup> 821425.

## **6. Unidad de análisis**

La unidad de análisis, según Carrasco (2009) es cada uno de los elementos que constituyen la población y por lo cual la muestra que sirve de base para la investigación. Para la presente investigación la unidad de análisis estuvo conformada por 25 estudiantes cada una del quinto grado IEP N° 821425 que conformaron el grupo de control y del quinto grado de la IEP N° 82020 que conformaron el grupo experimental.

## **7. Método de investigación**

Con respecto al método Bernal (2006) indica que la presente investigación fue hipotético deductivo ya que se han aplicado los pasos del método científico (observación, formulación de hipótesis, experimentación, emisión de conclusiones y publicación y comparación de resultados), con la finalidad de validar o no las hipótesis que se plantearon, por ello se permitió generar conclusiones que fueron contrastadas con la realidad.

## **8. Tipo de investigación**

Según Carrasco (2009) la presente investigación es de tipo aplicada, esto quiere decir que inicialmente se debe conocer el problema de investigación, luego se debe definir los objetivos y a partir de ellos se pasa a la acción, teniendo como resultado la transformación de la realidad actual. Esta investigación buscó mejorar la comprensión lectora mediante la aplicación de las tertulias literarias dialógicas, desarrollando actividades propias de la estrategia que permite mejorar los aprendizajes y por lo tanto genere mejoras sociales en torno a la reflexión de las lecturas logrando personas con mayor capacidad de manejar información diversa que les permita acceder eficazmente a realidad a través de la lectura.

## **9. Diseño de investigación**

La presente investigación se enmarca en el diseño cuasi experimental, para lograr los objetivos y contrastar las hipótesis formuladas se desarrollará mediante un diseño con un grupo control y un grupo experimental, asimismo se aplicó un pre y post prueba. Según Hernández et al. (2014), señalaron que los diseños cuasi experimentales son aquellos donde se aplica una variable independiente, en este caso la estrategia de tertulia literaria dialógica, además existió un grupo que recibió el tratamiento, al que se le

denomina grupo experimental y otro grupo que no recibió el tratamiento al cual se le denomina grupo control, para este trabajo los grupos ya estaban formados.

**GE= O1      X      O3**

**GC= O2      -      O4**

Donde:

**GE** = Grupo experimental (25 estudiantes)

**GC**= Grupo control (25 estudiantes)

**O1** = Pretest de comprensión lectora, antes de aplicar las tertulias al grupo experimental.

**O2** = Pretest de comprensión lectora al grupo control.

**X** = Variable independiente: tertulias literarias

**O3** = Postest de comprensión lectora, después de la aplicación de tertulias al grupo experimental.

**O4** = Postest de comprensión lectora al grupo control. - = Sin programa

## **10. Técnicas e instrumentos de recopilación de Información**

### **10. 1 Técnica**

En la investigación se utilizó la prueba escrita que permite recolectar evidencias acerca del aprendizaje de los estudiantes, planeadas y organizadas en atención a competencias, las cuales están formadas por una serie de planteamientos donde el alumno selecciona una respuesta correcta y precisa entre una variedad de opciones.

### **10.2 Instrumentos:**

El instrumento aplicado para medir la variable dependiente comprensión lectora fue una prueba escrita conformada por una serie de ítems con un grado apropiado de dificultad, interesando para este caso evaluar la respuesta en función de un logro

determinado (Mejía, 2005) El instrumento aplicado fue la Prueba Diagnóstica de Lectura, elaborada por el MINEDU Perú; la cual está conformada por 25 ítems, subdividida en tres bloques que definen los niveles de la comprensión lectora: Literal, Inferencial y criterial.

Cada ítem consta de opciones múltiples para la respuesta a, b, c, y d en una escala tipo dicotómica, calificadas con 1 para respuesta correcta y de 0 para respuesta incorrecta, en un acumulativo sumatorio 25 puntos en total, esto organizado en los niveles de comprensión lectora: literal (9 ítems) inferencial (8 ítems) y juicio crítico (8 ítems), el mismo que aplicó tomando como técnica el test.

**Tabla 1**

*Ficha técnica de la prueba de objetiva de lectura*

Autor:	MINEDU 2022
Objetivo:	Medir el nivel de logro de la comprensión lectora
Tiempo:	60 minutos
Número de ítems:	25
Aplicación:	Estudiantes de quinto grado de primaria
Descripción:	Es un instrumento aplicado a estudiantes que consta de 25 ítems, organizados por 08 ítems de nivel literal, 08 ítems de nivel inferencial y 9 ítems de nivel criterial
Escala de medición:	Inicio, proceso, logro propuesto, logro destacado

*Nota: Ficha Técnica de la Prueba Diagnóstica de Lectura 2022 MINEDU*

## **11. Técnicas para el procesamiento y análisis de información**

Para la presente investigación se empleó el software estadístico SPSS versión 2.5, asimismo los datos fueron tabulados y se establecieron los rangos para la variable dependiente, lo mismo se hizo con las frecuencias por dimensiones. Por otro lado, para determinar la influencia de las tertulias dialógicas literarias en la comprensión lectora se empleó la prueba de Shapiro Will, ello porque los datos difieren de la distribución

normal. El tipo de prueba fue la no paramétrica y el estadístico de Prueba fue la U de Mann-Whitney para muestras independientes con respecto a la contrastación de la hipótesis general e hipótesis específicas. La presentación de datos fue presentada en gráfico de barras y tablas teniendo en cuenta las normas APA.

## **12. Validez y confiabilidad**

Validez de contenido Según Hernández, et al. (2014) la validez de un instrumento de investigación, determina la efectividad del mismo, asegurando que mida con eficacia lo que se quiere medir, ahora bien, es imprescindible que se valide un instrumento para asegurar la pertinencia de los ítems establecidos. Se acopió la información mediante el cuestionario. En primer lugar, se definió la variable a medir, definiendo el universo, la manera de aplicar y el tamaño de la misma. El cuestionario se compone de 25 ítems y de respuestas cerradas. Posee pertinencia ya que los ítems afectan a las teorías en mención. Es relevante porque son adecuados para representar la dimensión del constructo. Además, tiene claridad porque el enunciado de los ítems se comprende sin inconvenientes, es escueto y directo.

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) en relación a la confiabilidad, señalan que la fiabilidad de un instrumento es una forma de comprobar lo consistente y coherente de los ítems del instrumento en aplicación, para esta investigación se utilizó como instrumento la prueba diagnóstica de lectura. A través del Alfa de Cronbach se comprobó la confiabilidad del instrumento, obteniéndose un resultado de 0.67, que indica una fiabilidad alta. Entonces dicho instrumento fue fiable evidenciando resultados sólidos y coherentes.

**Tabla 2***Baremo para lo comprensión lectora*

Variable	Rango Nivel	Nivel de Logro	Descripción
Comprensión lectora (General total)	0 a 10	inicio	Los estudiantes evidencian dificultades para la generación de nuevos significados al momento de interactuar con el texto
	11 a 13	proceso	Los estudiantes están en camino de lograr los aprendizajes previstos que le ayuden a interactuar con el texto, para lo cual requiere apoyo del docente 56 para desarrollar habilidades que le ayuden en ello.
	14 a 17	Logro esperado	Los estudiantes evidencian el logro de aprendizajes para interactuar con el texto, a través de habilidades y destrezas que van perfeccionando en ellos.
	18 a 20	Logro destacado	Los estudiantes demuestran destreza al momento de interactuar con el texto, demostrando manejo constante y solvente al momento de que el estudiante construya nuevos significados en base a los conocimientos previos.
Literal	0 a 10	inicio	Los estudiantes evidencian dificultades al momento de centrar las ideas e información que se da en el texto de forma explícita.
	11 a 13	proceso	Los estudiantes están en camino de lograr los aprendizajes previstos que le ayuden a clasificar y brindar resúmenes en base a la información explícita del texto y para ellos, los estudiantes requieren de apoyo del docente.
	14 a 17	Logro esperado	Los estudiantes evidencian el clasificar y brindar resúmenes obteniendo un significado literal del texto, a través de habilidades y destrezas que van perfeccionando en ellos.
	18 a 20	Logro destacado	Los estudiantes demuestran capacidad de retención de conocimientos al momento de al momento de reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresos en la lectura.
Inferencial	0 a 10	inicio	Se evidencia que los estudiantes generan dificultades cuando tratan de interpretar el texto lo que les impide explicar el texto de forma más amplia
	11 a 13	proceso	Los estudiantes están en camino de lograr una comprensión más

			profunda y amplia sobre el texto, para lo cual requiere apoyo del docente y de esa forma formular ideas.
	14 a 17	Logro esperado	Los estudiantes evidencian el logro de aprendizajes para poder extraer conclusiones o hipótesis en base a la información que ellos recopilan.
	18 a 20	Logro destacado	Los estudiantes demuestran destreza al momento de inferir la información y obtener conclusiones que no estén escritos, demostrando que el lector completo el texto con el ejercicio de su pensamiento.
Crítico	0 a 10	inicio	Los estudiantes evidencian dificultades para descubrir las ideas y la información que subyacen dentro del texto escrito
	11 a 13	proceso	Los estudiantes están en camino de lograr los aprendizajes previstos sobre la lectura, el cual, les ayuda a tener un carácter evaluativo al momento de interpretar el texto, para lo cual requiere apoyo del docente para desarrollar habilidades que le ayuden en ello.
	14 a 17	Logro esperado	Los estudiantes evidencian el logro de aprendizajes, donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.
	18 a 20	Logro destacado	Los estudiantes demuestran destreza al momento de interactuar con el texto, demostrando manejo constante y solvente al momento de que el estudiante construya nuevos significados en base a los conocimientos previos

Nota: Elaboración propia

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 1. Resultados por dimensiones de las variables de estudio

El objetivo general de la presente investigación fue aplicar la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica para mejorar la Comprensión Lectora de los alumnos del Quinto Grado de primaria que conforman la Red Porcón, para observar el efecto que causa en el nivel literal, inferencial y crítico. Para lograr este objetivo se utilizó como instrumento de evaluación la Prueba diagnóstica de Comprensión Lectora del Ministerio que fue aplicada para responder a cada una de las respectivas dimensiones de las variables.

**Tabla 3**

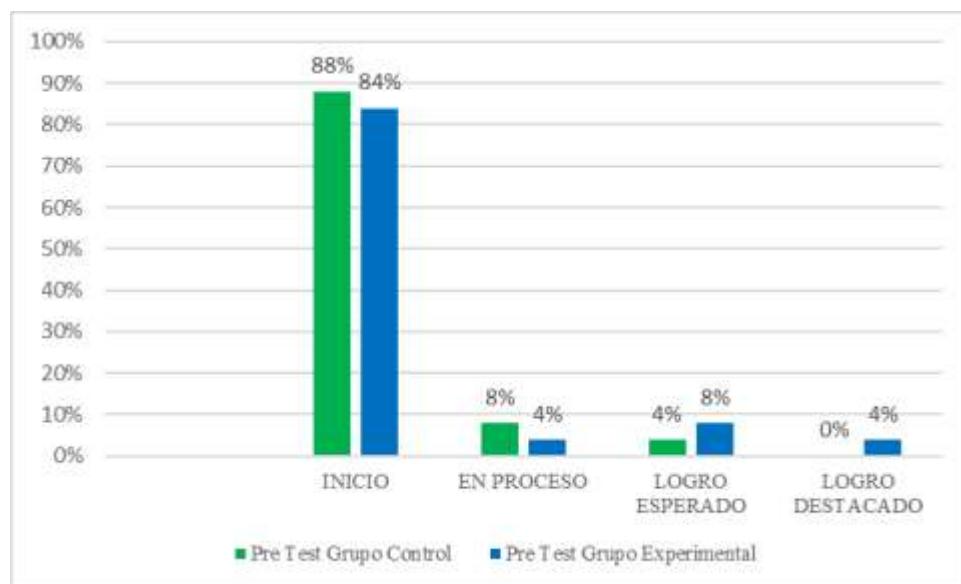
*Resultados de la evaluación del pretest de comprensión lectora del grupo de control y experimental en los estudiantes del quinto grado de Educación Primaria.*

NIVEL DE LOGRO	INTERVALO	GRUPO			
		CONTROL		EXPERIMENTAL	
		fi	%	fi	%
INICIO	0-10	22	88%	21	84%
EN PROCESO	11-13	2	8%	1	4%
LOGRADO					
ESPERADO	14-17	1	4%	2	8%
LOGRO					
DESTACADO	18-20	0	0%	1	4%
TOTAL		25	100%	25	100%

Nota. Datos obtenidos de la Prueba Diagnóstica de Lectura aplicada

**Figura 1.**

*Resultados de la evaluación del pretest de comprensión lectora del grupo de control y experimental de los estudiantes del quinto grado de educación primaria.*



*Nota.* Resultados de la evaluación del pretest.

### Análisis y discusión

La tabla 3 y figura 1 muestran los niveles de comprensión lectora de los alumnos que conforman La Red Porcòn-2022 antes de la aplicación de la Estrategia Tertulias Literarias Dialógicas. Se aprecia que los resultados se concentran en mayor porcentaje en el nivel de inicio en ambos grupos, el de control con un 88 %, y en el grupo experimental con un 84%. El porcentaje menor está en el nivel de logro destacado con 0% para el grupo de control y 4% para el grupo experimental.

Los porcentajes obtenidos indican que los estudiantes evidencian muchas dificultades para la generación de nuevos significados al momento de interactuar con el texto debido a que no han desarrollado estrategias adecuadas para mejorar la comprensión lectora.

Lo anterior se alinea con la hipótesis planteada la cual nos indica que el nivel de comprensión Lectora de los alumnos que conforman la Red Porcón -2022, no es significativo antes de la aplicación de la Estrategia Tertulias Literarias Dialógicas. Tal como lo señalan Palomares & Domínguez (2019), en su estudio cualitativo sobre las tertulias dialógicas literarias, con el objetivo de evaluar las incidencias de la realización de TLD para favorecer la adquisición de la competencia comunicativa, donde inicialmente el grupo en mención no contaba con las habilidades necesarias para comprender un texto y que luego duplicó su puntaje inicial.

En tal sentido, encontramos ambos grupos tanto experimental como el de control en el pre test estudiantes que están en su mayoría en un nivel básico en cuanto a la comprensión lectora antes de la aplicación de la estrategia de TLD, por ello se requiere el apoyo del docente para aplicar estrategias que posibiliten desarrollar habilidades comunicativas que ayuden a los alumnos a superar deficiencias.

**Tabla 4**

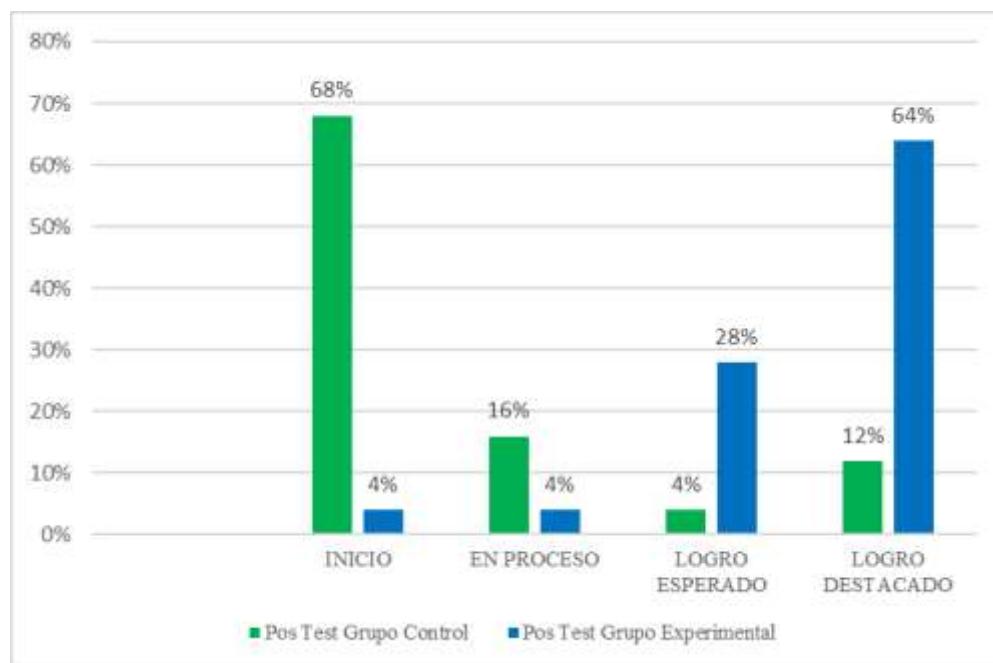
*Resultados generales postest obtenidos de la dimensión literal del grupo de control y experimental de los estudiantes del quinto grado de educación primaria.*

NIVEL	RANGO	SALIDA GRUPO CONTROL LITERAL		SALIDA GRUPO EXPERIMENTAL LITERAL	
		f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
INICIO	0 – 10	17	68	1	4
EN PROCESO	11-13	4	16	1	4
LOGRO ESPERADO	14-17	1	4	7	28
LOGRO DESTACADO	18-20	3	12	16	64
TOTAL		25	100	25	100

Nota. Resultados obtenidos en base a la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes 2022

**Figura 2.**

*Resultados de la comprensión lectora del grupo de control y experimental del post test de la evaluación de comprensión lectora dimensión literal de los estudiantes del quinto grado de educación primaria.*



*Nota:* El gráfico representa los resultados de la evaluación del posttest : nivel literal

### **Análisis y discusión**

En la tabla 4 y figura 2, se observa que la dimensión literal de los estudiantes del grupo experimental luego de aplicar la estrategia TLD se ubica en logro destacado representado en el 64,0%, en porcentaje cercano se observa que el 28,0% de ellos poseen un logro esperado, solo un acumulado del 8% se encuentra en proceso e inicio, en comparación del grupo de control que mantiene un porcentaje alto evidenciado en un 68% en el inicio. En comparación al grupo de control se evidencia un aumento significativo.

Los resultados de la investigación demuestran que el grupo experimental con las estrategias de TLD logra una mayor eficacia que el grupo de control. Por lo tanto, la hipótesis

planteada se confirma en su totalidad pues los estudiantes del grupo experimental muestran una mejora significativa en el nivel literal en comparación al grupo de control.

Esto es confirmado por los trabajos experimentales de Alarcón (2020), Salazar (2021). Estos investigadores demuestran la importancia de aplicar nuevas estrategias que permitan mejorar la Comprensión lectora bajo un enfoque más integral.

En conclusión, en el post test del grupo experimental se evidencia que los estudiantes demuestran capacidad de retención de conocimientos al momento de reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresos en la lectura, por ende, está en un nivel de logro destacado en la dimensión literal.

**Tabla 5**

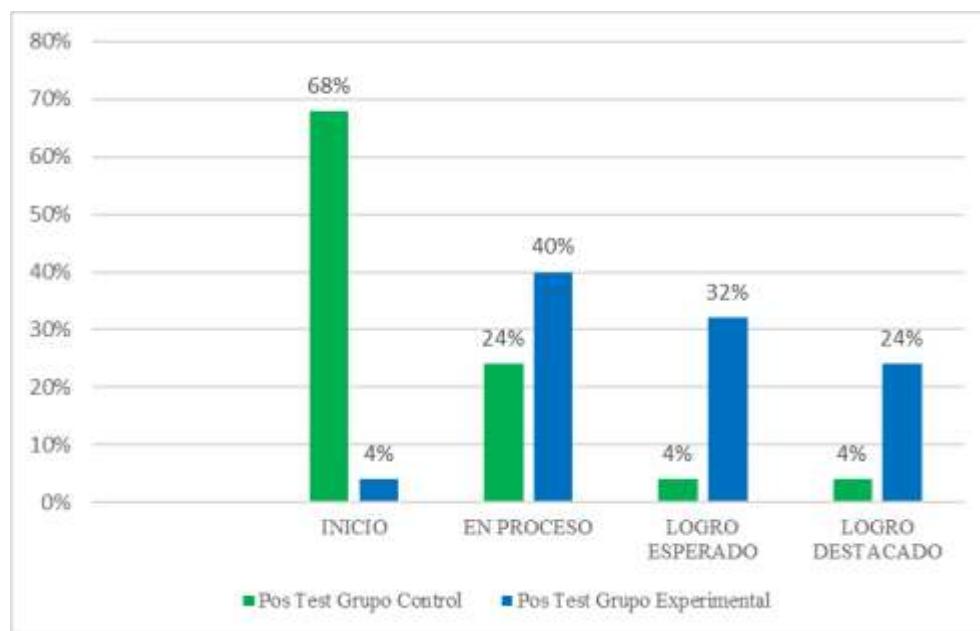
*Resultados generales postest obtenidos de la dimensión inferencial del grupo de control y experimental de los estudiantes del quinto grado de educación primaria.*

NIVEL	RANGO	SALIDA GRUPO CONTROL INFERENCIAL		SALIDA GRUPO EXPERIMENTAL INFERENCIAL	
		fi	%	fi	%
INICIO	0 - 10	17	68	1	4
EN PROCESO	11-13	6	24	10	40
LOGRO ESPERADO	14-17	1	4	8	32
LOGRO DESTACADO	18-20	1	4	6	24
TOTAL		25	100	25	100

Nota. Resultados obtenidos en base a la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes 2022

**Figura 3.**

*Comprensión lectora del grupo de control y experimental del post test de la evaluación de comprensión lectora dimensión **inferencial** de los estudiantes del quinto grado de educación primaria.*



*Nota:* El gráfico representa los resultados de la evaluación del posttest nivel inferencial

#### **Análisis y discusión:**

En la tabla 5 y figura 3, se observa que en el posttest para el grupo experimental en la dimensión inferencial sólo un 4% se encuentra en inicio, un 40% se encuentra en proceso, un 32 % en logro esperado y un 24% en logro destacado. En comparación al grupo de control se evidencia una diferencia significativa.

Los datos evidencian además que inicialmente ambos grupos de alumnos presentaban dificultades relacionadas con la interpretación del texto lo que les impidió explicar el texto de forma más amplia, pero que luego de aplicar la estrategia de las Tertulias Literarias Dialógicas en el grupo experimental los estudiantes se encuentran mejor preparados para

lograr una comprensión más profunda y amplia sobre el texto con el apoyo del docente y de esa forma extraer las ideas implícitas a diferencia del grupo de control confirmándose la hipótesis propuesta.

Esto es confirmado por los trabajos experimentales Liviapoma, D. (2020). Esta investigadora demuestra la influencia positiva de la estrategia TLD en cuanto a la manera de lograr interactuar con los textos de manera más significativa logrando mejorar su nivel de lectura y comprensión.

En conclusión, en el post test del grupo experimental demuestra que los estudiantes evidencian el logro de aprendizajes para poder extraer conclusiones o hipótesis en base a la información que ellos recopilan, demostrando destrezas al momento de inferir y obtener conclusiones que no estén escritos, por ende, están en un nivel de logro esperado y destacado en la dimensión inferencial.

**Tabla 6**

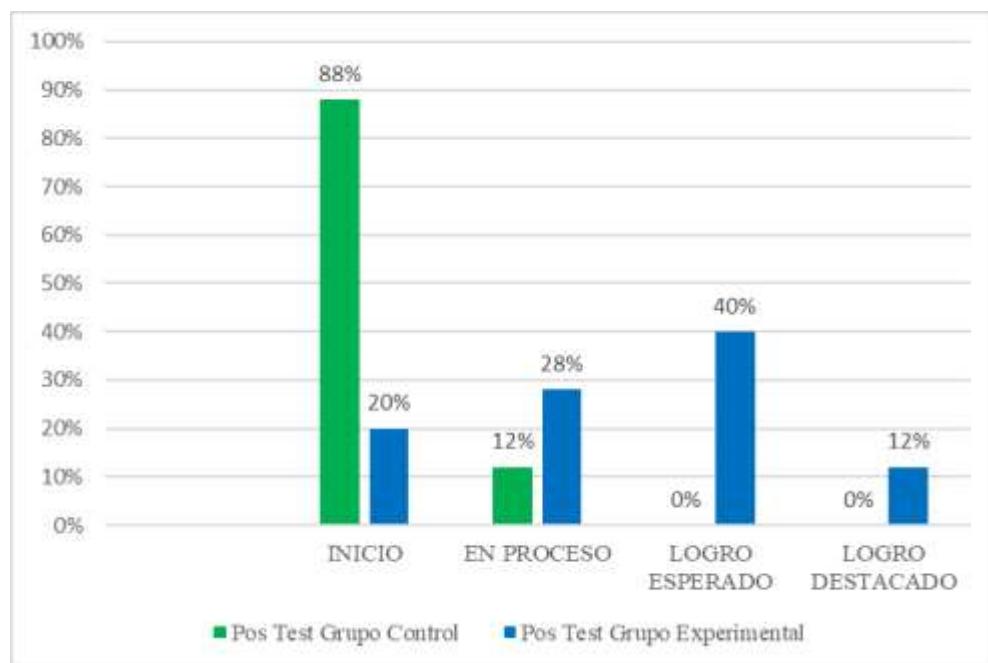
*Resultados generales postest obtenidos de la dimensión criterial del grupo de control y experimental de los estudiantes del quinto grado de educación primaria.*

NIVEL	RANGO	SALIDA GRUPO CONTROL CRITERIAL		SALIDA GRUPO EXPERIMENTAL CRITERIAL	
		f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
INICIO	0 - 10	22	88	5	20
EN PROCESO	11-13	3	12	7	28
LOGRO ESPERADO	14-17	0	0	10	40
LOGRO DESTACADO	18-20	0	0	3	12
TOTAL		25	100	25	100

Nota. Resultados obtenidos en base a la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes 2022

**Figura 4**

*Gráfico de barra de comprensión lectora del grupo de control y experimental del post test de la evaluación de comprensión lectora dimensión criterial de los estudiantes del quinto grado de educación primaria.*



*Nota:* El gráfico representa los resultados de la evaluación del posttest nivel criterial.

#### **Análisis y discusión:**

En la tabla 6 y figura 4, se observa que la dimensión crítica de los estudiantes del grupo experimental se concentra en logro esperado en un 40%, seguido de proceso con un 28%, en logro destacado 12% y un 20% en inicio. En comparación con el grupo de control se evidencia un aumento significativo.

Los datos muestran que ambos grupos de alumnos al inicio presentaron dificultades para descubrir las ideas y la información que subyacen dentro del texto escrito, pero que luego de aplicar las estrategias de tertulias Literarias Dialógicas los alumnos del grupo experimental están en camino de lograr los aprendizajes previstos sobre la lectura, el cual, les

ayuda a tener un carácter evaluativo al momento de interpretar el texto. Esto está confirmado por los trabajos experimentales de Rosales (2019). Esta investigación demuestra que es importante el uso de la estrategia de Tertulia Literaria Dialógica para reforzar el aprendizaje en lo relacionado a las habilidades comunicativas para valorar y realizar juicios propios del lector a partir del texto.

En conclusión, en el post test los estudiantes del grupo experimental evidencian el logro de aprendizajes, donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído, demostrando destreza al momento de interactuar con el texto con manejo constante y solvente al momento de que el estudiante construye nuevos significados en base a los conocimientos previos, por ende, está en un nivel logro previsto.

## **2. Resultados totales de las variables de estudio**

**Tabla 7**

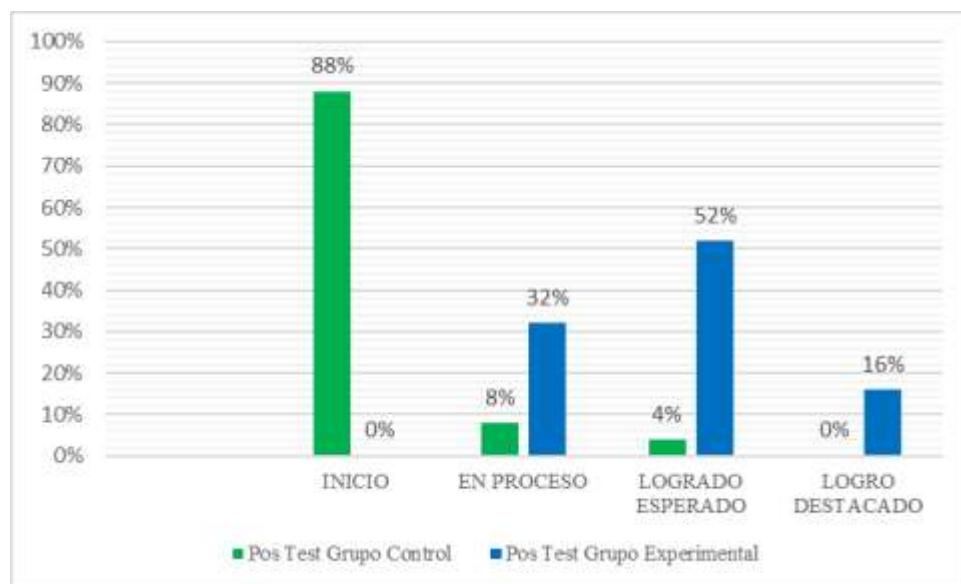
*Resultados generales de la evaluación del postest de comprensión lectora del grupo de control y experimental de los alumnos del quinto grado de educación primaria.*

<b>NIVEL DE LOGRO</b>	<b>INTERVALO</b>	<b>GRUPO</b>			
		<b>CONTROL</b>	<b>EXPERIMENTAL</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
INICIO	0-10	22	88%	0	0%
EN PROCESO	11-13	2	8%	8	32%
LOGRADO	14-17	1	4%	13	52%
ESPERADO					
LOGRO DESTACADO	18-20	0	0%	4	16%
<b>TOTAL</b>		25	100%	25	100%

Nota. Resultados del postest aplicado a los estudiantes 2022

**Figura 5.**

*Resultados de la evaluación del postest de comprensión lectora del grupo de control y experimental del quinto de los alumnos del quinto grado de educación primaria.*



*Nota:* El gráfico representa los resultados de la evaluación del postest.

#### **Análisis y discusión:**

La tabla 7 y figura 5 evidencian que al determinar los niveles de comprensión lectora de los alumnos que conforman La Red Porcòn-2022 del grupo experimental y del grupo de control después de la aplicación de la Estrategia Tertulias Literarias Dialógicas muestran diferencias muy significativas.

Los resultados muestran el postest de comprensión lectora de los dos grupos de estudio, después de la aplicación de la Estrategia Tertulias Literarias Dialógicas , donde se constata que el 88% de estudiantes se ubica en el nivel En inicio, el 8% alcanzó el nivel En proceso , el 4% se encuentra en el Logro esperado y 0% se encuentra en el nivel Logro Destacado del grupo de control; en cambio en el grupo experimental, el 0% de estudiantes se

ubica en el nivel En inicio, el 32% se sitúa el nivel en proceso , el 52 alcanzó el nivel Logro esperado y el 16 % se encuentra en el nivel Logro Destacado .

Los porcentajes obtenidos indican un incremento significativo de los alumnos del grupo experimental luego de la aplicación de las estrategias de Tertulias Literarias Dialógicas esto indica que los estudiantes poseen destreza al momento de interactuar con el texto, demostrando manejo constante y solvente al momento de construir nuevos significados en base a los conocimientos previos. Esto se confirma por los trabajos Palomares & Domínguez (2019), Valls (2018), El estudio de Giotto (2018). Estos investigadores demuestran que es importante aplicar las estrategias de Tertulias Literarias dialógicas para lograr mejorar significativamente la comprensión Lectora de los alumnos.

En conclusión, en el post test los estudiantes del grupo experimental evidencian el logro de aprendizajes para interactuar con el texto, a través de habilidades y destrezas que van perfeccionando en ellos. Los resultados de la comparación de pre test y el post test demuestran que los objetivos de la investigación se han logrado satisfactoriamente y que la hipótesis general ha sido confirmada. Finalmente, se concluye que esta estrategia, promueve el hábito lector y aumenta la efectividad de la lectura.

### **3. Prueba De Hipótesis**

Prueba de normalidad, los datos de variable Comprensión Lectora post test (GC y GE)  
Formulación de hipótesis nula y alterna

Ho: Los datos de la comprensión lectora en la prueba Pre test y Post test tienen una distribución normal

Ha: Los datos de la comprensión lectora en la Prueba test y Post test no tienen una distribución normal El rango de significación es  $5\% = 0.05$ , evidenciando el rango de fiabilidad 95% El estadístico de Prueba normalidad de K-S ( $n > 30$ )

### **Hipótesis General**

Ha: La aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica mejora significativamente la Comprensión Lectora de los alumnos que conforman La Red Porcòn-2022

H0: La aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria no mejora significativamente la Comprensión Lectora de los alumnos que conforman La Red Porcòn-2022

**TABLA 8**

*PRUEBAS DE NORMALIDAD*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pre test	,260	25	,000	,827	25	,001
Pos test	,117	25	,200*	,948	25	,224

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

El pretest no sigue una distribución normal, por lo tanto, se empleará la prueba no paramétrica de rangos Wilcoxon.

**Tabla 9***Rangos Test de Wilcoxon*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pos test - Pre test	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Rangos positivos	25 <sup>b</sup>	13,00	325,00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	25		

a. Pos test &lt; Pre test

b. Pos test &gt; Pre test

c. Pos test = Pre test

**TABLA 10***ESTADÍSTICOS DE PRUEBA*

Pos test - Pre test	
Z	-4,373 <sup>b</sup>
Sig. asin. (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon  
b. Se basa en rangos negativos.

El estadístico de Wilcoxon ( $Z = -4.373$ ,  $p = 0.000$ ) indica que la diferencia entre pretest y postest es estadísticamente significativa, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la estrategia tertulia literaria dialógica mejora significativamente la comprensión lectora de los alumnos que conforman La Red Porcòn-2022.

**Hipótesis específicas**

1 Ho: No existe influencia significativa de la aplicación de tertulias literarias sobre el **nivel literal** de comprensión lectora de los alumnos que conforman La Red Porcòn-2022

Ha: Existe influencia significativa de la aplicación de la estrategia tertulia literaria dialógica sobre el **nivel literal** de comprensión lectora de los alumnos que conforman La Red Porcòn-2022

**Tabla 11***Rangos dimensión literal*

	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Dimensión Literal	Pretest	25	17,10	427,50
	Postest	25	33,90	847,50
	Total	50		

**Tabla 12***Estadísticos de prueba<sup>a</sup>*

	Dimensión Literal
U de Mann-Whitney	102,500
W de Wilcoxon	427,500
Z	-4,107
Sig. asin. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grupos

Para la dimensión literal de la comprensión lectora, el resultado del análisis arrojó un valor Z = -4,107 y un valor de significancia de 0,000 < 0,05. Se observa que el grupo pretest tiene un rango promedio de 17,10, en comparación con el grupo postest, que alcanza un rango promedio de 33,90. Esto indica una mejora considerable tras la intervención. Dado que el resultado es estadísticamente significativo, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyendo que la aplicación de tertulias literarias influye significativamente en el desarrollo del nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes de la Red Porcón, 2022.

2 Ho: No existe influencia significativa de la aplicación de la estrategia tertulia literaria dialógica sobre el **nivel inferencial** de comprensión lectora de los alumnos que conforman La Red Porcòn-2022

Ha: Existe influencia significativa de la aplicación de la estrategia tertulia literaria dialógica sobre el **nivel inferencial** de comprensión lectora de los alumnos que conforman La Red Porcòn-2022

**Tabla 13***Rangos nivel inferencial*

	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Dimensión Inferencial	Pretest	25	14,60	365,00
	Postest	25	36,40	910,00
	Total	50		

**Tabla 14***Estadísticos de prueba<sup>a</sup>*

	Dimensión Inferencial
U de Mann-Whitney	40,000
W de Wilcoxon	365,000
Z	-5,292
Sig. asin. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grupos

En el caso del nivel inferencial, el contraste arrojó un valor  $Z = -5,292$  con un nivel de significancia bilateral de  $0,000 < 0,05$ . Además, el rango promedio del grupo pretest fue de 14,60, mientras que el grupo postest registró un rango de 36,40. Estas diferencias reflejan un efecto sustancial de la intervención. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, permitiendo afirmar que la estrategia de tertulias literarias tuvo una influencia significativa en el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes evaluados.

3 Ho: No existe influencia significativa de la aplicación de la estrategia tertulia literaria dialógica sobre el **nivel criterial** de comprensión lectora de los alumnos que conforman La Red Porcòn-2022

Ha: Existe influencia significativa de la aplicación de la estrategia tertulia literaria dialógica sobre el **nivel criterial** de comprensión lectora de los alumnos que conforman La Red Porcòn-2022

**Tabla 15***Rangos nivel criterial*

	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Dimensión Criterial	Pretest	25	16,74	418,50
	Postest	25	34,26	856,50
	Total	50		

**Tabla 16***Estadísticos de prueba<sup>a</sup>*

	Dimensión Criterial
U de Mann-Whitney	93,500
W de Wilcoxon	418,500
Z	-4,287
Sig. asin. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grupos

Respecto a la dimensión criterial, se obtuvo un valor  $Z = -4,287$  y un nivel de significancia de  $0,000 < 0,05$ . El grupo pretest presentó un rango promedio de 16,74, mientras que el grupo postest alcanzó 34,26, lo que evidencia una mejora tras la intervención pedagógica. De esta forma, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyéndose que la aplicación de tertulias literarias influye de manera significativa en el nivel criterial de comprensión lectora de los estudiantes de la Red Porcón, 2022.

## CONCLUSIONES

- Los resultados de la investigación demuestran que la aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica, mejora significativamente la comprensión lectora de los alumnos de la Red Porcón, 2022, al haberse encontrado diferencias significativas entre los grupos pretest y postest ( $Z = -5,165$ ;  $p = 0,000$ ).
- Los resultados demuestran además que existe una mejora significativa en las tres dimensiones estudiadas. Se observó que la estrategia aplicada tuvo una mayor influencia sobre el nivel literal de comprensión lectora, al evidenciarse un incremento notable en los rangos promedio del grupo postest ( $Z = -4,107$ ;  $p = 0,000$ ), lo que demuestra una mejora en la identificación de información explícita en los textos.
- También se identificó una influencia significativa en el nivel inferencial de comprensión lectora ( $Z = -5,292$ ;  $p = 0,000$ ), reflejando un desarrollo en la capacidad de los estudiantes para interpretar información implícita y establecer relaciones dentro del texto.
- Finalmente, la estrategia impactó positivamente en el nivel criterial de comprensión lectora ( $Z = -4,287$ ;  $p = 0,000$ ), fortaleciendo la habilidad de los estudiantes para emitir juicios críticos y valorar el contenido textual.
- Los resultados de la comprensión del pretest con el post test demuestran que los objetivos de la investigación se han logrado satisfactoriamente y que la hipótesis general ha sido confirmada.

## **SUGERENCIAS**

- 1.** Al Director de la Institución Educativa donde se realizó esta investigación para que incluya en el Proyecto Educativo Institucional y Plan Anual de Trabajo Talleres de Capacitación sobre la estrategia de TLD para fortalecer la comprensión lectora en los niveles: Literal, inferencial y criterial de los estudiantes.
- 2.** A la UGEL Cajamarca que a suma los resultados de la presente investigación y los difunda a nivel de las Redes Educativas de la provincia de Cajamarca para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes.
- 3.** A la Dirección Regional de Educación que establezca como política el desarrollo de Talleres de capacitación sobre la estrategia de TLD aplicada al fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Primaria de la Región Cajamarca.

## REFERENCIAS

- Alarcón, E. (2020). *Tertulias dialógicas literarias y comprensión lectora en estudiantes de 4º grado primaria de I.E. Juan Velasco Alvarado – S.J.L.* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/46397/>
- Alfaro, J. (1989). *Domingo de Ramos en Porcón*. Asociación Editora Cajamarca
- Ansión, J. (1992). *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto Escuela Ecología.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos: Educación, escritura y poder en el Instituto de Estudios Peruanos (IEP)*. <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/b41d09d3-53c2-446f-a790-9c0335a0130d/content>
- Araya, O. (2024). Saberes docentes en las tertulias literarias dialógicas: un estudio de caso: *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 36: 129-151. DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.129-151>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia. <https://practicasprofesionalesunsa.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/aubert-y-otros-aprendizaje-dialógico-en-la-sociedad-de-la-información.pdf>
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129–139. Hipatiá. <https://doi.org/10.1174/113564009788615255>
- Bazán, J. (1992). *Separata de educación rural*. Instituto Nacional de Cultura (INC).

Adams, M., & Bruce, B. (s.f.). *Conocimiento de fondo y comprensión de la lectura*.

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06\\_04\\_Lerner.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Lerner.pdf)

Carretero, A. (Coord.). (2008). *Vivir Convivir: Convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Acoge.<https://acoge.org/wp-content/uploads/2018/11/Vivir-Convivir-2.pdf>

Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. PAIDÓS.

<https://es.scribd.com/document/426603563/Daniel-Cassany-Taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula-Editorial-Paidos-2006-pdf>

Cattell, R. (1971). *The discovery of fluid and crystallized general intelligence*. Houghton Mifflin. <https://gwern.net/doc/iq/1971-cattell-bilitiestheirstructuregrowthaction.pdf>

Colomer, A., & Camps, A. (1995). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/M.E.C.<https://es.scribd.com/document/362051219/Colomer-Ensenar-a-leer-ensenar-a-comprender-pdf>

Cooper, D. E. (2003). *Meaning*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje. Revista Española de Lingüística Aplicada*, 73, 49-63. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536103.pdf>

Del Pozo, M. (2024). *Funciones De La Literatura En La Enseñanza De Ele /L2* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/40055/Tesis1654-200109.pdf?sequence=1>

Delors,J (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*.UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

Depaz Z (2015), *La cosmo-visión andina en el Manuscrito de Huarochirí*. Editorial Lima.  
<https://www.redalyc.org/journal/282/28264625037/28264625037.pdf>

Elboj, C., & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91–103. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>

Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Las comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Graó. <https://josedominguezblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/elboj-saso-carmen-comunidades-de-aprendizaje-libro.pdf>

Escalante, T. (2022). *Tertulias literarias dialógicas y comprensión lectora en estudiantes del ciclo avanzado IE Villa El Salvador* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/99542>

Fernandez, A. (2022). *El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca* [Tesis Doctoral, Universidad De Murcia Escuela Internacional De Doctorado].  
file:///C:/Users/Jorge/OneDrive/Documentos/DIRECCION25/INVENTARIO%202925/TESIS%20ANA\_FDEZ-RUFETE.pdf

Ferreyra, A. (2016). *La transformación soñada: De un centro rural agrupado a una comunidad de aprendizaje* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].  
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16496>

Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Paidós.  
[https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Teoria\\_sociologica\\_contemporanea.pdf](https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Teoria_sociologica_contemporanea.pdf)

Fonseca, G. (2006) Diversidad e interculturalidad: reto y posibilidad en la universidad.

Editorial CEPREDIM-UNMSM.  
<https://www.studocu.com/pe/document/universidad-nacional-mayor-de-san-marcos/antropologia/gustavo-solis-fonseca-diversidad-e-interculturalidad-reto-y-posibilidad-en-la-universidad/3508346>

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.  
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadellOprimido.pdf>

García, R; Villardón, L; Maraúri, J (2024). *Explorando el impacto de los encuentros literarios dialógicos en las relaciones estudiantiles con un enfoque comunicativo*. Revista electrónica, Sage Journals Vol.26: 08-09. DOI:  
<https://doi.org/10.1177/1077800420938879>

Garro de la Peña, P (2020) *Comunidades de Aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de secundaria*, IE César Vallejo de SJL, 2019, [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/47131>

Giotto, V. (2011). *Leitura dialógica: Primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula* [Tesis doctoral, Universidade Federal de São Carlos]. <https://doi.org/10.5216/ia.v37i1.18869>

Gómez, J. (2010). *Psicología educativa*. ECU. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s1990-86442020000200303&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s1990-86442020000200303&script=sci_arttext)

Gonzales & Escudero (2008) Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, núm. 2, 2008, pp. 82-99.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160208>

Guía metodológica de Educación Primaria Intercultural Bilingüe (Fortalecimiento cultural y lingüístico) (2018)

file:///C:/Users/Jorge/OneDrive/Documentos/DIRECCION25/Gu%C3%A3da%20metodol%C3%B3gica%20de%20Educaci%C3%B3n%20Primaria%20Intercultural%20Bilingue.pdf

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.[https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de\\_la\\_accion\\_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf](https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf)

Hernao, M. (2020). *Tertulias literarias dialógicas para fortalecer los niveles de lectura en primaria* [Tesis de maestría, Universidad Icesi, Escuela de Ciencias de la Educación]. Repositorio Digital. <http://hdl.handle.net/10906/87759>

Herrera Batista, M. A. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del

aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación.*

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1326Herrera.pdf>

INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <https://comunidadesdeaprendizaje.net/wp-content/uploads/2011/04/Actuaciones-de-%C3%A9xito-en-las-escuelas-europeas.pdf>

Jolibert, J. (1992). *Formar niños lectores de textos.* Dolmen.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/secretaria-administrativa/circulares/2001/CIRCULAR%2062-01%202A.%20PARTE.pdf>

Lerner, D. (1993). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* Fondo de Cultura Económica.

[https://www.escuelajuan23.com/fs\\_files/user\\_img/Leer.y.escribir.en.la.escuela.%20D%20Lerner.pdf](https://www.escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Leer.y.escribir.en.la.escuela.%20D%20Lerner.pdf)

Liviapoma, D. (2020). *La técnica de las tertulias literarias dialógicas y las actitudes hacia la lectura de obras literarias de los alumnos del 5to año de educación secundaria de una institución educativa particular* [Tesis doctoral, Universidad Cayetano Heredia <http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/8461>

Lozano, P. (2022). *La tertulia como técnica didáctica en ele: integración funcional y significativa del aprendizaje dialógico en el marco del trabajo cooperativo y el aula invertida* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de filología].

file:///c:/users/jorge/onedrive/documentos/direccion25/proyecto%20tinkuy/t44178.pdf

Malaver, A. (2023). *Lectura crítica y tertulias literarias en estudiantes de una institución educativa de Puente Piedra* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/121435>

Martínez, Y. (2012). *El enfoque del Estado en las políticas educativas interculturales bilingües: Los planes educativos en el Perú 2005–2008* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/3249>

Ministerio De Cultura. (2019). *Reflexiones Sobre La Educación Intercultural Bilingüe En La Región Andina.* [Https://Www.Culturacusco.Gob.Pe/Wp-Content/Uploads/2017/07/EDUCACI%C3%93N-INTERCULTURAL-BILING%C3%9CE-TOMO-I\\_2020\\_Publicaci%C3%B3n.Pdf](Https://Www.Culturacusco.Gob.Pe/Wp-Content/Uploads/2017/07/EDUCACI%C3%93N-INTERCULTURAL-BILING%C3%9CE-TOMO-I_2020_Publicaci%C3%B3n.Pdf)

Ministerio de Educación del Perú. (2017). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2016 Nacional.* Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales-2016.pdf>

Ministerio de Educación. (2003) *Ley N° 28044, Ley General de Educación.* MINEDU [https://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)

Ministerio de Educación. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018.* Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>

Molinari, C. (2008). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Eudeba. s.scribd.com/document/595142876/Molinari-Marotto-C-

Introduccion-a-los-modelos-cognitivos-de-la-comprension-del-lenguaje-Caps-I-II-III-IV-V-hasta-p-90-y-VII-Buenos-Aires

Montero, C. (1996). *La escuela rural: Variaciones sobre el tema*. Proyecto Escuela Ecología.

repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/279/150.%20La%20escuela%20rural%20Modalidades%20y%20prioridades%20de%20intervención.pdf?s=equence=1

Palomares, A. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, Universidad de Castilla. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3>

Ripoll, J. (2010). *Concepción simple de la lectura en educación primaria: Una revisión sistemática* [Tesis doctoral, Universidad de Navarra].

<https://hdl.handle.net/10171/18050>

Rivera, C. (2024). *La tertulia dialógica literaria como propuesta para el desarrollo de competencias de lectura crítica* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa, CUC]. <https://hdl.handle.net/11323/12984>

Reimers, F. (1999). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades: Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. La Muralla.

<https://www.redalyc.org/pdf/155/15505111.pdf>

Ruiz, L; Soler, M; Racionero, S; Padrós, M. (2023). *Tertulias literarias dialógicas: una revisión sistemática de la evidencia para superar las desigualdades sociales y*

*educativas: Revista de investigación educativa*, Volumen 39.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100534>

Salazar, M. (2021). *Tertulias literarias en la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/68457>

Sarto, M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. SM.  
[https://www.google.com.pe/books/edition/Animaci%C3%B3n\\_a\\_la\\_lectura/\\_MUrRwAACAAJ?hl=es](https://www.google.com.pe/books/edition/Animaci%C3%B3n_a_la_lectura/_MUrRwAACAAJ?hl=es)

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

UNESCO. (1993). *Comprensión de la lectura de los niños de las áreas rurales y urbano marginales*. <https://n9.cl/176z5>

Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/2445/43073> Repositorio Digital.

Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicol%C3%B3gicos-superiores.pdf>

Yamanija, C. (2019). *Disposición al aprendizaje y convivencia democrática en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en escuelas públicas del Perú* [Tesis doctoral, Universidad Marcelino Champagnat].

[https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3196/97.Omura%20y%20Yamanija\\_Tesis\\_Maestr%C3%ADA\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3196/97.Omura%20y%20Yamanija_Tesis_Maestr%C3%ADA_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## APÉNDICES/ANEXOS

### ANEXO 1. PROPUESTA DE TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA



### PROPUESTA DE TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA PARA ESCUELAS INTERCULTURALES BILINGÜES MULTIGRADO RED PORCÓN



# Rimay willana

TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS PARA ESCUELAS EIB

## RIMAY WILLANA

### Tertulias Literarias Dialógicas

#### **PRESENTACION**

Por mucho tiempo nuestras escuelas rurales han sido relegadas siempre por las políticas educativas quienes imponen los modelos lejanos a la realidad considerando que Cajamarca tiene 74 % de educación rural y de esa cifra el 47 % son instituciones unidocentes que están dispersas; por lo tanto, merecen una atención especial para poder lograr generar cambios diversos.

Como docentes conocemos y vivimos junto a las comunidades el constante atraso y olvido para implementar, capacitar y proveer de recursos que nos permitan desarrollar mejores y mayores aprendizajes especialmente en lo referido a la adquisición de la lecto escritura en un contexto bilingüe.

La propuesta Rimay Willana: Leemos y opinamos basado en la estrategia de Tertulia Literaria Dialógica pretende desarrollar diversas experiencias referidas al mejoramiento de la lectura bajo el enfoque del Aprendizaje Dialógico en el ámbito de escuelas EIB multigrado de Primaria inmersas en un contexto de la Educación intercultural bilingüe que comparten problemática del acceso a la lecto escritura con características socioculturales, lingüísticas y educativas muy similares en comunidades rurales de la zona de influencia de la Cuenca Porcón - Cajamarca haciendo partícipes activamente a todos los actores directos de la educación dentro y fuera de la escuela tejiendo una red de alianzas estratégicas con instituciones y organizaciones sociales.

Partimos recogiendo aspectos esenciales del entorno desde el cual se estructura la nueva visión del aprendizaje contextualizado con un enfoque más amplio y holístico que nos

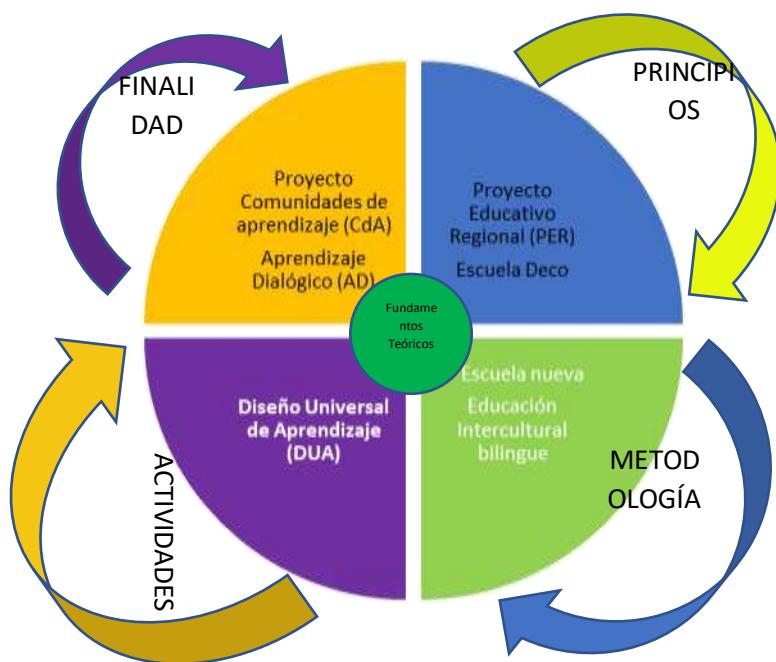
permite lograr cambios para mejorar las capacidades docentes y estrategias dentro del enfoque del Aprendizaje Dialógico, lo cual permitirá compartir experiencias y enfrentar desafíos como una comunidad educativa que aprende de su esencia cultural , de la reflexión, del intercambio de saberes, de la libertad de expresión y del valor sus comunidades impartiendo el aprendizaje en condiciones multigrado.

Esta propuesta permitirá principalmente reforzar las competencias comunicativas lectoras de los estudiantes desde el enfoque del Aprendizaje Dialógico concretizándose en los proyectos compartidos teniendo en cuenta los valores y formas de organización que funcionan en la comunidad, así como la manera en que se toman las decisiones de acuerdo a la cultura y usando la lengua materna, buscando nuevas maneras de trabajo escuela-familia-comunidad mediante propuestas reales , escucha y dialogo permanente, haciendo participes de la vida escolar a todos los sujetos educativos: docentes, alumnos, padres y comunidad que permitan apoyar el aprendizaje de la lectura desde el núcleo familiar destinando tiempo y conformando sus bibliotecas y comunal ofreciendo condiciones adecuadas a los estudiantes. Además, permitirá articular eventos socioculturales y actividades productivas al trabajo educativo, a fin de desarrollar un trabajo pedagógico significativo a la vida cotidiana de los estudiantes y acorde con sus necesidades.

Pretendemos recoger las aspiraciones y los sueños por construir una educación de calidad que logre a partir del saber de las comunidades, sus conocimientos, valores de su visión idiomática y raíces culturales engarzar con el entorno de un mundo globalizado, que permitan cerrar las brechas de la desigualdad en los aprendizajes de las escuelas de estas características , así superar las expectativas de sus estudiantes fortalecidos en su identidad, cultura y saberes ancestrales para que puedan desarrollarse en su entorno y en otros espacios socioculturales y lingüísticos eficientemente.

Estamos seguros que la propuesta constituye un marco orientador para las escuelas zonas donde se desarrolla la EIB y que requieren contar bases conceptuales y estrategias relacionadas con el fortalecimiento de la lectura desde la perspectiva del Aprendizaje Dialógico. Lo anterior permitirá además construir en un futuro el primer Proyecto Educativo de Comunidades de Aprendizaje para escuelas Bilingües que logre articular en coherencia los planes de vida y proyectos educativos para la zona, siendo la propuesta el inicio del trabajo que deberá implementarse para asegurar su sostenibilidad y aplicabilidad como cambio significativo y permanente.

### Modelización



## **I. DESCRIPCIÓN**

La propuesta lleva por denominación Rimay Willana que significa el que comunica lo que sabe y está basada en la estrategia de la Tertulias Literaria Dialógica.

Se trata de la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado participante en la tertulia. El funcionamiento de las tertulias dialógicas se basa en los 7 principios del Aprendizaje Dialógico y se desarrollan en base a los mejores textos literarios peruanos especialmente los relacionados con el mundo andino y su cosmovisión.

A través de esta estrategia se potencia el acercamiento directo del alumnado sin distinción de edad, género, cultura o capacidad a la cultura y al conocimiento en diversas áreas.

## **II. JUSTIFICACIÓN**

Nuestras escuelas a lo largo del tiempo han tenido que adaptarse progresivamente a los cambios sociales y lingüísticos que trae consigo la modernidad y sociedad cambiante. Esta zona contaba con una sola Institución Educativa ubicada en la Hacienda Porcón en el año de 1945 rústica y carente de lo esencial para todo un vasto ámbito donde con los rezagos de la hacienda instaurada por los españoles fue muy difícil acceder a la educación que se impartía en sus primeros años solamente hasta el tercer grado brindando un nivel muy básico en lectura, escritura y nociones matemáticas que no pasaban de lo esencial como las operaciones de suma y resta.

Es por ello que los pobladores recuerdan cómo muchas veces a escondidas del hacendado tenían que ir a la escuela con el temor de ser castigados además de las largas jornadas que desde niños tenían que cumplir cuidando los límites de las haciendas y

recibiendo castigos, hambre, pobreza y marginación. Así Santos Chilón poblador de Porcón un hombre de 84 años recuerda como desde niño tenía que permanecer largas horas desde muy temprano cuidando los límites de las tierras del patrón para recibir solo un poco de sopa para lo cual debía llevar incluso la sal. El señor José Isabel Ayay Valdez nos comentó “Yo tuve que estudiar a escondidas porque el hacendado no quería para ir a la escuela. Él decía si sabes leer y escribir me quitaras la tierra. Escondiéndome venía por esos caminos sin puentes y cuando llovía tenía que esperar a lado del río para que baje el agua y llegar a la escuela. Gracias a Dios aprendí el castellano porque no sabía ni entendía nada.

Evidentemente e en esos tiempos la escuela no fue un lugar donde se visualizaba la riqueza cultural contrariamente se castigada el uso del quechua y era un impedimento para el progreso de los pobladores, muchos de ellos ya no iban pues eran también castigados al usar su idioma materno obligándolos a hablar en castellano. Se entiende entonces porque ahora ellos no quieren que se hable el quechua pues la marginación sufrida los hace asociar sus raíces con el atraso y la discriminación. A la par se hacía muy difícil acceder a la lectura y escritura del castellano que hasta hoy no acaba de clarificarse porque la escuela sigue sin mirar sus comunidades.

Es verdad que hoy el panorama ha cambiado pero las necesidades en una escuela EIB no se circunscriben solo a las raíces culturales, sino que necesitan ir más allá de ello y expandir las posibilidades, es necesario retomar la visión de diversidad como riqueza y como oportunidad pues seguimos con las políticas educativas orientadas castellanizar a todos los estudiantes del país, sin reconocer la diversidad y la riqueza cultural de las comunidades andinas.

Estas escuelas a pesar de que muchas políticas han cambiado instaurándolas como EIB aún no se ha podido revertir los bajos resultados en los aprendizajes de nuestros niños y niñas, en especial los obtenidos en el área de comunicación, la mirada es urbana y el contexto necesita entendimiento, conocimiento y lectura de una visión distinta en características y orígenes. El fracaso de muchos estudiantes que se encuentran con lecturas, contenidos desligados de sus vivencias de su entorno comunal ampliamente rico en saberes ancestrales relacionados con la tierra, el agua, la naturaleza, la comunidad y sus formas de colaboración y participación no permite responder eficientemente sus necesidades justas, por el contrario, están formándose generaciones que valoran los ámbitos urbanos y minimizan y hasta ocultan su entorno rural.

Los entornos educativos de esta zona aún no se han trabajado en toda su dimensión, las familias tienen poca participación en las actividades educativas de sus hijos, la comunidad está lejos de las expectativas escolares, lo que determina un entorno débil en alianzas y metas comunes.

Existe, pues, la necesidad de proponer proyectos que permitan desarrollar en el entorno escolar rural cambios duraderos desde las experiencias compartidas comprometiéndose en un proceso permanente de innovación tal como aclara según Ansión ( 2000) al mencionar que los miembros que conforman las instituciones deben poder analizar tanto sus éxitos como sus fracasos, anticipar las amenazas posibles y construirse a partir de su experiencia una representación al futuro que mantenga la dinámica

Surge entonces la idea de desarrollar una práctica educativa en común que sigue el formato de las actuaciones educativas de Éxito propuesta por el proyecto de Comunidades de Aprendizaje basado en los principios del aprendizaje activo, que

provee a los niños de entornos vulnerables oportunidades para avanzar a su propio ritmo y con un currículo adaptable a las características socio-culturales en este caso en comunidades bilingües.

Este enfoque, introduce la idea central de la interacción. Donde se hace necesario que las escuelas abandonen el modelo tradicional, propio de la sociedad industrial y busquen formas de enseñanza basadas en el diálogo y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar: padres, madres, familiares, personas de los alrededores y otros agentes del contexto educativo. Básicamente promueve la lectura desde el aprendizaje dialógico enmarcado en la Concepción Comunicativa que implica entender la realidad como una construcción social humana en la que los significados se construyen en las interacciones entre las personas y el consenso que *establecen*.

*Enriquece mucho el contexto bilingüe que provee nuevos elementos culturales desde su identidad y cultura.*

Ante lo descrito y la situación problemática reseñada en los párrafos precedentes, estamos convencidos de que las muchas condiciones en las que las escuelas rurales EIB del ámbito de trabajo cuentan con posibilidades de mejora individual y grupal del alumno y amerita propuestas que puedan conducir a experimentar estrategias alternativas que fomenten, desarrolle una educación integradora que tome en cuenta el entorno del alumno y las potencialidades de los sujetos educativos a través de propuestas exitosas.

### **III. OBJETIVOS**

#### **Objetivo General:**

Contribuir a mejorar la comprensión lectora implementando la estrategia de Tertulia literaria Dialógica basada en el Aprendizaje Dialógico permitiendo el

desarrollo de la expresión oral, la reflexión crítica con significado construido colectivamente con la participación de todos los actores educativos docentes, familia y comunidad bilingüe.

### **Objetivos Específicos:**

Identificar condiciones lectoras de las familias sus características, fortalezas y debilidades, para fortalecer el desarrollo de las habilidades lectoras de todos los estudiantes.

Mejorar el contexto lector bilingüe implementando espacios de lectura escolar y familiar en las comunidades.

Aplicar la estrategia de Tertulia Literaria Dialógica para la gestión del proceso lector desde la perspectiva del Aprendizaje Dialógico involucrando al alumno en sus propios aprendizajes que permitan mejorar las habilidades lectoras.

Involucrar a la comunidad en su conjunto en el mejoramiento de las habilidades lectoras haciéndolos partícipes de las actividades pedagógicas activamente.

Reforzar las competencias docentes con el trabajo colegiado mediante interaprendizaje, intercambio de experiencias, capacitaciones continuas y tertulias pedagógicas.

## **VI. Contexto De La Propuesta**

La Red Educativa Cajamarca concentra diez Instituciones con características EIB en el nivel Inicial y multigrado en el nivel Primaria ubicadas en la cuenca Porcón en el departamento, provincia y distrito de Cajamarca, en la cordillera noroccidental de los andes, entre los Km. 10 y 25 de la carretera que une el norte de la ciudad de Cajamarca con las provincias de Hualgayoc y Chota

La población escolar está conformada aproximadamente se cuenta con 500 alumnos distribuidos en las diez instituciones con un promedio de 50 alumnos por cada institución. Esta propuesta se desarrollará con los alumnos del quinto grado de primaria de la IE N° 82020.

## **V. Finalidad**

Nuestros estudiantes presentaban muchas dificultades para el acceso óptimo a la lecto escritura desde el nivel inicial observamos limitado vocabulario, expresión oral y escrita, a lo que se asocia el poco desarrollo de las habilidades lectoras por encontrarnos en un ambiente rural donde un 89% de familias no priorizan la lectura, tampoco poseen un lugar destinado a las actividades escolares y el buen uso de los libros según la encuesta aplicada.

Esto continua en los grupos del nivel primario haciendo más evidente el poco desarrollo de habilidades comunicativas que según nuestra evaluación diagnóstica Minedu en lectura encontramos al 78% que brindaron respuestas incompletas e inadecuadas y en escritura sólo un 2% se encuentra en el nivel alfabético en primer grado en inadecuadas condiciones para iniciar la educación primaria , además la práctica pedagógica es aún muy dependiente y repetitiva, centrada en la comprobación de la comprensión lectora pero no en los procesos necesarios para mejorarla.

Es por ello que proponemos un acercamiento de los estudiantes a lectura como fuente información que permita reflexionar, compartir, expresar e interactuar con otro a través de sus propias experiencias y saberes culturales bilingües considerando los intereses y motivaciones del alumno basadas en sus intenciones lectoras, creando tiempo de lectura en el ambiente escolar y familiar donde sea el placer de leer, el

diálogo y la reflexión la prioridad. Además sabemos que las lecturas fomentan entornos donde los niños pueden expresar sus impresiones a través de variadas actividades de acuerdo a su edad como: Una escenificación , un comentario oral entre sus compañeros, variar el final del texto, las acciones de los personajes si es un cuento, la aplicación o ejecución si es un texto instructivo, la representación plástica: pintura, escultura para ser expuesto en el periódico mural, entre otras expresiones o manifestaciones de su experiencia libre, abierta y creativa con el texto.

Buscamos entonces encontrar diversas formas y metodologías basadas en el Aprendizaje Dialógico para mejorar esta problemática desarrollando estrategias que incluyan a toda la comunidad educativa y al contexto bilingüe que lo rodea para que las familias reflexionen sobre los resultados ineficientes en lecto escritura y se sientan involucrados activamente el proceso de aprendizaje de sus hijos desde la escuela y hacia la familia en un proceso constante de fortalecimiento.

## **VI. Fundamentación Teórica**

### **Diseño Universal de Aprendizaje DUA**

Este modelo de enseñanza nos proporciona la utilización de diversas maneras didácticas con procesos pedagógicos accesibles para lograr que los alumnos aprendan y se encuentren motivados ya que se ajusta sus las necesidades y ritmos. Nuestra propuesta parte precisamente de la diversidad pues tenemos en las escuelas EIB alumnos que presentan dificultades para desarrollar exitosamente a la lectoescritura debido a factores diversos como la desnutrición y la anemia además atendemos alumnos con necesidades especiales que requieren de este tipo de visión del currículo flexible y nuevas formas de aprender para lograr una inserción adecuada a la sociedad.

## **Escuela Nueva**

Recogemos los aportes y el enfoque de “La Escuela Nueva” basada en una pedagogía integral que responde a los intereses de los niños y niñas con aprendizajes válidos para sus vidas pertinentes, funcionales, contextualizados y significativos a partir de sus referentes culturales y entorno. Pretendemos lograr así desarrollar un ambiente de independencia, creatividad, uso de herramientas y estrategias lectoras que les permitan lograr por sí mismos sus aprendizajes.

## **Proyecto Educativo Regional (PER)**

Consideramos los aportes del Proyecto Educativo Regional 2036 (PER) como documento orientador de la gestión educativa y la planificación para lograr el impulsar el desarrollo integral de la región buscando tener ciudadanos competentes, que desarrollem capacidades, que generen oportunidades basada en el trabajo conjunto, la colaboración y el compromiso. Esta visión permitirá lograr un trabajo en equipo con objetivos y metas compartidas para las escuelas EIB.

## **Educación Intercultural Bilingüe**

Es muy importante crear condiciones en la escuela que permitan fortalecer la identidad idiomática, en casos como los de las comunidades de Porcón se convierte en un reto pues el castellano a desplazado progresivamente el uso del quechua, por ello recuperarla y fortalecerla es parte fundamental en el desarrollo de los niños ya que les permitirá conectarse con la esencia de la cosmovisión andina para entender, amar, rescatar y explicar la profunda cultura de sus comunidades.

Nuestro proyecto parte de la revisión del diagnóstico psicolingüístico de las comunidades y de los escolares para formular actividades lectoras conectadas a la realidad lingüística y propiciar la participación activa de la comunidad y poner en

práctica una didáctica intercultural entorno a la lectura que recoja las formas propias de aprender de los estudiantes en su propia cultura, desde su socialización natural, y los articule con los métodos y técnicas que nos aporta la pedagogía moderna.

### **Proyecto Escuela Que Genera Desarrollo En La Comunidad. (DECO)**

Propuesta aporta con el enfoque territorial y estrategias de mejora en gestión escolar pues supone una forma de concebir la educación “más allá de los muros de la escuela”, comprometiendo en los aprendizajes a los actores educativos y a todos los que se encuentran dentro del espacio territorial. Un modelo de escuela que genera desarrollo en la comunidad y pretende colaborar, poner a disposición los espacios, sus recursos y de poner en valor el talento humano y la riqueza local para superar sus limitaciones y acceder a oportunidades diversas. Este aporte pone base en el proyecto EIB que también considera formar y gestionar alianzas y nuevas formas de interacción con las comunidades y su entorno.

### **Proyecto De Comunidades De Aprendizaje (CdA)**

Tomamos también las bases teóricas de CdA principalmente en el enfoque de la lectura como herramienta de comprensión de su entorno y de contextos diversos. Esto nos permitirá trabajar en una comunidad de aprendizaje para lograr comprender y adquirir el lenguaje y los conceptos, entre otros procesos, resultado de la interacción del individuo con el mundo físico, pero, particularmente, con las personas que lo rodean como los docentes quienes deberán facilitar la adquisición de la cultura social y sus usos, tanto cognitivos como lingüísticos.

### **Aprendizaje dialógico**

El Aprendizaje Dialógico se da por medio de diálogos igualitarios, en interacciones en las cuales se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas. Al

estar inmersas las escuelas EIB en un contexto cultural muy especial y único hace posible que este tipo de aprendizaje se promueva interacciones con toda la comunidad y permita lograr el aporte de sus saberes para enriquecer los aprendizajes escolares. Tal como indica Aubert (2008, p .167) Estas interacciones están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural en búsqueda del éxito para todos. Esto se produce en las interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.”

## **VII. Principios que lo fundamentan**

La propuesta se basa en los principios del aprendizaje Dialógico que considera:

### **Diálogo Igualitario Misky Rimay:**

Nuestras escuelas requieren un acercamiento real al contexto de allí que la propuesta hará partícipes a todas las personas involucradas en el aprendizaje de las habilidades lectoras sin importar el nivel académico que posean y esto abre las puertas a los sabios de las comunidades quienes harán de cada lectura un aprender de sus orígenes y un encuentro con su propia identidad ya que el diálogo igualitario ocurre siempre que se tienen en cuenta las contribuciones de todas las personas que participan en él. Todos han tener la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados, siendo que la fuerza está en la calidad de los argumentos, en el sentido de lo que se defiende, y no en la posición jerárquica de quien habla. Es decir, todas las contribuciones son válidas, independiente de quién habla y de su función, origen social, edad, sexo, etc.

## **Inteligencia Cultural Yachániyuqsapa**

Todas las personas son sujetos capaces de acción y reflexión y poseen una inteligencia relacionada a la cultura de su contexto particular. La inteligencia cultural considera el saber académico, la práctica y la comunicación para llegar a acuerdos y consensos cognitivos, éticos, estéticos y afectivos. Todas las personas deben encontrar condiciones y medios para expresar su inteligencia cultural en condiciones de igualdad. El concepto de inteligencia cultural va más allá de las limitaciones de la inteligencia académica y engloba la pluralidad de dimensiones de la interacción humana: la inteligencia académica, la inteligencia práctica, así como la inteligencia comunicativa

## **Transformación Tikray**

Promover interacciones transformadoras que posibiliten cambios en las propias personas y en los contextos en los que viven. La educación no debe restringirse a una adaptación a la realidad social de cada uno, si no que ha de actuar como agente transformador de esa realidad. Cuando las interacciones se basan en el diálogo igualitario, se vuelven las herramientas más eficaces para la superación de las desigualdades.

Cuando la escuela abre sus puertas a la comunidad y ésta participa de la planificación y desarrollo del proyecto educativo y de la intervención educativa directa (en el aula), el contexto se transforma y aumentan los resultados de aprendizaje de todos y mejora la convivencia, dentro y fuera de la escuela. Para Vygotsky, la clave del aprendizaje está en las interacciones entre las personas y entre ellas y el medio, y con la transformación de esas interacciones es posible mejorar el aprendizaje y el desarrollo de todos los actores que forman parte de la comunidad educativa. En la educación, los niños

y niñas incorporan la imagen que los profesores y otras personas influyentes en su aprendizaje tienen sobre ellos, construyendo así el concepto sobre sí mismos.

### **Creación de Sentido Ch`aniyuq Yac`haywasi**

Significa posibilitar un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas. Cuando la escuela respeta las individualidades de sus alumnos, garantizando su éxito en el aprendizaje, el estudiante finalmente ve sentido en lo que está aprendiendo. Fomentar la creación de sentido mejora visiblemente la confianza y el empeño de los alumnos en la búsqueda de sus realizaciones personales y colectivas.

Uno de los mayores problemas en los centros educativos actuales es la desmotivación de muchos y muchas estudiantes que no encuentran el sentido ni la motivación para ir a clase. Ese problema ya ha sido identificado y debatido por muchos autores. Freire (2003), por ejemplo, reconoce que la enseñanza está alejada de las experiencias que los alumnos viven fuera de la escuela; los profesores no se interesan por lo que los niños y niñas vivencian. Los alumnos no ven sentido en la organización de las clases, en los contenidos, en las relaciones humanas que establecen porque sus saberes, su cultura, su manera de comunicarse y comportarse no son tenidos en cuenta.

### **Solidaridad Yanapayakuq**

Creación de situaciones de aprendizaje que privilegian relaciones horizontales, de igualdad, equilibradas y justas. Para superar el abandono escolar y la exclusión social es necesario contar con prácticas educativas democráticas, en las que todos deben participar. Y eso incluye también al entorno de la escuela. Cuando toda la comunidad está involucrada solidariamente en un mismo proyecto, es mucho más fácil transformar

las dificultades en posibilidades, mejorando de esa manera las condiciones culturales y sociales de todas las personas.

Toda propuesta educativa que pretende ser igualitario tiene que estar basado en la solidaridad. El Aprendizaje Dialógico pretende superar las desigualdades sociales, por tanto, la solidaridad es uno de sus elementos principales. El diálogo que ocurre con toda la comunidad educativa, en relaciones horizontales y en todos los espacios y situaciones de la escuela, contribuye a generar relaciones más solidarias.

### **Dimensión Instrumental Yach`akuna**

El acceso al conocimiento instrumental, venido de la ciencia y la escolaridad, es esencial para operar transformaciones y actuar en el mundo actual. Cuando hablamos de dimensión instrumental, hacemos referencia al aprendizaje de instrumentos fundamentales como el diálogo y la reflexión, y de contenidos y habilidades escolares esenciales para la inclusión en la sociedad actual.

El Aprendizaje Dialógico supera la oposición entre la dimensión humanista y la dimensión instrumental de la educación, potenciando un currículo de la competencia y del esfuerzo y poniendo todos los mecanismos necesarios para que llegue a todos los alumnos, especialmente a los que más lo necesitan. Es importante que todos los alumnos terminen la escuela preparados para vivir incluidos en la sociedad de la información, y para eso la dimensión instrumental del aprendizaje es fundamental.

### **Igualdad de Diferencias Kuyaywan**

Más allá de la igualdad homogeneizadora y de la defensa de la diversidad, que no tiene en cuenta la equidad, la igualdad de diferencias es la igualdad real, en la cual todas las personas tienen el mismo derecho de ser y de vivir de forma diferente y, al mismo tiempo, ser tratadas con respecto y dignidad.

### **VIII. Metodología Tertulia Literaria Dialógica willakuy**

Esta propuesta considera cinco fases de trabajo basados en la estrategia de Tertulia Literaria Dialógica y el contexto de la cosmovisión andina donde se desarrolla

#### **RIMAY WILLAKUY COMENTAMOS**

Es el momento del diálogo entre todos los participantes, donde se elige la lectura en castellano y quechua para revisarla en casa y determinar el párrafo a comentar. Aquí es importante que en grupo comente algunas generalidades como el autor y sus aportes, el posible conocer el contenido de acuerdo a las ilustraciones y el contexto que rodea el texto para los más pequeños, así brindaremos un soporte informativo que será de gran utilidad a la hora de compartir sus puntos de vista y además motivarlos para revisar el contenido por su relevancia y aporte significativo a la cultura.

#### **RURAKUSHUN HAREMOS**

Los alumnos realizan la lectura individual y compartida en casa con el familiar que previamente se ha elegido y comprometido para apoyar en este proceso de esta manera aseguramos su participación y permitimos ampliar aún más sus saberes con apoyo de su entorno cultural. Aquí se abre las posibilidades para que el entorno familiar provea información cercana a sus experiencias de vida y logre conectar estos saberes con la información de la lectura especialmente cuando los textos son en quechua.

## **RIMANSHUNLLAPA HABLAREMOS TODOS**

Es el momento del encuentro para compartir lo leído. En esta etapa establecemos los turnos de participación que permitirá llevar un orden al momento de compartir el párrafo escogido. El participante dará lectura al párrafo para luego comentarlo expresando lo compartido en familia, siendo complementado y compartido por todo el grupo. Posibilita expresar un punto de vista personal argumentando sus ideas.

Es importante que en estos encuentros se invite a otras personas que puedan colaborar con sus aportes como los Padres de familia, Docentes de otros grados u otros participantes del entorno escolar, lo que motivará aún más el compartir lector y el intercambio de experiencias con personas de su entorno cultural. Si la lectura es en quechua invitaremos a la personan que narrará en el idioma materno o al docente que cuanta con las habilidades necesarias para transmitir la narración.

## **TAPUKUSHUN REALIZAR PREGUNTAS**

Esta etapa esta referida a las preguntas que pueden surgir durante el compartir de la lectura, permite el intercambio de ideas y la elaboración de conclusiones en torno a los aportes y estructura del texto, permite la reflexión en torno a los valores mostrados en la narración en situaciones y personajes confrontándolos con el contexto actual.

## **QILLAKUY NOS EXPRESAMOS ESCRIBIENDO**

Finalmente, luego del trabajo de expresión oral y lectura compartida los alumnos están preparados para realizar la actividad escritura creativa haciendo uso de variadas estrategias como los organizadores gráficos, expresión artística que podrán exponer para sus compañeros especialmente para los grupos de los más pequeños.

## **IX.EVALUACIÓN:**

La evaluación implica ver los logros y dificultades con la finalidad de obtener resultados y tomar decisiones en los aspectos siguientes:

- Actividades y estrategias empleadas.
- Desarrollo de las capacidades lectoras, gusto y placer por la lectura como una necesidad de aprendizaje y comunicación social.
- Identificación de buenas prácticas de fomento de la lectura.

### **9. Actividades de aprendizaje**

Para lograr desarrollar práctica docente se planificaron actividades que fueron desarrolladas en 10 sesiones, las cuales consistirán en compartir lecturas que serán leídas previamente antes de cada sesión, promoviendo de este modo la lectura individual la misma que puede ser compartida en familia, para ello cada estudiante recibirá el material físico que consta de las lecturas previamente seleccionadas. Se realizará una sesión introductoria y 10 sesiones de tertulias literarias. Se establecerán las normas de convivencia consensuadas entre los participantes y el moderador. Los estudiantes se comprometerán al cumplimiento de las actividades que se deben realizar antes, durante y después de las tertulias literarias

Actividad	Responsable	Cronograma					
		M	A	M	J	J	A
Elaboración del proyecto tertulias literarias dialógicas				x			
Presentación a los padres de familia la propuesta de la realización de las tertulias literarias				x			
Asentimiento de los padres de familia				x			
Consentimiento de los				x			

estudiantes						
Entrega del material impreso			x			
Presentación de las tertulias literarias dialógicas (sesión 0)			x			
Desarrollo de las sesiones de tertulias literarias dialógicas (sesión 1 – 10)			x	x	x	x
Evaluación de las tertulias literarias dialógicas			x	x	x	x
Socialización de los resultados a la comunidad educativa						x

## X. Cronograma de sesiones

Nº	Nombre o denominación de la sesión	Aprendizaje a desarrollar (capacidad, habilidad o actitud)	Contenido temático	Estrategia Didáctica	Materiales o recursos	Duración	Fecha
0	sesión Introductoria	Participamos en la presentación del taller Tertulias Dialógicas, consensuando normas de convivencia y el propósito del taller	Presentación de la TDL Presentación del taller Normas de Convivencia Propósito y actividades a realizar antes, durante y después de la tertulia dialógica literaria.	Tertulia Dialógica Literaria		90 minutos	
1.	Participamos en Nuestra Primera Tertulia Dialógica: El bagrecico	Obtengo información del texto escrito. Infiere e interpreta	Lectura:1	Tertulia Dialógica Literaria		90 minutos	

---

		información del texto. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.		
2.	Participamos en Nuestra Segunda Tertulia Dialógica: Paco Yunque	Obtiene información del texto escrito.  Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	Lectura:2  Tertulia Dialógica Literaria	90 minutos
3.	Participamos en Nuestra tercera Tertulia Dialógica: Los gallinazos sin plumas	Obtiene información del texto escrito.  Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.	Lectura:3  Tertulia Dialógica Literaria	90 minutos
4.	Participamos en Nuestra Cuarta Tertulia Dialógica: El vuelo de los cóndores	Obtiene información del texto escrito.  Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y	Lectura:4  Tertulia Dialógica Literaria	90 minutos

---

---

		evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto		
5.	Participamos en Nuestra Quinta Tertulia Dialógica: Calixto Garmendia	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	Lectura:5 Tertulia Dialógica Literaria	90 minutos
6.	Participamos en Nuestra sexta Tertulia Dialógica El Caballero Carmelo	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	Lectura:6 Tertulia Dialógica Literaria	90 minutos
7.	Participamos en Nuestra séptima Tertulia Dialógica: La Agonía De Rasu Ñiti	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y	Lectura:7 Tertulia Dialógica Literaria	90 minutos

---

el contexto del texto				
8. Participamos en Nuestra octava Tertulia Dialógica: El viejo aliso de la quebrada	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	Lectura:8	Tertulia Dialógica Literaria	90 minutos
9. Participamos en Nuestra novena Tertulia Dialógica: El sueño del Pongo	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	Lectura:9	Tertulia Dialógica Literaria	90 minutos
10. Participamos en Nuestra décima Tertulia Dialógica: La abeja haragana	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	Lectura:10	Tertulia Dialógica Literaria	90 minutos



WASIKAMACHIQ LLAQTAMARKA YACH'AKUNA KASHAMARKA

YACH'AYWASI N° 82020- PORCÓN BAJO

## SESIONES DE APRENDIZAJE

1.TITULO	TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA N°01: EL BAGRECICO		
2.GRADO	5to grado		SECCIÓN: Única
3.TIEMPO	90 minutos		FECHA: 18-04-22
COMPETENCIA	CAPACIDAD		DESEMPEÑO
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Obtiene información del texto escrito.</li><li>• Infiere e interpreta información del texto</li><li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto</li></ul>	Obtiene e integra información que se encuentra en diversas partes del texto de estructura compleja y vocabulario variado. Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, significado de las palabras y expresiones en contexto, así como diversas relaciones lógicas. Expresa oralmente ideas y emociones de forma coherente y cohesionada	

### SESIÓN 1

Secuencia Didáctica	Estrategias metodológicas / Actividades	Recursos	Tiempo (min)
ANTES	Fase Inicial:  El moderador inicia la actividad brindando la BIENVENIDA a los estudiantes y personas invitadas, asimismo recuerda y enfatiza el compromiso en el cumplimiento de las normas de convivencia para el desarrollo fluido de la tertulia dialógica.  El moderador socializa el propósito de la tertulia literaria dialógica. Presentación del cuento: El bagrecico de Francisco Izquierdo Ríos  El moderador indica la estrategia para la participación de las intervenciones.	Ficha de lectura “El bagrecico”	15 minutos
DESARROLLO	Fase Procesual:  Lectura del libro. Los estudiantes identifican párrafo, líneas o ideas elegidas para poder compartirlo y explicar por qué les gustó o llamó la atención del texto: El bagrecico.  Turno de palabra. El moderador designa los turnos de la palabra, pregunta quien comenzará a compartir su párrafo seleccionado. El moderador apunta el orden de las personas que desean hablar.  Lectura y argumentación. El docente abre turno a las participaciones. Los alumnos dialogan y emiten sus apreciaciones en un lapso de 2 minutos socializando el párrafo seleccionado y explicando el porqué de su elección.  Comentarios. El moderador pregunta si alguien, además del	Ficha de lectura “El bagrecico”	50 minutos

	<p>participante, eligió el mismo párrafo para compartirlo; de no ser así abre otro turno de palabra y apunta el orden para hacer los comentarios.</p> <p>Ciclo de la tertulia. Después de escuchar el primer fragmento leído, el moderador da la palabra al siguiente nombre de la lista y abre un nuevo turno. Se respeta el orden para lograr la mayor participación.</p> <p>Responden a las preguntas que formula el moderador, ya planificadas siguiendo la secuencia para verificar el logro de comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y juicio crítico.</p>		
CIERRE	<p>Fase Reflexión Se realiza la evaluación de argumentos, mediante las repreguntas. Los estudiantes responden preguntas fórmulas para reflexionar sobre el texto leído vinculándolo con su experiencia de vida. Los estudiantes completan la ficha de evaluación de la tertulia literaria El moderador agradece a los estudiantes participantes. presenta la siguiente tertulia literaria Los estudiantes completan un organizador gráfico y dibujan la parte del texto que más les haya</p> <p>Finalizando la sesión, el grupo designa las páginas a leer en la siguiente clase.</p>	<p>Ficha de lectura “El bagrecico”</p>	25 minutos

CUENTO

**EL BAGRECICO**  
**Francisco Izquierdo Ríos**



## CUENTO

## EL BAGRECICO

Francisco Izquierdo Ríos

Un viejo bagre, de barbas muy largas, decía con su voz ronca en el penumbroso remanso del riachuelito: «Yo conozco el mar. Cuando joven he viajado a él, y he vuelto». Y en el fondo de las aguas se movía de un lado a otro contoneándose orgullosamente. Los peces niños y jóvenes le miraban y escuchaban con admiración. « ¡Ese viejo conoce el mar!».

Tanto oírlo, un bagrecito se le acercó una noche de luna y le dijo: «Abuelo, yo también quiero conocer el mar».

- Si, abuelo.

- Bien, muchacho. Yo tenía tu edad cuando realicé la gran proeza.

Vivían en ese remanso de un riachuelito de la Selva Alta del Perú, un riío con lecho de piedras menudas y delgado rumor. Palmeras y otros árboles, desde las márgenes del remanso, oscurecía las aguas. Esa noche, en un rincón de la pozuela iluminada tenuemente por la luna, el viejo bagre enseñó al bagrecito cómo debía llevar a cabo su viaje al lejano mar.

Y cuando el riachuelito se estremecía con el amanecer, el bagrecito partió aguas abajo. «Tienes que volver», le dijo, despidiéndolo, el viejo bagre, quien era el único que sabía de aquella aventura.

El bagrecito sentía pena por su madre. Ella, preocupada porque no lo había visto todo el día, anduvo buscándolo. «¿Qué te sucede?», le preguntó el anciano bagre con la cabeza afuera de un hueco de la orilla, una de sus tantas casas.

- ¿Usted sabe dónde está mi hijo?

- No. Pero lo que te puedo decir es que no te aflijas. El muchacho ha de volver. Seguramente ha salido a conocer mundo.

- ¿Y si alguien lo pesca?

- No creo. Es muy sagaz. Y tú comprendes que los hijos no deben vivir todo el tiempo en la falda de la madre. Retorna a tu casa. El muchacho ha de volver.

La madre del bagrecito, más o menos tranquilizada con las palabras del viejo filósofo, regresó a su casa.

El bagrecito, mientras tanto, continuaba su viaje. Después de dos días y medio entró por la desembocadura del riachuelo en un riachuelo más grande. El nuevo riachuelo corría por entre el bosque haciendo tantos zigzags, que el bagrecito se desconcertó. «Este es el río de las mil vueltas que me indicó el abuelo», recordó. Su cauce era de piedras y, partes, de arena, salpicado de pedrones, sobresaliendo de las aguas con plantas florecidas en el légame de sus superficies; hondas pozas se abrían en los codos con multitud de peces de toda clase y tamaño; sonoras corrientes, el bagrecito seguía, seguía ora nadando con vigor, ora dejándose llevar por las corrientes, con las aletas y barbitas extendidas, ora descansando o durmiendo bajo el amparo de las verdes cortinas de limo.

Se alimentaba lamiendo las piedras, con los gusanillos que había debajo de ellas o embocando los que flotaban en los remansos.

- ¡De lo que me escapé ! -- se dijo, temblando.

En una poza casi muerde un anzuelo con carnada de lombriz... iba a engullirlo, pero se acordó del consejo del abuelo: «antes de comer, fíjate bien en lo que vas á comer» así, descubrió el sedal que atravesando las aguas terminaba en la orilla, en las manos del pescador, un hombre con aludo sombrero de paja.

Los riachuelos de la Selva Alta del Perú son transparentes; de ahí que los peces pueden ver el exterior.

El incidente que acababa de sucederle, hizo reflexionar al viajero con mayor seriedad sobre los peligros que amenazaban en su larga ruta; además de los pescadores con anzuelo, las pescas con el barbasco venenoso, con dinamita y con red; la voracidad de los martín pescadores y de las garzas, también de los peces grandes, aunque él sabía que los bagres no eran presas apetecibles para dichas aves, por su aletas enconosas; ellas prefieren los peces blancos, con escamas.

Con más cautela y los ojos más abiertos, prosiguió el bagrecito su viaje al mar. En una corriente colmada de luz de la mañana límpida, una vieja magra, todas arrugas, metida en las aguas hasta las rodillas, pescaba con las manos, volteando las piedras.

El bagrecito se libró de las garras de la pescadora, pasando a toda velocidad. –¡La misma muerte!-, se dijo, volviendo a mirar, en su carrera, a la huesuda anciana, y ésta le increpó con el puño en alto: “Bagrecito bandido”.

Dentro del follaje de un árbol aoso, que cubría la mitad del riachuelo, cantaban un montón de pájaros. El bagrecito, con las antenas de sus barbas, percibió las melodías de esos músicos y poetas de los bosques, y se detuvo a escucharlos.

Después de una tormenta, que perturbó la selva y el riachuelo, oscureciéndolos, el viajero ingresó en un inmenso claro lleno de sol; a través de las aguas ligeramente turbias distinguió un puente de madera, por donde pasaban hombres y mujeres con paraguas. Pensó: «Estoy en la ciudad que el riachuelo de las mil vueltas divide en dos partes, como me indicó el abuelo». «¡Ah, mucho cuidado!», se dijo luego ante numerosos muchachos que, desde las orillas, se afanaban en coger con anzuelos y fisgas los peces, que, en apretadas manchas, se deslizaban por sobre la arena o lamían las piedras, agitando las colas.

El bagrecito salvó el peligroso sector de la ciudad con bastante sigilo. En la ancha desembocadura del riachuelo de las mil vueltas, tuvo miedo; las aguas del riachuelo desaparecían, encrespadas, en un río quizá cien, doscientas veces más grande que su humilde riachuelito natal. Permaneció indeciso un rato, luego se metió con coraje en las fauces del río.

Las aguas eran turbias y corrían impetuosas, peces gigantes, con los ojos encendidos, pasaban junto al bagrecito, asustándolo. «No tengo otro camino que seguir adelante», se dijo resueltamente. El río turbio, después de un curso por centenares de kilómetros de tupida selva, entregaba bruscamente sus aguas a otro mucho más grande.

El bagrecito penetró en él ya casi sin miedo. Se extrañó de escuchar un vasto y constante run run musical. Débase a la fina arena y partículas de oro que arrastran las violentas aguas del río.

En las extensas curvas de ese río caudaloso hierven terribles remolinos que son prisiones no sólo para las balsas y canoas que, para descuido de los bogas, entran en ellos, sino también para los propios peces. Sin embargo, nuestro vivaz bagrecito los sorteaba manteniéndose firme a lo largo de las corrientes que pasan bordeándolos.

Cerros de sal piedra marginan también, en ciertos trechos, este río bravo, blancas montañas resplandecientes. Al bagrecito se le ocurrió lamer una de esas minas durante una media hora, luego reanudó su viaje con mayor impulso.

Un espantoso fragor que venía de aguas abajo, le aterrorizó sobremanera. Pero él juzgó que, seguramente, procedía de los «malos pasos», debidos al impresionante salto del río sobre una

montaña, grave riesgo del cual le habló mucho el abuelo.

A medida que avanzaba, el estruendo era más pavoroso... ¡Los malos pasos a la vista!... Nuestro viajero temerario se preparó para vencer el peligro... se sacudió el cuerpo, estiró las aletas y las barbitas, cerró los ojos y se lanzó al torbellino rugiente.

Quince kilómetros de cascadas, peñas, aguas revueltas y espumantes, pedrones, torrentes, rocas... El bagrecito iba a merced de la furia de las aguas, aquí, chocó contra una roca, pero reaccionó en seguida; allá, un tremendo oleaje le varó sobre un pedrón, pero, con felicidad, otra ola le devolvió a las aguas.

Al término del infierno de los «malos pasos», el bagrecito, todo maltrecho, buscó refugio debajo de una piedra y se quedó dormido un día y una noche.

Se consideraba ya baquiano. Además, había crecido, su pecho era recio, sus barbas más largas, su color blanco oscuro con reflejos metálicos, no podía ser de otro modo, ya que muchos soles y muchas lunas alumbraron desde que salió de su riachuelito natal, ya que había cruzado tantos ríos, sobre todo, vencido los terroríficos «malos pasos», los «malos pasos» en que mueren o encanecen muchos hombres.

Así, convencido de su fuerza y sabiduría, prosiguió el viaje. Sin embargo, no muy lejos, por poco concluye sin pena ni gloria. A la altura de un pueblo cayó en la atarraya de un pescador, entre sábalos, boquichicos, corvinas, palometas, lisas; empero, el hijo de un pescador, un alegre muchacho, lo cogió de las barbas y le arrojó desde la canoa a las aguas, estimándolo sin importancia en comparación con los otros pescados.

Cerrado rumor especial, que commovía el río, llamó un caluroso anochecer la atención del viajero. Era una mijanada, avalancha de peces en migración hacia arriba, para el desove. Todo el río vibraba con los millones de peces en marcha. Algunos brincaban sobre las aguas, relampagueando como trozos de plata en la oscuridad de la noche. El bagrecito se arrimó a una orilla fuertemente, contra el lodo, hasta que pasó el último pez. En plena jungla, el voluminoso río desaparecía en otro más voluminoso.

Así es el destino de los ríos: nacen, recorren kilómetros de kilómetros de la tierra, entregan sus aguas a otros ríos, y éstos a otros, hasta que todo acaba en el mar. El nuevo río, un coloso, se unía con otro igual, formando el Amazonas, el río más grande de la Tierra. Nuestro bagrecito entró en ese prodigo de la naturaleza a las primeras luces del día, cuando los bosques de las márgenes eran una sinfonía de cantos y gritos de animales salvajes. Allá, en el remoto riachuelito natal, el abuelo le había hablado también mucho del Rey de los Ríos.

Por él tenía que llegar al mar, ya él no daba sus aguas a otro río... No se veía el fondo ni las orillas. Era, pues, el río más grande del mundo. «Debes tener mucho cuidado con los buques», le había advertido el abuelo. Y el bagrecito pasaba distante de esos monstruos que circulaban por las aguas, con estrépito.

Una madrugada subió a la superficie para mirar el lucero del alba, digamos mejor para admirarlo, ya que nuestro bagrecito era sensible a la belleza; el lucero del alba, casi sobre el río, parecía una victoria regia de lágrimas, después de bañarse de su luz, el bagrecito se hundió en las aguas, produciendo un leve ruido y leve oleaje.

Durante varias horas de una tarde lluviosa lo persiguió un pez de mayor tamaño que un hombre para devorarlo. El pobre bagrecito corría a toda velocidad de sus fuerzas, corría, corría, de pronto columbró un hueco en la orilla y se ocultó en él... de donde miraba a su terrible enemigo, que iba y venía y, finalmente, desapareció.

Mucho tiempo viajó por el río más grande del planeta, pasando frente a puertos, pueblos, haciendas, ciudades, hasta que una noche, con luna llena enorme, redonda, llegó a la desembocadura. El río era allí extraordinariamente ancho y penetraba retumbando más de cien leguas al mar.

«¡El mar!», se dijo el bagrecito, profundamente emocionado.

«¡El mar!». Lo vio esa noche de luna llena como un transparente abismo verde.

El retorno a su riachuelito natal fue difícil. Se encontraba tan lejos. Ahora tenía que surcar los ríos, lo cual exige mayor esfuerzo. Con su heroica voluntad dominaba el desaliento.

Vencía todos los peligros. Cruzó los «malos pasos» del río aprovechando una creciente, y, a veces, a saltos por sobre las rocas y pedrones que no estaban tapados por las aguas. En el riachuelo de las mil vueltas salvó de morir, por suerte.

Un hombre, en la orilla pedregosa, encendía con su cigarro la mecha de un cartucho de dinamita, para arrojarlo a una poza donde muchísimos peces, entre ellos nuestro viajero, embocaban en la superficie, con ruidos característicos, las millares de comejenes que, anticipadamente, desparramó como cebo el pescador. ¡No había escapatoria!

Pero, ocurrió algo inesperado, el pescador, creyendo que el cartucho de dinamita iba a estallar en su mano, lo soltó desesperadamente y a todo correr se internó en el bosque, las piedras saltaron hasta muy arriba con la horrenda explosión. Algunos pájaros también cayeron muertos de los ramajes.

La alegría del viajero se dilató como el cielo cuando, al fin, entró en su riachuelito natal, cuando sintió sus caricias. Besó con unción, las piedras de su cauce. Llovía menudamente, los árboles de las riberas, sobre todo los almendros, estaban florecidos. Había luz solar por entre la lluvia suave y dentro del riachuelo.

El bagrecito, loco de contento, nadaba en zigzags; de espaldas, de costado, se hundía hasta el fondo, sacaba sus barbas de las aguas, moviéndolas en el aire. Sin embargo, en su pueblo ya no encontró a su madre ni al abuelo. Nadie lo conocía.

Todo era nuevo en el remanso del riachuelito, ensombrecido por las palmeras y otros árboles de las márgenes. Se dio cuenta, entonces, de que era anciano. En el fondo de la pozuela, con su voz ronca, solía decir, contoneándose orgullosamente: «Yo conozco el mar. Cuando joven he viajado a él y he vuelto».

Los peces niños y jóvenes le miraban y escuchaban con admiración. Un bagrecito, de tanto oírlo, se le acercó una noche de luna y le dijo:

«Abuelo, yo también quiero conocer el mar».

- ¿Tú?

- Si, abuelo.

- Bien, muchacho. Yo tenía tu edad cuando realicé la gran proeza.

## ARGUMENTO:

Trata de un viejo bagre que decía con su voz gruesa en el profundo remazo del riachuelo, que el conocía el mar que cuando era muy joven el había viajado por el mar y en el fondo de las aguas se movía de un lado a otro orgullosamente. Los peces niños y jóvenes le tenían una gran admiración ya que el era el único que conocía el mar pues entonces en una noche de luna, se le acercó un bagrecito y le dijo:- abuelo yo quiero conocer el mar, él le dijo ¿Tú?, entonces el respondió si abuelo bien muchacho, yo tenía tu edad cuando realice esta hazaña. Estos bagrecitos vivían en un riachuelo de la selva alta del Perú en un río.

Pues entonces esa noche en un rincón de la pozuela iluminada por la luna, el viejo bagre le enseñó al bagrecito como realizar su viaje al lejano mar y cuando el riachuelo se estremecía a amenazar el bagrecito partió y el viejo bagre lo respondió diciéndole tienes que volver, el bagrecito sentía pena por su madre, su madre, estaba muy preocupada por no haberlo visto todo el día y entonces le preguntó al viejo bagre ¿Usted sabe donde está mi hijo? , no respondió, pero lo que te puedo decir es que no te preocunes, porque tu hijo volverá, el fue a conocer el mundo; y su madre le dijo ¿si alguien lo pesca? No creo, es muy astuto; y tú comprenderás que toda la vida no va a vivir a las faldas de su madre, entonces la madre del bagrecito mas o menos tranquila volvió a su casa.

Mientras que el bagrecito continuaba su viaje después de dos días y medio entró por la desembocadura del riachuelo mas grande este riachuelo corría por el bosque haciendo tantos zigzag. Que el bagrecito se desconcertó y en ese momento se recordó de todo lo que le había contado el anciano, el bagre seguía nadando dejándose arrastrar por las corrientes, se alimentaba lamiendo las piedras, con los gusanillos que había en ellos.

Después de una poza casi muerde un anzuelo con carnada de lombriz. Pero se recordó de lo que le había dicho el abuelo, así descubrió que atravesando las aguas terminaría en la orilla en la mano del pescador.

El incidente que le había sucedido, le hizo reflexionar con mayor seriedad con los peligros que le amenazaban en su ruta, el bagrecito siguió su viaje al mar. Después de una tormenta, que perturbo la selva el bagrecito entró en un inmenso claro lleno de sol, a través de las aguas ligeramente turbias distinguió un puente de madera por donde pasaban hombre y mujeres, el, peso que estaba en la ciudad. Y Lugo vio a varios muchachos con anzuelos que estaban pescando en esa orilla y el bagrecito se salvo otra vez del peligro, tubo miedo las aguas del riachuelo desaparecían quizás en decientas veces mas grande que su humilde riachuelo natal, entonces se quedó indeciso por un momento pero después siguió y peces mas grandes pasaban por su lado asustándole, el decía no tengo otro camino, ahí empezaba a vivir mas aventuras paso por los malos pasos, todo maltrecho busco refugio debajo de una piedra y se durmió el consideraba que los malos pasos son las muertes de algunos hombres.

Pero un día él cayó en las redes de un pescador junto con el diferentes peces, y el hijo del pescador, lo cogió de las barbas y lo arrojo al mar.Un día todo el río vibraba con los millones de peces. Algunos brincaban sobre las aguas en la oscuridad de la noche. El bagrecito se arrimo a una orilla, hasta que pase el ultimo pez, hasta que todo acabo en el mar.

El nuevo río se unía con otro, formando el Amazonas el bagrecito entró a las primeras luces del día cuando en el bosque se oían gritos de animales salvajes y ahí se recordó otra vez que el abuelo le había hablado del rey de los ríos, entonces el ya había llegado al mar. Pues en el río mas grande es donde debía de tener mas cuidado con los buques. Una madrugada subió a la superficie a ver el lucero después de bañarse el bagrecito de había hundido en las aguas durante varias horas un paz le persiguió el pobre bagrecito corría a toda velocidad.

Mucho tiempo viajó por muchos puertos, haciendas, ciudades, el bagrecito después de todo llegó al mar, el bagrecito profundamente emocionado, digo el mar, el mar lo vio una noche de luna.

El retorno a su riachuelo natal, fue muy difícil, porque el se encontraba tan lejos y a través tenía que cruzar los ríos, lo cual le exigía mayor esfuerzo. El vencía todos los peligros paso por los

malos pasos se salvo del rió de las mil vueltas, por suerte un pescador encendió la mecha de un cartucho de dinamita para arrojarlo a una pozada donde no había escapatoria para miles de peces ni para el bagrecico ocurrió algo inesperado. El pescador soltó inmediatamente el cartucho porque pensó que porque el pensó que iba a estallar en su mano y corrió hacia el bosque con la terrible explosión, algunos pájaros cayeron muertos. El bagrecico ya estaba feliz cuando entro en su riachuelo natal después de haber vivido tantas aventuras, pero no encontró al abuelo ni a su madre, nadie lo conocía y se dio cuenta que ya era anciano y el salía a decir con su voz ronca orgullosamente. Yo conozco el mar, porque de joven he viajado al mar y he vuelto, los peces niños y jóvenes lo miraban con atención y un bagrecico en una noche de luna se le acerco y le dijo ¡yo quiero conocer el mar, el le dijo ¿tu? Si abuelo. Bien yo tenia tu edad cuando realice esta hazaña, le dijo el viejo bagre.

## ANÁLISIS DEL CUENTO

■ Autor	:Francisco Izquierdo Ríos.
■ Año	:Saposoa 1910- Lima 1981
■ Tema	:Las aventuras que vivió el bagrecico al conocer el mar.
■ Género literario	:Narrativo
■ Especie literaria	:Cuento
■ Forma de composición	:Prosa
■ Época	:Contemporánea
■ Escenario	:Geográfico: Selva Alta del perú.  :Histórico: En el río Amazonas
■ Corriente literaria	:Vanguardismo
■ Ideas principales	:Las aventuras que vivió el bagresito al conocer el mar.
■ Personajes Principales:	

**El bagrecico:** Pez pequeño que se caracteriza por ser inteligente e intrépido al emprender un largo viaje lleno de peligros.

■ Personajes Secundarios	El viejo bagre los peces, la madre, los pescadores.
■ Organización del Contenido	

Inicio: Empieza cuando un viejo bagre orgullosamente decía que el conocía el mar.

Medio: El joven bagrecito realiza el viaje hacia el mar, porque quería conocerlo.

Final: Finalmente el bagrecico logró lo que quería, conocer el mar y vivió varias aventuras.

■ Mensaje:	Fuera del hogar se vive varias aventuras y experiencias.
■ Información :	Este cuento está dividido en 46 párrafos
■ Cualidades que resaltan:	La valentía, amor y aventura.

## **COMPRENSIÓN DE LECTURA**

1. ¿Quién es el personaje principal de la historia? Describelo.

---

---

2. ¿Cuál era el sueño del bagrecico?

---

---

3. ¿Qué fue lo que impulsó al bagrecico para realizar el viaje?

---

---

4. ¿Cómo es el hábitat de los peces del cuento?

---

---

5. ¿Qué peligros enfrentó el bagrecico en su travesía?

---

---

6. ¿Cuál fue el momento más difícil que le tocó vivir al personaje?

---

---

7. ¿Cómo realizó el retorno el bagrecico?

---

---

8. Escribe un resumen sencillo

---

---

---

---

---

---

---

---

## **APRECIACIÓN PERSONAL**

1. ¿Te parece bien que el pececito se haya ido sin avisar a nadie? ¿Por qué?

---

---

2. ¿Qué piensas del viaje que realizó el pececito?

---

---

3. ¿Te parece que está bien las formas como se realiza la pesca en los ríos? ¿Por qué?

---

---

## **CREATIVIDAD**

- 1.** ¿Escribe tu sueño o lo que quisieras realizar cuando seas grande?

---

---

---

---

- 2.** Escribe otros títulos que le pondrías al cuento.

---

---

- 3.** Imagina que tú eres el pecesito y deseas ir al mar ¿Cómo lo harías?

---

---

---

---

- 4.** Averigua y escribe cómo es un bagre, dibújalo.

---

---

---

- 5.** Averigua y escribe algunas especies de peces que viven el río Amazonas

---

---

---

---

## **VOCABULARIO:**

Añoso: -----

Baquiano:-----

Barbasco:-----

Columbrar:-----

Desove:-----

Enconoso:-----

Estrépito: -----

Fauces: -----

Fisga:-----

Légamo:-----

Límpido:-----

Magro:-----

Mijanada:-----

Penumbroso:-----

Sedal:-----

Sigilo:-----

Tornar:-----

Unción:-----



Elige algunas palabras y escribe una oración.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Dibuja lo que más te gustó de la lectura



1.TITULO	TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA N°02: PACO YUNQUE	
2.GRADO	5to grado	SECCIÓN: Única
3.TIEMPO	90 minutos	FECHA:09-05-22
COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtiene información del texto escrito.</li> <li>• Infiere e interpreta información del texto</li> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto</li> </ul>	Obtiene e integra información que se encuentra en diversas partes del texto de estructura compleja y vocabulario variado. Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, significado de las palabras y expresiones en contexto, así como diversas relaciones lógicas. Expresa oralmente ideas y emociones de forma coherente y cohesionada

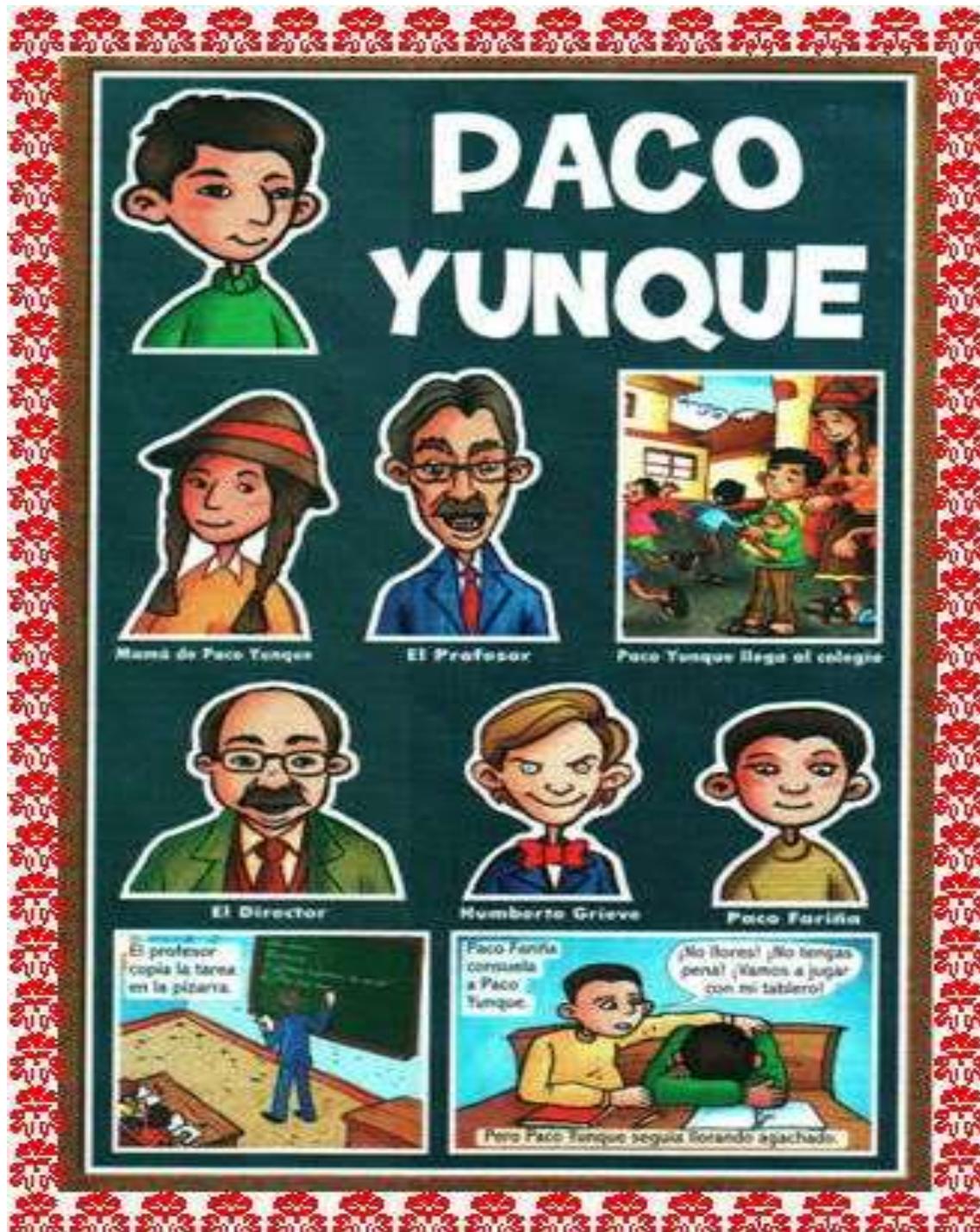
## SESIÓN 2

Secuencia Didáctica	Estrategias metodológicas / Actividades	Recursos	Tiempo (min)
ANTES	<p>Fase Inicial:</p> <p>El moderador inicia la actividad brindando la BIENVENIDA a los estudiantes y personas invitadas, asimismo recuerda y enfatiza el compromiso en el cumplimiento de las normas de convivencia para el desarrollo fluido de la tertulia dialógica.</p> <p>El moderador socializa el propósito de la tertulia literaria dialógica. Presentación de la lectura: <b>Paco Yunque</b></p> <p>El moderador indica la estrategia para la participación de las intervenciones.</p>	Ficha de lectura “Paco Yunque”	15 minutos
DESARROLLO	<p>Fase Procesual:</p> <p>Lectura del libro. Los estudiantes identifican párrafo, líneas o ideas elegidas para poder compartirlo y explicar por qué les gustó o llamó la atención de la lectura: Paco Yunque</p> <p>Turno de palabra. El moderador designa los turnos de la palabra, pregunta quien comenzará a compartir su párrafo seleccionado. El moderador apunta el orden de las personas que desean hablar.</p> <p>Lectura y argumentación. El docente abre turno a las participaciones. Los alumnos dialogan y emiten sus apreciaciones en un lapso de 2 minutos socializando el párrafo seleccionado y explicando el porqué de su elección.</p> <p>Comentarios. El moderador pregunta si alguien, además del participante, eligió el mismo párrafo para compartirlo; de no ser así abre otro turno de palabra y apunta el orden para hacer los comentarios.</p> <p>Ciclo de la tertulia. Despues de escuchar el primer fragmento leído, el moderador da la palabra al siguiente nombre de la lista y abre un nuevo turno. Se respeta el orden para lograr la mayor participación.</p> <p>Responden a las preguntas que formula el moderador, ya planificadas siguiendo la secuencia para verificar el logro de comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y juicio crítico.</p>	Ficha de lectura “Paco Yunque”	50 minutos

CIERRE	<p>Fase Reflexión Se realiza la evaluación de argumentos, mediante las repreguntas. Los estudiantes responden preguntas fórmulas para reflexionar sobre el texto leído vinculándolo con su experiencia de vida. Los estudiantes completan la ficha de evaluación de la tertulia literaria El moderador agradece a los estudiantes participantes. presenta la siguiente tertulia literaria Los estudiantes completan un organizador gráfico y dibujan la parte del texto que más les haya</p> <p>Finalizando la sesión, el grupo designa las páginas a leer en la siguiente clase.</p>	Ficha de lectura “Paco Yunque”	25 minutos
--------	---	-----------------------------------	------------

CUENTO

PACO YUNQUE  
César Vallejo



## PACO YUNQUE

César Vallejo

Cuando Paco Yunque y su madre llegaron a la puerta del colegio, los niños estaban jugando en el patio. La madre le dejó y se fue. Paco, paso a paso, fue adelantándose al centro del patio, con su libro primero, su cuaderno y su lápiz. Paco estaba con miedo, porque era la primera vez que veía a un colegio; nunca había visto a tantos niños juntos.

Varios alumnos, pequeños como él, se le acercaron y Paco, cada vez más tímido, se pegó a la pared, y se puso colorado. ¡Qué listos eran todos esos chicos! ¡Qué desenvueltos! Como si estuviesen en su casa. Gritaban. Corrían hasta reventar, saltaban. Se daban de puñetazos. Eso era un enredo.

Paco estaba también atolidrado porque en el campo no oyó nunca sonar tantas voces de personas a la vez. En el campo hablaba primero uno, después otro, después otro y después otro. A veces, oyó hablar hasta cuatro o cinco personas juntas. Era su padre, su madre, don José, el cojo Anselmo y la Tomasa. Eso no era ya voz de personas sino otro ruido. Muy diferente. Y ahora sí que esto del colegio era una bulla fuerte, de muchos. Paco estaba asordado.

Un niño rubio y gordo, vestido de blanco, le estaba hablando. Otro niño más chico, medio ronco y con blusa azul, también le hablaba. De diversos grupos se separaban los alumnos y venían a ver a Paco, haciéndole muchas preguntas. Pero Paco no podía oír nada por la gritería de los demás. Un niño trigueño, cara redonda y con una chaqueta verde muy ceñida en la cintura agarró a Paco por un brazo y quiso arrastrarlo. Pero Paco no se dejó. El trigueño volvió a agarrarlo con más fuerza y lo jaló. Paco se pegó más a la pared y se puso más colorado. En ese momento sonó la campana, y todos entraron a los salones de clase.

Dos niños .los hermanos Zumiga- tomaron de una y otra mano a Paco y le condujeron a la sala de primer año. Paco no quiso seguirlos al principio, pero luego obedeció, porque vio que todos hacían lo mismo. Al entrar al salón se puso pálido. Todo quedó repentinamente en silencio y este silencio le dio miedo a Paco. Los Zumiga le estaban jalando, el uno para un lado y el otro para el otro lado, cuando de pronto le soltaron y lo dejaron solo.

El profesor entró. Todos los niños estaban de pie, con la mano derecha levantada a la altura de la sien, saludando en silencio y muy erguidos. Paco sin soltar su libro, su cuaderno y su lápiz, se había quedado parado en medio del salón, entre las primeras carpetas de los alumnos y el pupitre del profesor. Un remolino se le hacía en la cabeza, niños, paredes amarillas, grupos de niños, vocero, silencio. Una tracalada de sillas. El profesor, ahí solo, parado, en el colegio. Quería llorar. El profesor le tomó de la mano y lo llevó a instalar en una de las carpetas delanteras junto a un niño de su mismo tamaño. El profesor le preguntó:

- ¿Cómo se llama Ud.? Con voz temblorosa, Paco muy bajito:
- Paco.
- ¿Y su apellido? Diga usted todo su nombre.
- Paco Yunque.
- Muy bien.

El profesor volvió a su pupitre y después de echar una mirada muy seria sobre todos los alumnos, dijo con voz militar:

- ¡Siéntense!

Un traqueteo de carpetas y todos los alumnos ya estaban sentados. El profesor también se sentó y durante unos momentos escribió en unos libros. Paco Yunque tenía aún en la mano su libro, su cuaderno y su lápiz. Su compañero de carpeta le dijo: - Pon tus cosas, como yo, en la carpeta. Paco Yunque seguía muy aturdido y no le hizo caso. Su compañero le quitó entonces sus libros y los puso en la carpeta. Después, le dijo alegremente:

- Yo también me llamo Paco, Paco Fariña.

No tengas pena, vamos a jugar con mi tablero, tiene torres negras. Me lo ha comprado mi tía Susana. ¿Dónde está tu familia, la tuyas? Paco Yunque no respondía nada. Este otro Paco le molestaba. Como éste eran seguramente todos los demás niños: habladores, contentos y no les daba miedo el colegio. ¿Por qué eran así? Y él, Paco Yunque, ¿Por qué tenía tanto miedo? Miraba a hurtadillas al profesor, al pupitre, al muro que había detrás del profesor y al techo. También miró de reojo, a través de la ventana, al patio, que estaba ahora abandonado y en silencio. El sol brillaba afuera. De cuando en cuando, llegaban voces de otros salones de clase y ruidos de carretas que pasaban por la calle.

¡Qué cosa extraña era estar en el colegio! Paco Yunque empezaba a volver un poco de su aturdimiento. Pensó en su casa y en su mamá.

Le preguntó a Paco Fariña:

- ¿A qué hora nos iremos a nuestras casas?

- A las once. ¿Dónde está tu casa?

- Por allá.

- ¿Está lejos?

- Si...No...

Paco Yunque no sabía en qué calle estaba su casa, porque acababan de traerlo, hacía pocos días, del campo y no conocía la ciudad. Sonaron unos pasos de carrera en el patio, apareció en la puerta del salón, Humberto, el hijo del señor Dorian Grieve, un inglés, patrón de los Yunque, gerente de los ferrocarriles de la Peruvian Corporation. y alcalde del pueblo. Precisamente a Paco le habían hecho venir del campo para que acompañase al colegio a Humberto y para que jugara con él, pues ambos tenían la misma edad. Sólo que Humberto acostumbraba venir tarde al colegio y esta vez, por ser la primera, la señora Grieve le había dicho a la madre de Paco:

- Lleve usted ya a Paco al colegio. No sirve que llegue tarde el primer día. Desde mañana esperará a que Humberto se levante y los llevará juntos a los dos.

El profesor, al ver a Humberto Grieve, le dijo:

- ¿Hoy otra vez tarde? Humberto con gran desenfado, respondió:

- Que me he quedado dormido.

- Bueno- dijo el profesor-. Que esta sea la última vez. Pase a sentarse. Humberto Grieve buscó con la mirada donde estaba Paco Yunque. Al dar con él, se le acercó y le dijo imperiosamente:

- Ven a mi carpeta conmigo.

Paco Fariña le dijo a Humberto Grieve:

- No. Porque el señor lo ha puesto aquí.

- ¿Y a ti qué te importa? le increpó Grieve violentamente, arrastrando a Yunque por un brazo a su carpeta.

- ¡Señor! gritó entonces Fariña-, Grieve se está llevando a Paco Yunque a su carpeta.

El profesor cesó de escribir y preguntó con voz enérgica:

- ¡Vamos a ver! ¡Silencio! ¿Qué pasa ahí? Fariña volvió a decir:

- Grieve se ha llevado a su carpeta a Paco Yunque. Humberto Grieve, instalado ya en su carpeta con Paco Yunque, le dijo al profesor:

- Sí, señor. Porque Paco Yunque es mi muchacho. Por eso. El profesor lo sabía esto perfectamente y le dijo a Humberto Grieve:

- Muy bien. Pero yo lo he colocado con Paco Fariña, para que atienda mejor las explicaciones. Déjelo que vuela a su sitio. Todos los alumnos miraban en silencio al profesor, a Humberto

Grieve y a Paco Yunque. Fariña fue y tomó a Paco Yunque por la mano y quiso volverlo a traer a su carpeta, pero Grieve tomó a Paco Yunque por el otro brazo y no lo dejó moverse. El profesor le dijo otra vez a Grieve:

- ¡Grieve! ¿Qué es esto?

Humberto Grieve, colorado de cólera, dijo:

- No, señor. Yo quiero que Yunque se quede conmigo.

- Déjelo, le he dicho.

- No, señor.

- ¿Cómo?

- No.

El profesor estaba indignado y repetía, amenazador:

- ¡Grieve! ¡Grieve!

Humberto Grieve tenía bajo los ojos y sujetaba fuertemente por el brazo a Paco Yunque, el cual estaba aturdido y se dejaba jalar como un trapo por Fariña y por Grieve. Paco Yunque tenía ahora más miedo a Humberto Grieve que al profesor, que a todos los demás niños y que al colegio entero. ¿Por qué Paco Yunque le tenía miedo a Humberto Grieve? ¿Por qué este Humberto Grieve solía pegarle a Paco Yunque?

El profesor se acercó a Paco Yunque, le tomó por el brazo y le condujo a la carpeta de Fariña. Grieve se puso a llorar, pataleando furiosamente su banco.

De nuevo se oyeron pasos en el patio y otro alumno, Antonio Gesdres, -hijo de un albañil apareció a la puerta del salón. El profesor le dijo:

- ¿Por qué llega usted tarde?

- Porque fui a comprar pan para el desayuno.

- ¿Y por qué no fue usted más temprano?

- Porque estuve alzando a mi hermanito y mamá está enferma y papá se fue al trabajo.

- Bueno .dijo el profesor, muy serio-. Párese ahí. Y, además, tiene usted una hora de reclusión.

Le señaló un rincón, cerca de la pizarra de ejercicios. Paco Fariña, se levantó entonces y dijo:

- Grieve también ha llegado tarde, señor.

- Miente, señor -respondió rápidamente

Humberto Grieve-. No he llegado tarde. Todos los alumnos dijeron en coro:

- ¡Sí, señor! ¡Sí, señor! ¡Grieve ha llegado tarde!

- ¡Pish! ¡Silencio! .dijo malhumorado el profesor y todos los niños se callaron. El profesor se paseaba pensativo. Fariña le decía a Yunque en secreto:

- Grieve ha llegado tarde y no lo castigan. Porque su papá tiene plata. Todos los días llega tarde.

¿Tú vives en su casa? ¿Ciento que eres su muchacho? Yunque respondió:

- Yo vivo con mi mamá.

- ¿En la casa de Humberto Grieve?

- Es una casa muy bonita. Ahí está la patrona y el patrón. Ahí está mi mamá. Yo estoy con mi mamá.

Humberto Grieve, desde su banco del otro lado del salón, miraba con cólera a Paco Yunque y le enseñaba los puños, porque se dejó llevar a la carpeta de Paco Fariña.

Paco Yunque no sabía qué hacer. Le pegaría otra vez el niño Humberto, porque no se quedó con él, en su carpeta. Cuando saldrían del colegio, el niño Humberto le daría un empujón en el pecho y una patada en la pierna. El niño Humberto era malo y pegaba pronto, a cada rato. En la calle. En el corredor también. Y en la escalera. Y también en la cocina, delante de su mamá y delante de la patrona. Ahora le va a pegar, porque le estaba enseñando los puñetos y le miraba con ojos blancos. Yunque le dijo a Fariña:

- Me voy a la carpeta del niño Humberto. Y paco Fariña le decía:

- No vayas. No seas zonzo. El señor te va a castigar.

Fariña volteó a ver a Grieve y este Grieve le enseñó también a él los puños, refunfuñando no sé qué cosas, a escondidas del profesor.

- ¡Señor! .gritó Fariña- Ahí, ese Grieve me está enseñando los puñetes. El profesor dijo:

- ¡Psc! ¡Psc! ¡Silencio!...;Vamos a ver! ...Vamos a hablar hoy de los peces, y después, vamos a hacer todo un ejercicio escrito en una hoja de los cuadernos, y después me los dan para verlos. Quiero ver quién hace mejor ejercicio, para que su nombre sea escrito en el Cuaderno de Honor del Colegio, como el mejor alumno del primer año. ¿Me han oído bien? Vamos a hacer lo mismo que hicimos la semana pasada. Exactamente lo mismo. Hay que atender bien a la clase. Hay que copiar bien el ejercicio que voy a escribir después en la pizarra. ¿Me han entendido bien?

Los alumnos respondieron en coro:

- Sí señor.

- Muy bien .dijo el profesor-. Vamos a ver. Vamos a hablar ahora de los peces. Varios niños quisieron hablar. El profesor le dijo a uno de los Zumiga que hablase.

- Señor .dijo Zumiga-: Había en la playa mucha arena. Un día nos metimos entre la arena y encontramos un pez medio vivo y lo llevamos a mi casa. Pero se murió en el camino... Humberto Grieve dijo:

- Señor: yo he cogido muchos peces y los he llevado a mi casa y los he soltado en mi salón y no se mueren nunca. El profesor preguntó:

- Pero...¿Los deja usted en alguna vasija con agua?

- No señor. Están sueltos, entre los muebles.

Todos los niños se echaron a reír. Un chico, flacucho y pálido, dijo:

- Mentira, señor. Porque el pez se muere pronto, cuando lo sacan del agua.

- No, señor .decía Humberto Grieve-.

Porque en mi salón no se mueren. Porque mi salón es muy elegante. Porque mi papá me dijo que trajera peces y que podía dejarlos sueltos entre las sillas. Paco Fariña se moría de risa. Los Zumiga también. El chico rubio y gordo, de chaqueta blanca, y el otro cara redonda y chaqueta verde, se reían ruidosamente. ¡Qué Grieve tan divertido! ¡Los peces en su salón! ¡Entre los muebles! ¡Como si fuesen pájaros! Era una gran mentira lo que contaba Grieve. Todos los chicos exclamaban a la vez reventando de risa:

- Ja! Ja! Ja! Ja! Ja! ¡Miente, señor! Ja! Ja! Ja! Ja! ¡Mentira! ¡Mentira!

Humberto Grieve se enojó porque no le creían lo que contaba. Todos se burlaban de lo que había dicho. Pero Grieve recordaba que trajo dos peces a su casa y los soltó en el salón y ahí estuvieron muchos días. Los movió y se movían. No estaba seguro si vivieron muchos días o murieron pronto.

Grieve, de todos modos, quería que le creyeran lo que decía. En medio de las risas de todos, le dijo a uno de los Zumiga:

- ¡Claro! Porque mi papá tiene mucha plata. Y me ha dicho que va a hacer llevar a mi casa a todos los peces del mar. Para mí.

Para que juegue con ellos en mi salón grande.

El profesor dijo en alta voz:

- ¡Bueno! ¡Bueno! ¡Silencio! Grieve no se acuerda bien, seguramente. Porque los peces mueren cuando... Los niños añadieron en coro:

- ...se les saca del agua.

- Eso es .dijo el profesor.

El niño flacucho y pálido dijo:

- Porque los peces tienen sus mamás en el agua y sacándolos, se quedan sin mamás.

- ¡No, no, no! .dijo el profesor-. Los peces mueren fuera del agua, porque no pueden respirar. Ellos toman el aire que hay en el agua, y cuando salen, no pueden absorber el aire que hay afuera. - Porque ya están como muertos .dijo un niño. Humberto Grieve dijo:

- Mi papá puede darles aire en mi casa, porque tiene bastante plata para comprar todo. El chico vestido de verde dijo:

- Mi papá también tiene plata.

- Mi papá también .dijo otro chico.

Todos los niños dijeron que sus papás tenían mucho dinero. Paco Yunque no decía nada y estaba pensando en los peces que morían fuera del agua. Fariña le dijo a Paco Yunque:

- Y tú, ¿Tu papá no tiene plata?

Paco Yunque reflexionó y se acordó haberle visto una vez a su mamá con unas pesetas en la mano. Yunque dijo a fariña:

- Mi mamá tiene también mucha plata.

- ¿Cuánto? .le preguntó Fariña.

- Como cuatro pesetas.

Fariña dijo al profesor en voz alta:

- Paco Yunque dice que su mamá tiene también mucha plata.

- ¡Mentira, señor! .respondió Humberto

Grieve- Paco Yunque miente, porque su mamá es la sirvienta de mi mamá y no tiene nada.

El profesor tomó la tiza y escribió en la pizarra dando la espalda a los niños. Humberto Grieve, aprovechando de que no le veía el profesor, dio un salto y le jaló de los pelos a Yunque, volviéndose a la carrera a su carpeta.

Yunque se puso a llorar.

- ¿Qué es eso? .dijo el profesor, volviéndose a ver lo que pasaba.

Paco Fariña, dijo:

- Grieve le ha tirado de los pelos, señor.

- No, señor .dijo Grieve-. Yo no he sido.

Yo no me he movido de mi sitio.

- ¡Bueno, bueno! .dijo el profesor- ¡Silencio! ¡Cállese Paco Yunque! ¡Silencio! Siguió escribiendo en la pizarra; y después preguntó a Grieve:

- Si se le saca del agua, ¿qué sucede con el pez?

- Va a vivir en mi salón .contestó Grieve.

Otra vez se reían de Grieve los niños. Este Grieve no sabía nada. No pensaba más que en su casa y en su salón y en su papá y en su plata. Siempre estaba diciendo tonterías.

- Vamos a ver, usted, Paco Yunque .dijo el profesor- ¿Qué pasa con el pez, si se le saca del agua? Paco Yunque, medio llorando todavía por el jalón de los pelos que le dio Grieve, repitió de una tirada lo que dijo el profesor:

- Los peces mueren fuera del agua porque les falta aire.

- ¡Eso es! .decía el profesor-. Muy bien.

Volvió a escribir en la pizarra. Humberto Grieve aprovechó otra vez de que no podía verle el profesor y fue a darle un puñetazo a Paco Fariña en la boca y regresó de un salto a su carpeta. Fariña, en vez de llorar como Paco Yunque, dijo a grandes voces al profesor:

- ¡Señor! ¡Acaba de pegarme Humberto Grieve!

- ¡Sí, señor! ¡Sí, señor! .decían todos los niños a la vez. Una bulla tremenda había en el salón.

El profesor dio un puñetazo en su pupitre y dijo:

- ¡Silencio!

El salón se sumió en un silencio completo y cada alumno estaba en su carpeta, serio y derecho, mirando ansiosamente al profesor. ¡Las cosas de este Humberto Grieve! ¡Ya ven lo que estaba pasando por su cuenta! ¡Ahora habrá que ver lo que va a hacer el profesor, que estaba colorado de cólera! ¡Y todo por culpa de Humberto Grieve!

- ¿Qué desorden es ése? .preguntó el profesor a Paco Fariña. Paco Fariña, con los ojos brillantes de rabia, decía:

- Humberto Grieve me ha pegado un puñetazo en la cara, sin que yo le haga nada.

- ¿Verdad, Grieve?

- No, señor .dijo Humberto Grieve-. Yo no le he pegado.

El profesor miró a todos los alumnos sin saber a qué atenerse. ¿Quién de los dos decía la verdad? ¿Fariña o Grieve?

- ¿Quién lo ha visto? .preguntó el profesor a Fariña.

- ¡Todos, señor! Paco Yunque también lo ha visto.

- ¿Es verdad lo que dice Paco fariña? .le preguntó el profesor a Yunque.

Paco Yunque miró a Humberto Grieve y no se atrevió a responder, porque si decía sí, el niño Humberto le pegaría a la salida. Yunque no dijo nada y bajó la cabeza.

Fariña dijo:

- Yunque no dice nada, señor, porque Humberto Grieve le pega, porque es su muchacho y vive en su casa. El profesor preguntó a los otros alumnos:

- ¿Quién otro ha visto lo que dice Fariña?

- ¡Yo, señor! ¡Yo, señor! ¡Yo, señor!

El profesor volvió a preguntar a Grieve:

- ¿Entonces, es cierto, Grieve, que le ha pegado usted a Fariña?

- ¡No, señor! Yo no le he pegado.

- Cuidado con mentir Grieve. ¡Un niño decente como usted, no debe mentir!

- No, señor. Yo no le he pegado.

- Bueno. Yo creo en lo que usted dice. Yo sé que usted no miente nunca. Bueno.

Pero tenga usted mucho cuidado en adelante.

El profesor se puso a pasear, pensativo, y todos los alumnos seguían circunspectos y derechos en sus bancos. Paco Fariña gruñía a media voz y como queriendo llorar:

- No le castigan, porque su papá es rico. Le voy a decir a mi mamá.

El profesor le oyó y se plantó enojado delante de Fariña y le dijo en alta voz:

- ¿Qué está usted diciendo? Humberto Grieve es un buen alumno. No miente nunca. No molesta a nadie. Por eso no le castigo. Aquí todos los niños son iguales, los hijos de ricos y los hijos de pobres. Yo los castigo aunque sean hijos de ricos. Como usted vuelva a decir lo que está diciendo del padre de Grieve, le pondré dos horas de reclusión. ¿Me ha oído usted? Paco Fariña estaba agachado. Paco Yunque también. Los dos sabían que era Humberto Grieve quien les había pegado y que era un gran mentiroso.

El profesor fue a la pizarra y siguió escribiendo.

- ¿Por qué no le dijiste al señor que me ha pegado Humberto Grieve?

- Porque el niño Humberto me pega.

- Y, ¿por qué no se lo dices a tu mamá?

- Porque si le digo a mi mamá, también me pega y la patrona se enoja. Mientras el profesor escribía en la pizarra, Humberto Grieve se puso a llenar de dibujos su cuaderno.

Paco Yunque estaba pensando en su mamá. Después se acordó de la patrona y del niño Humberto. ¿Le pegarían al volver a la casa? Yunque miraba a los otros niños y éstos no le pegaban a Yunque ni a Fariña, ni a nadie. Tampoco le querían agarrar a Yunque en las otras carpetas, como quiso hacerlo el niño Humberto.

¿Por qué el niño Humberto era así con él? Yunque se lo diría ahora a su mamá y si el niño Humberto le pegaba, se lo diría al profesor. Pero el profesor no le hacía nada al niño Humberto. Entonces, se lo diría a Paco Fariña. Le preguntó a Paco Fariña:

- ¿A ti también te pega el niño Humberto?

- ¿A mí? ¡Qué me va a pegar a mí! Le pego un puñetazo en el hocico y le hecho sangre. ¡Vas a ver! ¡Como me haga alguna cosa! ¡Déjalo y verás! ¡Y se lo diré a mi mamá! ¡Y vendrá mi papá y le pegará a Grieve y a su papá también, y a todos! Paco Yunque le oía asustado a Paco Fariña

lo que decía. ¿Ciento sería que le pegaría al niño Humberto? ¿Y que su papá vendría a pegarle al señor Grieve? Paco Yunque no quería creerlo, porque al niño Humberto no le pegaba nadie. Si Fariña le pegaba, vendría el patrón y le pegaría a Fariña y también al papá de Fariña. Le pegaría el patrón a todos. Porque todos le tenían miedo. Porque el señor Grieve hablaba muy serio y estaba mandando siempre. Y venían a su casa señores y señoras que le tenían mucho miedo y obedecían siempre al patrón y a la patrona. En buena cuenta, el señor Grieve podía más que el profesor y más que todos.

Paco Yunque miró al profesor que escribía en la pizarra. ¿Quién era el profesor? ¿Por qué era tan serio y daba tanto miedo? Yunque seguía mirándolo. No era el profesor igual a su papá ni al señor Grieve. Más bien se parecía a otros señores que venían a la casa y hablaban con el patrón. Tenían un pescuezo colorado y su nariz parecía moco de pavo. Sus zapatos hacían risss-risssrisss- risss, cuando caminaba mucho. Yunque empezó a fastidiarse. ¿A qué hora se iría a su casa? Pero el niño Humberto le iba a pegar a la salida del colegio. Y la mamá de Paco Yunque le diría al niño Humberto: .No, niño. No le pegue usted a Paquito. No sea tan malo.. Y nada más le diría. Pero Paco tendría colorada la pierna de la patada del niño Humberto. Y Paco se pondría a llorar. Porque al niño Humberto nadie le hacía nada. Y porque el patrón y la patrona le querían mucho al niño Humberto, y Paco Yunque tenía pena porque el niño Humberto le pegaba mucho. Todos, todos, todos le tenían miedo al niño Humberto y a sus papás. Todos. Todos. Todos. El profesor también. La cocinera, su hija. La mamá de Paco. El Venancio con su mandil. La María que lava las bacinicas. Quebró ayer una bacinica en tres pedazos grandes. ¿Le pegaría también el patrón al papá de Paco Yunque? Qué cosa fea era esto del patrón y del niño Humberto. Paco Yunque quería llorar. ¿A qué hora acabaría de escribir el profesor en la pizarra?

- ¡Bueno! .dijo el profesor, cesando de escribir-. Ahí está el ejercicio escrito.

Ahora, todos sacan sus cuadernos y copian lo que hay en la pizarra. Hay que copiarlo exactamente igual. - ¿En nuestros cuadernos? .preguntó tímidamente Paco Yunque.

- Sí, en sus cuadernos .le respondió el profesor- ¿Usted sabe escribir un poco?

- Sí, señor. Porque mi papá me enseñó en el campo.

- Muy bien. Entonces, todos a copiar.

Los niños sacaron sus cuadernos y se pusieron a copiar el ejercicio que el profesor había escrito en la pizarra.

- No hay que apurarse .decía el profesor-. Hay que escribir poco a poco, para no equivocarse.

Humberto Grieve preguntó:

- ¿Es, señor, el ejercicio escrito de los peces?

- Sí. A copiar todo el mundo.

El salón se sumió en el silencio. No se oía sino el ruido de los lápices. El profesor se sentó a su pupitre y también se puso a escribir en unos libros. Humberto Grieve, en vez de copiar su ejercicio, se puso otra vez a hacer dibujos en su cuaderno.

Lo llenó completamente de dibujos de peces, de muñecos y de cuadritos. En la última página dibujó estas figuras.

Al cabo de un rato, el profesor se paró y preguntó:

- ¿Ya terminaron?

- Bueno .dijo el profesor-. Pongan al pie sus nombres bien claros.

En ese momento sonó la campana del recreo. Una gran algazara volvieron a hacer los niños y salieron corriendo al patio. Paco Yunque había copiado su ejercicio muy bien y salió al recreo con su libro, su cuaderno y su lápiz.

Como puede verse, el niño más grande (quien en la sociedad capitalista representa al más poderoso) jala la oreja de otro menor, y a través de éste a todos los que siguen. El segundo niño, a su vez, hace lo mismo; y así también los otros, menos el último, el más pequeño y más débil

(que es, en la sociedad capitalista, el ser más miserable e indefenso). Mientras el más grande abusa de todos sin que a él nadie le haga nada, el más pequeño no tiene ya a quien tirarle la oreja y sufre toda la cadena de abusos, todas las amarguras..

Ya en el patio, vino Humberto Grieve y agarró a Paco Yunque por un brazo, diciéndole con cólera:

- Ven para jugar al melo.

Lo echo de un empellón al medio y le hizo derribar su libro, su cuaderno y su lápiz.

Yunque hacía lo que le ordenaba Grieve, pero estaba colorado y avergonzado de que los otros niños viesen cómo lo zarandeaba el niño Humberto. Yunque quería llorar.

Paco Fariña, los dos Zumigas y otros niños rodeaban a Humberto Grieve y a Paco Yunque. El niño flacucho y pálido recogió el libro, el cuaderno y el lápiz de Yunque, pero Humberto Grieve se los quitó a la fuerza, diciéndole:

- ¡Déjalos! ¡No te metas! Porque Paco Yunque es mi muchacho.

Humberto Grieve llevó al salón de clases las cosas de Paco Yunque y se las guardó en su carpeta. Después, volvió al patio a jugar con Paco Yunque. Le cogió del pescuezo y le hizo doblar la cintura y ponerse en cuatro manos.

- Estate quieto así .le ordenó imperiosamente-. No te muevas hasta que yo te diga. Humberto Grieve se retiró a cierta distancia y desde allí vino corriendo y dio un salto sobre Paco Yunque, apoyando las manos sobre sus espaldas y dándole una patada feroz en las posaderas. Volvió a retirarse y volvió a saltar sobre Paco Yunque, dándole otra patada. Mucho rato estuvo así jugando Humberto Grieve con Paco Yunque. Le dio como veinte saltos y veinte patadas.

De repente se oyó un llanto. Era Yunque que estaba llorando de las fuertes patadas del niño Humberto. Entonces salió Paco Fariña del ruedo formado por los otros niños y se plantó ante Grieve, diciéndole:

- ¡No! ¡No te dejo que saltes sobre Paco Yunque! Humberto Grieve le respondió amenazándole:

- ¡Oye! ¡Oye! ¡Paco Fariña! ¡Paco Fariña! ¡Te voy a dar un puñetazo! Pero fariña no se movía y estaba tieso delante de Grieve y le decía:

- ¡Porque es tu muchacho le pegas y lo saltas y lo haces llorar! ¡Sáltalo y verás!

Los dos hermanos Zumiga abrazaban a Paco Yunque y le decían que ya no llorase y le consolaban diciéndole:

- ¿Por qué te dejas saltar así y dar de patadas? ¡Pégale! ¡Sáltalo tú también!

¿Por qué te dejas? ¡No seas zonzo! ¡Cállate! ¡Ya no llores! ¡Ya nos vamos a ir a nuestras casas! Paco Yunque estaba siempre llorando y sus lágrimas parecían ahogarle.

Se formó un tumulto de niños en torno a Paco Yunque y otro tumulto en torno a Humberto Grieve y a Paco fariña. Grieve le dio un empellón brutal a Fariña y lo derribó al suelo. Vino un alumno más grande, del segundo año, y defendió a Fariña, dándole a Grieve un puntapié. Y otro niño del tercer año, más grande que todos, defendió a Grieve dándole una furiosa trompada al alumno del segundo año.

Un buen rato lloveron bofetadas y patadas entre varios niños. Eso era un enredo. Sonó la campana y todos los niños volvieron a sus salones de clase.

A Paco Yunque lo llevaron por los brazos los dos hermanos Zumiga. Una gran gritería había en el salón del primer año, cuando entró el profesor.. Todos se callaron.

El profesor miró a todos muy serios y dijo como un militar:

- ¡Siéntense!

Un traqueteo de carpetas y todos los alumnos estaban ya sentados. Entonces el profesor se sentó en su pupitre y llamó por lista a los niños para que le entregasen sus cuartilla con los ejercicios escritos sobre el tema de los peces. A medida que el profesor recibía las hojas de los cuadernos, las iba leyendo y escribía las notas en unos libros. Humberto Grieve se acercó a la carpeta de Paco Yunque y le entregó su libro, su cuaderno y su lápiz. Pero antes había arrancado la hoja del

cuaderno en que estaba el ejercicio de Paco Yunque y puso en ella su firma. Cuando el profesor dijo: .Humberto Grieve., Grieve fue y presentó el ejercicio de Paco Yunque como si fuese suyo. Y cuando el profesor dijo: .Paco Yunque., Yunque se puso a buscar en su cuaderno la hoja en que escribió su ejercicio y no lo encontró.

- ¿La ha perdido usted .le preguntó el profesor- o no la ha hecho usted?

Pero Paco Yunque no sabía lo que se había hecho la hoja de su cuaderno y, muy avergonzado, se quedó en silencio y bajó la frente.

- Bueno .dijo el profesor, y anotó en unos libros la falta de Paco Yunque.

Después siguieron los demás entregando sus ejercicios. Cuando el profesor acabó de verlos todos, entró de repente al salón el Director del Colegio.

El profesor y los niños se pusieron de pie respetuosamente. El Director miró como enojado a los alumnos y dijo en voz alta:

- ¡Siéntense!

El Director le preguntó al profesor:

- ¿Ya sabe usted quién es el mejor alumno de su año? ¿Ya han hecho el ejercicio semanal para calificarlos?

- Sí, señor Director .dijo el profesor-.

Acaban de hacerlo. La nota más alta la ha obtenido Humberto Grieve.

- ¿Dónde está su ejercicio?

- Aquí está, señor Director.

El profesor buscó entre todas las hojas de los alumnos y encontró el ejercicio firmado por Humberto Grieve. Se lo dio al Director, que se quedó viendo largo rato la cuartilla.

- Muy bien .dijo el Director, contento. Subió al pupitre y miró severamente a los alumnos. Después les dijo con su voz un poco ronca pero energética:

- De todos los ejercicios que ustedes han hecho, ahora, el mejor es el de Humberto Grieve. Así es que el nombre de este niño va a ser inscrito en el Cuadro de Honor de esta semana, como el mejor alumno del primer año. Salga afuera Humberto Grieve.

Todos los niños miraron ansiosamente a Humberto Grieve, que salió pavoneándose a pararse muy derecho y orgulloso delante del pupitre del profesor. El Director le dio la mano diciéndole:

- Muy bien, Humberto Grieve. Lo felicito. Así deben ser los niños. Muy bien. Se volvió el Director a los demás alumnos y les dijo:

- Todos ustedes deben hacer lo mismo que Humberto Grieve. Deben ser buenos alumnos como él. Deben estudiar y ser aplicados como él. Deben ser serios, formales y buenos niños como él. Y si así lo hacen, recibirá cada uno un premio al fin de año y sus nombres serán también inscritos en el Cuadro de Honor del Colegio, como el de Humberto Grieve. A ver si la semana que viene, hay otro alumno que dé una buena clase y haga un buen ejercicio como el que ha hecho hoy Humberto Grieve. Así lo espero. Se quedó el Director callado un rato. Todos los alumnos estaban pensativos y miraban a Humberto Grieve con admiración. ¡Qué rico Grieve! ¡Qué buen ejercicio ha escrito! ¡Ése sí que era bueno! ¡Era el mejor alumno de todos! ¡Llegando tarde y todo! ¡Y pegándoles a todos! ¡Pero ya lo estaban viendo! ¡Le había dado la mano al Director! ¡Humberto Grieve, el mejor de todos los del primer año.

El Director se despidió del profesor, hizo una venia a los alumnos, que se pararon para despedirlo, y salió. El profesor dijo después:

- ¡Siéntense!

Un traqueteo de carpetas y todos los alumnos estaban ya sentados. El profesor ordenó a Grieve:

- Váyase a su asiento.

Humberto Grieve, muy alegre, volvió a su carpeta. Al pasar junto a Paco Fariña, le echó la lengua.

El profesor subió a su pupitre y se puso a escribir en unos libros.

Paco Fariña le dijo en voz baja a Paco Yunque:

- Mira al señor, está poniendo tu nombre en su libro, porque no has presentado tu ejercicio.  
¡Míralo! Te va a dejar ahora recluso y no vas a ir a tu casa. ¿Por qué  
has roto tu cuaderno? ¿Dónde lo pusiste?

Paco Yunque no contestaba nada y estaba con la cabeza agachada.

- ¡Anda! le volvió a decir Paco Fariña-

¡Contesta! ¿Por qué no contestas? ¿Dónde has dejado tu ejercicio?

Paco Fariña se agachó a mirar la cara de Paco Yunque y le vio que estaba llorando. Entonces le consoló diciéndole:

- ¡Déjalo! ¡No llores! ¡Déjalo! ¡No tengas pena! ¡Vamos a jugar con mi tablero!

¡Tiene torres negras! ¡Déjalo! ¡Yo te regalo mi tablero! ¡No seas zonzo! ¡Ya no  
llores! Pero Paco Yunque seguía llorando agachado.

## Argumento

Paco Yunque es un niño de origen andino que llega a la ciudad para servir de compañía al hijo de sus patrones. Cuando su mamá lo lleva al colegio se asusta de ver tantos niños gritando, jugando, algunos niños le preguntaban como se llamaba, cuando tocó el timbre para entrar al salón, dos niños llamados los hermanos Zuñiga lo llevaron a su aula y lo dejaron en medio del salón, llega el profesor y ordena sentarse, todos se sentaron menos Paco Yunque, el profesor le pregunta su nombre y le sienta junto a un niño de su tamaño, él le dice “yo también me llamo Paco, Paco Fariña”, pero Paco Yunque estaba aturdido. Después de un buen rato llegó Humberto Grieve el hijo del alcalde del pueblo, el profesor le pregunta por qué a llegado tarde a lo que responde que se había quedado dormido, el profesor solo dice “que sea la ultima vez que llega tarde Grieve pase a su sitio”; más tarde llegó el hijo de un albañil, porque su mamá estaba enferma, su papá estaba trabajando y tuvo que atender a su hermano, y el profesor lo castiga, a lo que Paco Fariña dice “pero profesor Grieve también a llegado tarde y usted no lo a castigado”.

El profesor habló en clase sobre los peces y Humberto Grieve decía que los peces podían vivir en su salón porque el tenía mucha plata, todos los niños se ríen y dicen que miente, luego el profesor deja una tarea para después de recreo y mientras escribía Grieve jaloneaba a Paco Yunque, Paco Fariña le decía al profesor, cuando el profesor preguntaba todos se quedaban callados porque sabían que Grieve les pegaría a la hora de la salida.

Llegó el recreo y todos guardaron sus hojas, Grieve arrancó la hoja de tarea de Paco Yunque y salió al recreo, le obliga a Paco Yunque a jugar lingo y cuando Grieve saltaba le daba patadones haciéndolo llorar, entonces Paco Fariña se mete a defender a Paco Yunque iniciando una pelea entre ellos y más chicos del colegio, terminó el recreo y todos entraron a clases. El profesor pidió los trabajos, Humberto Grieve presenta el trabajo de Paco Yunque como suyo, llega el director y el profesor le dice que Humberto Grieve es el mejor alumno mostrándole el trabajo que había presentado, el director felicita a Humberto y lo pone de ejemplo ante sus compañeros. El profesor le pregunta a Paco porque no ha presentado su hoja y él se quedó callado con la cabeza agachada llorando desconsolado.

## ANÁLISIS DEL CUENTO “PACO YUNQUE”

- Autor : César Abrahan Vallejo Mendoza
- Año : Santiago de Chuco- Trujillo 1892- 1938
- Tema : La desigualdad y la injusticia del Profesor del aula y el Director del plantel, en contra de Paco Yunque.
- Género literario : Narrativo.
- Especie literaria : Cuento.
- Forma literaria : Prosa
- Epoca literaria : Republicana.
- Escenario : En la escuela de un pueblo.
- Corriente o escuela literaria: Vanguardismo.
- Hechos Principales :  
Cuando el profesor pidió los trabajos y Humberto Grieve luego de quitarle el cuaderno a Paco Yunque, rompe la hoja y borra el nombre de Paco y coloca el suyo, llega el director al salón de clases preguntando al profesor si ya tenía al mejor alumno del aula y el profesor dijo que sí, que era Humberto Grieve, por ser el ganador de la prueba y el director lo felicitó y sería inscrito en el libro de méritos. El profesor le pregunta a Paco porque no ha presentado su hoja y él se quedó callado con la cabeza gacha llorando desconsolado, el verdadero ganador debió ser Paco Yunque.
- Hechos Secundarios:

Paco llega por primera vez a la escuela este se siente sorprendido al ver a su alrededor a tantos niños que juegan, ríen, saltan nunca había visto eso.

La discusión que se produce entre Paco Fariña y Humberto Grieve que pugnaban por decidir con quien se sentaría Paco Yunque.

Cuando el profesor castiga al alumno Antonio Gesdres por haber llegado tarde y no castigar también a Humberto Grieve quien había también llegado tarde a la escuela.

En todo momento Humberto Grieve maltrata a Paco Yunque y demás compañeros de clase.

- Personajes Principales:

**Paco Yunque**, niño de origen campesino que llega al pueblo donde su madre trabajaba como empleada en la casa de los Grieve, los señorones de la zona. Lo matrículan en el colegio del pueblo para que acompañara en las clases al hijo de los patrones, Humberto Grieve, niño de su misma edad. Como era la primera vez que frecuentaba con muchos niños, se muestra tímido y apocado; pese a ello (o gracias a ello), es un estudiante atento y aplicado, a quien debió corresponderle el premio de honor del colegio, pero que le es arrebatado con malas mañas por Humberto Grieve.

Humberto Grieve, niño rico, hijo de los patrones de los Yunque. Su padre era el gerente inglés de los ferrocarriles de la *Peruvian Corporation* y alcalde del pueblo. Como todos los de su condición, creía que todo se podía conseguir con dinero. La conducta del niño Humberto es un reflejo de su alienación social: llega tarde a clases, no presta atención al profesor, no escribe las tareas y solo se dedica a hacer dibujos y garabatos en su cuaderno, y lo peor, golpea y humilla a Paco Yunque aduciendo que es “su muchacho” (sirviente), todo lo cual hace con la mayor impunidad, sin que lo castigue el profesor,

quién se limita solo a hacerle ligeras reprimendas. Corona su reprobable conducta arrebatando la tarea de Paco Yunque y entregándola como si fuera suya, con la cual obtiene el premio al mejor trabajo de clase.

#### ■ Personajes secundarios

**Paco Fariña**, compañero de carpeta de Paco Yunque, que se convierte en su protector frente al maltrato de Humberto Grieve, aunque poco puede hacer frente a la complicidad o indiferencia del profesor. Trata de consolar al desolado Paco Yunque con su juego de damas.

**El profesor**, quién es un señor muy serio y que “tenía un pescuezo colorado y su nariz parecía moco de pavo. Sus zapatos hacían risss-risssrisss-risss, cuando caminaba mucho.” Pese a que decía explícitamente que no hacía diferencias entre alumnos ricos y pobres, su desenvolvimiento en el aula decía lo contrario.

**Antonio Geldres**, alumno, hijo de un albañil, llega tarde a clases y su excusa es que su mamá estaba enferma y debía cuidar a su hermanito; pese a ello, es castigado por el profesor con reclusión.

**Los hermanos Zumiga**, alumnos y compañeros de Paco Yunque, son los primeros que intentan hacerse amigos de él.

Otros compañeros de Paco Yunque, cuyos nombres no son mencionados y solo son descritos:

Un chico rubio y gordo, de chaqueta blanca.  
Un chico de cara redonda y chaqueta verde  
Un chico flacucho y pálido.

**El director del colegio**, un señor muy serio y que aparentaba ser muy inflexible.

#### Resumen

La historia transcurre en una escuela de un pueblo innombrado; si bien sabemos que el personaje principal, Paco Yunque, procede del campo, no podríamos precisar si la escuela se sitúa en la costa o la región andina peruana. Tampoco podemos precisar la época en que se desenvuelven los hechos, aunque lo obvio sería situarlo en las primeras décadas del siglo XX.

El relato empieza con el primer día de clases de Paco Yunque, hijo de una empleada doméstica que labora en la casa de Dorian Grieve, el gerente inglés de los ferrocarriles de la *Peruvian Corporation* y alcalde del pueblo. Precisamente, la razón por la que Paco iba a la escuela era para que acompañara en sus juegos y estudios a Humberto Grieve, el hijo de patrón, de la misma edad de Paco.

Desde su llegada, Paco Yunque se enfrenta a la hostilidad de un lugar ajeno al campo donde siempre había vivido. Sencillamente queda aturdido al ver tantos niños juntos y tanto bullicio. Cuando ingresa al salón, el profesor lo sienta adelante, al lado de otro niño llamado Paco Fariña, quien desde un primer momento se propone ser su protector, frente a los abusos y maltratos de Humberto Grieve, quien se justifica aduciendo que Yunque es “su muchacho”.

El profesor tolera o minimiza el comportamiento de Grieve, incluso su desidia y despropósitos, solo por ser el hijo del hombre más poderoso del pueblo. Mientras que con el resto de alumnos se muestra muy inflexible y severo.

Este abuso e impunidad se ve reflejada aún más durante el examen. El profesor les dicta un cuestionario sobre el tema de los peces. Mientras todos se dedican a responder las preguntas, Humberto se pasa el tiempo garabateando y haciendo dibujos en su cuaderno. Ya en el recreo, se pone a jugar brutalmente con Paco Yunque, hasta hacerlo llorar; luego, de vuelta al salón, sustrae el examen de Yunque, borra su nombre y pone el suyo. Al momento de la entrega de los exámenes, Paco Yunque no sabe explicar la desaparición de su prueba y por lo tanto, es descalificado y amonestado con reclusión. Grieve, quien entrega el examen de Yunque como el suyo, obtiene la más alta nota y su nombre queda registrado en el cuadro de honor del colegio. Lleno de impotencia por la injusticia, Paco Yunque se limita a llorar, mientras que su amigo Paco Fariña lo trata de consolar.

## COMPRENSIÓN DE LECTURA

1. ¿Quién es el autor del cuento?

---

---

2. ¿Cómo se inicia la historia de Paco Yunque?

---

---

3. ¿Quién es el personaje principal del cuento? Caracterízalo

---

---

4. ¿Quién y como era Humberto Grive?

---

---

5. ¿Cuál era la actitud del profesor frente al mal comportamiento de Humberto Grive?

---

---

6. ¿Cómo termina el cuento?

---

---

---

## **APRECIACIÓN PERSONAL**

1. ¿Cuál crees que fue el motivo por el que Humberto Grieve maltrataba a Paco?

---

---

2. ¿Te parece bien la felicitación que recibe Humberto Grive? ¿Si o no? ¿Por qué?

---

---

3. ¿Crees que el relato se muestran diferencias sociales? ¿En qué forma?

---

---

4. ¿Crees que estaba bien la actitud de sumisión de Paco Yunque con Humberto? ¿Qué harías tú?

---

---

5. ¿Qué diferencias y semejanzas puedes hallar entre Paco Yunque y Humberto Grive?

---

---

---

---

## **CREATIVIDAD**

1. ¿Si tú serías el profesor de Paco Yunque, como lo tratarías?

---

---

---

2. ¿Qué personaje te ha simpatizado más? ¿Por qué?

---

---

3. ¿Qué parte del cuento te agradó e impresionó más? Explica las razones.

---

---

---

4. ¿Qué mensaje o enseñanza se puede extraer de la obra leída?

---

---

5. ¿Estás contento en esta institución? ¿Por qué? ¿Qué diferencias encuentras con la obra leída?

---

---

---

---

---

---

---

---

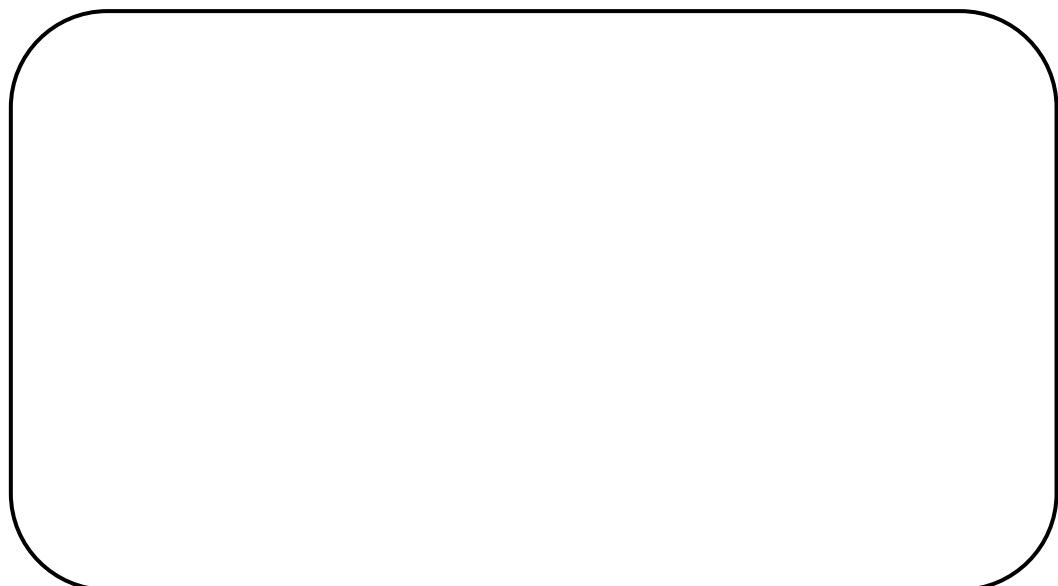
---

---

## VOCABULARIO

Algazara: -----  
Atolondrado:-----  
Circunspectos:-----  
Empellón:-----  
Hurtadillas:-----  
Reclusión:-----  
Refunfuñando: -----  
Sien: -----  
Venia:-----  
Sumió:-----  
Zarandear:-----  
Asorado:-----

Dibuja lo que más te gustó de la lectura



**WASIKAMACHIQ LLAQTAMARKA YACH'AKUNA KASHAMARKA**

YACH'AYWASI N° 82020- PORCÓN BAJO

1.TITULO	TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA N°03: LOS GALLINAZOS SIN PLUMAS		
2.GRADO	5to grado	SECCIÓN: Única	
3.TIEMPO	90 minutos	FECHA: 23-05-22	
COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO	
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Obtiene información del texto escrito.</li><li>• Infiere e interpreta información del texto</li><li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto</li></ul>	Obtiene e integra información que se encuentra en diversas partes del texto de estructura compleja y vocabulario variado. Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, significado de las palabras y expresiones en contexto, así como diversas relaciones lógicas. Expresa oralmente ideas y emociones de forma coherente y cohesionada	

**SESIÓN 3**

Secuencia Didáctica	Estrategias metodológicas / Actividades	Recursos	Tiempo (min)
ANTES	Fase Inicial:  El moderador inicia la actividad brindando la BIENVENIDA a los estudiantes y personas invitadas, asimismo recuerda y enfatiza el compromiso en el cumplimiento de las normas de convivencia para el desarrollo fluido de la tertulia dialógica.  El moderador socializa el propósito de la tertulia literaria dialógica. Presentación de la lectura: Los gallinazos sin plumas  El moderador indica la estrategia para la participación de las intervenciones.	Ficha de lectura “Los gallinazos sin plumas”	15 minutos
DESARROLLO	Fase Procesual:  Lectura del libro. Los estudiantes identifican párrafo, líneas o ideas elegidas para poder compartirlo y explicar por qué les gustó o llamó la atención de la lectura: Los gallinazos sin plumas  Turno de palabra. El moderador designa los turnos de la palabra, pregunta quien comenzará a compartir su párrafo seleccionado. El moderador apunta el orden de las personas que desean hablar.  Lectura y argumentación. El docente abre turno a las participaciones. Los alumnos dialogan y emiten sus apreciaciones en un lapso de 2 minutos socializando el párrafo seleccionado y explicando el porqué de su elección.  Comentarios. El moderador pregunta si alguien, además del participante, eligió el mismo párrafo para compartirlo; de no ser así abre otro turno de palabra y apunta el orden para hacer los comentarios.  Ciclo de la tertulia. Despues de escuchar el primer fragmento leído, el	Ficha de lectura “Los gallinazos sin plumas”	50 minutos

	<p>moderador da la palabra al siguiente nombre de la lista y abre un nuevo turno. Se respeta el orden para lograr la mayor participación.</p> <p>Responden a las preguntas que formula el moderador, ya planificadas siguiendo la secuencia para verificar el logro de comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y juicio crítico.</p>		
CIERRE	<p>Fase Reflexión Se realiza la evaluación de argumentos, mediante las repreguntas. Los estudiantes responden preguntas fórmulas para reflexionar sobre el texto leído vinculándolo con su experiencia de vida. Los estudiantes completan la ficha de evaluación de la tertulia literaria El moderador agradece a los estudiantes participantes. presenta la siguiente tertulia literaria Los estudiantes completan un organizador gráfico y dibujan la parte del texto que más les haya</p> <p>Finalizando la sesión, el grupo designa las páginas a leer en la siguiente clase.</p>	<p>Ficha de lectura “Los gallinazos sin plumas”</p>	25 minutos

**CUENTO**

**LOS GALLINAZOS SIN PLUMAS**

**Julio Ramón Riveyro**



A las seis de la mañana, la ciudad se levanta de puntillas y comienza a dar sus primeros pasos. Una fina niebla disuelve el perfil de los objetos y crea como una atmósfera encantada. Las personas que recorren la ciudad a esta hora parecen que están hechas de otra sustancia, que pertenecen a un orden de vida fantasmal. Las beatas se arrastran penosamente hasta desaparecer en los **pórticos** de las iglesias. Los **noctámbulos**, macerados por la noche, regresan a sus casas envueltos en sus bufandas y en su melancolía. Los basureros inician por la avenida Pardo su paseo siniestro, armados de escobas y de carretas. A esta hora se ve también obreros caminando hacia el tranvía, policías bostezando contra los árboles, canillitas morados de frío, sirvientas sacando los cubos de basura. A esta hora, por último, como a una especie de misteriosa consigna, aparecen los gallinazos sin plumas. A esta hora el viejo don Santos se pone la pierna de palo y sentándose en el colchón comienza a berrear: —¡A levantarse! ¡Efraín, Enrique! ¡Ya es hora! Los dos muchachos corren a la acequia del corralón frotándose los ojos legañosos. Con la tranquilidad de la noche el agua se ha remansado y en su fondo transparente se ven crecer yerbas y deslizarse ágiles infusorios. Luego de enjuagarse la cara, coge cada cual su lata y se lanzan a la calle. Don Santos, mientras tanto, se aproxima al chiquero y con su larga vara golpea el lomo de su cerdo que se revuelca entre los desperdicios. —¡Todavía te falta un poco, marrano! Pero aguarda no más, que ya llegará tu turno. Efraín y Enrique se demoran en el camino, trepándose a los árboles para arrancar moras o recogiendo piedras, de aquellas filudas que cortan el aire y hieren por la espalda. Siendo aún la hora celeste llegan a su dominio, una larga calle ornada de casas elegantes que desemboca en el malecón. Ellos no son los únicos. En otros corralones, en otros suburbios alguien ha dado la voz de alarma y muchos se han levantado. Unos portan latas, otros cajas de cartón, a veces sólo basta un periódico viejo. Sin conocerse forman una especie de organización clandestina que tiene repartida toda la ciudad. Los hay que merodean por los edificios públicos, otros han elegido los parques o los muladares. Hasta los perros han adquirido sus hábitos, sus itinerarios, sabiamente aleccionados por la miseria. Efraín y Enrique, después de un breve descanso, empiezan su trabajo. Cada uno escoge una acera de la calle. Los cubos de basura están alineados delante de las puertas. Hay que vaciarlos íntegramente y luego comenzar la exploración. Un cubo de basura es siempre una caja desopresas. Se encuentran latas de sardinas, zapatos viejos, pedazos de pan, pericotes muertos, algodones inmundos. A ellos sólo les interesan los restos de comida. En el fondo del chiquero, Pascual recibe cualquier cosa y tiene predilección por las verduras ligeramente descompuestas. La pequeña lata de cada uno se va llenando de tomates podridos, pedazos de sebo, extrañas salsas que no figuran en ningún manual de cocina. No es raro, sin embargo, hacer un hallazgo valioso. Un día Efraín encontró unos tirantes con los que abrigó una honda. Otra vez una pera casi buena que devoró en el acto. Enrique, en cambio, tiene suerte para las cajitas de remedios, los pomos brillantes, las escobillas de dientes usadas y otras cosas semejantes que colecciona con avidez. Después de una rigurosa selección, regresan la basura al cubo y se lanzan sobre el próximo. No conviene demorarse mucho porque el enemigo siempre está al acecho. A veces son sorprendidos por las sirvientas y tienen que huir dejando regado su botín. Pero, con más frecuencia, es el carro de la Baja Policía el que aparece y entonces la jornada está perdida. Cuando el sol asoma sobre las lomas, la hora celeste llega a su fin. La niebla se ha disuelto, las beatas están sumidas en éxtasis, los noctámbulos duermen, los canillitas han repartido los diarios, los obreros trepan a los andamios.

La luz desvanece el mundo mágico del alba. Los gallinazos sin plumas han regresado a su nido. Don Santos los esperaba con el café preparado. —A ver, ¿qué cosa me han traído?

Husmeaba entre las latas y si la provisión estaba buena hacía siempre el mismo comentario: — Pascual tendrá banquete hoy día. Pero la mayoría de las veces estallaba: —¡Idiotas! ¿Qué han hecho hoy día? ¡Se han puesto a jugar seguramente! ¡Pascual se morirá de hambre! Ellos huían hacia el emparrado, con las orejas ardientes de los pescozones, mientras el viejo se arrastraba hasta el chiquero. Desde el fondo de su reducto el cerdo empezaba a gruñir. Don Santos le aventaba la comida. —¡Mi pobre Pascual! Hoy día te quedarás con hambre por culpa de estos zamarros. Ellos no te engríen como yo. ¡Habrá que zurrarlos para que aprendan!

Al comenzar el invierno el cerdo estaba convertido en una especie de monstruo insaciable. Todo le parecía poco y don Santos se vengaba en sus nietos del hambre del animal. Los obligaba a levantarse más temprano, a invadir los terrenos ajenos en busca de más desperdicios. Por último los forzó a que se dirigieran hasta el muladar que estaba al borde del mar. —Allí encontrarán más cosas. Será más fácil además porque todo está junto. Un domingo, Efraín y Enrique llegaron al barranco. Los carros de la Baja Policía, siguiendo una huella de tierra, descargaban la basura sobre una pendiente de piedras. Visto desde el malecón, el muladar formaba una especie de acantilado oscuro y humeante, donde los gallinazos y los perros se desplazaban como hormigas. Desde lejos los muchachos arrojaron piedras para espantar a sus enemigos. El perro se retiró aullando. Cuando estuvieron cerca sintieron un olor nauseabundo que penetró hasta sus pulmones. Los pies se les hundían en un alto de plumas, de excrementos, de materias descompuestas o quemadas. Enterrando las manos comenzaron la exploración. A veces, bajo un periódico amarillento, descubrían una carroña devorada a medios. En los acantilados próximos los gallinazos espiaban impacientes y algunos se acercaban saltando de piedra en piedra, como si quisieran acorralarlos. Efraín gritaba para intimidarlos y sus gritos resonaban en el desfiladero y hacían desprenderse guijarros que rodaban hacia el mar. Después de una hora de trabajo regresaron al corralón con los cubos llenos. —¡Bravo! —exclamó don Santos— Habrá que repetir esto dos o tres veces por semana. Desde entonces, los miércoles y los domingos, Efraín y Enrique hacían el trote hasta el muladar. Pronto formaron parte de la extraña fauna de esos lugares y los gallinazos, acostumbrados a su presencia, laboraban a su lado, graznando, aleteando, escarbando con sus picos amarillos, como ayudándoles a descubrir la pista de la preciosa suciedad. Fue al regresar de una de esas excursiones que Efraín sintió un dolor en la planta del pie. Un vidrio e había causado una pequeña herida. Al día siguiente tenía el pie hinchado, no obstante lo cual prosiguió su trabajo. Cuando regresaron no podía casi caminar, pero Don Santos no se percató de ello, pues tenía visita. Acompañado de un hombre gordo que tenía las manos manchadas de sangre, observaba el chiquero. —Dentro de veinte o treinta días vendré por acá —decía el hombre—. Para esa fecha creo que podrá estar a punto. Cuando partió, don Santos echaba fuego por los ojos. —¡A trabajar! ¡A trabajar! ¡De ahora en adelante habrá que aumentar la ración de Pascual! El negocio anda sobre rieles. A la mañana siguiente, sin embargo, cuando don Santos despertó a sus nietos, Efraín no se pudo levantar. —Tiene una herida en el pie —explicó Enrique—. Ayer se cortó con un vidrio. Don Santos examinó el pie de su nieto. La infección había comenzado. —¡Esas son patrañas! Que se lave el pie en la acequia y que se envuelva con un trapo. —Pero si le duele! —intervino Enrique—. No puede caminar bien. Don Santos meditó un momento. Desde el chiquero llegaban los gruñidos de Pascual. —¿Y a mí? —

preguntó dándose un palmazo en la pierna de palo— ¡Acaso no me duele la pierna? Y yo tengo setenta años y yo trabajo... ¡Hay que dejarse de mañas!

Efraín salió a la calle con su lata, apoyado en el hombro de su hermano. Media hora después regresaron con los cubos casi vacíos. —¡No podía más! —dijo Enrique al abuelo— Efraín está medio cojo. Don Santos observó a sus dos nietos como si meditara una sentencia. —Bien, bien —dijo rascándose la barba rala y cogiendo a Efraín del pescuezo lo arreó hacia el cuarto—. ¡Los enfermos a la cama! ¡A podrirse sobre el colchón! Y tú harás la tarea de tu hermano. ¡Vete ahora mismo al muladar!

Cerca de mediodía Enrique regresó con los cubos repletos. Lo seguía un extraño visitante: un perro escuálido y medio sarnoso. —Lo encontré en el muladar —explicó Enrique— y me ha venido siguiendo. Don Santos cogió la vara. —¡Una boca más en el corralón! Enrique levantó al perro contra su pecho y huyó hacia la puerta. —¡No le hagas nada, abuelito! Le daré yo de mi comida. Don Santos se acercó, hundiendo su pierna de palo en el lodo. —¡Nada de perros aquí! ¡Ya tengo bastante con ustedes! Enrique abrió la puerta de la calle. —Si se va él, me voy yo también. El abuelo se detuvo. Enrique aprovechó para insistir: —No come casi nada..., mira lo flaco que está. Además, desde que Efraín está enfermo, me ayudará. Conoce bien el muladar y tiene buena nariz para la basura. Don Santos reflexionó, mirando el cielo donde se condensaba la garúa. Sin decir nada, soltó la vara, cogió los cubos y se fue rengueando hasta el chiquero. Enrique sonrió de alegría y con su amigo aferrado al corazón corrió donde su hermano. —¡Pascual, Pascual... Pascualito! —cantaba el abuelo, —Tú te llamarás Pedro —dijo Enrique acariciando la cabeza de su perro e ingresó donde Efraín. Su alegría se esfumó: Efraín inundado de sudor se revolvía de dolor sobre el colchón. Tenía el pie hinchado, como si fuera de jebe y estuviera lleno de aire. Los dedos habían perdido casi su forma. —Te he traído este regalo, mira —dijo mostrando al perro—. Se llama Pedro, es para ti, para que te acompañe... Cuando yo me vaya al muladar te lo dejaré y los dos jugarán todo el día. Le enseñarás a que te traiga piedras en la boca. —¿Y el abuelo? —preguntó Efraín extendiendo su mano hacia el animal. —El abuelo no dice nada —suspiró Enrique. Ambos miraron hacia la puerta. La garúa había empezado a caer. La voz del abuelo llegaba: —¡Pascual, Pascual... Pascualito!

Esa misma noche salió luna llena. Ambos nietos se inquietaron, porque en esta época el abuelo se ponía intratable. Desde el atardecer lo vieron rondando por el corralón, hablando solo, dando de varillazos al emparrado. Por momentos se aproximaba al cuarto, echaba una mirada a su interior y al ver a sus nietos silenciosos, lanzaba un salivazo cargado de rencor. Pedro le tenía miedo y cada vez que lo veía se acurrucaba y quedaba inmóvil como una piedra. —¡Mugre, nada más que mugre! —repitió toda la noche el abuelo, mirando la luna. A la mañana siguiente Enrique amaneció resfriado. El viejo, que lo sintió estornudar en la madrugada, no dijo nada. En el fondo, sin embargo, presentía una catástrofe. Si Enrique enfermaba, ¿quién se ocuparía de Pascual? La voracidad del cerdo crecía con su gordura. Gruñía por las tardes con el hocico enterrado en el fango. Del corralón de Nemesio, que vivía a una cuadra, se habían venido a quejar. Al segundo día sucedió lo inevitable: Enrique no se pudo levantar. Había tosido toda la noche y la mañana lo sorprendió temblando, quemado por la fiebre. —¿Y tú también? —preguntó el abuelo. Enrique señaló su pecho, que roncaba. El abuelo salió furioso del cuarto. Cinco minutos después regresó. —¡Está muy mal engañarme de esta manera! —plañía—. Abusan de mí porque no puedo caminar. Saben bien que soy viejo, que soy cojo. ¡De otra manera los mandaría al diablo y me ocuparía yo solo de Pascual! Efraín se despertó quejándose y Enrique comenzó a

toser. –¡Pero no importa! Yo me encargaré de él. ¡Ustedes son basura, nada más que basura! ¡Unos pobres gallinazos sin plumas! Ya verán cómo les saco ventaja. El abuelo está fuerte todavía. ¡Pero eso sí, hoy día no habrá, comida para ustedes! ¡No habrá comida hasta que no puedan levantarse y trabajar! A través del umbral lo vieron levantar las latas en vilo y volcarse en la calle. Media hora después regresó aplastado. Sin la ligereza de sus nietos el carro de la Baja Policía lo había ganado. Los perros, además, habían querido morderlo. –¡Pedazos de mugre! ¡Ya saben, se quedarán sin comida hasta que no trabajen! Al día siguiente trató de repetir la operación pero tuvo que renunciar. Su pierna de palo había perdido la costumbre de las pistas de asfalto, de las duras aceras y cada paso que daba era como un lanzazo en la ingle. A la hora celeste del tercer día quedó desplomado en su colchón, sin otro ánimo que para el insulto. –¡Si se muere de hambre – gritaba –, será por culpa de ustedes!

Desde entonces empezaron unos días angustiosos, interminables. Los tres pasaban el día encerrados en el cuarto, sin hablar, sufriendo una especie de reclusión forzosa. Efraín se revolvía sin tregua, Enrique tosía. Pedro se levantaba y después de hacer un recorrido por el corralón, regresaba con una piedra en la boca, que depositaba en las manos de sus amos. Don Santos, a medio acostar, jugaba con su pierna de palo y les lanzaba miradas feroces. A mediodía se arrastraba hasta la esquina del terreno donde crecían verduras y preparaba su almuerzo, que devoraba en secreto. A veces aventaba a la cama de sus nietos alguna lechuga o una zanahoria cruda, con el propósito de excitar su apetito creyendo así hacer más refinado su castigo. Efraín ya no tenía fuerzas para quejarse. Solamente Enrique sentía crecer en su corazón un miedo extraño y al mirar a los ojos del abuelo creía desconocerlo, como si ellos hubieran perdido expresión humana. Por las noches, cuando la luna se levantaba, cogía a Pedro entre sus brazos y lo aplastaba tiernamente hasta hacerlo gemir. A esa hora el cerdo comenzaba a gruñir y el abuelo se quejaba como si lo estuvieran ahorcando. A veces se ceñía la pierna de palo y salía al corralón. A la luz de la luna Enrique lo veía ir diez veces del chiquero a la huerta, levantando los puños, atropellando lo que encontraba en su camino. Por último reingresaba en su cuarto y quedaba mirándolos fijamente, como si quisiera hacerlos responsables del hambre de Pascual.

La última noche de luna llena nadie pudo dormir. Pascual lanzaba verdaderos rugidos. Enrique había oído decir que los cerdos, cuando tenían hambre, se volvían locos como los hombres. El abuelo permaneció en vela, sin apagar siquiera el farol. Esta vez no salió al corralón ni maldijo entre dientes. Hundido en su colchón miraba fijamente la puerta. Parecía amasar dentro de sí una cólera muy vieja, jugar con ella, aprestarse a dispararla. Cuando el cielo comenzó a desteñirse sobre las lomas, abrió la boca, mantuvo su oscura oquedad vuelta hacia sus nietos y lanzó un rugido: –¡Arriba, arriba, arriba! –los golpes comenzaron a llover– ¡A levantarse, haraganes! ¿Hasta cuándo vamos a estar así? ¡Esto se acabó! ¡De pie!... Efraín se echó a llorar, Enrique se levantó, aplastándose contra la pared. Los ojos del abuelo parecían fascinarlo hasta volverlo insensible a los golpes. Veía la vara alzarse y abatirse sobre su cabeza como si fuera una vara de cartón. Al fin pudo reaccionar. –¡A Efraín no! ¡Él no tiene la culpa! ¡Déjame a mí solo, yo saldré, yo iré al muladar!

El abuelo se contuvo jadeante. Tardó mucho en recuperar el aliento. –Ahora mismo... al muladar... lleva los dos cubos, cuatro cubos... Enrique se apartó, cogió los cubos y se alejó a la carrera. La fatiga del hambre y de la convalecencia lo hacía trastabillar. Cuando abrió la puerta del corralón, Pedro quiso seguirlo. –Tú no. Quédate aquí cuidando a Efraín. Y se lanzó a la calle respirando a pleno pulmón el aire de la mañana. En el camino comió yerbas, estuvo a punto de

mascar la tierra. Todo lo veía a través de una niebla mágica. La debilidadlo hacía ligero, etéreo: volaba casi como un pájaro. En el muladar se sintió un gallinazo más entrelos gallinazos. Cuando los cubos estuvieron rebosantes emprendió el regreso. Las beatas, los noctámbulos, los canillitas descalzos, todas las secreciones del alba comenzaban a dispersarse por la ciudad. Enrique, devuelto a su mundo, caminaba feliz entre ellos, en su mundo de perros y fantasmas, tocado por la hora celeste.Al entrar al corralón sintió un aire opresor, resistente, que lo obligó a detenerse. Era como si allí, en el dintel, terminara un mundo y comenzara otro fabricado de barro, de rugidos, de absurdas penitencias. Lo sorprendente era, sin embargo, que esta vez reinaba en el corralón una calmacargada de malos presagios, como si toda la violencia estuviera en equilibrio, a punto dedesplomarse. El abuelo, parado al borde del chiquero, miraba hacia el fondo. Parecía un árbolcreciendo desde su pierna de palo. Enrique hizo ruido pero el abuelo no se movió. –¡Aquí están los cubos!Don Santos le volvió la espalda y quedó inmóvil. Enrique soltó los cubos y corrió intrigado hasta el cuarto. Efraín apenas lo vio, comenzó a gemir: – Pedro... Pedro... –¿Qué pasa? –Pedro ha mordido al abuelo... el abuelo cogió la vara... después lo sentí aullar. Enrique salió del cuarto. –¡Pedro, ven aquí! ¿Dónde estás, Pedro? Nadie le respondió. El abuelo seguía inmóvil, con la mirada en la pared. Enrique tuvo un mal presentimiento. De un salto se acercó al viejo. –¿Dónde está Pedro?Su mirada descendió al chiquero. Pascual devoraba algo en medio del lodo. Aún quedaban las piernas y el rabo del perro. –¡No! –gritó Enrique tapándose los ojos– ¡No, no! –y a través de las lágrimas buscó la mirada del abuelo. Este la rehuyó, girando torpemente sobre su pierna de palo. Enrique comenzó adanzar en torno suyo, prendiéndose de su camisa, gritando, pataleando, tratando de mirar sus ojos,de encontrar una respuesta. –¿Por qué has hecho eso? ¿Por qué? El abuelo no respondía. Por último, impaciente, dio un manotón a su nieto que lo hizo rodar por tierra. Desde allí Enrique observó al viejo que, erguido como un gigante, miraba obstinadamente el festín de Pascual. Estirando la mano encontró la vara que tenía el extremo manchado de sangre. Con ella se levantó de puntillas y se acercó al viejo. –¡Voltea! –gritó– ¡Voltea!Cuando don Santos se volvió, divisó la vara que cortaba el aire y se estrellaba contra su pómulo. –¡Toma! –chilló Enrique y levantó nuevamente la mano. Pero súbitamente se detuvo,temeroso de lo que estaba haciendo y, lanzando la vara a su alrededor, miró al abuelo casi arrepentido. El viejo, cogiéndose el rostro, retrocedió un paso, su pierna de palo tocó tierra húmeda,resbaló, y dando un alarido se precipitó de espaldas al chiquero. Enrique retrocedió unos pasos. Primero aguzó el oído pero no se escuchaba ningún ruido.Poco a poco se fue aproximando. El abuelo, con la pata de palo quebrada, estaba de espaldas en el fango. Tenía la boca abierta y sus ojos buscaban a Pascual, que se había refugiado en un ángulo y husmeaba sospechosamente el lodo. Enrique se fue retirando, con el mismo sigilo con que se había aproximado. Probablemente el abuelo alcanzó a divisarlo pues mientras corría hacia el cuarto le pareció que lo llamaba por su nombre, con un tono de ternura que él nunca había escuchado. –¡A mí, Enrique, a mí!... –¡Pronto! –exclamó Enrique, precipitándose sobre su hermano– ¡Pronto, Efraín! ¡El viejo se ha caído al chiquero! ¿Debemos irnos de acá! –¿Adónde? –preguntó Efraín. –¡Adonde sea, al muladar, donde podamos comer algo, donde los gallinazos! –¡No me puedo parar!Enrique cogió a su hermano con ambas manos y lo estrechó contra su pecho. Abrazados hasta formar una sola persona cruzaron lentamente el corralón. Cuando abrieron el portón de la calle se dieron cuenta que la hora celeste había terminado y que la ciudad, despierta y viva, abríaante ellos su gigantesca mandíbula.Desde el chiquero llegaba el rumor de una batalla.

## **ARGUMENTO**

En el cuento "Los gallinazos sin plumas", el escritor Julio Ramón Ribeyro cuenta la historia triste de los niños huérfanos, Efraín y Enrique, que son vilmente explotados por ambicioso y cruel abuelo don Santos. El hombre de setenta años y con pie de palo explota a sus nietos pequeños para que consigan en latas o cubos alimentos podridos en el muladar para su engreído puerco Pascual. La ambición del abuelo es engordar al cerdo para venderlo a un buen precio. Un día, Efraín pisó un vidrio, cortándose la planta del pie y después tuvo fiebre. Entonces, Enrique trabajó solo en el muladar llenando los cubos de desperdicios alimenticios y cuando regresó al corralón, encontró un perro chusco y medio sarnoso y lo llevó para hermano Efraín. Un día llegó el invierno y Enrique se enfermó. El abuelo se preocupó mucho porque sus nietos se habían enfermado y no había nadie que trajera alimentos para el marrano. El abuelo se fue a la calle más de una vez para conseguir alimentos para su engreído Pascual; pero fracasando. Al cabo de unos días, el abuelo desesperado por los tremendos gritos que metía el Pascual de hambre, levantó a golpes a sus nietos para que fueran al muladar a recoger despedidos alimenticios. Como Efraín no podía levantarse, Enrique salió solo a la calle con dirección al muladar llevando los cubos. Al regresar al corralón con los cubos repletos de alimentos podridos, buscó a su perro y se dio con la ingrata sorpresa de que el Pascual devoraba a Pedro. Entonces, Enrique discutió con su buelo; éste resbaló de espaldas y cayó al chiquero. Los hermanitos huyeron del corralón.

## ANÁLISIS DEL CUENTO

- Autor : Julio Ramón Rybeiro
- Año : Lima, 1929-1996
- Tema : El maltrato y la explotación infantil
- Género literario : Narrativo
- Especie literaria : Cuento
- Forma de composición : Prosa
- Época : Contemporánea
- Escenario : Las acciones de la obra se desarrollan en la casa de don Santos donde se encuentra el chiquero donde vive el cerdo llamado Pascual y en el muladar donde Enrique y Efraín van a recoger comida para el hambriento chancho.
- Corriente literaria El modernismo
- Personajes Principales  
**Efraín y Enrique**, nietos del abuelo don Santos, que viven en un corralón de Miraflores donde hay mucha pobreza. Ellos son niños indefensos que no tienen quien los defiendan de los abusos desmendidos de su abuelo. Efraín y Enrique simbolizan a los "gallinazos sin plumas" a aquellas aves rapaces que andan buscando alimentos en los muladares.  
**Don Santos**, hombre de edad avanzada que tiene pata de palo. Se caracteriza por su perversidad y por ser colérico. La ambición correo su alma y no siente amor por sus desamparados nietos, a quienes explota sin piedad. Lo único que piensa es hacer engordar al hambriento puerco llamado Pascual para venderlo a un buen precio, a costa de la vida de sus nietos. Para Ribeyro, el abuelo simboliza el capitalismo, el sistema que explota vilmente a los pobres obreros.
- Personajes Secundarios  
**Pascual**, puerco hambriento, que viene a ser la representación de la sociedad de consumo del capitalismo en descomposición.
- **Pedro**, perro chusco y medio sarnoso que encontró Enrique en el basural. El animal es devorado por el cerdo Pascual.
- **Resumen** : Don Santos se levanta temprano y llama a Efraín y Enrique para que traigan la comida para el cerdo hambriento del Pascual. Los niños se despiertan y salen corriendo a la acequia del corralón. Después de lavarse la cara, agarra cada uno su lata vacía y salen a la calle. En el camino se detienen, subiéndose a los árboles para arrancar y comer moras o recogiendo piedras. Cuando terminan de jugar, se dirigen con sus cubos vacíos a una larga calle miraflorina donde hay casas elegantes. Los dos muchachos, después de un breve descanso, comienzan su faena. Cada niño elige una acera de la larga calle, donde los cubos de basura se encuentran alienados delante de las puertas. Efraín y Enrique voltean los cubos de basura y empiezan a realizar una exploración minuciosa, encontrando una serie de cosas como algodones usados, latas de sardinas, pericotes muertos, pedazos de pan. A ellos les interesan solamente los alimentos descompuestos. Las latas vacías se van llenando de tomates podridos, pedazos de sebo y verduras en descomposición. Después de una rigurosa selección, los niños regresan la basura al cubo y de inmediato se lanzan sobre el siguiente cubo. Al finalizar la faena diaria, Efraín y Enrique regresan al corralón llevando los alimentos para Pascual. Cuando la provisión de alimentos era buena, el abuelo se alegraba; pero cuando la ración alimenticia para el hambriento porcino era pobre, el perverso anciano insultaba y maltrataba a sus nietos.

El chancho Pascual, al empezar el invierno, se transformaba en una especie de monstruo insaciable. El perverso abuelo estaba muy preocupado por su animal hambriento. Entonces, le hacía levantar más temprano a sus pequeños nietos para que fueran al muladar que se hallaba al borde del mar. "Allí encontrarán más cosas. Será más fácil además porque todo está junto", les decía. Un día domingo, Efraín y Enrique después de realizar una complicada faena, regresaron a la casa de don Santos con los cubos llenos de alimentos podridos. El abuelo lleno de contentura alabó el gran trabajo que hicieron sus nietos y les dijo "Habrá que repetir esto dos o tres veces por semana". Un día, Efraín cuando caminaba en el muladar regresando a casa, pisó un vidrio haciéndose una pequeña herida en la planta del pie. Al siguiente día, el niño Efraín tenía el pie inflamado; pero así continuó con su faena diaria. Al regresar al corralón con su hermano Enrique ya no podía andar. El abuelo no se dio cuenta de que su nieto tenía el pie hinchado porque estaba negociando la venta del cerdo con un hombre gordo. Dentro de veinte o treinta días regresaría el hombre para comprar al marrano, pero éste debería estar bien gordo. Este compromiso comercial le puso nervioso e irritable al viejo ambicioso. Entonces, dijo a sus nietos que tenían que trabajar mucho para aumentar la ración alimenticia de Pascual. A la mañana siguiente, Efraín no pudo levantarse porque tenía el pie infectado; pero el abuelo después de examinarlo le dijo fríamente que se lave el pie en la acequia y que se envuelva con trapo. Don Santos se quejó de que era un pobre viejo inválido con setenta años y que todavía trabajaba. Entonces, Efraín salió con su lata vacía apoyado en el hombro de Enrique. Media hora después regresaron con las latas casi vacías. Enrique le dijo muy preocupado a su abuelo que su hermano no podía andar porque se encontraba medio cojo. El viejo completamente fuera de sí, lo llevó a su cuarto y le dijo "¡Los enfermos a la cama! ¡A podrise en el colchón!". Enrique tuvo que la hacer la faena diaria de su hermanito y salió a la calle dos latas vacías. Cerca del mediodía regresó con las dos latas llenas de alimentos descompuestos para Pascual y también trajo del muladar un perro escuálido y casi sarnoso que le puso el nombre de Pedro. Don Santos al ver el animal en su casa quiso botarlo a la calle; Enrique le amenazó diciéndole que si él se va yo también me voy. El abuelo se detuvo y Enrique aprovechó para decirle que el perro no come casi nada y además me ayudará muchopara conseguir más alimentos para el chancho porque tiene un buen olfato para la basura y conoce muy bien el muladar. Don Santos después de reflexionar aceptó que el perro vagabundo se quedara en casa porque le convenía. Enrique, cuando entró a su cuarto, encontró a su hermano lleno de sudor y que se revolvaba de dolor en el viejo colchón. Le regaló el perro a su hermano Efraín para que lo acompañara.

A la mañana siguiente la situación se complicó porque Enrique amaneció resfriado. El malvado abuelo estaba muy preocupado porque sintió estornudar a su nieto Enrique y presentía una catástrofe. Si Enrique se enfermaba ¿quién traería los alimentos para su engreído Pascual?. El cerdo se puso insoportable porque su hambre crecía más y más. Al segundo día, Enrique no pudo levantarse del colchón porque su cuerpo ardía de fiebre. El abuelo al enterarse que se encontraba mal su nieto montó en cólera diciendo "Abusan de mí porque no puedo andar. Saben bien que soy viejo, que soy cojo". Después de maltratar psicológicamente a sus nietos, el viejo se lanzó a la calle llevando las latas vacías en busca de los alimentos para su engreído puerco; pero a la media hora hora regresó derrotado. Don Santos amenazó a sus nietos diciéndoles que si no trabajan se

quedarán si comer. Al día siguiente nuevamente trató de repetir la faena, pero tuvo que desistir. A la hora celeste del tercer día quedó desplomado en su colchón. Luego gritó enloquecido "¡Si se muere de hambre, será por culpa de ustedes! Desde entonces comenzaron unos días interminables de angustia. Los dos hermanos sufrían un encierro injusto y forzado. Efraín se revolvaba sin descanso en el colchón sucio y Enrique tosía. El abuelo, a medio acostar, jugaba con su pierna de palo y les miraba con sus ojos feroces. Por momentos lanzaba lechuga o zanahoria cruda a sus maltratados nietos con la finalidad de excitar su apetito creyendo que le aplicaba una forma castigo (...) La última noche de luna llena, nadie pudo pegar pestañas. El abuelo pasó la noche en vela y guardó silencio. Cuando amaneció don Santos empezó a gritar como loco, diciendo "!Arriba, arriba, arriba! ¡A lvantarse ociosos!". Luego, fuera de sí empezó a golpear con fuerza a sus nietos. Efraín se asustó y lloró de dolor. Enrique se levantó de inmediato del colchón y le dijo que iría solo al muladar para traer la comida para el Pascual. Enrique cogió los cubos y salió corriendo a la calle. Cuando abrió la puerta del corralón, el perro Pedro quiso ir con él, pero le dijo a su engreído "Tú quédate aquí cuidando a Efraín". Y de inmediato se dirigió al muladar. Después de realizar una ardua faena, regresó al corralón con los cubos llenos de alimentos descompuestos. Al ingresar al corralón sintió un raro aire opresor, que lo obligó a detenerse. Lo sorprendente era que esta vez había en el corralón una inexplicable paz cargada de malos presagios, como si toda la violencia estuviera en equilibrio, a punto de derrumbarse. Enrique vio a su abuelo muy extraño y que estaba parado al borde del chiquero, mirando el fondo. Se le acercó con las latas llenas de alimentos y le dijo "!Aquí están los cubos!" Como el abuelo le dio la espalda y se quedó callado. Entonces, Enrique presintiendo lo peor, soltó los cubos y de inmediato se dirigió a su cuarto. Al ingresar a la habitación encontró a Efraín llorando a moco tendido por su perro. Le contó a su hermano Enrique que el perro le había mordido al abuelo y después oyó que Pedro estuvo aullando. Después escuchar a su hermano salió a buscarlo y como no lo encontró, se acercó a su abuelo y le preguntó "¿Dónde está Pedro?". Don Santos se quedó callado. Entonces, su nieto puso la mirada en el chiquero y vio que Pascual devoraba algo en medio del lodo. Aún quedaba las piernas y el rabo de Pedro. Al ver este horrible cuadro trágico lanzó un poderoso "no" y se tapó los ojos, llorando. Enrique le reprochó al abuelo su actitud criminal diciéndole "Por qué has hecho eso? ¿Por qué?" Él se quedó callado y asumiendo una postura nerviosa le dio un golpe a su nieto haciéndole caer en el suelo. El niño cogió la vara y con fuerza le golpeó el pómulo. El abuelo, cogiéndose la cara, retrocedió un paso, su pierna de palo tocó tierra húmeda, resbaló y cayó de espaldas al chiquero, lanzando un horrible grito de muerte. De inmediato, Enrique fue en busca de su hermanito Efraín para huir de ese infierno en que vivía. Ambos salieron corriendo del corralón y desde el chiquero llegaba el rumor de una batalla.

#### ■ Mensaje

El mensaje del cuento "Los gallinazos sin plumas" que nos da Ribeyro es que la explotación contra los pobres debe terminar para que haya paz en la humanidad. Ribeyro es crudo al narrarnos una triste realidad de dos niños que sufren la explotación sin misericordia por parte de su diabólico abuelo don Santos. En este cuento, e escritor nos lleva a una profunda reflexión muy humana en contra el abuso y la violencia

- **Valor de la obra**

- a. **Valor literario:**

El escritor Ribeyro escribe el cuento "Los gallinazos sin plumas" con un alto valor literario, ya que en él se puede encontrar el buen manejo del tiempo, de las figuras literarias y de las técnicas narrativas contemporáneas y así como también tiene un gran contenido humano. La forma y el fondo se unen para constituir una unidad indisoluble y dar nacimiento una bella obra literaria.

- b. **Valor social:**

El cuento denuncia la injusticia social y la explotación infantil que se da en los lugares pobres que están dentro de una ciudad opulenta de miraflores de los años cincuenta. El escritor con valentía y con gran humanismo no oculta su cólera e indignación porque no quiere ser cómplice de los abusos desmedidos contra los indefensos niños. La obra tiene un gran valor social porque escribe con su pluma firme las acciones injustas que se dan en la obra.

- c. **Valor lingüístico:**

Ribeyro introduce giros populares en la obra para darle mayor fuerza al cuento que está ambientado en lugares donde campea la miseria y la explotación. El lenguaje que utiliza el escritor está relacionado con el submundo donde viven injustamente los hermanos Efraín y Enrique. El escritor no abusa de los giros populares, si no los combina magistralmente con las palabras que están cargadas de metáforas, de imágenes y de figuras literarias. Ribeyro tiene un buen manejo del lenguaje.

### **Acciones:**

Las acciones más importantes del cuento "Los gallinazos sin plumas" son:

Efraín y Enrique salen con sus latas vacías a buscar alimentos descompuestos para el marrano Pacual en los cubos de una larga calle miraflorina. Efraín se corta con vidrio la planta del pie y al día siguiente tiene el pie hinchado y así va al mulada a traer la comida para el chancho con su hermano. Enrique tiene que ir solo al muladar llevando dos latas vacías porque Efraín no puede caminar. Al regresar al corralón encuentra un perro al que le pone el nombre de Pedro.

- Un día, el niño Enrique anamece con mucha fiebre y el abuelo le obliga que vaya al muladar y cuando regresa al corralón se encuentra con la ingrata sorpresa de su perrito Pedro fue devorado por el puerco Pascual.
- Enrique discute acaloradamente con su perverso abuelo por la muerte de su pedro abuelo y cuando éste retrocede cae de espaldas al chiquero desatándose una feroz batalla con Pascual.

## **COMPRENSIÓN DE LECTURA**

1. ¿A qué se dedicaban diariamente Efraín y Enrique?

---

---

2. ¿Qué actitud tomaba don Santos, el abuelo, cuando los niños no traían la ración acostumbrada?

---

---

3. ¿A qué lugar se dirigieron Efraín Y Enrique cuando escasearon los desperdicios en las calles? ¿De qué estaba poblado aquel lugar?

---

---

4. ¿Qué le sucedió a Efraín en el acantilado y qué consecuencias le trajo?

---

---

5. ¿Qué ocurre cuando Enrique decide adoptar como mascota al perrito Pedro?

---

---

7. ¿Cómo muere el abuelo a manos de Pascual?

---

---

8. ¿Finalmente qué hicieron Efraín y Enrique?

---

---

9. ¿Por qué el autor les llama a los niños gallinazos sin plumas?

---

---

## **APRECIACIÓN PERSONAL**

1. ¿Te parece bien que los niños realicen trabajos en tan malas condiciones? ¿Por qué?

---

---

2. ¿Qué piensas de la actitud del abuelo con los niños?

---

---

3. ¿Qué te pareció la actitud de los niños ¿Por qué?

1. ¿Quién o quiénes crees que deben ser los encargados de solucionar el problema de los niños que trabajan?

---

---

### **CREATIVIDAD**

1. ¿Escribe cómo podrían trabajar Enrique y Efraín para ayudar a su abuelo?

---

---

2. Escribe otro título le pondrías al cuento.

---

---

3. Imagina que tú tienes que trabajar como los niños del cuento ¿Qué harías?

---

---

4. ¿Conoces alguna historia parecida a la que acabas de leer? Escríbelas

---

---

### **VOCABULARIO**

Absurda: -----

Acantilado: -----

Acecho :-----

Aguzó: -----

Alba: -----

Arrear: -----

Aullando: -----

Baja policía: -----

Barranco:-----

Beatas: -----

Berrear: -----

Brizna: -----

Bufandas: -----

Carroña: -----

Cena: -----

Chiquero: -----

Conjuraba: -----

Consigna: -----

Convalecencia: -----  
Corralón: -----  
Cubos: -----  
Desfiladero: -----  
Divisó: -----  
Emparrado: -----  
Escuálido: -----  
Estrépito: -----  
Éxtasis: -----  
Fango: -----  
Fauna: -----  
Garúa: -----  
Granujas: -----  
Gruñir: -----  
Hora celeste: -----  
Ingle: -----  
Intimidarlos: -----  
Intrigado: -----  
Itinerario: -----  
Jadear: -----  
Masculló: -----  
Merodean: -----  
Niebla: -----  
Noctámbulo: -----  
Obstinadamente: -----  
Opresor: -----  
Optado: -----  
Ornada: -----  
Ovilló: -----  
Pendiente: -----  
Provisión: -----  
Remansado: -----  
Rengueó: -----  
Sigilo: -----  
Siniestro: -----  
Somnolencia: -----  
Suburbio: -----  
Trastrabillar: -----  
Traste: -----  
Tregua: -----  
Trote: -----  
Umbral: -----  
Zamarro: -----  
Zurrar: -----

Elige algunas palabras y redacta una oración.

---

---

---

---

---

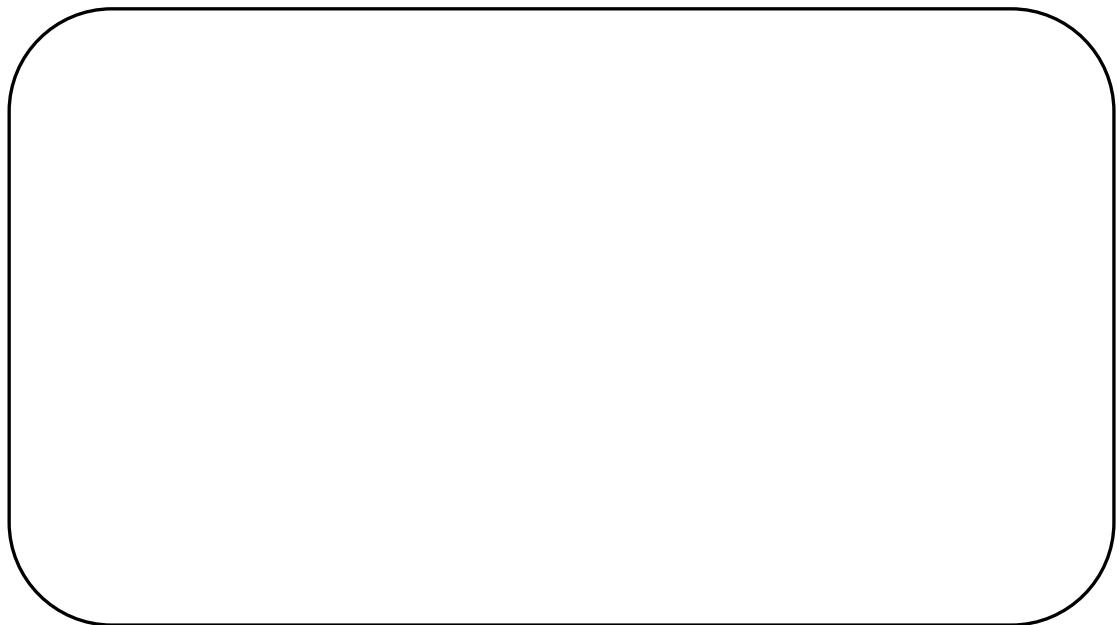
---

---

---

---

Dibuja lo que más te gustó de la lectura





WASIKAMACHIQ LLAQTAMARKA YACH'AKUNA KASHAMARKA

YACH'AYWASI N° 82O20- PORCÓN BAJO

1.TITULO	TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA N°04: EL VUELO DE LOS CÓNDORES	
2.GRADO	5to grado	SECCIÓN: Única
3.TIEMPO	90 minutos	FECHA: 06-06-22
COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Obtiene información del texto escrito.</li><li>• Infiere e interpreta información del texto</li><li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto</li></ul>	Obtiene e integra información que se encuentra en diversas partes del texto de estructura compleja y vocabulario variado. Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, significado de las palabras y expresiones en contexto, así como diversas relaciones lógicas. Expresa oralmente ideas y emociones de forma coherente y cohesionada

#### SESIÓN 4

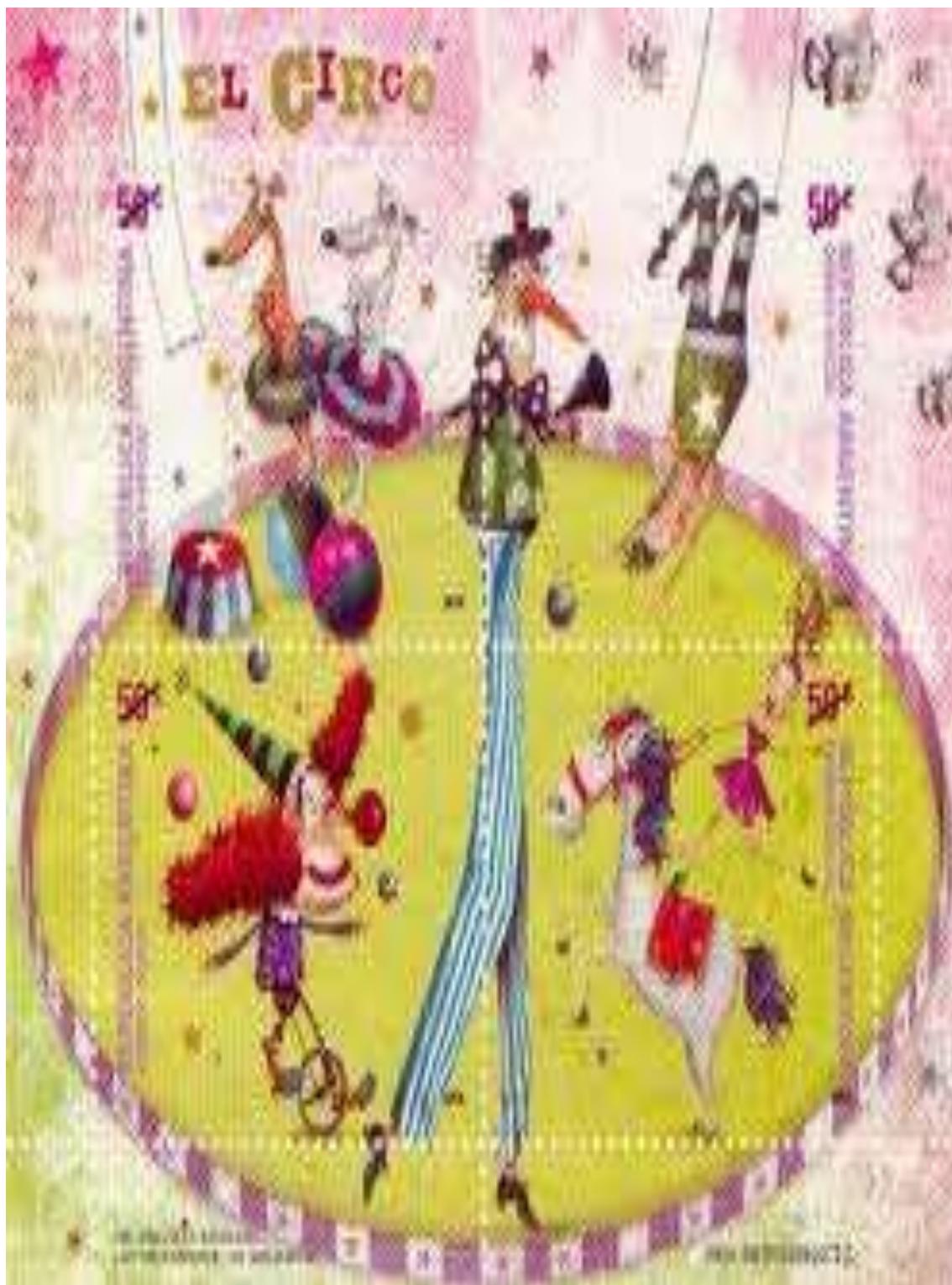
Secuencia Didáctica	Estrategias metodológicas / Actividades	Recursos	Tiempo (min)
ANTES	<p>Fase Inicial:</p> <p>El moderador inicia la actividad brindando la BIENVENIDA a los estudiantes y personas invitadas, asimismo recuerda y enfatiza el compromiso en el cumplimiento de las normas de convivencia para el desarrollo fluido de la tertulia dialógica.</p> <p>El moderador socializa el propósito de la tertulia literaria dialógica. Presentación de la lectura: El vuelo de los cóndores</p> <p>El moderador indica la estrategia para la participación de las intervenciones.</p>	<p>Ficha de lectura “El vuelo de los cóndores”</p>	15 minutos
DESARROLLO	<p>Fase Procesual:</p> <p>Lectura del libro. Los estudiantes identifican párrafo, líneas o ideas elegidas para poder compartirlo y explicar por qué les gustó o llamó la atención de la lectura : El vuelo de los cóndores</p> <p>Turno de palabra. El moderador designa los turnos de la palabra, pregunta quien comenzará a compartir su párrafo seleccionado. El moderador apunta el orden de las personas que desean hablar.</p> <p>Lectura y argumentación. El docente abre turno a las participaciones. Los alumnos dialogan y emiten sus apreciaciones en un lapso de 2 minutos socializando el párrafo seleccionado y explicando el porqué de su elección.</p> <p>Comentarios. El moderador pregunta si alguien, además del participante, eligió el mismo párrafo para compartirlo; de no ser así abre otro turno de palabra y apunta el orden para hacer los comentarios.</p> <p>Ciclo de la tertulia. Despues de escuchar el primer fragmento leído, el moderador da la palabra al siguiente nombre de la lista y abre un nuevo turno. Se respeta el orden para lograr la mayor participación.</p>	<p>Ficha de lectura “El vuelo de los cóndores”</p>	50 minutos

	Responden a las preguntas que formula el moderador, ya planificadas siguiendo la secuencia para verificar el logro de comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y juicio crítico.		
CIERRE	<p>Fase Reflexión Se realiza la evaluación de argumentos, mediante las repreguntas. Los estudiantes responden preguntas fórmulas para reflexionar sobre el texto leído vinculándolo con su experiencia de vida. Los estudiantes completan la ficha de evaluación de la tertulia literaria El moderador agradece a los estudiantes participantes. presenta la siguiente tertulia literaria Los estudiantes completan un organizador gráfico y dibujan la parte del texto que más les haya</p> <p>Finalizando la sesión, el grupo designa las páginas a leer en la siguiente clase.</p>	<p>Ficha de lectura “El vuelo de los cóndores”</p>	25 minutos

**OBRA LITERARIA**

**EL VUELO DE LOS CÓNDORES**

Abrahan Valdelomar



## OBRA LITERARIA

### EL VUELO DE LOS CÓNDORES

Abrahan Valdelomar

#### I

Aquel día demoré en la calle y no sabía qué decir al volver a casa. A las cuatro salí de la escuela, deteniéndome en el muelle, donde un grupo de curiosos rodeaba a unas cuantas personas. Metido entre ellos supe que había desembarcado un circo. —Ése es el barrista —decían unos. Señalando a un hombre de mediana estatura, cara angulosa y grave, que discutía con los empleados de la aduana. —Aquél es el domador. Y señalaban a un sujeto hosco, de cónica patilla, con gorrita, polainas, foete y cierto desenfado en el andar. Le acompañaba una bella mujer con flotante velo lila en el sombrero; llevaba un perrillo atado a una cadena y una maleta. —Éste es el payaso, dijo alguien. El buen hombre volvió la cara vivamente. —¡Qué serio! —Así son en la calle. Era éste un joven alto, de móviles ojos, respingada nariz y ágiles manos. Pasaron luego algunos artistas más; y cogida de la mano de un hombre viejo y muy grave, una niña blanca, muy blanca, sonriente, de rubios cabellos, lindos y morenos ojos. Pasaron todos. Seguí entre la multitud aquel desfile y los acompañé hasta que tomaron el cochecito, partiendo entre la curiosidad bullanguera de las gentes. Yo estaba dichoso por haberlos visto. Al día siguiente contaría en la escuela quiénes eran, cómo eran y qué decían. Pero encaminándome a casa, me di cuenta de que ya estaba oscureciendo. Era muy tarde. Ya habrían comido. ¿Qué decir? Sacóme de mis cavilaciones una mano posándose en mi hombro. —¿Cómo! ¿Dónde has estado? Era mi hermano Anfiloquio. Yo no sabía qué responder. —Nada —apunté con despreocupación forzada— que salimos tarde del colegio... —No puede ser, porque Alfredito llegó a su casa a las cuatro y cuarto...

Me perdí. Alfredito era hijo de don Enrique, el vecino; le habían preguntado por mí y había respondido que salimos juntos de la escuela. No había más. Llegamos a casa. Todos estaban serios. Mis hermanos no se atrevían a decir palabra. Felizmente, mi padre no estaba y cuando fui a dar el beso a mamá, ésta sin darle la importancia de otros días, me dijo fríamente: —Cómo, jovencito, ¿éstas son horas de venir?... Yo no respondí nada. Mi madre agregó: —Está bien!... Metíme en mi cuarto y me senté en la cama con la cabeza inclinada. Nunca había llegado tarde a mi casa. Oí un manso ruido: levanté los ojos. Era mi hermanita. Se acercó a mí tímidamente. —Oye —me dijo tirándome del brazo y sin mirarme de frente —anda a comer...

Su gesto me alentó un poco. Era mi buena confidenta, mi abnegada compañerita, la que se ocupaba de mí con tanto interés como de ella misma. —¿Ya comieron todos?, le interrogué. —Hace mucho tiempo. ¡Si ya vamos a acostarnos! Ya van a bajar el farol... —Oye, le dije, ¿y qué

han dicho? —Nada; mamá no ha querido comer... Yo no quise ir a la mesa. Mi hermana salió y volvió al punto trayéndome a escondidas un pan, un plátano y unas galletas que le habían regalado en la tarde. —Anda, come, no seas zonzo. No te van a hacer nada... Pero eso sí, no lo vuelvas a hacer. —No, no quiero. —Pero oye, ¿dónde fuiste?... Me acordé del circo. Entusiasmado pensé en aquel admirable circo que había llegado, olvidé a medias mi preocupación, empecé a contarle las maravillas que había visto. ¡Eso era un circo! —Cuántos volatineros hay —le decía—, un barrista con unos brazos muy fuertes; un domador muy feo, debe de ser muy valiente porque estaba muy serio. ¡Y el oso! ¡En su jaula de barrotes, husmeando entre las rendijas! ¡Y el payaso!... ¡pero qué serio es el payaso! Y unos hombres, un montón de volatineros, el caballo blanco, el mono, con su saquito rojo, atado a una cadena. ¡Ah!, ¡es un circo espléndido! —¿Y cuándo dan función? —El sábado.... E iba a continuar, cuando apareció la criada: —Niñita. ¡A acostarse! Salió mi hermana. Oí en la otra habitación la voz de mi madre que la llamaba y volví a quedarme solo, pensando en el circo, en lo que había visto y en el castigo que me esperaba.

Todos se habían acostado ya. Apareció mi madre, sentóse a mi lado y me dijo que había hecho muy mal. Me riñó blandamente, y entonces tuve claro concepto de mi falta. Me acordé de que mi madre no había comido por mí; me dijo que no se lo diría a papá, porque no se molestase conmigo. Que yo la hacía sufrir, que yo no la quería... ¡Cuán dulces eran las palabras de mi pobrecita madre! ¡Qué mirada tan pesarosa con sus benditas manos cruzadas en el regazo! Dos lágrimas cayeron juntas de sus ojos, y yo, que hasta ese instante me había contenido, no pude más y sollozando le besé las manos. Ella me dio un beso en la frente. ¡Ah, cuán feliz era, qué buena era mi madre, que sin castigarme me había perdonado! Me dio después muchos consejos, me hizo rezar "el bendito", me ofreció la mejilla, que besé, y me dejó acostado. Sentí ruido al poco rato. Era mi hermanita. Se había escapado de su cama descalza; echó algo sobre la mía, y me dijo volviéndose a la carrera y de puntitas como había entrado: —Oye, los dos centavos para ti, y el trompo también te lo regalo...

## II

Soñé con el circo. Claramente aparecieron en mi sueño todos los personajes. Vi desfilar a todos los animales. El payaso, el oso, el mono, el caballo, y, en medio de ellos, la niña rubia, delgada, de ojos negros, que me miraba sonriente. ¡Qué buena debía de ser aquella criatura tan callada y delgaducha! Todos los artistas se agrupaban, bailaba el oso, pируeteaba el payaso, giraba en la barra el hombre fuerte, en su caballo blanco daba vueltas al circo una bella mujer, y todo se iba borrando en mi sueño, quedando sólo la imagen de la desconocida niña con su triste y dulce mirada lánguida. Llegó el sábado. Durante el almuerzo, en mi casa, mis hermanos hablaron del circo. Exaltaban la agilidad del barrista, el mono era un prodigo, jamás había llegado un payaso más gracioso que "Confitito"; ¡qué oso tan inteligente! y luego... todos los jóvenes de Pisco iban a ir aquella noche al circo... Papá sonreía aparentando seriedad. Al concluir el almuerzo sacó

pausadamente un sobre. —¡Entradas! —cuchichearon mis hermanos. —Sí, entradas! ¡Espera!... —¡Entradas! —insistía el otro. El sobre fue a poder de mi madre.

Levantóse papá y con él la solemnidad de la mesa; y todos saltando de nuestros asientos, rodeamos a mi madre. —¿Qué es? ¿Qué es?... —Estarse quietos o... no hay nada! Volvimos a nuestros puestos. Abrióse el sobre y ¡oh, papelillos morados! Eran las entradas para el circo; venía dentro un programa. ¡Qué programa! ¡Con letras enormes y con los artistas pintados! Mi hermano mayor leyó. ¡Qué admirable maravilla! El afamado barrista Kendall, el hombre de goma; el célebre domador Míster Glandys; la bellísima amazona Miss Blutner con su caballo blanco, el caballo matemático; el graciosísimo payaso "Confitito", rey de los payasos del Pacífico, y su mono; y el extraordinario y emocionante espectáculo "El vuelo de los cóndores", ejecutado por la pequeñísima artista Miss Orquídea. Me dio una coronada. La niña no podía ser otra... Miss Orquídea. ¿Y esa niña frágil y delicada iba a realizar aquel prodigo? Celebraron alborozados mis hermanos el circo, y yo, pensando, me fui al jardín, después a la escuela, y aquella tarde no atravesé palabra con ninguno de mis camaradas.

### III

A las cuatro salí del colegio, y me encaminé a casa. Dejaba los libros cuando sentí ruido y las carreras atropelladas de mis hermanos. —¡El convite! ¡El convite!...

—¡Abraham, Abraham!, gritaba mi hermanita. ¡Los volatineros! Salimos todos a la puerta. Por el fondo de la calle venía un grupo enorme de gente que unos cuantos músicos precedían. Avanzaron. Vimos pasar la banda de músicos con sus bronces ensortijados y sonoros, el bombo iba delante dando atronadores compases, después, en un caballo blanco, la artista Miss Blutner, con su ceñido talle, sus rosadas piernas, sus brazos desnudos y redondos. Precioso atavío llevaba el caballo, que un hombre con casaca roja y un penacho en la cabeza, lleno de cordones, portaba de la brida; después iba Mister Kendall, en traje de oficio, mostrando sus musculosos brazos en otro caballo. Montaba el tercero Miss Orquídea, la bellísima criatura, que sonreía tristemente; en seguida el mono, muy engalanado, caballero en un asno pequeño, y luego "Confitito", rodeado de muchedumbre de chiquillos que palmoteaban a su lado llevando el compás de la música. En la esquina se detuvieron y "Confitito" entonó al son de la música esta copla: Los jóvenes de este tiempo usan flor en el ojal y dentro de los bolsillos no se les encuentra un real... Una algazara estruendosa coreó las últimas palabras del payaso. Agitó éste su cónico sombrero, dejando al descubierto su pelada cabeza. Rompió el bombo la marcha y todos se perdieron por el fin de la plazoleta hacia los rieles del ferrocarril para encaminarse al pueblo. Una nube de polvo los seguía y nosotros entramos a casa nuevamente, en tanto que la caravana multicolor y sonora se esfumaba detrás de los toñuces, en el salitroso camino.

### IV

Mis hermanos apenas comieron. No veíamos la hora de llegar al circo. Vestímonos todos, y listos, nos despedimos de mamá. Mi padre llevaba su "Carlos Alberto". Salimos, atravesamos la plazuela, subimos la calle del tren, que tenía al final una baranda de hierro, y llegamos al cochecito, que agitaba su campana. Subimos al carro, sonó el pitear de partida; una trepidación; soltóse el breque, chasqueó el látigo, y las mulas halaron. Llegamos por fin al pueblo y poco

después al circo. Estaba éste en una estrecha calle. Un grupo de gentes se estacionaban en la puerta que iluminaban dos grandes aparatos de bencina de cinco luces. A la entrada, en la acera, había mesitas, con pequeños toldos, donde en floreados vasos con las armas de la patria estaba la espumosa y blanca chicha de maní, la amarilla de garbanzos y la dulce de "bonito", las butifarras, que eran panes en cuya boca abierta el ají y la lechuga ocultaban la carne; los platos con cebollas picadas en vinagre, la fuente de "escabeche" con sus yacentes pescados, la "causa", sobre cuya blanda masa reposaban graciosamente el rojo de los camarones, el morado de las aceitunas, los pedazos de queso, los repollos verdes y el "pisco" oloroso, alabado por las vendedoras... Entramos por un estrecho callejoncito de adobes, pasamos un espacio pequeño donde charlaban gentes, y al fondo, en un inmenso corralón, levantábase la carpa. Una gran carpa, de la que salían gritos, llamadas, piteos, risas. Nos instalamos. Sonó una campanada.

—¡Segunda! —gritaron todos, aplaudiendo. El circo estaba rebosante. La escalonada muchedumbre formaba un gran círculo, y delante de los bajos escalones, separada por un zócalo de lona, la platea, y entre ésta y los palcos que ocupábamos nosotros, un pasadizo. Ante los palcos estaba la pista, la arena donde iban a realizarse las maravillas de aquella noche. Sonó largamente otro campanillazo.. —¡Tercera! ¡Bravo! ¡Bravo! La música comenzó con el programa: **Obertura por la banda**. Presentación de la compañía. Salieron los artistas en doble fila. Llegaron al centro de la pista y saludaron a todas partes con una actitud uniforme, graciosa y peculiar; en el centro, Miss Orquídea con su admirable cuerpecito, vestido de punto, con zapatillas rojas, sonreía. Salió el barrista, gallardo, musculoso, con sus negros, espesos y retorcidos bigotes. ¡Qué bien peinado! Saludó. Ya estaba lista la barra. Sacó un pañuelo de un bolsillo secreto en el pecho, colgóse, giró retorcido vertiginosamente, paróse en la barra, pendió de corvas, de vientre; hizo rehiletes y, por fin, dio un gran salto mortal y cayó en la alfombra, en el centro del circo. Gran aclamación. Agradeció. Después todos los números del programa. Pasó Miss Blutner corriendo en su caballo; contó éste con la pata desde uno hasta diez; a una pregunta que le hizo su ama de si dos y dos eran cinco, contestó negativamente con la cabeza, en convencido ademán. Salió Míster Glandys con su oso; bailó éste acompañado y socarrón, pirueteó el mono, se golpeó varias veces el payaso y, por fin, el público exclamó al terminar el segundo entreacto: —¡El vuelo de los cóndores!

## V

Un estremecimiento recorrió todos mis nervios. Dos hombres de casaca roja pusieron en el circo, uno frente a otro, unos estrados altos, altísimos, que llegaban hasta tocar la carpa. Dos trapecios colgados del centro mismo de ésta oscilaban. Sonó la tercera campanada y apareció entre los artistas Miss Orquídea, con su apacible sonrisa; llegó al centro, saludó graciosamente, colgóse de una cuerda y la ascendieron al estrado. Paróse en él delicadamente, como una golondrina en un alero breve. La prueba consistía en que la niña tomase el trapecio, que pendiendo del centro le acercaban con unas cuerdas a la mano, y, colgada de él, atravesara el espacio, donde otro trapecio la esperaba, debiendo en la gran altura cambiar de trapecio y detenerse nuevamente en el estrado opuesto.

Se dieron las voces, se soltó el trapecio opuesto, y en el suyo la niña se lanzó mientras el bombo —detenida la música— producía un ruido siniestro y monótono. ¡Qué miedo, qué dolorosa

ansiedad! ¡Cuánto habría dado yo porque aquella niña rubia y triste no volase! Serenamente realizó la peligrosa hazaña. El público silencioso y casi inmóvil la contemplaba, y cuando la niña se instaló nuevamente en el estrado y saludó segura de su triunfo, el público la aclamó con vehemencia. La aclamó mucho. La niña bajó, el público seguía aplaudiendo. Ella, para agradecer hizo unas pruebas difíciles en la alfombra, se curvó, su cuerpecito se retorcía como un aro, y enroscada, giraba, giraba como un extraño monstruo, el cabello despeinado, el color encendido. El público aplaudía más, más. El hombre que la traía en el muelle de la mano habló algunas palabras con los otros. La prueba iba a repetirse.

Nuevas aclamaciones. La pobre niña obedeció al hombre adusto casi inconscientemente. Subió. Se dieron las voces. El público enmudeció, el silencio se hizo en el circo y yo hacía votos, con los ojos fijos en ella, porque saliese bien de la prueba. Sonó una palmada y Miss Orquídea se lanzó... ¿Qué le pasó a la pobre niña? Nadie lo sabía. Cogió mal el trapecio, se soltó a destiempo, titubeó un poco, dio un grito profundo, horrible, pavoroso y cayó como una avecilla herida en el vuelo, sobre la red del circo, que la salvó de la muerte. Rebotó en ella varias veces. El golpe fue sordo. La recogieron, escupió y vi mancharse de sangre su pañuelo, perdida en brazos de esos hombres y en medio del clamor de la multitud. Papá nos hizo salir, cruzamos las calles, tomamos el cochecito y yo, mudo y triste, oyendo los comentarios, no sé qué cosas pensaba contra esa gente. Por primera vez comprendí entonces que había hombres muy malos...

## VI

Pasaron algunos días. Yo recordaba siempre con tristeza a la pobre niña; la veía entrar al circo, vestida de punto, sonriente, pálida; la veía después caída, escupiendo sangre en el pañuelo, ¿dónde estaría? El circo seguía funcionando. Mi padre no quiso que fuéramos más. Pero ya no daban el Vuelo de los Cóndores. Los artistas habían querido explotar la piedad del público haciendo palpable la ausencia de Miss Orquídea. El sábado siguiente, cuando había vuelto de la escuela, y jugaba en el jardín con mi hermana, oímos música. —¡El convite! ¡Los volatineros!... Salimos en carrera loca. ¿Vendría Miss Orquídea?... ¡Con qué ansias vi acercarse el desfile! Pasó el bombo sordo con sus golpes definitivos, los músicos con sus bronces ensortijados, los platillos estridentes, los acróbatas, y, después, el caballo de Miss Orquídea, solo, con un listón negro en la cabeza... Luego el resto de la farándula, el mono impasible haciendo sus eternas muecas sin sentido... ¿Dónde estaba Miss Orquídea?... No quise ver más; entré en mi cuarto y por primera vez, sin saber por qué, lloré a escondidas la ausencia de la pobrecita artista.

## VII

Algunos días más tarde, al ir, después del almuerzo, a la escuela, por la orilla del mar, al pie de las casitas que llegan hasta la ribera y cuyas escalas mojan las olas a ratos, salpicando las terrazas de madera, sentéme a descansar, contemplando el mar tranquilo y el muelle, que a la izquierda quedaba. Volví la cara al oír unas palabras en la terraza que tenía a mi espalda y vi algo que me inmovilizó. Vi una niña muy pálida, muy delgada, sentada, mirando desde allí el mar. No me equivocaba: era Miss Orquídea, en un gran sillón de brazos, envuelta en una manta verde, inmóvil. Me quedé mirándola largo rato. La niña levantó hacia mí los ojos y me miró dulcemente. ¡Cuán enferma debía de estar! Seguí a la escuela y por la tarde volví a pasar por la

casa. Allí estaba la enfermita, sola. La miré cariñosamente desde la orilla; esta vez la enferma sonrió, sonrió. ¡Ah quién pudiera ir a su lado a consolarla! Volví al otro día, y al otro, y así durante ocho días. Éramos como amigos. Yo me acercaba a la baranda de la terraza, pero no hablábamos. Siempre nos sonreímos mudos y yo estaba mucho tiempo a su lado. Al noveno día me acerqué a la casa. Miss Orquídea no estaba. Entonces tuve una sospecha: había oído decir que el circo se iba pronto. Aquel día salía vapor. Eran las once, crucé la calle y atravesé el jirón de la Aduana. En el muelle vi a algunos de los artistas con maletas y líos, pero la niña no estaba. Me encaminé a la punta del muelle y esperé en el embarcadero. Pronto llegaron los artistas en medio de gran cantidad de pueblo y de granujas que rodeaban al mono y al payaso. Y entre Miss Blutner y Kendall, cogida de los brazos, caminando despacio, tosiendo, tosiendo, la bella criatura. Metíme entre las gentes para verla bajar al bote desde el embarcadero. La niña buscó algo con los ojos, me vio, sonrió muy dulcemente conmigo y me dijo al pasar junto a mí: – Adiós... – Adiós... Mis ojos la vieron bajar en brazos de Kendall al botecillo inestable; la vieron alejarse de los mohosos barrotes del muelle; y ella me miraba triste con los ojos húmedos; sacó su pañuelo y lo agitó mirándome; yo la saludaba con la mano, y así se fue esfumando, hasta que sólo se distinguía el pañuelo como una ala rota, como una paloma agonizante, y por fin, no se vio más que el bote pequeño que se perdía tras el vapor... Volví a mi casa, y a las cinco, cuando salí de la escuela, sentado en la terraza de la casa vacía, en el mismo sitio que ocupara la dulce amiga, vi perderse a lo lejos en la extensión marina el vapor, que manchaba con su cabellera de humo el cielo sangriento del crepúsculo.

#### EL ARGUMENTO:

Un circo itinerante llega al puerto de Pisco, creando una gran algarabía en los niños. El protagonista, el niño Abraham, cuando sale de la escuela, se dirige inmediatamente al muelle para ver a los artistas del circo, con los cuales se queda muy impresionado: el barrista Mister Kendall, el gran domador Mister Glandys, la bella Miss Blutner, el payasito Confitito, y la niñita trapecista Miss Orquídea. El día de la función circense, el niño Abraham asiste alegremente junto con su padre y sus hermanos. Los primeros fueron espectaculares y aclamados por los asistentes; pero al llegar el número central, “El vuelo de los cóndores”, cuya estrella principal era nada menos que Miss Orquídea, despierta tal entusiasmo que el público asistente obliga a repetir el peligroso número y ocurre un accidente. La pequeña malabarista cae del trapecio, salvándose de una muerte segura gracias a la red de protección. Miss Orquídea queda imposibilitada de continuar actuando en la temporada del circo. Días después, el niño Abraham descubre a la niña trapecista en una terraza. El niño y ella se miran, se sonríen y así, diariamente, va naciendo un lindo sentimiento entre ambos. Llega el día inesperado de la partida, el circo debe retirarse del pueblo de Pisco y con él: la bella Miss Orquídea. Finalmente, se produce la conmovedora despedida entre la bella niña trapecista y el niño Abraham.

## ANÁLISIS LITERARIO DE “EL VUELO DE LOS CONDORES”

- Autor : Abraham Valdelomar
- Año : Ica 1988- Ayacucho, 1919
- Tema : Es el gran entusiasmo que siente el niño Alfredo y los pobladores de Pisco por ver la función artística del circo.
- Género literario : narrativo
- Especie literario : cuento
- Forma literaria : Prosa
- Epoca : contemporánea
- Escenario : Los escenarios o espacios donde se desarrollan las acciones que realizan los personajes son: El hogar de la familia de Abraham  
El muelle de Pisco La playa El circo.
- Corriente literaria : el postmodernismo
- **Estructura De La Obra:** La estructura del cuento contiene siete capítulos cortos. La narración lineal del cuento “El vuelo de los cóndores” contiene: Inicio – presentación – clímax – desenlace.
- **Inicio:** La llegada del circo al puerto de Pisco y la tardanza del niño Abraham a casa, después de su salida del colegio.
- **Presentación:** El escritor presenta de los artistas del circo. El padre lleva a sus hijos al circo para ver la actuación de los artistas.
- **Clímax:** Miss Orquídea realiza ante un público enmudecido y nervioso el número peligroso “El vuelo de los cóndores” con éxito. Al intentar nuevamente la prueba Miss Orquídea, el clima del circo se hizo demasiado tenso.
- **Desenlace:** Miss Orquídea cae del trapecio quedando herida y después se despide Miss Orquídea del niño Abraham en forma definitiva.
- **Personajes principales:**
  - Los personajes principales juegan papeles importantes dentro de la obra y son los siguientes:
  - **El narrador**, viene a ser el niño Abraham Valdelomar de nueve años que narra sus vivencias de su niñez en el puerto de Pisco.
  - **Miss Orquídea**, hermosa niña trapecista de un circo que había venido a Pisco.
  - **Personajes secundarios:**
    - Los personajes secundarios que participan en la obra, son:  
**El padre**, jefe de la familia Valdelomar. Él se caracteriza por ser muy trabajador, riguroso con sus hijos, pero los ama mucho. Un día, después del almuerzo, regala a sus hijos las entradas para el circo.  
**La madre**, mujer de corazón grande que lucha todos los días para dar seguridad y amor a sus hijos. Ella perdona a su hijo Abraham por llegar tarde del colegio.  
**Jesús**, hermano menor de Abraham que tiene seis años. Ella es muy buena confidente de Abraham y se preocupa mucho de su hermanito. Jesús le llevó a escondidas un pan, un plátano y unas galletas porque Abraham no quiso ir a la mesa por estar avergonzado. También le regaló dos centavos y un trompo.  
**Anfiloquio**, el hermano mayor de Abraham  
**Mister Kendall**, el gran barrista, el hombre de goma. Era de contextura atlética y gallarda. Él tenía unos bigotes negros, espesos y retorcidos.  
**Mister Glandys**, el experto domador, con su oso bailarín.  
**Miss Blutner**, bella artista que iba con su caballo blanco,  
**Confitito**, el payaso del circo y rey de los payasos del Pacífico.

- **Los personajes ocasionales:**

**Alfredito**, hijo de don Enrique, su vecino.

**La criada** de la familia de Abraham

**Los pobladores** del puerto de Pisco

**Los ayudantes y trabajadores** del circo

- **Valores de la obra:**

**Valor literario:**

El cuento “El vuelo de los cóndores”, a pesar de su sencillez no deja de ser un texto literario. El escritor nos brinda una obra bella escrita especialmente para los niños quienes gozan cuando los leen.

**Valor lingüístico:**

El escritor Valdelomar maneja con suma habilidad el lenguaje y en el texto literario encontramos giros del habla de la región de la tierra del autor.

**Valor humano:**

En el cuento “El vuelo de los cóndores” el autor nos narra la postura humana del protagonista, Abraham, ante las desgracia de Miss Orquídea. Él sufre mucho ante la caída del trapecio de la hermosa niña y también la despedida de Miss Orquídea. El cuento tiene mucho valor humano.

### COMPRENSIÓN LECTORA

1. ¿Qué le pasó al niño Abrahan un día saliendo de la escuela?

---

---

---

2. ¿Cómo eran los artistas del circo? Describe algunos

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Quién era Miss Orquídea?

---

---

---

4. ¿En qué consistía el espectáculo del “El vuelo de los Cóndores”?

---

---

---

5. ¿Qué le ocurrió a Miss Orquídea en el espectáculo?

---

---

---

---

---

6. ¿En dónde sucede la historia? Descríbelo brevemente

---

---

---

---

---

### **APRECIACIÓN CRÍTICA**

1. ¿Te parece bien que los niños trabajen en un circo ?Si,no porqué

---

---

---

2. ¿Cómo crees que se sintió el niño al contemplar a la pequeña artista enferma? Por qué

---

---

---

---

3. ¿Por qué crees tú que el circo les gusta tanto a los niños?

---

---

---

---

### **CREATIVIDAD**

1. ¿Sabes cómo es un circo? Dialoga con tus compañeros y escribe las ideas.

---

---

---

---

---

---

---

4. ¿Qué harías tú para ayudar a Miss Orquídea?

---

---

- -----  
-----  
-----  
-----  
-----
2. ¿Qué artista del circo te gustaría representar?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

3. Imagina una historia que te suceda al salir de la escuela parecida al cuento leído.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

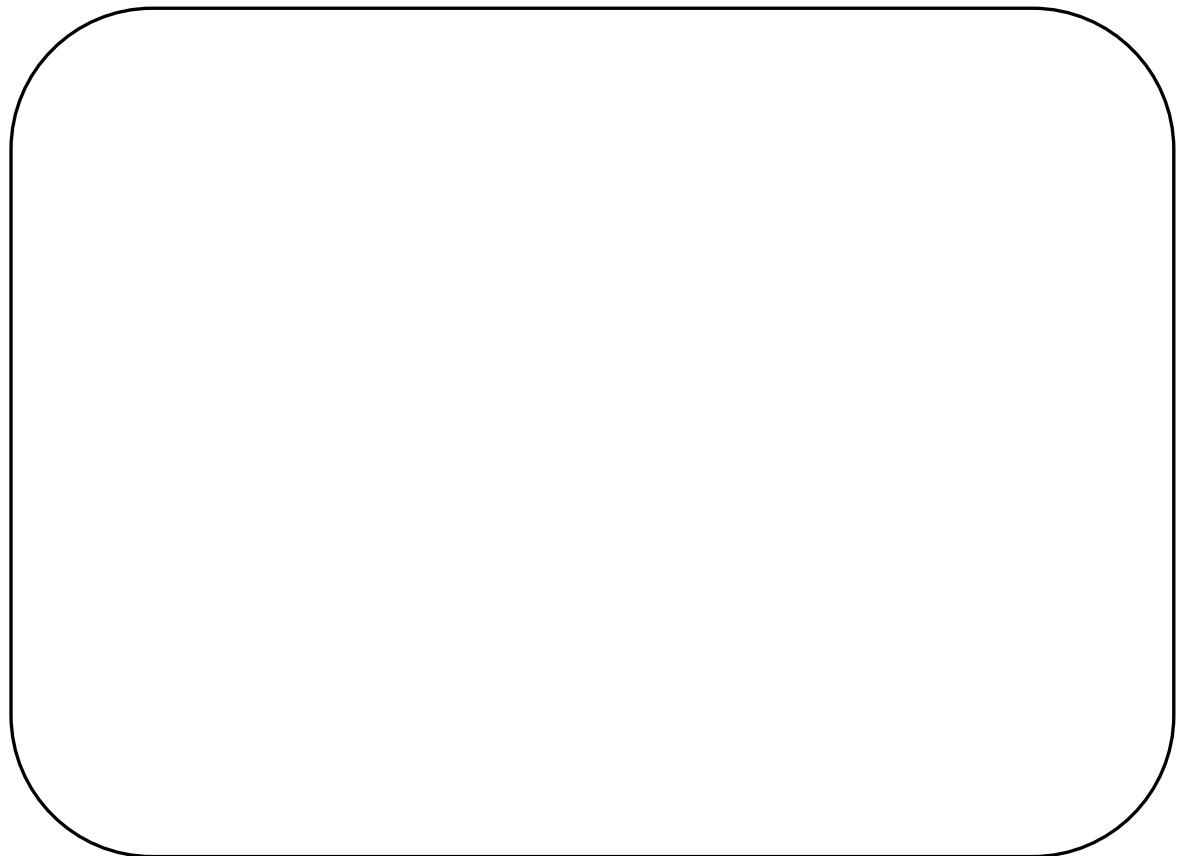
## VOCABULARIO

Abnegado: -----  
Adusto: -----  
Alborozado: -----  
Alborozado: -----  
Algazara: -----  
Amazona: -----  
Anguloso: -----  
Atavío: -----  
Atronador: -----  
Breque: -----  
Brida: -----  
Carlos alberto: -----  
Cavilación: -----  
Confidente : -----  
Cónico : -----  
Corva : -----  
Cuchichear: -----  
De puntillas: -----  
Desenfado: -----  
Dunas : -----  
Farándula: -----  
Foete: -----  
Gallardo: -----

Elige algunas palabras y escribe una oración.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

Dibuja la que más te gustó del cuento





## SESIÓN 5

1.TITULO	TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA N°05: CALIXTO GARMENDIA	
2.GRADO	5to grado	SECCIÓN: Única
3.TIEMPO	90 minutos	FECHA: 20-06-22
COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Obtiene información del texto escrito.</li><li>• Infiere e interpreta información del texto</li><li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto</li></ul>	Obtiene e integra información que se encuentra en diversas partes del texto de estructura compleja y vocabulario variado. Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, significado de las palabras y expresiones en contexto, así como diversas relaciones lógicas. Expresa oralmente ideas y emociones de forma coherente y cohesionada

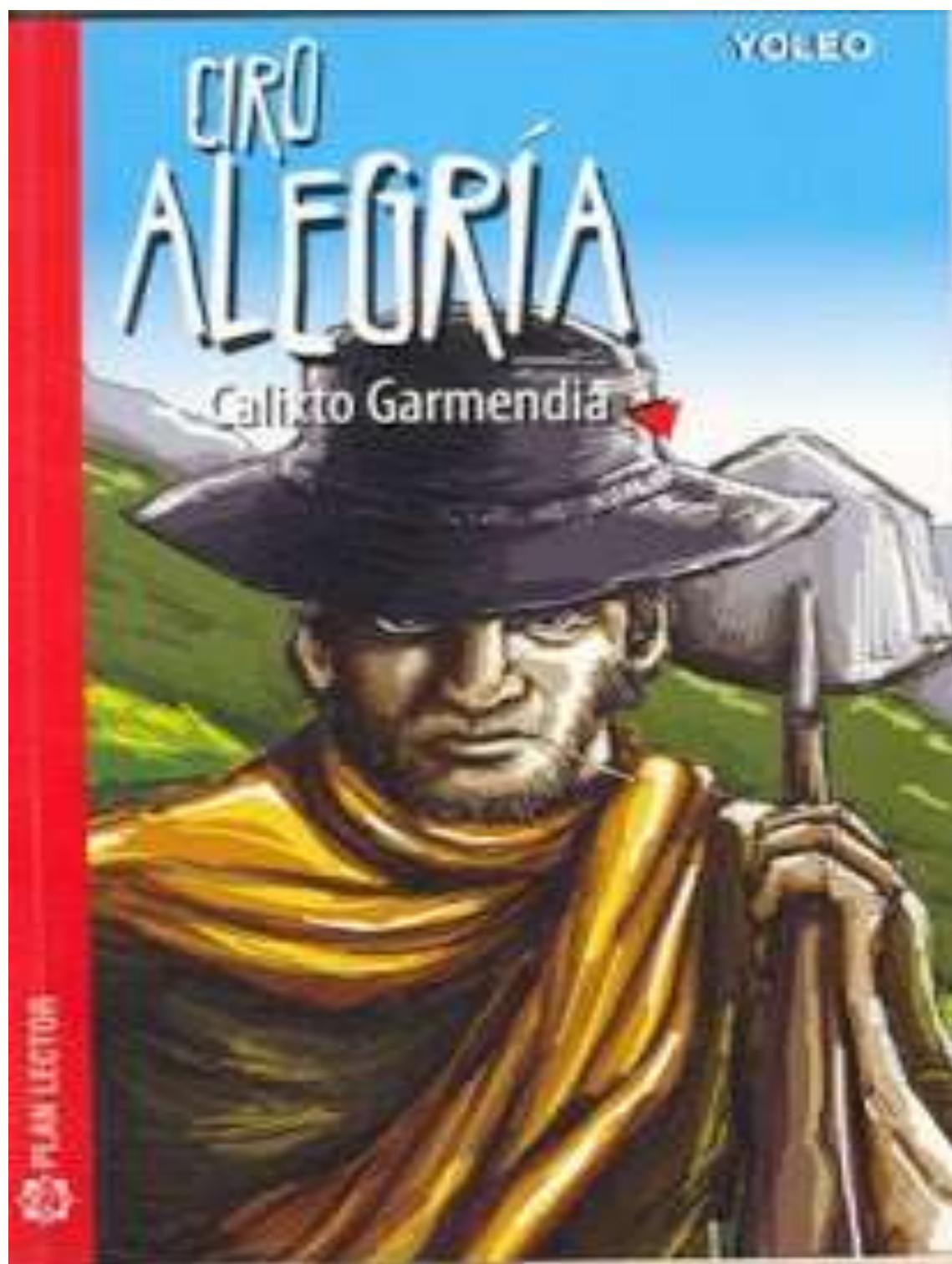
Secuencia Didáctica	Estrategias metodológicas / Actividades	Recursos	Tiempo (min)
ANTES	<p>Fase Inicial:</p> <p>El moderador inicia la actividad brindando la BIENVENIDA a los estudiantes y personas invitadas, asimismo recuerda y enfatiza el compromiso en el cumplimiento de las normas de convivencia para el desarrollo fluido de la tertulia dialógica.</p> <p>El moderador socializa el propósito de la tertulia literaria dialógica. Presentación de la lectura: Calixto Garmendia</p> <p>El moderador indica la estrategia para la participación de las intervenciones.</p>	Ficha de lectura “Calixto Garmendia”	15 minutos
DESARROLLO	<p>Fase Procesual:</p> <p>Lectura del libro. Los estudiantes identifican párrafo, líneas o ideas elegidas para poder compartirlo y explicar por qué les gustó o llamó la atención de la lectura: Calixto Garmendia</p> <p>Turno de palabra. El moderador designa los turnos de la palabra, pregunta quien comenzará a compartir su párrafo seleccionado. El moderador apunta el orden de las personas que desean hablar.</p> <p>Lectura y argumentación. El docente abre turno a las participaciones. Los alumnos dialogan y emiten sus apreciaciones en un lapso de 2 minutos socializando el párrafo seleccionado y explicando el porqué de su elección.</p> <p>Comentarios. El moderador pregunta si alguien, además del participante, eligió el mismo párrafo para compartirlo; de no ser así abre otro turno de palabra y apunta el orden para hacer los comentarios.</p> <p>Ciclo de la tertulia. Despues de escuchar el primer fragmento leído, el moderador da la palabra al siguiente nombre de la lista y abre un nuevo turno. Se respeta el orden para lograr la mayor participación.</p>	Ficha de lectura “Calixto Garmendia”	50 minutos

	Responden a las preguntas que formula el moderador, ya planificadas siguiendo la secuencia para verificar el logro de comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y juicio crítico.		
CIERRE	<p>Fase Reflexión Se realiza la evaluación de argumentos, mediante las repreguntas. Los estudiantes responden preguntas fórmulas para reflexionar sobre el texto leído vinculándolo con su experiencia de vida. Los estudiantes completan la ficha de evaluación de la tertulia literaria El moderador agradece a los estudiantes participantes. presenta la siguiente tertulia literaria Los estudiantes completan un organizador gráfico y dibujan la parte del texto que más les haya</p> <p>Finalizando la sesión, el grupo designa las páginas a leer en la siguiente clase.</p>	<p>Ficha de lectura “Calixto Garmendia”</p>	25 minutos

OBRA LITERARIA

CALIXTO GARMENDIA

Ciro Alegría



**OBRA LITERARIA**  
**CALIXTO GARMENDIA**  
**Ciro Alegria**

Déjame contarte -le pidió un hombre llamado Remigio Garmendia a otro llamado Anselmo, levantando la cara-. Todos estos días, anoche, esta mañana, aun esta tarde he recordado mucho... hay momentos en que a uno se le agolpa la vida... Además, debes aprender. La vida corta o larga, no es de uno solamente.

Sus ojos **diáfanos** parecían fijos en el tiempo. La voz se le **fraguaba** hondo y tenía un rudo timbre de emoción. Blandíanse a ratos las manos encallecidas.

Yo nací arriba, en un pueblito de los Andes. Mi padre era carpintero y me mandó a la escuela. Hasta segundo año de primaria era todo lo que había. Y eso que tuve suerte de nacer en el pueblo, porque los niños del campo se quedaban sin escuela. Fuera de su carpintería, mi padre tenía un terrenito al lado del pueblo, pasando la quebrada, y lo cultivaba con la ayuda de algunos indios a los que pagaba en plata o con obritas de carpintería: que el cabo de una lampa o un hacha, que una mesita, en fin. Desde un extremo del corredor de mi casa, veíamos amarillear el trigo, verdear el maíz, azulear las habas en nuestra pequeña tierra. Daba gusto. Con la comida y la carpintería teníamos bastante, considerando nuestra pobreza.

A causa de tener algo y también por su carácter, mi padre no agachaba la cabeza ante nadie. Su banco de carpintero estaba en el corredor de la casa, dando a la calle. Pasaba el Alcalde. "Buenos días, señor", decía mi padre y se acabó. Pasaba el Subprefecto. "Buenos días, señor, y asunto concluido. Pasaba el alférez de gendarmes. "Buenos días, Alférez", y nada más. Pasaba el Juez y lo mismo. Así, era mi padre con los mandones. Ellos hubieran querido que les tuviera miedo o los pidiese o les debiera algo. Se acostumbran a todo eso los que mandan. Mi padre les disgustaba. Y no acababa ahí la cosa. De repente venía gente del pueblo, ya sea indios, cholos o blancos pobres. De a diez, de a veinte o también en poblada llegaban. "Don Calixto, encabécenos para hacer este reclamo". Mi padre se llamaba Calixto. Oía de lo que se trataba, si le parecía bien aceptaba y salía a la cabeza de la gente que daba vivas y metía harta bulla para hacer el reclamo. Hablaba con buena palabra. A veces hacía ganar a los reclamadores y otras perdía, pero el pueblo siempre le tenía confianza. Abuso que se cometía ahí estaba mi padre para reclamar al frente de los perjudicados. Las autoridades y los ricos del pueblo, dueños de haciendas y fundos, le tenían echado el ojo para partirla en la primera ocasión. Consideraban altanero a mi padre. Y no lo dejaban tranquilo. Él ni se daba cuenta y vivía como si nada le pudiera pasar. Había hecho un sillón grande que ponía en el corredor. Ahí solía sentarse por las tardes a conversar con los amigos. "Lo que necesitamos es Justicia", decía. "El día que el Perú tenga justicia, será grande". No dudaba de que la habría. Y se torcía los mostachos con satisfacción predicando: "No podemos consentir abusos".

Sucedió que vino una epidemia de tifo, y el panteón del pueblo se llenó con los muertos del propio pueblo y los que traían del campo. Entonces las autoridades, echaron mano de nuestro terrenito para panteón. Mi, padre protestó diciendo que tomaran tierra de los ricos, cuyas haciendas llegaban hasta la propia salida del pueblo. Dieron de pretexto que el terreno de mi padre estaba ya cercado, pusieron, gendarmes y comenzó el entierro de muertos. Quedaron, a darle una indemnización de setecientos soles, que era algo en esos años, pero que autorización, que requisitos, que papeleo, que no hay plata en este momento... Se la estaban cobrando a mi padre, para ejemplo, de reclamadores. Un día, después de discutir con el Alcalde, mi viejo se puso a afilar una cuchilla y, para ir a lo seguro, también un formón. Mi madre algo le veía en la

cara y se le prendió del cogote y le lloró diciéndole que nada sacaba con ir a la cárcel y dejarnos a nosotros más desamparados. Mi padre se contuvo como quebrándose. Yo era niño entonces y me acuerdo de todo eso como si hubiera pasado esta tarde.

Mi padre no era hombre que renunciara a su derecho. Comenzó, escribir cartas exponiendo la injusticia. Quería conseguir que al menos le pagaran. Un escribano le hacía las cartas y le cobraba dos soles por cada una. Mi pobre escritura no valía para eso. El escribano ponía al final: "A ruego de Calixto Garmendia, que no sabe firmar, Fulano". El caso fue que mi padre despachó dos o tres cartas al diputado por la provincia. Silencio. Otra al senador por el departamento. Silencio. Otra al mismo Presidente de la República. Silencio. Por último, mandó cartas a los periódicos de Trujillo y a los de Lima. Nada, señor. El postillón llegaba al pueblo una vez por semana, jalando una mula cargada con la valija del correo. Pasaba por la puerta de la casa y mi padre se iba detrás y esperaba en la oficina de despacho hasta que clasificaban la correspondencia. A veces, yo también iba. "¿Carta para Calixto Garmendia?", preguntaba mi padre. El interventor, que era un viejito flaco y bonachón, tomaba las cartas que estaban en la casilla de la G, las iba viendo y al final decía: "Nada, amigo". Mi padre salía comentando que la próxima vez habría carta. Con los años afirmaba que al menos los periódicos responderían. Un estudiante me ha dicho que, por lo regular, los periódicos creen que asuntos como éhos carecen de interés general. Esto, en el caso de que los mismos no estén en favor del gobierno y sus autoridades callen cuanto pueden perjudicarles. Mi padre tardó en desengañarse de reclamar lejos y estar yéndose por las alturas, varios años.

Un día, a la desesperada, fue a sembrar la parte del panteón que aún no tenía cadáveres, para afirmar su propiedad. Lo tomaron preso los gendarmes, mandados por el Subprefecto en persona, y estuvo dos días en la cárcel. Los trámites estaban ultimados y el terreno era de propiedad municipal legalmente. Cuando mi padre iba a hablar con el Síndico de Gastos del Municipio, el tipo abría el cajón del escritorio y decía como si ahí, debiera estar la plata: "No hay dinero, no hay nada ahora. Cálmate Garmendia. Con el tiempo se te pagará". Mi padre presentó dos recursos al juez. Le costaron diez soles cada uno. El juez los declaró sin lugar. Mi padre ya no pensaba en afilar la cuchilla y el formón. "Es triste tener que hablar así -dijo una vez-, pero no me darían tiempo de matar a todos los que debía". El dinerito que mi madre había ahorrado estaba en una ollita escondida en el terrado de la casa, se fue en cartas y papeleo.

A los seis o siete años del despojo, mi padre se cansó hasta de cobrar. Envejeció mucho en aquellos tiempos. Lo que le dolía era el atropello. Alguna vez pensó en irse a Trujillo o a Lima a reclamar, pero no tenía dinero para eso.

Y cayó también en cuenta de que, viéndolo pobre y solo, sin influencias ni nada, no le harían caso. ¿De quién y cómo podía valerse? El terrenito seguía de panteón recibiendo muertos. Mi padre no quería ni verlo, pero cuando por casualidad llegaba a mirarlo, decía: "Algo mío han enterrado también ahí! ¡Crea usted en la justicia!". Siempre se había ocupado de que les hicieran justicia a los demás y, al final, no la había podido tener ni para él mismo. Otras veces se quejaba de carecer de instrucción y siempre despotricaba contra los tiranos, gamonales, tagarotes y mandones.

Yo fui creciendo en medio de esa lucha. A mi padre no le quedó otra cosa que su modesta carpintería. Apenas tuve fuerzas me puse a ayudarlo en el trabajo. Era muy escaso. En ese pueblito sedentario, casas nuevas se levantarían una cada dos años. Las puertas de las otras

duraban. Mesas y sillas nadie usaba. Los ricos del pueblo se enterraban en cajón, pero eran pocos y no morían con frecuencia. Los indios enterraban a sus muertos envueltos en mantas sujetas con cordel. Igual que aquí en la costa entierran a cualquier peón de caña, sea indio o no. La verdad era que cuando nos llegaba la noticia de un rico difunto y el encargo del cajón, mi padre se ponía contento.

Se alegraba de tener trabajo y también de ver irse al hoyo a uno de la pandilla que lo despojó. ¿A qué hombre, tratado así, no se le daña el corazón? Mi madre creía que no estaba bueno alegrarse debido a la muerte de un cristiano y encomendaba el alma del finado rezando unos cuantos padrenuestros y avemarías. Duro le dábamos al serrucho, al cepillo, a la lija y a la clavada mi padre y yo, que un cajón de muerto debe hacerse luego. Lo hacíamos por lo común de aliso y quedaba blanco. Algunos lo querían así y otros que pintado de color caoba o negro y encima charolado. De todos modos, el muerto se iba podrir lo mismo bajo tierra, pero aún para eso hay gustos.

Una vez hubo un acontecimiento grande en mi casa y en el pueblo. Un forastero abrió una nueva tienda, que resultó mejor que las otras cuatro que había. Mi viejo y yo trabajamos dos meses haciendo el mostrador y los andamios para los géneros y abarrotes. Se inauguró con banda de música y la gente hablaba de progreso. En mi casa, hubo ropa nueva para todos. Mi padre me dio para que la gastara en lo que quisiera, así, en lo que quisiera, la mayor cantidad de plata que había visto en mis manos: dos soles. Con el tiempo, la tienda no hizo otra cosa que mermar el negocio de las otras cuatro, nuestra ropa envejeció y todo fue olvidado. Lo único bueno fue que yo gasté los dos soles en una muchacha llamada Eutimia, así era el nombre, que una noche se dejó correr entre los alisos de la quebrada. Eso me duró. En adelante no me cobró ya nada y si antes me recibió los dos soles fue de pobre que era.

En la carpintería las cosas siguieron como antes. A veces hacíamos un baúl o una mesita o dos o tres sillas en un mes. Como siempre, es un decir. Mi padre trabajaba a disgusto. Antes lo había visto yo gozarse puliendo y charolando cualquier obrita Y le quedaba muy vistosa. Después ya no le importó Y como que salía del paso con un poco de lija. Hasta que al fin llegaba el encargo de otro cajón de muerto, que era el plato fuerte. Cobrábamos generalmente diez soles. Dele otra vez a alegrarse mi padre, que solía decir: “¡se fregó otro bandido, diez soles!” y a trabajar duro él y yo, y a rezar mi madre y a sentir alivio hasta por las virutas. Pero ahí acababa todo. ¿Eso es vida? Como muchacho que era, me disgustaba que en esa vida estuviera mezclada tanto la muerte.

La cosa fue más triste cada vez. En las noches, a eso de las tres o cuatro de la madrugada, mi padre se echaba unas cuantas piedras bastante grandes a los bolsillos, sacaba los zapatos para no hacer bulla y caminaba medio agazapado hacia la casa del Alcalde. Tiraba las piedras rápidamente, a diferentes partes del techo, rompiendo las tejas. Luego volvía a la carrera y ya dentro de la casa, a oscuras, pues no encendía la luz para evitar sospechas, se reía, se reía. Su risa parecía a ratos el graznido de un animal, A ratos era tan humana, tan desastrosamente humana, que me daba más pena todavía. Se calmaba unos cuantos días con eso. Por otra parte, en la casa del Alcalde solían vigilar. Como había hecho incontables chanchadas, no sabían a quién echarle la culpa de las piedras. Cuando mi padre deducía que se habían cansado de vigilar, volvía a romper tejas. Llegó a ser un experto en la materia. Luego rompió tejas de las casas del

Juez, del Subprefecto, del Alférez de gendarmes, del Síndico de Gastos. Calculadamente, rompió las de las casas de otros notables, para que si querían deducir, se confundieran. Los ocho gendarmes del pueblo salieron en ronda muchas noches, en grupos y solos, y nunca pudieron atrapar a mi padre. Se había vuelto un artista le la rotura de tejas. De mañana salía a pasear por el pueblo para darse el gusto de ver que los sirvientes de las casas que atacaban, subían con tejas nuevas a reemplazar a las rotas. Si llovía, era mejor para mi padre. Entonces atacaba la casa de quien odiaba más, el Alcalde, para que el agua la dañara o al caerles, los molestara a él y su familia. Llegó a decir que les metía el agua a los dormitorios, de lo bien que calculaba las pedradas. Era poco probable que pudiese calcular tan exactamente en la oscuridad, pero él pensaba que lo hacía, por darse el gusto de pensar.

El Alcalde murió de un momento a otro. Unos decían que de atracón de carne de chancho y otros que de las cóleras que le daban sus enemigos. Mi padre fue llamado para que le hiciera el cajón y me llevó a tomar las medidas con un cordel. El cadáver era grande y gordo. Había que verle la cara a mi padre contemplando el muerto. El parecía la muerte. Cobró cincuenta soles, adelantados, uno sobre otro. Como le reclamaron el precio, dijo que el cajón tenía que ser muy grande, pues el cadáver también lo era y además gordo, lo cual demostraba que el Alcalde comió bien. Hicimos el cajón a la diabla. A la hora del entierro, mi padre contemplaba desde el corredor cuando metían el cajón al hoyo y decía: "Come la tierra que me quitaste, condenado; come, come". Y reía con esa su risa horrible. En adelante, dio preferencia en la rotura de tejas a la casa del juez y decía que esperaba verlo entrar al hoyo también, lo mismo que a los otros mandones. Su vida era odiar y pensar en la muerte. Mi madre se consolaba rezando. Yo, tomando a Eutimia en el alisar de la quebrada. Pero me dolía muy hondo que hubieran derrumbado así a mi padre. Antes que lo despojaran, su vida era amar a su mujer y su hijo, servir a amigos y defender a quien lo necesitaba. Quería a su patria. A fuerza de injusticia y desamparo, lo habían derrumbado.

Mi madre le dio esperanza con el nuevo Alcalde. Fue como si mi padre sanara de pronto. Eso duró dos días. El nuevo Alcalde le dijo también que no había plata para pagarle. Además que abusó cobrando cincuenta soles por un cajón de muerto y que era un agitador del pueblo. Como se lo quisiera tomar, esto ya no tenía ni apariencia de verdad. Hacia años que las gentes, sabiendo a mi padre en desgracia con las autoridades, no iban por la casa para que les defendiera. Con ese motivo ni se asomaban. Mi padre le gritó al nuevo Alcalde, se puso furioso y lo metieron quince días en la cárcel, por desacato. Cuando salió le aconsejaron que fuera con mi madre a darle satisfacciones al Alcalde, que le lloraran ambos Y le suplicaran el pago. Mi padre se puso a clamar: "¡Eso nunca! ¿Por qué quieren humillarme? ¡La justicia no es limosna! ¡Pido justicia!" Al poco tiempo mi padre murió.

## ANÁLISIS LITERARIO DE LA OBRA

- Autor : Ciro Alegría Bazán
- Año : Huamachuco 1909 - Lima 19679
- Tema : Los abusos desmedicos contra los indios
- Género literario : Narrativo
- Especie literaria : Cuento
- Forma de composición : Prosa
- Época : Contemporánea
- Escenario Las acciones de la obra se desarrollan en un pequeño pueblo de la sierra del Perú.
- Corriente literaria : El indigenismo
- Personajes Principales
  - Calixto Garmendia:** (Padre) Es carpintero y dueño de una chacra. Calixto era un hombre honesto, trabajador y de carácter fuerte. El aborrecía las injusticias y aborrecía a los indios de los abusos de las autoridades del pueblo.
  - Remigio Garmendia:** Es el hijo de Calixto que narra el cuento.
- Personajes Secundarios
  - El alcalde del pueblo
  - El juez
  - El alférez
  - El subprefecto
  - Anselmo
  - La esposa de Calixto
  - Los indios del pueblo
- Ideas principales:
  - El despojo injusto de la chacra de Calixto Garmendia.
- Ideas secundarias:
  - Incumplimiento del pago de la indemnización a Calixto.
  - La muerte del alcalde.
  - La muerte de Calixto.

Resumen:

Calixto Garmendia, habitante de un pueblito de la sierra, trabajador muy digno, se dedicaba a la carpintería, además de poseer un terrenito agrícola, con lo que dentro de su pobreza vivía con su familia con tranquilidad, jamás bajaba la cabeza ante nadie.

Odiaba la injusticia y era además solidario, cuando ocurría alguna lo buscaban, y él gustoso encabezaba las protestas; esto no veían con buenos ojos las autoridades y poderosas del pueblo.

Un día llegó la peste, murieron muchos, el cementerio había copado su capacidad, era necesario ampliarlo, las autoridades encabezadas por el Alcalde, en lugar de fijarse en los grandes terrenos de los ricos, expropiaron el de Calixto Garmendia, él protestó por todos los medios y en todas las instancias durante 6 años sin resultados, pidió que aunque sea le reconozcan el valor de su terreno, cosa que a pesar de habersele ofrecido en repetidas oportunidades jamás se cumplió.

Cambió por completo su vida y la de su familia, empezó, además a tener problemas económicos, al verlo en dificultades ya nadie lo buscaba, pero lo peor era que aquél que defendía a los demás de las injusticias, él mismo estaba siendo víctima de una tremenda injusticia y a pesar de sus esfuerzos no hallaba ayuda ni solución al problema. Nacieron en él sentimientos de odio y de venganza contra el alcalde y las autoridades.

Se las arregló para sin jamás ser descubierto, tirar piedras sobre sus techos de tejas; al ver las incomodidades que con esto causaba, en la soledad de su habitación reía enfermizamente. Un día el Alcalde murió, como único carpintero del pueblo fue el encargado de confeccionar su atadlo hizo con placer y cobró desmesuradamente; llegó un nuevo Alcalde,

Calixto tuvo la esperanza de poder cobrar, pero éste lo denunció por agitador, siendo encarcelado por 15 días. Le dijeron que se disculpe con el Alcalde, que suplique que le paguen a lo que él se negó rotundamente diciendo que la justicia es un derecho, no un favor. Poco después Calixto Garmendia murió.

### **COMPRENSIÓN DE LECTURA**

1. ¿Quién es el personaje que narra la historia de Calixto Garmendia? ¿Y a quién se la cuenta?

---

2. ¿Quién era Calixto Garmendia?

---

3. ¿Por qué Calixto Garmendia no era bien visto por las autoridades del pueblo?

---

4. ¿Qué le pasó a Calixto Garmendia?

---

---

5. ¿Qué reclamo le hacía Calixto Garmendia a las autoridades?

---

---

6. ¿Cómo atacaba Calixto Garmendia las casas de las autoridades? ¿Por qué?

---

---

---

### **APRECIACIÓN PERSONAL**

1. ¿Por qué cree tú que las autoridades expropiaron el terreno de Calixto Garmendia?

---

---

2. ¿Por qué Calixto Garmendia afirmaba: "El día que el Perú tenga justicia, será grande"? Explica.

---

3. ¿Qué valores practicaba Calixto? Descríbelos

---

---

---

4. ¿Por qué tú crees que no le hacían caso a los reclamos de Calixto Garmendia

---

---

---

## CREATIVIDAD

1. Si las autoridades cometan abusos en el lugar donde vives ¿Tú cómo actuarías?

---

---

2. Escribe una carta a las autoridades de 1 lugar donde vives expresándoles los problemas que tienen los pobladores.

---

---

---

---

---

3. Escribe el nombre de algunos personajes importantes del Perú y del mundo que lucharon por los derechos de las personas.

---

---

---

---

## VOCABULARIO

Agazapado: -----

Agolpa :-----

Altanero :-----

Blandir :-----

Chanchada :-----

Despotricular:-----

Diáfano: -----

Formán: -----

Gamonal :-----

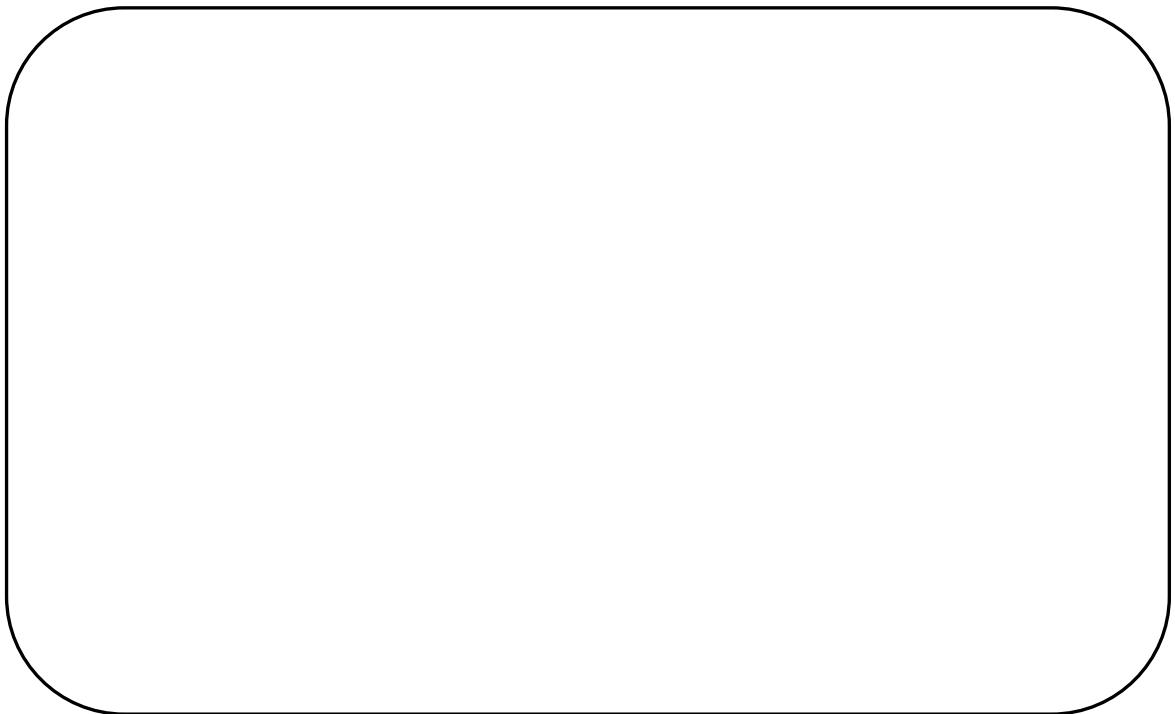
Gendarme:-----

Postillón :-----

Tagarote :-----

Tipo :-----

Dibuja lo que más te gustó de la lectura



**ANEXO 2: INSTRUMENTO: PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA**

## **ANEXO 3: FICHAS DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.**

### **VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE ENTRADA (JUICIO DE EXPERTOS)**

Yo, JUAN GARCÍA SECLÉN, con DNI N° 41369982, con Grado Académico de Doctor en Educación, Universidad Nacional de Cajamarca.

Hago constar que he leído y revisado los 25 ítems de la Prueba Diagnóstica de Lectura para quinto grado de educación primaria correspondiente a la Tesis de Doctorado: "Aplicación de la estrategia Tertulia Literaria Dialógica para mejorar la Comprensión lectora de los alumnos del quinto grado de primaria que conforman la red Porcón", de la Doctorando Rubí Amparo Chuquilín Chávarri

El instrumento corresponde a la tesis: "Aplicación de la estrategia Tertulia Literaria Dialógica para mejorar la Comprensión lectora de los alumnos del quinto grado de primaria que conforman la red Porcón", luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
Nº ítems revisados	Nº de ítems válidos	% de ítems válidos
25	25	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 07 de marzo de 2022

Apellidos y Nombres del evaluador: García Secén, Juan



FIRMA DEL EVALUADOR  
DNI: 41369982

**FICHA DE VALIDACIÓN (JUICIO DE EXPERTOS)**

Apellidos y Nombres del Evaluador: García Seclén, juan

Grado académico: Doctor en Ciencias de la Educación

Título de la investigación: "Aplicación de la estrategia Tertulia Literaria Dialógica para mejorar la Comprensión lectora de los alumnos del quinto grado de primaria que conforman la red Porcón"

Autor (a): Rubi Amparo Chuquilín Chávarri

Nº Item	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicadores		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)	
Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado	
1.	X		X		X		X	
2.	X		X		X		X	
3.	X		X		X		X	
4.	X		X		X		X	
5.	X		X		X		X	
6.	X		X		X		X	
7.	X		X		X		X	
8.	X		X		X		X	
9.	X		X		X		X	
10.	X		X		X		X	
11.	X		X		X		X	
12.	X		X		X		X	
13.	X		X		X		X	
14.	X		X		X		X	
15.	X		X		X		X	
16.	X		X		X		X	
17.	X		X		X		X	
18.	X		X		X		X	
19.	X		X		X		X	
20.	X		X		X		X	
21.	X		X		X		X	
22.	X		X		X		X	
23.	X		X		X		X	
24.	X		X		X		X	
25.	X		X		X		X	

Fuente: Ricardo Cabanillas

EVALUACIÓN. No válido, Mejorar ( ) Válido, Aplicar ( X )

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

FECHA: Cajamarca, 07 de marzo de 2022



FIRMA DEL EVALUADOR

DNI: 41369982

## VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE ENTRADA (JUICIO DE EXPERTOS)

Yo, VIRGILIO GOMEZ VARGAS, con DNI N° 26682819 , con Grado Académico de Doctor en Educación, Universidad Nacional de Cajamarca.

Hago constar que he leído y revisado los 25 ítems de la Prueba Diagnóstica de Lectura para quinto grado de educación primaria correspondiente a la Tesis de Doctorado: "Aplicación de la estrategia Tertulia Literaria Dialógica para mejorar la Comprensión lectora de los alumnos del quinto grado de primaria que conforman la red Porcón", de la Doctorando Rubí Amparo Chuquilín Chávarri

El instrumento corresponde a la tesis: "Aplicación de la estrategia Tertulia Literaria Dialógica para mejorar la Comprensión lectora de los alumnos del quinto grado de primaria que conforman la red Porcón", luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
Nº ítems revisados	Nº de ítems válidos	% de ítems válidos
25	25	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 07 de marzo de 2022

Apellidos y Nombres del evaluador: Gómez Vargas, Virgilio



FIRMA DEL EVALUADOR  
DNI:26682819

## FICHA DE VALIDACIÓN (JUICIO DE EXPERTOS)

Apellidos y Nombres del Evaluador: Gómez Vargas, Virgilio

Grado académico: Doctor en Ciencias de la Educación

Título de la investigación: "Aplicación de la estrategia Tertulia Literaria Dialógica para mejorar la Comprensión lectora de los alumnos del quinto grado de primaria que conforman la red Porcón"

Autor (a): Rubi Amparo Chuquilín Chávarri

Nº Item	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicadores		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado
1.	X		X		X		X	
2.	X		X		X		X	
3.	X		X		X		X	
4.	X		X		X		X	
5.	X		X		X		X	
6.	X		X		X		X	
7.	X		X		X		X	
8.	X		X		X		X	
9.	X		X		X		X	
10.	X		X		X		X	
11.	X		X		X		X	
12.	X		X		X		X	
13.	X		X		X		X	
14.	X		X		X		X	
15.	X		X		X		X	
16.	X		X		X		X	
17.	X		X		X		X	
18.	X		X		X		X	
19.	X		X		X		X	
20.	X		X		X		X	
21.	X		X		X		X	
22.	X		X		X		X	
23.	X		X		X		X	
24.	X		X		X		X	
25.	X		X		X		X	

Fuente: Ricardo Cabanillas

EVALUACIÓN. No válido, Mejorar ( ) Válido, Aplicar ( X )

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

FECHA: Cajamarca, 07 de marzo de 2022



FIRMA DEL EVALUADOR

DNI: 26682819

## VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE ENTRADA (JUICIO DE EXPERTOS)

Yo, EDUARDO MARTÍN AGIÓN CÁCERES, con DNI N° 26718078, con Grado Académico de Doctor en Educación, Universidad Nacional de Cajamarca.

Hago constar que he leído y revisado los 25 ítems de la Prueba Diagnóstica de Lectura para quinto grado de educación primaria correspondiente a la Tesis de Doctorado: "Aplicación de la estrategia Tertulia Literaria Dialógica para mejorar la Comprensión lectora de los alumnos del quinto grado de primaria que conforman la red Porcón", de la Doctorando Rubí Amparo Chuquilín Chávarri

El instrumento corresponde a la tesis: "Aplicación de la estrategia Tertulia Literaria Dialógica para mejorar la Comprensión lectora de los alumnos del quinto grado de primaria que conforman la red Porcón", luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
25	25	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 07 de marzo de 2022

Apellidos y Nombres del evaluador: Agión Cáceres, Eduardo Martín



FIRMA DEL EVALUADOR

DNI: 26718078

## FICHA DE VALIDACIÓN (JUICIO DE EXPERTOS)

Apellidos y Nombres del Evaluador: Agiόn Cáceres, Eduardo Martίn

Grado académico: Doctor en Ciencias de la Educación

Título de la investigación: "Aplicación de la estrategia Tertulia Literaria Dialógica para mejorar la Comprensión lectora de los alumnos del quinto grado de primaria que conforman la red Porcón"

Autor (a): Rubí Amparo Chuquilín Chávarri

Nº ítem	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicadores		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado
1.	X		X		X		X	
2.	X		X		X		X	
3.	X		X		X		X	
4.	X		X		X		X	
5.	X		X		X		X	
6.	X		X		X		X	
7.	X		X		X		X	
8.	X		X		X		X	
9.	X		X		X		X	
10.	X		X		X		X	
11.	X		X		X		X	
12.	X		X		X		X	
13.	X		X		X		X	
14.	X		X		X		X	
15.	X		X		X		X	
16.	X		X		X		X	
17.	X		X		X		X	
18.	X		X		X		X	
19.	X		X		X		X	
20.	X		X		X		X	
21.	X		X		X		X	
22.	X		X		X		X	
23.	X		X		X		X	
24.	X		X		X		X	
25.	X		X		X		X	

Fuente: Ricardo Cabanillas

EVALUACIÓN. No válido, Mejorar ( ) Válido, Aplicar ( X ) Nota:

La validez exige el cumplimiento del 100% FECHA:

Cajamarca, 07 de marzo de 2022



FIRMA DEL EVALUADOR

DNI: 26718078

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: "Aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje para mejorar la Comprensión Lectora de los alumnos del quinto grado que conforman la Red Porcón -2022"

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS	METODOLOGÍA
<b>PROBLEMA PRINCIPAL</b> ¿Cuál es la influencia de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la mejora la Comprensión Lectora de los alumnos que conforman La Red Porcón-2022?	<b>OBJETIVO GENERAL</b> Determinar la influencia de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica basado en la teoría del Aprendizaje Dialógico mejora significativamente la Comprensión Lectora de los alumnos que conforman La Red Porcón-2022	<b>HIPÓTESIS GENERAL</b> La aplicación de la Estrategia Tertulia Literaria Dialógica basado en la teoría del Aprendizaje Dialógico mejora significativamente la Comprensión Lectora de los alumnos que conforman La Red Porcón-2022	Variable Independiente Tertulias Literarias	Diálogo igualitario.  Inteligencia cultural  Transformación.	Expresa sus ideas de forma clara, fundamentada y coherente.  Evalúa los argumentos de sus compañeros teniendo en cuenta el párrafo leído  Eligen obras de acuerdo a sus intereses y necesidades de aprendizaje.  Expresa con claridad sus ideas de conformidad con la obra elegida.  Participa en interacciones, dando y solicitando información pertinente o haciendo repreguntas en forma oportuna.  Aplica los conocimientos aprendidos en la obra en su vida diaria.  Participa activamente en la tertulia, aportando ideas de forma clara y organizada	Observación/  Ficha observación para la evaluación de la Tertulia Literaria Dialógica	<b>Tipo de investigación:</b> Por su finalidad aplicada  <b>Nivel de investigación</b> Explicativo  <b>Método:</b> experimental  <b>Población:</b> 50  <b>Muestra:</b> GE:25 GC:25  <b>Diseño de la investigación:</b> Cuasi-experimental  <b>GE= O1-----X---O2</b> <b>GC=O3-----O4</b>
<b>PROBLEMAS ESPECIFICOS</b> ¿Cuál es el nivel de Comprensión Lectora de los alumnos que conforman La Red Porcón-2022 antes de la aplicación de la Estrategia Tertulias Literarias Dialógicas?  ¿Cómo aplicar la Tertulia Literaria Dialógica como estrategia para mejorar la Comprensión Lectora de los alumnos que conforman La Red Porcón-2022?	<b>OBJETIVOS ESPECIFICOS</b> Determinar los niveles de Comprensión Lectora de los alumnos que conforman La Red Porcón-2022 antes de la aplicación de la Estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.  Aplicar la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos que conforman La Red Porcón-2022	<b>HIPÓTESIS DERIVADAS</b> 1. El nivel de comprensión Lectora de los alumnos que conforman la Red Porcón - 2022, no es significativo antes de la aplicación de la Estrategia Tertulias Literarias Dialógicas  2. El estudio y empoderamiento de los procedimientos metodológicos de la estrategia Tertulias Literarias mejora el nivel de Comprensión Lectora de los alumnos que conforman La Red Porcón-2022  3. El nivel de comprensión Lectora de los alumnos que conforman la Red Porcón - 2022, es significativo después de la aplicación de la Estrategia Tertulias Literarias Dialógicas		Dimensión instrumental  Creación de sentido.  Solidaridad.  Igualdad de diferencias.	Participa activamente en el recorrido literario dando a conocer sus ideas y preferencias. Justifica su elección de párrafos a partir de sus vivencias personales.  Demuestra una escucha activa y muestra interés por las ideas de sus compañeros.  Muestra respeto hacia sus compañeros, permitiendo que todos tengan la oportunidad de hablar.	.	
¿Cuál es el nivel de Comprensión Lectora de los alumnos que conforman La Red Porcón-2022 después de la aplicación de la Estrategia Tertulias Literarias Dialógicas?	Determinar los niveles de Comprensión Lectora de los alumnos que conforman La Red Porcón-2022 después de la aplicación de la Estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.		Variable Dependiente Comprensión	Nivel Literal	<b>Localiza información explícita y relevante en diversos tipos de texto.</b> Selecciona datos específicos y algunos detalles en diversos tipos de textos de estructura compleja Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto.		
	Determinar los niveles de Comprensión Lectora de los alumnos que conforman La Red						248

	Porcón-2022 después de la aplicación de la Estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.		lectora		<p>Nivel inferencial</p> <p>Reconstruye la secuencia de un texto con estructura compleja y vocabulario variado y especializado</p> <p><b>Infiere e interpreta información del texto.</b> Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención finalidad y tema y subtema a partir de información relevante explícita e implícita Deduce los sentimientos, emociones o estados de ánimo sugeridos por el texto. Deduce relaciones lógicas de causa-efecto. Deduce características implícitas de personas, personajes, animales, objetos o lugares en un texto. Establece semejanzas y diferencias. Elabora conclusiones que se desprenden de hechos o afirmaciones del texto.</p> <p><b>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.</b> Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.) a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee. Explica la función de una parte del texto en relación con el sentido global. Utiliza ideas del texto para sustentar una opinión. Aplica el contenido del texto a otras situaciones.</p>	<p>Evaluación escrita Prueba Diagnóstica de Lectura para quinto grado de primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba de entrada</li> <li>• Prueba de salida</li> </ul>	
--	---	--	---------	--	---	--	--