

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

ESCUELA DE POSGRADO



**“LA MEDIACIÓN ESCOLAR EN LA FORMACIÓN DE LECTORES
LITERARIOS EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS DEL DISTRITO DE
HUÁNUCO, 2019”**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD SOCIAL
Y CULTURAL**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

TESISTA: ANGEL ELIPIO SANTILLAN LEAÑO

ASESORA: DRA. JANI MONAGO MALPARTIDA

HUÁNUCO-PERÚ

2021

El lector no nace, se hace; pero el no lector también

Pedro Cerrillo

Leer es buscar una felicidad personal, un goce personal.

Jorge Luis Borges

DEDICATORIA

A mi hermano, Homero, por su vida y por su ejemplo, por haberme mostrado, mientras jugábamos de niños -luego también de adultos- que el horizonte es algo posible de alcanzar.

AGRADECIMIENTO

En estas primeras líneas quiero expresar mi agradecimiento a las personas que han sumado sus voces y gestos para que esta tesis, finalmente, llegue a ser tal. En primer lugar, mi agradecimiento a la maestra y amiga, Jani Monago, docente principal de la Escuela Profesional de Lengua y Literatura; mi asesora de tesis, que, no obstante, la distancia física que se interpuso, entre ella y yo, en estos últimos tiempos, por razones de salud y la emergencia sanitaria, no se ha detenido su acompañamiento, ni mucho menos su aliento humano que se ha expresado en puntos de vista, en apreciaciones, en gestos oportunos que me permitieron seguir avanzando, a pesar de las dificultades, en ocasiones, cuando creía estar en un atascamiento abrumador. En segundo, lugar, mi reconocimiento al doctor Fisher Justiniano Chávez, gran amigo y excelente profesional, por creer en mi propuesta y haberme franqueado las puertas de la Institución Educativa Privada Isaac Newton, para la implementación de la estrategia: La mediación escolar en la formación de lectores literarios, con la participación protagónica y diligente del gran profesor Juan Carlos Santa Cruz Dávila, uno de los mejores profesores de Lengua y Literatura de la región, a quien le renuevo mi gratitud y agradecimiento personal y profesional por haber desarrollado las sesiones-taller interventoras en el aula del segundo grado de dicha institución educativa, sin su valiosa contribución no hubiera sido posible implementar exitosamente la propuesta metodológica del estudio.

También debo dejar constancia de mi gratitud a los maestros del doctorado, especialmente, al doctor, Jorge Yangali, docente principal de la Universidad del Centro del Perú, al doctor Arnulfo Ortega Mallqui, Presidente de la comisión organizadora de la Universidad Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa, al doctor Ido Lugo, docente principal de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Asimismo, a los colegas del doctorado, por sus palabras de aliento, y su optimismo.

Del mismo modo, mi agradecimiento a los maestros y amigos de la Facultad de Educación, Dr. Victor Rojas, Rivera, Dr. Ido Lugo Villegas, Dr. Lester Salinas Ordóñez, Dr. José Condezo Martel por su contribución en la elaboración y validación de los instrumentos de investigación. A todos ellos, mi consideración personal y profesional.

RESUMEN

La práctica de lectura, como medio de apropiación cultural, en una sociedad del conocimiento, como la nuestra, resulta, a todas luces, relevante, protagónica, hasta determinante; sin embargo, esta es, en nuestro caso, un quehacer todavía infrecuente e insuficiente que dificultan el desarrollo de las competencias lectoras y, por ende, de una ciudadanía activa. Las últimas investigaciones en el campo educativo vienen demostrando que la lectura literaria es un medio que ayuda a fortalecer las competencias lectoras. En ese sentido, el propósito del presente estudio fue poder contribuir en el desarrollo de la competencia lectora a partir de la formación de lectores literarios, ello, a través de la mediación escolar como propuesta metodológica. Dicho objetivo, surgió de la convicción de que no se enseña el gusto por los libros, se contagia, y del supuesto de que la mediación escolar sería un camino propicio para promover el vínculo afectivo entre el libro y el lector y no nos equivocamos como quedará demostrado más adelante.

La presente investigación, con la que abordamos el tema, es de tipo aplicada (Carrasco, 2006, p.43) pues posee propósitos prácticos, inmediatos, bien definidos, con un diseño cuasiexperimental, que ha permitido conocer la relación causal entre las variables: la mediación escolar y la formación de lectores literarios. El estudio en cuestión, se desarrolló en las instituciones educativas de gestión privada de la ciudad de Huánuco, con una muestra de 103 estudiantes constituida por los alumnos de las instituciones educativas privadas Isaac Newton y Von Neumann. Para la toma de datos se utilizaron instrumentos como: el cuestionario de encuesta, formación de lectores literarios y la práctica de comprensión literaria.

Los resultados obtenidos, confirman, nuestra hipótesis de trabajo, pues existen suficientes indicios para afirmar que la mediación escolar influye positivamente en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019, con un nivel de significancia de $\rho_t(0,05)$, $t = -17,49$. Asimismo, ocurre con las hipótesis específicas: la mediación escolar influye positivamente en el comportamiento de lectura con un nivel de significancia de $\rho_t(0,05)$, $t = -10,23$; la mediación escolar frente al canon literario, por su parte, presenta un nivel de significancia de $\rho_t(0,05)$, $t = -9,76$. Y, finalmente, la mediación escolar, por su parte, influye positivamente en la comprensión literaria, con un nivel de significancia de $\rho_t(0,05)$, $t = -10,467$.

En conclusión, podemos aseverar que la aplicación de la mediación escolar como propuesta metodológica, contribuye positivamente en la formación de lectores literarios.

PALABRAS CLAVES: Mediación escolar, comportamiento lector, canon literario, comprensión literaria.

ABSTRACT

The practice of reading, as a means of cultural appropriation, in a knowledge society, like ours, is clearly relevant, leading, even decisive; However, this is, in our case, a still infrequent and insufficient task that hinders the development of reading skills and, therefore, active citizenship. The latest research in the educational field has shown that literary reading is a means that helps to strengthen reading skills. In this sense, the purpose of this study was to be able to contribute to the development of reading competence from the training of literary readers, through school mediation as a methodological proposal. This objective arose from the conviction that the taste for books is not taught, it is contagious, and from the assumption that school mediation would be a conducive way to promote the affective bond between the book and the reader and we are not mistaken as it will remain shown later.

The present investigation with which we approach the subject is of an applied type (Carrasco, 2006, p.43) since it has practical, immediate, well-defined purposes, with a quasi-experimental design, which has allowed us to know the causal relationship between the variables: mediation school and the training of literary readers. The study in question was developed in the privately managed educational institutions of the city of Huánuco, with a sample of 103 students made up of students from the private educational institutions Isaac Newton and Von Neumann. Instruments such as the survey questionnaire, literary reader training and literary comprehension practice were used for data collection.

The results obtained confirm our working hypothesis, since there are enough indications to affirm that school mediation positively influences the formation of literary readers in students of the second grade of secondary education of Private Educational Institutions of the district of Huánuco, 2019, with a significance level of $p < 0.05$, $t = -17.49$. Likewise, it occurs with the specific hypotheses: school mediation positively influences reading behavior with a significance level of $p < 0.05$, $t = -10.23$; school mediation against the literary canon, meanwhile, presents a level of significance of $p < 0.05$, $t = -9.76$. And, finally, school mediation, for its part, positively influences literary comprehension, with a significance level of $p < 0.05$, $t = -10.467$

In conclusion, we can assert that the application of school mediation as a methodological proposal contributes positively to the training of literary readers.

KEY WORDS: School mediation, reading behavior, literary canon, literary comprehension

RESUMO

A prática da leitura, como meio de apropriação cultural, numa sociedade do conhecimento, como a nossa, é claramente relevante, condutora, até decisiva; No entanto, esta é, em nosso caso, uma tarefa ainda pouco frequente e insuficiente, que dificulta o desenvolvimento da leitura e, portanto, da cidadania ativa. As pesquisas mais recentes no campo educacional têm mostrado que a leitura literária é um meio que ajuda a fortalecer as habilidades de leitura. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi poder contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura a partir da formação de leitores literários, por meio da mediação escolar como proposta metodológica. Este objetivo surgiu da convicção de que o gosto pelos livros não se ensina, é contagiante, e do pressuposto de que a mediação escolar seria uma forma propícia para promover o vínculo afetivo entre o livro e o leitor e não nos enganamos como ela. permanece mostrado mais tarde.

A presente investigação com a qual abordamos o assunto é de tipo aplicado (Carrasco, 2006, p.43), pois tem finalidades práticas, imediatas, bem definidas, com um desenho quase experimental, o que nos permitiu conhecer o causal. relação entre as variáveis: escola de mediação e formação de leitores literários. O estudo em questão foi desenvolvido nas instituições de ensino privadas da cidade de Huánuco, com uma amostra de 103 alunos composta por alunos das instituições de ensino privadas Isaac Newton e Von Neumann. Instrumentos como questionário de pesquisa, treinamento de leitores literários e prática de compreensão literária foram utilizados para a coleta de dados

Os resultados obtidos confirmam nossa hipótese de trabalho, visto que há indícios suficientes para afirmar que a mediação escolar influencia positivamente a formação de leitores literários em alunos do segundo ano do ensino médio de Instituições de Ensino Privadas do distrito de Huánuco, 2019, com um nível de significância de $p < 0,05$, $t = -17,49$. Da mesma forma, ocorre com as hipóteses específicas: a mediação escolar influencia positivamente o comportamento de leitura com nível de significância $p < 0,05$, $t = -10,23$; a mediação escolar contra o cânone literário, por sua vez, apresenta um nível de significância de $p < 0,05$, $t = -9,76$. E, por fim, a mediação escolar, por sua vez, influencia positivamente a compreensão literária, com nível de significância de $p < 0,05$, $t = -10,467$

Concluído, podemos afirmar que a aplicação da mediação escolar como proposta metodológica contribui positivamente para a formação de leitores literários.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação escolar, comportamento de leitura, cânone literário, compreensão literária

ÍNDICE

	Pág.
CARATULA	i
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	viii
RESUMO	x
ÍNDICE	xii
INTRODUCCIÓN	xv
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	21
1.1 Fundamentación del problema	21
1.2 Justificación e importancia de la investigación	26
1.3 Viabilidad de la investigación	28
1.4 Formulación del problema	28
1.4.1 Problema general	28
1.4.2 Problemas específicos	29
1.5 Formulación del objetivos	29
1.5.1 Objetivo general	29
1.5.2 Objetivos específicos	29
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	30
2.1 Antecedentes de investigación	30
2.2 Bases teóricas	39
2.2.1 Mediación escolar	39
2.2.1.1 Definición conceptual	40
2.2.1.2 Definición operacional	41
2.2.1.3 El modelado	42
2.2.1.4 El andamiaje	46
2.2.1.5 Trabajo cooperativo	50

2.2.2 Formación de lectores literarios	54
2.2.2.1 Definición conceptual	54
2.2.2.2 Definición operacional	56
2.2.2.3 Comportamiento lector	57
2.2.2.4 Canon literario	70
2.2.2.5 Comprensión literaria	76
2.3 Bases conceptuales	79
2.3.1 Mediación escolar	79
2.3.2 Modelado	79
2.3.3 Andamiaje	79
2.3.4 Trabajo cooperativo	80
2.3.5 Saberes previos	81
2.3.6 Recursos didácticos	81
2.3.7 Materiales educativos	81
2.3.8 Evaluación	81
2.3.9 Retroalimentación	83
2.3.10 Motivación	83
2.3.11 Atención	84
2.3.12 Retención	84
2.3.13 Reproducción	85
2.3.14 Lectura compartida	85
2.3.15 Tertulia literaria	85
2.2.16 Lector literario	85
2.3.17 Competencia literaria	85
2.3.18 Comprensión de lectura	86
2.3.19 Comportamiento lector	86
2.3.20 Promoción de la lectura	86
2.4 Bases filosóficas	87
2.5 Bases epistemológicas	96
2.6 Bases antropológicas	101
CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS	109
3.1 Formulación de las hipótesis	109
3.1.1 Hipotesis general	109
3.1.2 Hipótesis específicas	109

3.2 Operacionalización de variables	110
3.3 Definición operacional de las variables	115
CAPITULO IV: MARCO METODOLÓGICO	122
4.1 Ámbito de estudio	122
4.2 Tipo y nivel de investigación	122
4.3 Población y muestra	122
4.3.1 Descripción de la población	122
4.3.2 Muestra y método de muestreo	123
4.3.3 Criterios de inclusión y exclusión	124
4.4 Diseño de investigación	124
4.5 Técnicas e instrumentos	125
4.5.1 Técnicas	125
4.5.2 Instrumentos	125
4.5.2.1 Validación de los instrumentos para la recolección de datos	126
4.5.2.2 Confiabilidad de los instrumentos pata la recolección de datos	126
4.6 Técnica para el procesamiento y análisis de datos	126
4.7 Aspectos éticos	127
CAPÍTULO V: RESULTADOS	129
5.1 Análisis descriptivo	129
5.1.2 Resultados del grupo experimental	129
5.1.3 Resultados del grupo control	132
5.1.4 Resultados por dimensiones del grupo experimental	135
5.1.5 Resultados por dimensiones del grupo control	144
5.2 Análisis inferencial y/o contrastación de hipótesis	153
5.3 Discusión de resultados	158
5.4 Aporte científico de la investigación	164
CONCLUSIONES	167
SUGERENCIAS	169
REFERENCIAS	171
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En el proceso de formación de lectores, según la experiencia educativa, juega un papel importante, la didáctica de la literatura, la cual, a través de la mediación, dinamiza los procesos de apropiación cultural. La mediación escolar de lectura, es una muestra de la didáctica de la literatura, y como tal, considera como centro de atención, al sujeto de aprendizaje, en lugar de la materia de estudio o al docente que media en el aprendizaje; y se enfoca en el propósito de promover experiencias de lectura sostenibles, y, desde luego, comportamientos culturales autónomos.

La presente investigación está referida al estudio causal de dos factores educativos: la mediación escolar y la formación de lectores literarios. La mediación escolar es una propuesta metodológica orientada a brindar soporte, asistencia, acompañamiento al estudiante frente a posibles dificultades en el proceso lector que le impida avanzar en la construcción de sentidos y comprensiones individuales. Esta metodología, comprende, para efectos de este estudio, estrategias como: el andamiaje, el modelado y el trabajo cooperativo, tres procesos distintos que se complementan en la acción didáctica, e impulsan el progreso hacia un objetivo común: el aprendizaje; además de alentar, en este proceso, el interés, la autonomía y el comportamiento lector. La formación de lectores literarios, es por su parte, la consecuencia de la aplicación de la variable independiente: la mediación escolar. En el proceso investigativo, ella se manifiesta en realidades concretas y cuantificables, como lo son para este estudio: el comportamiento lector, la expresión de un canon literario y el desempeño de la comprensión literaria. La formación de lectores literarios, es por su parte, un proceso complejo, una aspiración socioeducativa, que también es conocida como la “educación literaria” en el contexto de la educación básica. En estos últimos años, ella, ha despertado un genuino interés entre los actores socioeducativos, investigadores y sistemas educativos, pues a juicio de muchos, ella sería un medio efectivo para promover la autonomía de las prácticas lectoras, la gestión del aprendizaje y el desarrollo de la competencia lectora.

La investigación sobre la formación de lectores literarios, se puso en movimiento a razón de los bajos niveles de lectura y la precariedad de prácticas de lectura en el contexto de la educación básica y con el propósito de poder contribuir, de algún modo, en los procesos de cambio de actitud respecto a la lectura y la mejora consecuente de los niveles de comprensión de lectura. Para analizar la problemática de los bajos índices de lectura entre

los adolescentes es necesario mencionar sus causas. Una de ellas, tiene que ver con la precariedad o la no existencia de mediación escolar en el trabajo en el aula; lo cual, puede ser consecuencia, a su vez, de la debilidad en la formación docente o la falta de compromiso pedagógico; de modo que, es un problema de estructura y de visión-misión educativa. Otra de las causas está relacionada con el comportamiento social y familiar frente a la lectura; según estudios del Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLAC), adscrita a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) (2012) somos un país con escasa práctica cultural de lectura y nos ubicamos, según este mismo estudio, en los últimos lugares en Latinoamérica, solo por encima de México.

La investigación de esta problemática socioeducativa, se realizó por el interés de conocer y reflexionar por qué la lectura, siendo una fuente enorme de sabiduría y placer, es para la población adolescente una actividad poco menos que ingrata. ¿Por qué no les gusta leer?, ¿por qué prefieren otras cosas en lugar de leer?, existen numerosas respuestas al respecto, como estudios que abordan el tema, pero el denominador común es aquella que afirma que un gran porcentaje de la población escolar adolescente no entiende lo que lee. Probablemente, allí radica el quid del asunto. Pues a nadie le puede llamar la atención aquello que no entiende. Por lo que, decidimos, formular la hipótesis de trabajo tomando en consideración la mediación escolar y la lectura literaria, para ver el impacto en la formación de lectores. En ese sentido, como profesor del área de Comunicación, mi interés estuvo centrado en poder contribuir desde mi práctica docente, haciendo uso de la gran tradición literaria, en el fortalecimiento del vínculo afectivo entre la lectura y los estudiantes, ello, a través de prácticas de acompañamiento y gestión de aprendizaje, como lo es, la mediación escolar y poder sumar, desde esa perspectiva, en el proceso de formación de lectores literarios, la construcción de comportamientos de lectura y la consolidación de las competencias lectoras.

En el marco de la teoría positivista del conocimiento, la presente investigación se inscribe dentro del paradigma cuantitativo, por su naturaleza es tipo “aplicada” puesto que está orientada a resolver un problema socioeducativo, como es la crisis de lectura; y desde el punto de vista del nivel, se trata de una investigación “explicativa”, porque va más allá de la descripción y se centra en responder por las causas de los eventos o los fenómenos sociales, en este caso particular, sobre las causas que impiden la formación de lectores en el ámbito escolar. La población del estudio, estuvo constituida por 546 estudiantes del

segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, y la muestra, representada por 103 estudiantes de las instituciones educativas privadas Isaac Newton y Von Neumann. Cabe señalar que la muestra representativa es no probabilística e intencional a conveniencia del investigador. La primera de ellas, se constituyó en el grupo experimental, y la segunda en el grupo control, con 54 y 49 estudiantes respectivamente. El diseño de investigación utilizado, para el estudio, fue el diseño experimental en su vertiente cuasiexperimental, puesto que consideró un grupo experimental y un grupo de control. En relación a los instrumentos utilizados para el recojo de información, cabe señalar que se diseñaron y usaron: el cuestionario de encuesta, formación de lectores literarios, práctica de comprensión literaria y la rúbrica para comprensión de textos literarios. La validación y confiabilidad de los mismos se efectuó a través de la técnica del Alfa de Cronbach y el juicio de expertos. Y para el procesamiento y análisis de datos, se usó: el análisis estadístico y finalmente para la prueba de hipótesis, se usó el estadístico T *Student*.

Los objetivos de investigación están relacionados al impacto que puede alcanzar la implementación de la mediación escolar, como propuesta metodológica, en el proceso de formación de estudiantes como lectores literarios en la educación secundaria; en esa lógica, el objetivo general se propuso conocer la influencia de la mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019, y en una perspectiva más específica se pretendió, identificar la influencia de la mediación escolar en el comportamiento lector; asimismo, reconocer la influencia de la mediación escolar en el canon literario; y por último, identificar la influencia de la mediación escolar en la comprensión literaria en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.

La distribución de los contenidos en el presente informe de investigación, están organizados, siguiendo una lógica gradual y temporal; es decir, de cómo han venido sucediéndose en el tiempo del proceso de investigación. Así pues, en el **Capítulo I: Planteamiento del problema de investigación**, se recogen: la fundamentación del problema, esto es, la caracterización de cómo se presentan los bajos índices de comprensión lectora en el ámbito escolar, tanto en el país, como en nuestro contexto más cercano, y de otro, lado, cómo viene siendo vista la práctica de lectura de los adolescentes en el curso de su educación básica. Del mismo modo, la justificación e importancia de la investigación, pues tratándose del tema de lectura, hay un consenso unánime entre actores

educativo y sociales sobre importancia que reviste el tema en la formación de los estudiantes. Asimismo, forma parte de este capítulo, la viabilidad de la investigación, expresados en términos optimistas; del mismo modo, la formulación de los problemas y objetivos de la investigación que en términos simbólicos fueron el norte y el punto de llegada del estudio. En el **capítulo II: Marco teórico**, se consideran los antecedentes de la investigación, o sea, se trata de un recuento de las principales investigaciones halladas en la indagación, con sus respectivos logros, aportes la ciencia, relacionadas con el tema en estudio, recogidos tanto del contexto local, nacional como el internacional. Del mismo modo, forman parte de esta sección, las bases teóricas, o sea, el conocimiento teórico que se ha podido reunir alrededor del tema en cuestión, a través de los años; asimismo, las bases filosóficas, que son la fuente del conocimiento en su conjunto y, en particular, del conocimiento del propio hombre y sus enormes posibilidades. También tiene lugar, las bases epistemológicas, que son los reflexiones y estudios sobre el propio conocimiento que el hombre ha ido acuñando a través de los siglos y la pertinencia de los mismos en los contextos del mundo de hoy. De la misma manera, se adscriben en este capítulo las bases antropológicas, que es una revisión de la historiografía humana, de su proceso de humanización, en cuyo proceso, como se sabe, es clave la educación. En el **capítulo III: Sistema de hipótesis**, se consigan, las hipótesis de trabajo que guiaron todo el proceso de investigación, como también, la operacionalización de las variables, que permite tener, siempre, una mayor perspectiva y profundidad del tema de investigación; y en consecuencia, un abordaje más integral del mismo. Asimismo, forma parte de esta sección, la definición operacional de las variables, que consiste en encerrar en una definición conceptual a las mismas, desde una mirada particular desde el enfoque del estudio, lo cual, supone conocer y describir los procesos internos y los alcances de cada de ellas.

En el **capítulo IV: Marco metodológico**, se consideran, elementos relacionados, al ámbito de estudio, pues, cabe señalar que la investigación en mención, tuvo lugar en las instituciones educativas privadas de educación secundaria del distrito de Huánuco. Del mismo modo, en este espacio, se consignan el tipo y nivel de investigación (aplicada, explicativa, respectivamente) por las razones que señalamos líneas arriba; así también, la población del estudio, constituida por 546 estudiantes de 17 instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, y la muestra, por 103 estudiantes de las instituciones educativas, Isaac Newton y Von Neumann; asimismo, están aquí, los criterios de inclusión y exclusión, el diseño de investigación, que en este caso, fue el diseño

experimental en su vertiente cuasiexperimental con un grupo experimental y un grupo control. Asimismo, se adscriben en este capítulo, las técnicas e instrumentos de recojo de información (el cuestionario de encuesta, formación de lectores literarios y la práctica de comprensión literaria), los procesos de validación y confiabilidad de los instrumentos, la técnica para el procesamiento y análisis de datos, la presentación de resultados y las pruebas de hipótesis y los aspectos éticos, referidos al consentimiento informado, protocolos, etc.,

En el **capítulo V: Resultados**, se consignan, justamente, los resultados expresados en tablas y figuras estadísticas, con sus respectivas descripciones, organizados desde una perspectiva deductiva, esto es, de lo general a lo particular. En ese sentido, el lector primero encontrará los resultados comparativos de la prueba de entrada y de salida del grupo experimental, en términos porcentuales; así como las diferencias respectivas, expresadas también en valores porcentuales; de igual forma, en segundo lugar, podrá observar, los resultados comparativos del grupo control, organizados siguiendo la misma lógica. Enseguida, se presentan los resultados específicos en función a los problemas y objetivos específicos, mediante tablas y figuras comparativas entre la prueba de entrada y la prueba de salida, con sus respectivas diferencias de crecimiento. En ese mismo sentido, también se presentan las tablas y figuras estadísticas comparativas de los hallazgos del grupo control tomando en cuenta los dos momentos de evaluación. Asimismo, en este capítulo se encuentra el análisis inferencial y/o contrastación de hipótesis, para lo cual se usó el estadístico T de *student* y finalmente en este apartado el lector podrá encontrar la discusión de los resultados, que consiste en la confrontación de ideas claves que el estudio ha arrojado con las de otros estudios que se han realizado, en otro momento y contexto y han tomado en cuenta aspectos parecidos a la presente investigación, y el aporte científico de la investigación. En la parte final de este informe de investigación se presentan las conclusiones o ideas fuerza, las sugerencias de implementación de la mediación escolar, las referencias bibliográficas que ha contribuido con el cuerpo teórico del informe y los anexos respectivos que el Reglamento de la universidad recomienda.

Antes de concluir, este apartado introductorio, quisiera dejar patente la idea de que la propuesta de la mediación escolar para la formación de lectores literarios, es una propuesta, perfectible y ajustable de acuerdo a la visión docente y al contexto donde desempeña su labor docente, pero cuyo propósito es claro: promover experiencias de lectura sostenibles y placenteras, como forma de vida, en la población escolar. En ese

entender, la mediación escolar, no solo busca que los estudiantes aprenden a descifrar textos, ya que ello no es suficiente y no los convierte en lectores, “las personas se convierten en lectores cuando son capaces de explorar y descifrar un texto escrito asociándolo a las experiencias y vivencias propias” Cerrillo (2016, p.10); en ese sentido la mediación escolar aporta gestos y actitudes, aparte de procesos metodológicos, para propiciar el encuentro entre el lector y el libro. Y que, de ello, nazca progresivamente una relación amorosa, en la que converjan y se entremezclen, como señala Maguel (2007, p.11), citado por Cerrillo (2016, p10) “experiencia íntima y palabra ajena, el vocabulario propio y la experiencia de otro, como las aguas de dos ríos y se fundan en un solo caudal.” La lectura literaria, en ese sentido, puede contribuir a la consolidación de comportamientos de lectura, al desarrollo de la competencia lectora, a la construcción de una ciudadanía activa, etc. Y de otro lado, quisiera proponer la reflexión de que si el estudiante vive de espaldas a los libros, no hay que sorprenderse, pues eso es lo que aprendió y, es eso, lo que le enseñaron; como afirma Cerrillo (2016) *el lector se hace, pero el no lector también*, de modo que las causas del problema no están solo en él, sino están en todo aquello que lo rodea, en su historia inmediata, en la familia, en la escuela. Esta última, la que tiene posiblemente el mayor peso de responsabilidad, pues hasta ahora no ha encontrado maneras propicias de intervenir para conseguir condiciones favorables para las prácticas lectoras. El docente es, por su parte, en este contexto, el actor clave, capaz de inspirar y motivar comportamientos afines a la lectura; sin embargo, no parece contar con los medios, ni recursos necesarios para tal fin, acaso tampoco, con la voluntad; pues para ser promotor y mediador de lectura es necesario, no solo estar convencido de la enorme importancia que tiene ella para el aprendizaje y la vida, sino ser alguien directamente, beneficiario de esas bondades, a razón de haber convertido, esta práctica cultural, en una parte esencial de su vida y de su ejercicio docente. En ese sentido, la mediación docente en la lectura, adquiere un valor incalculable, la cual debe considerarse como aspecto esencial de la prácticas docentes. Pues, un mediador de lectura, es aquella persona que propicia el encuentro entre el lector y el libro, que los conduce a un reconocimiento mutuo, a una mirada cómplice, al descubrimiento del amor, a un deseo, a un diálogo intersubjetivo y que prevé en el horizonte, con satisfacción, el escenario de una hermosa historia de amor. Una *práctica celestinesca*, que concluye en una relación de amor, en palabras de Pennac (1993).

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Fundamentación del problema

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019) afirma que según el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2018, en América Latina el 51% de estudiantes (de 15 años) presenta bajo desempeño en lectura; casi el doble de lo reportado por los países de la OCDE (23%), y más de cuatro veces del porcentaje de estudiantes de países con mejores desempeños (12%). En el Perú, según este mismo estudio, el 54% de estudiantes muestra bajo desempeño en la competencia lectora.

Esta es la realidad latinoamericana y peruana, en lo que a comprensión lectora se refiere. Somos aún, una región, todavía con bajos niveles de comprensión de lectura. Si establecemos algunas comparaciones veremos que, en relación al promedio de los países de la OCDE, llevamos un rezago de dos años de escolaridad, y si nos miramos en el espejo de los países con mejores desempeños que lideran el ranking, en promedio, tenemos 4 años de rezago, (OCDE, 2019). Una situación, realmente preocupante, que convoca la atención y el interés de la sociedad y los sistemas educativos en su conjunto.

El Perú, no obstante, ser uno de los países que viene mostrando una tendencia positiva en los desempeños de lectura desde sus primeras participaciones en PISA, juntamente con Chile y Colombia, sigue ubicándose en las últimas veinte posiciones, casi junto a Argentina, con resultados similares a los de Albania y Qatar, (OCDE, 2019), lo que significa que avanzamos lentamente, pero que tenemos mucho por recorrer y mejorar. Estos resultados, nos grafican, de algún modo, no solo en lo referido a la situación educativa, sino también en nuestra verdadera situación como sociedad y como país.

Los resultados del último estudio del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, y el Caribe CERLAC-UNESCO, (2012) también van en esa misma línea. En ellos se afirma que cerca de la mitad de latinoamericanos no lee libros. Los países que ostentan el más alto porcentaje en lectoría son Chile y Argentina, y el Perú, se ubica entre los países que menos leen en la región, solo por encima de México.

La crisis de lectura que enfrentamos, es, entonces, por lo expuesto, un problema sociocultural, con raíces profundas y múltiples aristas que se relacionan con factores educativos, políticos, económicos, psicológicos, culturales, etc., y cuya comprensión, presupone una mirada holística que permita identificar, los diversos factores y sus múltiples relaciones que existen, para tener una visión amplia del asunto de estudio.

La poca práctica de lectura que nos caracteriza es un indicador de que la formación lectora, como actividad cultural en el país, es una necesidad urgente que no podemos soslayar, en el propósito de construir un país con mejores posibilidades. Pero, ¿quién debe resolver el problema?, Siempre se ha pensado que es función de la escuela, y se ha dejado de lado a otras instancias, ignorando el carácter sociocultural de la lectura. La escuela, a pesar de los esfuerzos, hasta ahora, no ha podido establecer eficientemente vínculos estrechos entre los estudiantes y los libros, y sin ello, es poco probable -aunque no imposible- que los estudiantes demuestren comportamiento lector y competencia lectora. Lo más probable es que esa desconexión perdure a lo largo de la vida, salvo excepciones. Pero, ¿por qué insistimos en la importancia de la experiencia lectora?, porque ella tiene implicancias en el ejercicio de la ciudadanía, en la profesionalidad, en la vida cotidiana y acaso también en el desempeño como madres y padres de familia.

Sin embargo, el factor educativo, no deja de ser el más importante, aunque no el único, como se dejó dicho, en el proceso de consolidación de la lectura. Dentro de él, subyacen elementos que dan cuerpo al fenómeno de investigación, y que es necesario tomar en cuenta, en el análisis: las políticas de promoción cultural del libro, las prácticas lectoras docentes, la formación docente en mediación lectora, la promoción lectura en la escuela, etc. Y es, justamente, en estas aristas donde reside nuestras mayores debilidades. Pues no tenemos políticas de promoción cultural del libro en la escuela, los docentes demuestran escasa práctica lectora, la formación docente no considera la mediación lectora en el currículo, y en la escuela no hay una auténtica promoción del libro. Por lo que, el desafío que nos espera es enorme.

En estas dos últimas décadas, sin embargo, ha habido en el país algunas iniciativas –cortoplacistas y aisladas- orientadas a fortalecer, de algún modo, la competencia lectora. Una de ellas es la propuesta de la estrategia del Plan Lector, aprobada con la Resolución Viceministerial N° 386-2006-ED; modificada, ahora, con la

Resolución Viceministerial 062-2021-Minedu; otra es, la Movilización Nacional por la Comprensión Lectora en las instituciones educativas de gestión pública del nivel secundario, aprobada con Resolución Ministerial N° 044-2009-ED, este lineamiento, supuso, asimismo, algunos cambios, como el incremento de 3 horas al área de comunicación, la dotación de módulos de lectura, etc.; sin embargo, los resultados en competencia lectora y comportamiento lector, a pesar de estas políticas están todavía lejos de ser los esperados. Por lo mismo, el desafío sigue siendo el mismo ¿Cómo hacer que los niños y jóvenes lean de manera voluntaria?, ¿qué estamos haciendo al respecto?, o ¿qué no debemos seguir haciendo?, pues queda claro, que no debemos seguir tratando el tema como lo venimos haciendo, sino hacer lo que, generalmente, no se hace; es decir, lo otro, lo que puede ser, lo hipotético, lo que podría ayudar a construir eventualmente una didáctica para la lectura, -quizá algo basada en la insinuación o en el contagio u otras formas que motiven la voluntad- y que ayude al estudiante a descubrir su mundo en el mundo de la lectura y a descubrir su placer en el placer de las palabras.

La lectura formal es hoy, para la población adolescente –si no es para todos, para la mayoría- una práctica básicamente aburrida, pesada, quizá hasta repulsiva, que no concita el menor interés, como sí lo hacen, con facilidad, los medios masivos de información, las actividades lúdicas, los deportes, las reuniones de camaradería, etc.; razón por la cual, a muchos estudiantes, les resulta casi increíble concebir la idea de que la lectura puede ser fuente de placer.

Esta aversión a la lectura, desde luego, no es gratuita, sino aprendida. Aunque parezca increíble, se aprende en la interacción familiar, escolar y social de manera sistemática. La disyuntiva premio/castigo, por ejemplo, se transmite en la escuela y en la casa: un premio es que el niño vea televisión y un castigo que se confine a leer. *La televisión elevada a la dignidad de recompensa... y, como corolario, la lectura rebajada al papel de tarea...* Pennac (1993). Son estas prácticas conductistas, en gran medida las que han venido y vienen cimentado –sin quererlo, ni saberlo- el comportamiento de repulsión hacia los libros; sumada a ello, la práctica de la lectura obligatoria promovida en la escuela, que es un método que se resiste en buena parte de nuestras escuelas y hogares. Dice Borges: “La lectura obligatoria es una idea absurda, tanto valdría hablar de felicidad obligatoria” (Borges, 1977). Sin embargo, no nos negamos la posibilidad de algún elemento

positivo que puede haber en ello; pero en general sentimos que es improductivo. El verbo leer, dice Pennac, no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos, el verbo “amar” ..., el verbo “soñar” ... Pennac (1992, p.7). Pues, cabe señalar que la promoción de la lectura, cuyo propósito es –y debe ser- animar, contagiar, incitar a alguien (esto es a los estudiantes) a asomarse a una experiencia desconocida, tal vez peligrosa, a olfatear e intuir aventuras excitantes; exige, por así decirlo, de parte del promotor (docente) –aparte de pasión, claro está- intuición, creatividad y versatilidad.

De otro lado, la ausencia de referentes de lectura, tanto en la escuela, en la casa, como en la sociedad, es otro factor que limita la posibilidad de formar ciudadanos con hábitos de lectura. Nuestra sociedad, es una sociedad que no concibe la necesidad de la lectura como un derecho cultural, como ejercicio de la ciudadanía, sino más bien, considera la cultura en relación directa con el trabajo, la salud, la política, la vida privada y, por, sobre todo, la libertad de las personas. Lamentablemente, la lectura se ve limitada al tiempo de ocio de las personas, ya que es una actividad con poca valoración social, comunicacional. Cáceres y Piña (2014. p.5)

Según estudios realizados, por Cáceres y Piña (2014, p.6), los niños, a diferencia de los adolescentes, demuestran mejor predisposición por la lectura, pero lo cierto es que, algo ocurre, en el tránsito de la niñez y la pubertad, etapa de cambio donde el adolescente tiende a perder el hábito lector adquirido en los primeros años de escolaridad, inclinándose a la lectura fácil que demanda menor esfuerzo.

La ausencia de hábitos de lectura en los adolescentes, no es solo un problema educativo, sino un problema sociocultural, tampoco es solo un problema del país o de la región, sino es una tendencia mundial que despierta preocupación en los sectores educativos.

El indicador nacional que mide la competencia lectora, en nuestro sistema educativo, es la Evaluación Censal de Estudiantes que se aplica anualmente desde el 2007, el cual busca medir los progresos de aprendizaje de los estudiantes en comprensión lectora y razonamiento lógico, y en estos últimos años, en Historia Geografía, Economía y, Ciencia y Tecnología, en secundaria. A lo largo de estas dos últimas décadas, este sistema, ha venido mostrando un lento progreso en los aprendizajes, con un leve retroceso en lectura en esta última versión; según los

resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2019 en lectura del segundo grado de secundaria (que es lo último que se tiene) solo el 14, 5 % de estudiantes alcanza el nivel satisfactorio; lo que significa que –estos estudiantes- logran los aprendizajes esperados para su grado; en tanto, el 17, 7 %, se encuentra en el nivel previo al inicio, lo que significa que sus aprendizajes en lectura pertenecen a los grados inferiores. Si comparamos, estos resultados con la ECE 2018, en el nivel previo al inicio se redujo de 18, 5% a 17, 7%; pero, lamentablemente, también en el nivel destacado decreció de 16, 2 6% a 14, 5%, respectivamente; lo que significa que, en este último año, pre-pandémico, en vez de avanzar en aprendizajes de lectura, en el nivel secundario, se ha regresado. Los resultados de la ECE en lectura (nivel secundario) en la región Huánuco, es aún más preocupante, solo el 6,4% de estudiantes se ubica en el nivel satisfactorio y el 30, 2%, en el nivel previo al inicio. Minedu (2019).

Si observamos la diferencia entre gestión estatal y gestión no estatal en contextos urbanos tenemos los siguientes resultados, el 4,9% y 23,4% se encuentra en el nivel satisfactorio; y 32,2% y 7,9%, en el nivel previo al inicio, respectivamente. Minedu (2019).

Como se ven, estos resultados muestran la crisis de lectura en nuestra región, en específico en el nivel secundario, si bien hay una diferencia –según las estadísticas- entre el tipo de gestión (estatal/privada), pero no deja de ser preocupante: 23% en el nivel satisfactorio y 7, 9% en, previo al inicio, es lo que la gestión privada; pues como se ve, la brecha de lectura, sigue siendo grande y, lamentablemente, estos desempeños, nos colocan en un nivel de fragilidad educativa; por lo que, como instancias y actores educativos, tenemos el desafío de repensar y evaluar nuestras concepciones y prácticas docentes y buscar alternativamente otras maneras y formas didácticas que permitan brindar mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Pero el tema no es sencillo, pues va más allá de la didáctica de la literatura y la pedagogía y se inserta dentro del conjunto de factores socioculturales que, inciden, en uno u otro lado, respecto de la situación de la práctica lectora. Pero a pesar de ello, la escuela debe seguir entregando su cuota de responsabilidad, reinventándose continuamente, impulsando con optimismo desde las aulas, todas las formas posibles que induzcan a la lectura y a su comprensión, y contribuir así, a la construcción de una sociedad de lectores.

Por ello, en esta línea de investigación, nos hemos propuesto, diseñar, aplicar y evaluar, a manera de hipótesis de trabajo, la mediación escolar como propuesta metodológica para propiciar y fortalecer la formación de lectores literarios y contribuir así al desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de educación secundaria. Del mismo modo, siguiendo esta misma línea, nos hemos propuesto sensibilizar a los actores educativos sobre la importancia de la promoción de la lectura recreativa -desde el gesto y la actuación- en el proceso formativo de las personas; esto, con el propósito de promover espacios –en la escuela- de apertura, inicio y construcción de comportamientos lectores.

1.2 Justificación e importancia de la investigación

El propósito del presente trabajo de investigación es contribuir en la búsqueda de información conducente a fortalecer la formación de lectores literarios en estudiantes de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, provincia de Huánuco. Siendo la lectura en general uno de los elementos relevantes en el campo educativo y en la vida ciudadana en general, y la lectura literaria en particular, una posibilidad de autoconocimiento y comprensión de las condiciones humanas, todos tenemos la obligación moral, social y educativa, tanto los que mediamos en el aula y los que no, de poder promover su práctica en los niños y jóvenes desde el rol que cumplimos en la sociedad.

Asimismo, la lectura literaria es una posibilidad interesante para construir hábitos lectores y una fuente inagotable de posibilidades para enriquecer la mente y el espíritu humanos, pero que hasta ahora, en doscientos años de vida republicana, la escuela no ha podido promoverla debidamente, dan cuenta de ello, los bajos índices de lectura que el estudiantado peruano, evidencia, tanto en evaluaciones nacionales como internacionales y que nos coloca como un país con profundas brechas educativas. Por ello, resulta imperativo repensar el modo en que el estudiante se relaciona con la literatura y cómo vive esa relación, y buscar fortalecer, en lo posible, esa conexión a través de una pertinente mediación lectora, ejercida por el docente, la cual, bien llevada, permite estrechar vínculos irrompibles entre el libro y el estudiante, y establecer una relación de afecto que puede durar muchos años y en el mejor de los casos, toda la vida y contribuir de

ese modo, a construir una sociedad con mejores posibilidades de desarrollo. Es en este sentido, la literatura, una puerta abierta –no solo al mundo de la lectura- sino al mundo de la imaginación, del pensamiento y el lenguaje. Vargas Llosa, en el discurso de recepción del Premio Nobel (2010), ha dejado testimonio, de su relación vital con el libro y la lectura: “Aprendí a leer a los 5 años en las clases del hermano Justiniano, en el colegio La Salle, en Cochabamba (Bolivia). Es la cosa más importante que me ha pasado en la vida. Y ratifica su deuda con la literatura: “Casi 70 años después recuerdo con nitidez cómo esa magia, traducir las palabras de los libros en imágenes, enriqueció mi vida...”

Este testimonio da cuenta del poder transformador que puede tener la lectura literaria en sus cultores, por lo que, promover la formación de lectores literarios en la escuela, debe ser un propósito educativo que se fortalezca, entre otras estrategias metodológicas, a través de la mediación escolar.

La literatura es un vasto regazo donde hay lugar para todos, sin importar, las diversas diferencias que nos separan a los unos de los otros y que a través de ella podemos conocer mejor nuestra condición humana y terminar por conocernos un poco más de lo que nos conocemos y en, consecuencia, ser más altruistas, más inclusivos, más democráticos de lo realmente somos. He ahí el valor universal de la literatura. En ese mismo sentido, Vargas (2010), sostiene que:

La literatura, a diferencia de la ciencia y la técnica ha sido y seguirá siendo, mientras exista, uno de esos denominadores comunes de la experiencia humana, gracias al cual los seres vivientes se reconocen y dialogan, no importa cuán distintas sean sus ocupaciones y designios vitales, las geografías y las circunstancias en que se hallen, e, incluso, los tiempos históricos que determinen su horizonte. Los lectores de Cervantes o de Shakespeare, de Dante o de Tolstoi, nos entendemos y nos sentimos miembros de la misma especie porque, en las obras que ellos crearon, aprendimos aquello que compartimos como seres humanos, lo que permanece en todos nosotros por debajo del amplio abanico de diferencias que nos separa. (p.386)

Si, además, de servir de bisagra al mundo letrado, la literatura, puede alimentar el deseo de compartir la vida real con la vida representada, es entonces, un medio muy importante para la formación de lectores, y así además de ello, contribuye a la formación humana, resulta tremendamente enriquecedor, ya que contribuye en la construcción de una sociedad con mejores posibilidades humanas.

En ese sentido, la aplicación de la mediación escolar, a través de procesos como el andamiaje, el modelado y el aprendizaje cooperativo, es una posibilidad interesante –pueden haber otras más- que ayuda a la construcción de hábitos de lectura literaria en los estudiantes, y que esta conexión con los libros puede extenderse más allá de los límites del contexto educativo y poder convertirse en un modo de vida, que les provea una nueva manera de vivir, de pensar, de ver y de ser, ante la vida y el contexto que los rodea.

1.3 Viabilidad de la investigación

La presente investigación que recoge la propuesta de implementación de la mediación escolar como proceso metodológico para la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria, fue, en términos sencillos, diríamos bastante viable en muchos aspectos; en primer lugar, en el aspecto económico, no supuso mayor inversión aparte del costo que representaron los materiales didácticos con que se desarrollaron cada una de las sesiones interventoras; de otro lado, tuve la fortuna de contar con los amigos y colegas de la I.E.P Isaac Newton, quienes con la mejor disposición me brindaron todo el apoyo para la aplicación de la mediación escolar, como propuesta metodológica del estudio; en particular, el destacado docente de Lectura del segundo grado, profesor Juan Carlos Santa Cruz quien tuvo a cargo la ejecución de las doce sesiones-taller en el proceso de implementación de la propuesta. Respecto a los horarios, tampoco, tuvimos inconvenientes, puesto que en el plan de estudios de la institución ya se encontraban previamente distribuidas las horas pedagógicas de Lectura; de modo que la aplicación de la propuesta no interfirió, ni alteró, el normal desarrollo pedagógico en dicha institución.

En ese sentido, debemos señalar que la implementación de la mediación escolar para la formación de lectores literarios es totalmente viable, solo es necesario, una mirada optimista y el cambio de actitud de los actores educativos.

1.4 Formulación del problema

1.4.1 Problema general

¿De qué manera influye la mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019?

1.4.2 Problemas específicos

- ✓ ¿Cuál es la influencia de la mediación escolar en el comportamiento lector de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019?
- ✓ ¿De qué modo influye la mediación escolar en el canon literario de estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019?
- ✓ ¿Cuál es la influencia de la mediación escolar en la comprensión literaria en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019?

1.5 Formulación de objetivos

1.5.1 Objetivo general

Conocer la influencia de la mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.

1.5.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar la influencia de la mediación escolar en el comportamiento lector de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.
- ✓ Reconocer la influencia de la mediación escolar en el canon literario de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.
- ✓ Identificar la influencia de la mediación escolar en la comprensión literaria en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedente de investigación

GAMEZ (2012) en la tesis titulada: “Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa Rural mixta de Palmira, Municipio de Pueblo Viejo, Magdalena, Colombia”, para optar el grado de magíster, concluye que:

- En lo que se refiere a definir las estrategias hacia la motivación a la lectura, estudiantes de quinto grado de básica primaria de la IED Rural Mixto de Palmira; Pueblo Viejo, se logró identificar dificultades, los estudiantes no percibe de manera satisfactoria la adquisición de ambientes educativos para el desarrollo de los aprendizajes significativos, se detectó problemas en los procesos didáctico, considerando que las clases son muy aburridas y no llevan hacia una motivación a la lectura.
- Consideran los estudiantes que las estrategias diseñadas por parte los docentes no tienen eficacia y funcionalidad en el aprendizaje de los estudiantes: manifiestan que en el aula de clase no se estimulan, fomentan y orientaciones pedagógicas que contribuyan a manejar las prácticas emocionales de los estudiantes.
- Con relación a: Identificar los sistemas de representación más recurrentes, la tendencia fue de auditivo y kinestésico. Las respuestas de los estudiantes ante el Inventario de Estilos de Aprendizaje muestran que los estilos de Aprendizaje son neutrales y que, al identificar las preferencias perceptuales de los estudiantes, estas son diferentes y se equilibran, solo en algunos casos se demuestra una preferencia de los estudiantes por el canal visual y auditivo.

DUARTE (2012) en la tesis doctoral: “La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector”, desarrollada en la Universidad de Alcalá, España, plantea las siguientes conclusiones:

- Primera pregunta orientadora: ¿La práctica de la lectura ejercitada por el docente favorece el desarrollo del comportamiento lector de los alumnos en los grados iniciales de la escuela primaria?

La visión investigativa sobre la práctica docente detectó una nítida diversidad sobre la concepción de la lectura entre las profesoras, lo que evidencia una

ausencia del pensar y del actuar colectivamente, momento sin igual para el intercambio de experiencia y aprendizaje con compañeros con más experiencia. Esta fragilidad dificulta la capacidad de innovación en la práctica pedagógica, imposibilitando así, los procesos de reflexión y reconstrucción de las profesoras para dinamizar la enseñanza y aprendizaje en la formación de lectores autónomos.

- Segunda pregunta orientadora. ¿Los alumnos aprobados demuestran dominio cognitivo de la lectura? En este enfoque interesa investigar cómo enseñan los profesores la lectura, ya que la mayoría de los alumnos termina los grados iniciales de la enseñanza primaria sin saber leer. A partir de esta necesidad surgieron las interrogantes que permitieron desvelar la relación entre la enseñanza de la lectura y el aprendizaje de los alumnos.
- Tercera pregunta orientadora. ¿La biblioteca de la escuela puede ser considerada pilar de la sostenibilidad de la lectura? Lógicamente, fue necesario que la investigación desvelase la complejidad de la propuesta de lectura en la práctica docente, teniendo como foco la biblioteca de la escuela como estímulo del comportamiento lector. En ese sentido y gracias al pensamiento pedagógico construido por estas docentes y los cuestionamientos que integran varios aspectos de ese uso, se verificó la repercusión de la utilización de la biblioteca por el alumno, la escuela y la sociedad.
- Cuarta pregunta orientadora. ¿La actitud que incentiva la comprensión de la lectura utilizada por el profesor en su práctica pedagógica contribuye con la construcción del comportamiento lector? Es difícil creer que las profesoras puedan promover cambios, si solo perciben lo obvio y no demuestran capacidad para trascender el complejo proceso de enseñanza aprendizaje

CRUZ (2012) en la tesis doctoral: “Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores”, investigación de tipo cualitativa, desarrollada en la Universidad de Barcelona, España; arriba a las siguientes conclusiones, cabe señalar que las conclusiones son las respuestas a los objetivos generales y específicos.

El primer objetivo general que se planteó en esta investigación fue: Examinar en algunos discursos de docentes, las interpretaciones que elaboran sobre su trabajo con la literatura, concretamente en lo relacionado con las estrategias que

ellos aplican para dinamizar, contextualizar y potenciar los repertorios de los estudiantes en las lecturas de obras literarias narrativas. Sobre el cual se concluye:

Los docentes a través de sus discursos –expresados en las respuestas a las preguntas de los cuestionarios y expresados en las entrevistas- consideran que la recepción lectora o respuestas de los estudiantes a las lecturas literarias dependen, en gran medida, de las mediaciones que ellos realicen. Estas intervenciones se efectúan por medio de decisiones que toman sobre:

- Modelos pedagógicos elegidos para trabajar una determinada perspectiva didáctica.
- En estos modelos se percibe la influencia de la teoría y crítica literarias, esta disciplina provee de categorías teóricas y modelos de análisis textuales a los docentes.
- Los modelos pedagógicos incluyen una visión sobre los aprendices; el profesorado del que obtuvimos los datos es reiterativo en considerar a sus estudiantes como personas que deben desempeñar un papel activo en la comprensión e interpretación de las lecturas literarias que realiza en la clase.
- En la experiencia que tienen los profesores y profesoras reconocen que los jóvenes en sus prácticas letradas recurren a otros tipos de lecturas que se ubican al margen de lo que las instituciones académicas y literarias consideran literatura culta: *best sellers*, cómics, revistas de entretenimiento, novelas sobre la violencia del narcotráfico de las cuales se hacen versiones para la televisión y el cine, de ahí su gran popularidad.
- Por otra parte, estas prácticas lectoras se combinan y conviven con prácticas culturales donde los medios de comunicación y la tecnología tienen una gran presencia.
- Para los docentes entrevistados siguen siendo válida la lectura de las obras consideradas clásicas, la razón que esgrimen es que el espacio escolar es tal vez la única oportunidad que tienen los jóvenes de conocer, leer y trabajar este patrimonio 326 de la humanidad.

Respecto **al segundo objetivo general** que se propone la autora en este trabajo de tesis doctoral fue: Contrastar las opiniones y creencias de los docentes con las valoraciones que tienen algunos estudiantes sobre la educación literaria

recibida por medio de lectura de cuentos y novelas. Sobre el cual, anota, las siguientes características.

Sobre las respuestas a las lecturas literarias, lo primero que debemos decir es que los estudiantes leen, cada persona entrevistada tiene unas referencias bibliográficas mínimas, especialmente títulos de la Literatura Infantil y Juvenil, pero también lecturas del canon literario colombiano, libros trabajados en la escuela, en su gran mayoría.

Un capítulo aparte merece aquellas lecturas extra escolares que realizan, especialmente influenciados por los medios de comunicación y el mundo editorial.

En cuanto a los gustos lectores juveniles, los estudiantes aceptan aquellas obras con las cuales se identifican porque están cercanas a sus experiencias juveniles; pero también aquellas donde encuentran formas de narrar que los seduce, atrayéndolos en la historia. Rechazan lo que califican de “demasiado ficticio” y que no reviste nada significativo para sus intereses juveniles; para ellos ésta es una lectura dirigida a gente mayor.

Todas estas experiencias y valoraciones con la lectura en clase, nos llevan a concluir que aún es definitiva en la recepción lectora la mediación docente, al menos en las instituciones escolares; porque en otros espacios la adquisición de hábitos de consumo lector se realiza a través del circuito comunicativo que controla y maneja el mundo editorial y los medios de comunicación.

MUNITA (2014) en la tesis doctoral: “El mediador escolar de lectura literaria, un estudio del espacio de encuentro entre práctica didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura”, desarrollada en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Arriba a las siguientes conclusiones:

- La didáctica se funda en las personas que hacen posible su existencia. A su vez esto se vincula con la profunda convicción que ha atravesado este trabajo desde sus inicios: más allá de prescripciones curriculares o de modelos didácticos en abstracto, son las personas que inciden más efectivamente en la formación de lectores. Sin duda, lo anterior hace de la didáctica una disciplina a la vez rica y compleja (como lo es el ser humano), cuyo avance requiere del estudio en profundidad de los múltiples factores que influyen en la problematización que sujetos complejos hacen de un texto literario en el aula.

En este marco, en el presente estudio optamos por centrarnos en ciertos factores que nos parecían especialmente relevantes para la educación literaria: los recorridos lectores personales de un maestro, las creencias que tiene acerca de la literatura y de su enseñanza, y, sobre todo, la posible influencia de estos aspectos en las prácticas didácticas que el docente moviliza para la formación de lectores literarios. Para ello emprendimos un recorrido que nos llevó a visitar diversos campos y líneas de investigación, los cuales, en su conjunto, formaron un complejo entramado teórico que nos permitió construir una mirada interdisciplinar sobre nuestro objeto de estudio. A su vez, a partir de esa mirada elaboramos una nueva definición para el concepto de *mediación lectora*, lo que podría considerarse como una primera aportación relevante de esta investigación al campo científico al que se adscribe.

La complejidad del mediador escolar de lectura literaria en tanto objeto de estudio, impuso, luego un diseño metodológico, igualmente complejo. Al adoptarlo, intentamos, huir de ciertos determinismos que pudiesen lastrar el proceso de investigación y, por extensión, los resultados de ahí derivados. Nos situamos, más bien en un camino interpretativo apoyado en el diálogo entre diversos instrumentos y procedimientos metodológicos que, en su conjunto, ofrecían muchas posibilidades, para el intento de comprensión del pensamiento y la acción de sujetos, que actúan (o actuarán) como mediadores entre los niños y los libros.

Así pues, los principales hallazgos que ha dejado ese camino interpretativo podrían sintetizarse en las siguientes aportaciones,

- En líneas generales, se observan influencias de plano personal (en tanto lector) y el plano pedagógico (en tanto profesor) influencias que se manifestaron con cierta claridad en la mitad de maestras participantes. En ese contexto, nuestros hallazgos favorecen dos líneas de avance para pensar la cuestión del sujeto lector didáctico. La primera es que la fórmula (tan cara a ciertas especialistas) “buen lector es igual a buen mediador” está lejos de funcionar en términos absolutos o causales, pues, así como hay docentes que la encarnan ajustadamente, también puede haber maestras lectoras que no trasladan su experiencia íntima al ámbito público del aula. La segunda es que la influencia del sujeto lector en las prácticas

docentes estaría mediatizada por el factor contextual, esto es, por el entorno institucional en el cual se desarrolla el quehacer profesional.

- Predomina un tipo de relación fuerte entre creencias y prácticas didácticas, situación que se acentúan en aquellos sistemas de creencias en los cuales las representaciones o principios compartidos por el equipo docente son especialmente relevantes. En ese sentido, creemos que una aportación clave de nuestro estudio radica en la pujanza del contexto institucional como mediador del vínculo entre creencias y prácticas. Pues mientras en un contexto fuerte (Escuela 1) esta relación se observa muy estrecha, en un ambiente de escasa tradición lectora (Escuela 2), en cambio el vínculo, entre las teorías implícitas y las prácticas mediadoras, sobre la lectura literaria tiende a disminuir. En suma: se confirma la importante ascendencia que habría entre creencias y prácticas, pero agregando interesantes matices al respecto, relacionados, sobre todo, con el contexto institucional, en el cual todo maestro participa.
- El vínculo entre perfil lector y sistema de creencias parece más fuerte en los maestros en formación que en las maestras en ejercicio, especialmente en aquellas cuestiones ligadas a los procesos educativos. Pues, mientras las creencias sobre la lectura literaria encuentran altas coincidencias entre los sujetos lectores participantes (sean docentes en formación o en ejercicio), las teorías implícitas acerca de los procesos de educación literaria en las aulas parecen más unitarias en los perfiles lectores de los estudiantes de magisterio que en los de las maestras.

PALACIOS (2015) en la tesis titulada “Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria”, investigación realizada en la Universidad de Piura, para obtener el grado de maestría en psicopedagogía. Se trata de una investigación de tipo cuantitativa-cualitativa, con metodología mixta. En la que se puede observar conclusiones como:

La aplicación de estrategias de motivación antes, durante y después de la lectura, es eficaz, de acuerdo a los resultados finales, ya que permite el desarrollo efectivo de las actividades de manera planificada, organizada y adecuada para fomentar el hábito lector en las alumnas del primero de secundaria del colegio

Vallesol, evidenciadas también en cada sesión de animación a la lectura de obras literarias propuestas, así como el seguimiento.

Las estrategias de animación antes, durante y después de la lectura permiten fomentar el hábito lector en las alumnas de primero de secundaria del colegio Vallesol. En cuanto a las estrategias de animación antes de la lectura, el 96% favorecieron al interés y fomento del hábito lector; las estrategias de animación durante la lectura con el 77% de eficacia y las estrategias de animación después de la lectura con el 91% de eficacia.

MANCO (2014) es su tesis cualitativa, “Promoción de lectura en zonas urbanas de Lima: el caso del servicio casero del libro de la biblioteca municipal de Miraflores”, en la que se analizan variables relacionadas con la práctica de la lectura y el servicio brindado y su repercusión en el público objetivo de servicio de promoción de la lectura de una biblioteca pública. Cuyo propósito fue sintetizar las buenas prácticas de este servicio en particular. En la tesis se usa metodología cualitativa, haciendo uso de entrevistas a usuarios y bibliotecarios. Los resultados más resaltantes son: la biblioteca pública se acerca efectivamente a usuarios potenciales mediante servicios de promoción de lectura, en lugares no tradicionales, las estrategias más relevantes para promover la lectura en personas adultas se enfocan en la personalización del servicio y en el uso de lenguaje hablado (oralidad) como motivadores de la lectura y finalmente, los usuarios participan de este servicio pues la lectura es útil para las personas, tanto a nivel personal y familiar, como a nivel laboral.

HILARIO (2016) en la tesis para optar el grado de magíster, titulada: “La animación a la lectura en la formación del hábito lector en estudiantes de cuarto y quinto de educación secundaria de la I.E.P Bertolt Brecht S.J.L 2014”, investigación básica o sustantiva, correlacional, llevado a cabo con una muestra de 169 estudiantes, en la cual arriba a las siguientes conclusiones:

Primera. Se determinó que la animación a la lectura influye significativamente en la formación del hábito lector en los estudiantes de cuarto y quinto grados de educación secundaria de la I.E.P. “Bertolt Brecht” S.J.L. Existe una correlación alta y muy significativa entre las variables asociadas; la animación a la lectura

realizada por el bibliotecario, los amigos, los padres de familia y los docentes determina en un 55% el hábito lector de los estudiantes.

Segunda. Se determinó La animación a la lectura realizada por los docentes influye significativamente en la formación del hábito lector en los estudiantes de cuarto y quinto grados de educación secundaria de la I.E.P. “Bertolt Brecht” S.J.L. Existe una correlación moderada, pero muy significativa entre estas dos variables. Las actividades de comprensión lectora realizadas en el aula, la lectura y representación de obras, la escritura de textos a partir de la lectura, el fomento de intercambio de libros, la valoración de la lectura y la recomendación de libros influyen en un 30% en la formación del hábito lector de los estudiantes. **Tercera.** Se determinó que la animación a la lectura realizada por el bibliotecario influye significativamente en la formación del hábito lector en los estudiantes de cuarto y quinto grados de educación secundaria de la I.E.P. “Bertolt Brecht” S.J.L. La correlación entre estas variables es moderada, pero muy significativa. El trabajo realizado por el bibliotecario para organizar el material de lectura en la biblioteca, fomentar actividades asociadas a la lectura, orientar a los estudiantes cuando acuden a este ambiente, recomendarles libros para que lean y facilitar el acceso a la biblioteca influye en un 26% en el hábito lector de los estudiantes.

Cuarta. Se determinó La animación a la lectura realizada por los padres de familia influye significativamente en la formación del hábito lector en los estudiantes de cuarto y quinto grados de educación secundaria de la I.E.P. “Bertolt Brecht” S.J.L. Existe una correlación alta y muy significativa entre ambas variables. La actividad lectora de los padres, la adquisición de libros para el hogar, la visita librerías y ferias de libros, el acondicionamiento de un ambiente físico para la lectura ya sugerencia de libros a sus hijos influye en un 41% en el hábito lector de los estudiantes. **Quinta.** Se determinó que la animación a la lectura realizada por los amigos influye significativamente en la formación del hábito lector en estudiantes de cuarto y quinto grados de educación secundaria de la I.E.P. “Bertolt Brecht” S.J.L. La correlación entre estas variables es también moderada, pero muy significativa. Los comentarios o recomendaciones que los amigos hacen a los estudiantes para que lean, el

préstamo de algún libro, etcétera, influyen en un 30% en el hábito lector de los estudiantes.

GUILLERMO (2013) en el estudio “Hábitos lectura en adolescentes de 13 a 14 años del colegio Loyola”, se propuso determinar el hábito de lectura que presentan los adolescentes en edades comprendidas entre los 13 y 14 años, de ambos sexos, que estudian en el primer grado básico en el Colegio Loyola. La investigación fue de tipo cuantitativo, alcance descriptivo y diseño no experimental transversal. La población estuvo conformada por alumnos de 13 y 14 años y una muestra de 30 estudiantes. Los resultados mostraron que los adolescentes practican con frecuencia la lectura, leen en el tiempo libre y los lugares para leer son en casa y en el aula. Los padres son parte esencial para el fomento del hábito lector, deben leer delante de sus hijos; aunque en la muestra de la investigación se identificó que hay un porcentaje que no comparte la lectura con sus hijos, argumentando que les falta tiempo. Guillermo concluye que el rol docente es un elemento importante en la animación a la lectura. El docente es modelo para los adolescentes y debe utilizar diferentes estrategias cognitivas para motivar y facilitar la comprensión lectora en las actividades realizadas dentro del aula. Las estrategias utilizadas por los docentes permiten al estudiante descubrir los beneficios que obtienen a través de la lectura: aumentar el vocabulario, la creatividad e imaginación y mejorar el aprendizaje.

MALPARTIDA (2015) en la tesis de maestría titulada: “Influencias del programa ‘mis lecturas favoritas’, para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa Integrada de Aplicación rural Huacalle- 2015”, tipo de investigación aplicada, con diseño experimental y su modalidad cuasiexperimental, concluye que:

La aplicación del programa “Mis lecturas favoritas” influye significativamente en la mejora del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del VI ciclo de educación secundaria de la institución educativa entregada rural Huacalle, Huánuco, 2015.

CAMPOS (2015) en la tesis doctoral “La etnonarración en la comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria de las instituciones parroquiales

de Tingo María- 2015”. se trata de una tesis de investigación aplicada, con diseño experimental y su modalidad cuasiexperimental, concluye que:

- De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de hipótesis podemos afirmar que la aplicación de la etnonarración ha influido positivamente en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del quinto grado de educación primaria de las instituciones educativas parroquiales de Tingo María- 2015.
- El nivel de aprendizaje de los alumnos del grupo experimental en los niveles literales, inferencial y crítico, mejora significativamente con la aplicación de la etnonarración, en comparación con los alumnos del grupo control que no se aplicó el problema.

2.2 Bases teóricas

Uno de los retos de la pedagogía actual es lograr la efectividad en los procesos de aprendizaje, -y pone al estudiante en el centro de sus atenciones- cuya preocupación está centrada –más que en la enseñanza- en cómo aprenden los estudiantes, cuáles son sus intereses, qué necesitan para seguir aprendiendo, y cómo ayudarlo a aprender a aprender, esto supone, hurgar –desde el rol docente- en las causas de los problemas, los posibles vacíos u obstáculos que ralentizan o dificultan el proceso de aprendizaje. Es en ese mismo propósito, se plantea en este estudio, la propuesta de la mediación escolar como alternativa para fortalecer la formación de comportamientos lectores.

2.2.1 Mediación escolar. Según (Prieto, 1995, citado por Reyes, 2013, p,1) “La mediación pedagógica consiste en la tarea de acompañar y promover aprendizajes”. Es crear las condiciones necesarias para que el estudiante establezca una relación dinámica con el objeto de aprendizaje, esto es, tenga oportunidades de aprendizaje, en el marco de un clima favorable y humano.

La mediación es un proceso que sirve para animar, orientar, continuar y facilitar una situación dada, Reyes (2013, p.2), que, además implica la formulación de retos o desafíos cognitivos que movilicen las capacidades, destrezas, conocimientos en la resolución de una situación extraída del entorno social.

2.2.1.1 Definición conceptual. La mediación escolar es una tarea de interacción donde el docente es un mediador cultural, promueve y acompaña el aprendizaje para que el estudiante pueda construir sus aprendizajes, se apropie del mundo y de sí mismo. El mediador (en el ámbito que sea) es quien fomenta las primeras tendencias lectoras, consolidándolas con las estrategias más adecuadas en cada momento. Su trabajo es esencial pero también complejo, entre otras razones porque debe trabajar con lecturas de diverso tipo, con las que pretenderá lograr diversos objetivos: información, instrucción, diversión, imaginación. Cerrillo (2009, p. 05). La mediación escolar es también “fomento”, “intervención”, “familiarización”, o “animación”, (...) Todo esto se refiere a la intervención de los adultos encargados de “hacer las presentaciones” entre los niños y los libros. (Colomer, 2014, p 138).

Para ampliar nuestra visión respecto a las bondades de la mediación escolar y en específico sobre la mediación de lectura, tomemos en consideración el testimonio que ha recogido Michele Petit:

Para que entiendan hasta qué punto un mediador puede influir en un destino, les daré un primer ejemplo. El de Hava, una jovencita de origen turco que, tras haber vivido hasta la edad de diez años en un barrio marginado de Estambul, fue a dar a Francia, a una ciudad de provincia, donde su padre, albañil, había llegado para probar suerte. Debido a su ignorancia inicial del francés, Hava estaba muy atrasada en su formación escolar. Y ya se disponía a dejar sus estudios en segundo año de secundaria para buscar un trabajo, como era el deseo de sus padres. Le cedo la palabra:

Se lo había dicho a mi maestro de matemáticas y él me dijo: "¡Estás loca! En qué podrías trabajar al salir de segundo de secundaria ". Y yo le dije: "Sí, pero ya tengo quince años. Voy a salir. Voy a trabajar. Voy a hacer un certificado de aptitudes profesionales ". Y él me contestó: "No. Yo te aconsejo que termines la secundaria para ver tal vez las cosas cambien ". Yo quería mucho a ese maestro [. . .] Entonces le dije que sí, para darle gusto, y también para ver qué pasaba: "Terminaré la secundaria. Así obtendré mi certificado; un certificado, para mí, era mucho en esa época: ahora ya no significa nada ". Así que me dije: "Voy a intentarlo y luego me pondré a buscar trabajo ". Porque todo el tiempo me habían remachado "trabajar, trabajar ". Así, terminé la secundaria y me dije: "Quiero ir un poco más lejos ". Es verdad que me entendía bien con mis maestros [. . .] Además ellos ya

se habían dado cuenta de que la escuela era el único lugar donde yo me sentía bien [. . .] Eran los únicos que no me decían todo el tiempo: "Tienes que casarte ". Además me enseñaban muchas cosas. Durante todos estos recorridos, Hava encontró apoyo en las bibliotecarias de su barrio:

Tenía muchos problemas por haber llegado grande a Francia, pero ella me ayudó mucho. Tuve suerte, hay otras que no te ayudan [. . .] En francés, me corregía mis resúmenes. Me decía: "Mira, no se dice así, mejor dilo así ". O los errores de gramática. Ella me explicaba, se daba tiempo para hacerlo. Decía: "De matemáticas, bueno, mejor no me preguntes nada porque ... " Me ayudaba mucho. Nunca la olvidaré. O si no, era la documentalista de la biblioteca escolar. Ella me ayudó mucho también. Sobre todo en francés. como yo tenía muchos problemas en esta materia. debía ponerme al corriente.

Y en la biblioteca, Hava intercambiaba también conocimientos, experiencias, con otros usuarios que, como ella, iban a hacer sus tareas. Cuando encontramos a esta jovencita vivaz, tenía veinte años. cursaba el último año de preparatoria, quería ser maestra. Desde entonces ya era animadora intercultural y ayudaba a los niños del barrio a hacer la tarea. También era lectora. En las jornadas anteriores la cité; es a ella a quien le gustaba leer a Víctor Segalen, porque le parecía que le devolvía su dignidad a la gente sencilla. También nos habló de Agatha Christie, de Shakespeare, de escritores turcos y antillanos, etc. Las cosas no son tan sencillas para Hava: se siente desgarrada entre su deseo de emancipación y el apego a sus padres. Y aunque éstos evolucionan, lo hacen menos rápido que ella. Pero ella está mejor armada para enfrentarse a los obstáculos que encontrará en su camino. Petit (2013, pp. 155-157)

2.2.1.2 Definición operacional. La mediación escolar que tuvo lugar en el presente estudio comprendió tres procesos: el andamiaje, el modelado (ámbito didáctico), y el trabajo cooperativo espacios que se desarrollaron en el aula. Además de condiciones como, la interacción positiva entre estudiante docente, el vínculo afectivo, la promoción de la autonomía del aprendizaje, y la consideración de las dimensiones afectiva, cognitiva y social. En el proceso de implementación de la mediación escolar se aplicaron **doce sesiones-taller** en un periodo de tres meses. En cada una de las sesiones-taller, tuvieron lugar las estrategias que detallamos a continuación.

El modelado. Es un proceso metodológico, bastante usado en la escuela tradicional, pero con efectividad en el aprendizaje, que consiste en presentar un modelo en el proceso de movilización de competencias a fin de los estudiantes conozcan el camino del aprendizaje. Para efectos de este estudio, comprendió los siguientes procesos:

- La motivación docente.
- Ejecución de una acción o estrategia o la construcción significado.
- La atención y la retención de los estudiantes.
- El estudiante pone en práctica lo aprendido.
- Reflexión sobre lo aprendido.

El andamiaje. Basado en el concepto de zona de desarrollo de Vigotsky. El cual consiste en que el docente ofrece soporte, andamiaje, para que el estudiante transite desde la zona de desarrollo real (zona de aprendizaje en que se encuentra) hacia la zona de desarrollo potencial. En esta estrategia se tomó en consideración procesos como:

- Recuperación de saberes previos.
- Tiempo para las intervenciones.
- Pausas durante la lectura, preguntas.
- Revisión, evaluación, retroalimentación.

El trabajo cooperativo. Esta estrategia se inscribe dentro de la teoría sociocultural del aprendizaje, que postula la tesis de que el aprendizaje se produce en la interacción con las personas. Esta estrategia comprendió los siguientes procesos:

- Selección de textos de lectura.
- Lectura compartida con cambio de roles.
- La tertulia literaria.
- Reflexión grupal.

2.2.1.3 Modelado. Es un proceso metodológico que promueve el aprendizaje a través de la interacción de dos personas: de alguien que enseña mediante el modelado, esto es del ejemplo, y otro que aprende, mediante la observación del acto que es materia de transferencia. También recibe el nombre de aprendizaje vicario, aprendizaje observacional, imitación, modelado, o aprendizaje cognitivo social. Es el aprendizaje basado en una situación social en la que al menos participan dos personas.

Los humanos aprenden la mayor parte de su conducta a través de la observación, por medio del modelado, al observar a los demás nos hacemos a la idea de cómo se efectúa las nuevas conductas y posteriormente, esta información nos sirve como guía. Cuando se exponen los modelos las personas que lo observan adquieren principalmente representaciones simbólicas de las actividades efectuadas por el modelo (Bandura, 1987, citado por Cherem, et al s/f, p.9).

a. La motivación.

Es un elemento clave en el proceso pedagógico, diríamos, en términos simbólicos, que es la energía que empuja la ejecución de la experiencia de aprendizaje. La motivación, por lo mismo, no puede ser solo un momento, ni un apéndice durante la sesión de aprendizaje, sino una fuerza transversal ligada estrechamente al desafío a resolver.

Al respecto, el Minedu (2014, p.5) señala que:

La motivación no constituye un acto de relajación o entretenimiento gratuito que se realiza antes de empezar la sesión, sino más bien es el interés que la unidad planteada en su conjunto y sus respectivas sesiones logren despertar en los estudiantes de principio a fin. Un planteamiento motivador es el que incita a los estudiantes a perseverar en la resolución del desafío con voluntad y expectativa hasta el final del proceso. Si los estudiantes tienen interés, necesidad, motivación o incentivo para aprender, estarán más dispuestos a realizar el esfuerzo necesario para lograrlo.

En otros términos, podemos señalar que la motivación representa las razones que impulsan al estudiante a realizar la actividad de aprendizaje, por lo que, en la enseñanza de la lectura, no puede ser diferente, es necesario establecer en el antes de la lectura, las razones por la que nos enfrentaremos al texto elegido.

b. La atención. Según el diccionario de la lengua española (RAE), atención es acción de atender. Y atender, es acoger favorablemente, o satisfacer un deseo, ruego o mandato. En

esa lógica, atender pedagógicamente es acoger con expectativa algún fenómeno de estudio; en otras palabras, es abrirle la puerta del espíritu y la mente a aquello que va a gatillar (ya sean procesos, teorías, recomendaciones) una experiencia de aprendizaje.

Según (Ruiz, 2010) el proceso de aprendizaje necesariamente pasa por la atención, y todo aquello, que interfiera es un detrimento para el aprendizaje. En ese sentido, si el modelo es atractivo a los estudiantes prestarán más atención.

De modo que resulta, importante trabajar la atención de los sujetos de aprendizaje, en función de sus intereses y estilos de aprendizaje.

La atención en el campo de la lectura, debe entenderse como acoger la historia en el espíritu, hacerla parte de nuestra vida, o lo que es lo mismo, ingresar al mundo representado de la ficción, vivir una vida paralela a la vida real, hacerse cargo de la historia, identificarse con los personajes y vivir sus múltiples vidas.

- c. **La retención.** Según el diccionario de la RAE, retención es acción y efecto de retener. Y retener, significa, conservar en la memoria algo.

En términos de aprendizaje, retener, vendría a ser conservar, guardar en la memoria una información o conocimiento.

Bohorquez y Verástegui (2011, p.30), señala “que uno de los factores psicológicos más importantes que influyen sobre el aprendizaje es la permanencia de lo aprendido.” O sea, la capacidad de poder guardar en la mente las experiencias vividas, en este caso, experiencias de orden cognitivo. La retención, es un proceso mental, que bien puede ser consecuencia de la repetición didáctica de un fenómeno, por ejemplo, como ocurre con el aprendizaje de la tabla de multiplicación, o que el fenómeno tenga alguna relación con las experiencias personales de quien aprende, o ser producto

de la reflexión del sujeto que consiste en construirle un sentido a aquello que se internaliza.

Según Ruiz, (2010, p. 4) en la capacidad de retener, “entran en juego la imaginación y el lenguaje” y afirma que: guardamos lo que hemos visto hacer al modelo en forma de imágenes mentales o descripciones verbales”, y que “una vez “archivados”, podemos hacer resurgir la imagen o descripción de manera que podamos reproducirlas con nuestro propio comportamiento.”

- d. **La reproducción.** Este proceso tiene que ver con poner en práctica lo observado, lo cual, activa el proceso de aprendizaje.

La reproducción de un hecho didáctico que pone en movimiento, la memoria y las destrezas físicas del que aprende. Dice, (Ruiz, 2010, p.4, que “en este paso, debemos traducir las imágenes o descripciones al comportamiento actual.” En una frase, este proceso supone “reproducir el comportamiento observado”. Sin embargo, debemos señalar, que no todo lo que se observa puede ser aprendido por el sujeto; el modelo debe ser coherente con las competencias del estudiante, pues como dice Ruiz, (2010, p. 4) “puedo pasarme todo un día viendo a un acróbata haciendo su trabajo y no poder ser capaz de reproducir sus movimientos acrobáticos, ya que no estoy entrenado para ello.”, pero si quien es observa es un aprendiz con habilidades para la acrobacia, evidentemente podrá ir mejorando sus competencias a partir de lo observado.

Otro aspecto que (Ruiz, 2010, p.4) desea poner sobre la mesa es que “la reproducción mejora nuestra habilidad para imitar” Incluso, señala esta autora que “nuestras habilidades mejoran solo con el hecho de imaginarnos haciendo el comportamiento.”

2.2.1.4 El andamiaje. La teoría del andamiaje fue desarrollada por David Wood y Jerome Bruner, a partir de la zona de desarrollo próxima de Vygotsky. La teoría del andamiaje nos brinda elementos para comprender de qué manera las acciones de quien enseña apuntalan a la construcción del saber.

“El andamiaje es una de las aproximaciones didácticas para desarrollar la capacidad autorreguladora de los estudiantes. Este término hace referencia al proceso de control por parte del profesor, de los elementos de la tarea que superan las capacidades del aprendiz”. (Lopez y Hederich, 2010, p.19)

En relación a la aplicación del andamiaje como proceso pedagógico, se tuvo en consideración para efectos de este estudio, la recuperación de los saberes previo, el uso de recursos visuales, el acompañamiento pedagógico y la evaluación y retroalimentación.

a. Saberes previos. Son los conocimientos, informaciones, experiencias que los estudiantes llevan al aula, estos saberes proceden de fuentes escritas, orales o experiencias de vida. Según Minedu (2014), en el aula, todos los estudiantes, sin distinción alguna, por razones sociales, culturales, raciales, etc., tienen vivencias, conocimientos, habilidades, creencias y emociones que se han ido cimentando en su manera de ver y valorar el mundo, así como de actuar en él. Por lo que resulta, importante recoger estos saberes, pues constituyen el punto de partida de cualquier aprendizaje. Sobre el cual se debe construirse los nuevos saberes; pues, en estricto, ello permite completar, complementar, contrastar o refutar lo que ya se sabe, no de ignorarlo.

Por lo que en el proceso de enseñanza aprendizaje, el docente debe tomar en consideración estos saberes, que no solo, le brindan información sobre qué nociones trae el estudiante al aula, sino sobre, el carácter sociocultural en

que se gestó. En ese sentido; Minedu (2014) recomienda que el docente, para tomar en cuenta, este proceso, debe prever el momento y la estrategia más adecuada para recuperar los saberes, así como para utilizarlos en el diseño o rediseño de la clase. Para esto hay que prever asimismo un medio de registro de las ideas, valoraciones y experiencias previas, a fin de poder hacer referencia a ellas a lo largo del proceso.

La importancia de recuperar los saberes previos en una sesión de aprendizaje, radica en que permite cimentar o promover la construcción del nuevo aprendizaje sobre la base de los primeros. En ese mismo sentido, Ausubel (1978) afirma que:

“La adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva.” (Ausubel, 1978, pp.70-71; citado por Ontoria y otros, 1995, p.8)

En otro momento, reitera su tesis, afirmando que: “Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado, con una serie de conceptos, representaciones y conocimientos adquiridos previamente.” (Ausubel y otros (1983), citado por Rivera, 2000, p.76)

- b. Recursos y/o materiales educativos.** La importancia que tienen los recursos y/o materiales educativos en el proceso de aprendizaje, es realmente relevante, puesto que son elementos que ofrecen un soporte de ayuda, una canalización de procesos en la construcción de aprendizajes.

Los materiales educativos, según Minedu (2019, p.6) son recursos de diversa naturaleza que se utilizan en los procesos pedagógicos con el fin de que los estudiantes desarrollen de manera autónoma, reflexiva e interactiva sus aprendizajes.

Los materiales educativos tienen como propósito favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, considerando las características de los estudiantes, coadyuvando así al desarrollo de competencias definidas en el CNEB vigente, sus orientaciones pedagógicas y enfoques.

Los recursos y/o materiales, usados para efectos de la investigación, son en este caso, visuales, considerados, debido al poder que tienen para reforzar la atención de los estudiantes en el proceso de la lectura, tales como una imagen, un texto escrito, vídeo, un spot televisivo, etc.

c. Gestión y acompañamiento. Es un proceso de mediación pedagógica que permite brindar acompañamiento al estudiante mientras se desarrolla el proceso de construcción de su aprendizaje. La gestión está orientada a promover la autonomía de los estudiantes en el proceso de construcción de saberes, pero con la mediación oportuna y pertinente del docente. El proceso de acompañamiento, comprende dentro de sí, por los menos dos procesos: la evaluación y la retroalimentación. La primera orientada a recoger información que permita conocer los progresos y dificultades del estudiante en función a los propósitos de aprendizaje; la segunda orientada a brindar algún apoyo o reflexión en función a las necesidades del estudiante. Esta segunda etapa, se relaciona estrechamente con el andamiaje. Según Minedu (2014, pp 7-8) sostiene que:

Acompañar a los estudiantes en la adquisición y desarrollo de las competencias implica generar secuencias didácticas (actividades concatenadas y organizadas) y estrategias adecuadas para los distintos saberes: aprender técnicas, procedimientos, habilidades cognitivas; asumir actitudes, desarrollar disposiciones afectivas, o habilidades socioemocionales; construir conceptos; reflexionar sobre el propio aprendizaje. (...)

Este proceso representa el momento central en el trabajo en el aula, por lo que, es una tarea del docente, acompañar cercanamente al estudiante para recoger información sobre sus necesidades y brindarles soportes en el momento oportuno.

d. Evaluación y retroalimentación. La evaluación es un proceso pedagógico inherente al aprendizaje, que consiste en recoger información a través del acompañamiento y el monitoreo a fin de conocer cuál es el progreso del estudiante en relación al aprendizaje, a fin de identificar, el nivel de progreso, y retroalimentar de manera oportuna y pertinente. El Minedu, (2014, pp.7-8) señala que “todo proceso de aprendizaje debe estar atravesado por la evaluación de principio a fin; es decir, la evaluación es inherente al proceso.”

Evaluar formativamente, es una forma de promover aprendizaje, tanto para el docente como para el estudiante, y desde luego, permite tomar decisiones ya sea para mejorar los procesos pedagógicos de la enseñanza o mejorar los procesos de aprendizaje. La evaluación cumple sus propósitos formativos a través de la retroalimentación. Este es un proceso de devolución de los niveles de aprendizaje que hace el docente para que el estudiante pueda superar dificultades que ha encontrado en la construcción de aprendizajes. En ese mismo sentido y en ese mismo marco del concepto de devolución, Minedu (2016) señala que “la retroalimentación es la devolución de información que el docente hace, en la que describa sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia.” Y desde la perspectiva del estudiante, la retroalimentación es la posibilidad de comprender el nivel de progreso y buscar respuestas a las dificultades o necesidades de aprendizaje. “Esta información le permite, al estudiante comparar lo que

debió hacer y lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo.” Minedu (2016, p, 180)

2.2.1.5 Trabajo cooperativo. El trabajo cooperativo parte de la premisa de que el ser humano es gregario por naturaleza; y, por lo mismo, desarrolla sus actividades, entre ellas, el aprendizaje, en la dinámica de la vida en comunidad.

En la historia de la humanidad el trabajar y aprender juntos es algo bastante difundido, pese a que recién a fines del siglo XX surge el concepto de aprendizaje colaborativo, transformándose en un tema de estudio en el que se ha teorizado bastante. (Zañartu, 2003, p.1)

El carácter social del ser humano se manifiesta en los procesos de interacción con sus semejantes. Construye su vida bajo las reglas y costumbres del grupo. De modo que es impensable, un ser humano aislado del mundo. “Lo mismo ocurre con el aprendizaje. Si bien es cierto, el aprendizaje tiene una dimensión individual de análisis, conceptualización y apropiación, este se desarrolla en su mejor forma a través del aprendizaje en colaboración con otros.” (Zañartu, 2003, p.2)

La misma autora, para profundizar en sus reflexiones sobre el tema en mención se ha formulado, la siguiente interrogante, ¿Cuál es la razón para que el aprendizaje colaborativo tenga hoy tanta importancia, no solo en la teoría sino en los procesos de aprendizaje y producción en circunstancias de que es un fenómeno humano tan antiguo?, las reflexiones, al respecto, que formula la autora van hacia el lado de la revolución tecnológica, como medio para la cooperación, la misma que está borrando las barreras culturales e idiomáticas, y permitiendo el acercamiento de las personas, que en otros tiempos hubiera sido difícil.

El trabajo colaborativo se fundamenta, entonces, en la teoría sociocultural del aprendizaje, que sostiene la tesis que el aprendizaje se obtiene en la interacción con otras personas. Pues

como señala (Johnson; Johnson y Holubec (1999, p.5) “La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.”

El trabajo cooperativo, es un proceso didáctico donde un grupo de estudiantes emprenden el proceso de resolver un reto pedagógico, pues para ello, se organizan en función de sus habilidades individuales (complementariedad) establecen normas para la ejecución y revisión (autorregulación) y toman decisiones de mejora (autoevaluación). Este método, según (Johnson; Johnson y Holubec (1999, p.5) “contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares”. De modo que el trabajo cooperativo, contribuye a la solidaridad y a la inclusión, dos aspectos importantes de la vida ciudadana.

La implementación del aprendizaje colaborativo, (trabajo colaborativo para efectos de este estudio) supuso por parte del grupo –obviamente mediado por el docente- la comprensión de los propósitos de aprendizaje, los posibles procesos a seguir, los recursos a utilizar, etc. Según (Driscoll y Vergara, 1997, p. 91; citado por Zañartu, 2003, p.2) el aprendizaje colaborativo presupone la presencia de cinco elementos:

- 1) responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo
- 2) interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común
- 3) habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos
- 4) interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje
- 5) proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

El aprendizaje cooperativo en el terreno de la lectura literaria, no puede ser distinta, ni en el procedimiento ni en la estructura, donde un grupo de estudiantes, construyen –posterior a la lectura o en el proceso mismo- desde su sensibilidad y su particular punto de vista, significados, y sentidos literarios que se convierten en experiencia valiosas de aprendizaje.

Pues como señala, (Johnson; Johnson y Holubec, 1999, p.10). “El aprendizaje colaborativo contribuye a generar mayores esfuerzos para lograr un buen desempeño”, cabe señalar que el trabajo cooperativo, permite el aprendizaje grupal, todos aprenden de todos, visto desde el aspecto psicológico, aumenta la motivación, genera sentimientos de amistad y solidaridad y por su puesto mejora la convivencia y la autoestima. (Johnson; Johnson y Holubec, 1999).

- a. **Lectura compartida.** Se denomina así, a un proceso metodológico, que, para efectos de este estudio, se denomina lectura compartida, al proceso que consiste en leer el texto literario de una manera dinámica cambiando constantemente los roles: el estudiante puede ser en un momento emisor, es decir, quien lee el párrafo, en otro momento receptor (quien escucha el texto). Después de la lectura del párrafo, se inicia un espacio para el diálogo, primero de retención, con preguntas, de qué trata el párrafo, qué hemos entendido de él; luego, preguntas de interpretación: qué significa, que quiere decir, tal o cual expresión o palabra. Así como también, algunas preguntas de anticipación, qué crees que ocurrirá, cuál será el desenlace.
- b. **La tertulia literaria.** Es una estrategia de lectura recreativa que se puede trabajar en el aula o cualquier otro espacio educativo, con el propósito de convertir en tema de conversación el texto leído, ello, con el fin de ahondar en la comprensión del objeto literario desde una perspectiva y sensibilidad múltiple y variada.

Según, Pulido, C, y Zepa, B. (2010) que ha documentado esta estrategia metodológica en un interesante estudio; esta estrategia educativa y cultural se ha iniciado en Europa en los años 80 del siglo pasado, y que algunos años después, ha merecido diversos estudios y referencias internacionales, la Universidad de Harvard reconoció en el año 2000 como práctica educativa innovadora en lo referente a la promoción de la lectura e interpretación de textos literarios.

Según, Pulido, C, y Zepa, B. (2010), una de las características de la tertulia es comentar el texto a través de párrafos escogidos por las personas participantes y establecer el diálogo a partir de ellos, respetando el turno de palabra y escuchando cada una de las aportaciones. Se inicia la tertulia preguntando quién ha traído un párrafo del texto para comentar. “Moderadora: ¿Quién ha seleccionado un párrafo?”. Las participantes que han seleccionado algún párrafo levantan la mano, y la moderadora apunta a las personas. Una vez apuntado, la moderadora da paso a la primera persona para que lea el párrafo. Una vez que termina, la moderadora preguntó, por qué seleccionó ese párrafo. El o la estudiante responde. Cuando ha concluido la moderadora pregunta al grupo: “¿Quién quiere hacer una aportación sobre este párrafo?” Las personas que quieren intervenir levantan la mano y ella apunta el orden de palabras. Seguidamente va dando el turno según este orden, y las personas participantes respetan el turno. Así es cómo surgen contribuciones diversas sobre el mismo párrafo. (...) Cada aportación va mostrando un matiz diferente y a la vez enriquecedor. Una vez acabado este turno, se da paso a la siguiente persona que había traído un párrafo y se vuelve a realizar la misma operación. (pp, 301-302)

El Ministerio de Educación desde el 2017 viene implementando, esta estrategia en el nivel secundario en escuelas focalizadas, cuyo proceso consta de los siguientes pasos.

- Seleccionar la obra literaria que se trabajará y dar tiempo prudente para que los estudiantes puedan leerla.

- Solicitar que los estudiantes expongan el o los párrafos que más les haya gustado o llamado la atención.
- Acomodar el espacio y las carpetas para generar un espacio más cercano.
- Generar condiciones para que los estudiantes se sientan libres de hacerlo.
- Compartir los párrafos seleccionados con sus compañeros, así como sus apreciaciones e interpretaciones. Tener en cuenta que no hay respuestas correctas, solo puntos de vista.

2.2.2 Formación de lectores literarios

2.2.2.1 Definición conceptual. La formación del lector es un proceso complejo, si bien importante para la formación humana y ciudadana, pero como cualquier proceso sociocultural, complejo por naturaleza, pues para su realización no existen mecanismos preestablecidos, ni fórmulas mágicas, sino una serie de teorías y postulados abiertos, siempre, al cambio, que pueden contribuir, con suerte, a generar algún tipo de comportamiento lector. El proceso de formación de lectores literarios, se inicia con la conexión entre el lector y el libro, que, generalmente, es tarea del docente, pero también puede ser de otro mediador; luego se fortalece con el acompañamiento en el proceso de interacción, para que el aprendiz a lector, no se sienta solo y camine seguro por la ruta -algunas veces desigual y accidentada- de la lectura y no se desanime ante los posibles escollos del trayecto; hasta que sea posible que el lector en ciernes, pueda recorrerlo solo, e ir comprendiendo que los caminos de lectura –como de la vida- son parecidos, pero no siempre son los mismos, por lo que hay que estar preparados para la aventura. ¿Cuándo una persona está formada como lectora literaria?, creemos que cuando puede gestionar con autonomía su comportamiento lector y ejercerlo a lo largo de su vida. Pero nunca se sabe, cuánto tiempo puede tomar el proceso de formación.

De otro lado, cabe preguntarse, ¿todas las personas con formación literaria son competentes en lo que hacen, es decir, en su desempeño de lector literario? Partiendo de la premisa de que los seres humanos somos iguales en muchos rasgos esenciales, pero diferentes en situaciones de competencias y talentos; en esa lógica, creemos que dos lectores literarios no serán exactamente competentes en el mismo sentido y en el mismo nivel, siempre habrá algo que los diferencia, aun cuando los dos sean expertos en lo que hacen.

Pero ¿qué significa ser un lector literario competente en nuestra sociedad? Ese ciudadano que se espera haber formado al final de la escolaridad ya no es alguien que posea unos conocimientos informativos sobre la literatura, (...) pero tampoco alguien que haya adquirido un aparato instrumental para el análisis textual propio de la función de un lector profesional especializado (...), sino como el lector competente que sabe “construir sentido” de las obras leídas. Y para hacerlo debe desarrollar una competencia específica y poseer unos determinados conocimientos que hagan posible su interpretación en el seno de una cultura. Colomer (2014, p.37-38).

De otro lado, tener un comportamiento lector es demostrar ciertas condiciones, que, aunque precarias, dan sentido a lo que se lee y en consecuencia permite tener opiniones sobre una serie de situaciones contextuales. Según Duarte (2012, p.113) demostrar un comportamiento lector es ser un lector asiduo para poder anular la distancia entre el leer y el entender, y más aún, conseguir pensar por sí solo, revelando la personalidad de quien lee y de quien escribe.

Este continuo en la práctica cultural de la lectura, otorga al lector una serie de habilidades que le permiten ver no solo el texto con el que interactúa, sino ir más allá de las páginas y leer y comprender las diversas situaciones de la condición humana. Pero, ¿cómo se forman los lectores literarios?, por supuesto, que no existen fórmulas mágicas que expliquen el tema, ni

metodologías eficientes, pues las maneras pueden ser diversas, así como las circunstancias en que el lector se encuentra con el libro, pero, creemos que es importante la mediación de una tercera persona.

En el proceso de la formación del lector literario, evidentemente juegan un papel importante, el mediador de la lectura y la literatura misma. "...la literatura infantil y juvenil debe cumplir un papel fundamental, pues, por medio de ella, el lector se irá familiarizando con las convenciones propias del lenguaje poético que aportan especificidad a la comunicación literaria, así como con el contexto histórico en que los textos literarios se han producido, de modo que, progresivamente, pueda comprenderlos, interpretarlos y enjuiciarlos." (Cerrillo, 2016, p.79)

2.2.2.2 Definición operacional. La formación de lectores literarios, es un anhelo social que debe implementarse en la escuela, a través de una mediación pertinente, y con la colaboración cercana del hogar. Pero, ¿qué entendemos por un lector literario?, Por lo que en este proceso se debe tomar en cuenta características de tipo cognitivo, social y afectivo. Para efectos del presente estudio se ha considerado elementos como: el comportamiento lector, el canon literario y la comprensión literaria, que son, una suerte de características, usadas para configurar el significado de lector literario. El primero tiene que ver con elementos de carácter psíquicos y físicos que patentizan las actitudes del lector frente a la lectura. El segundo, es consecuencia, del primero, y se evidencia a través del conjunto de experiencias de lectura que ha acumulado el lector en su trayectoria personal. Y el tercero, está relacionado a la competencia lectora, pues, hace referencia a la capacidad de análisis y comprensión de los textos literarios. En el interior de estos elementos, están otros factores como las temáticas, preferencias de lectura, la frecuencia, la disposición,

los medios de acceso al libro, la promoción de la lectura en la escuela como en el hogar, los horarios, etc.

Cabe señalar que para el fortalecimiento de la formación literaria de los estudiantes de 2do grado de educación secundaria de las instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, se han implementado doce sesiones-taller tomando en consideración los procesos y las condiciones de la mediación escolar, orientadas a contribuir en el desarrollo de factores de la formación literaria, como: el comportamiento lector, el canon literario y la comprensión literaria, con resultados positivos como se verá, más adelante, en el capítulo de los resultados.

2.2.2.3 Comportamiento lector

Se entiende por comportamiento lector a las distintas manifestaciones, actitudes, demostradas por los sujetos en relación a la práctica de lectura.

“El comportamiento lector es la expresión social de la forma en que una persona representa y practica la lectura en el contexto de la cultura escrita que lo acoge”. (Álvarez, D., 2006, citado en Cerlac, 2014, p. 24-25)

Según el Minedu, (2021, p. 6) el comportamiento lector, “involucra aspectos: actitud o disposición ante la lectura, el entorno, los ámbitos, la vida, el gusto, el lugar, los temas, los géneros, formatos de acceso requeridos y demás aspectos que caracterizan esta práctica cultural.”

En ese sentido, el comportamiento lector, es una confluencia de rasgos que se relacionan con el gusto, las preferencias, el interés, la inclinación por los libros y la lectura; lo cual, trae como consecuencia el vínculo entre el lector y los “artefectos” de lectura.

“Una persona con comportamiento lector, dice, (Solé s/f p. 56), es generalmente, un lector implicado, que desea leer y utiliza su conocimiento y estrategias para intenciones que siente como propias.”

El comportamiento lector, entraña, de por sí, inclinación, deseo, gusto por la lectura; según Solé (s/f) “los lectores más motivados son los que probablemente leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad.” (p.56)

De otro lado, cabe reflexionar sobre la construcción del comportamiento lector, si bien el consenso señala que el aprendizaje de la lectura, es el resultado de la aplicación de teorías y procesos pedagógicos y cognitivos, lo que traería como consecuencia los hábitos lectores; sin embargo, (Lasso, 2004, citado por, Ortiz, 2017), prefiere ubicarse al otro extremo del asunto, y aseverar desde allí, que la lectura es una afición, y que difícilmente se enseña, más bien se contagia. Por lo que, resulta, desafiante esta afirmación para la docencia, que termina por ubicarnos en escenarios extremos, aparentemente contradictorios, pero que pedagógicamente pueden resultar complementarios. Pues de un lado, creemos que es posible enseñar cómo se examina un texto, cuál es la secuencia metodológica para desentrañarlo, cómo se identifican sus elementos, como se hace un resumen, o cómo se hace una valoración; pero enseñar a alguien el gusto y la pasión por la lectura, es algo que nos genera incertidumbre, y en ese contexto de duda, acogemos la tesis del contagio que exige mínimamente un cambio de actitud de parte de los mediadores de lectura, adicionalmente, (Lasso, 2004, p.15-16 citado por, Ortiz, 2017, p.5) sostiene que el gusto por la lectura, normalmente se aprende por imitación, como los pasatiempos, los deportes o los juegos de distracción que nos atraen”. Asimismo, señala que el inicio de la formación de lectores debe ubicarse en la más temprana edad, y que esas prácticas tempranas contribuirán a que llegue a ser un lector calificado. Por lo dicho, queda clara la propuesta del autor, en el sentido de que la promoción de la lectura, o procesos de animación, debe basarse en actitudes más que en discursos, en hechos, más que en recomendaciones o mandatos imperativos, dice el autor: “es altamente recomendable que los

niños se familiaricen con los libros, que vean a los adultos cercanos leyendo y empiecen a experimentar curiosidad y deseos de leer por el solo placer de hacerlo, así, más pronto llegarán a la plenitud como los lectores expertos.” (p.5)

Tomando en consideración, la tesis de Lasso, debemos expresar nuestra total coincidencia, pues creemos –al igual que el autor– que el gusto por los libros y la lectura, no surge de una práctica imperativa, sino de algo más íntimo, más callado, de los mandatos del espíritu, como surge el gusto por los juegos y las diversiones. El cual, crece con el tiempo, hasta convertirse en un hábito, una costumbre y modificar por siempre el comportamiento del lector.

En ese mismo sentido, (Lasso, 2004, citado por, Ortiz, 2017) incide que, “si alguien lee por puro gusto, por el placer de leer, es la prueba definitiva de que realmente es un buen lector, de que tiene la afición de leer.” (p.3)

La actividad de leer eficientemente conlleva establecer un vínculo con el texto en el cual el lector se ve involucrado tanto intelectual como emocionalmente. Posibilitando de esta manera el encuentro entre el texto y el lector. Lo cual constituye un medio importante para la construcción de los hábitos la lectura. En relación a las motivaciones o razones para la práctica de la lectura, debemos señalar que existen matices diversos como intereses humanos. Sin embargo, estas pueden agruparse en tres grandes grupos, según Pisa (2012) “leer para hacer, leer para informarse y leer para entretenerse.” Es en este último grupo donde cabe las motivaciones de la lectura literaria. Sin embargo, creemos que la lectura literaria puede ir más allá del entretenimiento, y ahondar en el conocimiento de situaciones relacionadas con el mundo, el hombre, la vida, etc.

En este mismo segmento, Pisa, puntualiza la importancia de esta última motivación de la lectura, señalando que, “ser letrado también significa ocupar un tiempo para la lectura por placer” (Pisa, 2012)

Por su parte, Woolfolk (1999) sustenta los dos tipos de motivación: la extrínseca y la intrínseca. La intrínseca surge de factores como intereses, curiosidad, es decir la tendencia a buscar y superar retos cuando se trata de intereses personales. Por otro lado, la motivación extrínseca es aquella que nos impulsa a hacer algo porque a cambio de hacerlo se obtiene algo agradable o se evita algo desagradable.

De otro lado, cabe también el espacio para considerar algunas reflexiones respecto a los factores que menoscaban el comportamiento lector. Ya sea en la casa o en la escuela, pueden estar –y de seguro están- agazapados, como los cazadores, estos gestos, actos o palabras, posiblemente involuntarios, que lenta o abruptamente terminan por despojar la escasa motivación que trae consigo el estudiante.

Bamberger (1974) señala algunos aspectos claves que nos pueden ayudar a entender aquellas actuaciones que resultan improductivas o contraproducentes a la hora de promover la lectura en los niños y adolescentes:

1. Los niños no son “adultos en miniatura”; por lo que las motivaciones basadas en la razón resultan la mayoría de las veces ineficaces. A menudo no se considera lo bastante el predominio de la “tendencia a jugar”, tan evidente en los primeros años escolares. Los errores se cometen aquí principalmente por demasiada insistencia en los ejercicios para habituar a leer con soltura.
2. La fundamental idea de que es necesario entrenarse en los distintos aspectos técnicos del leer puede, en cierto modo, dar al traste con el desarrollo del interés por la lectura. El autor ha visitado varias “clínicas de lectura” en los Estados Unidos, donde se daban sistemáticamente, una tras otra, sesiones de ejercicios auditivos, visuales, de identificación de letras, de comprensión de palabras, de frases y, finalmente, de textos amplios, todo ello sin parar. Nada tiene de extraño que los alumnos saliesen dominando las técnicas, pero sin el más mínimo deseo de leer nunca más.
3. Los hábitos tradicionales en la metodología de la educación lectural en la Europa del Centro y del Sur (ejemplos parecidos son halladeros también en la India) desvían al niño del contenido del texto y, con ello, le impiden interesarse en lo que lee:
 - El texto es leído automáticamente y como “en serie”. El maestro se limita a decir “adelante” o “el siguiente”, para que continúe

leyendo otro niño (¡El niño concentra su atención meramente en “no perder el punto”, o sea, en estar pronto para comenzar él a leer en el lugar debido de la página, cuando le toque hacerlo o cuando se lo manden!)

- Al leer en voz alta, después de unas pocas líneas o de sólo breves párrafos o frases, se le ordena ya a otro niño que continúe otro breve espacio, y así sucesivamente. (El lector no puede captar el ambiente ni el ritmo del texto y, por lo tanto, no puede aprender a valorarlo.)

- Muchas escuelas tienen un solo libro de lecturas para todo el año escolar, de suerte que han de repetirse con frecuencia los mismos textos, han de releerse muchas páginas. Con lo cual el posible interés del texto se convierte en desagrado, fastidio y antipatía.

- Si solo se usa un libro de lecturas, se leen y releen textos ya familiares. ¿Por qué habrían de escucharlos con interés los niños? La lectura de textos no conocidos es el único modo de establecer la debida relación entre el lector y los oyentes y de que todos se interesen por el contenido de la lectura.

- Es frecuente que los maestros corrijan inmediatamente (o hagan que otros alumnos corrijan así) cada falta que se comete al leer en voz alta. Con ello al lector le preocupa tanto el asegurarse de que no cometerá faltas, que apenas puede pensar ya en el sentido del texto. Las faltas habría que hacerlas notar y comentarlas luego de terminada la lectura, e insistiendo en las directrices generales más que en cada uno de los yerros.

4. Es pernicioso separar tajantemente la lectura escolar de la privada. Solo el maestro que considere las lecturas del alumno como un todo será verdaderamente capaz de formar lectores. Por desgracia, los alumnos creen con frecuencia que lo que se lee en las aulas solo es importante para el “grado” pero que de suyo es aburrido y no tiene nada que ver con los intereses reales. Así, el maestro no influye en la principal especie de lecturas, que es la de las que se leen por propia voluntad en los tiempos libres

- La idea de que en la escuela solo deben utilizarse textos breves, porque sólo así puede ayudar de veras el profesor con sus explicaciones, va contra el principio de que el alumno trabaje independientemente con un texto.

- El ignorar las lecturas que el niño hace en privado limita los contactos del maestro con él y no le da al maestro oportunidades de estimular o aconsejar al niño en orden a la ampliación del material de lectura.

5. Para seleccionar el material de lectura se ha de atender especialmente a la edad y al tipo de lector. No conviene ofrecer materiales didácticos o informativos demasiado pronto, cuando el niño lo que aún desea ante todo son relatos divertidos y fantásticos.

Paul Hazard [62] describe el resultado a que lleva el no proceder así: “En vez de cuentos que les agraden y regocijen, les presentan en seguida, lo primero de todo, un plato fuerte de conocimientos sólidos y de lo más indigeribles, y, a continuación, otro plato fuerte de moral autoritaria, forzándoles a embutírsela mediante argumentos externos, sin asimilación ni convicción íntima. Viene a ser como si se oyera un diálogo de voces mal armonizadas: los niños y los adultos hablan unos con otros, pero sin entenderse”

- Si al niño se le quiere introducir ya en sus primeros años al conocimiento positivo, de datos y hechos, tendrá que ser de una forma adecuada a él. Selma Lagerlöf, en su libro sobre Nils Holgerson, incluye un ejemplo de cómo puede convertirse la geografía en experiencia real.

-A menudo se obliga a estudiantes que están todavía en la “edad de las aventuras”, a leer bastante literatura clásica, exigiendo mucho de una comprensión estética que al niño no se le ha desarrollado aún del todo. Aquí el mayor error consiste en creer que a una clase entera le gustará un drama de Shakespeare o de Schiller, siendo así que, en realidad, sólo alrededor del 20% de los niños tienen los prerrequisitos imprescindibles para tal disfrute, y aun ellos pierden interés a causa de la actitud negativa del resto de sus compañeros de clase.

- Al aconsejar lecturas o recomendar libros a cada estudiante se ignoran con frecuencia las necesidades correspondientes a su tipo de lector. Ello puede acarrear consecuencias negativas mientras el niño no lea con la soltura suficiente como para poder prescindir, para leer, de fuertes motivaciones externas. (Más adelante será necesario prever y rebasar los intereses o deseos que dependan de la disposición.) Más importante todavía que adaptar el método de educación del lector al nivel en que éste se halle es adecuar a ese método los materiales de lectura, pues, de lo contrario, sólo se conseguirá tedio y aborrecimiento del leer.

6. Descuido de los varios niveles de perfección. Especialmente a los comienzos, los alumnos menos listos se echan así a perder, y a los más listos en muchos casos no se les estimula a que lo hagan lo mejor que puedan y saquen, al leer, todo el partido posible de sus dotes. Ambas cosas son factores desfavorables para el ulterior progreso en la lectura. A los niños retrasados o menos dotados hay que atenderles mucho más, con mayor solicitud, y se les ha de proponer también material de lectura más sencillo.
7. El enseñar sin diferenciación de métodos. La homogeneidad metódica no toma en consideración las desemejanzas existentes entre los talentos de los niños, ni entre sus intereses, ni entre los grados de perfección que van alcanzando como lectores. En la

enseñanza uniforme, los alumnos peores, los “coleros”, son continuamente comparados con los mejores, con los que van en cabeza; y al no experimentar nunca la satisfacción del éxito, los peores pierden todo interés y gusto por la lectura. En cambio, si se les enseña por el método diferenciado, comparan constantemente su último logro anterior con el nuevo de cada momento y ven que han avanzado, que andan por el buen camino. Lo cual les anima y les hace grato el ejercicio de leer, les va aficionando a la lectura.

8. Peligros provenientes del considerar demasiado los intereses lecturales:

-Los niños se familiarizarán tan sólo con aquella parcelita del mundo del libro que resulte adecuada a sus intereses o deseos presentes. Si éstos cambian en el transcurso de su desarrollo, tales niños dejarán de leer.

-Si se atiende demasiado a intereses lecturales que estén en estrecha relación con el afán de autoafirmarse, ello puede redundar con efectos negativos en el comportamiento social (egoísmo, patriotería -*chauvinisme*-, etc.). Entonces la ventaja del leer es lamentablemente contrarrestada por el daño inferido al carácter

- Los niños se toman la lectura como una especie de droga; no piensan, sino que dejan que los libros piensen por ellos. Así el lector se aliena con respecto a sus obligaciones sociales y, “enfrascado” en los libros, abdica de sus poderes mentales y espirituales. Ya no sentirá nunca el placer del que investiga, el íntimo enriquecimiento que aporta el intercambio de ideas.

- Poner la mira unilateralmente en los intereses lecturales puede llevar también a la afición vitalicia a una sola especie de libros: historias de crímenes, novelas rosa, etc., que a menudo suponen gran empobrecimiento intelectual. La lectura de un solo tipo de libros da también una visión de la vida demasiado parcial, e incapacita al sujeto para cumplir con la debida responsabilidad sus obligaciones sociales.

Es especialmente peligroso cuando el interés se centra con exclusividad, o, ante todo, en materiales de lectura muy flojos, tales como los comics, tebeos, fotonovelas, etc., pues entonces la imaginación trabaja continuamente con los mismos clichés, eludiendo su ulterior desarrollo, con lo que la visión del mundo y de la gente nunca pasa de ser superficial e irreflexiva.

La meta de la educación del lector -a saber, la formación del gusto literario y el desarrollo de las aptitudes críticas- sólo se puede alcanzar si, a partir de los intereses iniciales, se procura ampliar constantemente el horizonte de los mismos. (pp. 62-67)

a. La lectura por placer

La lectura, como cualquier otro vicio, da placer, deleite, a quien la cultiva; el lector encuentra en ella, la posibilidad de escapar al mundo que lo rodea e ingresar en otro, mucho más perfecto, y participar de la aventura maravillosa, conocer aspectos de la condición humana y conocerse a sí mismo.

Vargas Llosa, ha afirmado que aprender a leer fue lo más importante que le ha pasado en la vida, y que el hecho de traducir las palabras en imágenes enriqueció su vida enormemente. Y, además señala, que la lectura convertía el sueño en vida, y la vida en sueño, y que ponía al alcance del pedacito de hombre que era, el universo de la literatura. (Chávez & Ramírez, 2010, p.23)

La lectura literaria en particular, permite la aventura maravillosa –similar a la que ofrece una película, pero con mejores posibilidades imaginativas- no solo de recorrer el tiempo y el espacio físicos determinados por la ficción por los que ha atravesado –y atraviesa- la experiencia humana y vivir esa fascinante experiencia desde la perspectiva del turista literario, sino también, algo más fascinante, el recorrido través de la geografía del alma humana, que nos permite conocer mejor y conocernos como tales y ampliar, desde luego, nuestra mirada del abanico variado de la condición humana. Lavilla (2013, p.2), sostiene que “nuestra vida es un cuento, una explicación, una lectura de lecturas”, lo que podemos interpretar que la literatura es, usando alguna expresión borgiana, un espejo o una fuente en palabras de Paz, donde nos miramos y nos reconocemos tal cual como somos.

En relación a la promoción de la lectura por placer en la escuela, este mismo autor, que debemos “potenciar mediante proyectos pluridisciplinarios y comportar una participación y una motivación que viene del alumnado”. Lavilla (2013, p.3)

El desafío de la escuela, no es solo, en este sentido, conseguir la comprensión lectora, sino promover su práctica, contribuir a la animación a la lectura, fortalecer la autonomía de lector. La experiencia grata con la lectura, no ocurre indefinidamente en todo intento de lectura, aun cuando el lector pueda ser un lector profesional, y menos aún en lectores principiantes; sino que ella, acontece a razón de la conjunción entre el interés del lector y el tema y la manera cómo aborda el tema del autor.

El genial escritor Jorge Luis Borges, manifestó en una fuente que me ha sido difícil identificar, una explicación personal de lo que es para él, la lectura: “Leer es para mí, lo que para Samuel Johnson: ‘Todo lo que nos hace olvidar el aquí y el ahora, todo lo que nos aleja de nuestra circunstancia personal, todo lo que nos ennoblece, todo lo que nos mejora’. Y el placer privado de poseer un libro”.

Asimismo, en la conferencia que pronunció en la Universidad de Belgrano hacia 1979 que hoy está recogido en el libro Borges oral, brinda su personal testimonio sobre su relación con el libro y la lectura:

“Yo he dedicado una parte de mi vida a las letras, y creo que una forma de felicidad es la lectura; otra forma de felicidad menor es la creación poética, o lo que llamamos creación, que es una mezcla de olvido y recuerdo de lo que hemos leído” (Borges, 1979, p.12)

Por ello, creemos que nuestra labor docente debe centrarse en procurar que los estudiantes perciban la lectura como un reto interesante, algo que los desafía y que, además, leer es interesante y divertido, que les permitirá, más adelante, la autonomía del aprendizaje.

b. La lectura: una decisión personal.

La autonomía que caracteriza al lector habitual se traduce, en la libertad que tiene para poder elegir, los títulos de

acuerdo a sus intereses y necesidades personales; asimismo, la autonomía incluye la decisión para determinar el tiempo y el lugar donde poner en práctica la actividad dialógica con el libro. Ser o no ser lector es una decisión personal que se elige, como muchas cosas en la vida entre un cúmulo de actividades placenteras que te pone a disposición la vida. Quienes optan por los libros literarios son los que han descubierto el secreto placer que ofrecen estos, como un tesoro entre sus páginas. El placer de vivir otras vidas, o esa propensión por penetrar en la vida de otras personas y vivir sus pasiones, sus alegrías, sus miedos, sus aventuras particulares, son aspectos que contribuyen a la construcción de la satisfacción del lector, cosa que no ocurre, posiblemente con las personas que optan por otras maneras de ser feliz. Cabe, entonces, la pregunta, por qué lee el que lee y por qué no lee el que no lee. Según Guerrero (2015, p.313):

Se lee para aprender: ese es el objetivo esencial de todo estudiante escolarizado, pero también del profesional, del investigador, del científico, y de toda persona que quiere tener éxito una vida de calidad en su vida ocupacional. Se lee para adquirir cultura, para poder ubicarse en la sociedad como una persona de bien (...) Se lee para adquirir una formación personal. (...) Se lee para orientar a los demás. (...) Se lee para encontrarse con uno mismo. (...) Se lee para saber enfrentar los problemas. (...) Se lee para conocer a los demás y para conocerse uno mismo. (...) Se lee para sobrellevar las preocupaciones.

Estas serían las razones por la que el lector habitual tendría entre sus costumbres más íntimas aquellas prácticas ligadas a la experiencia literaria. Pero también los que no leen tienen sus propias razones, algunas de ellas están relacionadas a la falta de costumbre de leer o a la creencia de que la lectura es algo aburrida. Colomer (2014) ha recogido los comentarios de jóvenes no lectores, que resultan ser indicios con las que expresan sus dificultades frente la lectura, algunos de ellos

son: “no se entiende nada”, “tarda mucho en pasar cosas”, “no sé por qué el personaje actúa así”, “no hay capítulos y no sé dónde parar”, “no quiero que acabe mal”, la letra es muy pequeña, etc. (p, 140)

En el fondo de estas revelaciones estarían las causas por las que muchos jóvenes no se deciden por la lectura.

- c. **Lectura en casa.** La casa es, probablemente, la primera institución donde se sientan las bases de la formación en la lectura. Y los padres, los primeros maestros o promotores de la misma. Cuando hay motivación en el hogar, esto es, cuando en la casa, los padres, cultivan la afición de leer, que se manifiesta en horas de lectura, en comentarios sobre lo leído, en conversaciones, etc., es muy posible que el niño o la niña adopte esa actitud y se convierta -con el tiempo- en alguien con disposición para la lectura. Sin embargo, en una sociedad, donde se privilegia al trabajo sobre la lectura u otra actividad cultural, como es la nuestra, es poco frecuente que, en estos hogares, -sobre todo en los de las capas sociales media y baja- que se construyan espacios para propiciar y favorecer la práctica cultural de la lectura; de modo que ello aún es un gran desafío en la educación del hogar.

Como menciona Terán (2014) que sin ayuda de los padres sería poco probable que los niños desarrollen una actitud favorable hacia la lectura. Y Mayer, citada por, Gonzales (2000, p. 71), precisa que “es en el entorno familiar donde se sientan las bases para la formación de los gustos y aficiones.”

Sin embargo, debemos señalar, que, en el proceso de animación a la lectura, como en cualquier hecho sociocultural, ocurren –o pueden ocurrir- excepciones, algunas de ellas, incluso contradictorias, como la de aquellas personas que no habiendo tenido ninguna motivación o influencia en la casa, muestran –o mejor demuestran- sorprendentemente, con el tiempo, un gran apego a los libros

y llegan a convertirse, en lectores de oficio. A esta última situación llamaríamos, motivaciones autogeneradas, que por razones que desconocemos, la persona autogestiona su relación con los libros y la lectura. Y de otro lado, también es posible, que habiendo tenido en casa un ambiente favorable para la lectura, terminen los niños con escasa o nula motivación para su práctica voluntaria.

Sin embargo, en términos generales, los estudios señalan que es importante el rol de la familia en los procesos de animación de la lectura.

Terán (2014, p.163), afirma que “la lectura del niño con sus padres, es una práctica afectiva que tiene sus repercusiones en la edad adulta.” En ese sentido, la Asociación Internacional para la Lectura (AIL) sugiere promover que los padres y maestros presentemos un buen modelo a los niños en distintas prácticas sociales, en específico en la práctica cultural de la lectura. Landero, citado por Gonzales (2000, p.72), precisa que “el amor por la lectura no se enseña, sino que se contagia” y pues resultaría bastante contradictorio querer inculcar lo que no se practica. Yebra, citado por Gonzales (2000, p.72), concluye que “todo niño que se convierte en lector de otra forma, es excepción.” Ciertamente existe un consenso en la afirmación de la influencia de la familia en el comportamiento lector, sin embargo, la excepción es también un factor importante a tener en cuenta en la reflexión sobre el proceso de promoción y animación de la lectura.

d. Lectura en la escuela.

La escuela desde sus orígenes, como institución educativa, es la entidad social encargada de formar integralmente a la persona. Ese es su rol. Y como parte de esa integralidad, viene implícita, la formación lectora. Lo que espera la sociedad de los estudiantes que concluyen la educación

básica es que los adolescentes estén preparados para afrontar los retos de la vida y el ejercicio ciudadano y no únicamente –como es el fin para algunas instituciones privadas- que los egresados estén en condiciones de resolver satisfactoriamente una evaluación de ingreso a un centro superior de estudios. Los sistemas escolares, promueven, hoy, la autonomía en el aprendizaje, -y difícilmente se puede desarrollar esta, sin una cultura de lectura- para que los estudiantes que concluyen su escolaridad no cierren el ciclo de su aprendizaje allí, sino por lo contrario, sigan aprendiendo a lo largo de su vida, gestionen sus propios aprendizajes de acuerdo a sus necesidades e intereses personales.

Para la consolidación de la práctica de lectura, como un quehacer, cotidiano, es necesario que el sistema escolar cuente con programas orientados a formar lectores literarios que le dé consistencia y sostenibilidad a esta práctica cultural. En ese sentido va el planteamiento de Terán (2014, p 9), que sostiene que para despertar y afianzar los intereses lectores supone una labor permanente y sistemática que considere condiciones necesarias para su desarrollo ejemplar. Gonzales (2000, p. 74) hace mención que, García Guerrero, coordinador del "Proyecto D. Quijote" también defiende la idea de que el proceso de formación de lectores es lento y gradual; por lo que, “advierde que debemos desconfiar del éxito inmediato -en el fomento de la lectura desde el centro escolar- cuando se muestran resultados espectaculares que provienen de la aplicación de un gran número de técnicas motivadoras, lúdicas y festivas de animación a la lectura, sobre todo cuando no forman parte de un proyecto de más largo alcance.”(p.74)

Más allá de un plan lector, la escuela –nuestra escuela- tiene el desafío de emprender un cambio sistemático de actitud

desde la enseñanza y el aprendizaje en lo que a su práctica cultural se refiere.

2.2.2.4 Canon literario

¿De qué hablamos cuando hablamos del canon literario?, en principio, diremos que la expresión “canon literario” es una expresión antigua, que ha tenido, variadas definiciones y concepciones, pero quien puso en vigencia la expresión de marras fue el crítico estadounidense Harold Bloom a través de la publicación de su polémico libro “El canon occidental” (1995) en el cual señala que “el canon, una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa selección, como realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas...” (Bloom 1995, p.30). La expresión “canon literario”, desde la perspectiva sintáctica, está constituida por un sustantivo y un adjetivo: “canon” que significa listado, elenco, catálogo de aquello que se considera ejemplo, modelo. Y “literario”, referido a todo aquello que está vinculado a la literatura. Según el diccionario de la RAE, “canon” significa, catálogo de autores u obras de un género de la literatura o el pensamiento tenidos por modélicos. En ese sentido, canon literario debe ser entendida como el conjunto de obras literarias que representan a una cultura determinada.

Cerrillo (2013), por su lado, propone una definición más específica, orientada particularmente a la escolaridad, pues según él, “el canon escolar debe ser una parte importante del programa lector de cada centro educativo”. (p.120) Y “debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria y significación histórica.” (p, 119). Además, señala que “sería conveniente, además, que los programas lectores fueran similares en todos los centros, de modo que los escolares, al

acabar cada periodo educativo, tuvieran una formación lecto-literaria similar, por número y contenido de sus lecturas.”

Pero cómo elegir el canon literario escolar, quién tiene la responsabilidad de establecerlo. En ese sentido, Cerrillo (2013, 120) sugiere que se debe establecer algunos criterios que permitan que sean sólidos, objetivos e imparciales; entre esos criterios, al menos, debieran estar siempre estos tres: la calidad literaria de los textos y la adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores.

Por su parte Aguilar (2013) para acercar la definición de “canon literario” al sistema escolar, usa la denominación de “canon literario escolar”, pero no a secas, sino que le añade el adjetivo “pétreo” con el propósito de dejar sentada la idea de que la escuela como sistema debe establecer un canon único, pétreo, capaz de alcanzar a todo el estudiantado. (p.182)

Queda claro, entonces, que el “canon literario” es el conjunto de obras literarias seleccionadas; entre otras razones, por su calidad estética y representación cultural. Y si nos referimos al “canon literario escolar”, se alude al conjunto de obras literarias que un sistema escolar determinado, selecciona, como obras idóneas, para la enseñanza de la literatura en el proceso escolar. Sin embargo, en este estudio, la expresión “canon literario”, se usa para señalar básicamente, al conjunto de obras literarias leídas por el lector, que pueden ser propios del canon escolar como de su propia elección. Es decir, denominamos “canon literario” al banco literario, a los libros que constituyen la biografía lectora, al cúmulo de experiencia literaria de cada lector. En ese sentido, el canon literario, es lo que es, literariamente, una persona. Y su construcción, por supuesto, como toda actividad intelectual, supone, entre otras cosas, un hábito, una actitud y un tiempo invertido en el proceso. Lo cual, además, implica -aunque creo que está por demás decirlo- mantener algún tipo de relación con

los libros y la lectura. La suma de estos elementos representa, lo que es –y lo que puede llegar a ser- el canon personal de cada lector.

a. **Frecuencia de lectura**

En principio, para tener una configuración semántica de la expresión, “frecuencia de lectura”, consideramos necesario poder descomponerla en sus unidades mínimas para construir su sentido más cercano a la realidad que representa. Por un lado, está el término “frecuencia”, que, según el diccionario de la RAE (2014), significa: número de veces que se repite un proceso periódico en una unidad de tiempo; y lectura; que significa, acción de leer. Si unimos ambas unidades lexicales interpuestas por el nexo subordinante, conseguimos que “frecuencia de lectura”, significa el número de actos de lectura que ocurren en un tiempo determinado. Esta frecuencia puede ser medida, por horas diarias o semanales o acaso también por el número de libros leídos en un determinado periodo de tiempo.

La frecuencia de lectura, sin duda alguna, está relacionada con los hábitos de lectura. En ese sentido, existen factores que favorecen o desfavorecen la cotidianidad de la lectura. Teniendo en cuenta tales consideraciones, ¿cuáles serían los factores que impulsen a la lectura diaria?, va a depender de los intereses y necesidades particulares de la persona. Así, por ejemplo, si alguien quiere aprender o ahondar en un tema o en una especialidad, ese deseo lo puede llevar a leer todos los días; o en el caso de ser un lector literario, el deseo de vivir una experiencia estética, esto es, de vivir una aventura maravillosa en las páginas de una novela, un cuento o una obra de teatro, o vivir las sensaciones, o el lenguaje mismo en un poema, son razones suficientes para que el lector quiera introducirse -huyendo de la realidad cotidiana- al escenario de un mundo representado por la

ficción, y que ello le permita vivir otras vidas acaso distintas o parecidas a la suya, pero definitivamente, más intensa y bella que la que le ofrece el mundo terrenal.

Del mismo modo, los factores que desfavorecen la práctica de lectura, y, en consecuencia, convierten a esta actividad en algo infrecuente o esporádica, son los que caminan por el otro extremo del sendero, como, por ejemplo, la escasa comprensión de lo que leen, el aburrimiento, el cansancio, la falta de material de lectura, la falta de tiempo, etc.

La práctica constante de la lectura se emparenta estrechamente con el placer por la lectura. Pues lo primero parece ser consecuencia de lo segundo. Aunque, también, podría ser a la inversa. De todos modos, ambas acciones, parecen ser las dos caras de la misma moneda: lo uno exige la presencia del otro.

La frecuencia de lectura, tiene entonces como aliado principal, el tiempo y la voluntad. Entonces, la suma del tiempo y la voluntad configuran el nivel de frecuencia de lectura de cada quien. La misma que puede ser medida por horas diarias o semanales o más precisamente por el número de libros en un tiempo establecido, como se hacen con frecuencia, en los estudios que miden el número de libros que leen las personas de tal o cual lugar.

b. Promedio de libros leídos al mes

Uno de los indicadores del comportamiento lector en la escuela, para medir la frecuencia de lectura, es conocer el número de libros leídos en el periodo de un mes; estos datos brindan información respecto a la práctica lectora de los estudiantes. Lo cual debe servir para reflexionar y adoptar medidas, primero, como institución y segundo, como actores educativos, para implementar aspectos de mejora

orientados a fortalecer las estrategias de promoción y animación de la lectura.

En países de la región hispanoamericana, según CERLAC-UNESCO, (2012) señala que cerca de la mitad de latinoamericanos no leen libros. En este mismo estudio se observa que los países que ostentan el más alto porcentaje en lectoría son Chile y Argentina, y el Perú, se ubica entre los países que menos leen en la región, solo por encima de México.

En ese sentido, es un desafío de la escuela, poder fortalecer la promoción de la lectura literaria en la formación básica, como medio y posibilidad de acercamiento a la cultura letrada y sentar las bases sólidas para la formación de ciudadanos lectores.

- c. Formas de acceso al libro.** Este aspecto se refiere al acceso al libro, o sea, a cómo obtienen los libros las personas que leen. Los libros pueden obtenerse, de diversas maneras: pueden ser comprados, si es que se cuenta con recursos, pueden ser prestados de las bibliotecas, o de los amigos, o puede ser conseguido a través de un trueque o intercambio, etc.

En países como el nuestro, es todavía una dificultad el poder acceder al libro por los bajos ingresos familiares y el precio generalmente alto de los libros. En situaciones como esta, la familia, prioriza la compra de productos alimenticios, vestimentas, medicinas o cualquier otro producto vital, sobre la compra de libros, pues generalmente, -por el nivel de educación y el nivel la pobreza en el que se adscriben- los libros no son considerados como bienes relevantes sino, superfluos y que la escuela debería de encargarse de ello; y de otro lado, la inexistencia de bibliotecas públicas, también obstaculiza el acceso a los libros. Sumado a ello, la escasa promoción de la lectura en la escuela y en la casa, pues terminan por contribuir en la formación de una personalidad

en los estudiantes, indiferente, sin el menor apego a los libros y a la lectura. De modo que, en las capas sociales bajas, se advierte mucha dificultad en el acceso a los libros. Y esto es un problema serio que se debe abordar con políticas públicas. En el estrato social medio, la situación es algo distinta, pero también variable, si bien hay más conciencia sobre la importancia de la lectura, pero las actuaciones respecto a su promoción son también poco homogéneas, varía de una familia a otra, como también, obviamente, en el acceso a los mismos.

En relación a políticas que facilitan el acceso a los libros y a la promoción de la lectura, en el Perú, en el 2018, el Ministerio de Cultura, promovió la publicación de la Ley 30853. Ley que establece la formulación de la política y el plan nacional de fomento de la lectura, el libro y las bibliotecas; y el 2019, se publicó el reglamento de la misma. El plan nacional considera la instalación de bibliotecas públicas, la formación de mediadores de lectura y la promoción de la lectura como derecho cultural. Este plan está en sus inicios, y ciertamente se ha visto afectado, de algún modo, por la pandemia del Covid-19; pero, realmente, esperamos que se convierta en un hito nacional y que contribuya al cierre de brechas respecto al acceso a los libros y a la promoción de los mismos.

- d. Asistencia a bibliotecas, librerías, ferias.** La asistencia a centros culturales o espacios comerciales donde los libros son los protagonistas, es una señal inequívoca de que este mundo le interesa a la persona de algún modo. Pues en estos centros, no solo se consiguen libros, que es lo más importante, sino también personas que tienen intereses similares y, por los mismo, están allí, cada quien, con sus gustos y su propio canon de lecturas, en busca de nuevos libros y nuevas experiencias de lectura. Los libreros, por su

parte, son, si se quiere, una suerte de mediadores de lectura, con los que, uno se topa, y puede salir de allí con nuevas motivaciones para seguir leyendo y seguir buscando más y más libros. Estas visitas, ayudan, en ese sentido, a consolidar la vocación por los libros, e ir encontrando cada vez más razones para hacer de la lectura el pan nuestro de cada día. La visita a estos lugares, a veces, no necesariamente concluye en la compra de libros, por razones que claramente se entienden; pero no por ello deja de ser significativo, pues estas visitas permiten conocer los nuevos descubrimientos, los libros que le pueden interesar a uno, para poder comprarlos o prestarse en algún momento, cuando la ocasión sea venida. Así que siempre se puede ganar experiencias interesantes y fortalecer así la pasión por los libros.

2.2.2.5 Comprensión literaria

La comprensión literaria supone construir significados literarios, sentidos, que reflejan diversas situaciones de la condición humana, y poder establecer relaciones con la realidad física, y tener la posibilidad de ampliar la comprensión del mundo y de la vida, y por supuesto, más cercanamente, fortalecer el autoconocimiento.

(Prado, 2004, citado por, Alvarez-Alvarez y Vejo-Sainz, 2017), señala que “la comprensión literaria se entiende como un componente de la competencia comunicativa que incluye la capacidad de leer, entender, interpretar y valorar distintos tipos de textos literarios”. No cabe duda que la comprensión literaria es un factor importante de la competencia comunicativa y que esta debe ser desarrollada en el aula con formas didácticas adecuadas.

Un requisito básico para la comprensión literaria, según Cerrillo (2016) es la competencia lectora, pues según este autor, esta última le dota al estudiante de procesos metodológicos para analizar y comprender mejor el texto literario. Veamos con más calma esta afirmación. ¿Entender una historia de ficción, es

demostrar algún nivel de competencia lectora?, creemos que sí, y que, además, la comprensión puede convertirse en motivación que impulsa a seguir la aventura de la experiencia lectural. Estamos de acuerdo. Sin embargo, ahora vemos el asunto desde el otro ángulo, ¿sería posible afirmar que la comprensión literaria contribuye a la competencia lectora?, no encuentro alguna razón para negar tal afirmación. O sea, ¿es posible desarrollar la competencia lectora a través de la lectura y comprensión literariamente? Creemos que sí es posible. De modo, que nuestra modesta manera de pensar, ambas capacidades pueden ir de la mano, sin necesidad de subordinación. Porque mediante la comprensión literaria (competencia literaria) se puede desarrollar la competencia lectora o mediante la competencia lectora se puede potenciar la comprensión literaria. Ahora veamos, qué implica la comprensión literaria o mejor cuáles son los factores que la movilizan, pues aparte de la concentración y el uso pertinente de estrategias didácticas, está el comportamiento lector, como el elemento de mayor gravitación en el proceso de la comprensión literaria, el cual supone la práctica cotidiana, la experticia del lector que contribuye eficazmente al desarrollo de la competencia lectora. Pero cómo se adquiere el comportamiento lector. Es una pregunta compleja por donde se la mire; sin embargo, cabe señalar que la adquisición de hábitos de lectura, pasa, necesariamente, por la lectura de textos literarios; lo cual, puede convertirse en la puerta de acceso a la cultura escrita en general. Por ello, creemos que la formación de lectores literarios debiera ser el objeto de la educación básica que contribuya a la autonomía en el aprendizaje de las personas y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

a. Recuperación de información explícita de los textos literarios

Una de las capacidades básicas de la competencia literaria es que el lector pueda localizar e identificar información que se presenta en el texto literario de manera explícita sin necesidad de hacer inferencias. A partir de esta, discrimina la que requiere su interés y propósito. Además, esta capacidad incluye una nueva organización de los hechos o acciones y de otros elementos del texto, mediante procesos de clasificación y síntesis. Para ello, parafrasea, representa la información de otras formas, reconstruye el contenido del texto leído, establece semejanza y diferencias y resume. Minedu (2015, p.115)

b. Interpretación de textos literarios en diversos contextos

El estudiante construye los sentidos del texto literario a partir de las relaciones que establece entre los diferentes elementos que componen los mundos representados (personajes, acciones, escenarios, temas, estructuras textuales y recursos estilísticos), así como de las conexiones que establece entre los textos de su vida y el mundo. Para ello, recurre a su experiencia personal, a sus saberes lingüísticos y literarios y a sus conocimientos culturales y sociales y relacionados con diferentes contextos. Minedu (2015, p.140) Asimismo, el estudiante asigna significado a los textos. Formula inferencias a partir de sus saberes previos, de los indicios que el ofrece el texto y del contexto en el que este se produce. Mientras va leyendo, verifica o reformula sus hipótesis de lectura. Minedu (2015, p.116)

c. Valoración de los textos literarios

El estudiante toma distancia del texto literario, de los recursos utilizados para transmitir el mundo representado y juzga si son adecuados o no. Para ello, considera objetivamente el contenido, la forma y el contexto del texto, y evalúa su calidad y adecuación con una perspectiva crítica.

Opina reflexivamente sobre el texto literario usando argumentos que demuestren conocimiento y comprensión.
Minedu (2015, p.119)

2.3 Bases conceptuales

2.3.1 Mediación escolar. La mediación escolar o pedagógica se entiende como un proceso mediante el cual, el educador, guía al educando con apoyos como pueden ser materiales, textos, instrucciones, preguntas reflexivas, que posibiliten que el educando resuelva un problema; se puede también entender, como el conjunto de herramientas, tanto físicas como cognitivas, que puedan lograr que la educación llegue a su objetivo. UNID (s/f)

El docente asume que es; un mediador, se constituye conscientemente en su rol y actúa con intencionalidad.

El aprendizaje se produce gracias a las interacciones conscientes y de calidad con otros (pares, docentes, otros adultos), con el entorno y con materiales, y recursos significativos. Estas interacciones se realizan en contextos socioculturales específicos, así como en espacios y tiempos determinados. Esto quiere decir que el aprendizaje siempre está mediado e influido por estos factores, así como por la propia trayectoria de vida de la persona, por sus afectos y sus aprendizajes previos (Minedu, 2014, p.3)

2.3.2 Modelado. Práctica docente, para que los estudiantes escuchen y observen modelos que ejecutan el desempeño, habilidad, estrategia o tarea que se espera que los estudiantes puedan realizar.

En el modelado la interacción entre el docente y el estudiante es importante, ya que el docente no solo demuestra, el estudiante comunica lo que está aprendiendo e interroga generando inferencias y comprobando lo que ha aprendido.

También llamado aprendizaje vicario debido al mimetismo con que actúa en el proceso de aprendizaje.

2.3.3 Andamiaje. El andamiaje es una estrategia pedagógica que consiste en brindar soporte y apoyo al estudiante en el proceso de aprendizaje. Es,

de algún modo, una forma de retroalimentación que ayuda al estudiante poder seguir avanzando en el camino del aprendizaje. Unir (2021) sostiene que “el andamiaje forma parte de la psicología evolutiva y que encuentra sus raíces en la zona de desarrollo próximo de Vigostky que consiste en ir planteándole al menos diferentes retos fragmentados, de forma que la superación de uno suponga pasar al siguiente nivel”. En otras palabras, los docentes van proporcionándole pequeñas pistas o llaves que permitan la consecución de dichos retos, convirtiéndose así en guías del proceso de enseñanza aprendizaje.

“La metáfora del andamiaje fue propuesta, originariamente, en un trabajo de Word, Bruner y Ross para ilustrar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las interacciones entre las personas adultas y la criatura.” (Word, Bruner y Ross, 1976, citado por, Guilar, 2009). Entendida así el andamiaje, resulta ser la ayuda que brinda una persona a otra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metáfora del andamiaje como lo llama Guilar (2009) es la representación de un adulto ofreciéndole ayuda a un niño. Este soporte, según este autor debe ser adecuado a su nivel de desarrollo de la competencia, como a su estilo de aprendizaje. “Por ejemplo, cuando un instructor de autoescuela percibe que su alumno no sabe conducir aumenta las ayudas (verbales, incluso físicas) que ejercen de andamio. Este andamio permite que el aprendiz vaya aprendiendo a usar el instrumento correctamente (el coche)”. (p.239)

2.3.4 Trabajo cooperativo. Es una estrategia de aprendizaje en la que los estudiantes se reúnen para desarrollar una actividad o experiencia pedagógica. Pero no se trata de un trabajo grupal, sino de un trabajo en equipo donde juegan un papel importante la complementariedad y la autorregulación y autonomía Según el Currículo Nacional (2016), esta estrategia supone transitar del trabajo grupal al trabajo en equipo donde se complementan y se autorregulan. “Así el trabajo cooperativo y colaborativo les permite realizar ciertas tareas a través de la interacción social, aprendiendo unos de otros, independientemente de las que les corresponda realizar de manera individual.” (Minedu, 2016, 173)

2.3.5 Saberes previos. Se llaman saberes previos al bagaje de experiencia que el estudiante lleva a la escuela.

Todos los estudiantes de cualquier condición social, zona geográfica, cultura o trayectoria personal tienen vivencias, conocimientos, habilidades, creencias y emociones que se han ido cimentando en su manera de ver y valorar el mundo; así como de actuar en él. (Minedu, 2014, p.6).

En el proceso de aprendizaje, se considera importante el recojo de saberes previos, puesto que es la base de la experiencia actual que el estudiante lleva al aula, sobre la cual, se construirán los nuevos aprendizajes y como tal, el docente debe poder utilizar estrategias adecuadas para activarlas.

Según el CNEB (2016) el recojo de saberes previos, “consiste en recuperar y activar, a través de preguntas o tareas, los conocimientos, concepciones, representaciones, vivencias, creencias, emociones y habilidades adquiridos previamente por el estudiante, con respecto a lo que se propone aprender al enfrentar la situación significativa.”

La recuperación de estos saberes permite abrir una puerta en el camino de aprendizaje, y que además, permite conocer al docente cuáles son los saberes que lleva el estudiante, y en qué contexto sociocultural se adscribe, etc., el CNEB, señala que el aprendizaje será más significativo cuantas más relaciones con sentido sea capaz de establecer el estudiante entre sus saberes previos y el nuevo aprendizaje. Minedu, (2016, p.172)

2.3.6 Recursos didácticos. Son todas las herramientas que se usa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Tiene por objeto, contribuir en el proceso de la construcción de saberes y en el aprendizaje mismo.

2.3.7 Materiales educativos. Son los soportes físicos o virtuales, estructurados de manera significativa y que ayudan a dinamizar el proceso de construcción o de transferencia de saberes en una sesión de aprendizaje.

2.3.8 Evaluación. La evaluación se considera, hoy, como un proceso que contribuye a la mejora del aprendizaje; puesto que permite recoger información sobre el nivel de desarrollo de los aprendizajes (ya sea para

certificar como para retroalimentar) y saber dónde se encuentran las principales dificultades y cuáles serían las posibles causas. La evaluación vista como una oportunidad ha sido abordada por Rebeca Anijovich, puesto que los alumnos ponen en juego sus saberes, visibilizan sus logros, y aprenden a reconocer sus debilidades y fortalezas, además de cumplir la función clásica de “aprobar”, “promover”, “certificar”. Anijovich & Cappelletti, (2017, p.21)

La idea de evaluación, señala el Currículo Nacional, ha evolucionado significativamente, en estos últimos tiempos. Ha pasado de comprenderse como una práctica centrada en la enseñanza, que calificaba lo correcto y lo incorrecto, y que se situaba únicamente al final del proceso, a ser entendida como una práctica centrada en el aprendizaje del estudiante, que lo retroalimenta oportunamente con respecto a sus progresos durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación, entonces, diagnostica, retroalimenta y posibilita acciones para el progreso del aprendizaje de los estudiantes. (Minedu, 2016, p.177)

La evaluación según el Currículo Nacional (2016) tiene el enfoque formativo, lo que, en otras palabras, significa que está centrado en el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación formativa, según el Minedu, busca:

- Valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas.
- Identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias.
- Crear oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta dónde es capaz de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia. (p.177).

La evaluación formativa, a diferencia de la evaluación tradicional que, se utilizaba básicamente para certificar -y de he ahí que se haya convertido en algo estresante para el estudiante- ahora es un elemento motivador y está estrechamente relacionado con el aprendizaje. Es decir, según, (Brookhart, 2008, 54; citado por Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p. 148) “la evaluación formativa proporciona a los estudiantes información importante sobre dónde están en el aprendizaje y, además,

desarrolla sentimientos de control de los estudiantes. Más que sistema de evaluación, la evaluación formativa, en buena cuenta, resulta ser una estrategia de aprendizaje.

Retroalimentación. La retroalimentación expresa opiniones, juicios fundados sobre el proceso de aprendizaje, con los aciertos y errores, fortalezas y debilidades de los estudiantes. Retroalimentar es poder devolver al estudiante una información del proceso de aprendizaje. Según Minedu (2016, p.180) “Esta información le permite comparar lo que debió hacer y lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo.” La retroalimentación es el elemento principal de la evaluación. Sin embargo, no siempre se toma en consideración en la escuela de modo pertinente –o por desconocimiento o por pereza profesional- de manera que muchas veces no tiene el resultado que se espera. A ese respecto Rebeca Anijovich (2019, p.23), señala lo siguiente: “En Latinoamérica, las prácticas habituales de retroalimentación en la sala de clase, por lo general, consisten en corregir, identificar errores y, finalmente, calificar.” Es un retrato de lo que todavía impera en nuestro sistema educativo y lo que aún nos falta poder implementar en materia pedagógica. Sin embargo, no estamos en cero, ahora mismo, estamos en el proceso de implementación de la evaluación formativa, cuyo, centro, como se dijo, líneas arriba, es la retroalimentación.

2.3.9 Motivación. Según el diccionario de la RAE la motivación es el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona. En el proceso pedagógico, la motivación, propicia el aprendizaje.

Los procesos pedagógicos necesitan despertar y sostener el interés e identificación con el propósito de la actividad. Con el tipo de proceso que conducirá a un resultado y con la clase de interacciones que se necesitará realizar con ese fin. Minedu (2014, p.5)

La motivación está estrechamente vinculada al desafío de aprendizaje, así, por ejemplo, si los estudiantes saben hacia dónde van, qué es lo van a lograr al final del proceso y, no ven mayores dificultades en ello, por lo contrario, sienten que pueden hacerlo, entonces la motivación,

juntamente con el desafío, impulsan el camino del desarrollo de actividades de aprendizaje. Es en este mismo sentido el Minedu (2016, p. 171) reconoce su importancia señalando que “es más fácil que los estudiantes se involucren en las situaciones significativas al tener claro qué se pretende de ellas y al sentir que con ello se cubre una necesidad o un propósito de su interés.”

Y de esta manera también se puede contribuir al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje que es una de las competencias transversales de nuestro Currículo Nacional (2016)

2.3.10 Atención. “La atención se entiende como la capacidad de concentrar selectivamente la conciencia en un fenómeno de la realidad, la misma, que, en el caso de los seres humanos, se halla determinada por la capacidad de control consciente de esta capacidad mediante el control lingüístico...” Flores (2016, p. 187)

Para aprender algo es necesario prestar atención. De la misma manera, todo aquello que suponga un freno a la atención, resultará en detrimento del aprendizaje, incluyendo el aprendizaje por observación. Si, por ejemplo, estamos cansados, con sueño, nerviosos, etc, tendremos una menor capacidad para aprender. Igualmente ocurre si estamos distraídos por un estímulo competitivo. Algunos aspectos relacionados con las propiedades del modelo influyen, también, sobre la capacidad de atención: si el modelo es colorido y dramático, por ejemplo, prestamos más atención. Si el modelo es atractivo o prestigioso o parece ser particularmente competente, prestaremos más atención. Y si el modelo se parece más a nosotros, prestaremos más atención. Este tipo de variables encaminó a Bandura hacia el examen de la televisión y sus efectos sobre los niños. (Ruiz, 2010, p.3)

2.3.11 Retención. Del latín *retentio*, es la acción y efecto de retener (RAE, 2010)

Debemos ser capaces de retener (recordar) aquello a lo que le hemos prestado atención. Aquí es donde la imaginación y el lenguaje entran en juego: guardamos lo que hemos visto hacer al modelo en forma de imágenes mentales o descripciones verbales. Una vez “archivados”,

podemos hacer resurgir la imagen o descripción de manera que podamos reproducirlas con nuestro propio comportamiento. (Ruiz, 2010, p.04)

2.3.12 Reproducción. Consiste en traducir las imágenes o descripciones al comportamiento actual. Por tanto, el primer reto que tiene el sujeto de aprendizaje, es poner en movimiento su capacidad de reproducir el comportamiento pedagógico. Ello, como ya se mencionó en algún otro lugar del estudio, debe ser coherente con las competencias individuales y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

2.3.13 Lectura compartida. Es una estrategia participativa de lectura en la que interviene todos los estudiantes del aula. Se trata de hacer una lectura grupal en voz alta, alternando la decodificación y promoviendo la comprensión e interpretación de los fragmentos del texto, donde todos participan en uno u otro rol, y finalmente se construye también una valoración del texto recogiendo las ideas de los todos los estudiantes.

2.3.14 Tertulia literaria. Es una estrategia para promover la lectura recreativa que consiste en planificar, ejecutar y evaluar reuniones literarias, donde los tema que se comentan serán los libros leídos, en donde se intercambia, opiniones, puntos de vista, gustos, preferencias literarias. También puede ser considerada como actividad cultural y educativa que puede desarrollarse en diferentes tipos de entidades ya sean escuelas de personas adultas, asociaciones de madres y padres, grupos de mujeres, entidades culturales y educativas.

2.3.15 Lector literario. Se llama así a la persona que lee frecuentemente textos literarios. En este proceso progresivamente va formándose como lector literario solvente. La literatura debe cumplir un papel fundamental, pues, por medio de ella, “el lector se irá familiarizando con las convenciones propias del lenguaje poético que aportan especificidad a la comunicación literaria, así como en el contexto histórico en que los textos literarios se han producido, de modo que, progresivamente, pueda comprenderlos, interpretarlos y enjuiciarlos.” (Cerrillo, 2016, p.79)

2.3.16 Competencia literaria. Es la capacidad de movilizar diversos recursos (internos y externos) para analizar y comprender el fenómeno literario en su unidad y en el contexto de su creación y su influencia. El lector

literario competente es aquel que no solo comprende la obra literaria, sino que es capaz de comprender sus interrelaciones con la tradición literaria, el lenguaje, el contexto en se produjo y el contexto en que se aborda. En ese sentido, la formación de lectura literaria debe basarse no solo en la historiografía sino en la lectura y análisis de la misma obra. A respecto, dice, Cerrillo, (2016) que “La enseñanza de la literatura debe entenderse como un proceso de “educación literaria” que formará lectores literarios capaces de acceder a una forma de comunicación que usa un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal, es decir lectores con competencia literaria.

2.3.17 Comprensión de Lectura. Cassany, Luna, Sanz (2011) La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. Desde tiempos pretéritos, cuando la capacidad de descifrar símbolos era calificada de casi *mágica*, hasta la actualidad, la alfabetización se ha considerado siempre una capacidad imprescindible. (p.193)

2.3.18 Comportamiento lector. El comportamiento es la manera en la cual se porta o actúa un individuo en la vida o cualquier otro actor social. Es decir, el comportamiento es la forma de proceder que tienen las personas u organismos ante los diferentes estímulos que reciben y en relación al entorno en el cual se desenvuelven.

Ahora, el comportamiento lector, es la manera en la cual se porta o actúa una persona en relación a la lectura y a los libros.

Para efectos de este estudio, se entiende como comportamiento lector, al lado positivo, esto es a la práctica de la lectura, que tiene entre sus quehaceres el estudiante.

2.3.19 Promoción de la lectura. Son todas aquellas actividades orientadas a difundir la práctica cultural de la lectura; como también aquellas actividades que alientan, motivan, impulsan el acercamiento del libro a los lectores. Son muestras de promoción de lectura, los encuentros de escritores, las ferias de libros, los concursos de lectura, etc.

2.4 Bases filosóficas

Siendo la filosofía la madre de las ciencias, encierra, cuando menos, el germen, de todo el conocimiento científico que el hombre ha acuñado desde hace, aproximadamente, seis siglos atrás. La filosofía apareció en Grecia en el siglo IV a.C., y se considera a Tales de Mileto, como el padre de esta ciencia, uno de los 7 sabios de la Grecia antigua, y que fue el primero, según fuentes históricas, en dar una explicación racional sobre el origen del universo.

La palabra, filosofía, etimológicamente, proviene de dos voces griegas: (philos = amor) y (sofos = sabiduría). Amor a la sabiduría. De ahí su primera definición etimológica. Sin embargo, puede interpretarse de un modo más amplio como (philos), que gusta, amado, aficionado, querido y (sophia) sabiduría, ciencia. O sea, amor a la ciencia, afición a la sabiduría.

La filosofía surge cuando se abandona el mito como explicación de la realidad, y se opta por el logos o explicación racional de la misma. Fernández (s/f, p.7)

La filosofía –como se sabe- estudia el conocimiento en toda su variedad; pues, tiene un objeto amplio de estudio que abarca todos los problemas fundamentales y generales de la vida y del mundo. Sin embargo, en este estudio nos centraremos en reflexionar sobre su influencia en el terreno del hombre y su formación, más específicamente en su influencia en la educación; tomando en consideración las diversas disciplinas que se han derivado de ella y que ofrecen, en conjunto, una visión holística del asunto en referencia: la ontología, la axiología, la sociología, la psicología, la lógica, etc., que atraviesa de manera transversal toda la filosofía y la filosofía de la educación en particular.

En la historia de la filosofía occidental, la preocupación por el hombre, como objeto de estudio filosófico, ocurre por primera vez en Sócrates. Aunque en los filósofos presocráticos, aparece ya el tema del hombre, como un camino previo de lo que vendría después, pero es con Sócrates donde el hombre pasa a ocupar el espacio central de la preocupación filosófica en desmedro de las cuestiones cosmológicas.

Sin embargo, cabe señalar que fue Heráclito de Éfeso, quizá sea uno de los primeros filósofos de la antigüedad, quien ubicó su preocupación filosófica, en la frontera entre el pensamiento cosmológico y el antropológico; pues, a pesar de seguir reflexionando como un filósofo de la naturaleza, creyó estar convencido

de que era menester penetrar en la esencia de hombre para comprender la esencia de la naturaleza.

La observación empírica y el análisis lógico, empleados por la filosofía socrática, en relación al conocimiento del hombre, hoy, a la luz de la ciencia resultan poco menos que ineficaces, e inadecuados; pues, por ejemplo, se sostenía que se podía penetrar en el carácter del hombre con el mero trato o el hecho de mirarle a la cara.

Sócrates, de otro lado, está convencido de que cada hombre posee dentro de sí, en su alma racional o logos, ciertas verdades de carácter universal que solo llega a descubrir a través del diálogo. En se sentido, tiene la convicción de que si al hombre, como el ser que es, se le formula preguntas racionales, tiene la posibilidad de dar respuestas racionales. Tanto su conocimiento como su moralidad están incluidos en este círculo. Mediante esta facultad fundamental de darse respuestas a sí mismo, y a las demás personas, el hombre resulta ser alguien “responsable” consigo mismo y con los demás; esto es, ser un sujeto moral.

Fernández Viejo, en su “Historia de la filosofía”, señala que la filosofía socrática se caracteriza por la búsqueda de verdades universales, de carácter moral, como, por ejemplo, el bien, la justicia, la amistad, la felicidad, y rechaza el escepticismo de los sofistas. (s/f)

En relación al método de aprendizaje socrático que incluye no solo el aprendizaje cognitivo, sino también ético, Fernández (s/f) explica que el método socrático, comprende dos procesos: en primer término, identifica la ironía, como una estrategia o un punto de partida que tiene como propósito hacer que el interlocutor descubra su ignorancia, y que comience a dudar de lo que sabe, y por lo mismo, nazca en él el deseo genuino de conocer, investigar, etc. El segundo proceso, es la Mayéutica, que viene a ser una suerte de mecanismo, y que significa dar a luz, cuyo proceso, se produce, gracias a la pertinencia del diálogo (preguntas y respuestas). En relación, a la ética, Sócrates, consideraba, que la virtud, consistía en actuar con las verdades morales universales que tienen lugar en la inmortal razón humana.

Platón, por su lado, uno de los filósofos más reconocidos de la filosofía occidental a juicio de estudiosos quien sienta las bases fundamentales de la filosofía, pues propone, por primera vez, un sistema coherente de filosofía que trata de abarcar todos los ámbitos del saber: la concepción ontológica (teoría de las ideas, a partir

de la pregunta, cuál es la verdadera realidad de la naturaleza de las cosas), la concepción epistemológica (el modo de conocerlas será a través de la dialéctica), la concepción antropológica (¿qué es el hombre? Un alma racional e inmortal unida circunstancialmente a un cuerpo) la teoría ética (solo el saber nos permite llegar a ser virtuosos moralmente), la teoría política (reflexiona sobre cómo ha de ser la ciudad ideal y cuáles han de ser las virtudes de los ciudadanos). De modo que, estamos frente al arquitecto del sistema filosófico que siguiendo la escuela de Sócrates sostiene que el conocimiento y la verdad son consecuencia del diálogo.

El mito de la caverna, en particular, nos interesa, en este espacio, para ejemplificar y argumentar nuestra posición sobre la importancia del conocimiento (educación) en la vida del hombre, y en particular, la de la lectura como parte inherente de aquella. El mito de la caverna es una alegoría sobre la realidad del conocimiento, que plantea que el hombre desde que nace se encuentra encadenado en el interior de una caverna oscura (ignorancia) con sus semejantes, las sombras que proyectan las luces del otro lado del muro, representa la realidad de las cosas ante sus ojos. Ese es su mundo, su lugar, y será capaz, si viene el caso, de luchar, por defenderlo y mantenerse allí. Sin embargo, no todos piensan así, y habrá alguien que deseará salir, para ver qué hay detrás de las sombras, se atreverá y romperá las cadenas –esto es, se educará; para nuestro caso específico, construirá un comportamiento lector- y traspasará las sombras, y se enfrentará a una luz potente que lo cegará, por un momento, pero poco a poco irá acostumbrándose a la luz del fuego y por fin podrá observar la realidad y a las personas, ya no como sombras, sino tal como son.

Este periplo del ser humano desde las sombras hacia la luz –que imaginó Platón, es, justamente, el proceso educativo que lleva al ser humano a quitarse la venda de los ojos; esto es, a poder mirar el mundo y las cosas desde una mayor perspectiva y solucionar los problemas de la vida cotidiana. Este camino, se hace con la mediación de alguien, ese alguien que, en el mito, que puede ser la persona que simplemente lo anima, a atreverse, o le da la mano para romper la cadena o dar un paso. Esa labor, en nuestro caso, es la del maestro, que media entre la lectura y los estudiantes.

Aristóteles, por su lado, considerado, junto con Sócrates y Platón, uno de los filósofos más importantes de occidente, es autor de una obra monumental y

sistemática. En relación al tema educativo ha planteado que la educación, la genética y los hábitos son factores que influyen en la formación en el desarrollo personal. Nos legó el método inductivo, que dinamiza la didáctica centrada en procesos y que contribuye al aprendizaje. Asimismo, valoró la importancia del ámbito del juego, en los más pequeños, para el desarrollo tanto a nivel físico como a nivel intelectual, en sus primeras etapas de formación.

En ese sentido, Lloyd (2008, p.2), afirma que Aristóteles, consideró:

un plan educativo basado en cinco periodos. Aristóteles seguía un plan educativo basado en cinco periodos educativos. El primero era la infancia, se trataba del periodo de crianza (formación de hábitos). En segundo periodo, alcanzaba hasta los 5 años, consistía en el desarrollo de los buenos hábitos, pero sin lecciones y sin obligaciones. La siguiente etapa abarcaba hasta los 7 años, profundizando en los hábitos. Desde los 7 años hasta la pubertad, era el periodo de educación pública con asignaturas tales como: gimnasia, lectura, escritura, música y dibujo. Y por último la educación liberal, que se impartía en Liceos, con asignaturas como podían ser las matemáticas, lógica, metafísica, ética, música, física o biología. La música era considerada como elemento vital en la educación liberal, ya que se consideraba que por una parte contribuía a la formación del carácter y por otra a la purificación emotiva.

De otro lado, cabe señalar que el filósofo tenía una perspectiva amplia de la educación y del hombre, pues consideraba que esta debía considerar; la educación moral y la educación intelectual. A ambas les daba la importancia debida. Este planteamiento aristotélico ha pervivido a través de los milenios que ahora mismo los sistemas educativos de la aldea global lo consideran como la base de la formación humana, (aspectos éticos morales e intelectuales) claro, está, con desiguales resultados.

Asimismo, debemos señalar que para Aristóteles la educación era infinita, más concretamente decía: *“la educación nunca termina, pues es un proceso de perfeccionamiento y por tanto ese proceso nunca termina. La educación dura tanto como dura la vida de la persona.”* Lloyd (2008, p.2)

Siglos más tarde, en la época medieval, a diferencia de la época clásica que había centrado su reflexión en el hombre, la filosofía de la Edad Media, centró su atención en Dios, la salvación individual. En materia educativa, en este periodo tuvo lugar, la patrística (promovió la articulación de los dogmas cristianos y la defensa ante otras religiones, y la iniciación de la humanidad en la verdad de Cristo) y la escolástica. (proviene del latín tardío *scholasticus*, que significa:

“erudito”, “escolar”. Es una corriente teológica y filosófica que utilizó parte de la filosofía grecolatina para comprender la revelación religiosa del cristianismo.

Durante el periodo del Renacimiento, la filosofía se centró su reflexión en el hombre. Desde el punto de vista el Renacimiento señala un periodo de transición entre la filosofía medieval y la filosofía moderna.

La filosofía del Renacimiento, el hombre medida de todas las cosas. La tendencia más sobresaliente es el platonismo netamente antiaristotélico; la actitud viene dada por la concepción del hombre medida de todas las cosas.

René Descartes, considerado el padre de la filosofía moderna. Uno de los grandes exponentes del racionalismo, en lo que respecta a la educación, contribuyó al avance de los procesos educativos, con la propuesta de estudio a través del método analítico, que consiste en dividir un fenómeno en sus partes constitutivas para comprender la interrelación que existe entre ellas, y comprender el fenómeno en su conjunto. Método muy utilizado en los procesos de lectura.

En el mismo sentido de la filosofía de Hume, consideramos que la lectura literaria permite el crecimiento humano no solo a nivel cognitivo, sino también espiritual y moral.

Immanuel Kant, es quizá, uno de los filósofos más importantes de la época moderna, quien mejor ha profundizado en el tema educativo, no solo desde la observación filosófica sino desde la práctica misma. Fue profesor ordinario de la Universidad de Königsberg, desde de 1770, donde impartió cursos regulares de Pedagogía. En 1803, un año antes de su muerte, uno de sus alumnos, F. T. Rink, publica las Lecciones de pedagogía (Pedagogía, Ak. IX, 437-499¹, citada por Beade, 2016) bajo la autorización de su maestro, utilizando como texto fuente una serie de apuntes tomados durante el dictado de las clases².

¹ La paginación citada corresponde a la edición académica de las obras kantianas: Kants gesammelte Schriften (vol. I-IX), Berlin, Herasugegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 1902ss. Siguiendo el uso convencional para la citación de las obras kantianas, aludimos a esta edición aludimos bajo la abreviatura Ak, seguida del número de tomo, indicado en números romanos, y el número de página indicado en numeración arábica

² Si bien a raíz de las investigaciones de L. W. Beck y T. Weisskopf ha sido admitida la interferencia de Rink en el texto de las Lecciones, actualmente los intérpretes suelen coincidir en que las ideas allí expuestas pueden ser consideradas como expresión legítima del pensamiento pedagógico kantiano (Granja Castro, 2000: 78)

El planteamiento más relevante de la filosofía kantiana en materia educativa tiene que ver con la tarea educativa, es decir, con la práctica educativa del que ejerce la docencia, esto es, la mediación en la formación. En ese sentido, sostiene que los sistemas educativos, en principio deben elaborar un proyecto educativo que tome en consideración el tipo de hombre que pretende formar. Pues está convencido de que no se debe educar conforme al presente sino al futuro, esto es, conforme a un estado mejor de la especie humana. Beade (2011, p.103)

Del mismo modo, brinda orientaciones en torno a la labor docente, orientadas a aquellas personas que educan a otras personas que, según él, no deben perder en ningún momento el objeto central de su actuación educativa y como parte de ella, desplegar una actitud de reflexión filosófica que los impulse a una progresiva mejora de su práctica profesional.

Otro aspecto, interesante que debemos tomar en consideración respecto a la reflexión filosófica de Kant es que se ha de tomar en cuenta –en la práctica educativa- aparte de las características del contexto histórico-social donde se ejerce la docencia, -acaso también las características internas de cada estudiante, aunque no lo menciona-; ante todo y sobre todo, “las necesidades de futuro” de los estudiantes (Ak. IX, 437-499, citada por Beade, 2011).

Del mismo modo, consideramos relevante, la propuesta educativa de formar personas con capacidad de autonomía y capacidad crítica, que sean capaces de impulsar formas de progreso individual y social, y que asuman la realidad de las cosas desde la reflexión crítica.

Al respecto, Beade, (2016) señala que esta concepción del acto educativo como promotor del progreso histórico se inscribe, desde luego, en el marco de una filosofía de la historia inspirada en los valores propios de la Ilustración, esto es, una concepción filosófica del desarrollo histórico en cuyo marco el progreso del género humano es considerado factible a través del desarrollo progresivo de nuestra capacidad de razón, desarrollo del que depende, en última instancia, el perfeccionamiento de las instituciones sociales.

Otro de los grandes filósofos a tener en cuenta, en estas bases teóricas, es el ginebrino Jean Jacques Rousseau (1712-1778) quien ideó una teoría educativa

partiendo del presupuesto de que el ser humano es bueno por naturaleza pero que la sociedad lo corrompe. Y que, sin embargo, una educación correcta (la que produce a un ser humano virtuoso) puede mejorar a la sociedad y al individuo.

En ese sentido, va la valoración de Rangel (2015) sobre las ideas del filósofo suizo. “En la actualidad, los sistemas educativos en el mundo tratan de definir una educación ciudadana. Sin embargo, tanto los conceptos como los contextos en los que son formulados cambian en el ámbito de la llamada globalización.” (p.187)

Los contextos pueden ser diversos, pero si en algo deben coincidir los sistemas educativos, a la luz de los principios de Rousseau, es poder promover la formación de una nueva ciudadanía activa que esté más cercana a la inclusión, que, a la exclusión, a la solidaridad que al enfrentamiento y que garantice una convivencia democrática en armonía con el medio ambiente.

Nuestro Currículo Nacional y el Proyecto Educativo Nacional al 2036, en particular, están formulados en esa línea: para la formación del ciudadano peruano, capaz de ejercer su ciudadanía de manera activa.

“Por eso los principios expresados por Rousseau son de tanta trascendencia, porque responden en general a este deseo de búsqueda del ciudadano libre y a la vez inmerso en una participación política concreta. (p.187)

Rousseau, concibió la política en estrecha relación con la educación; como lo afirma (Reich, 2002, citado por Rangel, 2015, p, 187), que Rousseau concibió su teoría política de manera indisociable a su teoría educativa. Diríamos que la política, esto es el ejercicio de la política, y la vida democrática dependería en gran medida –tal cual lo considera la sociedad de hoy- de la educación ciudadana que haya recibido la persona. Pues sí. “Rousseau revoluciona la concepción de la niñez y su educación, pues ofrece una idea moderna de la infancia, con rasgos cognitivos particulares, (formas de ver, sentir y pensar que le son propias) o *considerar al niño en el niño*” (2009, p.9). De otro lado, cabe señalar, su preocupación por la educación moral, que fue otro de los pilares de su concepción educativa, “propuso una educación moral (de los deberes y la

verdad) y por lo tanto una noción nueva de ciudadanía. Estos principios han influido en la educación y la pedagogía moderna.” Rangel, (2015, p.187)

Respecto a la educación para una ciudadanía moderna, Rousseau, no centra su atención en los adolescentes o jóvenes sino en el niño. Rangel (2015, p.190), “el pedagogo francés Freinet retomó de Rousseau la importancia del niño, pues éste se concibe como un verdadero actor de la sociedad, confiriéndole una libertad de observar el mundo de manera crítica.”

La libertad que exige Rousseau para la educación del niño, con frecuencia ha sido malinterpretada, pues se ha considerado que ella resulta, más de las veces, negativa porque tiende a generar caos y desorden. Rangel, (2015, p.191) Rousseau señaló que “la obra maestra de una buena educación es hacer un hombre razonable” (Rousseau, 2009, p.99, citado por Rangel, 2015, p.191). Además, insistió sobre el humanismo y la condición humana: “que los hombres sean humanos, es su primer deber” (Rousseau, 2009, p. 82, citado por Rangel, 2015, p.191)

Los planteamientos del marxismo, por su lado, en relación a la educación, afirman que la educación debe garantizar el desarrollo global de la personalidad, de todas sus potencialidades, y que, en la forma, esta debe ser pública, gratuita y obligatoria, de modo que garantice la abolición de monopolios culturales o de conocimiento y de las formas privilegiadas de enseñanza. En ese sentido, apela, a una educación de calidad para todas y todos, que, es, en realidad un acto de justicia social. Y que es aún para nuestro sistema escolar una tarea pendiente.

Sin embargo, resulta discutible, su postura respecto al proceso mismo de la educación. Para explicarnos mejor, formularemos la pregunta: ¿La educación debe partir desde el interior de la persona y trascender hacia afuera, esto es, hacia el contexto que lo alberga o debe ser un camino inverso, que se inicie desde y con la influencia del contexto y luego penetre en el pensamiento y la conciencia de la persona? El planteamiento marxista, en lo que se refiere a la educación moral, está alineada a esta última postura, pues “la escuela debe reproducir la vida social para educar en valores.” Pérez y otros (2016, p. 4)

Otro de los filósofos a tomar en consideración en este recuento de bases filosóficas para efectos de este estudio, es Friedrich Wilhelm Nietzsche, nacido en 1844 en Prusia y fallecido, en 1900. Considerado uno de los más notables filósofos del siglo XIX. Su filosofía sobre la educación se puede resumir en la expresión que ella debe estar orientada a lograr la imagen de hombre que la sociedad previamente, al hecho educativo, ha previsto como modelo. Según López (2018, p. 399) Nietzsche ha apostado por una pedagogía “medianamente consecuente (...) que lleve inherente, explícita o implícitamente, una idea del hombre, una imagen de lo que es el hombre y de lo que este puede y debe ser.”

La educación nietzscheana busca, entonces, como se ve en su planteamiento filosófico, el modelo, la imagen del hombre que se desea formar, y en torno a ello, o sea, al tipo de hombre que la sociedad requiere, se alinean los procesos de formación. En otras palabras, diríamos le otorga relevancia al qué, aunque, el cómo pareciera estar ausente en el campo de sus reflexiones. Sin embargo, es necesario resaltar la idea nietzscheana a fin de que los sistemas educativos, establezcan metas más concretas y se interroguen por el tipo de persona que necesita su sociedad y su tiempo y luego proponer el proceso educativo de su formación.

Ortega y Gasset, filósofo y ensayista español (1883-1955) exponente principal de la teoría del perspectivismo y la razón vital e histórica. Según Peris (2009), su planteamiento en torno a la educación se podría resumir en tres ideas claves:

La primera concepción es de carácter intelectual e institucional, en la que asume la democracia y los partidos políticos con una función educativa y creadora de opinión pública; la segunda es quizá la más interesante, concibe la educación en el equilibrio entre crear nuevos usos a la vez que respetar un universo colectivo de sentido que se encuentra en la cultura para no caer en el individualismo del hombre-masa; la tercera, quizá la menos conocida en los estudios sobre Ortega, destaca la importancia de la educación para la participación de los ciudadanos en la sociedad, educación para la creatividad. Peris, (2009, p.245)

La visión de una educación de carácter intelectual, intercultural, orientada al ejercicio de la ciudadanía y la política, es la que propone Ortega y Gasset. Esta tesis –tiene y- ha tenido influencia en todos los sistemas educativos del mundo. Y guarda relación con la educación bajo el enfoque por competencias que

promueve nuestro sistema nacional. Aquella educación que pueda hacer de la persona, un sujeto de deberes y derechos, con actitud política y un código ético y moral solvente.

2.5 Bases epistemológicas

La epistemología en la educación juega un papel muy importante ya que “es la rama de la filosofía que estudia la definición del saber y la producción de conocimiento” (Castañeda, 2008, p. 36).

Los sistemas escolares tienen por objeto formar ciudadanos capaces de desarrollar sus potencialidades para ejercer una ciudadanía plena y contribuir al desarrollo de la sociedad. Ese proceso educativo está transversalmente mediado por el conocimiento. De ahí, que resulta relevante el papel de la epistemología para analizar el conocimiento que -como bien cultural- se entrega a las generaciones en los procesos educativos. Obviamente, partiendo de la premisa de que ningún conocimiento es acabado, -ni puede serlo- mientras exista el pensamiento epistémico. Hoy, se deja sentada la idea de que el conocimiento es falible, imperfecto, inacabado, sujeto, por lo mismo, a modificaciones, cambios, innovaciones. Es en este proceso donde encuentra su objeto de estudio la epistemología que analiza la consistencia del mismo y pone a disposición de la escuela esas evoluciones para su transferencia a través de procesos pedagógicos y didácticos.

La epistemología, al igual que la filosofía, no está escrita sobre piedra, por lo contrario, es dinámica y versátil, ella cambia y evoluciona, con el tiempo, cuyas variaciones son motivadas por los cambios filosóficos, culturales, y políticos de los contextos históricos y sociales en que suceden.

La filosofía positivista, que surge de la mano del francés Augusto Comte (1798-1857), tiene como planteamiento central de que el conocimiento válido es aquel que se logra a través del método científico.

La teoría filosófica del positivismo considera que el único medio de conocimiento es la experiencia comprobada o verificada a través de los sentidos. En ese sentido, según, Casañas (1989) el Positivismo en su primera forma histórica, se caracteriza por considerar que:

- Todas las ciencias tienen como objetivo la búsqueda de las leyes generales en relación con su objeto de estudio, lo que permite la predicción exacta del comportamiento de lo

estudiado y además utilizan la misma metodología. Estas leyes están relacionadas con lo fenoménico, se llegaban a ella por la información obtenida a través de la observación y el experimento y organizada con el apoyo de la inducción.

- La ciencia es concebida en términos de uniformidad y regularidad porque la realidad también es concebida uniforme en tiempo y espacio. Por eso la causalidad es mecánica y lineal.
- Los conceptos son siempre referidos de forma concreta a los objetos, con los cuales guardan una relación isomórfica.
- Los métodos son depositarios del saber científico en tanto son los que captan las formas de expresión de la realidad. La interpretación es fuente de error. El observador es un simple colector de lo que ocurre en la realidad. (p.223)

La evolución del positivismo hacia una etapa lógica, trajo consigo la apuesta por el lugar central de la hipótesis. La hipótesis, como tal, parte del presupuesto de que la realidad puede ser construida por proposiciones y, desde luego, su validez debe ser comprobada en el proceso de investigación. Además, las hipótesis deben permitir determinar las variables para ahondar en la comprensión del fenómeno y dinamizar el proceso de verificación. La verificación es puramente instrumental. Sin embargo, el carácter empírico se mantiene. En ese sentido, el positivismo lógico adquiere características propias. Casañas (1989) señala las siguientes.

- Separación radical del sujeto y el objeto, lo que es común a todo el empirismo.
- Metodologismo e instrumentalismo.
- La inducción y la deducción son las operaciones productoras de conocimiento.
- El carácter atomizado del conocimiento que se obtiene como resultado del tipo de unidad utilizada para producir y procesar el conocimiento (las variables), como del carácter correlacional de los resultados a obtener, que se legitiman por su significación estadística.
- El operacionalismo en la definición del objeto de la investigación, es decir que las variables deben ser definidas en términos mensurables, solo se reconoce hechos en la producción del conocimiento.
- La ciencia es una actividad esencialmente cognitiva, condición de su objetividad, se presupone la neutralidad absoluta del investigador. (p, 224)

La epistemología constructivista es aquella que, apuesta por la construcción del conocimiento, le brinda protagonismo al estudiante, así como medios y materiales, para que emprenda el proceso de aprendizaje; es decir, aprenda a aprender. En ese sentido, la epistemología constructivista se caracteriza por:

- El sujeto y el objeto se integran en el proceso de construcción del conocimiento. Este está condicionado por esquemas y capacidades innatas y/o adquiridas, pero también por las necesidades de autoorganización y desarrollo del propio sistema subjetivo.
- Se rompe con el metodologismo del positivismo. Es el sujeto quién construye el sentido del estímulo inductor del instrumento sobre la base de su historia personal, lo que introduce el problema de la subjetividad en el plano epistemológico y metodológico.
- La realidad es parte inseparable del proceso del conocimiento, aparece en forma de resistencia a este.
- El sujeto tiene un carácter activo. Casañas (1989, p.226)

Por su parte, el construccionismo pedagógico que es una corriente que ha evolucionado sobre la base del constructivismo y ha aparecido a mediados del siglo XX, como consecuencia de la crisis epistemológica que ha atravesado las ciencias sociales; y que considera, clave y relevante, el factor social en el aprendizaje. “La evolución del constructivismo al construccionismo, representa también el paso del sujeto a la colectividad, de la persona a la comunidad” (Aparicio y Ostos, 2018, p.115). El construccionismo es una tarea del aprendizaje desarrollada por Seymour Papert que destaca la importancia de la acción, es decir del proceder activo en el proceso de aprendizaje. Pero se trata de una “acción” de aprendizaje en un entorno social determinado.

Los procesos de formación personal y de socialización se conforman en el entrecruce de conversaciones o narrativas que permiten el conocimiento mutuo de quienes se comunican. Los diferentes sistemas sociales humanos, se diferencian por las características de las diversas conversaciones que se constituyen. Nos relacionamos en la vida diaria a través de conversatorios que se insertan en su realización en nuestras corporalidades. (Maturana, 1974 pág. 457-469, citado por, Rodríguez, 2008, p.82)

Entonces, cabe preguntarse qué aspectos debemos tener en cuenta para la implementación del construccionismo en el sistema escolar.

La primera idea, es que el mundo social consiste en actividades que se realizan en conversaciones, de manera semejante a como se realizan los juegos. Nacemos y nos involucramos en pautas de interacción social semejantes a juegos que nosotros no hemos iniciado. (Gergen, K. 1991. Pág. 89-93, citado por Rodríguez, 2008, p.82)

La segunda idea, es que los seres humanos tenemos una capacidad innata para ocupar un lugar determinado en las conversaciones de la historia o de la vida. Construimos nuestra identidad como seres humanos, de acuerdo a los contextos que encontramos en las conversaciones. Estas conversaciones nos permiten emerger lo que somos. (Gergen, K. 1996. Pág. 122-124, citado por Rodríguez, 2008, p.82).

La tercera idea, es que esas actividades se estructuran según ciertas reglas de obligatoriedad acerca de lo que debemos hacer o no hacer (ética), casi, que nuestra primera tarea, es averiguar cómo actuar, cómo proseguir, qué esperar de los demás. Rodríguez, 2008, p.82)

La cuarta idea es, que sí queremos entender esas conversaciones de la vida, debemos centrarnos en el producir y en el hacer. En el saber hacer, a la manera de los griegos, saber hacer bien (tékhne). Rodríguez, 2008, p.83)

La quinta idea, es que nunca nos involucramos en una sola actividad, lo hacemos en varias actividades a la vez, por lo tanto, el sujeto pertenece a múltiples ambientes. Rodríguez, 2008, p.83)

Cabe, mencionar, también en estas bases epistemológicas el pensamiento y la postura de Edgar Morin, filósofo y sociólogo francés, (1921). En sus propias palabras él se reconoce; “.... soy un coconstructivista, es decir, pienso que construimos la visión del mundo, pero con una considerable ayuda de su parte. Lo que no significa que se pueda eludir el status del conocimiento como traducción y reconstrucción.” (Morin, 1994, p.431, citado por Casañas, 1989, p.228)

Casañas (1989) En resumen, el constructivismo social desde el punto de vista epistemológico se caracteriza por:

- Enfatiza el papel activo de la teoría en la construcción de la realidad. El proceso de construcción de la teoría responde a la organización de las pautas interactivas en que tiene lugar, que están influidas por elementos ideológicos, morales, históricos, etc.
- El espacio social es un espacio de producción y creación, pero hipertrofiado porque no lo integran a otras formas de constitución de la propia realidad.
- Identifican los procesos del conocimiento y de construcción de la realidad. El conocimiento no se refiere a una realidad constituida, sino que es una forma permanente de producción de la realidad misma. El conocimiento responde a las

negociaciones y situaciones que caracterizan el momento actual del sistema de relaciones de una sociedad y su correspondiente discurso.

- La ciencia es resultado de la negociación entre sus actores en el espacio de los discursos dominantes y las pautas interactivas.
- La ciencia está relacionada con los momentos de ruptura que tiene que ver con la aparición de nuevos paradigmas definitorios de nuevas formas de producir conocimientos, que no son ni mejores ni peores a las anteriores sino diferentes. No se asocia la ciencia a la noción de progreso. (p.228)

De otro lado, la epistemología marxista que también ha influido en las bases teóricas de la educación; entre otras cosas, señala que el hombre puede conocer, transformar la realidad, que el conocimiento, por su parte, es un proceso infinito cuya contradicción fundamental radica en la capacidad infinita del hombre de conocer; asimismo, que los conocimientos constituyen el conjunto de teorías, conceptos, hipótesis, leyes, y que expresan la realidad del hombre, tanto objetiva como subjetiva; y que la historia de la ciencia es la historia del conocimiento humano, etc. (Casaña, 1989, p.232)

El paradigma de la complejidad surgido a finales del siglo XX propone mirar el objeto de estudio como un todo, esto es, como un fenómeno complejo; lo que lo diferencia de la ciencia ramificada que tiene por objeto de estudio solo una parte del fenómeno.

Según Casañas (1989, p.233); este paradigma se fue imponiendo en las últimas décadas del siglo XX, y pues tuvo sus antecedentes en los cambios ocurridos en la ciencia a partir en que se fueron revelando características de los objetos y fenómenos atribuidos en los primeros momentos al micro mundo que no tenían explicación a partir de la epistemología predominante. Entre los principios de la epistemología complejidad, “implica creación permanente, aceptación de los aspectos que niegan lo dominante y su seguimiento en su propia lógica, por tanto, una renovación permanente de las formas acabadas del conocimiento.” (Casañas, 1989, p.235). Según Morin, 1994, p.440, citado por Casañas, 1989, p.235, “El pensamiento complejo no es el pensamiento completo; por el contrario, sabe de antemano que siempre hay incertidumbre. Por eso mismo escapa al dogmatismo arrogante que reina en los pensamientos no complejos...”

Los atributos generales del pensamiento complejo son: la multidimensionalidad, contradicción, procesos permanentes de integración y desintegración, probabilidad y configuración sistémica.

2.6 Bases antropológicas.

Para asentar las bases antropológicas de esta investigación que es de carácter educativo, es necesario remitirnos a la etimología de los dos términos claves de esta sección, a fin de trazar la línea que seguirá la revisión de los fundamentos antropológicos. En primer lugar, cabe señalar que la palabra “antropología”, proviene de dos voces del griego: ἄνθρωπος *ánthrōpos*, «hombre (humano)», y λόγος, *logos*, «conocimiento». Y, de otro lado, el término “educación”, que tiene origen latino, “según la mayoría de los especialistas la expresión latina *Educatio* proviene a su vez de dos verbos: *educare* y *educere*. *Educere* significa ir hacia fuera, salir, extraer, sacar de la oscuridad, potenciar; mientras que *educare* significa guiar, conducir, nutrir (nutritio), criar, alimentar, trasladar” Cordero, (2006, p. 38). Pero, muy aparte de la definición etimológica, la palabra educación, ha sido abordada por muchos estudiosos y pensadores y como tal, tiene muchas definiciones. Hay quienes han construido la definición tomando en cuenta la finalidad de esta: “La educación tiene por fin dar al alma y al cuerpo toda la belleza y perfección de que es susceptible” (Platón, citado por, Cordero, 2006, p. 37), “la educación tiene por fin el desarrollo en el hombre de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo”; “la consecución de una alma sana en un cuerpo sano, tal es el fin de la educación” (J. Locke, citado por Cordero, 2006, p. 37); “la consecución de una alma sana en un cuerpo sano, tal es el fin de la educación” (J. Locke, citado por Cordero, 2006, p. 37); otros, en cambio, han planteado – o han ensayado- una definición privilegiando el proceso de la misma, “la educación es el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades” (E. Pestalozzi, citado por Cordero, 2006, p. 37); “la educación no es una preparación para la vida, es la vida misma” (J. Dewey, citado por Cordero, 2006, p. 37); “la educación es la organización de hábitos de acción capaces de adaptar al individuo a su medio ambiente y social” (W. James, citado por Cordero, 2006, p. 37); “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social.

Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado” (E. Durkheim, citado por Cordero, 2006, p. 37); de otra perspectiva, hay también, quienes, la han definido teniendo en cuenta su función social, “la función de la educación es preparar para la vida completa” (H. Spencer, citado por Cordero, 2006, p. 37); “la educación es el arte de formar hombres, no especialistas” (M. Montaigne).

Habiendo mostrado un abanico de definiciones del fenómeno educativo, y conocer, de algún modo, la complejidad del tema; no cabe duda que, decidirse por algunas de estas definiciones, resultaría, de algún modo, un acto arriesgado no carente de sesgo. Pero no es el propósito de este estudio ahondar en la epistemología de la educación, mucho menos, ahondar en sus procesos, sino que, en este capítulo, nuestro objeto es relacionar la educación con la Antropología, ciencia, esta última, que estudia los aspectos físicos y las manifestaciones sociales y culturales de las comunidades humanas. Dentro del espectro sociocultural, está, implícitamente el fenómeno educativo, que es lo que nos interesa, por ahora, conocer. La educación, en este sentido, es un elemento de los procesos culturales y sociales, que estudia la antropología, vista, podemos deducir, que la Antropología de la educación, podría ser aquella disciplina científica encargada del estudio de las comunidades humanas en su evolución educativa, considerando que ello supone, el estudio de la psicología, la lingüística, etc., en otras palabras, podemos aseverar que tiene por objeto de estudio, de la evolución del hombre a causa del fenómeno educativo. Los orígenes de la educación del hombre se pierden en los albores de la civilización humana, pues creemos que esta debió estar presente como elemento inherente en todas las actividades humanas a lo largo de los milenios y que acompañó al hombre como instrumento de sobrevivencia para adaptarse y dominar la naturaleza agreste. Y que evolucionó, juntamente con el hombre, hasta convertirse en lo que es, una luz, una herramienta capaz de dar al hombre poder, visión autonomía, emprendimiento, desarrollo, ciudadanía, etc.

Los métodos más antiguos de enseñanza se encuentran en el antiguo oriente, India, Persia, China, Egipto, así como en Occidente, en Grecia. Fue, precisamente, en este último país, en el que filósofos como Sócrates, Platón y

Aristóteles tuvieron una influencia tal en el campo educativo que cambiaron sustancialmente el devenir de la filosofía de Occidente. Pues impulsaron la migración de la filosofía fuertemente centrada en la naturaleza, hacia una filosofía centrada en el hombre. Esta nueva actitud filosófica fue la que reorientó el objeto de estudio hacia el conocimiento del hombre, no solo como unidad ontológica, sino, sobre la manera de desarrollar las potencialidades y posibilidades coexistentes en él. Y comprendieron, además que esas capacidades humanas no surgían de modo natural como la belleza de las flores, sino que ameritaban la intervención de una tercera persona. Esto es de la educación. Así tenemos, a los filósofos como mediadores de aprendizaje, a Sócrates, mediante la mayéutica; a Platón, a través de la dialéctica, y la inducción; a Aristóteles, mediante el peripatétismo, que, en conjunto, buscaban promover reflexión y construcción de conocimiento dentro de un marco ético y moral. En ese sentido, queda evidente la estrecha relación entre la educación y la filosofía, pero también con la Antropología. “La relación entre Educación y Antropología es más que evidente. En todo modelo educativo subyace un modelo antropológico, así, la especificidad del ser humano como ser cultural manifiesta de forma directa la vinculación entre la antropología y la educación.” Bermejo (2015, p 52)

Si bien la Antropología, como ciencia, que estudia al hombre, se vincula directamente con otras disciplinas, como la Sociología, la Lingüística, la Biología; sin embargo, su relación con la educación está implícita en cada una de estas disciplinas, e incluso en cada proceso de estudio antropológico. Pues la humanidad del hombre se desarrolla plenamente a través de la educación.

El ser humano es el único animal que no nace entero, ni termina nunca de enterarse. Así podríamos decir que el inacabamiento humano está presente de forma constatada pues el ser humano es capaz de ser más y mejor, en suma, es capaz de crecer sin límites ni techo: “más somos los humanos cuanto más y mejor conocemos, y cuanto más y mejor queremos” (Barrio, 2013, p.162, citado por Bermejo, 2015, p 51). El ser humano es capaz de crecer gracias a las expectativas de potencialidad que la educación tiene de él y únicamente gracias a una educación fundamentada este ser humano puede llegar a desarrollarse de forma sustancial. Bermejo, (2015, p 51).

He aquí, la importancia que tiene la educación en la vida del hombre. El hombre tiene en la educación la posibilidad de su humanidad; o sea, la posibilidad de llegar a ser mejor de lo que es; de poder reconocer sus errores y seguir

aprendiendo de ellos a lo largo de su vida, y, en consecuencia, poder contribuir al progreso de su contexto sociocultural. El hombre es el único ser educable. Y a través de la educación puede llegar a ser, lo que quiere ser, “Es bien sabido que la educación tiene por motivo el crecimiento de la persona más allá de los posibles elementales pertenecientes a la raza humana como especie, como son el raciocinio o el lenguaje.” Bermejo, (2015, p 52)

En el proceso de educación del hombre, cuyos orígenes, se pierden en los milenios, el lenguaje articulado jugó un papel, trascendental, que, según análisis científicos de restos fósiles encontrados, habría tenido su origen, en el estadio del tipo de Cro-magnon hace 40000 años en el paleolítico superior, pero que se desarrolló plenamente con el Homo sapiens. Lo cual, mejoró notablemente su comunicación y por lo tanto, su condición humana. Otro hito importante en el proceso evolutivo de la educación del hombre, es -ha sido- sin duda, el descubrimiento de la escritura, cuyo antecedente más remoto, es la escritura cuneiforme de la Mesopotamia, hace 6000 años. La invención de la escritura, es otro de los trascendentales hechos que ha elevado al hombre a las cimas de la humanidad, pues debió haber sido como una revolución cultural, un parteaguas, que permitió al hombre poder archivar su memoria, guardar la experiencia humana, sus emociones en el seno de los signos. Obviamente, más tarde la invención del papel, consolidaría esta gran revolución cultural, y desde entonces, convertiría, a la lectoescritura, como el elemento esencial de la educación, capaz de contribuir al hombre en su formación integral como persona. Sobre la base de esta conquista cultural, alcanzada por la humanidad a través de un lento proceso de evolución, -que ha supuesto la invención de la escritura y el papel, y más tarde, en el siglo XV, la imprenta- el mundo ha sentado las bases de la cultura letrada, y es en ella, justamente donde se enmarca nuestra investigación, específicamente, en la gran influencia que tiene la lectura literaria en la vida del hombre como ente social y cultural; sin embargo, no es fácil contagiar esa práctica cultural en los niños y jóvenes; por lo que resulta, un desafío y un deber para la escuela y para la sociedad, en su conjunto, conquistar formas y procedimientos pertinentes que animen a la lectura y contribuyan a formar personas con autonomía para la práctica de la lectura literaria.

En el siglo XV, época del Humanismo, la invención de la imprenta, fue, sin duda, el acontecimiento educativo más importante de la época moderna, pues ella permitió la masificación de libros y que potenció la educación letrada.

La educación en el siglo XIV y XV, a diferencia de las épocas antiguas y el medioevo, se desliza dentro del carácter comercial de la naciente burguesía, pues se comienza a considerar como un bien comercial y que, por lo tanto, los profesores debían ser pagados. “Recuérdese que antes del siglo XV, los profesores no eran pagados, pues se consideraba indigno que alguien cobrara por enseñar.” Salas (2012, p.80)

De otro lado, cabe señalar, que la educación abandona progresivamente los cánones de la iglesia, para convertirse en una educación laica. Pues recordemos que la educación medieval fue profundamente religiosa.

Salas (2012, p. 80) señala ratifica que la educación, necesariamente se convierte en laica, pues al desaparecer la Iglesia como mediadora en estos contratos particulares, no había necesidad de un contenido religioso, que empieza a observarse como un desvío de tema o pérdida de tiempo para los negocios.

“Si un niño es laico, el tutor decida a qué arte se ha de inscribir, cuando falte el padre. Si le gustan las letras para ser clérigo, o si permaneciendo laico quiere ser más culto, juez o médico, doctor o escribano o poeta, en los años tiernos aprenda a amar los libros” Velluti (1342, citado por Salas, 2012, p 81)

Este último aspecto, que los niños deben aprender a amar los libros en los años tiernos, es una muestra de que la sociedad del Renacimiento, y en específico, el Humanismo, conocían –y sabían- la importancia que puede tener la lectura en la formación del espíritu humano. Esta convicción, de promover el gusto por los libros, claramente, se vio privilegiada con la producción de libros en masas gracias a la invención de la imprenta por Gutemberg.

En el contexto de la lucha religiosa, conocida como la contrarreforma, que tuvo lugar entre los siglos XVI y XVII, los denominados “infieles”, liderados por Lutero, fueron personas instruidas que leían e interpretaban por sí mismas la Biblia, y discrepaban de las ideas difundidas sobre ella, por la iglesia católica. “Una característica común de los movimientos heréticos, que posteriormente se integrarían al movimiento reformista encabezado por Lutero, era el énfasis en la instrucción de la lectura.” Salas, (2012, pp, 90-91)

Hacia el siglo XVIII con el surgimiento de la Ilustración, el Enciclopedismo, movimientos culturales importantísimos para la humanidad, se dio inicio a una nueva forma de comprender al hombre, desde la mirada de los derechos humanos, de los valores, de la educación, del ejercicio político, social y cultural. En el campo de la educación, jugaron un papel importante las ideas de autores como “Rousseau, Diderot, Montesquieu, Voltaire, entre otros, [quienes] hicieron hincapié en el uso de la razón para llegar al conocimiento verdadero, en oposición a la fe, la superstición religiosa, la ignorancia y la tiranía.” Salas, (2012, p, 100)

Incluso antes de la influencia pedagógica de Rousseau, la educación ya había experimentado algunas transformaciones tales como el uso de métodos de la observación, inducción, la razón, como procesos pedagógicos y la propuesta de eliminar la violencia escolar; “también se buscó nuevos métodos didácticos como el empleo de dramatizaciones o actividades en las que los niños fueran más activos”. Salas, (2012, p, 100).

La propuesta educativa de Rousseau, sin embargo, es una de las más importantes, que se yergue, incluso, por encima de las Comenio, pues “su aportación consistió en proponer una aproximación antropológica a la pedagogía, es decir, tomar como centro de la enseñanza las características del estudiante, en vez de concentrarse en la transmisión directa y unívoca del saber”. Salas, (2012, p, 105).

Otro de los pensadores de la educación fue Pestalozzi, seguidor del modelo de Rousseau que señalaba que “el objetivo de la pedagogía infantil debía ser el desarrollo del “alma del niño”. De acuerdo a Pestalozzi, la pedagogía debe estar fundada en un espíritu doble “benevolencia y firmeza” Salas, (2012, p, 105).

La educación en los siglos XIX y XX, es decir, en la llamada, época contemporánea, estuvo marcado por procesos históricos, como la Revolución francesa y la Revolución Industrial. Es, justamente, en el siglo XIX, en que la educación experimenta importantes innovaciones que se han extendido hasta nuestros días. “Una de las mayores innovaciones educativas del siglo XIX fue reglamentar la gradación de la educación, desde el “jardín de niños” o kinder hasta la universidad“. Salas, (2012, p, 115).

Asimismo, en esta época, se difunde la instrucción hacia los grupos populares, el nacimiento de la escuela maternal, la edición de los libros de textos, las

nuevas escuelas para la formación de profesores, Alighiero (2009), citado por Salas, (2012, p.115)

La educación inicial, tomó un gran impulso, convirtiéndose no solo en guardería, como se hacía en el siglo XVII, sino, sobre todo, en un espacio educativo, donde aparte de enseñar cánticos y rezos los niños podían realizar manualidades y actividades al aire libre. En el caso de la educación primaria y secundaria, la enseñanza giró en torno a las ciencias. “Por su parte, en la escuela primaria y secundaria, además de la enseñanza de la lengua y las matemáticas se implementó el estudio de las ciencias, acorde con la revolución industrial del siglo XIX”. Salas, (2012, p, 115). “Así pues, entre filantropía y progreso económico, la escuela cambia en todos sus niveles, y aumenta el catálogo de las ciencias en la investigación universitaria” Alighiero (2009), citado por Salas, (2012, p.115)

En la relación a la educación marxista, que tuvo su auge en este siglo, cabe señalar que, el marxismo hace propias todas las conquistas e ideales educativos de la burguesía como la universalidad, el laicismo, el estatismo y la gratuidad, solo que, para los marxistas, el régimen burgués ha sido incapaz de llevarlos a cabo por la naturaleza elitista del sistema económico y social del capitalismo. Salas, (2012, p.117). En ese sentido, el marxismo conserva los ideales educativos de los ilustrados y pensadores del XIX, pero con un énfasis especial en la educación del proletariado. De hecho, en el Manifiesto comunista, Marx formula la siguiente exigencia: “Educación pública y gratuita de todos los niños. Abolición del trabajo fabril de los niños en su forma actual. Unificación de la educación con la producción material” Alighiero (2009), citado por Salas, (2012, p.117)

Por su parte, en la educación en el siglo XX, tiene lugar la llamada “escuela activa”. Para principios del siglo XIX, los principios de la nueva escuela, llamada activa, ya se habían consolidado como el ideal de la educación. Después de la Primera Guerra Mundial, en 1919 se formularon una serie de puntos sobre las características de la nueva escuela, que se convertiría en el ideal de la educación en Occidente. De acuerdo con estos ideales, “la nueva escuela es un laboratorio de pedagogía activa, un internado situado en el campo, donde la coeducación de los sexos ha dado resultados intelectuales y morales incomparables.” Alighiero (2009), citado por Salas, (2012, p, 117).

Asimismo, podemos señalar el pensamiento de Dewey quien sostiene que la nueva pedagogía responde a las necesidades de una nueva sociedad, “una sociedad que necesita del trabajo y la abstracción por igual, de la ciencia y de las humanidades”. Salas, (2012, p, 117). Otro pensador, es el filósofo Bertrand Russell, para él el nuevo orden mundial necesita una educación acorde con dicha realidad, es decir una educación mundial. “Se requerirá, como condición mínima, que se establezca un estado mundial y, posteriormente, un sistema mundial de educación” Alighiero (2009), citado por Salas, (2012, p, 117). La visión de Bertrand Russell, como se puede ver es abierta, no es segmentarista ni capitalista, sino más bien, de corte socialista que busca el crecimiento del ser humano, como especie, sin importar las banderas, ni las lenguas, mucho menos los credos religiosos.

La educación en el siglo XX, por otro lado, ha entrado en una relación de entrañable correspondencia con la psicología, producto de ello, han surgido diversos planteamientos sobre el fenómeno educativo, y, en específico, sobre el aprendizaje. En ese sentido, debemos destacar la influencia de figuras como de Jean Piaget, Vigostsky, Ausubel, etc. que han tenido y –todavía tienen- una influencia importante en el campo teórico de los sistemas educativo actuales.

CAPÍTULO III. SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1 Formulación de hipótesis

3.1.1 Hipótesis general

La mediación escolar influye positivamente en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.

3.1.2 Hipótesis específicas

- ✓ La mediación escolar influye positivamente en el comportamiento lector de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.
- ✓ La mediación escolar influye positivamente en el canon literario de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.
- ✓ La mediación escolar influye positivamente en la comprensión literaria de estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.

3.2 Operacionalización de variables

La mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.

Matriz de operacionalización de variables

Variable independiente: La mediación escolar

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
LA MEDIACIÓN ESCOLAR	<p>La mediación escolar es una tarea de interacción donde el docente es un mediador cultural, promueve y acompaña el aprendizaje para que el estudiante pueda construir sus aprendizajes, se apropie del mundo y de sí mismo.</p> <p>El mediador (en el ámbito que sea) es quien fomenta las primeras tendencias lectoras, consolidándolas con las estrategias más adecuadas en cada momento. Su trabajo es esencial pero también complejo, entre otras razones porque deberá trabajar con lecturas de diverso tipo, con las que pretenderá lograr diversos objetivos: información, instrucción,</p>	<p>La mediación escolar que se implementó para efectos de este estudio comprendieron tres procesos: el andamiaje, el modelado y el trabajo cooperativo espacios que se desarrollaron en el aula. Además de condiciones de la mediación escolar.</p> <p>Las estrategias mencionadas tuvieron lugar en cada sesión interventora.</p> <p>Se desarrollaron, en el proceso de implementación, doce sesiones-taller tomando en consideración la integración de las estrategias propuestas: el modelado, el andamiaje y el trabajo cooperativo.</p> <p>Aparte de las condiciones de la mediación escolar: la interacción positiva entre estudiante docente, el</p>	ANDAMIAJE	Saberes previos	Recoge los saberes previos de los estudiantes respecto al título o a alguna imagen del texto.	Lista de cotejo
				Recursos y/o materiales educativos	Usa recursos visuales para reforzar el aprendizaje.	
				Acompañamiento	Monitorea y acompaña el proceso de construcción del aprendizaje.	
				Evaluación y retroalimentación	Evalúa el proceso de lectura con el propósito de brindar retroalimentación oportuna y pertinente.	
			MODELADO	La motivación	Despierta la predisposición de asumir como propio los objetivos propuestos a través del uso de la técnica del modelado	Lista de cotejo
				La atención	Captura la atención de los estudiantes para comprender las acciones de modelado.	

<p>diversión, imaginación. Cerrillo (2009, p5) La mediación escolar es también “fomento”, “intervención”, “familiarización”, o “animación”, (...) Todo esto se refiere a la intervención de los adultos encargados de “hacer las presentaciones” entre los niños y los libros. (Colomer, 2014)</p>	<p>vínculo afectivo, la promoción de la autonomía del aprendizaje, etc. A continuación especificamos los procesos de cada estrategia.</p> <p>El modelado. Comprendió procesos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La motivación • Ejecución de un proceso de lectura literaria. • Atención y la retención de procedimientos. • Aplicación de lo aprendido. • Reflexión sobre lo aprendido. <p>Bandura (1984) establece ciertos pasos en el proceso del modelado: motivación, atención, retención y reproducción. Etapas que serán tomadas en cuenta en esta investigación.</p> <p>El andamiaje. Comprendió los procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperación de saberes previos. • Hipotetización o anticipación. • Construcción de imágenes • Interrogación al texto. <p>El trabajo cooperativo. Implicó los siguientes pasos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lectura compartida • La tertulia literaria • Evaluación y retroalimentación. 	<p>TRABAJO COOPERATIVO</p>	La retención	Promueve la codificación simbólica o lingüística, la organización cognitiva, y ensayo encubierto del modelo presentado.	
			La reproducción	Reproduce, ensaya o practica la conducta cuyo modelo se ha observado.	
			La lectura compartida	Comparte roles en el proceso de lectura en el aula.	Lista de cotejo
			La tertulia literaria	Comparte con los compañeros párrafos seleccionados, así como sus apreciaciones e interpretaciones sobre textos leídos.	

VARIABLE DEPENDIENTE: FORMACIÓN DE LECTORES LITERARIOS

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES CARACTERÍSTICAS	SUBDIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
<p>FORMACIÓN DE LECTORES LITERARIOS</p>	<p>La formación del lector (al igual que la formación lingüística) es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida lectora de cualquier persona, Cerrillo (2016) Pero ¿qué significa ser un lector literario competente en nuestra sociedad? Ese ciudadano que se espera haber formado al final de la escolaridad ya no es alguien que posea unos conocimientos informativos sobre la literatura, (...) pero tampoco alguien que haya adquirido un aparato instrumental para el análisis textual propio de la función de un lector profesional especializado (...), sino como el lector competente que sabe “construir sentido” de las obras leídas. Y para</p>	<p>La formación de lectores literarios, es una tarea que le corresponde la escuela. Para ello, proponemos, en este estudio, la aplicación de la mediación escolar. La formación de lectores literarios, comprende aspectos como: el comportamiento lector, el canon literario y la comprensión literaria. Estos a su vez, presentan aspectos, tales como: lectura por placer, la lectura voluntaria, la lectura en la escuela y en la casa. Asimismo, la frecuencia de lectura, el nro de libros leídos al mes, el acceso a libros, la participación en eventos del libro. Del mismo modo, aspectos relacionados a la</p>	<p>Comportamiento lector</p>	<p>Lectura por placer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Siente satisfacción y disfruta cuando lee. • Demuestra pasión por los libros y la lectura. • Se desliga momentáneamente de la realidad mientras lee un libro. 	<p>Cuestionario</p>
				<p>La lectura: una decisión personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Decide de manera autónoma qué lectura o libro leer. • Decide de manera personal sus momentos de lectura. • Elige el espacio donde lleva a cabo la lectura. 	
				<p>Lectura en la casa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lee en la casa en los momentos libre. • Los padres demuestran interés por la lectura y los libros. • Los padres promueven la lectura en sus hijos. 	

<p>hacerlo debe desarrollar una competencia específica y poseer unos determinados conocimientos que hagan posible su interpretación en el seno de una cultura. Colomer (2014, p.37, 38)</p> <p>Comportarse como lector es aparentar condiciones, que, aunque precarias, den sentido a lo que se lee y por consecuencia permita emitir opiniones dentro del entorno en el que se halla, en la escuela, en su relación con los compañeros y en el diálogo que mantiene con el profesor.</p> <p>Para que se obtenga esta evolución y que se presente un comportamiento lector se hace necesario sentir placer en la lectura sin ciertos modelos que les proporcionen fundamentos adecuados a su respecto, es permitir que la lectura reciba el trato que se les provee a otros contenidos de la enseñanza. Es tener la capacidad de disfrutar con la lectura, saborearla y repasar ese gusto mediante la apreciación y expresión de su fruto. Duarte (2012)</p>	<p>identificación de elementos explícitos, la construcción de significados y la valoración textual.</p>	Lectura en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> Promueve la lectura recreativa en el aula. La escuela organiza actividades de lectura para promover la formación de hábitos de lectura. 		
		Canon literario	Frecuencia de lectura	<ul style="list-style-type: none"> Lee disciplinadamente todos los días. Asigna un tiempo establecido para la lectura. 	Cuestionario
			Promedio de libros leídos al mes	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce su canon literario mensual. 	
			Formas de acceso al libro	<ul style="list-style-type: none"> Usa diversos modos de acceso al libro. 	
			Asistencia a bibliotecas, librerías, ferias.	<ul style="list-style-type: none"> Visita bibliotecas, librerías, ferias para ver qué libros podrían interesarle. 	
		Comprensión Literaria	Recuperación de información explícita de los textos literarios	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce los elementos del marco narrativo: personajes, escenario y tiempo. Identifica información explícita, seleccionado datos, hechos, situaciones, personajes que se encuentran en distintas partes del texto. 	<p>Practica de lectura literaria</p> <p>Rúbrica</p>
Interpretación de textos literarios en diversos contextos	<ul style="list-style-type: none"> Interpreta los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias. 				

					<ul style="list-style-type: none"> • Explica las relaciones entre los personajes, sus motivaciones implícitas e explícitas, y sus acciones en diversos escenarios. • Infiere el propósito del texto literario. 	
				Valoración textos literarios	<ul style="list-style-type: none"> • Opina sobre el tema, la historia y el lenguaje usado a partir de su experiencia y la relación con otros textos. • Evalúa el efecto del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve. 	

3.3. Definición operacional de las variables

- a) **La mediación escolar.** Es un proceso pedagógico y didáctico que moviliza los procesos cognitivos de aprendizaje. “La mediación del aprendizaje implica la interacción enseñanza y aprendizaje como elementos constitutivos en tanto que la enseñanza conduce o no a la generación de experiencias positivas de aprendizaje”. Escobar, (2011, p. 60). Para que la mediación escolar es importante el rol del mediador. ¿Quién es un mediador de aprendizaje? Es la persona que establece el vínculo de conexión entre el sujeto que aprende y la materia objeto de aprendizaje. Su misión no es enseñar, sino, provocar, facilitar, ayudar, permitir el flujo de los procesos constructivos de aprendizaje.

Según, (Feuerstein y Feuerstein, 1991, Tébar, 2003, citado por Munita, 2014), la mediación se caracteriza por valores básicos como el acompañamiento y la cercanía del afecto y el diálogo confiado, las ayudas para el despertar de la autoestima y para clarificar y discernir las experiencias, el enseñar a mirar, y la capacidad de dotar al educando de estrategias de aprendizaje.

Un elemento relevante de la mediación escolar es el vínculo humano entre las personas: el mediador y el estudiante, el cual genera un clima de confianza y predisposición que favorece a la indagación, la reflexión y la construcción de saberes; del mismo modo, fortalece progresivamente la gestión autónoma del aprendizaje. Pues, como señala Villar (2004, p.359): “mediar en la construcción de conocimientos demanda reflexión sobre los procesos cognitivos que se ponen en juego, las actitudes y disposiciones involucradas y los modos en que es posible facilitar la apropiación del contenido”. Además de ello, cabe señalar, como condiciones para una adecuada mediación: la interacción positiva entre estudiante y docente, vínculo afectivo, la promoción de la autonomía del aprendizaje, y la consideración de dimensiones afectivas, cognitivas y sociales.

Para efectos de este estudio, la mediación escolar, (denominada por muchos, mediación pedagógica o mediación de aprendizaje) ha sido definido como un proceso pedagógico-didáctico que moviliza los procesos cognitivos de aprendizaje con la participación oportuna y pertinente del mediador escolar, es decir, del docente. Dentro de este proceso, para efectos de este estudio, se ha considerado las estrategias: el andamiaje, el modelado y el trabajo cooperativo, que tuvieron lugar en las sesiones interventoras. Y cabe señalar que la implementación de la propuesta de la mediación escolar, supuso el desarrollo de **doce sesiones-taller** tomando en

consideración la integración de las estrategias propuestas: el modelado, el andamiaje y el trabajo cooperativo. Aparte de las condiciones de la mediación escolar: la interacción positiva entre estudiante docente, el vínculo afectivo, la promoción de la autonomía del aprendizaje, etc.

A continuación, especificamos los procesos de cada estrategia.

- **El modelado.** Es un proceso didáctico que promueve el aprendizaje a través de la interacción de dos personas: de alguien que enseña mediante el modelado, esto es del ejemplo, y otro que aprende, mediante la observación del acto que es materia de transferencia. También recibe el nombre de aprendizaje vicario, aprendizaje observacional, imitación, modelado, o aprendizaje cognitivo social. Es el aprendizaje basado en una situación social en la que al menos participan dos personas.

El psicólogo Albert Bandura ha elaborado una teoría de aprendizaje poniendo de relieve entre la observación y la imitación, los procesos mentales y la interacción del sujeto con los demás. (Ruiz, 2010, p. 2), señala que este autor es reconocido por sus estudios sobre el aprendizaje observacional, a través del cual ha demostrado que los seres humanos adquieren conductas nuevas sin un refuerzo obvio. El único requisito para el aprendizaje puede ser que la persona observe a otro individuo o modelo llevar a cabo una determinada conducta. Más tarde, especialmente si el modelo recibió una recompensa visible por su ejecución, el observante puede manifestar también la respuesta nueva cuando se le proporcione la oportunidad para hacerlo.

En ese sentido, el modelado, comprendió, en esta propuesta, procesos como: **Ejecución de un proceso de lectura literaria (construcción de significado)**. En el caso de nuestra investigación, esta acción es el ejemplo que hace el docente al leer y analizar un texto literario para toda el aula, siguiendo las etapas y proceso de la lectura.

Atención y retención de procedimientos Los estudiantes prestan atención de los procesos y las estrategias aplicadas por el docente en la lectura. Anotan lo observado.

Reproducción de lo aprendido. A este proceso, también se le denomina, la aplicación de lo aprendido, que consiste en que el estudiante, recibe el

desafío de leer por sí solo, un determinado texto, (si el docente observa dificultades le brinda retroalimentación) siguiendo los procesos y las estrategias aprendida durante el modelado.

Reflexión sobre lo aprendido. Es una etapa que consiste en evaluar el proceso de lectura. Es decir, es un proceso metacognitivo que ayuda a visualizar el camino seguido en el acto de lectura, las posibles dificultades y que se vivió en el proceso y como se superó.

- **El andamiaje.** El concepto de andamiaje fue acuñado por Bruner (1978) a partir del concepto del de Zona de Desarrollo Próximo –ZDP-, de Vigotsky. El andamiaje es una de las aproximaciones didácticas para desarrollar la capacidad autorreguladora de los estudiantes. Este término hace referencia al proceso de control por parte del profesor, de los elementos de la tarea que superan las capacidades del aprendiz. En el presente estudio se aplicó teniendo en cuenta los procesos:

La motivación o generación de interés. Se consideró este proceso -que permitió involucrar a los estudiantes- mediante la formulación de una situación comunicativa en relación al texto de lectura.

Recuperación de saberes previos. Consiste en leer del título del texto y luego formularles preguntas como: ¿cuál es el significado de la frase?, si hubiera una palabra desconocida, ¿cómo podemos averiguar el significado de esa palabra? Una vez que se ha entendido el título, preguntarles, ¿qué sabemos del tema?, ¿hemos leído o escuchado algo parecido?, ¿qué referencias tenemos?

Hipotetización o anticipación. Este proceso activa la imaginación, pues consiste en mediar para que el estudiante formule anticipaciones sobre el texto a partir del título o las imágenes. Se activa con preguntas, ¿de qué tratará el texto?, ¿cuál será la historia que abordará?, ¿hacia dónde ira?, ¿les gustaría leerlo? Esta práctica ayuda a involucrar al estudiante en la lectura y reforzar su concentración. En el proceso de la lectura, también tiene lugar la anticipación. Por ejemplo, se puede promover con preguntas, ¿por qué crees que el personaje dice o hace tal cosa?, ¿qué crees que ocurrirá?

Construcción de imágenes mentales. Consiste en poder imaginar el escenario, los personajes (forma y fondo) y los hechos que ocurren en la

historia. Para lo cual, el docente, invita a proyectar en su mente las imágenes que la historia nos señala. Luego se pregunta, cómo te imaginaste, el escenario, cómo eran los personajes, cuál era su vestimenta. ¿Por qué te imaginaste de ese modo?, etc.

Interrogación al texto. Este proceso consiste en poder interrogar al texto literario, por qué ocurren estas acciones, qué es lo pretende con esta sugerencia, ¿cuál es el interés o propósito del personaje?

- **El trabajo cooperativo.** El trabajo cooperativo se fundamenta en la teoría sociocultural del aprendizaje, que sostiene la tesis que el aprendizaje se obtiene en la interacción con otras personas.

“El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que se incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje” (Kagan,1994; p.2-10; citado por Santiago, 2018, p. 58)

Para efectos de este estudio, esta estrategia, tomó en consideración los siguientes procesos.

Selección de la lectura. Es previo al proceso de lectura. Este proceso supuso elegir un texto literario por acuerdo común entre los estudiantes y el docente, tomado en cuenta para ello, el gusto de los adolescentes, en cuanto a estilo, temática, lenguaje, etc.

Toma de acuerdos. Consistió en comunicar el proceso a seguir en la lectura literaria. En primer lugar, sobre el proceso de lectura, esta debía tener algunas reglas. Pues se trataba de una lectura compartida, con cambios de roles, con espacios para preguntas y respuestas, ya sean estas de comprensión o de reflexión. En segundo lugar, se les recordaba tomar de apuntes o subrayar las ideas o expresiones que más les llamaba la atención o que más les había gustado.

La lectura compartida. Este proceso consistió en abordar el texto de manera grupal, donde todos participan en el acto de lectura, para lo cual se alternan los roles; el que lee, el que parafrasea, el que formula preguntas, el que responde, etc., de modo que todos participan, de una u otra manera, en la construcción del significado literario.

La tertulia literaria. Es la actividad central de esta estrategia que consistió en poder conversar, en una mesa redonda, de manera no tal formal, sobre algún párrafo que les había resultado interesante; partiendo, de las ideas que cada quien había anotado o subrayado. ¿Por qué subrayaste esa idea?, ¿qué significa para ti?, ¿podría tener otra interpretación?, ¿qué dicen los demás?, cuando todos habían participado, se daba paso a construir con las ideas de los propios estudiantes una opinión y una valoración del texto.

Evaluación y retroalimentación. Consistió en recoger información en el proceso de acompañamiento y mediación en el desarrollo de la tertulia literaria; la cual, permitió, identificar potencialidades y dificultades que motivaron una retroalimentación oportuna.

- b) Formación de lectores literarios.** La formación de lectores literarios, tiene relación con el desarrollo de la competencia literaria, la cual es consecuencia de la primera, y tiene aquella, su punto de partida en el encuentro del lector con la obra literaria. Se trata de un acto de descubrimiento mutuo, diríamos de feliz coincidencia, como muchas veces, surge el amor. El encuentro, casi siempre, en este caso –salvo excepciones- está mediado por una tercera persona; esto es, por una *Celestina*, como diría Pennac, que, organiza, con pertinencia, las condiciones para la puesta en marcha de la escena del encuentro de amor. El mediador, para el objeto de este estudio, sería el profesor, quien, a través de procesos metodológicos, descubrirá los gustos y preferencias textuales, de los estudiantes, en otras palabras, conocerá las necesidades o demandas de los estudiantes en relación a la lectura literaria.

Dice, Cerrillo (2016, p.79) que, en la formación del *lector literario*, la literatura infantil y juvenil debe cumplir un papel importante, pues, por medio de ella, el lector se irá familiarizando con las convenciones propias del lenguaje poético que aporta especificidad a la comunicación literaria. En ese sentido, el mediador de lectura literaria debe tener una perspectiva amplia de la literatura infantil y juvenil, que pueda sugerir a los estudiantes, tomando en consideración sus gustos literarios. En el proceso de la presente investigación -cuyo propósito fue fortalecer la formación de lectores literarios, a través de la mediación escolar- se implementó la propuesta metodológica, a través de doce sesiones-taller orientadas a establecer

vínculos entre el estudiante y la lectura y los procesos de construcción de significados textuales. La mediación escolar, como propuesta metodológica, integra varias estrategias: el modelado, que consiste en mostrarle al estudiante un ejemplo de abordaje procesal de la lectura; el andamiaje, que provee acompañamiento y soporte oportuno en el proceso de construcción de significados, y el trabajo cooperativo, que permite la integración de roles, además de la complementariedad, la autorregulación y la autonomía.

Asimismo, cabe señalar que la formación de lectores literarios, implica varios aspectos, entre los cuales, el comportamiento lector que significa, reconocer y fortalecer la identidad literaria del lector; el canon literario, que representa, a su vez, la experiencia literaria actual del estudiante; y la comprensión literaria que supone comprender los sentidos del texto y poder relacionarlos con sus propias experiencias vitales.

- **Comportamiento lector.** Representa las relaciones que se construyen en el modo de ser o actuar del lector, es decir, la relación del carácter del lector con las ocasiones para leer que se manifiestan en sus prácticas lectoras. “En ese sentido, involucra una dimensión afectiva, cognitiva y práctica.” Minedu (2021 p,9)
- **Canon literario.** Viene a ser el bagaje de lecturas que caracterizan a un lector literario. Sabido es que el canon literario está constituido por las obras más emblemáticas que ha producido la literatura en una determinada época o espacio geográfico o si se quiere en toda la historia de la literatura; pero para efectos de este estudio, la expresión “canon literario” alude a todo el conjunto de obras literarias que ha leído el estudiante a lo largo de sus años.
- **Comprensión literaria.** Esta expresión hace referencia a la capacidad humana de poder movilizar recursos (intrínsecos y extrínsecos) para leer, analizar y comprender con solvencia una determinada obra literaria. En la lectura participan no solo el lector y el libro, sino todo aquello que sabe el lector: sus experiencias, su bagaje cultural y lingüístico, sus emociones, sus sensaciones, sus prejuicios, su ideología, etc., de modo que, a mayor experiencia de lectura, será mayor la comprensión literaria.

Asimismo, cabe señalar que la comprensión literaria, es el proceso que fortalece progresivamente la competencia literaria.

La comprensión literaria, según Minedu (2015, p.141) viene a ser la construcción de significados literarios, lo cual contribuye a fortalecer la formación literaria; ello implica que el estudiante se familiarice de forma progresiva con una gama de expresiones literarias orales y escritas (incluso audiovisuales) de diferentes géneros, épocas y autores y comprendan sus características, similitudes y particularidades.

CAPITULO IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Ámbito de estudio. La investigación en cuestión se llevó a cabo en las instituciones educativas privadas de educación secundaria del distrito de Huánuco.

4.2. Tipo y nivel de investigación

El tipo de investigación del presente estudio es el de una investigación “aplicada”; debido a que está orientada a resolver los problemas sociales de una comunidad, región o país; en ese sentido, Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero (2018, p.136) afirman que *La investigación aplicada busca conocer para hacer, actuar construir y modificar; le preocupa la aplicación inmediata sobre una realidad concreta.* Valderrama (2018, p.39); en tanto, según la profundidad del estudio, el nivel de investigación del presente estudio es, el nivel explicativo, porque se trata de una investigación que va más allá de la descripción de conceptos y está dirigida a responder por las causas de los eventos o fenómenos físicos o sociales. Valderrama (2018, p. 45)

4.3. Población y muestra

4.3.1 Descripción de la población

La población del presente trabajo de investigación estuvo constituida por estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas privadas laicas, esto es, de aquellas instituciones del distrito de Huánuco que no dependen doctrinaria ni administrativamente de ninguna entidad religiosa.

Título: Estudiantes del 2do grado de IIEE privadas del nivel secundario del distrito de Huánuco, 2019

POBLACIÓN			
IIEE	H	M	TOTAL
Isaac Newton	26	28	54
San Vicente de la Barquera	38	40	78
Roosevelt school	32	17	59
La divina Misericordia	34	35	69
Von Neumann	23	26	49

Springfield College	10	6	16
Científico Stephen Hawking	3	2	05
María de los Ángeles	9	9	18
San Agustín	63	36	72
La Salle	13	13	26
Amadeus Mozart	14	06	20
Alipio Ponce Vásquez	1	9	10
Astex- El principito	18	10	28
San Juan Bosco	5	4	9
Peruana alemana	2	4	6
Sagrada familia	5	3	8
San Ignacio de Recalde	1	1	2
TOTAL	297	249	546

Fuente: Nómina de matrícula del 2do grado de secundaria.

4.3.2 Muestra y método de muestreo.

La muestra representativa es no probabilística, intencional a conveniencia del investigador. Constituida por 103 estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas privadas, Isaac Newton y Von Neumann, del distrito de Huánuco. Siendo la primera de ellas -la IEP Isaac Newton- el grupo experimental; y la segunda, -la IEP Von Neumann- el grupo control. Los elementos de la muestra se tomaron atendiendo a razones de comodidad, circunstancias, eventualidad. Asimismo, por coincidencias poblacionales y socioeconómicas. En ese sentido, la muestra estuvo constituida por mujeres y varones, con edades que fluctúan entre 12 y 13 años, de clase media-alta de la ciudad.

MUESTRA				
IEE	MUJERES	VARONES	TOTAL	GRUPO
Isaac Newton	28	26	54	Experimental
Von Neumann	26	23	49	Control
TOTAL	54	49	103	

Fuente: Nómina de matrícula

4.3.3 Criterios de inclusión y exclusión. Los criterios de inclusión y exclusión con que se ha seleccionado la población muestral, son los siguientes: primero, por el criterio de cantidad de estudiantes y la cantidad de secciones, pues ambas muestran una población semejante; asimismo, por el criterio relacionado al nivel socioeconómico, pues ambas comparten rasgos comunes y se inscriben dentro de la clase media- alta de la ciudad. El proceso de establecimiento de la muestra, se llevó a cabo a través de un muestreo deliberado cuyo objeto fue tener una muestra representativa. Es así, como resultaron seleccionadas las instituciones, Isaac Newton y Von Neumann, con una población de 54 y 49 estudiantes cursando el segundo grado, distribuidas en dos secciones, respectivamente.

4.4. Diseño de investigación

El diseño de investigación es el “plan o estrategia que se desarrolla para obtener información que se requiere en una investigación”, Hernández (2010, p.120). Y “señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar los objetivos de estudio,” Hernández (2010, p.120). En ese sentido, para el presente estudio se eligió el diseño experimental, en su vertiente cuasiexperimental, que nos permitió dar respuestas a las interrogantes de investigación y analizar las hipótesis de trabajo.

El esquema del diseño de investigación es el siguiente:

G _E	X	O ₁
G _C	-	O ₂

Nomenclatura de Campbell y Stanley (1995)

- G = Grupo de sujetos
- GC = Grupo testigo o control.
- GE = Grupo experimental.
- X = Tratamiento experimental.

- = Ausencia de tratamiento experimental.
- O1 = Preprueba o medición previa al tratamiento experimental.
- O2 = Posprueba o medición posterior al tratamiento experimental

4.5. Técnicas e instrumentos

4.5.1 Técnicas. Tomando en consideración la naturaleza de esta investigación, y en específico, el objeto de estudio, se utilizaron las siguientes técnicas.

- a) **Observación sistemática directa.** Se empleó esta técnica para observar el proceso de desarrollo del comportamiento lector, el canon literario y la comprensión literaria en el curso de aplicación de las sesiones interventoras.
- b) **Encuesta.** Se aplicó una encuesta para recoger información sobre la formación de lectores literarios, la misma que se recogió a través de indicadores, relacionados con el comportamiento lector y el canon literario.

4.5.2 Instrumentos.

- **El cuestionario.** El instrumento que se usó para el recojo de información es el cuestionario de encuesta y una prueba escrita, cuya consistencia interna fue probada con el juicio de expertos. Este instrumento se usó –tanto en la prueba de entrada como la prueba de salida- para medir las dimensiones, comportamiento lector y canon literario.
- **Práctica de comprensión literaria.** Este instrumento se aplicó para medir la dimensión de comprensión literaria, que incluye dentro de sí, las capacidades de recuperación de información explícita, la interpretación y construcción de significados, y la valoración de textos literarios.
- **La rúbrica.** Es una escala que se usó para ubicar al estudiante de acuerdo a los indicadores, en el nivel de desarrollo de la comprensión literaria, tomando en consideración los estándares del CNEB.

- **Lista de cotejo.** Es instrumento de mucha utilidad en la práctica pedagógica, que se usó en las sesiones interventoras para evaluar la aplicación de los procesos de la mediación escolar.
- **Cámara fotográfica.** Es un instrumento (equipo) que permitió para almacenar imágenes relativas a la investigación, además de evidenciar la misma.

4.5.2.1 Validación de los instrumentos para la recolección de datos. El proceso de validación de los instrumentos se llevó a cabo a través del juicio de expertos, para ello, solicitamos la colaboración de cinco doctores de la Facultad de Educación de la Unheval, quienes tuvieron el tiempo y la paciencia de revisar la matriz y los instrumentos y hacernos llegar en forma oportuna sus puntos de vista y sus recomendaciones.

4.5.2.2 Confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. La confiabilidad de los instrumentos se demostró a través de Alfa de cronbach

4.6. Técnica para el procesamiento y análisis de datos

- a) Para el procesamiento y análisis de datos.** Para esta etapa de procesamiento y análisis de datos se utilizaron herramientas estadísticas, tales como:
- **Tabulación y distribución de frecuencias.** Se usaron para organizar la información en tablas estadísticas, asignando a cada dato su frecuencia correspondiente.
 - **Medidas de tendencia central y dispersión.** Las medidas de tendencia central permitieron resumir en un solo valor el conjunto de valores; en tanto, las medidas de dispersión, ayudaron a medir el grado de dispersión de los mismos valores.
 - **Porcentajes.** Estos elementos matemáticos se utilizaron para expresar los niveles de las variables y las dimensiones en las tablas de frecuencia.

b) **Para la presentación de resultados.** Para una explicación didáctica de los resultados y que estos sean entendidos con facilidad se han utilizado los siguientes esquemas estadísticos.

- **Figuras estadísticas.** Se usaron para representar gráficamente el conjunto de datos o valores a fin de compararlos entre sí mismos.

c) **Para la prueba de hipótesis.**

Se empleó T *student* para establecer la validez de las hipótesis.

4.7. Aspectos éticos (consentimiento informado, protocolos, etc., para trabajos que se realizan con personas o animales)

Para la ejecución del presente estudio se contó con el beneplácito y la autorización de los directores de las instituciones educativas particulares Von Neumann e Isaac Newton de la ciudad de Huánuco, quienes tuvieron la gentileza y la amabilidad de brindarnos las facilidades y el apoyo logístico correspondiente para la implementación de la propuesta. En ese sentido, nuestro reconocimiento a los directores y docentes de las dos instituciones educativas involucradas en la investigación, con quienes tuvimos procesos de coordinación y reuniones permanentes con el fin de llevar a cabo la implementación de la mejor manera.

Cabe señalar, que el grupo experimental lo constituyeron los estudiantes del segundo grado (54) de la IEP Isaac Newton, y el grupo de control, los estudiantes del segundo grado (49) de la IEP Von Neumann.

El proceso de aplicación de la propuesta, supuso, reuniones de trabajo con los actores educativos de ambas instituciones. En el caso del grupo control, se trabajó con el docente Erick Álvarez, quien aplicó con diligencia los procesos de la prueba de entrada y la prueba de salida.

En el caso del grupo experimental, trabajamos con el profesor, Juan Carlos Santa Cruz, quien aplicó con profesionalismo y solvencia la propuesta de la mediación escolar. Las reuniones de trabajo para este fin se llevaron a cabo en tres momentos claves: en el antes, momento en el que trabajamos la comprensión del proceso metodológico de la propuesta, la planificación de las sesiones-taller, los procesos de selección de lectura, los materiales e instrumentos de evaluación. En el durante, fueron momentos en los que

fuimos evaluando la aplicación de cada una de las sesiones-taller y reflexionando para la toma de decisiones y ajustes necesarios en el proceso; y en el después, fue la reunión de cierre en el que hicimos un balance de la experiencia y reflexionamos sobre la relevancia de la mediación escolar en el proceso de formación de lectores literarios. Por ello, mi agradecimiento y mi reconocimiento profesional al profesor Juan Carlos, quien, en todo momento, demostró profesionalismo y dimensión humana.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

El presente capítulo presenta los resultados estadísticos de la investigación sobre formación de lectores literarios, los cuales, como se verán a continuación, corroboran la efectividad de la mediación escolar en dicho proceso. El análisis estadístico se presenta de la siguiente manera.

5.1 Análisis descriptivo

En este proceso se comparan los resultados de la prueba de entrada y la prueba de salida, además, de las diferencias entre ellas.

5.1.2 Resultados del grupo experimental

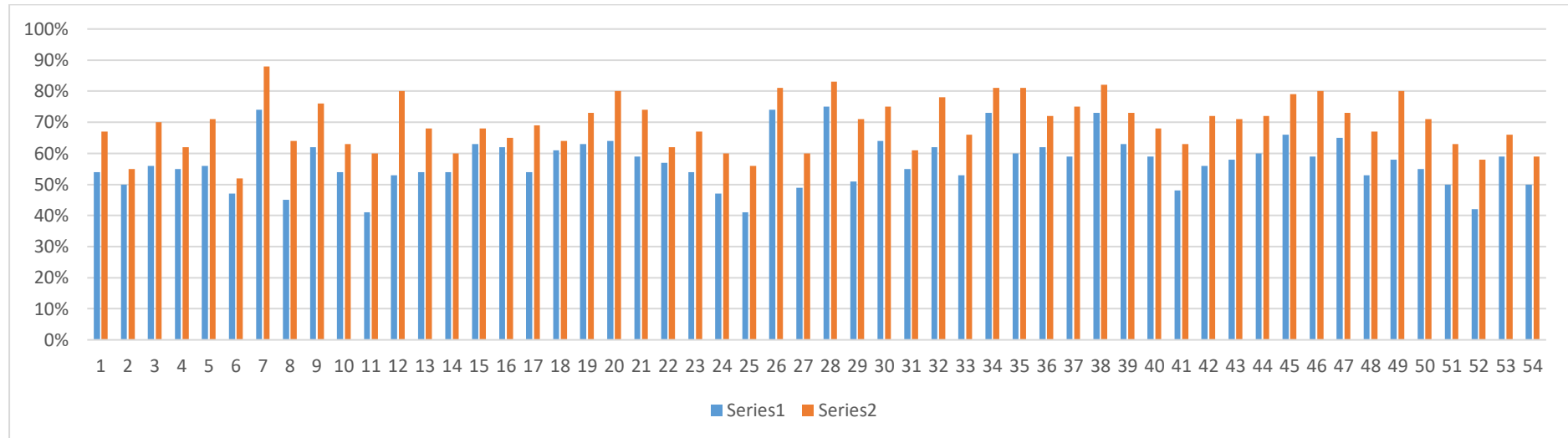
Tabla 01: Influencia de la mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.

N°	ENTRADA		SALIDA		DIFERENCIA	
1	54.0	54%	67	67%	13	13%
2	50.0	50%	55	55%	5	5%
3	56.0	56%	70	70%	14	14%
4	55.0	55%	62	62%	7	7%
5	56.0	56%	71	71%	15	15%
6	47.0	47%	52	52%	5	5%
7	74.0	74%	88	88%	14	14%
8	45.0	45%	64	64%	19	19%
9	62.0	62%	76	76%	14	14%
10	54.0	54%	63	63%	9	9%
11	41.0	41%	60	60%	19	19%
12	53.0	53%	80	80%	27	27%
13	54.0	54%	68	68%	14	14%
14	54.0	54%	60	60%	6	6%
15	63.0	63%	68	68%	5	5%
16	62.0	62%	65	65%	3	3%
17	54.0	54%	69	69%	15	15%
18	61.0	61%	64	64%	3	3%
19	63.0	63%	73	73%	10	10%
20	64.0	64%	80	80%	16	16%
21	59.0	59%	74	74%	15	15%
22	57.0	57%	62	62%	5	5%
23	54.0	54%	67	67%	13	13%
24	47.0	47%	60	60%	13	13%
25	41.0	41%	56	56%	15	15%
26	74.0	74%	81	81%	7	7%
27	49.0	49%	60	60%	11	11%

28	75.0	75%	83	83%	8	8%
29	51.0	51%	71	71%	20	20%
30	64.0	64%	75	75%	11	11%
31	55.0	55%	61	61%	6	6%
32	62.0	62%	78	78%	16	16%
33	53.0	53%	66	66%	13	13%
34	73.0	73%	81	81%	8	8%
35	60.0	60%	81	81%	21	21%
36	62.0	62%	72	72%	10	10%
37	59.0	59%	75	75%	16	16%
38	73.0	73%	82	82%	9	9%
39	63.0	63%	73	73%	10	10%
40	59.0	59%	68	68%	9	9%
41	48.0	48%	63	63%	15	15%
42	56.0	56%	72	72%	16	16%
43	58.0	58%	71	71%	13	13%
44	60.0	60%	72	72%	12	12%
45	66.0	66%	79	79%	13	13%
46	59.0	59%	80	80%	21	21%
47	65.0	65%	73	73%	8	8%
48	53.0	53%	67	67%	14	14%
49	58.0	58%	80	80%	22	22%
50	55.0	55%	71	71%	16	16%
51	50.0	50%	63	63%	13	13%
52	42.0	42%	58	58%	16	16%
53	59.0	59%	66	66%	7	7%
54	50.0	50%	59	59%	9	9%
PROMEDIO	57.2	57%	69.5	70%	12.3	13%

Fuente: cuestionario de encuesta, formación de lectores literarios y práctica de comprensión literaria

Figura 01: Influencia de la mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019



Fuente: tabla 01

Descripción. En la tabla 01 y figura 01 se observan que en la prueba de entrada se obtuvo un desarrollo promedio de 57 % en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019; en tanto, en la prueba de salida se observa un progreso promedio de 70 %, siendo el crecimiento de 13 % en el proceso de formación de lectores literarios.

5.1.3 Resultados del grupo control

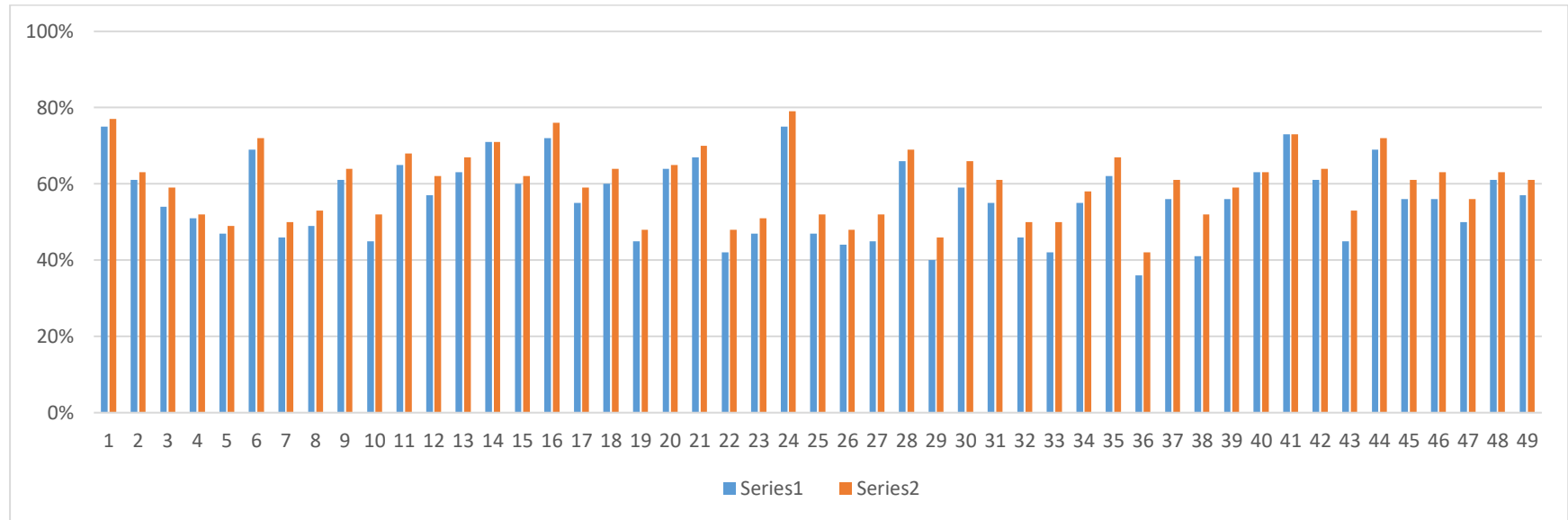
Tabla 02: Influencia de la mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019

N°	ENTRADA		SALIDA		DIFERENCIA	
1	75	75%	77	77%	2	2%
2	61	61%	63	63%	2	2%
3	54	54%	59	59%	5	5%
4	51	51%	52	52%	1	1%
5	47	47%	49	49%	2	2%
6	69	69%	72	72%	3	3%
7	46	46%	50	50%	4	4%
8	49	49%	53	53%	4	4%
9	61	61%	64	64%	3	3%
10	45	45%	52	52%	7	7%
11	65	65%	68	68%	3	3%
12	57	57%	62	62%	5	5%
13	63	63%	67	67%	4	4%
14	71	71%	71	71%	0	0%
15	60	60%	62	62%	2	2%
16	72	72%	76	76%	4	4%
17	55	55%	59	59%	4	4%
18	60	60%	64	64%	4	4%
19	45	45%	48	48%	3	3%
20	64	64%	65	65%	1	1%
21	67	67%	70	70%	3	3%
22	42	42%	48	48%	6	6%
23	47	47%	51	51%	4	4%
24	75	75%	79	79%	4	4%
25	47	47%	52	52%	5	5%
26	44	44%	48	48%	4	4%
27	45	45%	52	52%	7	7%
28	66	66%	69	69%	3	3%
29	40	40%	46	46%	6	6%
30	59	59%	66	66%	7	7%
31	55	55%	61	61%	6	6%
32	46	46%	50	50%	4	4%
33	42	42%	50	50%	8	8%
34	55	55%	58	58%	3	3%
35	62	62%	67	67%	5	5%
36	36	36%	42	42%	6	6%
37	56	56%	61	61%	5	5%
38	41	41%	52	52%	11	11%

39	56	56%	59	59%	3	3%
40	63	63%	63	63%	0	0%
41	73	73%	73	73%	0	0%
42	61	61%	64	64%	3	3%
43	45	45%	53	53%	8	8%
44	69	69%	72	72%	3	3%
45	56	56%	61	61%	5	5%
46	56	56%	63	63%	7	7%
47	50	50%	56	56%	6	6%
48	61	61%	63	63%	2	2%
49	57	57%	61	61%	4	4%
PROMEDIO	56.0	56%	60.1	60%	4.1	4%

Fuente: cuestionario de encuesta, formación de lectores literarios y práctica de comprensión literaria

Figura 02: Influencia de la mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019



Fuente: tabla 02

Descripción. En la tabla 02 y figura 02 se observan que en la prueba de entrada se obtuvo un desarrollo promedio de 56% en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019; en tanto, en la prueba de salida se observa un progreso promedio de 60%, siendo el crecimiento de 4% en el proceso de formación de lectores literarios.

5.1.4 Resultados por dimensiones del grupo experimental

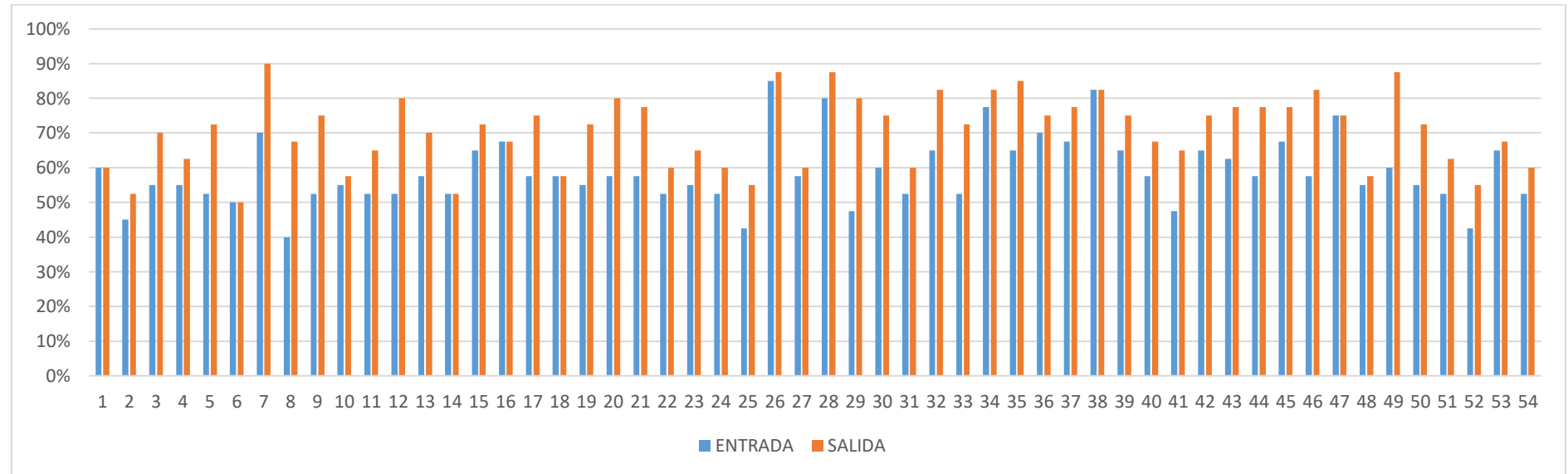
Tabla 03: Influencia de la mediación escolar en el comportamiento lector de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019

N°	ENTRADA		SALIDA		DIFERENCIA	
1	24	60%	24	60%	0	0%
2	18	45%	21	53%	3	8%
3	22	55%	28	70%	6	15%
4	22	55%	25	63%	3	8%
5	21	53%	29	73%	8	20%
6	20	50%	20	50%	0	0%
7	28	70%	36	90%	8	20%
8	16	40%	27	68%	11	28%
9	21	53%	30	75%	9	23%
10	22	55%	23	58%	1	2%
11	21	53%	26	65%	5	13%
12	21	53%	32	80%	11	28%
13	23	58%	28	70%	5	13%
14	21	53%	21	53%	0	0%
15	26	65%	29	73%	3	8%
16	27	68%	27	68%	0	0%
17	23	58%	30	75%	7	18%
18	23	58%	23	58%	0	0%
19	22	55%	29	73%	7	18%
20	23	58%	32	80%	9	23%
21	23	58%	31	78%	8	20%
22	21	53%	24	60%	3	8%
23	22	55%	26	65%	4	10%
24	21	53%	24	60%	3	8%
25	17	43%	22	55%	5	13%
26	34	85%	35	88%	1	3%
27	23	58%	24	60%	1	3%
28	32	80%	35	88%	3	8%
29	19	48%	32	80%	13	33%
30	24	60%	30	75%	6	15%
31	21	53%	24	60%	3	8%
32	26	65%	33	83%	7	18%
33	21	53%	29	73%	8	20%
34	31	78%	33	83%	2	5%
35	26	65%	34	85%	8	20%
36	28	70%	30	75%	2	5%

37	27	68%	31	78%	4	10%
38	33	83%	33	83%	0	0%
39	26	65%	30	75%	4	10%
40	23	58%	27	68%	4	10%
41	19	48%	26	65%	7	18%
42	26	65%	30	75%	4	10%
43	25	63%	31	78%	6	15%
44	23	58%	31	78%	8	20%
45	27	68%	31	78%	4	10%
46	23	58%	33	83%	10	25%
47	30	75%	30	75%	0	0%
48	22	55%	23	58%	1	2%
49	24	60%	35	88%	11	28%
50	22	55%	29	73%	7	18%
51	21	53%	25	63%	4	10%
52	17	43%	22	55%	5	13%
53	26	65%	27	68%	1	3%
54	21	53%	24	60%	3	8%
PROMEDIO	23.48	59%	28.22	71%	4.74	12%

Fuente: cuestionario de encuesta, formación de lectores literarios.

Figura 03: Influencia de la mediación escolar en el comportamiento lector de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019?



Fuente: tabla 03

Descripción: En la tabla 03 y figura 03 se observan que en la prueba de entrada se obtuvo un desarrollo promedio de 59% en la dimensión comportamiento lector en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019; en tanto, en la prueba de salida se observa un progreso promedio de 71%, siendo el crecimiento de 12% en el proceso de formación de lectores literarios.

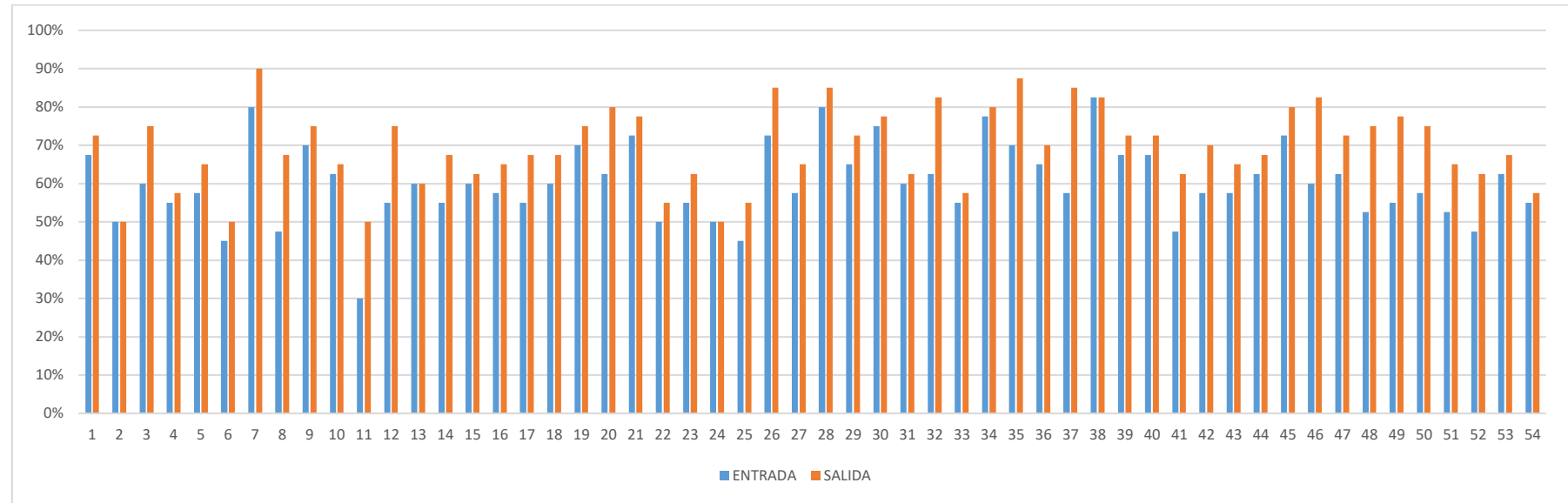
Tabla 04: Influencia de la mediación escolar en el canon literario de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019

N°	ENTRADA		SALIDA		DIEFERENCIA	
1	27	68%	29	73%	2	5%
2	20	50%	20	50%	0	0%
3	24	60%	30	75%	6	15%
4	22	55%	23	58%	1	2%
5	23	58%	26	65%	3	8%
6	18	45%	20	50%	2	5%
7	32	80%	36	90%	4	10%
8	19	48%	27	68%	8	20%
9	28	70%	30	75%	2	5%
10	25	63%	26	65%	1	3%
11	12	30%	20	50%	8	20%
12	22	55%	30	75%	8	20%
13	24	60%	24	60%	0	0%
14	22	55%	27	68%	5	13%
15	24	60%	25	63%	1	3%
16	23	58%	26	65%	3	8%
17	22	55%	27	68%	5	13%
18	24	60%	27	68%	3	8%
19	28	70%	30	75%	2	5%
20	25	63%	32	80%	7	18%
21	29	73%	31	78%	2	5%
22	20	50%	22	55%	2	5%
23	22	55%	25	63%	3	8%
24	20	50%	20	50%	0	0%
25	18	45%	22	55%	4	10%
26	29	73%	34	85%	5	13%
27	23	58%	26	65%	3	8%
28	32	80%	34	85%	2	5%
29	26	65%	29	73%	3	8%
30	30	75%	31	78%	1	3%
31	24	60%	25	63%	1	3%
32	25	63%	33	83%	8	20%
33	22	55%	23	58%	1	2%
34	31	78%	32	80%	1	3%
35	28	70%	35	88%	7	18%
36	26	65%	28	70%	2	5%
37	23	58%	34	85%	11	28%
38	33	83%	33	83%	0	0%
39	27	68%	29	73%	2	5%

40	27	68%	29	73%	2	5%
41	19	48%	25	63%	6	15%
42	23	58%	28	70%	5	13%
43	23	58%	26	65%	3	8%
44	25	63%	27	68%	2	5%
45	29	73%	32	80%	3	8%
46	24	60%	33	83%	9	23%
47	25	63%	29	73%	4	10%
48	21	53%	30	75%	9	23%
49	22	55%	31	78%	9	23%
50	23	58%	30	75%	7	18%
51	21	53%	26	65%	5	13%
52	19	48%	25	63%	6	15%
53	25	63%	27	68%	2	5%
54	22	55%	23	58%	1	2%
PROMEDIO	24	60%	27.8	70%	3.741	10%

Fuente: cuestionario de encuesta, formación de lectores literarios.

Figura 04: Influencia de la mediación escolar en el canon literario de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019



Fuente: Tabla 04

Descripción: En la tabla 04 y figura 04 se observan que en la prueba de entrada se obtuvo un desarrollo promedio de 60% en la dimensión canon literario en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019; en tanto, en la prueba de salida se observa un progreso promedio de 70%, siendo el crecimiento de 10% en el proceso de formación de lectores literarios.

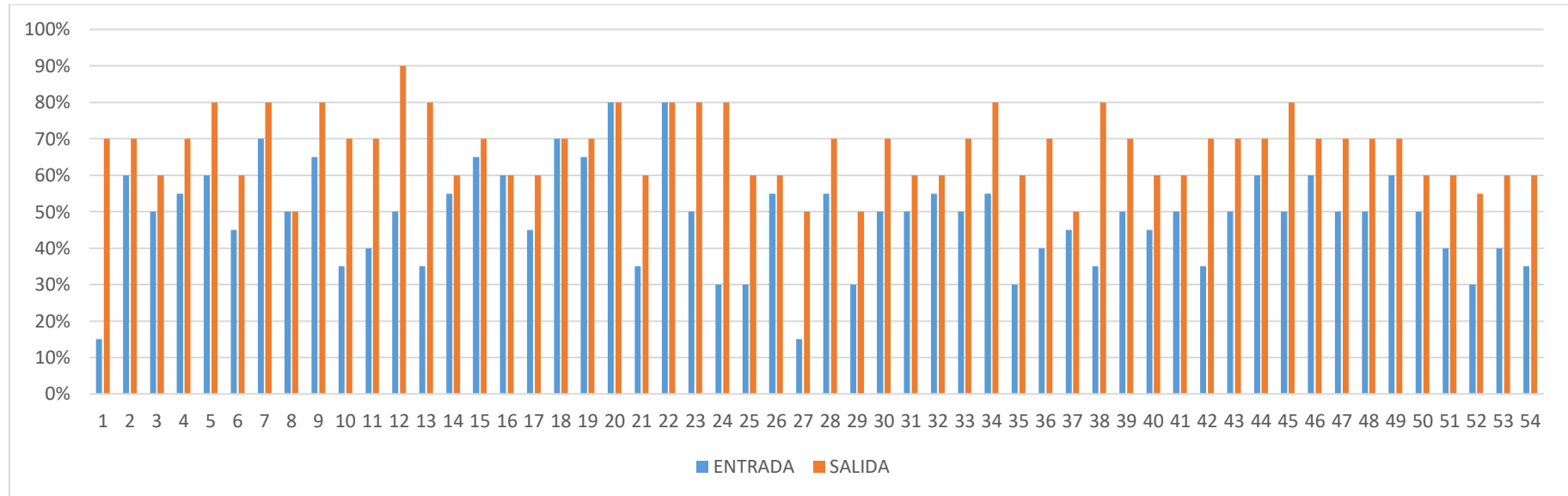
Tabla 05: Influencia de la mediación escolar en la comprensión literaria de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019

N°	ENTRADA		SALIDA		DIFERENCIA	
1	3	15.0%	14	70.0%	11	55.0%
2	12	60.0%	14	70.0%	2	10.0%
3	10	50.0%	12	60.0%	2	10.0%
4	11	55.0%	14	70.0%	3	15.0%
5	12	60.0%	16	80.0%	4	20.0%
6	9	45.0%	12	60.0%	3	15.0%
7	14	70.0%	16	80.0%	2	10.0%
8	10	50.0%	10	50.0%	0	0.0%
9	13	65.0%	16	80.0%	3	15.0%
10	7	35.0%	14	70.0%	7	35.0%
11	8	40.0%	14	70.0%	6	30.0%
12	10	50.0%	18	90.0%	8	40.0%
13	7	35.0%	16	80.0%	9	45.0%
14	11	55.0%	12	60.0%	1	5.0%
15	13	65.0%	14	70.0%	1	5.0%
16	12	60.0%	12	60.0%	0	0.0%
17	9	45.0%	12	60.0%	3	15.0%
18	14	70.0%	14	70.0%	0	0.0%
19	13	65.0%	14	70.0%	1	5.0%
20	16	80.0%	16	80.0%	0	0.0%
21	7	35.0%	12	60.0%	5	25.0%
22	16	80.0%	16	80.0%	0	0.0%
23	10	50.0%	16	80.0%	6	30.0%
24	6	30.0%	16	80.0%	10	50.0%
25	6	30.0%	12	60.0%	6	30.0%
26	11	55.0%	12	60.0%	1	5.0%
27	3	15.0%	10	50.0%	7	35.0%
28	11	55.0%	14	70.0%	3	15.0%
29	6	30.0%	10	50.0%	4	20.0%
30	10	50.0%	14	70.0%	4	20.0%
31	10	50.0%	12	60.0%	2	10.0%
32	11	55.0%	12	60.0%	1	5.0%
33	10	50.0%	14	70.0%	4	20.0%
34	11	55.0%	16	80.0%	5	25.0%
35	6	30.0%	12	60.0%	6	30.0%
36	8	40.0%	14	70.0%	6	30.0%
37	9	45.0%	10	50.0%	1	5.0%
38	7	35.0%	16	80.0%	9	45.0%
39	10	50.0%	14	70.0%	4	20.0%

40	9	45.0%	12	60.0%	3	15.0%
41	10	50.0%	12	60.0%	2	10.0%
42	7	35.0%	14	70.0%	7	35.0%
43	10	50.0%	14	70.0%	4	20.0%
44	12	60.0%	14	70.0%	2	10.0%
45	10	50.0%	16	80.0%	6	30.0%
46	12	60.0%	14	70.0%	2	10.0%
47	10	50.0%	14	70.0%	4	20.0%
48	10	50.0%	14	70.0%	4	20.0%
49	12	60.0%	14	70.0%	2	10.0%
50	10	50.0%	12	60.0%	2	10.0%
51	8	40.0%	12	60.0%	4	20.0%
52	6	30.0%	11	55.0%	5	25.0%
53	8	40.0%	12	60.0%	4	20.0%
54	7	35.0%	12	60.0%	5	25.0%
PROMEDIO	9.69	48.4%	14	67.5%	3.8148	19.1%

Fuente: Práctica de comprensión literaria

Figura 05: Influencia de la mediación escolar en la comprensión literaria de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019



Fuente: Tabla 05

Descripción. En la tabla 05 y figura 05 se observan que en la prueba de entrada se obtuvo un desarrollo promedio de 48% en la dimensión comprensión literaria en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019; en tanto, en la prueba de salida se observa un progreso promedio de 67%, siendo el crecimiento de 19 % en el proceso de formación de lectores literarios.

5.1.5 Resultados por dimensiones del grupo control

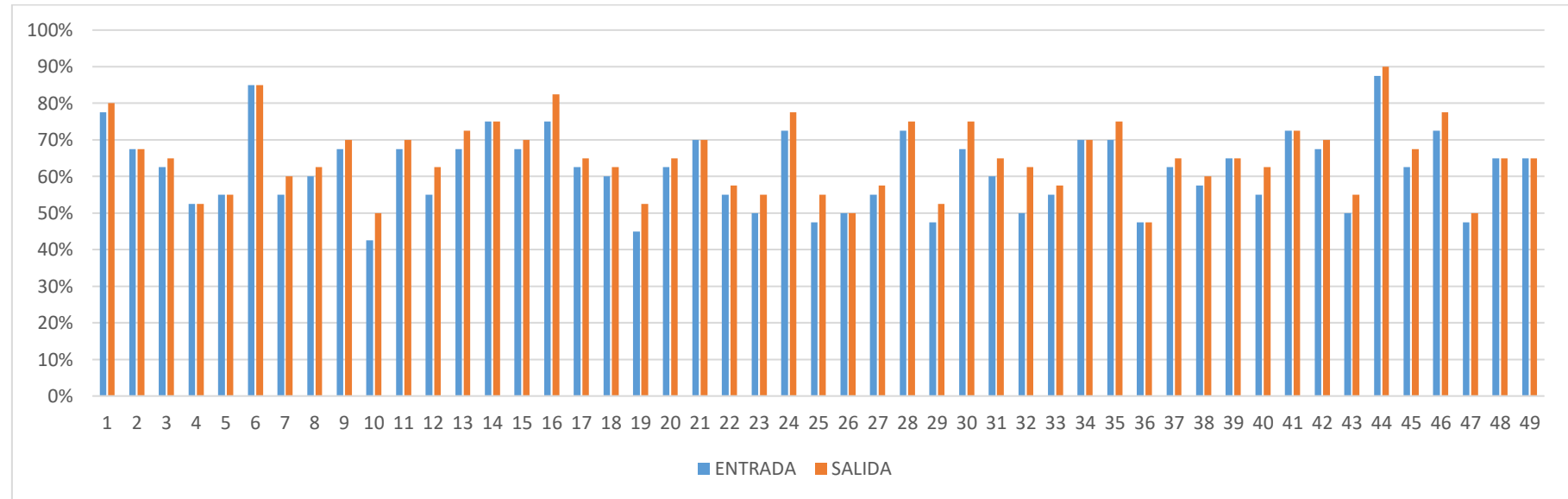
Tabla 06: Influencia de la mediación escolar en el comportamiento lector de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019

N°	ENTRADA		SALIDA		DIFERENCIA
1	31	78%	32	80%	1
2	27	68%	27	68%	0
3	25	63%	26	65%	1
4	21	53%	21	53%	0
5	22	55%	22	55%	0
6	34	85%	34	85%	0
7	22	55%	24	60%	2
8	24	60%	25	63%	1
9	27	68%	28	70%	1
10	17	43%	20	50%	3
11	27	68%	28	70%	1
12	22	55%	25	63%	3
13	27	68%	29	73%	2
14	30	75%	30	75%	0
15	27	68%	28	70%	1
16	30	75%	33	83%	3
17	25	63%	26	65%	1
18	24	60%	25	63%	1
19	18	45%	21	53%	3
20	25	63%	26	65%	1
21	28	70%	28	70%	0
22	22	55%	23	58%	1
23	20	50%	22	55%	2
24	29	73%	31	78%	2
25	19	48%	22	55%	3
26	20	50%	20	50%	0
27	22	55%	23	58%	1
28	29	73%	30	75%	1
29	19	48%	21	53%	2
30	27	68%	30	75%	3
31	24	60%	26	65%	2
32	20	50%	25	63%	5
33	22	55%	23	58%	1
34	28	70%	28	70%	0
35	28	70%	30	75%	2
36	19	48%	19	48%	0

37	25	63%	26	65%	1
38	23	58%	24	60%	1
39	26	65%	26	65%	0
40	22	55%	25	63%	3
41	29	73%	29	73%	0
42	27	68%	28	70%	1
43	20	50%	22	55%	2
44	35	88%	36	90%	1
45	25	63%	27	68%	2
46	29	73%	31	78%	2
47	19	48%	20	50%	1
48	26	65%	26	65%	0
49	26	65%	26	65%	0
POMEDIO	24	61%	26	65%	4

Fuente: Cuestionario de encuesta, formación de lectores literarios y práctica de comprensión literaria.

Figura 06: Influencia de la mediación escolar en el comportamiento lector de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019



Fuente: tabla 06

Descripción. En la tabla 06 y figura 06 se observan que en la prueba de entrada se obtuvo un desarrollo promedio de 61% en la dimensión comportamiento lector en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019; en tanto, en la prueba de salida se observa un progreso promedio de 65%, siendo el crecimiento de 4% en el proceso de formación de lectores literarios.

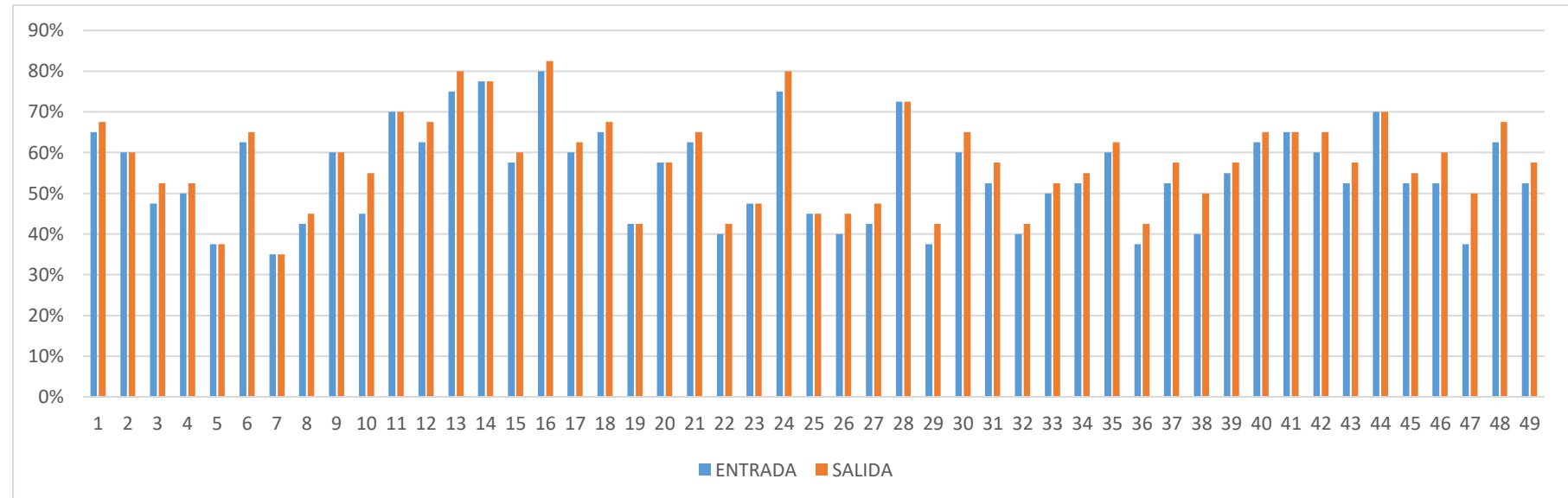
Tabla 07: Influencia de la mediación escolar en el canon literario de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019

N°	ENTRADA		SALIDA		DIFERENCIA	
1	26	65%	27	68%	1	3%
2	24	60%	24	60%	0	0%
3	19	48%	21	53%	2	5%
4	20	50%	21	53%	1	3%
5	15	38%	15	38%	0	0%
6	25	63%	26	65%	1	3%
7	14	35%	14	35%	0	0%
8	17	43%	18	45%	1	3%
9	24	60%	24	60%	0	0%
10	18	45%	22	55%	4	10%
11	28	70%	28	70%	0	0%
12	25	63%	27	68%	2	5%
13	30	75%	32	80%	2	5%
14	31	78%	31	78%	0	0%
15	23	58%	24	60%	1	3%
16	32	80%	33	83%	1	2%
17	24	60%	25	63%	1	3%
18	26	65%	27	68%	1	3%
19	17	43%	17	43%	0	0%
20	23	58%	23	58%	0	0%
21	25	63%	26	65%	1	3%
22	16	40%	17	43%	1	3%
23	19	48%	19	48%	0	0%
24	30	75%	32	80%	2	5%
25	18	45%	18	45%	0	0%
26	16	40%	18	45%	2	5%
27	17	43%	19	48%	2	5%
28	29	73%	29	73%	0	0%
29	15	38%	17	43%	2	5%
30	24	60%	26	65%	2	5%
31	21	53%	23	58%	2	5%
32	16	40%	17	43%	1	3%
33	20	50%	21	53%	1	3%
34	21	53%	22	55%	1	3%
35	24	60%	25	63%	1	3%
36	15	38%	17	43%	2	5%
37	21	53%	23	58%	2	5%
38	16	40%	20	50%	4	10%
39	22	55%	23	58%	1	2%

40	25	63%	26	65%	1	3%
41	26	65%	26	65%	0	0%
42	24	60%	26	65%	2	5%
43	21	53%	23	58%	2	5%
44	28	70%	28	70%	0	0%
45	21	53%	22	55%	1	3%
46	21	53%	24	60%	3	8%
47	15	38%	20	50%	5	13%
48	25	63%	27	68%	2	5%
49	21	53%	23	58%	2	5%
PROMEDIO	22	55%	23	58%	1	3%

Fuente: Cuestionario de encuesta, formación de lectores literarios

Figura 07: Influencia de la mediación escolar en el canon literario de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019



Fuente: Tabla 07

Descripción. En la tabla 07 y figura 07 se observan que en la prueba de entrada se obtuvo un desarrollo promedio de 55% en la dimensión canon literario en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019; en tanto, en la prueba de salida se observa un progreso promedio de 58%, siendo el crecimiento de 3% en el proceso de formación de lectores literarios.

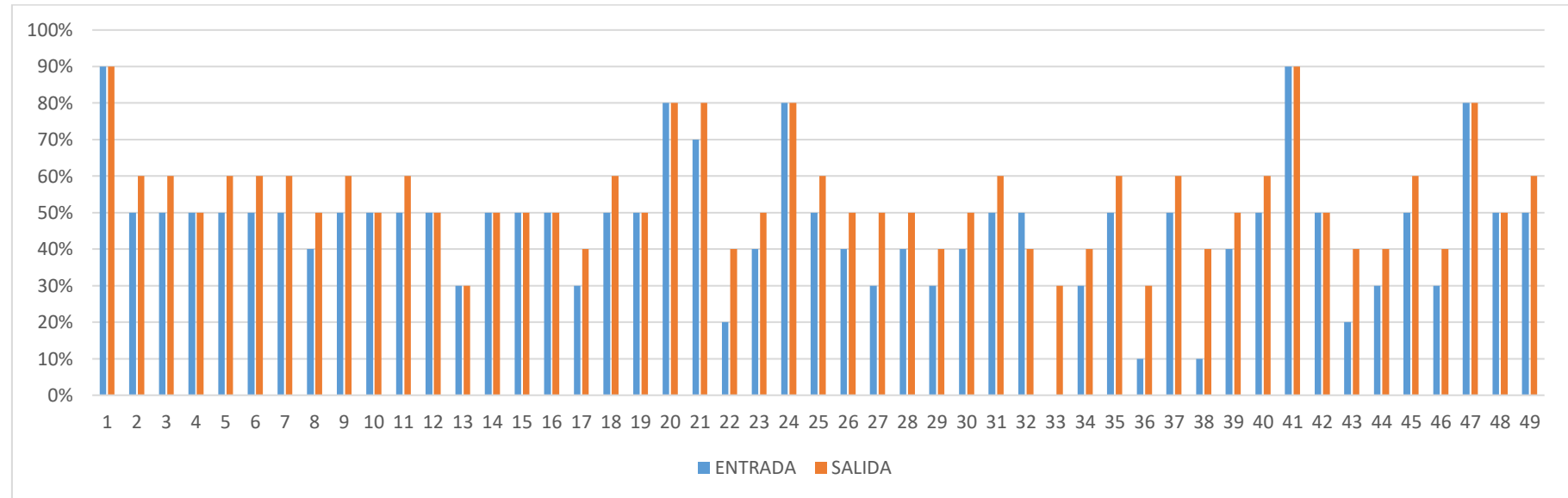
Tabla 08: Influencia de la mediación escolar en la comprensión literaria de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019

N°	ENTRADA		SALIDA		DIFERENCIA	
1	18	90%	18	90%	0	0%
2	10	50%	12	60%	2	10%
3	10	50%	12	60%	2	10%
4	10	50%	10	50%	0	0%
5	10	50%	12	60%	2	10%
6	10	50%	12	60%	2	10%
7	10	50%	12	60%	2	10%
8	8	40%	10	50%	2	10%
9	10	50%	12	60%	2	10%
10	10	50%	10	50%	0	0%
11	10	50%	12	60%	2	10%
12	10	50%	10	50%	0	0%
13	6	30%	6	30%	0	0%
14	10	50%	10	50%	0	0%
15	10	50%	10	50%	0	0%
16	10	50%	10	50%	0	0%
17	6	30%	8	40%	2	10%
18	10	50%	12	60%	2	10%
19	10	50%	10	50%	0	0%
20	16	80%	16	80%	0	0%
21	14	70%	16	80%	2	10%
22	4	20%	8	40%	4	20%
23	8	40%	10	50%	2	10%
24	16	80%	16	80%	0	0%
25	10	50%	12	60%	2	10%
26	8	40%	10	50%	2	10%
27	6	30%	10	50%	4	20%
28	8	40%	10	50%	2	10%
29	6	30%	8	40%	2	10%
30	8	40%	10	50%	2	10%
31	10	50%	12	60%	2	10%
32	10	50%	8	40%	-2	-10%
33	0	0%	6	30%	6	30%
34	6	30%	8	40%	2	10%
35	10	50%	12	60%	2	10%
36	2	10%	6	30%	4	20%
37	10	50%	12	60%	2	10%
38	2	10%	8	40%	6	30%
39	8	40%	10	50%	2	10%

40	10	50%	12	60%	2	10%
41	18	90%	18	90%	0	0%
42	10	50%	10	50%	0	0%
43	4	20%	8	40%	4	20%
44	6	30%	8	40%	2	10%
45	10	50%	12	60%	2	10%
46	6	30%	8	40%	2	10%
47	16	80%	16	80%	0	0%
48	10	50%	10	50%	0	0%
49	10	50%	12	60%	2	10%
PROMEDIO	9	46%	11	54%	2	8%

Fuente: Práctica de comprensión literaria

Figura 08: Influencia de la mediación escolar en el comprensión literaria de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019



Fuente: tabla 08

Descripción. En la tabla 08 y figura 08 se observan que en la prueba de entrada se obtuvo un desarrollo promedio de 46% en la dimensión comprensión literaria en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019; en tanto, en la prueba de salida se observa un progreso promedio de 54%, siendo el crecimiento de 8% en el proceso de formación de lectores literarios.

Par	PE_GE -	-12,296	5,16750	,70321	-13,70675	-10,88584	-17,49	53	,000
1	PS_GE								

Fuente: Base de datos del investigador – SPSS V25

Conclusión estadística:

Como $\rho_c(0,000) \leq \rho_t(0,05)$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir, existen suficientes indicios para afirmar que la mediación escolar influye positivamente en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019, con un nivel de significancia de $\rho_t(0,05)$, $t = -17,49$.

b. Prueba de hipótesis específicas

Hipótesis específica n.º 1:

Hipótesis nula (Ho: $\rho_s = +/- 0,09$)

La mediación escolar no influye positivamente en el comportamiento lector de estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.

Hipótesis alterna (Ha: $\rho_s \neq +/- 0,09$)

La mediación escolar influye positivamente en el comportamiento lector en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.

Nivel de significancia (nivel de riesgo)

$\alpha=0,05$ (5%)

Cálculo del estadístico de prueba:

$N = 54$

Tabla 10: Cálculo del valor T de *student* de la mediación escolar en el comportamiento lector

Prueba de muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas					T	Gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desv. Desviació n	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	D1PE_GE - D1PS_GE	-4,7407	3,40469	,46332	-5,67004	-3,81144	-10,232	53	,000

Fuente: Base de datos del investigador – SPSS V25

Conclusión estadística:

Como $\rho_c(0,000) \leq \rho_t(0,05)$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir, existen suficientes indicios para afirmar que la mediación escolar influye positivamente en el comportamiento lector de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019, con un nivel de significancia de $\rho_t(0,05)$, $t = -10,23$.

Hipótesis específica n.º 2:

Hipótesis nula ($H_0: \rho_s = +/- 0,09$)

La mediación escolar no influye positivamente en el canon literario de estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.

Hipótesis alterna ($H_a: \rho_s \neq +/- 0,09$)

La mediación escolar influye positivamente en el canon literario de estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.

Nivel de significancia (nivel de riesgo)

$\alpha=0,05$ (5%)

Cálculo del estadístico de prueba:

$N = 54$

Tabla 11: Cálculo del valor T de *student* de la mediación escolar en el canon literario

Prueba de muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas					T	Gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desv. Desviació n	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
Par					Inferior	Superior			
1	D2PE_GE - D2PS_GE	-3,74074	2,81629	,38325	-4,50944	-2,97204	-9,761	53	,000

Fuente: Base de datos del investigador – SPSS V25

Conclusión estadística:

Como $\rho_c(0,000) \leq \rho_t(0,05)$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir, hay suficientes evidencias que permiten afirmar que la mediación escolar influye positivamente en el canon literario en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019, con un nivel de significancia de $\rho_t(0,05)$, $t = -9,76$.

Hipótesis específica n.º 3:

Hipótesis nula (Ho: $\rho_s = +/- 0,09$)

La mediación escolar no influye positivamente en la comprensión literaria de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.

Hipótesis alterna (Ha: $\rho_s \neq +/- 0,09$)

La mediación escolar influye positivamente en comprensión literaria de estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019.

Nivel de significancia (nivel de riesgo)

$\alpha=0,05$ (5%)

Cálculo del estadístico de prueba:

N = 54

Tabla 12: Cálculo del valor T de *student* de la mediación escolar en la comprensión literaria

Prueba de muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas					T	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desv. Desviación n	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	D3PE_GE - D3PS_GE	-3,81481	2,67817	,36445	-4,54582	-3,08381	-10,467	53	,000

Fuente: Base de datos del investigador – SPSS V25

Conclusión estadística:

Como $p_c(0,000) \leq p_t(0,05)$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir, existen suficientes evidencias para afirmar que la mediación escolar influye positivamente en la comprensión literaria de estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019, con un nivel de significancia de $p_t(0,05)$, $t = -10,467$.

5.3 Discusión de resultados

En esta parte del informe de tesis, se hace necesario abrir un espacio de diálogo y discusión, sobre los resultados obtenidos frente a la teoría y el estado de la cuestión. En ese sentido, debemos partir de la pregunta de investigación:

¿De qué manera influye la mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019?

La pregunta, como se puede ver, hace alusión a una situación problemática relacionada con la precariedad o ausencia de formación de lectores literarios en el proceso de la educación básica; y a la vez, propone como alternativa a esta, la mediación escolar, como una propuesta metodológica posible, que, según la hipótesis de trabajo, tendría un impacto positivo en dicha formación.

Además, cabe señalar, que la hipótesis de trabajo parte del supuesto de que el lector literario puede formarse, a través de un proceso y bajo ciertas condiciones, o dejar de formarse, si es que tales condiciones no tienen lugar en dicho proceso. Esas condiciones, para efectos de esta tesis, están representadas, por la mediación escolar: propuesta metodológica que toma en cuenta el acompañamiento progresivo, pero que, además, considera al estudiante sujeto de derechos, tomando en cuenta sus gustos, sus deseos, su ritmo; estableciendo vínculos de confianza y afecto que permite, en todo momento, una interacción positiva y fluida entre docente y estudiante. La prueba de hipótesis, en torno a la pregunta central de la investigación, realizada a través del estadístico *t de student*, ha arrojado el siguiente resultado: pues existen suficientes indicios para demostrar la validez de la hipótesis de estudio con un nivel de significancia de $p_t(0,05)$, $t = -10,23$.

De modo que, los procesos y las condiciones de la mediación escolar, demuestran tener una influencia positiva en la formación de lectores literarios. Esto nos permite, en primer lugar, afirmar y corroborar, la tesis de Cerrillo (2016,) que los lectores se hacen, pero los no lectores también. De manera que, para ahondar en la explicación, resulta clave traer, aquí y ahora, una de las preguntas que está en el origen de este estudio, ¿cómo se hacen o cómo se forman los lectores literarios?, pues ante la complejidad del tema, resulta difícil tener una sola respuesta y que funcione como un algoritmo; pues desde una perspectiva epistemológica, lo esperable es que surja una serie de respuestas hipotéticas que intenten resolver el problema. En esa lógica, la hipótesis de nuestra propuesta investigativa, fue considerar la mediación escolar como una posibilidad válida para implementar en la escuela la formación de lectores literarios, la cual, concluido el

proceso, resultó ser una propuesta metodológica positiva, sin embargo, tales resultados es menester cotejarlos frente al estado actual de cosas, o sea, frente a las teorías que abordan el tema en cuestión. Pero, ¿qué implica la mediación escolar?, esta propuesta metodológica incluye dentro de sí una serie de elementos conducentes a la promoción y construcción de comportamientos lectores, desde luego, promovida, desde la perspectiva del aprendizaje situado, esto es, de la actuación. En ese sentido, debemos enfatizar la idea que los lectores literarios se hacen leyendo, no hay otro camino, viviendo experiencias múltiples de lectura, construyendo significados, dialogando intersubjetivamente con el texto, identificándose con los rasgos humanos, pero también, cuestionando actitudes y propósitos reñidos con la ética. En esa misma línea, Garrido, (2004, p.35) afirma en tono sentencioso, que el lector se forma, “de la misma manera que un jugador de dominó o ajedrez”, afirmación con la que coincidimos en todas sus letras. Sin embargo, del constructo de esta afirmación deviene una gran interrogante, ¿Cómo se forman los lectores literarios?, ¿de qué modo la escuela debe educar la voluntad del estudiante? O, dicho de otra manera, ¿cómo hacemos para que los estudiantes se interesen por los libros, sabiendo que para muchos resulta ser una actividad ingrata? Estas preguntas, posiblemente, reúnan dentro de sí, el gran desafío de la escuela –no de ahora sino de siempre- el poder formar ciudadanos lectores autónomos, y que ello responda a su visión y responsabilidad social; sin embargo, el desafío no parece ser sencillo, pues, entre otras razones, porque el tema es un problema sociocultural, y porque además, hay en la escuela prácticas tradicionales enraizadas, difíciles de cambiarlas como la priorización del análisis textual en lugar de despertar la emoción; la comprensión antes que el disfrute, la tarea antes que la recreación.

Por lo que, se hace necesaria partir la promoción de la lectura, desde los límites afectivos y emocionales (por lo menos al principio de la formación) para poder ofrecerle al sujeto de aprendizaje un espacio ameno y cordial, capaz de encender alguna chispa en su espíritu escéptico y mostrarle un nuevo camino. En otras palabras, es el reto de crear la posibilidad de una lectura sin responsabilidad, o sea, como la de una actividad lúdica que lo único que persigue es que el aprendiz a lector, se muestre sin tensiones ni recargas, libre de responsabilidades, decidido a vivir una aventura literaria. Pues la lectura al convertirse en responsabilidad, pierde ese elemento motivador, esa capacidad de “enganche”, y se convierte, en lo que el alumno, teme: una tarea. Vista como tarea la lectura, supone un quehacer no fructivo sino de responsabilidad.

Es en este mismo sentido, van los postulados de Bamberger (1975) planteados en su libro *La promoción de la lectura*, algunos de estos postulados son: los niños no son adultos en miniatura, son seres que muestran tendencia al juego, por lo que las motivaciones basadas en la razón resultan la mayoría de las veces ineficaces. Asimismo, señala que –en los procesos de enseñanza-aprendizaje- entretenerse en los distintos aspectos técnicos de la lectura, en cierto modo, puede resultar improductivo al interés por la lectura. Del mismo modo, advierte que los hábitos tradicionales en la metodología en la educación lectural, según sus observaciones, desvían al niño del contenido del texto, y con ello, le impide interesarse en lo que lee. Y, en relación, a la selección del material de lectura recomienda atender según la edad y el tipo de lector. Asevera, además, que enseñar sin diferenciación de métodos, o sea, con homogeneidad metódica, resulta dañino para el desarrollo del talento de los niños, para sus intereses y los niveles de desarrollo como lectores. Sin embargo, de otro lado, nos advierte también de los peligros de considerar demasiado los intereses lecturales que puede, traer efectos negativos. Estos planteamientos, resultan concordantes, con los procedimientos y condiciones de la mediación escolar para la formación de lectores literarios; pues, la lectura literaria, promovida a través de la mediación, se constituye en una práctica desprovista de responsabilidades o tareas posteriores que generan tensión, pues lo que se espera básicamente es poder generar un espacio de distracción o entretenimiento mediante la lectura, como quien se solaza viendo un fragmento de una película interesante. Además, cabe señalar, que esta propuesta didáctica es contraria al análisis textual como punto de partida en el proceso lector, ello será la consecuencia natural de la práctica cotidiana, porque su propósito, no es analizar el texto, sino promover el gusto por la lectura, o sea, acercar los libros a los estudiantes de una manera natural. Y respecto, a la selección de los materiales, se considera importante, tomar en consideración, los gustos e intereses de los estudiantes y, además, en materia metodológica, propone, un conjunto de estrategias que permiten establecer vínculos con los intereses y estilos de aprendizaje para una experiencia de lectura agradable. Con respecto, a la afirmación de que considerar demasiado los intereses lecturales resultaría negativo para los lectores, debemos señalar que, estamos de acuerdo parcialmente con ello, coincidimos en el sentido de que leer un solo tipo de textos, ya sea por el contenido o por el formato, puede sesgar, con el tiempo, la visión de la realidad y de la vida; pero cuando, se trata de acercar al estudiante a la lectura, consideramos que partir de sus necesidades es la mejor manera de lograr los vínculos

afectivos y poder así encaminar la formación de lectores literarios que gradualmente irán ampliando su horizonte personal de lectura.

Sin embargo, el principal contraste del estudio es con los postulados de la llamada “escuela tradicional”, en específico, con la concepción de la lectura obligatoria. Como sabemos, el propósito de esta escuela es: “enseñar”, “instruir”, se trata de una educación basada en la enseñanza antes que el aprendizaje, sustentada en la repetición y en la copia, con un enfoque centrado en el docente. Aunque, no todo es negativo, pues cabe señalar que para la investigación hemos tomado prestado la estrategia del modelado, que es una estrategia, basada en el ejemplo, que promueve un aprendizaje observacional, vicario, en palabras de Bandura, la misma que integrada a otras estrategias de la mediación escolar, en que los estudiantes son los protagonistas, (el andamiaje y el trabajo cooperativo) resultan evidentemente favorables para el fortalecimiento de la formación de lectores literarios que es el propósito central del presente estudio. Pero en específico, debemos centrarnos en el tema de discusión: la lectura obligatoria frente a la lectura voluntaria.

La primera, propia de un sistema que patentizaba la concepción de que “la letra con sangre entra”, de un lado, para dejar sentada la idea de que el estudio suponía trabajo y esfuerzo, y de otro, para aludir al castigo, como estímulo para aprender. La relación de la lectura con el castigo, pervive aun en nuestros días. Incluso nos suena familiar el hecho: cuando un niño se porta bien, se le permite ver la televisión o ahora se le da el celular, como premio; pero si se porta mal, se le confina a su cuarto a leer (Pennac, 1993). O sea, la disyuntiva premio/ castigo: la televisión o el celular como premio y la lectura como castigo. Por ello, resulta natural que un estudiante diga en algún momento: “¿por qué me castiga?” cuando en la escuela, el profesor le asigna un libro para leer.

En contraste a ello, en este estudio apostamos por una lectura voluntaria, como una actividad libre, que nazca de una promoción centrada en sus propios intereses. Ya lo dijo Pennac (1993) *el verbo leer no soporta el imperativo, rasgo que comparte con otros verbos, el verbo, amar, el verbo soñar*. Asimismo, Borges (1977), señaló que *la idea de la lectura obligatoria es una idea absurda, tanto valdría hablar de felicidad obligatoria*. En esta línea de discusión, debemos enfatizar que la mediación escolar juega un papel importante en la formación de lectores literarios, pues parte del modelado en el proceso lector, prosigue con el acompañamiento a través del andamiaje, y, además, promueve el cooperativismo para fortalecer los procesos de comprensión y construcción de significados. Asimismo, cabe volver a recalcar que parte del hecho de considerar necesidades y gustos literarios en el proceso de selección del corpus escolar de lectura.

Este último aspecto, coincide con lo que Munita (2014, p.505) señala en su estudio de casos sobre mediación de lectura, “que los procesos de educación literaria pasan, en buena medida, por el contacto de los alumnos con corpus literarios diversos, entre los cuales cada niño va encontrando aquellos textos que mejor se vinculan con sus gustos e intereses personales.” Y volviendo a la mediación escolar en general, debemos subrayar la idea de que ella es una fuente de posibilidades que permite colocar a los sujetos de aprendizaje en un escenario compartido con el objeto de lectura y propiciar un diálogo interminable y de reconocimiento mutuo; así como, garantizar el soporte progresivo en el proceso de construcción de aprendizaje. En esa misma línea de comprensión, Gantus (2005, p.2) posiciona su tesis señalando “que el papel del educador en los procesos de lectura puede ayudar a lograr su desarrollo integral (...) y el concepto fundamental que debe manejar el docente en su rol de mediador y facilitador es el de la zona de desarrollo próximo”. Esta afirmación, está basada, como se puede ver, en el trabajo desarrollado por Vigotsky, quien caracterizó a la ZDP (zona de desarrollo próxima) como aquella “distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de aprender en forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por el aprendizaje con la colaboración de un compañero más capaz o con la guía de un adulto” (Vigotski, 1.967, citado por Gantus, 2005, p.5). De otro lado, cabe señalar que la mediación escolar de lectura literaria, contribuye a la construcción de comportamientos de lectura, esto es, de hábitos lectores. Pues si partimos de la premisa aquella de que los estudiantes no se inclinan por la lectura porque no entienden lo que leen y que ello, tiene un peso decisivo en su relación posterior con los libros; entonces resulta, relevante el impacto que deja la mediación escolar (el andamiaje, el modelado y el trabajo cooperativo), que ayuda a construir comprensiones y significados literarios de manera natural, ora en el proceso lector ora en la conversación, y, por lo mismo puede constituirse en el primer paso de la experiencia lectora, y la configuración posterior de comportamientos de lectura. Pues como señala, Silva (2014, p. 54): “La falta de comprensión cierra puertas, y es justamente eso lo que debemos combatir.” En ese sentido, la práctica de mediación escolar de la lectura permite ir desmontando el mito de que la lectura es algo compleja y aburrida e instalando una nueva concepción de la lectura –en el estudiante- paso a paso hasta conseguir una atmósfera cada vez más cercana al sosiego y a la recreación. En otras palabras, el lector en ciernes, que viene siendo acompañado a través de la mediación escolar, va identificándose con la lectura y descubriendo, mientras lee, experiencias gratas, que, en otros tiempos, le hubiera

parecido casi imposible. Es en este sentido, en el que debemos reafirmar el rol significativo del mediador escolar en la enseñanza-aprendizaje de los procesos de lectura, pues abre un camino de enormes posibilidades en la formación de lectores literarios. Como dice Colomer (2014, p. 58), cuando los adultos comparten los libros con sus niños, puede verse que ayudan activamente a la construcción del sentido. Su intervención, ofrece entonces muchas pistas para modelar la mediación escolar en el progreso de la lectura”. De otro lado, cuando describe la necesidad de la mediación docente en la formación literaria, frente a didácticas que dan total libertad al lector, señala que: “La función de la enseñanza literaria en la escuela puede definirse también como la acción de enseñar qué hacer para entender un corpus de obras cada vez más amplio y complejo.” (Colomer, 2014, p.58).

En relación a la tesis de Munita (2014) que estudia al mediador de lectura literaria, desde la perspectiva de sus prácticas didácticas, su sistema de creencias y su trayectoria personal de lectura; que es, ciertamente, la manera más global de estudiar el comportamiento de un agente de la lectura literaria y poder conocer mejor qué aspecto o aspectos pesan más a la hora de la mediación de la lectura y que, dicho sea de paso, es un gran aporte de su parte; pues a diferencia de ella, la nuestra, se ha abocado a estudiar de manera aplicativa, esto es, los efectos de la práctica didáctica a través de la mediación escolar, en la formación de lectores literarios y hemos podido observar en ella, la recurrencia implícita o explícita del sistema de creencias y la trayectoria personal de lectura, y, creemos que la trayectoria de lectura literaria incide enormemente en los dos factores anteriores y trae como resultado la efectividad de la mediación escolar de lectura.

Habiendo mostrado los resultados de la mediación escolar en la formación de lectores literarios, resulta necesario analizar la implicancia del rol mediador y las características necesarias del sujeto mediador. El mediador de lectura literaria, según la experiencia investigativa, debe ser, ante todo un lector frutivo; es decir, alguien que esté relacionado estrechamente con el disfrute literario y patentice en todo momento la imagen de su perfil de lector; y que en palabras de Emery-Bruneua (2010), citada por Munita (2014, p.506) que tenga la imagen de “animador-motivador” y el de “guía interpretativo”; de manera que pueda contagiar, más que con palabras, con gestos, el gusto que él siente al leer, y poder transferírselo a la experiencia de lectura vivida por los estudiantes. Sin embargo, debemos señalar, con cierto pesar, que nuestra población magisterial, mayoritariamente no se identifica con la lectura literaria, pues para ella, la lectura literaria no forma parte

de su práctica cultural, de modo que resulta bastante difícil, para el docente, mediar en la construcción de hábitos de lectura y procesos de comprensión de significados. Pues para abordar las causas de este problema, Orellana (2018, p.10) sugiere repensar la formación docente: “Una forma de avanzar hacia mayores logros en competencia lectora es considerar aspectos tales como la calidad de la formación docente de quienes enseñan lenguaje y lectura y las actividades didácticas que se realizan para desarrollar la lectura que han demostrado incidir positivamente en niveles más altos de comprensión”; afirmación con la que coincidimos, aunque, con la precisión de considerar como asunto clave, la formación de lectura literaria en la formación docente en general; pues los escasos marcos de referencia sobre literatura, dice Gómez (2005), citado por Munita (2014, p.504) conforman uno de los mayores obstáculos que encuentran los docentes no lectores para construir un espacio de lectura literaria (aun cuando tengan profundas intenciones de cambiar su actual estado de poca o nula lectura); de modo que, resulta importante (insistimos) la formación de lectura literaria en la formación docente, independientemente de la especialidad que se siga, a fin de que los nuevos docentes puedan demostrar, aparte de sus competencias pedagógicas, didácticas y disciplinares, en su futuro desempeño pedagógico, un eficiente desempeño como mediador de lectura literaria.

5.4 Aporte científico de la investigación

La presente investigación estuvo enfocada en demostrar la hipótesis de la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas de gestión privada del distrito de Huánuco, a través de la propuesta metodológica denominada la mediación escolar. En tal sentido, y, antes de centrarnos en subrayar nuestros hallazgos investigativos, debemos señalar que existen numerosos estudios, así como investigadores que han dedicado tiempo y optimismo para reflexionar y dar claridad a los procesos de aprendizaje de la lectura y la animación de la misma, especialmente en niños y adolescentes. Sin embargo, la situación del nivel de lectoría y de comprensión de textos escritos no parecen estar en mejores condiciones, Silva (2014, p.56), señala que: “los resultados de la prueba Pisa no solo son números, sino cifras que dan cuenta de que debemos hacer algo con el estado actual de la educación en nuestros países que permita a todos y cada uno de nuestros niños participar

libremente en la sociedad.” He allí el desafío para la sociedad y, en particular, para los sistemas educativos de la región, ¿qué debemos hacer y qué debemos no hacer frente a los bajos niveles de lectoría y de comprensión de lectura? En esa línea de preocupación, surge y se sustenta la mediación escolar, como propuesta metodológica, para fortalecer los procesos de comprensión y animación de la lectura. Si bien, la propuesta alternativa se suma y guarda relación con estudios que plantean marcos teóricos similares para fortalecer las competencias lectoras en estudiantes de educación básica; la nuestra se diferencia de las demás, por los procesos pedagógicos internos de la propuesta, dentro de la cual, se articulan estrategias como el modelado, el andamiaje y el trabajo cooperativo, estrategias distintas pero complementarias en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura literaria. El modelado, propuesta pedagógica llamada también vicaria, considera que el aprendizaje se produce a través de ejemplos, esto es, mediante observación o imitación; sin embargo, el modelado va más allá, pues promueve una interacción reflexiva entre docente y alumno que lleva al estudiante a analizar y representar en modelos propios sus progresos de aprendizaje. El andamiaje, por su parte, es otra estrategia de la mediación, que tiene su origen en la zona de desarrollo próxima de Vigostky, tomada por Brunner para sustentar su teoría del aprendizaje que plantea el uso de “andamios” que permitan al estudiante, en el proceso de aprendizaje, progresar o alcanzar puntos más altos, sobre la base de dichos soportes que el docente le ofrece en el ejercicio de su práctica pedagógica. Y, el trabajo cooperativo, estrategia que, al igual que las anteriores, se inscribe dentro del constructo de la teoría social del aprendizaje y que fomenta, por su parte, el aprendizaje colectivo a través de la interacción, la complementariedad y la regulación del aprendizaje entre los miembros del equipo. Esta sistematización de estrategias, integradas a la mediación escolar para la formación de lectores literarios, sería modestamente nuestro aporte más claro, orientado a fortalecer los procesos de comprensión e implementación de la mediación escolar en la práctica docente. De otro lado, podemos considerar también como un aporte de la investigación, la ampliación del significado de la expresión: canon literario escolar; en el sentido de habernos permitido extender la dimensión semántica de esta expresión y llevarla más allá del significado base: conjunto de libros seleccionados por la escuela o institución, y darle también el significado de conjunto de libros leídos por el estudiante en lo que va de su experiencia lectora. Lo cual implica poder hablar de un canon personal, no solo como una posibilidad, sino como una experiencia vivida; esto es, no solo para referirse al conjunto de obras que uno –por influencias externas- considera importantes o

maestras, sino para referirse al conjunto de obras que uno lleva leído en el trayecto de la vida. Asimismo; otro modesto aporte del estudio, es haber abierto la posibilidad de contribuir en la construcción del significado de “lector literario”, que no solo alude al que lee obras literarias, porque muchos pueden leer de manera esporádica, y no ser necesariamente un “lector literario”, sino precisar que un “lector literario” es aquel que lee obras literarias y que además cumple con ciertas condiciones básicas, como tener un comportamiento lector, que significa haber hecho de la lectura literaria una actividad cotidiana y que le permita vivir experiencias de disfrute; y en consecuencia, tener un canon literario personal *in crescendo*, como consecuencia de lo primero, y por supuesto, demostrar una comprensión literaria eficiente.

CONCLUSIONES

Después de recorrer el camino de indagación y reflexión sobre la mediación escolar y su repercusión en la formación de lectores literarios nos queda la sensación de algo inacabado, de algo que puede seguir avanzando, en el tiempo, a través del mismo camino, o mediante caminos paralelos que permitan abrir más posibilidades para comprender el fenómeno de la enseñanza de la lectura, los procesos neuronales de aprendizaje, la complejidad de la mediación escolar, y la propuesta de construir gradualmente comportamientos lectores en concordancia con el perfil de egreso de la educación básica. Pero a pesar de las limitaciones, cabe señalar que la investigación ha arrojado un manojito de certezas, entre la que debemos destacar, la idea de que la escuela puede contribuir en la formación de lectores literarios, si es que así se lo propone, con un cambio de actitud y una didáctica centrada en el estudiante, que tome en cuenta, sus características, sus deseos, sus ritmos y lo acompañe en el camino inicial de la experiencia de lectura, una y otra vez, hasta que establezca una relación de afecto y comience a vivir tal experiencia por su propia cuenta. De eso se trata la mediación escolar: establecer puentes entre los sujetos de aprendizaje y los libros.

Ahora bien, veamos las conclusiones concretas a las que arribamos en el presente estudio.

En relación al objetivo general, debemos señalar que la aplicación de la mediación escolar supuso -si establecemos una comparación entre la prueba de entrada (57%) y prueba de salida (70%)- un progreso de 13% en la formación de lectores literarios en los estudiantes del segundo grado de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, 2019; con un nivel de significancia de $p_t(0,05)$, $t = -17,49$; lo que significa que hay indicios suficientes, para aseverar su efectividad en el proceso pedagógico señalado.

Del mismo modo, ocurre en el plano específico de las dimensiones. Veamos los resultados a continuación.

La mediación escolar contribuye en el desarrollo del comportamiento lector, pues si establecemos la comparación entre prueba de entrada y de salida tenemos 59% y 71% respectivamente, se concluye que se obtuvo un 12% en este proceso, con un nivel de significancia de $p_t(0,05)$, $t = -10,23$.

En el caso de la mediación escolar frente al canon literario (60% en la prueba de entrada y 70% en la prueba de salida) se observa un 10% de progreso en el desarrollo de esta dimensión, con un nivel de significancia de $p_t(0,05)$, $t = -9,76$

Y finalmente, en el caso de la mediación escolar frente a la comprensión literaria (48% en la prueba de entrada y 67% en la prueba de salida) se obtuvo un 19 % de progreso en el desarrollo de esta dimensión, con un nivel de significancia de $p_t(0,05)$, $t = -10,467$. De modo que, debemos afirmar, para concluir, que la mediación escolar es una metodología interesante para promover la formación de lectores literarios durante el proceso de la educación básica.

SUGERENCIAS

Habiendo llegado a la parte final de la investigación, después de haber vivido una experiencia de aprendizaje en este proceso, llegamos a este punto, como quien llega de un largo viaje, tras un periodo de ausencia; con un manejo de certezas como equipaje y, con el deber moral y profesional, por supuesto, de poder compartirlo con los demás. En ese sentido, debemos señalar, que la investigación realizada sobre la formación de lectores literarios con estudiantes del segundo grado de las instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco, a través de la implementación de la mediación escolar, como propuesta metodológica, ha arrojado resultados positivos, que nos permite formular algunas recomendaciones alrededor de esos hallazgos que, esperamos, puedan ser tomados en cuenta por los actores educativos, y las instituciones educativas, comprometidos con el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

En primer lugar, en la lógica de que los mediadores de lectura, son personas, con condiciones para establecer una interacción positiva con los estudiantes, promover la autonomía del aprendizaje; demostrar competencia lectora y ser, sobre todo, lectores recurrentes; debe invitarnos a repensar la formación docente. En ese sentido, nuestra primera recomendación va dirigida a las autoridades de la Facultad de Educación y a los directivos de los Institutos Pedagógicos a fin de que puedan revisar y ajustar el Plan de Estudios para ofrecer al estudiantado, durante su formación, un espacio para fortalecer la mediación escolar de lectura, sea cual sea, su especialidad, con mayor, énfasis, para estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura, Comunicación, que están más familiarizados con la didáctica de la lectura literaria.

En segundo, lugar, recomendamos a la Dirección Regional de Educación y a las Unidades de Gestión Local, como entidades de gestión educativa, establecer normativas, orientaciones y capacitación docentes sobre mediación escolar de lectura, para implementar el Plan Lector y otros proyectos de lectura dentro de la comunidad educativa.

En tercer lugar, va nuestra recomendación a las Instituciones Educativas, para implementar la mediación escolar en el propósito de desarrollar en los estudiantes la competencia lectora y la construcción de comportamientos de lectura.

En cuarto lugar, extendemos nuestra recomendación a los docentes de Educación Básica incorporar en la enseñanza de la lectura la mediación escolar que permitirá ofrecer

mejores posibilidades de aprendizaje a los estudiantes y romper el mito de que la lectura es una práctica aburrida.

REFERENCIAS

- Aguilar Ciciliano, M (2013) Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador. *Revista Electrónica Educare* Vol. 17, N° 3, [173-198]. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194128798010.pdf>
- Alfaro López, H. G (2007) El placer de la lectura. *Biblioteca Universitaria*, vol. 10, núm. 1, enero-junio, pp. 3-19 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. <https://www.redalyc.org/pdf/285/28510102.pdf>
- Álvarez García, S (2017) El papel de la educación en la filosofía moral de David Hume. *Educação em Foco*, ano 20 - n. 30 - jan/abril. 2017 - p. 17-37 <https://philpapers.org/archive/GAREPD-24.pdf>
- Álvarez-Álvarez, C. y Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios, Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información* 68, 110 -122. <https://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/351>
- Anijovich, R y Cappelletti, G (2017) *La evaluación como oportunidad*. 1era edición. Paidós. Ciudad autónoma de Buenos Aires. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153151864008/html/>
- Anijovich, R (2019) *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula: Retroalimentación formativa*. SUMMA. Chile. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf
- Aparicio Gómez, O y Ostos Ortiz, O (2018) El constructivismo y el construccionismo. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, vol. 11, núm. 2, 2018, Julio-Diciembre, pp. 115-120 Universidad Santo Tomás. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5610/561059326007/561059326007.pdf>
- Bamberger, R (1975) *La promoción de la lectura*. Ediciones Promoción cultural S.A, Barcelona. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/324>
- Bandura, A (1984). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Beade, I (2011). En torno a la idea de educación: Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana. *Signos filosóficos*, 13(25), 101-120. Recuperado en 28 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242011000100004&lng=es&tlng=es.
- Beade, I (2016) Acerca del concepto de dignidad humana en la filosofía kantiana: el hombre como fin en sí mismo al hombre como ciudadano del mundo. *Revista de estudios kantiano*. Vol 1, núm. 1(2016) 24-38 <https://ojs.uv.es/index.php/REK/article/view/6467/pdf>
- Bermejo Fernández-Nieto, J (2016) Antropología pedagógica, fin para la educación. *Escuela Abierta*, 2016, 19, 49-63 <https://ea.ceuandalucia.es>
- Bloom, H (1995) *El canon occidental*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Bohorquez Rivadeneira, A y Velástegui, Garzón, T.J (2011) *La retención del aprendizaje en las estudiantes de segundo año de bachillerato de la especialización de químico biólogo del colegio nacional Ibarra en el año lectivo 2010 – 2011 de la ciudad de Ibarra y una guía de orientación para mejorar esta función del aprendizaje, Ibarra*.

- [Tesis de licenciatura. Universidad Técnica del Norte- Ecuador]
<http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/1612>
- Borges, J. L (junio y agosto, 1977) *Siete noches: ¿Qué es la poesía?* Conferencia ofrecida en el Teatro Coliseo de Buenos Aires, Argentina.
- Borges, J. L (1979) *Borges oral*. Editor digital: Akhenaton
- Cáceres Valdivia, E y Piña Pina, C (2014) *Obstáculos que impiden la lectura de distintos tipos de textos*. [Tesis de licenciatura. Universidad Academia de Humanismo Cristiano- Santiago]
<http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/2650/TPBA%20205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campbell, D & Stanley, J (1995) *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Séptima reimpresión. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Campos Victorio, D (2015) La etnonarración en la comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria de las instituciones parroquiales de Tingo María. [Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco- Perú]
<http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/2939>
- Carrasco Diaz, S (2006) *Metodología de la investigación científica*. Lima. Editorial San Marcos.
- Casañas Diaz, M (1989) Bases epistémicas de la educación. *Integra Educativa* Vol. IV / N° 1 <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n1/v4n1a13.pdf>
- Castañeda Salgado, M. P (2008). *Metodología de la investigación feminista*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.
https://www.academia.edu/36134055/Castaneda_patricia_metodologia_de_investigacion_feminista_140527131033_phpapp
- CERLAC (2012) *Comportamiento lector y hábitos de lectura Una comparación de resultados en algunos países de América Latina*. Bogotá, D.C., Colombia.
<https://cerlalc.org/publicaciones/comportamiento-lector-y-habitos-de-lectura-una-comparacion-de-resultados-en-algunos-paises-de-america-latina/>
- CERLAC (2014) *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector El encuentro con lo digital*. Bogotá, D.C., Colombia. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Metodologia-comun-para-explorar-y-medir-el-comportamiento-lector-El-encuentro-con-lo-digital_v1_010115.pdf
- Cerrillo, P (2016) *Canon literario, canon escolar y canon oculto*. Quaderns de Filologia. Estudis literaris. Vol. XVIII (2013) 17-31
- Cerrillo, P (2016) *El lector literario*. México: Fondo de Cultura económica.
- Cerrillo, P (enero, 2009) Sociedad y lectura. *La importancia de los mediadores de lectura*. Conferencia leída en la Fundación Gublekiam de Lisboa.
- Chambers, A (2008) *Conversaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chávez Valverde, J. L y Ramírez Flores, I. M (2010) *Discursos de recepción del Premio Nobel de Literatura Latinoamericana*. Editorial Letra Muerta. Huánuco-Perú
- Cherem, Hdz, A; Morales Andrade, D; García Reyna, C; Gomez Roa, D; Salgado Martinez, A; García Mendoza, C; Garía Anette, D; García Estrada, D. y Sanchez

- Osorio, E (s/f) *Aprendizaje social de Albert Bandura: Marco teórico*. [Tesis de licenciatura Universidad Nacional Autónoma de México]
<https://campus.autismodiario.com/wp-content/uploads/2017/07/Vicario2.pdf>
- Colomer, T (2014) *Andar entre libros*. México. Fondo de Cultura económica.
- Cordero, G (2006) Educación y humanismo. *Revista PRAXIS*, nro 59
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/4652/4479>
- Cruz Calvo, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. [Tesis doctoral. Universidad de Barcelona-España]
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/124167/MCC_TESIS.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- Darnton, R (2016) *El coloquio de los lectores*. Primera reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Del Valle, M. J (2012) *Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de estudiantes*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación. Guatemala.
<https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/habitos-lectura.pdf>
- Duarte, R (2012) *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del pensamiento lector*. [Tesis doctoral. Universidad de Alcalá. Madrid]
- Escobar, N (2011) La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción pedagógica* N° 20 / enero - diciembre, 2011 - pp. 58 - 73.
<http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/822/Dialnet-LaMediacionDelAprendizajeEnLaEscuela-6222147.pdf?sequence=1>
- Esteban Guilar, M (2009) Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural" *Educere*, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, 2009, pp. 235-241 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela, recuperado en:
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>
- Fernández, O; Cárdenas, P y Mesa, F (2006) *René Descartes, un nuevo método y una nueva ciencia*. Scientia Et Technica, vol. XII, núm. 32, diciembre, 2006, pp. 401-406 Universidad Tecnológica de Pereira Pereira, Colombia
<https://www.redalyc.org/pdf/849/84911652071.pdf>
- Fernández Viejo, S (s/f) *Historia de la filosofía*. Editor: Instituto de Educación Secundaria "León Felipe". Benavente
http://mimosa.pntic.mec.es/~sferna18/materiales/salus2/HISTORIA_DE_LA_FILOSOFIA
- Flores Sierra, E (2016) Proceso de la atención y su implicancia en el proceso de aprendizaje. *Didascalía: Didáctica y educación*. Vol. VII. Número 3, julio-septiembre.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6650939>
- Forero-García, E; Jaramillo Gaviria, C; Paez Pino, A (2017) La mediación pedagógica, una propuesta para generar un cambio hacia una cultura aprendiente. *Revista REDpensar*, 5 (1) (23-35). <https://www.researchgate.net/publication/322850798>

- Gamez Estrada, I.C F (2012) *Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa Rural mixta de Palmira, Municipio de Pueblo Viejo, Magdalena, Colombia* [Tesis de maestría. Magdalena- Colombia]
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4497298>
- Gantus, V (2005) *La importancia de la mediación docente en los procesos de lectura de niños, adultos y jóvenes*. Monografía. Universidad Nacional de Cuyo.Facultad de Educación elemental y especial.
<https://feeye.uncuyo.edu.ar › 245 - Gantuz - FEEyE>
- Garrido, F (2004) *El buen lector, se hace, no nace. Reflexión sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones Sur
<https://www.ues.mx/Movilidad/Docs/Convocatorias/UES/ElBuenLector.pdf>
- Ginestet, M., Paredes, L. (2016). Formar hombres y cristianos : la educación entre el Humanismo y la Reforma Protestante. EN: M. Ginestet (Coord.) y T. Meschiany (Comp.). *Historia de la educación : Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. La Plata: Edulp. (Libros de cátedra. Sociales).
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.437/pm.437.pdf>
- Gonzales Alvarez, C (2000) Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. *Lenguaje y textos*, 2000, 15: 71-80.
<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8101>
- Guerrero Jiménez, G (2015) *Qué pasa con aquellos que sabiendo leer no leen. Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*. Editorial Universidad Politécnica de Valencia. España.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5752282>
- Guillermo Estrada, L. M (2013) *Hábitos de lectura en adolescentes de 13 y 14 años del colegio Loyola*. [Tesis de Licenciatura. Guatemala]
- Guilar, M. E (2009) Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere*, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, 2009, pp. 235-241
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P (2010) *Metodología de la investigación*. 5ta edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. México D.F
- Hilario Santivañez, G. (2016). *La animación a la lectura en la formación del hábito lector en estudiantes de Cuarto y Quinto grados de Educación Secundaria de la I.E.P. 'Bertolt Brecht' S.J.L., 2014*. [Tesis de maestría. Universidad Católica Sedes Sapientiae- Lima]
https://momostenangointercultural.weebly.com/uploads/2/3/4/0/23408540/articulo_mediacion_pedagogica.pdf
- Johnson, D; Johnson R, y Holubec, E (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF, Impreso en Argentina
- Larrosa, J (2013) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Segunda reimpresión. Fondo de Cultura Económica. México DF.
- Lavilla Cerdán, L(2013) El placer de leer. *Revista Clases de Historia. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales*. Artículo n° 363. Downloads/Dialnet-ElPlacerDeLeer-5173425%20(3).pdf

- Lloyd, G. E. R (2008) *Aristóteles desarrollo y estructura de su pensamiento*. Prometeo libros.
- López Niño, A. T (2018) Friedrich Nietzsche: la concepción de educación, cuerpo e imagen de hombre. *EDUCERE - Investigación Arbitrada - Año 22 - N° 72 - Mayo - Agosto 2018 / 397 - 405*
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13479/21921924568>
- López Vargas, O y Hederich Martínez, C (2010) Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 14-39 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413635664002>
- Malpartida Cajas, M. T (2015) *Influencia del programa “mis lecturas favoritas” para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa de Aplicación rural de Huacalle*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco-Perú]
<http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/2882>
- Manco-Vega, A (2014) *Promoción de lectura en zonas urbanas de Lima: el caso del Servicio Casero del Libro de la Biblioteca Municipal de Miraflores*. [Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima]
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/6181>
- Martínez-Díaz, E. S.; Díaz, N. & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*. Vol. 14, No. 3, 531-556. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64760303.pdf>.
- Mendez Anchía, S (2000) La mediación docente en la comprensión de lectura de textos literarios. *Revista Educación* 24(I): 89-105, 2000.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1052/1113>
- Minedu (2009) *Normas para la implementación de la moviización nacional por la comprensión lectora en las instituciones educativas de gestión pública del nivel secundario*. Lima.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/170061/_0044-2009-ED_-_05-11-2012_10_22_23_-RM-0044-2009-ED.pdf
- Minedu (2014) *Orientaciones generales para la planificación curricular aportes a la labor docente de diseñar y gestionar procesos de aprendizaje de calidad*. Cuaderno de trabajo. Lima. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2015/05/orientaciones-progra-ebr.pdf>
- Minedu (2015) *Rutas de aprendizaje. Área curricular Comunicación*. Lima- Perú. Impreso por quad/graphics S.A.
- Minedu (2016) *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima-Perú
- Minedu (2019) Resolución Viceministerial N°053-2019-Minedu. *Lineamientos para la dotación de materiales educativos para Educación Básica*.
- Minedu (2019) Evaluación Censal de Estudiantes. Lima.
<http://umc.minedu.gob.pe/ece2019/>
- Minedu (2021) Resolución Viceministerial N°062-2021-Minedu. *Disposiciones para la organización e implementación del plan lector en las instituciones educativas y programas educativos de la educación básica*. Lima

- Munita, F (2014) *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Universidad Autónoma de Barcelona- España]
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1>
- Ñaupas Paitán, H; Valdivia Dueñas, M. R; Palacios Vilela, J. J; Romero Delgado, H. E (2013) *Metdología de la investigación cuantitativa- cualitativa y redacción de la tesis*. 5ta. Edición. Ediciones de la U. Bogotá-Colombia.
- OECD (2019), *PISA 2018 Resultados* (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. pp. 133
- Ontoria, A; Ballesteros, A; Cuevas, C; Giraldo, L; Martín, I; Molina, A; Rodríguez, A; y Velez, U (1995) *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. NARCEA, S. A. DE EDICIONES. MADRID
http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/mapas_conceptuales_.pdf
- Orellana García, P(2018) La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente. *Revista electrónica leer, escribir y descubrir*. Vol. 1 : Iss. 3 , Article 2. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/2>
- Ortiz Ojeda, M (2017) La importancia del hábito por la lectura en niños de primaria menor. *Glosa Revista de Divulgación / Universidad del Centro de México / Coordinación de Investigación*. Año 5. Número 9. Julio – diciembre.
<https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5b2d7ded6d2a73e5fb52addb/1529708015031/Ens+3+Miriam+Ortiz.pdf>
- Palacios Almendro, M E (2015). *Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria*. [Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía. Universidad de Piura. Piura, Perú]
<https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2301>
- Patte, G (2011) *¿Qué los hace leer así?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Pennac, D (1993) *Como una novela*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Pérez Fardales, E; Pérez Fardales, M; y Mursulí Gomez, D (2016). La perspectiva marxista de la educación de los valores. *Gaceta Médica Espirituana*, 18(2)
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212016000200007&lng=es&tlng=es.
- Peris Suay, A (2009) La educación de ciudadanos en Ortega y Gasset. *PENSAMIENTO*, vol. 65 (2009), núm. 245, pp. 463-483
<https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/2717>
- Petit, M (2013) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Séptima reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pisa (2012) *Leer... ¿Para qué? La competencia lectora desde PISA*. Instituto Nacional para la evaluación de la educación (INEE). México. DF.
- Pulido, C y Zepa, B (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista signos*, 43(Supl. 2), 295-309. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>
- Rangel Torrijo, H. (2015). Rousseau y la educación ciudadana moderna. Sus conceptos políticos y educativos vistos desde Latinoamérica. IXTLI. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 2(3). 185-206

- <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/34>
- Ravela, P; Picaroni, B & Loureiro, G (2017) *¿Cómo mejorar la evaluación en aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores. Ciudad de México.
- Real Academia Española (2014) *Diccionario de la lengua española*. (23a ed.). Madrid-España.
- Reyes Reyes de Marín, M. A (2013) *La mediación pedagógica, lineamientos para una aplicación efectiva en el ámbito virtual*.
https://momostenangointercultural.weebly.com/uploads/2/3/4/0/23408540/articulo_mediacion_pedagogica.pdf
- Rivera Parra, D (2000) ¿Cuan importantes son los conocimientos previos, como punto de partida para el aprendizaje de habilidades psicomotrices en el subsector de educación tecnológica? *Horizontes educacionales* 2000; (5): 75-80
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917880010>
- Rodari, G (2017) *Escuela de fantasía. Reflexión sobre educación para educadores, padres y niños*. Editorial Blackie books. Barcelona
- Rodríguez Villamil, H (2008) Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social Bogotá, D.C., Colombia - Volumen II - No. 1 enero – junio*. págs. 71-89
[file:///C:/Users/ANGEL/Downloads/Dialnet-DelConstructivismoAlConstruccionismo-2692738%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ANGEL/Downloads/Dialnet-DelConstructivismoAlConstruccionismo-2692738%20(2).pdf)
- Ruiz Ahmed, Y. M (2010) Aprendizaje vicario: implicaciones educativas en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 10-sep-2010 .
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7465.pdf>
- Salas, J. A (2012) *Historia general de la educación*. Editorial RED Tercer Milenio. México.
http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/economico_administrativo/Historia_general_de_la_educacion.pdf
- Salazar, S, y Ponce, D (1999) Hábitos de lectura. *Biblios, Revista de bibliotecología y ciencias de la informacion* (2) <https://www.redalyc.org/pdf/161/16100203.pdf>
- Santiago Hernández, M (2018) *El aprendizaje cooperativo como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de 5° grado de primaria* [Tesis de maestría]. Universidad veracruzana. Poza Rica de Hidalgo]
<https://www.uv.mx/pozarica/mga/files/2012/11/Santiago-HernandezMaricela.pdf>
- Silva Trujillo, M (2014) El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, vol. 14, número 64. Pp. 47-56 | enero-abril, 2014 <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a5.pdf>
- Sole, I (2000), *Estrategias de Lectura*. (11 a Ed.) Barcelona: Graó de Irif, S.L.
- Solé, I(s/f) Motivación y lectura. *Aula de innovación educativa. Sinergias en torno a la lectura*. Nro 179. https://es.slideshare.net/bravomari35/motivacin-y-lectura-isabelsol?from_action=save
- Sullà, E (1998) *El canon literario*, Madrid: Arco Libros.

- Terán, A. (2014). *Plan de promoción de lectura integración familia-escuela para propiciar niños lectores de preescolar* [Tesis de maestría Universidad de Carabobo-Venezuela] <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/570/4/ateran.pdf>
- Turin, J (2014) *Los grandes libros para los más pequeños*. México: Fondo de Cultura Económica. México DF.
- Valderrama Mendoza, S (2018) *Pasos elaborar proyectos de investigación científica cuantitativa, cualitativa y mixta*. Novena reimpresión. Lima: Editorial San Marcos.
- Vargas Llosa, M (2002) *La verdad de las mentiras*. España: Editorial Alfaguara.
- Villar, C. M (2004). El potencial de aprendizaje: La mediación en la resolución de problemas. *Serie Pedagógica* (4-5), 359-374. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.405/pr.405.pdf
- Woolfolk, A. E (1999) *Psicología Educativa*. Séptima edición. PRENTICE HALL, México.
- Zañartu Correa, L. M (2003) Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red. *Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías*. <https://es.slideshare.net/CeciliaBuffa/luz-mara-zaartu-correa-aprendizaje-colaborativo>

Webgrafía

- Unir (16 de mayo de 2021) *Teorías de andamiaje de Bruner y Vigotsky: características y aplicación*. <https://www.unir.net/educacion/revista/andamiaje-bruner-vigotsky/>

ANEXOS

ANEXO 1. Matriz de consistencia

TÍTULO:

La mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de secundaria de Instituciones Educativas Privadas del distrito de Huánuco, 2019

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VAR.	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA	VALORACIÓN
<p>Problema general:</p> <p>¿De qué manera influirá la mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de Instituciones Educativas Privadas del distrito de Huánuco, 2019?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Conocer la influencia de la mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de Instituciones Educativas Privadas del distrito de Huánuco, 2019.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>La mediación escolar influye positivamente en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de Instituciones Educativas Privadas del distrito de Huánuco, 2019.</p>	<p>Variable X: La mediación escolar</p>	Andamiaje	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge los saberes previos de los estudiantes respecto al título o alguna imagen del texto. • Usa recursos visuales para reforzar el aprendizaje. • Monitorea y acompaña el proceso de construcción del aprendizaje. • Evalúa el proceso de lectura con el propósito de brindar retroalimentación oportuna y pertinente 	<p>Método Cuantitativo Tipo de investigación Explicativa Diseño de investigación Experimental, cuasiexperimental</p> <p>Población: La población de estudio está constituida por 546 estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco. 2019</p> <p>Muestra: Está constituida por 103 estudiantes del segundo grado de las instituciones educativas</p>	<p>Muy satisfactorio (17-20)</p> <p>Satisfactorio (14-16)</p> <p>Regular (11-13)</p> <p>Deficiente (01-10)</p>
				Modelado	<ul style="list-style-type: none"> • Despierta la predisposición de asumir como propio los objetivos propuestos a través del modelado. • Captura la atención de los estudiantes para comprender las acciones del modelado. • Desarrolla los procesos de lectura (antes, durante, después) desde la perspectiva y la actitud del lector responsable. • Emplea distintas estrategias afectivas, cognitivas y metacognitivas en el proceso del modelado. 		
				Trabajo cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> • Comparte roles en el proceso de lectura en el aula. • Comparte con sus compañeros de clase apreciaciones o interpretaciones sobre textos leídos. 		

Problemas específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas					
<p>a) ¿Cuál es la influencia de la mediación escolar en el comportamiento lector de estudiantes del segundo grado de educación secundaria de Instituciones Educativas Privadas del distrito de Huánuco, 2019?</p> <p>b) ¿De qué modo influirá la mediación escolar en el canon literario de estudiantes del segundo grado de educación secundaria de Instituciones Educativas Privadas del distrito de Huánuco, 2019?</p> <p>c) ¿Cuál es la influencia de la mediación escolar en la comprensión literaria de estudiantes en del segundo grado de educación secundaria de Instituciones Educativas Privadas del distrito de Huánuco, 2019?</p>	<p>a) Identificar la influencia de la mediación escolar en el comportamiento lector de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de Instituciones Educativas Privadas del distrito de Huánuco, 2019.</p> <p>b) Reconocer la influencia de la mediación escolar en el canon literario de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de Instituciones Educativas Privadas del distrito de Huánuco, 2019</p> <p>c) Identificar la influencia de la mediación escolar en la comprensión literaria en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de Instituciones Educativas Privadas del distrito de Huánuco, 2019.</p>	<p>a) La mediación escolar influye positivamente en el comportamiento lector de estudiantes del segundo grado de educación secundaria de Instituciones Educativas Privadas del distrito de Huánuco, 2019.</p> <p>b) La mediación escolar influye positivamente en el canon literario de estudiantes del segundo grado de educación secundaria de Instituciones Educativas Privadas del distrito de Huánuco, 2019.</p> <p>c) La mediación escolar influye positivamente en la comprensión literaria de estudiantes del segundo grado de educación secundaria de Instituciones Educativas Privadas del distrito de Huánuco, 2019.</p>	Variable 02: formación de lectores literarios	Comportamiento lector	<ul style="list-style-type: none"> • Siente satisfacción y disfruta cuando lee. • Demuestra pasión por los libros y la lectura. • Se desliga momentáneamente de la realidad mientras lee un libro. • Decide de manera autónoma qué lectura o libro leer. • Decide de manera personal sus momentos de lectura. • Lee en la casa en los momentos libre. • Los padres promueven la lectura en sus hijos. • Promueve la lectura recreativa en el aula. • La escuela organiza actividades de lectura para promover la formación de hábitos de lectura. 	privadas: Isaac Newton, grupo experimental 54 estudiantes; y Von Neumann, grupo de control: 49 estudiantes. Técnica: -Encuesta -Observación Instrumento: -Cuestionario de encuesta. -Práctica de comprensión literaria -Rúbrica -Lista de cotejo	Satisfactorio (76-100) Bueno (51-75) Regular (26-50) Deficiente (1-25)
				Canon literario	<ul style="list-style-type: none"> • Lee disciplinadamente todos los días. • Asigna un tiempo establecido para la lectura. • Reconoce su canon literario mensual. • Usa diversos modos de acceso al libro. • Visita bibliotecas, librerías, ferias para ver qué libros podrían interesarle. 		
				Comprensión literaria	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los elementos del marco narrativo: personajes, escenario y tiempo. • Identifica información explícita, seleccionado datos, hechos, situaciones, personajes que se encuentran en distintas partes del texto. • Interpreta los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias. • Explica las relaciones entre los personajes, sus motivaciones 		

					<p>implícitas e explícitas, y sus acciones en diversos escenarios.</p> <ul style="list-style-type: none">• Infiere el propósito del texto literario.• Opina sobre el tema, la historia y el lenguaje usado a partir de su experiencia y la relación con otros textos.• Evalúa el efecto del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.		
--	--	--	--	--	--	--	--



ANEXO 02

Consentimiento informado**ID: IEP Isaac Newton****FECHA: 25/08/19**

TÍTULO: LA MEDIACIÓN ESCOLAR EN LA FORMACIÓN DE LECTORES LITERARIOS EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS DEL DISTRITO DE HUÁNUCO, 2019

OBJETIVO: Conocer la influencia de la mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de instituciones educativas privadas del distrito de Huánuco.

INVESTIGADOR: ANGEL ELIPIO SANTILLÁN LEAÑO

Consentimiento / Participación voluntaria

Acepto participar en el estudio: He leído la información proporcionada, o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar dudas sobre ello y se me ha respondido satisfactoriamente. Consiento voluntariamente participar en este estudio y entiendo que tengo el derecho de retirarme en cualquier momento de la intervención (tratamiento) sin que me afecte de ninguna manera.

- Firmas del participante o responsable legal**

Firma del participante:

Fisher Justiniano Chávez
DNI: 40097681

Firma del investigador responsable: _____

ANEXO 3. Instrumentos

ANEXO 3.1 Cuestionario de encuesta

CUESTIONARIO DE ENCUESTA³ FORMACIÓN DE LECTORES LITERARIOS

Institución Educativa: _____ **Grado:** _____

Apellidos y nombres: _____ **edad:** _____ **Sexo:** _____

Indicaciones.

Estimado(a) estudiante, te solicitamos que contestes estas preguntas con la mayor veracidad posible. Se trata de una encuesta para conocer tu relación con la lectura. Pero no te preocupes, no existen, para este fin, respuestas correctas ni incorrectas. Todas son válidas. Por lo que te animamos a ponerle interés y sinceridad para responder a las preguntas. Y de antemano, te agradecemos por tu valiosa colaboración

1. ¿Sientes realmente que leer es algo divertido?
 - () siempre
 - () casi siempre
 - () pocas veces
 - () nunca

2. ¿Puedes afirmar que las obras literarias son de tus preferencias de lectura?
 - () siempre
 - () casi siempre
 - () pocas veces
 - () nunca

3. ¿Cuando lees sueles imaginarte y soñar con otros mundos distintos al lugar dónde vives?
 - () siempre
 - () casi siempre
 - () pocas veces
 - () nunca

4. ¿Prefieres leer en lugar de hacer otras tareas?
 - () siempre
 - () casi siempre
 - () pocas veces
 - () nunca

5. ¿Si un profesor no te recomienda lees por tu propia cuenta?
 - () siempre
 - () casi siempre
 - () pocas veces

³ Elaborado sobre la base de la Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector, publicada por CERLAC, Bogota, 2015

- () nunca
6. ¿Dirías que es en tu casa donde lees con mayor satisfacción?
() siempre
() casi siempre
() pocas veces
() nunca
7. ¿Realizas lectura en casa con tus padres?
() siempre
() casi siempre
() pocas veces
() nunca
8. ¿La escuela promueve actividades de lectura que te llaman la atención?
() siempre
() casi siempre
() pocas veces
() nunca
9. ¿En el aula tus profesores propician espacios de lectura entretenida?
() siempre
() casi siempre
() pocas veces
() nunca
10. ¿Tú tienes o has tenido la ocasión de narrar cuentos en tu aula o fuera de ella para otras personas?
() siempre
() casi siempre
() pocas veces
() nunca
11. ¿Lees por lo menos media hora diaria?
() siempre
() casi siempre
() pocas veces
() nunca
12. ¿Tienes un horario establecido de lectura?
() siempre
() casi siempre
() pocas veces
() nunca
13. ¿Consideras que a la semana lees mínimamente 2 horas o más?
() siempre
() casi siempre
() pocas veces
() nunca
14. ¿Lees cada mes, cuando menos, dos libros?
() siempre

- () casi siempre
() pocas veces
() nunca
15. ¿Recuerdas, con facilidad, las historias de los libros que lees?
() siempre
() casi siempre
() pocas veces
() nunca
16. ¿Te compras libros que te gustan con tus propinas?
() siempre
() casi siempre
() pocas veces
() nunca
17. ¿Te prestas libros de amigos o conocidos cuando te llaman la atención?
() siempre
() casi siempre
() pocas veces
() nunca
18. ¿Les pides a tus padres que te compren libros?
() siempre
() casi siempre
() pocas veces
() nunca
19. ¿Vas a la biblioteca para ver qué libros te pueden llamar la atención?
() siempre
() casi siempre
() pocas veces
() nunca
20. ¿Disfrutas visitando librerías, bibliotecas, ferias de libros?
() siempre
() casi siempre
() pocas veces
() nunca

¡Muchas gracias!

ANEXO 3.2 Práctica de comprensión literaria

PRÁCTICA DE COMPRENSIÓN LITERARIA

Institución Educativa: _____ Grado: _____

Apellidos y nombres: _____ edad: _____ Sexo: _____

Indicaciones. Lee el siguiente texto y contesta las preguntas.

Dragón

Ray Bradbury

(Del libro Remedio para melancólicos)

La noche soplaba en el escaso pasto del páramo. No había ningún otro movimiento. Desde hacía años, en el casco del cielo, inmenso y tenebroso, no volaba ningún pájaro. Tiempo atrás, se habían desmoronado algunos pedruscos convirtiéndose en polvo. Ahora, solo la noche temblaba en el alma de los dos hombres, encorvados en el desierto, junto a la hoguera solitaria; la oscuridad les latía calladamente en las venas, les golpeaba silenciosamente en las muñecas y en las sienes.

Las luces del fuego subían y bajaban por los rostros despavoridos y se volcaban en los ojos como jirones anaranjados. Cada uno de los hombres espiaba la respiración débil y fría y los parpadeos de lagarto del otro. Al fin, uno de ellos atizó el fuego con la espada.

—¡No, idiota, nos delatarás!

—¡Qué importa! -dijo el otro hombre-. El dragón puede oler nos a kilómetros de distancia. Dios, hace frío. Quisiera estar en el castillo.

—Es la muerte, no el sueño, lo que buscamos...

—¿Por qué? ¿Por qué? ¡El dragón nunca entra en el pueblo!

—¡Cállate, tonto! Devora a los hombres que viajan solos desde nuestro pueblo al pueblo vecino.

—¡Que se los devore y que nos deje llegar a casa!

—¡Espera, escucha!

Los dos hombres se quedaron quietos.

Aguardaron largo tiempo, pero sólo sintieron el temblor nervioso de la piel de los caballos, como tamboriles de terciopelo negro que repicaban en las argollas de plata de los estribos, suavemente, suavemente.

—Ah... -el segundo hombre suspiró-. Qué tierra de pesadillas. Todo sucede aquí. Alguien apaga el Sol; es de noche. Y entonces, y *entonces*, ¡oh, Dios, escucha! Dicen que este dragón tiene ojos de fuego y un aliento de gas blanquecino; se le ve arder a través de los páramos oscuros. Corre echando rayos y azufre, quemando el pasto. Las ovejas aterradas, enloquecen y mueren. Las mujeres dan a luz criaturas monstruosas. La furia del dragón es tan inmensa que los muros de las torres se conmueven y vuelven al polvo. Las víctimas, a la salida del Sol, aparecen dispersas aquí y allá, sobre los cerros. ¿Cuántos caballeros, pregunto yo, habrán perseguido a este monstruo y habrán fracasado, como fracasaremos también nosotros?

—¡Suficiente, te digo!

—¡Más que suficiente! Aquí, en esta desolación, ni siquiera sé en qué año estamos.

—Novecientos años después de Navidad.

—No, no — murmuró el segundo hombre con los ojos cerrados —. En este páramo no hay Tiempo, hay sólo Eternidad. Pienso a veces que, si volviéramos atrás, el pueblo habría

desaparecido, la gente no habría nacido todavía, las cosas estarían cambiadas, los castillos no tallados aún en las rocas, los maderos no cortados aún en los bosques; no preguntes cómo sé; el páramo sabe y me lo dice. Y aquí estamos los dos, solos, en la comarca del dragón de fuego. ¡Que Dios nos ampare!

—¡Si tienes miedo, ponte tu armadura!

—¿Para qué? El dragón sale de la nada; no sabemos dónde vive. Se desvanece en la niebla; quién sabe a dónde va. Ay, vistamos nuestra armadura, moriremos ataviados. Enfundado a medias en el corselete de plata, el segundo hombre se detuvo y volvió la cabeza. En el extremo de la oscura campiña, henchido de noche y de nada, en el corazón mismo del páramo, sopló una ráfaga arrastrando ese polvo de los relojes que usaban polvo para contar el tiempo. En el corazón del viento nuevo había soles negros y un millón de hojas carbonizadas, caídas de un árbol otoñal, más allá del horizonte. Era un viento que fundía paisajes, modelaba los huesos como cera blanda, enturbiaba y espesaba la sangre, depositándola como barro en el cerebro. El viento era mil almas moribundas, siempre confusas y en tránsito, una bruma en una niebla de la oscuridad; y el sitio no era sitio para el hombre y no había año ni hora, sino sólo dos hombres en un vacío sin rostro de heladas súbitas, tempestades y truenos blancos que se movían por detrás de un cristal verde; el inmenso ventanal descendente, el relámpago. Una ráfaga de lluvia anegó la hierba; todo se desvaneció y no hubo más que un susurro sin aliento y los dos hombres que aguardaban a solas con su propio ardor, en un tiempo frío.

—Mira... —murmuró el primer hombre —. Oh, mira, *allá*.

A kilómetros de distancia, precipitándose, un cántico y un rugido: el dragón. Los hombres vistieron las armaduras y montaron los caballos en silencio. Un monstruoso ronquido quebró la medianoche desierta y el dragón, rugiendo, se acercó y se acercó todavía más. La deslumbrante mirilla amarilla apareció de pronto en lo alto de un cerro y, en seguida, desplegando un cuerpo oscuro, lejano, impreciso, pasó por encima del cerro y se hundió en un valle.

—¡Pronto!

Espolearon las cabalgaduras hasta un claro.

—¡Pasará por aquí!

Los guanteletes empuñaron las lanzas y las viseras cayeron sobre los ojos de los caballos.

—¡Señor!

—Sí; invoquemos su nombre.

En ese instante, el dragón rodeó un cerro. El monstruoso ojo ambarino se clavó en los hombres, iluminando las armaduras con destellos y resplandores bermejos. Hubo un terrible alarido quejumbroso y, con ímpetu demoledor, la bestia prosiguió su carrera.

—¡Dios misericordioso!

La lanza golpeó bajo el ojo amarillo sin párpado y el hombre voló por el aire. El dragón se le abalanzó, lo derribó, lo aplastó y el monstruo negro lanzó al otro jinete a unos treinta metros de distancia, contra la pared de una roca. Gimiendo, gimiendo siempre, el dragón pasó, vociferando, todo fuego alrededor y debajo: un sol rosado, amarillo, naranja, con plumones suaves de humo enceguedor.

—¿Viste? —gritó una voz —. ¿No te lo había dicho?

—¡Sí! ¡Sí! ¡Un caballero con armadura! ¡Lo atropellamos!

—¿Vas a detenerte?

—Me detuve una vez; no encontré nada. No me gusta detenerme en este páramo. Me pone la carne de gallina. No sé que siento.

—Pero atropellamos *algo*.

El tren silbó un buen rato; el hombre no se movió.

Una ráfaga de humo dividió la niebla.

—Llegaremos a Stokel a horario. Más carbón, ¿eh, Fred?

Un nuevo silbido, que desprendió el rocío del cielo desierto. El tren nocturno, de fuego y furia, entró en un barranco, trepó por una ladera y se perdió a lo lejos sobre la tierra helada, hacia el norte, desapareciendo para siempre y dejando un humo negro y un vapor que pocos minutos después se disolvieron en el aire quieto.

FIN

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

1. Señala mínimamente un hecho que corresponde al inicio, al nudo y al desenlace de la historia.

2. Señala tres características del texto literarios

3. ¿Qué rasgos físicos y psicológicos relevantes caracterizan mejor a los personajes de la historia?

4. ¿Cuál es el sentido que adquiere la expresión “la oscuridad les latía calladamente en las venas”?

5. Identifica en el texto alguna expresión que da cuenta del propósito de los personajes en la trama de la historia

6. Señala el tema y subtemas del cuento.

7. ¿Cuál es el propósito del autor?

- 8.** Uno de los personajes dice que en este sitio no hay Tiempo. Solo Eternidad. Luego dice “Pienso a veces que, si volviéramos atrás, el pueblo habría desaparecido, la gente no habría nacido todavía...” ¿Qué sensación despierta en ti estas expresiones?

- 9.** ¿Por qué crees que el autor ha decidido incorporar diálogos en la historia?

- 10.** Establece una relación de semejanza con otro texto que hayas leído.

ANEXO 3.3 Rúbrica para evaluar la comprensión literaria

RÚBRICA PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LITERARIA

CAPACIDADES	ÍTEMS	NIVEL DE DESEMPEÑO			
		LOGRO ESPERADO	EN PROCESO	EN INICIO	PREVIO AL INIICO
		2	1,5	1	0,5
Recupera información explícita de los textos que lee	Reconoce las acciones que corresponden al inicio, nudo y desenlace de la trama narrativa.	Localiza hechos y acciones en la narración y distingue con claridad cuáles corresponden al inicio, nudo y desenlace.	Localiza hechos y acciones en la narración y distingue cuáles corresponden al inicio pero a veces confunde las acciones del nudo y el desenlace.	Localiza hechos y acciones en la narración y distingue cuáles corresponden al inicio pero tiene dificultades en distinguir cuáles pertenecen al nudo y cuáles al desenlace.	Localiza hechos y acciones en la narración, pero no logra reconocer cuáles corresponden al inicio, nudo y desenlace.
	Identifica las características del texto literario.	Identifica con precisión tres características, estructurales, temporales, sociales, estilísticas y lingüísticas del texto literario.	Identifica dos las características, estructurales, temporales, sociales, estilísticas y lingüísticas del texto literario.	Identifica alguna característica, estructural, temporal, social, estilística y lingüística del texto literario.	Identifica solo los elementos del marco.
	Reconoce las características físicas y psicológicas de los personajes de la historia.	Describe con claridad las características físicas y psicológicas de los personajes de la historia leída.	Describe con claridad las características físicas de los personajes de la historia, pero muestra alguna dificultad en describir las características psicológicas.	Describe las características físicas de los personajes de la historia, pero tiene dificultades en describir las características psicológicas de los mismos personajes	Describe algunas características físicas de los personajes de la historia, pero tiene limitaciones para describir las características psicológicas de los personajes.
Infiere e interpreta información de los textos literarios	Interpreta los significados de recursos paratextuales y figuras literarias en el texto.	Explica con sustento lógico los significados de los recursos paratextuales y figuras literarias que aparecen en el texto.	Explica los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias en el texto.	Explica con dificultad el significado de algunos recursos paratextuales y figuras literarias en el texto.	Muestra dificultades para explicar el significado de recursos paratextuales y figuras literarias en el texto.
	Reconoce las motivaciones implícitas y explícitas de los personajes de la historia.	Explica las relaciones entre los personajes, sus motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios.	Explica las relaciones entre los personajes, así como algunas motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios.	Explica las relaciones entre los personajes, pero tiene limitaciones para distinguir sus motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios.	Explica algunas relaciones entre los personajes, pero no distingue sus motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios.
	Identifica el tema y subtemas del texto literario.	Señala con claridad el tema y los subtemas del texto literario.	Señala el tema y algunos subtemas del texto literario.	Señala el tema pero tiene dificultades para reconocer los subtemas del texto literario.	Le cuesta distinguir el tema y los subtemas en el texto literario.
	Identifica el propósito del autor del texto.	Explicita la intención del autor y señala en qué se basa para deducir dicha intención.	Identifica la intención del autor. Le falta puntualizar que apartados del texto le permiten corroborar su apreciación.	Identifica la intención del autor a partir de algunos indicios del texto, sin lograr precisar que aspectos puntuales del mismo lo demuestran.	Le cuesta precisar cuál es la intención del autor en el texto leído
	Explica la intención del autor sobre el uso de recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	Explica con argumentos lógicos la intención del autor respecto al uso de recursos textuales en el texto literario.	Explica la intención del autor, aunque sin mayores argumentos, sobre el uso de recursos textuales en el texto literario.	Explica parcialmente la intención del autor respecto al uso de recursos textuales en el texto.	Le cuesta explicar la intención del autor respecto al uso de recursos textuales en el texto.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto literario	Opina sobre el efecto que deja el texto en los lectores de acuerdo a su experiencia.	Reflexiona con sentido lógico sobre el efecto que causa el texto literario en la sensibilidad del lector.	Reflexiona de algún modo sobre el efecto que causa el texto literario en la sensibilidad del lector.	Reflexiona parcialmente sobre el efecto que causa el texto literario en la sensibilidad del lector.	Tiene dificultades para reflexionar sobre los efectos que causa en el lector el texto literario.
	Establece relación de similitud y oposición con otros textos literarios	Reconoce con claridad la relación de similitud y oposición con otros textos literarios.	Reconoce muchos rasgos de similitud y oposición con otros textos literarios.	Reconoce algunas rasgos de similitud y oposición con otros textos literarios.	Muestra dificultad para reconocer la relación de similitud y oposición con otros textos literarios.

ANEXO 3.4 Plan para la formación de lectores literarios

PLAN PARA LA FORMACION DE LECTORES LITERARIOS

I. Datos Generales

- 1.1. IIEE : Isaac Newton
- 1.2. UGEL : Huánuco
- 1.3. DRE/GRE : Huánuco
- 1.4. Investigador : Ángel Elipio Santillán Leño
- 1.5. Docente : Juan Carlos Santa Cruz
- 1.6. Duración : Del 16 de setiembre al 15 de diciembre de 2019

II. Fundamentación

La formación de lectores literarios es un desafío permanente de la escuela y el contexto sociocultural en donde se desarrolla la tarea educativa, por ser una práctica cultural infrecuente en el país, pero a la vez de mucha importancia y prestigio en la formación humana. No obstante, los muchos factores que merman la construcción de hábitos de lectura en adolescentes, nos proponemos como parte de la implementación de una hipótesis de investigación, poner en práctica la mediación escolar como propuesta para fortalecer la formación de lectores literarios en los estudiantes del segundo grado de secundaria e la IEP Isaac Newton de la ciudad de Huánuco. En ese propósito se implementarán doce sesiones-taller de lectura literaria, durante tres meses, bajo la participación del profesor Juan Carlos Santa Cruz, en las cuales se considerarán las estrategias que constituyen la mediación escolar: el andamiaje, el trabajo cooperativo y el modelado; asimismo, condiciones como: la interacción con el/la estudiante, el vínculo afectivo, el soporte para ayudarlo(a) a transitar al de un nivel a otro superior de aprendizaje, y la promoción del aprendizaje autónomo.

III. Objetivos

3.1 General:

- Implementar la mediación escolar para la formación de lectores literarios en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la IEP Isaac Newton, a través de la aplicación de doce sesiones-taller en las que consideran las estrategias propuestas para la mediación esolar.

3.2 Específicos:

- Sensibilizar a los estudiantes del segundo grado de secundaria de la IEP. Isaac Newton para la implementación de las estrategias que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes.

- Planificar las estrategias (el modelado, el andamiaje, el trabajo cooperativo) que se desarrollarán con el apoyo de los actores involucrados: instancias educativas, estudiantes y padres de familia.
- Implementar la mediación escolar en los estudiantes segundo grado de secundaria de la IEP. Isaac Newton para fortalecer el proceso de formación de lectores literarios.
- Evaluar el desarrollo de las estrategias implementadas, con la finalidad de mejorarlas.

IV. Estrategias a desarrollar

4.1 El modelado. Es un proceso didáctico que promueve el aprendizaje a través de la interacción de dos personas: de alguien que enseña mediante el modelado, esto es del **ejemplo**, y otro que aprende, mediante la observación del acto que es materia de transferencia. También recibe el nombre de aprendizaje vicario, aprendizaje observacional, imitación, modelado, o aprendizaje cognitivo social. Es el aprendizaje basado en una situación social en la que al menos participan dos personas.

En la enseñanza de la lectura, el modelado consiste en que el docente hace una primera lectura, teniendo en cuenta las etapas, las estrategias (anticipación, hipótesis, inferencia) y técnicas (sumillado, subrayado) que suponen cada momento de la lectura. Lo cual debe ser observado por los estudiantes para replicarlo en una segunda lectura.

4.2 El andamiaje. El andamiaje es una de las aproximaciones didácticas para desarrollar la capacidad autorreguladora de los estudiantes. Este término hace referencia al proceso de control por parte del profesor, de los elementos de la tarea que superan las capacidades del aprendiz. El andamiaje en la etapa: **antes de la lectura** ocurre cuando el maestro formula preguntas, ¿qué saben de este título?, alguna vez han escuchado o han leído algo parecido a este tema? Esto con la finalidad de que los estudiantes se conecten con sus saberes previos, los prepare para comprender el texto con mayor facilidad y rapidez. En la etapa: **durante la lectura**, el maestro usa andamios cuando promueve la lectura en voz alta, y discute estrategias para descifrar el significado de palabras. En la etapa, **después de la lectura**, el andamiaje tiene lugar cuando el docente promueve discusiones en clase, releendo partes importantes del texto, o haciendo actividades, de escritura, artísticas o dramáticas basadas en el texto.

4.3 El trabajo cooperativo. El trabajo cooperativo se fundamenta en la teoría sociocultural del aprendizaje, que sostiene la tesis que el aprendizaje se obtiene en la interacción con otras personas. Es una estrategia donde se trabaja con equipos reducidos y los participantes se apoyan unos a otros partiendo de un objetivo en común para aprender juntos y aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar lo que el maestro les enseña, logrando un

aprendizaje más significativo así los estudiantes dejarán de ser sujetos pasivos y se convierten en protagonistas de su aprendizaje. En el caso de la lectura, se trabaja en equipos para dialogar y en conjunto construir el significado del texto.

Utilizar con una finalidad didáctica el trabajo en equipos reducidos de alumnos, utilizando una estructura de la actividad de modo que se dé una participación igualitaria, para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades, se aproveche al máximo la interacción simultánea entre los integrantes, con el objetivo de que todos los miembros aprendan los contenidos más que trabajar en grupo aprendan valores como el respeto, solidaridad y ayuda mutua. (Pujolás, 2009:13).

Por lo que el autor describe, decido trabajar con grupos cooperativos para realizar lectura en equipo y por consiguiente desarrollar, actividades didácticas como el resumen, secuencia de lectura, otro final a la lectura, dramatización, el cartel, cuadro sinóptico, crucigrama, formulación de preguntas, elaboración de una bitácora y la descripción, para fortalecer los tres niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico. Santiago (2018)

Condiciones para la medición escolar

- Establecer un vínculo afectivo
- Interacción docente estudiante
- Lograr el aprendizaje autónomo
- Abarca dimensiones cognitiva, social y afectiva

V. Aplicación de la propuesta:

La implementación de la propuesta de investigación se llevará a cabo mediante doce sesiones-taller de lectura literaria, dirigida a estudiantes del segundo grado de la IEP. Isaac Newton que constituye el grupo experimental. En cada sesión taller, se integrarán las tres estrategias: el modelado, la mediación y el trabajo cooperativo, de manera orgánica y secuencial; la primera se usará para mostrales modelos de lectura e interpretación de significados. La segunda, se usará para acompañar a los estudiantes en el proceso de construcción de sentidos y brindarle retroalimentación oportuna y pertinente. Y la última se usará para realizar los procesos de lectura grupal, y la tertulia literaria. Este últimos proceso permitirá construir un aprendizaje literarios más profundos y de mayor perspectiva.

VI. Cronograma de actividades

N°	Actividades/sesiones	Docente	Estrategias/ Producto	Cronograma 2019																2021		Recursos					
				agosto		setiembre				octubre				noviembre				diciembre					Ene- set				
				3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4						
	Taller de inducción para el docente del área de comunicación de la IEP Isaac Newton	El investigador	Taller sobre la mediación escolar para la lectura/ planificación	x	x																						PPT Texto de lectura
	Prueba de entrada (pretest) Diagnóstico de lectura	Juan Carlos Santa Cruz	Diálogo con los estudiantes sobre su comportamiento lector para conocer, intereses, necesidades, oportunidades y dificultades sobre la lectura. Producto: biografía lectora			X																					Instrumento de evaluación
	Conocemos la biblioteca escolar para promover su visita	Juan Carlos Santa Cruz	Visita a la biblioteca Producto: croquis de biblioteca, mapa literario			X																					
1	Lectura: <i>A la deriva</i> de Horacio Quiroga	Juan Carlos Santa Cruz	Andamiaje/modelado/ trabajo cooperativo				X																				Texto de lectura, lápices de colores
2	Lectura: <i>Una madre</i> de Fernando Romero	Juan Carlos Santa Cruz	Andamiaje/modelado/ trabajo cooperativo					X																			Texto de lectura, lápices de colores
3	Lectura: <i>El corazón delator</i> de Edgar Allan Poe	Juan Carlos Santa Cruz	Andamiaje/modelado/ trabajo cooperativo						X																		Texto de lectura, lápices de colores
4	Lectura: <i>El regalo</i> de Ray Bradbury	Juan Carlos Santa Cruz	Andamiaje/modelado/ trabajo cooperativo							X																	Texto de lectura,

ANEXO 3.5 Planificación de sesiones de aprendizaje

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1

Aprendemos a leer de otra manera: dialogando constantemente con el texto
Compartimos la desventura del personaje del cuento *A la deriva*

I. DATOS INFORMATIVOS

1. Institución Educativa: Isaac Newton
2. Área: Comunicación
3. Grado y sección: 2° "A"
4. Investigador: Ángel Elipio Santillán Leaña
5. Docente: Juan Carlos Santa Cruz

II. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diverso tipos de textos escritos en su lengua materna	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto narrativo de estructura compleja y vocabulario variado.	Lista de cotejo
		<i>Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.</i>	
	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.	
Deduca el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática. Deduca el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			
•	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma <ul style="list-style-type: none"> • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Construye su identidad <ul style="list-style-type: none"> • Se valora a sí mismo 			
ENFOQUES TRANSVERSALES		VALORES/ACCIONES OBSERVABLES	
Enfoque de derechos		<ul style="list-style-type: none"> • Libertad y responsabilidad • Disposición a elegir de manera voluntaria y responsable la propia forma de actuar dentro de una sociedad 	

III. MOMENTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

INICIO (15 minutos)

Iniciamos la sesión y saludamos a nuestros estudiantes. Seguidamente definimos las normas de convivencia, según el propósito de la sesión.

A continuación, les preguntamos si les gustan los cuentos, ¿por qué? y si alguna vez alguien les contó o leyeron un cuento que les encantó. Solicitamos a dos estudiantes que relaten brevemente esas historias. Al concluir el relato preguntamos a la clase.

- ¿Qué sentimientos les sugiere el tono de esos relatos?, ¿Por qué?
- Creen que eso, ¿puede haber sucedido en la realidad?
- ¿Qué hubieran hecho ustedes si se encontraban en ese lugar?

Luego invitamos a algunos estudiantes a compartir sus respuestas y preguntamos si alguna vez habían escuchado o leído tales historias.

Junto con los estudiantes comentamos sobre lo interesante que son los cuentos y que nos permiten soñar, viajar, sentir sensaciones, etc., y seguidamente presentamos el propósito de la sesión.

Aprendemos a leer de otra manera: dialogando constantemente con el texto

Compartimos la desventura del personaje del cuento *A la deriva*.

Como hoy tenemos dos propósitos, comenzamos por el primero: hoy les enseñaré una nueva manera de leer, a fin de que disfruten y comprendan mejor el texto.

DESARROLLO 70 minutos

El modelado. Aprendemos

Antes de la lectura

Cuando les dejo algo para leer, muchos de ustedes se ponen a leer de frente y eso no ayuda a entender bien lo que leen. Hoy quiero enseñarles otra manera de hacer las cosas, algo que deben hacer antes de empezar a leer. Hay ciertas cosas que ustedes pueden hacer con el objeto de prepararse para leer y que los van a ayudar a entender mejor el mensaje o la información que les quiere dar el autor (Herrmann 1990)

Quiero que escuchen lo que hago con el fin de prepararme para leer la primera parte de "La amistad... ¿un paso al amor?", del texto que tienen en manos. Primero, voy a pensar sobre este título y qué ideas me trae a la cabeza ... Este título me hace adivinar que el texto seguramente trata de un hombre y una mujer que son amigos y de cómo su amistad se convierte en amor. Pero está entre signos de interrogación, ... eso me indica que hay una duda: ¿llevará la amistad siempre al amor? O sea, adivino que ese va a ser el tema, y que es un tema romántico; adivino que trata de cómo se enamora una pareja. En mi opinión es un tema importante para todos nosotros, porque todos nos enamoramos alguna vez. O sea que sí me interesaría leerlo.

Paremos aquí ... ¿Se dan cuenta de lo que estoy haciendo al leer el título ... y reflexiono sobre la lectura aunque todavía no empiezo a leer? Estoy pensando sobre el texto, estoy adivinando, estoy anticipando de qué va a tratar y si es importante o interesante para mí leerlo; no me lanzo de frente a leer, sino que antes de leer pienso sobre lo que viene, lo que trae el texto.

Durante la lectura

También hay ciertas cosas que ustedes deben hacer mientras están leyendo lo que deben leer. Les voy a enseñar cómo ir entendiendo partes de esta lectura y cómo darse cuenta si no entienden lo que están leyendo. Quiero demostrarles con mis palabras lo que voy pensando mientras leo, lo que pasa por mi cabeza mientras leo. Yo ya le di una ojeada a esto antes y adiviné que se iba a tratar de un romance. Ahora voy a leer parando de rato en rato para ver si el texto está de acuerdo con lo que yo adiviné o anticipé que iba a decir. (Leo la primera oración y me detengo).

"Si la mujer, por un íntimo sentimiento de pudor, no quiere ser la primera en manifestar el deseo común, se conforma muy a gusto con que el hombre inicie el ataque".

(El profesor reflexiona en voz alta.) ***Me doy cuenta de que en esta parte el autor está presentando el tema, pero no lo entiendo muy bien: cuando a la mujer le da vergüenza y no quiere ser la primera en "manifestar el deseo***

común". Esa parte es la que no entiendo. ¿Cuál es el deseo común que ella no quiere mostrar? Un deseo común es un deseo de los dos. Entonces, será el deseo común de enamorarse. Ya, eso es: prefiere, muy contenta, que sea el hombre el que dé el primer paso. Por eso dice "ataque": el primero en lanzarse a enamorarse. Sí, ese creo que es el tema. Mmmm. Hasta aquí está de acuerdo con lo que yo anticipé o adiviné. ¿Se acuerdan? Ahora voy a seguir leyendo:

"Muy fatuo y muy ridículo es el mancebo que espera que la mujer se anticipe para evitarle el ruego".

Bueno, seguimos en el mismo tema, sólo que ahora no nos dice lo que siente la mujer, sino qué opina sobre el "mancebo". ¿Qué creen que significa la palabra "mancebo"?... Muy bien: es un joven. O sea que la opinión del autor es que el joven (uno de ustedes, por ejemplo) que deja que la chica dé el primer paso, está equivocado y hasta habla mal de él: le dice "fatuo". ¿Qué quiere decir "fatuo"? Me parece que algo así como vanidoso o creído. Y también le dice "ridículo". O sea que para este autor quien debe dar el primer paso en una relación de enamoramiento entre un hombre y una mujer siempre tiene que ser el hombre. Y critica a los que no actúan así. Creo que ésa es su opinión ¿Me equivoco? ¿Qué creen ustedes que piensa el autor?... Bien... ¿Alguien más quiere opinar?... ¿Alguna alumna?... Vamos a seguir:

"Es él, es él quien ha de empezar, quien ha de dirigirle la palabra, expresando confidencias y solicitudes que ella seguramente acogerá con alegría. Para obtener su consentimiento, ruega; es su única exigencia; no le ocultes desde el principio la causa de tu inclinación".

Aquí vemos confirmado lo que decíamos antes: que el tema es que el hombre debe iniciar la relación amorosa. Sigamos:

"Júpiter (¿saben quién es Júpiter? Es un dios al que adoraban los romanos y era el jefe de todos los dioses) se mostraba siempre cautivado de las antiguas diosas, y con todo su poder y toda su viril prestancia no consiguió que ninguna se ofreciese primero".

Para hacer su opinión más fuerte, para darle mayor respaldo, el autor nos lleva a los dioses griegos y cómo las diosas por nada se acercaban al dios Júpiter por más atractivo que él se mostrase.

"Mas si ves que tus humillaciones sólo sirven para hincharla de orgullo, renuncia a tu pretensión y busca otros amores. Es muy frecuente encontrar a mujeres que anhelan el placer que no tuvieron y desdennan el que se les brinda. No supliques; exige y dejarás de parecerle inoportuno".

Mmm. Acá el autor cambia. Le dice al hombre que no suplique, que no se humille, y que si la mujer, en lugar de aceptarlo, se muestra sobrada o terca, debe dejar de insistir, olvidarla e ir a buscar otra mujer. Para mí que aquí da un gran cambio en su manera de pensar. Entonces lo que yo adivinaba al principio, que era el relato de una relación amorosa, no es. Estaba equivocada yo, porque este texto es como un mensaje a los hombres. Sí: es un mensaje a los hombres con consejos sobre cómo enamorar a una chica. Mmmm. Eso creo. Y la opinión de este autor es que quien tiene que actuar, rogar, es el hombre; si la mujer acepta, bien; si no, debe dejar de insistir y humillarse y buscar otra chica. Mmm. No sé qué piensan ustedes. ¿Están de acuerdo con que el hombre debe ser el que se acerque?...

¿Qué opinan sobre rogar?... ¿Y qué si la chica se pone sobrada?... Leamos más para ver cómo sigue este texto. ¡De repente ahora critica a las mujeres! Sigamos:

"Empero es conveniente que no siempre estime ella que vas por su carne; en ocasiones debes mostrarte deseoso de su amistad únicamente. Conozco más de una mujer decente que hubiera resistido cualquier asalto a su honestidad y que no pudo repeler esta prueba delicada. ¡No sabes con cuánta facilidad se convierte el amigo en amante!".

Yo entiendo que el consejo que da el autor es que el chico no demuestre a la chica que sólo le interesa lo físico, sino que también le gusta su manera de ser, su personalidad. Y el truco que Ovidio –el autor– recomienda es hacerse el amigo de la chica, porque es muy fácil que la chica-amiga caiga en el enamoramiento. Mmm... ¿Qué piensan ustedes de esto? ¿Qué piensan los chicos? ¿Están de acuerdo? ¿Qué piensan las chicas? ¿Están de acuerdo? Bueno, yo no sé bien, tengo que pensar más sobre el mensaje de este autor... La obra se llama El arte de amar. ¿Creen que Ovidio da un buen consejo? ¿Eso que él describe sería el arte de amar? Porque da algo así como trucos: hazte su amigo y caerá más fácil... ¿Qué ideas les trae a la cabeza este texto? ¿Qué están pensando?

Después de la lectura

Me formulo preguntas, ¿qué me pareció el texto?, ¿qué he sentido mientras leía?, ¿he podido comprender el contenido del texto?, ¿estoy en condiciones de poder contestar cualquier pregunta?, ¿formular preguntas y anticipar respuestas, me ayudaron a involucrarme en el texto?, ¿estoy de acuerdo con lo que el autor afirma?

Tomado de: Minedu(2012)

Ahora lo hacemos juntos

Antes de la lectura

El docente entrega a los estudiantes una copia del cuento **A la deriva** y les pide que realicen una primera lectura panorámica de manera individual y en silencio.

Enseguida, el docente, solicita leer el título y resaltar la palabra clave, y luego, en el **andamiaje**, pregunta qué significa la palabra deriva, ¿por qué creen que el autor tituló así el texto?

Acto seguido, les solicita que propongan una imagen para el texto. Les recuerda que la imagen que acompaña a un relato siempre da una pista al lector, de lo que luego vivirá después.

Luego formula preguntas, ¿de qué tratará la historia?, ¿creen que será una bonita historia?, ¿les gustaría conocerla? Entonces se presenta el 2do propósito de la sesión: Compartimos la desventura del personaje del cuento *A la deriva* del escritor uruguayo Horacio Quiroga.

Durante la lectura

El docente explica la dinámica de la lectura que consistirá en leer por párrafos, a través de un cambio de roles permanente. Se llevará a cabo de la siguiente manera:

- Un estudiante lee en voz alta, con voz bien articulada, respetando, las pausas y los silencios, además, dándole a su voz una tonalidad y timbre adecuados. Que el público sienta que la lectura narrativa puede ser también una forma de música para los oídos.
- Los demás estudiantes escuchan y siguen la lectura en silencio, subrayando las palabras o expresiones relevantes; asimismo, tomando notas breves al margen (sumillados).
- Terminada la lectura, el docente formula preguntas, orientadas a promover la construcción del sentido del párrafo, además de preguntas que inviten a hacer anticipaciones sobre los sucesos que vendrán después. En esta parte de la sesión tiene lugar el diálogo y se desarrolla siguiente un protocolo de participación.
- Un estudiante, en particular, reflexiona a partir de las preguntas formuladas. En tanto, los demás, prestan atención a sus palabras.
- Terminada su participación, el mediador, pregunta, si todos están de acuerdo, con lo señalado por el estudiante. Y si hay alguien, que ha entendido de otra manera. Si encuentra un silencio. Los anima, a intentar una interpretación, señalando que los textos literarios pueden tener más de una posibilidad interpretativa, esto es, más de un significado; por cierto, si son lógicos, todos son válidos y nos permiten ampliar nuestra mirada respecto a la trama en cuestión. A ver, ¿qué dices?, Pedro, ¿cuál es el escenario que se describe?, ¿qué crees que le pasará al personaje?, según tu percepción, ¿qué debería hacer para resolver el problema?, ¿qué harías tú en su lugar? Ahora, algunas preguntas que nos ayude a anticipar: José, ¿qué crees que ocurrirá con el personaje?, ¿por qué afirmas eso?, María, ¿qué te gustaría que ocurra? Y eso, ¿es posible que ocurra en la historia?, ¿por qué?

A través de esta dinámica, se desarrolla todo el proceso de la lectura. De modo que, todos los estudiantes, intervienen en la reconstrucción de la historia y a reflexión sobre ella.

Después de la lectura

El docente forma equipos de 4 o 5 estudiantes para llevar a desarrollar la tertulia literaria (**trabajo cooperativo**) sobre la base de preguntas, por ejemplo,

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuál es la sensación que te ha dejado la historia leída?
- ¿Qué es lo que más te gustó del cuento?
- Podemos hacer un parafraseo del texto.

Acto seguido, dialogan sobre la base de estas preguntas, respetando los turnos. Todos o casi todos, participan, intercambiando sus impresiones, sensaciones, puntos de vista; esa es la norma del diálogo literario.

CIERRE (Metacognición) 10 minutos

Reflexionan a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendimos a partir de la lectura?
- ¿Qué dificultades de comprensión tuvimos?
- ¿Cómo lo superaste?
- ¿De qué manera se puede mejorar la comprensión lectora?

IV. RECURSOS Y MATERIALES

- Texto: La amistad...¿un paso al amor?
- Texto: A la deriva
- Lap top, cañón multimedia

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	Comentarios
Localiza información relevante en el cuento A la deriva vocabulario variado.			
Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.			
Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.			
Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			
Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			

RECURSOS

TEXTO 1

La amistad... ¿un paso al amor?

Si la mujer, por un íntimo sentimiento de pudor, no quiere ser la primera en manifestar el deseo común, se conforma muy a gusto con que el hombre inicie el ataque.

Muy fatuo y muy ridículo es el mancebo que espera que la mujer se anticipe para evitarle el ruego.

Es él, es él quien ha de empezar, quien ha de dirigirle la palabra, expresando confidencias y solicitudes que ella seguramente acogerá con alegría. Para obtener su consentimiento, ruega; es su única exigencia; no le ocultes desde el principio la causa de tu inclinación.

Júpiter (¿saben quién es Júpiter? Es un dios al que adoraban los romanos y era el jefe de todos los dioses) se mostraba siempre cautivado de las antiguas diosas, y con todo su poder y toda su viril prestancia no consiguió que ninguna se ofreciese primero.

Mas si ves que tus humillaciones sólo sirven para hincharla de orgullo, renuncia a tu pretensión y busca otros amores. Es muy frecuente encontrar a mujeres que anhelan el placer que no tuvieron y desdeñan el que se les brinda. No supliques; exige y dejarás de parecerle inoportuno".

"Empero es conveniente que no siempre estime ella que vas por su carne; en ocasiones debes mostrarte deseoso de su amistad únicamente. Conozco más de una mujer decente que hubiera resistido cualquier asalto a su honestidad y que no pudo repeler esta prueba delicada. ¡No sabes con cuánta facilidad se convierte el amigo en amante!.

Texto 2

A la deriva

Horacio Quiroga

El hombre pisó algo blanduzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie. Saltó adelante, y al volverse con un juramento vio una yararacusú que arrollada sobre sí misma esperaba otro ataque.

El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente, y sacó el machete de la cintura. La víbora vio la amenaza, y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.

El hombre se bajó hasta la mordedura, quitó las gotitas de sangre, y durante un instante contempló. Un dolor agudo nacía de los dos puntitos violetas, y comenzaba a invadir todo el pie. Apresuradamente se ligó el tobillo con su pañuelo y siguió por la picada hacia su rancho.

El dolor en el pie aumentaba, con sensación de tirante abultamiento, y de pronto el hombre sintió dos o tres fulgurantes puntadas que como relámpagos habían irradiado desde la herida hasta la mitad de la pantorrilla. Movía la pierna con dificultad; una metálica sequedad de garganta, seguida de sed quemante, le arrancó un nuevo juramento. Llegó por fin al rancho, y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violetas desaparecían ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y la voz se quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.

—¡Dorotea! —alcanzó a lanzar en un estertor—. ¡Dame caña! Su mujer corrió con un vaso lleno, que el hombre sorbió en tres tragos. Pero no había sentido gusto alguno.

—¡Te pedí caña, no agua! —rugió de nuevo. ¡Dame caña!

—¡Pero es caña, Paulino! —protestó la mujer espantada.

—¡No, me diste agua! ¡Quiero caña, te digo! La mujer corrió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otros dos vasos, pero no sintió nada en la garganta.

—Bueno; esto se pone feo —murmuró entonces, mirando su pie lívido y ya con lustre gangrenoso. Sobre la honda ligadura del pañuelo, la carne desbordaba como una monstruosa morcilla.

Los dolores fulgurantes se sucedían en continuos relampagueos, y llegaban ahora a la ingle. La atroz sequedad de garganta que el aliento parecía caldear más, aumentaba a la par. Cuando pretendió incorporarse, un fulminante vómito lo mantuvo medio minuto con la frente apoyada en la rueda de palo.

Pero el hombre no quería morir, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa. Sentóse en la popa y comenzó a palear hasta el centro del Paraná. Allí la corriente del río, que en las inmediaciones del Iguazú corre seis millas, lo llevaría antes de cinco horas a Tacurú-Pucú.

El hombre, con sombría energía, pudo efectivamente llegar hasta el medio del río; pero allí sus manos dormidas dejaron caer la pala en la canoa, y tras un nuevo vómito —de sangre esta vez—dirigió una mirada al sol que ya trasponía el monte.

La pierna entera, hasta medio muslo, era ya un bloque deforme y durísimo que reventaba la ropa. El hombre cortó la ligadura y abrió el pantalón con su cuchillo: el bajo vientre desbordó hinchado, con

grandes manchas lívidas y terriblemente doloroso. El hombre pensó que no podría jamás llegar él solo a Tacurú-Pucú, y se decidió a pedir ayuda a su compadre Alves, aunque hacía mucho tiempo que estaban disgustados.

La corriente del río se precipitaba ahora hacia la costa brasileña, y el hombre pudo fácilmente atracar. Se arrastró por la picada en cuesta arriba, pero a los veinte metros, exhausto, quedó tendido de pecho.

—¡Alves! —gritó con cuanta fuerza pudo; y prestó oído en vano.

—¡Compadre Alves! ¡No me niegue este favor! —clamó de nuevo, alzando la cabeza del suelo. En el silencio de la selva no se oyó un solo rumor. El hombre tuvo aún valor para llegar hasta su canoa, y la corriente, cogiéndola de nuevo, la llevó velozmente a la deriva.

El Paraná corre allí en el fondo de una inmensa hoya, cuyas paredes, altas de cien metros, encajonan fúnebremente el río. Desde las orillas bordeadas de negros bloques de basalto, asciende el bosque, negro también. Adelante, a los costados, detrás, la eterna muralla lúgubre, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbollones de agua fangosa. El paisaje es agresivo, y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza sombría y calma cobra una majestad única.

El sol había caído ya cuando el hombre, semitendido en el fondo de la canoa, tuvo un violento escalofrío. Y de pronto, con asombro, enderezó pesadamente la cabeza: se sentía mejor. La pierna le dolía apenas, la sed disminuía, y su pecho, libre ya, se abría en lenta inspiración.

El veneno comenzaba a irse, no había duda. Se hallaba casi bien, y aunque no tenía fuerzas para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que antes de tres horas estaría en Tacurú-Pucú.

El bienestar avanzaba, y con él una somnolencia llena de recuerdos. No sentía ya nada ni en la pierna ni en el vientre. ¿Viviría aún su compadre Gaona en Tacurú Pucú? Acaso viera también a su ex patrón mister Dougald, y al recibidor del obraje.

¿Llegaría pronto? El cielo, al poniente, se abría ahora en pantalla de oro, y el río se había coloreado también. Desde la costa paraguaya, ya entenebrecida, el monte dejaba caer sobre el río su frescura crepuscular, en penetrantes efluvios de azahar y miel silvestre. Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio hacia el Paraguay.

Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbollón de un remolino. El hombre que iba en ella se sentía cada vez mejor, y pensaba entretanto en el tiempo justo que había pasado sin ver a su ex patrón Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente.

De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho. ¿Qué sería? Y la respiración también... Al recibidor de maderas de mister Dougald, Lorenzo Cubilla, lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo... ¿Viernes? Sí, o jueves . . . El hombre estiró lentamente los dedos de la mano. —Un jueves... Y cesó de respirar.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2

“Reflexionamos sobre el valor de una madre”

I. DATOS INFORMATIVOS

1. Institución Educativa: Isaac Newton
2. Área: Comunicación
3. Grado y sección: 2° “A”
4. Investigador: Ángel Elipio Santillán Leño
5. Docente: Juan Carlos Santa Cruz

II. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diverso tipos de textos escritos en su lengua materna	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto narrativo de estructura compleja y vocabulario variado.	Lista de cotejo
		<i>Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.</i>	
	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.	
		Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
•	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma <ul style="list-style-type: none"> • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común <ul style="list-style-type: none"> • Participa en acciones que promueven el bien común 			
ENFOQUES TRANSVERSALES		VALORES/ACCIONES OBSERVABLES	
Enfoque ambiental		<ul style="list-style-type: none"> • Justicia y solidaridad • Emite opinión de sus acciones y actividades que impactan y su actuar en beneficio de las personas 	

III. MOMENTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

INICIO (15 minutos)

Iniciamos la sesión y saludamos a nuestros estudiantes. Seguidamente definimos las normas de convivencia, según el propósito de la sesión.

A continuación, proponemos conversar sobre lo que significa la palabra “madre”.

- ¿Qué sentimientos despierta en cada uno de nosotros esta palabra?, ¿Por qué?
- ¿Cómo imaginan el mundo sin el amor de las madres?

Luego invitamos a algunos estudiantes a compartir sus respuestas y preguntamos también si alguien conoce alguna historia o un poema referidos a la madre.

Acto seguido, se presenta el propósito de la sesión.
Reflexionamos sobre el valor de la madre

DESARROLLO 70 minutos

Antes de la lectura

El docente entrega a los estudiantes una copia del cuento **Una madre** y les pide que realicen una primera lectura panorámica de manera individual y en silencio.

Enseguida, el docente, solicita leer el título y resaltar la palabra clave, y luego, en el **andamiaje**, pregunta qué significa la palabra madre, ¿de qué creen que tratará la historia?

Acto seguido, les solicita que sugieran una imagen que debe acompañar al texto.

Luego formula preguntas, ¿creen que será una bonita historia?, ¿cuál será el tono?

Durante la lectura

El docente explica la dinámica de la lectura que consistirá en leer por párrafos, a través de un cambio de roles permanente.

Y anuncia que él será el primero en realizar una **lectura modelada** del primer párrafo y pide a los estudiantes que reparen en la voz, la entonación, el ritmo, la pronunciación, la expresividad y las pausas. En ese proceso va formulando preguntas, ¿a quién las crías la esperan?, y desea volver al nido, ¿se trata de un ave?, y ¿por qué los hombres la odian? Esta parte no entiendo bien. A ver, leamos la siguiente oración. *Como si ella tuviera la culpa de que sus glándulas elaboraran veneno.* Ah, lo que estuve pensando, entonces, no es cierto, no se trata de un ave, porque las aves no producen veneno. Entonces, ¿de qué animal se trata?, veamos la siguiente oración, tal vez nos ofrece alguna pista: *Porque lo sabe comprende que arriesgará la vida si se atreve a reptar bajo los tambos ahora llenos de gente.* Aquí, hay una palabra clave que nos ayudará a identificar el tipo de animal en referencia; es palabra es “reptar”, ¿estamos de acuerdo?, ¿qué significa reptar?, claro, entonces, ¿qué animales reptan?, muy bien. Y nos dice que, además, son venenosas. Claro, eso es, se trata entonces de una serpiente. Entonces anticipamos que el cuento abordara la historia de una mamá serpiente que ha dejado a sus crías en el nido para ir a buscar alimentos, y que ahora no puede volver, por temor a ser descubierta por los hombres. ¿Por qué los hombres la odian?

Acto seguido, el docente, solicita continuar la lectura y organiza la dinámica, pero antes les recuerda a los estudiantes que mientras alguien lee, los demás deben seguir la lectura en forma silenciosa, de modo que se comprenda la historia. Y que deben usar un lápiz o colores para subrayar los elementos narrativos: personajes, acciones, lugares, tiempo, narrador, entre otros. Y, además, preguntar al texto, constantemente, ¿por qué ocurre esto a aquello?, ¿qué ocurrirá después?

Dicho esto, elige al estudiante que continuará con la lectura, y luego pregunta a otro estudiante, para hacer un comentario de lo leído; con preguntas, por ejemplo, ¿de qué trata el párrafo?, ¿cuál es el escenario que se describe?, ¿qué cree que le pasará al personaje de la historia?, ¿cómo pudo evitar ese momento?, ¿qué haría para ayudarlo? y si fuera el personaje de la historia, ¿qué haría para ponerse a salvo?

Se desarrolla la lectura, siguiendo la dinámica de la alternancia. Todos los estudiantes participan como lectores, o como intérpretes o comentaristas en el proceso del diálogo que permite construir el significado textual y la comprensión.

Después de la lectura

El docente forma equipos de 4 o 5 estudiantes para llevar desarrollar la tertulia literaria (**trabajo cooperativo**) sobre la base de preguntas, por ejemplo,

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuál es la sensación que te ha dejado la historia leída?
- ¿Qué es lo que más te gustó del cuento?
- Podemos hacer un paráfraseo del texto.
- ¿Cuál es nuestra apreciación crítica?

Acto seguido, contestan las preguntas de comprensión.

Luego se realiza el contraste con las respuestas de los estudiantes en la actividad de inicio. Destacamos la importancia de las estrategias utilizadas en el proceso.

PRACTICAMOS

Motivamos a los estudiantes a realizar la lectura del **texto “historia de una madre”**. Les indicamos que deben aplicar las estrategias trabajadas en la clase y luego se realizará una **tertulia literaria (trabajo cooperativo)**, sobre la base de preguntas, tales como:

- ¿Qué sentimientos les despertó el sacrificio de la madre?, ¿qué acciones realiza por su hijo?,
- ¿Cuán grande es el amor de la madre?
- ¿Conocen alguna historia parecida de la vida real?
- Si uno de ustedes fueran el personaje de la historia, ¿de qué hubiera sido capaz para recuperar al hijo perdido?

CIERRE (Metacognición) 10 minutos

- Reflexionan a partir de las siguientes preguntas:
- ¿Qué aprendimos a partir de la lectura?
- ¿Qué dificultades de comprensión tuvimos?
- ¿Cómo lo superaste?
- ¿De qué manera se puede mejorar la comprensión lectora?

IV. RECURSOS Y MATERIALES

- Texto: Una madre
- Texto: Historia de una madre
- Lap top, cañón multimedia

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	Comentarios
Localiza información relevante en el cuento <i>Una madre</i> y el tipo de lenguaje utilizado			
Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.			
Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.			
Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			
Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			

RECURSOS

Texto 1

UNA MADRE

Fernando Romero
(peruano)

Las crías la esperan. Tiene que volver al nido. Los hombres la odian, como si ella tuviera la culpa de que sus glándulas elaboraran veneno. Porque lo sabe comprende que arriesgará la vida si se atreve a reptar bajo los tambos ahora llenos de gente.

—Yo soy el colonel...

—¡No, Martín: a mí me toca!

—Tatachín... Chin... Chin... —De frente... ¡Marchen! La jergón continúa indecisa. Enroscada en una rama e inmóvil, mira el puesto sin encontrar camino apropiado para pasar, porque los hacendados han rozado la porción de monte que quedaba entre el último tambo y la cocha. Por allí vino en la mañana, pero la situación ha cambiado: lo que al amanecer eran matas de arbustos ahora es campo despejado donde juegan los muchachos y dormitan los perros de olfato fino y de ojo avizor.

Piensa en volver a la cocha y en cruzarla nadando. Mas no, ahora encuentra una solución mejor: dar la vuelta por el barranco que está desierto. Como la noche ha cerrado ya oscura, no la van a distinguir.

Hermosa y fuerte, repta derechamente luciendo las manchas doradas que tachonan sus escamas negras y relucientes. Su arrastre rápido y suave va dejando tras sí una como estela de polvo ligero. Erguida la cabecita, escudriña con cuidado las sombras.

Le falta poco para alcanzar el monte cuando el ruido de un sirenazo que viene del río la detiene. La señal provoca movimientos y voces en los tambos que todavía le interceptan el camino.

—Crisóstomo... Crisóstomo: es la «Melita»

—¡Apúrate! Dile que sí tenemos leeeña.

Dos individuos avanzan de la choza más próxima llevando faroles en las manos. La luz le permite ver que a las puertas de las casas se ha asomado mucha gente. Midiendo con la mirada la distancia que la separa de los árboles más cercanos, se dice que no tiene tiempo de pasar antes que los hombres. Tampoco se atreve a volver atrás porque oye que vienen los niños curiosos y los perros ladradores. La luz del farol se acerca. En el único sitio que puede encontrar refugio es entre las rajadas de leña que quedan a su izquierda. Rápida y silenciosa se desliza entre ellas y permanece muy quieta.

Más faroles y más hombres, esta vez en torno de la leña entre la cual se oculta.

—Hay tres mil rajadas bien contadiiitas...

—Te doy veinte centavos menos por el ciento. No me parece que toda fuera capirona.

—¡A pucha! Capirona toditita es... A uno diez te la darééé, pues.

—Bueno, hom... Yastá... Da Silva, Legufa, Morey, Lima, Pichuno: comiencen a cargar.

De la lancha vienen varios muchachotes semidesnudos y fuertes, y empiezan a llevarse al hombro la leña arreglada en el barranco, mientras unos parlotean y otros cantan.

—«Chupito»: ¿qué me dices de los caimitos de la questá con traje celeste?

—¡No vaaale!... Me gustan más la vieja questá recostada en la hamaca.

Los montones de leña bajan de tamaño primero; luego desaparecen. La jergón comprende el peligro pero no puede hacer nada. Piensa en sus crías, en los hombres, en los faroles que la rodean.

Allá, en las playas del Ucayali,

Hay un cadáver, ¿de quién será?...

—¡Déjate de tristes, hom...! Cántate un tanguiño. Ese de «sandaliñas doró pra dar al que nun ten»...

Ahora empiezan a deshacer el montón donde está escondida. Ella comienza a huir de la muerte deslizándose entre los intersticios que dejan las rajadas, cada vez más abajo, más abajo.

Ya no puede avanzar más. Los leños están tan pegados uno al otro en la hilera a que ha llegado, que su cuerpo no cabe por la luz que queda entre ellos. Presiente que el fin se acerca y espera. Una mano robusta y bermeja la coge junto con la raja de leña. Ella se vuelve y le clava la lanceta.

—¡Ayayau! Víbora... Víbora... ¡Lo que me mordió!

La jergón ha comenzado a huir velozmente. Dos hombres la alcanzan, palo en mano. —Toma, ¡jjjuna!

Salta, se contrae y se queda quieta y extendida con su metro y medio, orinegra y aún temible. No está muerta, pero todo zumba extrañamente en torno: la tierra, el viento, las voces de los enemigos.

—¡Lígale el brazo!... Ahura chúpale fuerte el mordisco.

—Toma la cachaza. Anda, tómalala seguido nomás...

—¿Quién ha ido por la curarina?

Debe escapar. Aún tiene fuerzas.

Comienza a reptar lentamente.

—¡Mira, la maldita! Todavía se mueve...

Le destrozan la cabeza a leñazos y la arrojan al río.

En el nido, las viboritas esperan a su madre.

Texto 2

Historia de una madre

Hans Christian Andersen

Estaba una madre sentada junto a la cuna de su hijito, muy afligida y angustiada, pues temía que el pequeño se muriera. Éste, en efecto, estaba pálido como la cera, tenía los ojitos medio cerrados y respiraba casi imperceptiblemente, de vez en cuando con una aspiración profunda, como un suspiro. La tristeza de la madre aumentaba por momentos al contemplar a la tierna criatura.

Llamaron a la puerta y entró un hombre viejo y pobre, envuelto en un holgado cobertor, que parecía una manta de caballo; son mantas que calientan, pero él estaba helado. Se estaba en lo más crudo del invierno; en la calle todo aparecía cubierto de hielo y nieve, y soplaban un viento cortante.

Como el viejo tiritaba de frío y el niño se había quedado dormido, la madre se levantó y puso a calentar cerveza en un bote, sobre la estufa, para reanimar al anciano. Éste se había sentado junto a la cuna, y mecía al niño. La madre volvió a su lado y se estuvo contemplando al pequeño, que respiraba fatigosamente y levantaba la manita.

—¿Crees que vivirá? —preguntó la madre—. ¡El buen Dios no querrá quitármelo!

El viejo, que era la Muerte en persona, hizo un gesto extraño con la cabeza; lo mismo podía ser afirmativo que negativo. La mujer bajó los ojos, y las lágrimas rodaron por sus mejillas. Tenía la cabeza pesada, llevaba tres noches sin dormir y se quedó un momento como aletargada; pero volvió en seguida en sí, temblando de frío.

—¿Qué es esto? —gritó, mirando en todas direcciones. El viejo se había marchado, y la cuna estaba vacía. ¡Se había llevado al niño! El reloj del rincón dejó oír un ruido sordo, la gran pesa de plomo cayó rechinando hasta el suelo, ¡paf!, y las agujas se detuvieron.

La desolada madre salió corriendo a la calle, en busca del hijo. En medio de la nieve había una mujer, vestida con un largo ropaje negro, que le dijo:

—La Muerte estuvo en tu casa; lo sé, pues la vi escapar con tu hijito. Volaba como el viento. ¡Jamás devuelve lo que se lleva!

—¡Dime por dónde se fue! —suplicó la madre—. ¡Enséñame el camino y la alcanzaré!

—Conozco el camino —respondió la mujer vestida de negro pero antes de decírtelo tienes que cantarme todas las canciones con que meciste a tu pequeño. Me gustan, las oí muchas veces, pues soy la Noche. He visto correr tus lágrimas mientras cantabas.

—¡Te las cantaré todas, todas! —dijo la madre—, pero no me detengas, para que pueda alcanzarla y encontrar a mi hijo.

Pero la Noche permaneció muda e inmóvil, y la madre, retorciéndose las manos, cantó y lloró; y fueron muchas las canciones, pero fueron aún más las lágrimas. Entonces dijo la Noche:

—Ve hacia la derecha, por el tenebroso bosque de abetos. En él vi desaparecer a la Muerte con el niño.

Muy adentro del bosque se bifurcaba el camino, y la mujer no sabía por dónde tomar. Se levantaba allí un zarzal, sin hojas ni flores, pues era invierno, y las ramas estaban cubiertas de nieve y hielo.

—¿No has visto pasar a la Muerte con mi hijito?

—Sí —respondió el zarzal— pero no te diré el camino que tomó si antes no me calientas apretándome contra tu pecho; me muero de frío, y mis ramas están heladas.

Y ella estrechó el zarzal contra su pecho, apretándolo para calentarlo bien; y las espinas se le clavaron en la carne, y la sangre le fluyó a grandes gotas. Pero del zarzal brotaron frescas hojas y bellas flores en la noche invernal: ¡tal era el ardor con que la acongojada madre lo había estrechado contra su corazón! Y la planta le indicó el camino que debía seguir.

Llegó a un gran lago, en el que no se veía ninguna embarcación. No estaba bastante helado para sostener su peso, ni era tampoco bastante somero para poder vadearlo; y, sin embargo, no tenía más remedio que cruzarlo si quería encontrar a su hijo. Se echó entonces al suelo, dispuesta a beberse toda el agua; pero ¡qué criatura humana sería capaz de ello! Mas la angustiada madre no perdía la esperanza de que sucediera un milagro.

—¡No, no lo conseguirás! —dijo el lago—. Mejor será que hagamos un trato. Soy aficionado a coleccionar perlas, y tus ojos son las dos perlas más puras que jamás he visto. Si estás dispuesta a desprenderte de ellos a fuerza de llanto, te conduciré al gran invernadero donde reside la Muerte, cuidando flores y árboles; cada uno de ellos es una vida humana.

—¡Ay, qué no diera yo por llegar a donde está mi hijo! —exclamó la pobre madre—, y se echó a llorar con más desconsuelo aún, y sus ojos se le desprendieron y cayeron al fondo del lago, donde quedaron convertidos en preciosísimas perlas. El lago la levantó como en un columpio y de un solo impulso la situó en la orilla opuesta. Se levantaba allí un gran edificio, cuya fachada tenía más de una milla de largo. No podía distinguirse bien si era una montaña con sus bosques y cuevas, o si era obra de albañilería; y menos lo podía averiguar la pobre madre, que había perdido los ojos a fuerza de llorar.

—¿Dónde encontraré a la Muerte, que se marchó con mi hijito? —preguntó.

—No ha llegado todavía —dijo la vieja sepulturera que cuida del gran invernadero de la Muerte—. ¿Quién te ha ayudado a encontrar este lugar?

—El buen Dios me ha ayudado —dijo la madre—. Es misericordioso, y tú lo serás también. ¿Dónde puedo encontrar a mi hijo?

—Lo ignoro —replicó la mujer—, y veo que eres ciega. Esta noche se han marchitado muchos árboles y flores; no tardará en venir la Muerte a trasplantarlos. Ya sabrás que cada persona tiene su propio árbol de la vida o su flor, según su naturaleza. Parecen plantas corrientes, pero en ellas palpita un corazón; el corazón de un niño puede también latir. Atiende, tal vez reconozcas el latido de tu hijo, pero, ¿qué me darás si te digo lo que debes hacer todavía?

—Nada me queda para darte —dijo la afligida madre pero iré por ti hasta el fin del mundo.

—Nada hay allí que me interese —respondió la mujer pero puedes cedermé tu larga cabellera negra; bien sabes que es hermosa, y me gusta. A cambio te daré yo la mía, que es blanca, pero también te servirá.

—¿Nada más? —dijo la madre—. Tómala enhorabuena —. Dio a la vieja su hermoso cabello, y se quedó con el suyo, blanco como la nieve.

Entraron entonces en el gran invernadero de la Muerte, donde crecían árboles y flores en maravillosa mezcolanza. Había preciosos, jacintos bajo campanas de cristal, y grandes peonías fuertes como árboles; y había también plantas acuáticas, algunas lozanas, otras enfermizas. Serpientes de agua las rodeaban, y cangrejos negros se agarraban a sus tallos. Crecían soberbias palmeras, robles y plátanos, y no faltaba el perejil ni tampoco el tomillo; cada árbol y cada flor tenía su nombre, cada uno era una vida humana; la persona vivía aún: éste en la China, éste en Groenlandia o en cualquier otra parte del mundo. Había grandes árboles plantados en macetas tan pequeñas y angostas, que parecían a punto de estallar; en cambio, se veían míseras florecillas emergiendo de una tierra grasa, cubierta de musgo todo alrededor. La desolada madre fue inclinándose sobre las plantas más diminutas, oyendo el latido del corazón humano que había en cada una; y entre millones reconoció el de su hijo.

—¡Es éste! —exclamó, alargando la mano hacia una pequeña flor azul de azafrán que colgaba de un lado, gravemente enferma.

—¡No toques la flor! —dijo la vieja—. Quédate aquí, y cuando la Muerte llegue, pues la estoy esperando de un momento a otro, no dejes que arranque la planta; amenázala con hacer tú lo mismo con otras y entonces tendrá miedo. Es responsable de ellas, ante Dios; sin su permiso no debe arrancarse ninguna.

De pronto se sintió en el recinto un frío glacial, y la madre ciega comprendió que entraba la Muerte.

—¿Cómo encontraste el camino hasta aquí? —preguntó.

— ¿Cómo pudiste llegar antes que yo?

—¡Soy madre! —respondió ella.

La Muerte alargó su mano huesuda hacia la flor de azafrán, pero la mujer interpuso las suyas con gran firmeza, aunque temerosa de tocar una de 6 sus hojas. La Muerte sopló sobre sus manos y ella sintió que su soplo era más frío que el del viento polar. Y sus manos cedieron y cayeron inertes.

—¡Nada podrás contra mí! —dijo la Muerte.

—¡Pero sí lo puede el buen Dios! —respondió la mujer.

—¡Yo hago sólo su voluntad! —replicó la Muerte—. Soy su jardinero. Tomo todos sus árboles y flores y los trasplanto al jardín del Paraíso, en la tierra desconocida; y tú no sabes cómo es y lo que en el jardín ocurre, ni yo puedo decírtelo.

—¡Devuélveme mi hijo! —rogó la madre, prorrumpiendo en llanto. Bruscamente puso las manos sobre dos hermosas flores, y gritó a la Muerte:

—¡Las arrancaré todas, pues estoy desesperada!

—¡No las toques! —exclamó la Muerte—. Dices que eres desgraciada, y pretendes hacer a otra madre tan desdichada como tú.

—¡Otra madre! —dijo la pobre mujer, soltando las flores—. ¿Quién es esa madre?

—Ahí tienes tus ojos —dijo la Muerte—, los he sacado del lago; ¡brillaban tanto! No sabía que eran los tuyos. Tómalos, son más claros que antes. Mira luego en el profundo pozo que está a tu lado; te diré los nombres de las dos flores que querías arrancar y verás todo su porvenir, todo el curso de su vida. Mira lo que estuviste a punto de destruir.

Miró ella al fondo del pozo; y era una delicia ver cómo una de las flores era una bendición para el mundo, ver cuánta felicidad y ventura esparcía a su alrededor. La vida de la otra era, en cambio, tristeza y miseria, dolor y privaciones.

—Las dos son lo que Dios ha dispuesto —dijo la Muerte.

—¿Cuál es la flor de la desgracia y cuál la de la ventura? —preguntó la madre.

—Esto no te lo diré —contestó la Muerte—. Sólo sabrás que una de ellas era la de tu hijo. Has visto el destino que estaba reservado a tu propio hijo, su porvenir en el mundo. La madre lanzó un grito de horror:

—¿Cuál de las dos era mi hijo? ¡Dímelo, sácame de la incertidumbre! Pero si es el desgraciado, líbralo de la miseria, llévaselo antes. ¡Llévatelo al reino de Dios! ¡Olvídate de mis lágrimas, olvídate de mis súplicas y de todo lo que dije e hice!

—No te comprendo —dijo la Muerte—. ¿Quieres que te devuelva a tu hijo o prefieres que me vaya con él adonde ignoras lo que pasa?

La madre, retorciendo las manos, cayó de rodillas y elevó esta plegaria a Dios Nuestro Señor:

—¡No me escuches cuando te pida algo que va contra Tu voluntad, que es la más sabia! ¡No me escuches! ¡No me escuches! Y dejó caer la cabeza sobre el pecho, mientras la Muerte se alejaba con el niño, hacia el mundo de los muertos.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3

“Reflexionamos sobre el derecho a la vida”

I. DATOS INFORMATIVOS

1. **Institución Educativa:** Isaac Newton
2. **Área:** Comunicación
3. **Grado y sección:** 2° “A”
4. **Investigador:** Ángel Elipio Santillán Leaña
5. **Docente:** Juan Carlos Santa Cruz

II. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diverso tipos de textos escritos en su lengua materna	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto narrativo de estructura compleja y vocabulario variado.	Lista de cotejo
		Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.	
	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.	
		Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.		
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma <ul style="list-style-type: none"> • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Construye su identidad <ul style="list-style-type: none"> • Autorregula sus emociones 			
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES/ACCIONES OBSERVABLES		
Enfoque de derechos	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de derechos • Disposición a conocer, reconocer y valorar los derechos individuales y colectivos que tenemos las personas en el ámbito privado y público. 		

III. MOMENTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

INICIO (15 minutos)

Iniciamos la sesión y saludamos a los estudiantes. Seguidamente recordamos las normas de convivencia para un desarrollo ordenado y participativo de la sesión.

A continuación, planteamos la situación comunicativa, narrando una noticia local de un crimen donde una mujer asesinada había sido enterrada en un cilindro en el jardín de su casa, pero uno cabellos que quedaron en el lugar de la fosa, los investigadores pudieron dar con el cadáver y también con el supuesto asesino.

- A ver, reflexionemos, la situación comunicativa narrada es una noticia o un texto literario. ¿en qué texto o medio lo podemos encontrar? Ciertamente, es una noticia. Se puede encontrar en un periódico, una revista, en la tv., etc. Pero también este hecho puede narrarse en un cuento. Alguna vez han escuchado o han leído un cuento sobre un crimen. ¿cuál? El docente pide a dos estudiantes que narren brevemente la historia. Y concluye, señalando que todos los temas pueden ser llevados a la literatura.

Acto seguido, se presenta el propósito de la sesión: Reflexionamos sobre el derecho a la vida, a través de la lectura del cuento: *El corazón delator*, de Edgar Allan Poe

DESARROLLO 70 minutos

Antes de la lectura

El docente entrega a los estudiantes una copia del cuento *El corazón delator* y les pide que realicen una primera lectura panorámica de manera individual y en silencio.

Enseguida, el docente, solicita leer el título y resaltar las palabras claves, y luego, en el **andamiaje**, pregunta qué significa la palabra “corazón”, la palabra “delator”, y les pide, asimismo, que anticipen la trama del texto a partir del título. ¿De qué creen que tratará la historia?

Los anima a hipotetizar la trama de la historia, les dice que no teman equivocarse, porque cuando uno anticipa algo, puede acertar como también puede equivocarse. Si acertamos bien, pero si no acertamos también, bien. La verdad lo iremos descubriendo a medida que avancemos en la lectura.

Durante la lectura

El docente indica que se hará una lectura participativa y atenta (lectura y diálogo) por párrafos. Explica y organiza la dinámica. La construcción de una lectura colectiva consistente en el cambio de roles: los estudiantes podrán ser lectores u oyentes, luego en el diálogo, puede ser emisores o receptores, pero todos participando activamente. Les recuerda que mientras alguien lee, los demás deben seguir la lectura de manera silenciosa y deben ir subrayando o anotando sumillas de los aspectos relevantes.

Seguidamente, anuncia que él será el primero en realizar una **lectura modelada** del primer párrafo y pide a los estudiantes que reparen en la voz, la entonación, el ritmo, la pronunciación, la expresividad y las pausas. En ese proceso va formulando preguntas, ¿por qué el narrador dice que es nervioso?, y ¿por qué afirma estar loco?, habla también de una enfermedad, pero no sabemos a cuál, y sospecha que la enfermedad posiblemente le haya agudizado sus sentidos, sobre todo se refiere al sentido del oído y dice que es capaz de oír todo lo que ocurre en el cielo y la tierra. Eso es posible, se pregunta. Pero luego se ratifica que no está loco, aunque al principio afirmaba estarlo. Entonces se pregunta si el personaje es o no es un loco. O solo cree y luego no cree estar loco. Lo sabremos más adelante.

Dicho esto, elige al estudiante que continuará con la lectura, y le pide que vaya formulando preguntas sobre lo que está leyendo. Terminado el párrafo, formula preguntas y solicita que algún estudiante comente: ¿de qué trata el párrafo?, ¿cuál es el escenario que se describe?, ¿Qué es lo que le enojaba del hombre a quien terminó asesinando? ¿qué le pasará al personaje de la historia?, ¿cree que está loco?, ¿qué haría para ayudarlo? y si fuera el personaje de la historia, ¿cómo se sentiría después de haber hecho lo que ha hecho el personaje?

Se desarrolla la lectura, siguiendo la dinámica de la alternancia. Todos los estudiantes participan como lectores, o como intérpretes o comentaristas en el proceso del diálogo que permite construir el significado textual y la comprensión.

Después de la lectura

El docente forma equipos de 4 o 5 estudiantes para llevar a desarrollar la tertulia literaria (**trabajo cooperativo**) sobre la base de preguntas, por ejemplo,

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuál es la sensación que te ha dejado la historia leída?
- ¿Qué es lo que más te gustó del cuento?
- Podemos hacer un parafraseo del texto.
- ¿Cuál es nuestra apreciación crítica?

Acto seguido, contestan las preguntas de comprensión.

Luego se realiza el contraste con las respuestas de los estudiantes en la actividad de inicio. Destacamos la importancia de las estrategias utilizadas en el proceso.

PRACTICAMOS

Motivamos a los estudiantes a realizar la lectura del **texto “El fin”**. Les indicamos que deben aplicar las estrategias trabajadas en la clase y luego se realizará una **tertulia literaria (trabajo cooperativo)**, sobre la base de preguntas, tales como:

- ¿Qué sensación les despierta los duelos?
- ¿Por qué el moreno esperaba a Martín Fierro?
- ¿Cuál era el origen de la pelea?
- ¿Qué opinan sobre esta manera de hacer justicia?

CIERRE (metacognición) 10 minutos

- Reflexionan a partir de las siguientes preguntas:
- ¿Qué aprendimos a partir de la lectura?
- ¿Qué dificultades de comprensión tuvimos?
- ¿Cómo lo superaste?
- ¿De qué manera se puede mejorar la comprensión lectora?

IV. RECURSOS Y MATERIALES

- Texto: El corazón delator
- Texto: El fin
- Lap top, cañón multimedia

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	Comentarios
Localiza información relevante en el cuento El corazón delator y el tipo de lenguaje utilizado			
Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.			
Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.			
Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			
Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			

RECURSOS

Texto 1

El corazón delator

Edgar Allan Poe

¡Es verdad! Soy nervioso, terriblemente nervioso. Siempre lo he sido y lo soy pero, ¿podría decirse que estoy loco? La enfermedad había agudizado mis sentidos, no los había destruido ni apagado. Sobre todo, tenía el sentido del oído agudo. Oía todo sobre el cielo y la tierra. Oía muchas cosas del infierno. Entonces, ¿cómo voy a estar loco? Escuchen y observen con qué tranquilidad, con qué cordura puedo contarles toda la historia.

Me resulta imposible decir cómo surgió en mi cabeza esa idea por primera vez; pero, una vez concebida, me persiguió día y noche. No perseguía ningún fin. No había pasión. Yo quería mucho al viejo. Nunca me había hecho nada malo. Nunca me había insultado. No deseaba su oro. Creo que fue su ojo. ¡Sí, eso fue! Tenía un ojo semejante al de un buitre. Era un ojo de un color azul pálido, con una fina película delante. Cada vez que posaba ese ojo en mí, se me enfriaba la sangre; y así, muy gradualmente, fui decidiendo quitarle la vida al viejo y quitarme así de encima ese ojo para siempre.

Pues bien, así fue. Usted creerá que estoy loco. Los locos no saben nada. Pero debería haberme visto. Debería usted haber visto con qué sabiduría procedí, con qué cuidado, con qué previsión, con qué disimulo me puse a trabajar. Nunca había sido tan amable con el viejo como la semana antes de matarlo. Y cada noche, cerca de medianoche, yo hacía girar el picaporte de su puerta y la abría, con mucho cuidado. Y después, cuando la había abierto lo suficiente para pasar la cabeza, levantaba una linterna cerrada, completamente cerrada, de modo que no se viera ninguna luz, y tras ella pasaba la cabeza. ¡Cómo se habría reído usted si hubiera visto con qué astucia pasaba la cabeza! La movía muy despacio, muy lentamente, para no molestar el sueño del viejo. Me llevaba una hora meter toda la cabeza por esa abertura hasta donde podía verlo dormir sobre su cama. ¡Ja! ¿Podría un loco actuar con tanta prudencia? Y luego, cuando mi cabeza estaba bien dentro de la habitación, abría la linterna con cautela, con mucho cuidado (porque las bisagras hacían ruido), hasta que un solo rayo de luz cayera sobre el ojo de buitre. Hice todo esto durante siete largas noches, cada noche cerca de las doce, pero siempre encontraba el ojo cerrado y era imposible hacer el trabajo, ya que no era el viejo quien me irritaba, sino su ojo. Y cada mañana, cuando amanecía, iba con miedo a su habitación y le hablaba resueltamente, llamándole por su nombre con voz cordial y preguntándole cómo había

pasado la noche. Por tanto, verá usted que tendría que haber sido un viejo muy astuto para sospechar que cada noche, a las doce, yo iba a mirarlo mientras dormía.

La octava noche, fui más cuidadoso cuando abrí la puerta. El minuterio de un reloj de pulsera se mueve más rápido de lo que se movía mi mano. Nunca antes había sentido el alcance de mi fuerza, de mi sagacidad. Casi no podía contener mis sentimientos de triunfo, al pensar que estaba abriendo la puerta poco a poco, y él ni soñaba con el secreto de mis acciones e ideas. Me reí entre dientes ante esa idea. Y tal vez me oyó porque se movió en la cama, de repente, como sobresaltado. Pensará usted que retrocedí, pero no fue así. Su habitación estaba tan negra como la noche más cerrada, ya que él cerraba las persianas por miedo a que entraran ladrones; entonces, sabía que no me vería abrir la puerta y seguí empujando suavemente, suavemente.

Ya había introducido la cabeza y estaba para abrir la linterna, cuando mi pulgar resbaló con el cierre metálico y el viejo se incorporó en la cama, gritando:

-¿Quién anda ahí?

Me quedé quieto y no dije nada. Durante una hora entera, no moví ni un músculo y mientras tanto no oí que volviera a acostarse en la cama. Aún estaba sentado, escuchando, como había hecho yo mismo, noche tras noche, escuchando los relojes de la muerte en la pared.

Oí de pronto un quejido y supe que era el quejido del terror mortal. No era un quejido de dolor o tristeza. ¡No! Era el sonido ahogado que brota del fondo del alma cuando el espanto la sobrecoge. Yo conocía perfectamente ese sonido. Muchas veces, justo a medianoche, cuando todo el mundo dormía, surgió de mi pecho, profundizando con su temible eco, los terrores que me enloquecían. Digo que lo conocía bien. Sabía lo que el viejo sentía y sentí lástima por él, aunque me reía en el fondo de mi corazón. Sabía que él había estado despierto desde el primer débil sonido, cuando se había vuelto en la cama. Sus miedos habían crecido desde entonces. Había estado intentando imaginar que aquel ruido era inofensivo, pero no podía. Se había estado diciendo a sí mismo: «No es más que el viento en la chimenea, no es más que un ratón que camina sobre el suelo», o «No es más que un grillo que chirrió una sola vez». Sí, había tratado de convencerse de estas suposiciones, pero era en vano. Todo en vano, ya que la muerte, al acercársele se había deslizado furtiva y envolvía a su víctima. Y era la fúnebre influencia de aquella imperceptible sombra la que le movía a sentir, aunque no veía ni oía, a sentir la presencia dentro de la habitación.

Cuando hube esperado mucho tiempo, muy pacientemente, sin oír que se acostara, decidí abrir un poco, muy poco, una ranura en la linterna. Entonces la abrí -no sabe usted con qué

suavidad- hasta que, por fin, su solo rayo, como el hilo de una telaraña, brotó de la ranura y cayó de lleno sobre el ojo del buitre.

Estaba abierto, bien abierto y me enfurecí mientras lo miraba, lo veía con total claridad, de un azul apagado, con aquella terrible película que me helaba el alma. Pero no podía ver nada de la cara o del cuerpo, ya que había dirigido el rayo, como por instinto, exactamente al punto maldito.

¿No le he dicho que lo que usted cree locura es solo mayor agudeza de los sentidos? Luego llegó a mis oídos un suave, triste y rápido sonido como el que hace un reloj cuando está envuelto en algodón. Aquel sonido también me era familiar. Era el latido del corazón del viejo. Aumentó mi furia, como el redoblar de un tambor estimula al soldado en batalla.

Sin embargo, incluso en ese momento me contuve y seguí callado. Apenas respiraba. Mantuve la linterna inmóvil. Intenté mantener con toda firmeza la luz sobre el ojo. Mientras tanto, el infernal latido del corazón iba en aumento. Crecía cada vez más rápido y más fuerte a cada instante. El terror del viejo debe haber sido espantoso. Era cada vez más fuerte, más fuerte... ¿Me entiende? Le he dicho que soy nervioso y así es. Pues bien, en la hora muerta de la noche, entre el atroz silencio de la antigua casa, un ruido tan extraño me excitaba con un terror incontrolable. Sin embargo, por unos minutos más me contuve y me quedé quieto. Pero el latido era cada vez más fuerte, más fuerte. Creí que aquel corazón iba a explotar. Y se apoderó de mí una nueva ansiedad: ¡Los vecinos podrían escuchar el latido del corazón! ¡Al viejo le había llegado la hora! Con un fuerte grito, abrí la linterna y me precipité en la habitación. El viejo clamó una vez, sólo una vez. En un momento, lo tiré al suelo y arrojé la pesada cama sobre él. Después sonreí alegremente al ver que el hecho estaba consumado. Pero, durante muchos minutos, el corazón siguió latiendo con un sonido ahogado. Sin embargo, no me preocupaba, porque el latido no podría oírse a través de la pared. Finalmente, cesó. El viejo estaba muerto. Quité la cama y examiné el cuerpo. Sí, estaba duro, duro como una piedra. Pasé mi mano sobre el corazón y allí la dejé durante unos minutos. No había pulsaciones.

Estaba muerto. Su ojo ya no me preocuparía más.

Si aún me cree usted loco, no pensaré lo mismo cuando describa las sabias precauciones que tomé para esconder el cadáver. La noche avanzaba y trabajé con rapidez, pero en silencio. En primer lugar, descuarticé el cadáver, le corté la cabeza, los brazos y las piernas.

Después levanté tres planchas del suelo de la habitación y deposité los restos en el hueco. Luego coloqué las tablas con tanta inteligencia y astucia que ningún ojo humano, ni siquiera el suyo, podría haber detectado nada extraño. No había nada que limpiar; no había manchas de

ningún tipo, ni siquiera de sangre. Había sido demasiado precavido para eso. Todo estaba recogido. ¡Ja, ja!

Cuando terminé con estas tareas, eran las cuatro... Todavía oscuro como medianoche. Al sonar la campanada de la hora, golpearon la puerta de la calle. Bajé a abrir muy tranquilo, ya que no había nada que temer. Entraron tres hombres que se presentaron, muy cordialmente, como oficiales de la policía. Un vecino había oído un grito durante la noche, por lo cual había sospechas de algún atentado. Se había hecho una denuncia en la policía, y ellos, los oficiales, habían sido enviados a registrar el lugar.

Sonreí, ya que no había nada que temer. Di la bienvenida a los caballeros. Dije que el alarido había sido producido por mí durante un sueño. Dije que el viejo estaba fuera, en el campo. Llevé a los visitantes por toda la casa. Les dije que registraran bien. Por fin los llevé a su habitación, les enseñé sus tesoros, seguros e intactos. En el entusiasmo de mi confianza, llevé sillas al cuarto y les dije que descansaran allí mientras yo, con la salvaje audacia que me daba mi triunfo perfecto, colocaba mi silla sobre el mismo lugar donde reposaba el cadáver de la víctima.

Los oficiales se mostraron satisfechos. Mi forma de proceder los había convencido. Yo me sentía especialmente cómodo. Se sentaron y hablaron de cosas comunes mientras yo les contestaba muy animado. Pero, de repente, empecé a sentir que me ponía pálido y deseé que se fueran. Me dolía la cabeza y me pareció oír un sonido; pero se quedaron sentados y siguieron conversando. El ruido se hizo más claro, cada vez más claro. Hablé más como para olvidarme de esa sensación; pero cada vez se hacía más claro... hasta que por fin me di cuenta de que el ruido no estaba en mis oídos.

Sin duda, me había puesto muy pálido, pero hablé con más fluidez y en voz más alta. Sin embargo, el ruido aumentaba. ¿Qué hacer? Era un sonido bajo, sordo, rápido... como el sonido de un reloj de pulsera envuelto en algodón. traté de recuperar el aliento... pero los oficiales no lo oyeron. Hablé más rápido, con más vehemencia, pero el ruido seguía aumentando. Me puse de pie y empecé a discutir sobre cosas insignificantes en voz muy alta y con violentos gestos; pero el sonido crecía continuamente. ¿Por qué no se iban? Caminé de un lado a otro con pasos fuertes, como furioso por las observaciones de aquellos hombres; pero el sonido seguía creciendo. ¡Oh, Dios! ¿Qué podía hacer yo? Me salía espuma de la rabia... maldije... juré balanceando la silla sobre la cual me había sentado, raspé con ella las tablas del suelo, pero el ruido aumentaba su tono cada vez más. Crecía y crecía y era cada vez más fuerte. Y sin embargo los hombres seguían conversando tranquilamente y sonreían. ¿Era posible que no oyeran? ¡Dios Todopoderoso! ¡No, no! ¡Claro que oían! ¡Y sospechaban! ¡Lo sabían! ¡Se

estaban burlando de mi horror! Esto es lo que pasaba y así lo pienso ahora. Todo era preferible a esta agonía. Cualquier cosa era más soportable que este espanto. ¡Ya no aguantaba más esas hipócritas sonrisas! Sentía que debía gritar o morir.

Y entonces, otra vez, escuchen... ¡más fuerte..., mas fuerte..., más fuerte!

-¡No finjan más, malvados! -grité- . ¡Confieso que lo maté! ¡Levanten esas tablas!...
¡Aquí..., aquí! ¡Donde está latiendo su horrible corazón!

Texto 2

El fin

Jorge Luis Borges

Recabarren, tendido, entreabrió los ojos y vio el oblicuo cielo raso de junco. De la otra pieza le llegaba un rasgueo de guitarra, una suerte de pobrísimo laberinto que se enredaba y desataba infinitamente...

Recobró poco a poco la realidad, las cosas cotidianas que ya no cambiaría nunca por otras. Miró sin lástima su gran cuerpo inútil, el poncho de lana ordinaria que le envolvía las piernas. Afuera, más allá de los barrotes de la ventana, se dilataban la llanura y la tarde; había dormido, pero aun quedaba mucha luz en el cielo. Con el brazo izquierdo tanteó dar con un cencerro de bronce que había al pie del catre. Una o dos veces lo agitó; del otro lado de la puerta seguían llegando los modestos acordes. El ejecutor era un negro que había aparecido una noche con pretensiones de cantor y que había desafiado a otro forastero a una larga payada de contrapunto. Vencido, seguía frecuentando la pulpería, como a la espera de alguien. Se pasaba las horas con la guitarra, pero no había vuelto a cantar; acaso la derrota lo había amargado. La gente ya se había acostumbrado a ese hombre inofensivo. Recabarren, patrón de la pulpería, no olvidaría ese contrapunto; al día siguiente, al acomodar unos tercios de yerba, se le había muerto bruscamente el lado derecho y había perdido el habla. A fuerza de apiadarnos de las desdichas de los héroes de las novelas concluimos apiadándonos con exceso de las desdichas propias; no así el sufrido Recabarren, que aceptó la parálisis como antes había aceptado el rigor y las soledades de América. Habitado a vivir en el presente, como los animales, ahora miraba el cielo y pensaba que el cerco rojo de la luna era señal de lluvia.

Un chico de rasgos aindiados (hijo suyo, tal vez) entreabrió la puerta. Recabarren le preguntó con los ojos si había algún parroquiano. El chico, taciturno, le dijo por señas que no; el negro no cantaba. El hombre postrado se quedó solo; su mano izquierda jugó un rato con el cencerro, como si ejerciera un poder.

La llanura, bajo el último sol, era casi abstracta, como vista en un sueño. Un punto se agitó en el horizonte y creció hasta ser un jinete, que venía, o parecía venir, a la casa. Recabarren vio el chambergo, el largo poncho oscuro, el caballo moro, pero no la cara del hombre, que, por fin, sujetó el galope y vino acercándose al trotecito. A unas doscientas varas dobló. Recabarren no lo vio más, pero lo oyó chistar, apearse, atar el caballo al palenque y entrar con paso firme en la pulpería.

Sin alzar los ojos del instrumento, donde parecía buscar algo, el negro dijo con dulzura: — Ya sabía yo, señor, que podía contar con usted. El otro, con voz áspera, replicó:

—Y yo con vos, moreno. Una porción de días te hice esperar, pero aquí he venido. Hubo un silencio. Al fin, el negro respondió:

—Me estoy acostumbrando a esperar. He esperado siete años. El otro explicó sin apuro:

—Más de siete años pasé yo sin ver a mis hijos. Los encontré ese día y no quise mostrarme como un hombre que anda a las puñaladas.

—Ya me hice cargo —dijo el negro—. Espero que los dejó con salud. El forastero, que se había sentado en el mostrador, se rió de buena gana. Pidió una caña y la paladeó sin concluir.

—Les di buenos consejos —declaró—, que nunca están de más y no cuestan nada. Les dije, entre otras cosas, que el hombre no debe derramar la sangre del hombre. Un lento acorde precedió la respuesta de negro:

—Hizo bien. Así no se parecerán a nosotros.

—Por lo menos a mí —dijo el forastero y añadió como si pensara en voz alta—: Mi destino ha querido que yo matara y ahora, otra vez, me pone el cuchillo en la mano. El negro, como si no lo oyera, observó:

—Con el otoño se van acortando los días. —Con la luz que queda me basta —replicó el otro, poniéndose de pie. Se cuadró ante el negro y le dijo como cansado:

—Dejá en paz la guitarra, que hoy te espera otra clase de contrapunto. Los dos se encaminaron a la puerta. El negro, al salir, murmuró:

—Tal vez en éste me vaya tan mal como en el primero. El otro contestó con seriedad:

—En el primero no te fue mal. Lo que pasó es que andabas ganoso de llegar al segundo. Se alejaron un trecho de las casas, caminando a la par. Un lugar de la llanura era igual a otro y la luna resplandecía. De pronto se miraron, se detuvieron y el forastero se quitó las espuelas. Ya estaban con el poncho en el antebrazo, cuando el negro dijo:

—Una cosa quiero pedirle antes que nos trabemos. Que en este encuentro ponga todo su coraje y toda su maña, como en aquel otro de hace siete años, cuando mató a mi hermano. Acaso por primera vez en su diálogo, Martín Fierro oyó el odio. Su sangre lo sintió como un acicate. Se entreveraron y el acero filoso rayó y marcó la cara del negro.

Hay una hora de la tarde en que la llanura está por decir algo; nunca lo dice o tal vez lo dice infinitamente y no lo entendemos, o lo entendemos pero es intraducible como una música... Desde su catre, Recabarren vio el fin. Una embestida y el negro reuló, perdió pie, amagó un hachazo a la cara y se tendió en una puñalada profunda, que penetró en el vientre. Después vino otra que el pulpero no alcanzó a precisar y Fierro no se levantó. Inmóvil, el negro parecía vigilar su agonía laboriosa. Limpió el facón ensangrentado en el pasto y volvió a las casas con lentitud, sin mirar para atrás. Cumplida su tarea de justiciero, ahora era nadie. Mejor dicho era el otro: no tenía destino sobre la tierra y había matado a un hombre.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4

“Reflexionamos sobre el sentido de la Navidad”

I. DATOS INFORMATIVOS

1. **Institución Educativa:** Isaac Newton
2. **Área:** Comunicación
3. **Grado y sección:** 2° “A”
4. **Investigador:** Ángel Elipio Santillán Leño
5. **Docente:** Juan Carlos Santa Cruz

II. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diverso tipos de textos escritos en su lengua materna	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto narrativo de estructura compleja y vocabulario variado.	Lista de cotejo
		Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.	
	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.	
		Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
		Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma <ul style="list-style-type: none"> • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente... <ul style="list-style-type: none"> • Conoce a Dios y asume su identidad religiosa y espiritual como persona digna, libre y trascendente. 			
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES/ACCIONES OBSERVABLES		
Enfoque de derechos	<ul style="list-style-type: none"> • Libertad y responsabilidad y solidaridad • Disposición a elegir de manera voluntaria y responsable la propia forma de actuar dentro de una sociedad 		

III. MOMENTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

INICIO (15 minutos)

Iniciamos la sesión y saludamos a los estudiantes. Seguidamente recordamos las normas de convivencia para el desarrollo ordenado y participativo de la sesión.

A continuación, planteamos la situación comunicativa a través de una canción navideña: <https://www.youtube.com/watch?v=IDXroEzRMHo>

Les pedimos que escuchen el mensaje y se imaginen el ambiente navideño

- Luego reflexionemos sobre la situación comunicativa. ¿Qué sensación ha despertado en ti la canción?, ¿qué significa la Navidad?, ¿Cómo festejan ustedes la Navidad?, ¿cómo les gustaría festejarla?, Han leído alguna vez o han escuchado alguna historia sobre la navidad. Alguien puede narrarla.

Acto seguido, se presenta el propósito de la sesión: Reflexionamos sobre la Navidad, a través de la lectura del cuento: *El regalo* de Ray Bradbury.

DESARROLLO 70 minutos

Antes de la lectura

El docente entrega a los estudiantes una copia del cuento *El regalo* y les pide que realicen una primera lectura panorámica de manera individual y en silencio.

Enseguida, el docente, solicita leer el título y resaltar las palabras claves, y luego, en el **andamiaje**, pregunta qué significa la palabra “regalo” y les pide, asimismo, que anticipen la trama del texto a partir del título. ¿De qué creen que tratará la historia?

Los anima a hipotetizar la trama de la historia, les dice que no teman equivocarse, porque cuando uno anticipa algo, puede acertar como también puede equivocarse. Si acertamos bien, pero si no acertamos también, bien. La verdad la iremos descubriendo a medida que avancemos en la lectura.

Durante la lectura

El docente indica que se hará una lectura participativa y atenta por párrafos. Explica y organiza la dinámica. Señala que el proceso de lectura se realizará de forma colectiva, con cambio de roles constantes: los estudiantes podrán ser lectores u oyentes, luego en el diálogo, puede ser emisores o receptores, pero todos participan activamente. Les recuerda que mientras alguien lee, los demás deben seguir la lectura de manera silenciosa y deben ir subrayando o anotando sumillas de los aspectos relevantes.

Seguidamente, anuncia que él comenzará con la **lectura modelada** del primer párrafo y pide a los estudiantes que reparen en su voz, la entonación, el ritmo, la pronunciación, la expresividad y las pausas. En el proceso de lectura va comentando: me queda claro la expresión que **mañana sería Navidad**, pero no entiendo muy bien, por qué se dirigen hacia el campo de cohetes, pues no parece ser este, un lugar donde elaboran artefactos pirotécnicos, sino más bien una estación; pero tampoco, no entiendo por qué estaban preocupados. Sigamos la lectura.

Era el primer vuelo por el espacio del niño, su primer viaje en cohete,

Ahora, está más claro, efectivamente *el campo de cohetes* no se trataba del lugar donde fabricaban cohetes, sino de una estación de donde despegarían a un viaje por el espacio. Pero es posible un viaje por el espacio, en estos tiempos. Creo que no, entonces adivino que se trata de un cuento de ciencia ficción. Saben ustedes en qué consiste; pues son narraciones que se ubican en el futuro y hacen uso de tecnologías que aún no ha sido inventadas por el hombre. Sigamos:

Cuando en el despacho de la aduana los obligaron a dejar el regalo, que excedía el peso límite en no más de unos pocos kilos, y el arbolito con sus hermosas velas blancas, sintieron que les quitaban la fiesta y el cariño

Entiendo que será el primer viaje para el niño. Pero que en la oficina de la aduana no le permiten llevar el regalo porque ha excedido el peso. ¿cuál es el regalo?, y ¿para quién es?, será que tendrán algún familiar

en el espacio o en algún otro planeta. O será para el niño por al día siguiente será navidad. Creo que es esto. Anticipo que el regalo es para el niño por la navidad.

A continuación, el docente, elige a un estudiante que continuará con la lectura, y le pide que vaya formulando preguntas sobre lo que está leyendo, como lo ha hecho él. Terminado el párrafo, formula preguntas y solicite que algún estudiante comente: ¿de qué trata el párrafo?, ¿cuál es el escenario que se describe?, ¿Qué decisión toma la familia respecto al regalo? ¿qué le pasará al personaje de la historia?, ¿cree que está loco?, ¿qué haría para ayudarlo? y si fuera el personaje de la historia, ¿qué haría para suplir el regalo?

Se desarrolla la lectura, siguiendo la dinámica de la alternancia. Todos los estudiantes participan como lectores, o como intérpretes o comentaristas en el proceso del diálogo que permite construir el significado textual y la comprensión.

Después de la lectura

El docente forma equipos de 4 o 5 estudiantes para llevar desarrollar la tertulia literaria (**trabajo cooperativo**) sobre la base de preguntas, por ejemplo,

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuál es la sensación que te ha dejado la historia leída?
- ¿Qué es lo que más te gustó del cuento?
- Podemos hacer un parafraseo del texto.
- ¿Cuál es nuestra apreciación crítica?

Acto seguido, contestan las preguntas de comprensión.

Luego se realiza el contraste con las respuestas de los estudiantes en la actividad de inicio. Destacamos la importancia de las estrategias utilizadas en el proceso.

PRACTICAMOS

Motivamos a los estudiantes a realizar la lectura del **texto La niña de los fósforos** Les indicamos que deben aplicar las estrategias trabajadas en la clase y luego se realizará una **tertulia literaria (trabajo cooperativo)**, sobre la base de preguntas, tales como:

- ¿Cómo era *La niña de los fósforos*?
- ¿Qué pasó con la niña?
- ¿Por qué no quería regresar a casa?
- ¿Qué hubieran hecho ustedes para ayudar a la niña?
- ¿Qué opinan sobre las desigualdades sociales?

CIERRE (metacognición) 10 minutos

- Reflexionan a partir de las siguientes preguntas:
- ¿Qué aprendimos a partir de la lectura?
- ¿Qué dificultades de comprensión tuvimos?
- ¿Cómo lo superaste?
- ¿De qué manera se puede mejorar la comprensión lectora?

IV. RECURSOS Y MATERIALES

- Texto: El regalo
- Texto: La niña de los fósforos
- Lap top, cañón multimedia

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	Comentarios
Localiza información relevante en el cuento <i>El regalo</i> y el tipo de lenguaje utilizado			
Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.			
Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.			
Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			
Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			

RECURSOS**Texto 1****El regalo**

Ray Brabdry

Mañana sería Navidad, y aún mientras viajaban los tres hacia el campo de cohetes, el padre y la madre estaban preocupados. Era el primer vuelo por el espacio del niño, su primer viaje en cohete, y deseaban que todo estuviese bien. Cuando en el despacho de la aduana los obligaron a dejar el regalo, que excedía el peso límite en no más de unos pocos kilos, y el arbolito con sus hermosas velas blancas, sintieron que les quitaban la fiesta y el cariño.

El niño los esperaba en el cuarto terminal. Los padres fueron allá, murmurando luego de la discusión inútil con los oficiales interplanetarios.

—¿Qué haremos?

—Nada, nada. ¿Qué podemos hacer?

—¡Qué reglamentos absurdos!

—¡Y tanto que deseaba el árbol!

La sirena aulló y la gente se precipitó al cohete de Marte. La madre y el padre fueron los últimos en entrar, y el niño entre ellos, pálido y silencioso.

—Ya se me ocurrirá algo —dijo el padre.

—¿Qué?... —preguntó el niño.

Y el cohete despegó y se lanzaron hacia arriba en el espacio oscuro.

El cohete se movió y dejó atrás una estela de fuego, y dejó atrás la Tierra, un 24 de diciembre de 2052, subiendo a un lugar donde no había tiempo, donde no había meses, ni años, ni horas. Dormieron durante el resto del primer «día». Cerca de medianoche, hora terráquea, según sus relojes neoyorquinos, el niño despertó y dijo:

—Quiero mirar por el ojo de buey.

Había un único ojo de buey, una «ventana» bastante amplia, de vidrio tremendamente grueso, en la cubierta superior.

—Todavía no —dijo el padre—. Te llevaré más tarde.

—Quiero ver dónde estamos y adónde vamos.

—Quiero que esperes por un motivo —dijo el padre.

El padre había estado despierto, volviéndose a un lado y otro, pensando en el regalo abandonado, el problema de la fiesta, el árbol perdido y las velas blancas. Al fin, sentándose, hacía apenas cinco minutos, creyó haber encontrado un plan. Si lograba llevarlo a cabo este viaje sería en verdad feliz y maravilloso.

—Hijo —dijo—, dentro de media hora, exactamente, será Navidad.

—Oh —dijo la madre consternada. Había esperado que, de algún modo, el niño olvidaría.

El rostro del niño se encendió. Le temblaron los labios.

—Ya lo sé, ya lo sé. ¿Tendré un regalo? ¿Tendré un árbol? Me lo prometieron...

—Sí, sí, todo eso y mucho más —dijo el padre.

—Pero... —empezó a decir la madre.

—Sí —dijo el padre—. Sí, de veras. Todo eso y más, mucho más. Perdón, un momento. Vuelvo enseguida.

Los dejó solos unos veinte minutos. Cuando regresó, sonreía.

—Ya es casi la hora.

—¿Puedo tener tu reloj? —preguntó el niño.

Le dieron el reloj y el niño sostuvo el metal entre los dedos: un resto del tiempo arrastrado por el fuego, el silencio y el movimiento insensible.

—¡Navidad! ¡Ya es Navidad! ¿Dónde está mi regalo?

—A eso vamos —dijo el padre y tomó al niño por el hombro.

Salieron de la cabina, cruzaron el pasillo y subieron por una rampa. La madre los seguía.

—No entiendo.

—Ya entenderás. Hemos llegado —dijo el padre.

Se detuvieron frente a la puerta cerrada de una cabina.

El padre llamó tres veces y luego dos, en código. La puerta se abrió y la luz llegó desde la cabina y se oyó un murmullo de voces.

—Entra, hijo —dijo el padre.

—Está oscuro.

—Te llevaré de la mano. Entra, mamá.

Entraron en el cuarto y la puerta se cerró, y el cuarto estaba, en verdad, muy oscuro. Y ante ellos se abría un inmenso ojo de vidrio, ojo de buey, una ventana de un metro y medio de alto y dos metros de ancho, por la que podían ver el espacio.

El niño se quedó sin aliento.

Detrás, el padre y la madre se quedaron también sin aliento, y entonces en la oscuridad del cuarto varias personas se pusieron a cantar.

—Feliz Navidad, hijo —dijo el padre.

Y las voces en el cuarto cantaban los viejos, familiares villancicos; y el niño avanzó lentamente y aplastó la nariz contra el vidrio frío del ojo de buey. Y allí se quedó largo rato, mirando simplemente el espacio, la noche profunda, y el resplandor, el resplandor de cien mil millones de maravillosas velas blancas...

Texto 2**La niña de los fósforos****Hans Christian Andersen**

¡Qué frío hacía! Nevaba y comenzaba a oscurecer; era la última noche del año, la noche de San Silvestre. Bajo aquel frío y en aquella oscuridad, pasaba por la calle una pobre niña, descalza y con la cabeza descubierta... Verdad es que al salir de su casa llevaba zapatillas, pero ¡de qué le sirvieron!

Eran unas zapatillas que su madre había llevado últimamente, y a la pequeña le venían tan grandes, que las perdió al cruzar corriendo la calle para librarse de dos coches que venían a toda velocidad

Una de las zapatillas no hubo medio de encontrarla, y la otra se la había puesto un mozalbete, que dijo que la haría servir de cuna el día que tuviese hijos. Y así la pobrecilla andaba descalza con los desnudos piececitos completamente amoratados por el frío.

En un viejo delantal llevaba un puñado de fósforos, y un paquete en una mano. En todo el santo día nadie le había comprado nada, ni le había dado un mísero chelín; volvía a su casa hambrienta y medio helada, ¡y parecía tan abatida, la pobrecilla.

Los copos de nieve caían sobre su largo cabello rubio, cuyos hermosos rizos le cubrían el cuello. En un ángulo que formaban dos casas - una más saliente que la otra -, se sentó en el suelo y se acurrucó hecha un ovillo.

Encogía los piececitos todo lo posible, pero el frío la iba invadiendo, y, por otra parte, no se atrevía a volver a casa, pues no había vendido ni un fósforo, ni recogido un triste céntimo. Su padre le pegaría, además de que en casa hacía frío también; solo los cobijaba el tejado, y el viento entraba por todas partes, pese a la paja y los trapos con que habían procurado tapar las rendijas.

Tenía las manitas casi ateridas de frío. ¡Ay, un fósforo la aliviaría seguramente! ¡Si se atreviese a sacar uno solo del manojo, frotarlo contra la pared y calentarse los dedos! Y sacó uno: '¡ritch!'. ¡Cómo chispeó y cómo quemaba! Dio una llama clara, cálida, como una lucecita, cuando la resguardó con la mano; una luz maravillosa.

Le pareció a la pequeñuela que estaba sentada junto a una gran estufa de hierro, con pies y campana de latón; el fuego ardía magníficamente en su interior, ¡y calentaba tan bien! La niña alargó los pies para calentárselos a su vez, pero se extinguió la llama, se esfumó la estufa, y ella se quedó sentada, con el resto de la consumida cerilla en la mano.

Encendió otra, que, al arder y proyectar su luz sobre la pared, volvió a esta transparente como si fuese de gasa, y la niña pudo ver el interior de una habitación donde estaba la mesa puesta, cubierta con un blanquísimo mantel y fina porcelana.

Un pato asado humeaba deliciosamente, relleno de ciruelas y manzanas. Y lo mejor del caso fue que el pato saltó fuera de la fuente y, anadeando por el suelo con un tenedor y un cuchillo a la espalda, se dirigió hacia la pobre muchachita. Pero en aquel momento se apagó el fósforo, dejando visible tan solo la gruesa y fría pared.

Encendió la niña una tercera cerilla, y se encontró sentada debajo de un hermosísimo árbol de Navidad. Era aún más alto y más bonito que el que viera la última Nochebuena, a través de la puerta de cristales, en casa del rico comerciante.

Millares de velitas, ardían en las ramas verdes, y de estas colgaban pintadas estampas, semejantes a las que adornaban los escaparates. La pequeña levantó los dos bracitos... y entonces se apagó el fósforo.

Todas las lucecitas se remontaron a lo alto, y ella se dio cuenta de que eran las rutilantes estrellas del cielo; una de ellas se desprendió y trazó en el firmamento una larga estela de fuego.

- Alguien se está muriendo - pensó la niña, pues su abuela, la única persona que la había querido, pero que estaba muerta ya, le había dicho 'Cuando una estrella cae, un alma se eleva hacia Dios'.

Frotó una nueva cerilla contra la pared; se iluminó el espacio inmediato, y apareció la anciana abuelita, radiante, dulce y cariñosa.

-¡Abuelita! - exclamó la pequeña -. ¡Llévame, contigo! Sé que te irás también cuando se apague el fósforo, del mismo modo que se fueron la estufa, el asado y el árbol de Navidad.

Se apresuró a encender los fósforos que le quedaban, afanosa de no perder a su abuela; y los fósforos brillaron con luz más clara que la del pleno día. Nunca la abuelita había sido tan alta y tan hermosa; tomó a la niña en el brazo y, envueltas las dos en un gran resplandor, henchidas de gozo, emprendieron el vuelo hacia las alturas, sin que la pequeña sintiera ya frío, hambre ni miedo. Estaban en la mansión de Dios Nuestro Señor.

Pero en el ángulo de la casa, la fría madrugada descubrió a la chiquilla, rojas las mejillas, y la boca sonriente... Muerta, muerta de frío en la última noche del Año Viejo.

La primera mañana del Nuevo Año iluminó el pequeño cadáver, sentado, con sus fósforos, un paquetito de los cuales aparecía consumido casi del todo. '¡Quiso calentarse!', dijo la gente.

Pero nadie supo las maravillas que había visto, ni el esplendor con que, en compañía de su anciana abuelita, había subido a la gloria del Año Nuevo.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5

“Reflexionamos sobre el sentido de la justicia”

I. DATOS INFORMATIVOS

1. **Institución Educativa:** Isaac Newton
2. **Área:** Comunicación
3. **Grado y sección:** 2° “A”
4. **Investigador:** Angel Elipio Santillán Leño
5. **Docente:** Juan Carlos Santa Cruz

II. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diverso tipos de textos escritos en su lengua materna	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto narrativo de estructura compleja y vocabulario variado.	Lista de cotejo
		Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.	
	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.	
		Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática. Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.		
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma <ul style="list-style-type: none"> • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común <ul style="list-style-type: none"> • Construye normas y asume acuerdos y leyes 			
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES/ACCIONES OBSERVABLES		
Derechos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de derechos • Disposición a conocer, reconocer y valorar los derechos individuales y colectivos que tenemos las personas en el ámbito privado y público 		

III. MOMENTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

INICIO (15 minutos)

Iniciamos la sesión y saludamos a los estudiantes. Seguidamente recordamos las normas de convivencia para el desarrollo ordenado y participativo de la sesión.

A continuación, planteamos la situación comunicativa presentando el titular de una noticia ocurrida en el país:

Policía abate a un delincuente que asaltaba un bus interprovincial.

- Luego reflexionemos sobre la situación comunicativa, a través de preguntas. ¿Quiénes escucharon la noticia?, ¿por qué la delincuencia se está incrementando en nuestro país?, ¿qué podemos hacer para desterrar la delincuencia en nuestro medio?, ¿consideran correcta la intervención del policía?, ¿por qué?

Acto seguido, se presenta el propósito de la sesión: **Reflexionamos sobre el sentido de la justicia** a través de la lectura del cuento: *¡Diles que no me maten!* de Juan Rulfo.

DESARROLLO 70 minutos

Antes de la lectura

El docente entrega a los estudiantes una copia del cuento *¡Diles que no me maten!* y les pide que realicen una primera lectura panorámica de manera individual y en silencio.

Enseguida, el docente, solicita leer el título y resaltar las palabras claves, y luego, en el **andamiaje**, les pide que reconozcan las palabras claves; asimismo, que anticipen la trama del texto a partir del título. ¿De qué creen que tratará la historia?

Los anima a hipotetizar la trama de la historia, les dice que no teman equivocarse, porque cuando uno anticipa algo, puede acertar, pero también puede equivocarse. Si acertamos bien, pero si no acertamos también, bien. La verdad la iremos descubriendo a medida que avancemos en la lectura.

Durante la lectura

El docente indica que se hará una lectura participativa y atenta por párrafos. Explica y organiza la dinámica. Señala que el proceso de lectura se realizará de forma colectiva, con cambios de roles constantes: los estudiantes podrán ser lectores u oyentes, luego en el diálogo, puede ser emisores o receptores, pero todos participan activamente. Les recuerda que mientras alguien lee, los demás deben seguir la lectura de manera silenciosa y deben ir subrayando o anotando sumillas de los aspectos relevantes y cuando alguien habla deben escuchar el sentido del mensaje.

Seguidamente, anuncia que él comenzará con la **lectura modelada** de las primeras oraciones y pide a los estudiantes que reparen en su voz, la entonación, el ritmo, la pronunciación, la expresividad y las pausas y además, escuchen lo que va pensando mientras lee. Y comienza:

—¡Diles que no me maten, Justino! Anda, vete a decirles eso. Que por caridad. Así diles. Diles que lo hagan por caridad.

En esta parte queda claro, que se trata de un hombre condenado a muerte y que pide a alguien que interceda por él a fin de que no lo maten. Pero no sabemos, quién es el hombre que está condenado a muerte, ni por qué lo quieren matar, menos sabemos quién o quiénes lo van a ejecutar. De modo que estas preguntas, me guiarán en la lectura de las siguientes oraciones.

—No puedo. Hay allí un sargento que no quiere oír hablar nada de ti.

—Haz que te oiga. Date tus mañas y dile que para sustos ya ha estado bueno. Dile que lo haga por caridad de Dios.

—No se trata de sustos. Parece que te van a matar de a de veras. Y yo ya no quiero volver allá.

—Anda otra vez. Solamente otra vez, a ver qué consigues.

—No. No tengo ganas de eso, yo soy tu hijo. Y si voy mucho con ellos, acabarán por saber quién soy y les dará por afusilarme a mí también. Es mejor dejar las cosas de este tamaño.

—Anda, Justino. Diles que tengan tantita lástima de mí. Nomás eso diles.

Justino apretó los dientes y movió la cabeza diciendo:

—No.

Vamos entendiendo, el hombre a quien le insiste a que suplique por su vida, se llama Justino y es su hijo. Pero él no quiere ir a hablar, porque también teme por su vida. Se justifica diciendo que, **si voy mucho con ellos, acabarán por saber quién soy y les dará por afusilarme a mí también. Es mejor dejar las cosas de ese tamaño.** Podemos inferir en el mensaje, un aire de temor y cobardía, como también de resignación frente a la inminente muerte del padre. ¿Qué dicen ustedes?, ¿están de acuerdo con mis inferencias?, alguien quiere intervenir. De otro lado, se habla de un sargento que está custodiando al reo; entonces me hace pensar que quienes quieren matar al hombre es el cuerpo del ejército o de la policía. Es posible que el hombre haya cometido un delito grave. Pero todavía no sabemos, cuál es el delito. Ustedes creen que hay delitos que merecen ser castigados con la muerte. Gracias, por su intervención. Continuamos...

Seguidamente, el docente, elige a un estudiante que continuará con la lectura, y le pide que vaya formulando preguntas sobre lo que está leyendo, como lo ha hecho él. Terminado el párrafo, formula preguntas y solicite que algún estudiante comente: ¿de qué trata el párrafo?, ¿Justino se anima a interceder por la vida de su padre?, ¿Qué ocurrirá con el condenado a muerte? ¿qué le pasará al personaje de la historia?, ¿saben, por qué lo quieren matar?, ¿qué haría para ayudarlo? y si fueran el hijo del personaje ¿qué haría para evitar su muerte?

Se desarrolla la lectura, siguiendo la dinámica de la alternancia. Todos los estudiantes participan como lectores, o como intérpretes o comentaristas en el proceso del diálogo que permite construir el significado textual y la comprensión.

Después de la lectura

El docente forma equipos de 4 o 5 estudiantes para llevar desarrollar la tertulia literaria (**trabajo cooperativo**) sobre la base de preguntas, por ejemplo,

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuál es la sensación que te ha dejado la historia leída?
- ¿Qué es lo que más te gustó del cuento?
- Podemos hacer un parafraseo del texto.
- ¿Cuál es nuestra apreciación crítica?

Acto seguido, contestan las preguntas de comprensión.

Luego se realiza el contraste con las respuestas de los estudiantes en la actividad de inicio. Destacamos la importancia de las estrategias utilizadas en el proceso.

CIERRE (Metacognición) 10 minutos

- Reflexionan a partir de las siguientes preguntas:
- ¿Qué aprendimos a partir de la lectura?
- ¿Qué dificultades de comprensión tuvimos?
- ¿Cómo lo superaste?
- ¿De qué manera se puede mejorar la comprensión lectora?

IV. RECURSOS Y MATERIALES

- Texto: ¡Diles que no me maten!
- Lap top, cañón multimedia

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	Comentarios
Localiza información relevante en el cuento <i>¡Diles que no me maten!</i> y el tipo de lenguaje utilizado			
Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.			
Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.			
Deduca el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			
Deduca el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			

RECURSOS

Texto 1

¡Diles que no me maten!

Juan Rulfo

—¡Diles que no me maten, Justino! Anda, vete a decirles eso. Que por caridad. Así diles. Diles que lo hagan por caridad.

—No puedo. Hay allí un sargento que no quiere oír hablar nada de ti.

—Haz que te oiga. Date tus mañas y dile que para sustos ya ha estado bueno. Dile que lo haga por caridad de Dios.

—No se trata de sustos. Parece que te van a matar de a de veras. Y yo ya no quiero volver allá.

—Anda otra vez. Solamente otra vez, a ver qué consigues.

—No. No tengo ganas de eso, yo soy tu hijo. Y si voy mucho con ellos, acabarán por saber quién soy y les dará por afusilarme a mí también. Es mejor dejar las cosas de este tamaño.

—Anda, Justino. Diles que tengan tantita lástima de mí. Nomás eso diles.

Justino apretó los dientes y movió la cabeza diciendo:

—No.

Y siguió sacudiendo la cabeza durante mucho rato.

—Dile al sargento que te deje ver al coronel. Y cuéntale lo viejo que estoy. Lo poco que valgo. ¿Qué ganancia sacará con matarme? Ninguna ganancia. Al fin y al cabo él debe tener un alma. Dile que lo haga por la bendita salvación de su alma.

Justino se levantó de la pila de piedras en que estaba sentado y caminó hasta la puerta del corral. Luego se dio vuelta para decir:

—Voy, pues. Pero si de perdida me afusilan a mí también, ¿quién cuidará de mi mujer y de los hijos?

—La Providencia, Justino. Ella se encargará de ellos. Ocúpate de ir allá y ver qué cosas haces por mí. Eso es lo que urge.

Lo habían traído de madrugada. Y ahora era ya entrada la mañana y él seguía todavía allí, amarrado a un horcón, esperando. No se podía estar quieto. Había hecho el intento de dormir un rato para apaciguarse, pero el sueño se le había ido. También se le había ido el hambre. No tenía ganas de nada. Sólo de vivir. Ahora que sabía bien a bien que lo iban a matar, le habían entrado unas ganas tan grandes de vivir como sólo las puede sentir un recién resucitado. Quién le iba a decir que volvería aquel asunto tan viejo, tan rancio, tan enterrado como creía que estaba. Aquel asunto de cuando tuvo que matar a don Lupe. No nada más por nomás, como quisieron hacerle ver los de Alima, sino porque tuvo sus razones. Él se acordaba:

Don Lupe Terreros, el dueño de la Puerta de Piedra, por más señas su compadre. Al que él, Juvencio Nava, tuvo que matar por eso; por ser el dueño de la Puerta de Piedra y que, siendo también su compadre, le negó el pasto para sus animales.

Primero se aguantó por puro compromiso. Pero después, cuando la sequía, en que vio cómo se le morían uno tras otro sus animales hostigados por el hambre y que su compadre don Lupe seguía negándole la yerba de sus potreros, entonces fue cuando se puso a romper la cerca y a arrear la bola de animales flacos hasta las paraneras para que se hartaran de comer. Y eso no le había gustado a don Lupe, que mandó tapar otra vez la cerca para que él, Juvencio Nava, le volviera a abrir otra vez el agujero. Así, de día se tapaba el agujero y de noche se volvía a abrir, mientras el ganado estaba allí, siempre pegado a la cerca, siempre esperando; aquel ganado suyo que antes nomás se vivía oliendo el pasto sin poder probarlo.

Y él, y don Lupe alegaban y volvían a alegar sin llegar a ponerse de acuerdo. Hasta que una vez don Lupe le dijo:

—Mira, Juvencio, otro animal más que metas al potrero y te lo mato.

Y él contestó:

—Mire, don Lupe, yo no tengo la culpa de que los animales busquen su acomodo. Ellos son inocentes. Ahí se lo haiga si me los mata.

«Y me mató un novillo.

«Esto pasó hace treinta y cinco años, por marzo, porque ya en abril andaba yo en el monte, corriendo del exhorto. No me valieron ni las diez vacas que le di al juez, ni el embargo de mi casa para pagarle la salida de la cárcel. Todavía después, se pagaron con lo que quedaba nomás por no perseguirme, aunque de todos modos me perseguían. Por eso me vine a vivir junto con mi hijo a este otro terrenito que yo tenía y que se nombra Palo de Venado. Y mi hijo creció y se casó con la nuera Ignacia y tuvo ya ocho hijos. Así que la cosa ya va para viejo, y según eso debería estar olvidada. Pero, según eso, no lo está.

«Yo entonces calculé que con unos cien pesos quedaba arreglado todo. El difunto don Lupe era solo, solamente con su mujer y los dos muchachitos todavía de a gatas. Y la viuda pronto murió también dizque de pena. Y a los muchachitos se los llevaron lejos, donde unos parientes. Así que, por parte de ellos, no había que tener miedo.

«Pero los demás se atuvieron a que yo andaba exhortado y enjuiciado para asustarme y seguir robándome. Cada que llegaba alguien al pueblo me avisaban:

«—Por ahí andan unos fureños, Juvencio.

«Y yo echaba pal monte, entreverándome entre los madroños y pasándome los días comiendo verdolagas. A veces tenía que salir a la media noche, como si me fueran correteando los perros. Eso duró toda la vida. No fue un año ni dos. Fue toda la vida.»

Y ahora habían ido por él, cuando no esperaba ya a nadie, confiado en el olvido en que lo tenía la gente; creyendo que al menos sus últimos días los pasaría tranquilos. «Al menos esto -pensó- conseguiré con estar viejo. Me dejarán en paz».

Se había dado a esta esperanza por entero. Por eso era que le costaba trabajo imaginar morir así, de repente, a estas alturas de su vida, después de tanto pelear para librarse de la muerte; de haberse pasado su mejor tiempo tirando de un lado para otro arrastrado por los sobresaltos y cuando su cuerpo había

acabado por ser un puro pellejo correoso curtido por los malos días en que tuvo que andar escondiéndose de todos.

Por si acaso, ¿no había dejado hasta que se le fuera su mujer? Aquel día en que amaneció con la nueva de que su mujer se le había ido, ni siquiera le pasó por la cabeza la intención de salir a buscarla. Dejó que se fuera sin indagar para nada ni con quién ni para dónde, con tal de no bajar al pueblo. Dejó que se le fuera como se le había ido todo lo demás, sin meter las manos. Ya lo único que le quedaba para cuidar era la vida, y ésta la conservaría a como diera lugar. No podía dejar que lo mataran. No podía. Mucho menos ahora.

Pero para eso lo habían traído de allá, de Palo de Venado. No necesitaron amarrarlo para que los siguiera. Él anduvo solo, únicamente maniatado por el miedo. Ellos se dieron cuenta de que no podía correr con aquel cuerpo viejo, con aquellas piernas flacas como sicuas secas, acalambradas por el miedo de morir. Porque a eso iba. A morir. Se lo dijeron.

Desde entonces lo supo. Comenzó a sentir esa comezón en el estómago que le llegaba de pronto siempre que veía de cerca la muerte y que le sacaba el ansia por los ojos, y que le hinchaba la boca con aquellos buches de agua agria que tenía que tragarse sin querer. Y esa cosa que le hacía los pies pesados mientras su cabeza se le ablandaba y el corazón le pegaba con todas sus fuerzas en las costillas. No, no podía acostumbrarse a la idea de que lo mataran.

Tenía que haber alguna esperanza. En algún lugar podría aún quedar alguna esperanza. Tal vez ellos se hubieran equivocado. Quizá buscaban a otro Juvencio Nava y no al Juvencio Nava que era él.

Caminó entre aquellos hombres en silencio, con los brazos caídos. La madrugada era oscura, sin estrellas. El viento soplaba despacio, se llevaba la tierra seca y traía más, llena de ese olor como de orines que tiene el polvo de los caminos.

Sus ojos, que se habían apenuscado con los años, venían viendo la tierra, aquí, debajo de sus pies, a pesar de la oscuridad. Allí en la tierra estaba toda su vida. Sesenta años de vivir sobre de ella, de encerrarla entre sus manos, de haberla probado como se prueba el sabor de la carne.

Se vino largo rato desmenuzándola con los ojos, saboreando cada pedazo como si fuera el último, sabiendo casi que sería el último.

Luego, como queriendo decir algo, miraba a los hombres que iban junto a él. Iba a decirles que lo soltaran, que lo dejaran que se fuera: «Yo no le he hecho daño a nadie, muchachos», iba a decirles, pero se quedaba callado. «Más adelantito se los diré», pensaba.

Y sólo los veía. Podía hasta imaginar que eran sus amigos; pero no quería hacerlo. No lo eran. No sabía quiénes eran. Los veía a su lado ladeándose y agachándose de vez en cuando para ver por dónde seguía el camino.

Los había visto por primera vez al pardear de la tarde, en esa hora desteñida en que todo parece chamuscado. Habían atravesado los surcos pisando la milpa tierna. Y él había bajado a eso: a decirles que allí estaba comenzando a crecer la milpa. Pero ellos no se detuvieron.

Los había visto con tiempo. Siempre tuvo la suerte de ver con tiempo todo. Pudo haberse escondido, caminar unas cuantas horas por el cerro mientras ellos se iban y después volver a bajar. Al fin y al cabo la milpa no se lograría de ningún modo. Ya era tiempo de que hubieran venido las aguas y las aguas no aparecían y la milpa comenzaba a marchitarse. No tardaría en estar seca del todo.

Así que ni valía la pena de haber bajado; haberse metido entre aquellos hombres como en un agujero, para ya no volver a salir.

Y ahora seguía junto a ellos, aguantándose las ganas de decirles que lo soltaran. No les veía la cara; sólo veía los bultos que se repegaban o se separaban de él. De manera que cuando se puso a hablar, no supo si lo habían oído. Dijo:

—Yo nunca le he hecho daño a nadie —eso dijo. Pero nada cambió. Ninguno de los bultos pareció darse cuenta. Las caras no se volvieron a verlo. Siguieron igual, como si hubieran venido dormidos.

Entonces pensó que no tenía nada más que decir, que tendría que buscar la esperanza en algún otro lado. Dejó caer otra vez los brazos y entró en las primeras casas del pueblo en medio de aquellos cuatro hombres oscurecidos por el color negro de la noche.

—Mi coronel, aquí está el hombre.

Se habían detenido delante del boquete de la puerta. Él, con el sombrero en la mano, por respeto, esperando ver salir a alguien. Pero sólo salió la voz:

—¿Cuál hombre? -preguntaron.

—El de Palo de Venado, mi coronel. El que usted nos mandó a traer.

—Pregúntale que si ha vivido alguna vez en Alima -volvió a decir la voz de allá adentro.

—¡Ey, tú ¿Que si has habitado en Alima? —repitió la pregunta el sargento que estaba frente a él.

—Sí. Dile al coronel que de allá mismo soy. Y que allí he vivido hasta hace poco.

—Pregúntale que si conoció a Guadalupe Terreros.

—Que dizque si conociste a Guadalupe Terreros.

—¿A don Lupe? Sí. Dile que sí lo conocí. Ya murió.

Entonces la voz de allá adentro cambió de tono:

—Ya sé que murió -dijo- Y siguió hablando como si platicara con alguien allá, al otro lado de la pared de carrizos:

—Guadalupe Terreros era mi padre. Cuando crecí y lo busqué me dijeron que estaba muerto. Es algo difícil crecer sabiendo que la cosa de donde podemos agarrarnos para enraizar está muerta. Con nosotros, eso pasó.

«Luego supe que lo habían matado a machetazos, clavándole después una pica de buey en el estómago. Me contaron que duró más de dos días perdido y que, cuando lo encontraron tirado en un arroyo, todavía estaba agonizando y pidiendo el encargo de que le cuidaran a su familia.

«Esto, con el tiempo, parece olvidarse. Uno trata de olvidarlo. Lo que no se olvida es llegar a saber que el que hizo aquello está aún vivo, alimentando su alma podrida con la ilusión de la vida eterna. No podría perdonar a ése, aunque no lo conozco; pero el hecho de que se haya puesto en el lugar donde yo sé que está, me da ánimos para acabar con él. No puedo perdonarle que siga viviendo. No debía haber nacido nunca».

Desde acá, desde fuera, se oyó bien claro cuando dijo. Después ordenó:

—¡Llévenselo y amárrenlo un rato, para que padezca, y luego fusílenlo!

—¡Mírame, coronel! -pidió él-. Ya no valgo nada. No tardaré en morirme solito, derrengado de viejo. ¡No me mates...!

—¡Llévenselo! —volvió a decir la voz de adentro.

—...Ya he pagado, coronel. He pagado muchas veces. Todo me lo quitaron. Me castigaron de muchos modos. Me he pasado cosa de cuarenta años escondido como unapestado, siempre con el palpito de que en cualquier rato me matarían. No merezco morir así, coronel. Déjame que, al menos, el Señor me perdone. ¡No me mates! ¡Diles que no me maten!

Estaba allí, como si lo hubieran golpeado, sacudiendo su sombrero contra la tierra. Gritando.

En seguida la voz de allá adentro dijo:

—Amárrenlo y denle algo de beber hasta que se emborrache para que no le duelan los tiros.

Ahora, por fin, se había apaciguado. Estaba allí arrinconado al pie del horcón. Había venido su hijo Justino y su hijo Justino se había ido y había vuelto y ahora otra vez venía.

Lo echó encima del burro. Lo apretó bien apretado al aparejo para que no se fuese a caer por el camino. Le metió su cabeza dentro de un costal para que no diera mala impresión. Y luego le hizo pelos al burro y se fueron, arrebiatados, de prisa, para llegar a Palo de Venado todavía con tiempo para arreglar el velorio del difunto.

—Tu nuera y los nietos te extrañarán —iba diciéndole—. Te mirarán a la cara y creerán que no eres tú. Se les afigurará que te ha comido el coyote cuando te vean con esa cara tan llena de boquetes por tanto tiro de gracia como te dieron.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 6

“Reflexionamos sobre la pobreza y los golpes de suerte”

I. DATOS INFORMATIVOS

1. Institución Educativa: Isaac Newton
2. Área: Comunicación
3. Grado y sección: 2° “A”
4. Investigador: Ángel Elipio Santillán Leaño
5. Docente: Juan Carlos Santa Cruz

II. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diverso tipos de textos escritos en su lengua materna	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto narrativo de estructura compleja y vocabulario variado.	Lista de cotejo
		Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.	
	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.	
		Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática. Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.		
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma <ul style="list-style-type: none"> • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Gestiona responsablemente los recursos económicos <ul style="list-style-type: none"> • Toma decisiones económicas y financieras 			
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES/ACCIONES OBSERVABLES		
Derechos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de derechos • Disposición a conocer, reconocer y valorar los derechos individuales y colectivos que tenemos las personas en el ámbito privado y público 		

III. MOMENTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

INICIO (20 minutos)

Iniciamos la sesión y saludamos a los estudiantes. Seguidamente recordamos las normas de convivencia para el desarrollo ordenado y participativo de la sesión.

A continuación, planteamos la situación comunicativa a través de la lectura de un poema de Pablo Neruda, titulado: La pobreza.

La pobreza

La **pobreza**
 ay no quieres,
 te asusta
 la **pobreza**,
 no quieres
 ir con zapatos rotos al mercado
 y volver con el viejo vestido.
 Amor, no amamos,
 como quieren los ricos,
 la miseria. Nosotros
 la extirparemos como diente maligno
 que hasta ahora ha mordido el corazón del hombre.
 Pero no quiero
 que la temas.
 Si llega por mi culpa a tu morada,
 si la **pobreza** expulsa
 tus zapatos dorados,
 que no expulse tu risa que es el pan de mi vida.
 Si no puedes pagar el alquiler
 sal al trabajo con paso orgulloso,
 y piensa, amor, que yo te estoy mirando
 y somos juntos la mayor riqueza
 que jamás se reunió sobre la tierra.

- Luego reflexionemos sobre la situación comunicativa. ¿Qué sensación ha despertado en ti el poema?, ¿cuál es el tema del poema?, ¿A quién se dirige el hablante poético?, ¿La pobreza, según el poeta, es algo negativo?, ¿qué opinan ustedes?, ¿Es posible que la riqueza en una familia pobre?

Acto seguido, se presenta el propósito de la sesión: **Reflexionamos sobre la pobreza y los golpes de suerte**, a través de la lectura del cuento: *No hay mal que por bien no venga* de Ricardo Palma.

DESARROLLO 60 minutos

Antes de la lectura

El docente entrega a los estudiantes una copia del cuento **No hay mal que por bien no venga** y les pide que realicen una primera lectura panorámica de manera individual y en silencio.

Enseguida, el docente, solicita leer el título y resaltar las palabras claves, y luego, en el **andamiaje**, pregunta qué significa el refrán “no hay mal que por bien no venga” y les pide, asimismo, que anticipen la trama del texto a partir del título. ¿De qué creen que tratará la historia?

Los anima a hipotetizar la trama de la historia, les dice que no teman equivocarse, porque cuando uno anticipa algo, puede acertar como también puede equivocarse. Si acertamos bien, pero si no acertamos también, bien. La verdad la iremos descubriendo a medida que avancemos en la lectura.

Durante la lectura

El docente indica que se hará una lectura participativa y atenta por párrafos. Explica y organiza la dinámica. Señala que el proceso de lectura se realizará de forma colectiva, con cambio de roles constantes: los estudiantes podrán ser lectores u oyentes, luego en el diálogo, puede ser emisores o receptores, pero todos participan activamente. Les recuerda que mientras alguien lee, los demás deben seguir la lectura de manera silenciosa y deben ir subrayando o anotando sumillas de los aspectos relevantes.

Seguidamente, anuncia que él comenzará con la **lectura modelada** del primer párrafo y pide a los estudiantes que reparen en su voz, la entonación, el ritmo, la pronunciación, la expresividad y las pausas. Además, escuchen, lo voy pensando mientras intento comprender el texto. Comenzamos:

La casa de huérfanos de Lima fue fundada en 1597 por Luis Ojeda el Pecador, bajo la advocación de Nuestra Señora de Atocha. Lo que movió al caritativo varón a ocuparse de los expósitos fue el haber encontrado en el atrio de la Merced el cuerpo de una criatura casi devorado por los perros. Asociáronse al fundador los escribanos de la ciudad, tal vez impulsados por el aguijón de la conciencia, y en descargo de algunas falsificaciones de testamento y otros pecadillos del oficio.

En el proceso de lectura va comentando: me queda claro que, en este primer párrafo, el autor alude a un hecho histórico: la fundación de la casa de huérfanos de Lima en 1597, por Luis Ojeda el Pecador. Asimismo, señala los motivos por los que la fundó y el apoyo que recibió de la asociación de escribanos para tal fin. Sin embargo, hasta este momento, no tenemos ningún atisbo de la historia que nos contará. Lo único que podemos anticipar es que es la historia que nos contará, probablemente se desarrollará, en esta casa. De otro modo, no tendría justificación este párrafo. Pero ahora me pregunto, ¿qué pudo haber ocurrido en esta casa? Para saberlo, debemos continuar con la lectura...

A continuación, el docente, solicita un(a) voluntario(a) para continuar con la lectura, y le pide que debe ir formulando preguntas sobre lo que está leyendo, como lo ha hecho él. Cuando ha terminado la lectura, formula preguntas y solicita que algún estudiante comente: ¿de qué trata el párrafo?, ¿cuál es el escenario que se describe?, ¿Por qué la aristocracia no le da su apoyo al padre Luis?, ¿cómo termina el fundador de la casa de huérfanos?, ¿cree que Dios lo escucha?, ¿Cómo funcionó la casa en los primeros días?

Se desarrolla la lectura, siguiendo la dinámica de la alternancia. Todos los estudiantes participan como lectores, o como intérpretes o comentaristas en el proceso del diálogo que permite construir el significado textual y la comprensión.

Después de la lectura

El docente forma equipos de 4 o 5 estudiantes para llevar a desarrollar la tertulia literaria (**trabajo cooperativo**) sobre la base de preguntas, por ejemplo,

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuál es la sensación que te ha dejado la historia leída?
- ¿Qué es lo que más te gustó del cuento?
- Podemos hacer un parafraseo del texto.
- ¿Cuál es nuestra apreciación crítica?

Acto seguido, contestan las preguntas de comprensión.

Luego se realiza el contraste con las respuestas de los estudiantes en la actividad de inicio. Destacamos la importancia de las estrategias utilizadas en el proceso.

CIERRE (metacognición) 10 minutos

- Reflexionan a partir de las siguientes preguntas:
- ¿Qué aprendimos a partir de la lectura?
- ¿Qué dificultades de comprensión tuvimos?
- ¿Cómo lo superaste?
- ¿De qué manera se puede mejorar la comprensión lectora?

IV. RECURSOS Y MATERIALES

- Texto: No hay mal que por bien no venga
- Lap top, cañón multimedia

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	Comentarios
Localiza información relevante en el cuento <i>No hay mal que por bien no venga</i> y el tipo de lenguaje utilizado			
Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.			
Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.			
Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			
Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			

RECURSOS**Texto 1****La pobreza****Pablo Neruda**

La **pobreza**
ay no quieres,
te asusta
la **pobreza**,
no quieres
ir con zapatos rotos al mercado
y volver con el viejo vestido.
Amor, no amamos,
como quieren los ricos,
la miseria. Nosotros
la extirparemos como diente maligno
que hasta ahora ha mordido el corazón del hombre.
Pero no quiero
que la temas.
Si llega por mi culpa a tu morada,
si la **pobreza** expulsa
tus zapatos dorados,
que no expulse tu risa que es el pan de mi vida.
Si no puedes pagar el alquiler
sal al trabajo con paso orgulloso,
y piensa, amor, que yo te estoy mirando
y somos juntos la mayor riqueza
que jamás se reunió sobre la tierra.

Texto 2

No hay mal que por bien no venga

Ricardo Palma

La casa de huérfanos de Lima fue fundada en 1597 por Luis Ojeda el Pecador, bajo la advocación de Nuestra Señora de Atocha. Lo que movió al caritativo varón a ocuparse de los expósitos fue el haber encontrado en el atrio de la Merced el cuerpo de una criatura casi devorado por los perros. Asociáronse al fundador los escribanos de la ciudad, tal vez impulsados por el aguijón de la conciencia, y en descargo de algunas falsificaciones de testamento y otros pecadillos del oficio.

Cuenta el padre Cobos que un día salió Luis el Pecador por las calles de Lima con dos niños en los brazos, diciendo:

—Ayúdenme, hermanos a criar estos angelitos y otros que tengo en casa—. Ni el virrey, ni aristocracia, ni los mercaderes y demás gente rica atendieron al postulante, sino el gremio de escribanos y relatores, que subía a ochenta individuos, poco más o menos. Constituida ya la hermandad, dijo Luis el Pecador:

—Pues tanta dicha miran mis ojos, ya puedes, Dios mío recogerte a tu siervo.

Y lo particular es que murió a los tres días y en olor de santidad.

En los primeros tiempos, bastaba con golpear la puerta para que asomase la superiora del establecimiento, y sin hacer pregunta indiscreta, recibía la encomienda de manos de la tapada o embozado conductor.

Años más tarde, algunos curiosos, principalmente los colegiales de San Carlos, dieron en esconderse a inmediaciones de la casa y seguir pista a las portadoras de contrabando. Algunos misterios domésticos llegaron así a traslucirse, andando en lenguas la honra de casadas y doncellas. Lima se volvió un hervidero de chismes, y hubo muchachas encerradas en el convento, después de motilonas, y aun recibieron paliza muchos aficionados a cazar en vedado.

Discurriose entonces que la mejor manera de conservar el misterio era establecer un torno en la calle, junto a la puerta de la casa.

Un pobre zapatero, que vivía en la calle de los Gallos, estaba casado con una hembra tan fecunda, que cada año lo obsequiaba, si no con mellizos, por lo menos con un vástago.

Aconteció que por entonces hubo epidemia de depositar muchachos en el torno, y rara era la noche que, de ocho a nueve, no colocaran en él siquiera un par de mamones. Alarmose la superiora con esta invasión, tanto más cuanto le dijeron que un mismo individuo, embozado en una capa, era el conductor de los huéspedes. Propúsose la buena señora descubrir el intrínquis, si lo había, y apostó cuatro jayanes para que se apoderasen del encapado.

Quiso la suerte que esa noche se decidiera el zapatero a llevar a su recién nacido a la santa casa, pues carecía de recursos para mantener un hijo más. A tiempo que los jayanes le caían encima, una enlutada colocaba otro niño en el torno.

Conducido el pobrete a la casa, le dijo la superiora:

—Es mucha pechuga que todas las noches traiga usted a pares los muchachos. ¿Qué se ha figurado usted?

Ya puede cargar con los que ha traído hoy, antes de que lo haga poner preso para que la Inquisición averigüe si tiene usted pacto con el diablo o fábrica de hacer muchachos. ¿Habrás visto la lisura del hombre?

Al oír lo de la Inquisición, contestó temblando el zapatero:

—Pero, señora, uno no más es mío, quédese usted con el otro.

—¡Largo de aquí, so arrastrado, y llévese su par de diablitos!

El zapatero no tuvo más que regresar a su casa con dos bultos bajo la capa, y contó el percance a su mujer. Ésta, que se había quedado llorando a lágrima viva porque la miseria la obligaba a desprenderse del hijo de sus entrañas, le dijo a su marido:

—Dios, que lo ha dispuesto así, te dará fuerzas para buscar dos panes más. En vez de diez hijos tendremos una docena que mantener.

Y después de besar al suyo con el santo cariño de las madres, empezó a acariciar y desnudar al intruso.

—Jesús! ¡Y cómo pesa el angelito!

Y de veras que el chico pesaba, pues estaba ceñido con un cinturón diestramente arreglado y que contenía cien onzas de oro. Además, traía un papel con las siguientes palabras: «Está bautizado y se llama Carlitos. Ese dinero es para que su lactancia no grave a la casa. Sus padres esperan en Dios poder reclamarlo algún día.»

Cuando menos lo esperaba salió de pobre el zapatero, pues con las monedas del infante habilitó la tienda, y fue prosperando que era una bendición.

Su mujer crió al niño con mucho mimo, y al cumplir éste seis años fue recogido por sus verdaderos padres, quienes, por motivos que no son del caso, no habían podido legitimar antes sus relaciones.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7

“Reflexionamos sobre la solidaridad y el amor al prójimo”

I. DATOS INFORMATIVOS

1. **Institución Educativa:** Isaac Newton
2. **Área:** Comunicación
3. **Grado y sección:** 2° “A”
4. **Investigador:** Ángel Elipio Santillán Leaña
5. **Docente:** Juan Carlos Santa Cruz

II. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diverso tipos de textos escritos en su lengua materna	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto narrativo de estructura compleja y vocabulario variado. Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.	Lista de cotejo
	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.	
		Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática. Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma <ul style="list-style-type: none"> • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común <ul style="list-style-type: none"> • Participa en acciones que promueven el bienestar común 			
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES/ACCIONES OBSERVABLES		
Orientación al bien común	<ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad • Disposición a apoyar incondicionalmente a personas en situaciones comprometidas o difíciles. 		

III. MOMENTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

INICIO (20 minutos)

Iniciamos la sesión y saludamos a los estudiantes. Seguidamente recordamos las normas de convivencia para el desarrollo ordenado y participativo de la sesión.

A continuación, planteamos la situación comunicativa a través de la lectura de un poema de Octavio Paz, titulado: Piedra de sol.

Piedra de sol

«La vida no es de nadie, todos somos
la vida-pan de Sol para los otros,
los otros todos que nosotros somos,
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser de otro...».

- Luego reflexionemos sobre la situación comunicativa. ¿Qué sensación ha despertado en ti el poema?, ¿cuál es el tema del poema?, ¿Qué significan estos versos; *la vida no es de nadie, todos somos/ la vida-pan de Sol para los otros?*, ¿qué entendemos cuando el poeta dice: los actos míos/ son más míos si son también de todos?, efectivamente alude a la solidaridad.

Acto seguido, se presenta el propósito de la sesión: **Reflexionamos sobre la solidaridad**, a través de la lectura del cuento: *Idilio* de Guy de Maupassant

DESARROLLO 60 minutos

Antes de la lectura

El docente entrega a los estudiantes una copia del cuento *Idilio* y les pide que realicen una primera lectura panorámica de manera individual y en silencio.

Enseguida, el docente, solicita leer el título y resaltar las palabras claves, y luego, en el **andamiaje**, pregunta qué significa el refrán “no hay mal que por bien no venga” y les pide, asimismo, que anticipen la trama del texto a partir del título. ¿De qué creen que tratará la historia?

Los anima a hipotetizar la trama de la historia, les dice que no teman equivocarse, porque cuando uno anticipa algo, puede acertar como también puede equivocarse. Si acertamos bien, pero si no acertamos también, bien. La verdad la iremos descubriendo a medida que avancemos en la lectura.

Durante la lectura

El docente indica que se hará una lectura participativa y atenta por párrafos. Explica y organiza la dinámica. Señala que el proceso de lectura se realizará de forma colectiva, con cambio de roles constantes: los estudiantes podrán ser lectores u oyentes, luego en el diálogo, puede ser emisores o receptores, pero todos participan activamente. Les recuerda que mientras alguien lee, los demás deben seguir la lectura de manera silenciosa y deben ir subrayando o anotando sumillas de los aspectos relevantes.

Seguidamente, anuncia que él comenzará con la **lectura modelada** del primer párrafo y pide a los estudiantes que reparen en su voz, la entonación, el ritmo, la pronunciación, la expresividad y las pausas. Además, escuchen, lo voy pensando mientras intento comprender el texto. Comenzamos:

El tren acababa de salir de Génova y se dirigía hacia Marsella, siguiendo las profundas ondulaciones de la larga costa rocosa, deslizándose como serpiente de hierro entre mar y montaña, reptando sobre playas de arena amarilla en las que el leve oleaje bordaba una lista de plata, y entrando bruscamente en las negras fauces de los túneles, lo mismo que entra una fiera en su cubil.

En el proceso de lectura va comentando: me queda claro que, en este primer párrafo, el autor narra la partida de un tren desde Génova hacia Marsella, ¿dónde quedan estas ciudades?... Italia. Correcto. La ruta de viaje es a través de la costa (significa al borde del mar) atravesando túneles. Sin embargo, hasta este momento, no tenemos ningún atisbo de la historia que nos contará. Lo único que podemos anticipar es que es la historia que nos contará, probablemente se desarrollará, en este tren. De otro modo, no tendría justificación este párrafo. Pero ahora me pregunto, ¿qué ocurrirá en este viaje? Pero tampoco, todavía no sabemos, quiénes

serán los personajes de la historia. De modo que, tenemos que seguir la lectura para ir construyendo la historia. Vamos al siguiente párrafo.

Una voluminosa señora y un hombre joven viajaban frente a frente en el último vagón, mirándose de cuando en cuando, pero sin hablarse. La mujer, que tendría veinticinco años, iba sentada junto a la ventanilla y miraba el paisaje. Era una robusta campesina piamontesa de ojos negros, pechos abultados y mofletuda. Había metido debajo del asiento de madera varios paquetes, y conservaba encima de sus rodillas una cesta.

Ahora sí, ya sabemos quiénes son los personajes de la historia: una señora y un hombre joven que van sentados frente a frente en el último vagón. Pero, al parecer no se conocen y por eso no se hablan. Pero el autor, señala que se miran de cuando en cuando. Eso puede ser una pista que nos lleve a algo. ¿No es cierto?, pero veamos, ¿qué puede pasar entre estas dos personas no se conocen pero que se miran repetidamente en un viaje?, ¿algo puede ocurrir entre ellos? Por supuesto que sí. Pueden conversar y hacerse amigos, o quizá incluso, algo más. No creen ustedes. Pero por ahora no lo sabemos. Pero, hay algo más que quiere resaltar el autor, al referir que la mujer llevaba una cesta en sus rodillas. ¿por qué la llevaba en las rodillas?, ¿qué contiene la cesta?, ¿de qué manera la cesta, o lo que contiene, contribuirá a la historia que conoceremos al leer este cuento. Vamos al siguiente párrafo.

A continuación, el docente, solicita un(a) voluntario(a) para continuar con la lectura, y le pide que debe ir formulando preguntas sobre lo que está leyendo, como lo ha hecho él. Cuando ha terminado la lectura, formula preguntas y solicita que algún estudiante comente: ¿de qué trata el párrafo?, ¿de quién se habla en esta parte del texto?, ¿Por qué el autor describe las características del personaje y lo que lleva debajo del asiento?

Se desarrolla la lectura, siguiendo la dinámica de la alternancia. Todos los estudiantes participan como lectores, o como intérpretes o comentaristas en el proceso del diálogo que permite construir el significado textual y la comprensión.

Después de la lectura

El docente forma equipos de 4 o 5 estudiantes para llevar desarrollar la tertulia literaria (**trabajo cooperativo**) sobre la base de preguntas, por ejemplo,

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuál es la sensación que te ha dejado la historia leída?
- ¿Qué es lo que más te gustó del cuento?
- Podemos hacer un parafraseo del texto.
- ¿Cuál es nuestra apreciación crítica?

Acto seguido, contestan las preguntas de comprensión.

Luego se realiza el contraste con las respuestas de los estudiantes en la actividad de inicio. Destacamos la importancia de las estrategias utilizadas en el proceso.

CIERRE (Metacognición) 10 minutos

- Reflexionan a partir de las siguientes preguntas:
- ¿Qué aprendimos a partir de la lectura?
- ¿Qué dificultades de comprensión tuvimos?
- ¿Cómo lo superaste?
- ¿De qué manera se puede mejorar la comprensión lectora?

IV. RECURSOS Y MATERIALES

- Texto: Idilio
- Lap top, cañón multimedia

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	Comentarios
Localiza información relevante en el cuento <i>Idilio</i> y el tipo de lenguaje utilizado			
Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.			
Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.			
Deduca el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			
Deduca el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			

RECURSOS

Texto 1

Guy de Maupassant

El tren acababa de salir de Génova y se dirigía hacia Marsella, siguiendo las profundas ondulaciones de la larga costa rocosa, deslizándose como serpiente de hierro entre mar y montaña, reptando sobre playas de arena amarilla en las que el leve oleaje bordaba una lista de plata, y entrando bruscamente en las negras fauces de los túneles, lo mismo que entra una fiera en su cubil.

Una voluminosa señora y un hombre joven viajaban frente a frente en el último vagón, mirándose de cuando en cuando, pero sin hablarse. La mujer, que tendría veinticinco años, iba sentada junto a la ventanilla y miraba el paisaje. Era una robusta campesina piamontesa de ojos negros, pechos abultados y mofletuda. Había metido debajo del asiento de madera varios paquetes, y conservaba encima de sus rodillas una cesta.

El joven tendría veinte años; era flaco, curtido; tenía el color negro de las personas que cultivan la tierra a pleno sol. Llevaba a su lado, en un pañuelo, toda su fortuna: un par de zapatos, una camisa, unos pantalones y una chaqueta. También él había ocultado algo debajo del banco: una pala y un azadón, atados con una cuerda. Iba a Francia en busca de trabajo.

El sol, que ascendía en el cielo, derramaba sobre la costa una lluvia de fuego; era en los últimos días de mayo; revoloteaban por los aires aromas deliciosos, que penetraban en los vagones por las ventanillas abiertas. Los naranjos y limoneros en flor derramaban en la atmósfera tranquila sus perfumes dulzones, tan gratos, tan fuertes y tan inquietantes, mezclándolos con el hálito de las rosas que brotaban en todas partes como las hierbas silvestres, a lo largo de la vía, en los jardines lujosos, en las puertas de las chozas y en pleno campo.

Las rosas están en aquella costa como en su propia casa. Embalsaman la región con su aroma fuerte y ligero; gracias a ellas, es el aire una golosina, sabroso como el vino, y como el vino, embriagador.

El tren iba muy despacio, como entreteniéndose en aquel jardín, en aquella blandura. Se paraba a cada instante, en estaciones pequeñas, delante de unas pocas casas blancas, y en seguida echaba a andar otra vez, con paso tranquilo, después de haber lanzado silbidos. Nadie subía a él. Hubiérase dicho que el mundo entero dormitaba, sin decidirse a dar un paso en aquella cálida mañana de primavera.

La gruesa mujer cerraba de cuando en cuando los ojos, pero volvía a abrirlos bruscamente al sentir que la cesta se le iba de las rodillas. La volvía a su sitio con gesto rápido, miraba durante algunos minutos por la ventanilla y se amodorraba de nuevo. Gotas de sudor le cubrían la frente, y respiraba con dificultad, como si la acometiese una opresión dolorosa.

El joven había dejado caer la cabeza y dormía profundamente, como buen campesino.

Súbitamente, al salir de una pequeña estación, pareció despertarse la campesina, abrió su cesta, sacó un trozo de pan, huevos duros, un frasco de vino y ciruelas, unas hermosas ciruelas coloradas, y se puso a comer.

También el joven se había despertado bruscamente, la miraba, siguiendo con la vista el trayecto de cada bocado, desde las rodillas a la boca. Permanecía con los brazos cruzados, fija la mirada, hundidas las mejillas, cerrados los labios.

Comía ella con gula, bebiendo a cada instante un sorbo de vino para ayudar a pasar los huevos, y de cuando en cuando suspendía la masticación para dejar escapar un ligero resoplido.

Se lo tragó todo: el pan, los huevos, las ciruelas, el vino. En cuanto ella acabó de comer, el joven cerró los ojos. La joven se sintió algo apretada y se aflojó el corpiño. El joven volvió súbitamente a mirar.

Sin preocuparse por ello, la mujer se fue desabrochado el vestido; la fuerte presión de sus senos apartaba la tela, dejando ver, entre los dos, por la abertura creciente, algo de la ropa blanca interior y un trozo de piel.

Cuando la campesina se sintió más a sus anchas, dijo en italiano:

—No se puede respirar, de tanto calor como hace.

El joven le contestó en el mismo idioma y con el mismo acento:

—Hace un tiempo hermoso para viajar.

Ella le preguntó:

—¿Es usted del Piamonte?

—Soy de Asti.

—Y yo de Casale.

Eran de pueblos cercanos, trabaron conversación.

Se dijeron la sarta de vulgaridades que repiten constantemente las gentes del pueblo y que bastan para satisfacer a sus inteligencias tardas y sin horizontes. Hablaron de sus pueblos. Tenían enemigos comunes. Citaron nombres, y a medida que descubrían una nueva persona conocida de los dos, iba creciendo su amistad. Las frases salían rápidas, precipitadas, de sus labios, con las sonoritas terminaciones y el acento cantarín del idioma italiano. Luego hablaron de sí mismos.

Ella estaba casada y había dejado sus tres hijos al cuidado de una hermana, porque había encontrado colocación de nodriza; era una buena colocación, en casa de una buena señora francesa, en Marsella.

Él iba en busca de trabajo. Le habían asegurado que lo encontraría por allí, porque se edificaba mucho.

Después guardaron silencio.

El calor se iba haciendo terrible, pues caía a torrentes sobre el techo de los vagones. Una nube de polvo se arremolinaba detrás del tren y se metía dentro, y el perfume de los naranjos y de las rosas se pegaba con más fuerza al paladar, como si se espesase y adquiriese más pesadez.

Otra vez se volvieron a dormir los dos viajeros.

Se despertaron casi a un tiempo. El sol descendía hacia la superficie del mar iluminando su sábana azul con un torrente de claridad. El aire era ahora más fresco y parecía más ligero.

La nodriza, con el corpiño abierto, los mofletes sucios y la mirada sin brillo, jadeaba; y exclamó con voz fatigosa:

—Desde ayer no he dado el pecho, y estoy mareada, como si fuera a desmayarme.

El joven no contestó, porque no supo qué decir. Ella prosiguió:

—Con la cantidad de leche que yo tengo, es indispensable dar de mamar tres veces al día; de lo contrario, se siente una molestia. Es como si llevase un peso sobre el corazón, un peso que me impide respirar y que me deja aplanada. Es una desgracia tener tanta leche.

Él murmuró:

—Sí. Es una desgracia. Eso debe de molestarla mucho.

En efecto, daba la impresión de estar muy enferma, agobiada y a punto de desfallecer. Dijo con voz apagada:

—Con sólo apretar encima, sale la leche como de una fuente. Es un espectáculo curioso. Parece increíble. Todos los habitantes de Casale venían a verlo.

—¡Ah, sí! —exclamó el joven.

—Como lo oye. Se lo haría ver a usted, pero con eso no adelanto nada. De esa forma no sale toda la cantidad que en este momento necesitaría.

No dijo más.

El tren se detuvo. En pie, junto a una barrera, estaba una mujer que tenía en sus brazos a un niño que lloraba. Era encanijada y harapienta.

La nodriza, que la contemplaba, dijo con voz de lástima:

—Ahí tiene usted una a la que yo podría aliviar. Y a mí me podría dar un gran alivio su pequeño. No soy rica, y la prueba está en que dejo mi casa, mi familia y al último hijo que he tenido para colocarme; pues con todo eso, daría a gusto cinco francos para que me dejase diez minutos a ese chico y poder darle de mamar. El niño se sosegaría y yo también. Sería como darme nueva vida.

Se calló otra vez. Luego se pasó varias veces la mano febril por la frente sudorosa, y se lamentó:

—No puedo aguantar más. Creo que me voy a morir.

Y se abrió completamente el corpiño con gesto inconsciente.

Surgió a la vista el seno derecho, enorme, tenso, con su pezón moreno. La pobre mujer gimoteaba:

—¡Ay Dios mío! ¡Ay Dios mío! ¿Qué voy a hacer yo?

El tren se había puesto otra vez en marcha y seguía su camino por entre flores que exhalaban el penetrante aroma de los atardeceres tibios. De cuando en cuando se descubría un barco de pesca

que parecía dormido sobre el mar azul, con sus blancas velas inmóviles, reflejándose en el agua como si hubiese otro barco boca abajo.

El joven, confuso, balbució:

—Señora... Tal vez yo mismo... podría aliviarla.

Ella le contestó con voz entrecortada:

—Desde luego...; si es usted tan amable. Me haría usted un gran favor. No puedo resistir más; no puedo resistir más.

El joven se arrodilló delante de ella, y la mujer se inclinó, poniéndole en la boca, con gesto de nodriza, su pezón moreno. Al cogerlo entre sus dos manos para acercarlo al hombre, apareció en la punta una gota de leche. El joven se la bebió con avidez, cogiendo entre sus labios, como un niño recién nacido, aquella teta pesada, Y se puso a mamar glotonamente, con ritmo regular.

Se había cogido a la cintura de la mujer con sus dos brazos y se la apretaba, para acercarla más; y bebía a tragos, lentamente, con movimiento del cuello igual al de los niños.

De pronto le dijo ella:

—Ya me ha descargado bastante de ésta. Coja ahora la otra.

La cogió, con docilidad.

La mujer había puesto sus dos manos encima de las espaldas del joven y respiraba profundamente, con felicidad, saboreando el aroma de las flores que se mezclaba con las corrientes de aire que la marcha del tren precipitaba dentro de los vagones.

—¡Qué bien huele! —dijo ella.

El joven no contestó; seguía bebiendo de aquel manantial de carne y cerraba los ojos como para saborear mejor.

Ella lo apartó con suavidad.

—Basta. Me siento mejor. Esto me ha dado vida y tranquilidad.

Se levantó él, enjugándose la boca con el revés de la mano.

Y ella le dijo, al mismo tiempo que se metía dentro del corpiño aquellas dos cantimploras vivientes:

—Me ha hecho usted un gran favor. Se lo agradezco mucho, señor.

Pero el joven le contestó con acento reconocido:

—Soy yo quien le da las gracias, señora. ¡Llevaba dos días sin probar bocado!

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 8

“Reflexionamos sobre los misterios del amor”

I. DATOS INFORMATIVOS

1. Institución Educativa: **Isaac Newton**
2. Área: **Comunicación**
3. Grado y sección: **2° “A”**
4. Investigador: **Ángel Elipio Santillán Leño**
5. Docente: **Juan Carlos Santa Cruz**

II. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diverso tipos de textos escritos en su lengua materna	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto narrativo de estructura compleja y vocabulario variado.	Lista de cotejo
		Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.	
	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.	
		Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
		Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma <ul style="list-style-type: none"> • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Construye su identidad <ul style="list-style-type: none"> • Vive su sexualidad de manera plena y responsable 			
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES/ACCIONES OBSERVABLES		
Igualdad de género	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad y Dignidad • Reconocimiento al valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género 		

III. MOMENTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

INICIO (20 minutos)

Iniciamos la sesión y saludamos a los estudiantes. Seguidamente recordamos las normas de convivencia para el desarrollo ordenado y participativo de la sesión.

A continuación, planteamos la situación comunicativa a través de la lectura de un poema de Eduardo Chirinos titulado: Fragmentos de una alabanza inconclusa

Fragmentos de una alabanza inconclusa

Enrique Chirinos

Debe haber un poema que hable de ti,
un poema que habite algún espacio donde pueda hablarte sin
cerrar los ojos,
sin llegar necesariamente a la tristeza.

Debe haber un poema que hable de ti y de mí.

Un poema intenso, como el mar,
azul y reposado en las mañanas, oscuro y erizado por las noches
irrespetuoso en el orden de las cosas, como el mar
que cobija a los peces y cobija también a las estrellas.

Deseo para ti el sencillo equilibrio del mar, su profundidad y su
silencio,
su inmensidad y su belleza.

(..)

- Luego reflexionemos sobre la situación comunicativa. ¿Qué sensación ha despertado en ti el poema?, ¿cuál es el tema del poema?, ¿Cómo entendemos este verso: *¿Debe haber un poema que hable de ti?*, el poema puede hablar realmente de uno, ¿qué creen ustedes. Claro que sí, un poema puede hablar de la belleza física o espiritual, de una persona. Ustedes se imagina un poema que hable de la persona que más quieren. Claro. Es posible, solo hay que buscar ese poema, y si no existe, lo escribimos. ¿Qué les parece? Ahora veamos este otro verso: *Debe haber un poema que hable de ti y de mí.* Ya no habla de una sola persona. Ahora habla de dos personas. Pregunto, ¿es posible que exista un poema que hable de dos personas a la vez?, por supuesto que sí. Puede hablar de aquello que los une o de aquello que los separa. Por ejemplo, los poemas de amor o los poemas de desamor, siempre hablan de dos. Alguien sabe algún poema de amor. Lo puede recitar. Aunque sea unos pocos versos. Anímense. Gracias, Eduardo, adelante, por favor. Gracias. ¿Qué más nos dice este poema?, ¿con qué elemento de la naturaleza compara el amor?, ¿ustedes están de acuerdo con esta comparación?

Acto seguido, se presenta el propósito de la sesión: **Reflexionamos sobre los misterios del amor**, a través de la lectura del cuento: *El avión de la bella durmiente* de Gabriel García Márquez

DESARROLLO 60 minutos

Antes de la lectura

El docente entrega a los estudiantes una copia del cuento ***El avión de la bella durmiente*** y les pide que realicen una primera lectura panorámica de manera individual y en silencio.

Enseguida, el docente, solicita leer el título y resaltar las palabras claves, y luego, en el **andamiaje**, pregunta qué significa el refrán “no hay mal que por bien no venga” y les pide, asimismo, que anticipen la trama del texto a partir del título. ¿De qué creen que tratará la historia?

Los anima a hipotetizar la trama de la historia, les dice que no teman equivocarse, porque cuando uno anticipa algo, puede acertar como también puede equivocarse. Si acertamos bien, pero si no acertamos también, bien. La verdad la iremos descubriendo a medida que avancemos en la lectura.

Durante la lectura

El docente indica que se hará una lectura participativa y atenta por párrafos. Explica y organiza la dinámica. Señala que el proceso de lectura se realizará de forma colectiva, con cambio de roles constantes: los estudiantes podrán ser

lectores u oyentes, luego en el diálogo, puede ser emisores o receptores, pero todos participan activamente. Les recuerda que mientras alguien lee, los demás deben seguir la lectura de manera silenciosa y deben ir subrayando o anotando sumillas de los aspectos relevantes.

Seguidamente, anuncia que él comenzará con la **lectura modelada** del primer párrafo y pide a los estudiantes que reparen en su voz, la entonación, el ritmo, la pronunciación, la expresividad y las pausas. Además, les pide que escuchen, lo que va pensando mientras lee. Comenzamos:

Era bella, elástica, con una piel tierna del color del pan y los ojos de almendras verdes, y tenía el cabello liso y negro y largo hasta la espalda, y una aura de antigüedad que lo mismo podía ser de Indonesia que de los Andes. Estaba vestida con un gusto sutil: chaqueta de lince, blusa de seda natural con flores muy tenues, pantalones de lino crudo, y unos zapatos lineales del color de las buganvillas. «Esta es la mujer más bella que he visto en mi vida», pensé, cuando la vi pasar con sus sigilosos trancos de leona, mientras yo hacía la cola para abordar el avión de Nueva York en el aeropuerto Charles de Gaulle de París. Fue una aparición sobrenatural que existió sólo un instante y, desapareció en la muchedumbre del vestíbulo.

Me queda claro que, en este párrafo, el autor describe a una bella mujer, pero no entiendo muy bien cuando dice, que tenía, ***una aura de antigüedad que lo mismo podía ser de Indonesia que de los Andes***, qué significa “aura”, ya sé, algo así como, una irradiación luminosa que cubre el rostro de ciertas personas, y que seguramente, por su rasgos podía ser de Indonesia o de los Andes, y qué significa ser de los Andes, se les llama así a los habitantes de América del sur. Además, nos describe cómo estaba vestida, llevaba una chaqueta, una blusa, los pantalones y unos zapatos del color de las buganvillas. ¿Saben lo que son las buganvillas?... Flores, cierto. Y, ¿de qué color son?, pueden ser de color blanco, rosa, amarillo, anaranjado, etc. Ahora bien, sigamos con el análisis. Aquí hay algo que me llama la atención. El personaje se confiesa y dice: ***«Esta es la mujer más bella que he visto en mi vida»***, ¿cómo se imagina a esta chica?, además señala, el momento en que la vio por primera vez, ¿dónde fue? Y según él fue como una aparición sobrenatural que solo existió un solo instante y luego desapareció. No entiendo muy bien a qué se refiere con lo de “aparición sobrenatural”, uhhh, creo tener la respuesta, si no me equivoco quiere decir que fue como una aparición divina, ¿qué dicen ustedes?, ¿están de acuerdo? Ahora pasamos al siguiente párrafo:

¿Quién se anima a continuar?

El docente designa a un estudiante que ha levantado la mano. Le recuerda que debe ir formulando preguntas sobre lo que está leyendo. Al término de su participación, formula preguntas e indica qué estudiante debe responder: ¿de qué trata el párrafo?, ¿cuál es la descripción que hace del contexto?, ¿en qué momento hizo su aparición la chica? ¿por qué se difirió el vuelo?, ¿qué hizo todo el personaje todo el tiempo de la espera?...

Se desarrolla la lectura, siguiendo la dinámica de la alternancia. Todos los estudiantes participan como lectores, o como intérpretes o comentaristas en el proceso del diálogo que permite construir el significado textual y la comprensión.

Después de la lectura

El docente forma equipos de 4 o 5 estudiantes para llevar desarrollar la tertulia literaria (**trabajo cooperativo**) sobre la base de preguntas, por ejemplo,

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuál es la sensación que te ha dejado la historia leída?
- ¿Qué es lo que más te gustó del cuento?
- Podemos hacer un parafraseo del texto.
- ¿Cuál es nuestra apreciación crítica?

Acto seguido, contestan las preguntas de comprensión, respetando los turnos. Todos o casi todos, participan, esa es la norma del diálogo literario.

CIERRE (metacognición) 10 minutos

- Reflexionan a partir de las siguientes preguntas metacognitivas:
- ¿Qué aprendimos a partir de la lectura?
- ¿Qué dificultades de comprensión tuvimos?
- ¿Cómo lo superaste?
- ¿De qué manera se puede mejorar la comprensión lectora?

IV. RECURSOS Y MATERIALES

- Texto: Fragmento de una alabanza inconclusa
- Texto: El avión de la bella durmiente
- Lap top, cañón multimedia

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**LISTA DE COTEJO**

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	Comentarios
Localiza información relevante en el cuento <i>El avión de la bella durmiente</i> y el tipo de lenguaje utilizado			
Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.			
Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.			
Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			
Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			

RECURSOS

Texto 1

Fragmentos de una alabanza inconclusa

Eduardo Chirinos

Debe haber un poema que hable de ti,
un poema que habite algún espacio donde pueda hablarte sin
cerrar los ojos,
sin llegar necesariamente a la tristeza.
Debe haber un poema que hable de ti y de mí.
Un poema intenso, como el mar,
azul y reposado en las mañanas, oscuro y erizado por las noches
irrespetuoso en el orden de las cosas, como el mar
que cobija a los peces y cobija también a las estrellas.
Deseo para ti el sencillo equilibrio del mar, su profundidad y su
silencio,
su inmensidad y su belleza.

Para ti un poema transparente, sin palabras difíciles que no
puedas entender,
un poema silencioso que recuerdes sin esfuerzo
y sea tierno y frágil como la flor que no me atreví a enredar
alguna vez en tu cabello.
Pero qué difícil es la flor si apenas la separamos del tallo dura
apenas unas horas,
qué difícil es el mar si apenas le tocamos se marcha lentamente
y vuelve al rato con inesperada furia.
No, no quiero eso para ti.
Quiero un poema que golpee tu almohada en horas de la noche,
un poema donde pueda hallarte dormida, sin memoria,
sin pasado posible que te altere.

Desde que te conozco voy en busca de ese poema,
ya es de noche. Los relojes se detienen cansados en su marcha,
la música se suspende en un hilo donde cuelga tristemente tu
recuerdo.

Ahora pienso en ti y pienso
que después de todo conocerte no ha sido tan difícil como escribir
este poema

Texto 2

El avión de la bella durmiente

Gabriel García Márquez

Era bella, elástica, con una piel tierna del color del pan y los ojos de almendras verdes, y tenía el cabello liso y negro y largo hasta la espalda, y una aura de antigüedad que lo mismo podía ser de Indonesia que de los Andes. Estaba vestida con un gusto sutil: chaqueta de lince, blusa de seda natural con flores muy tenues, pantalones de lino crudo, y unos zapatos lineales del color de las buganvillas. «Esta es la mujer más bella que he visto en mi vida», pensé, cuando la vi pasar con sus sigilosos trancos de leona, mientras yo hacía la cola para abordar el avión de Nueva York en el aeropuerto Charles de Gaulle de París. Fue una aparición sobrenatural que existió sólo un instante y, desapareció en la muchedumbre del vestíbulo.

Eran las nueve de la mañana. Estaba nevando desde la noche anterior, y el tránsito era más denso que de costumbre en las calles de la ciudad, y más lento aún en la autopista, y había camiones de carga alineados a la orilla, y automóviles humeantes en la nieve. En el vestíbulo del aeropuerto, en cambio, la vida seguía en primavera.

Yo estaba en la fila de registro detrás de una anciana holandesa que demoró casi una hora discutiendo el peso de sus once maletas. Empezaba a aburrirme cuando vi la aparición instantánea que me dejó sin aliento, así que no supe cómo terminó el altercado, hasta que la empleada me bajó de las nubes con un reproche por mi distracción. A modo de disculpa le pregunté si creía en los amores a primera vista. «Claro que sí», me dijo. «Los imposibles son los otros». Siguió con la vista fija en la pantalla, de la computadora, y me preguntó qué asiento prefería: fumar o no fumar.

—Me da lo mismo —le dije con toda intención—, siempre que no sea al lado de las once maletas.

Ella lo agradeció con una sonrisa comercial sin apartar la vista de la pantalla fosforescente.

—Escoja un número —me dijo—: tres, cuatro o siete.

—Cuatro.

Su sonrisa tuvo un destello triunfal.

—En quince años que llevo aquí —dijo—, es el primero que no escoge el siete.

Marcó en la tarjeta de embarque el número del asiento y me la entregó con el resto de mis papeles, mirándome por primera vez con unos ojos color de uva que me sirvieron de consuelo mientras volvía a ver la bella. Sólo entonces me advirtió que el aeropuerto acababa de cerrarse y todos los vuelos estaban diferidos.

—¿Hasta cuándo?

—Hasta que Dios quiera —dijo con su sonrisa. La radio anunció esta mañana que será la nevada más grande del año.

Se equivocó: fue la más grande del siglo. Pero en la sala de espera de la primera clase la primavera era tan real que había rosas vivas en los floreros y hasta la música enlatada parecía tan sublime y sedante como lo pretendían sus creadores. De pronto se me ocurrió que aquel era un refugio adecuado para la bella, y la busqué en los otros salones, estremecido por mi propia audacia. Pero la mayoría eran hombres de la vida real que leían periódicos en inglés mientras sus mujeres pensaban en otros, contemplando los aviones muertos en la nieve a través de las vidrieras panorámicas, contemplando las fábricas glaciales, las vastas sementeras de Roissy devastados por los leones. Después del mediodía no había un espacio disponible, y el calor se había vuelto tan insoportable que escapé para respirar.

Afuera encontré un espectáculo sobrecogedor. Gentes de toda ley habían desbordado las salas de espera, y estaban acampadas en los corredores sofocantes, y aun en las escaleras, tendidas por los suelos con sus animales y sus niños, y sus enseres de viaje. Pues también la comunicación con la ciudad estaba interrumpida, y el palacio de plástico, transparente parecía una inmensa cápsula espacial varada en la tormenta. No pude evitar la idea de que también la bella debía estar en algún lugar en medio de aquellas hordas mansas, y esa fantasía me infundió nuevos ánimos para esperar.

A la hora del almuerzo habíamos asumido nuestra conciencia de náufragos. Las colas se hicieron interminables frente a los siete restaurantes, las cafeterías, los bares atestados, y en menos de tres horas tuvieron que cerrarlos porque no había nada qué comer ni beber. Los niños, que por un momento parecían ser todos los del mundo, se pusieron a llorar al mismo tiempo, y empezó a levantarse de la muchedumbre un olor de rebaño. Era el tiempo de los instintos. Lo único que alcancé a comer en medio de la rebatiña fueron los dos últimos vasos de helado de crema en una tienda infantil. Me los tomé poco a poco en el mostrador, mientras los camareros ponían las sillas sobre las mesas a medida que se desocupaban, y viéndome a mí mismo en el espejo del fondo, con el último vasito de cartón y la última cucharita de cartón, y pensando en la bella.,

El vuelo de Nueva York, previsto para las once de la mañana, salió a las ocho de la noche. Cuando por fin logré embarcar, los pasajeros de la primera clase estaban ya en su sitio, y una azafata me condujo al mío. Me quedé sin aliento. En la poltrona vecina, junto a la ventanilla, la bella estaba tomando posesión de su espacio con el dominio de los viajeros expertos. «Si alguna vez escribiera esto, nadie me lo creería», pensé. Y apenas si intenté en mi media lengua un saludo indeciso que ella no percibió.

Se instaló como para vivir muchos años, poniendo cada cosa en su sitio y en su orden, hasta que el lugar quedó tan bien dispuesto como la casa ideal donde todo estaba al alcance de la mano. Mientras lo hacía, el sobrecargo nos llevó la champaña de bienvenida. Cogí una copa para ofrecérsela a ella, pero me arrepentí a tiempo. Pues sólo quiso un vaso de agua, y le pidió al sobrecargo, primero en un francés inaccesible y luego en un inglés apenas más fácil, que no la despertara por ningún motivo durante el vuelo. Su voz grave y tibia arrastraba una tristeza oriental.

Cuando le llevaron el agua, abrió sobre las rodillas un cofre de tocador con esquinas de cobre, como los baúles de las abuelas, y sacó dos pastillas doradas de un estuche donde llevaba otras de colores diversos. Hacía todo de un modo metódico y parsimonioso, como si no hubiera nada que no estuviera previsto para ella desde su nacimiento. Por último bajó la cortina de la ventana, extendió la poltrona al máximo, se cubrió con la manta hasta la cintura sin quitarse los zapatos, se puso el antifaz de dormir, se acostó de medio lado en la poltrona, de espaldas a mí, y durmió sin una sola pausa, sin un suspiro, sin un cambio mínimo de posición, durante las ocho horas eternas y los doce minutos de sobra que duró el vuelo a Nueva York.

Fue un viaje intenso. Siempre he creído que no hay nada más hermoso en la naturaleza que una mujer hermosa, de modo que me fue imposible escapar ni un instante al hechizo de aquella criatura de fábula que dormía a mi lado. El sobrecargo había desaparecido tan pronto como despertamos, y fue reemplazado por una azafata cartesiana que trató de despertar a la bella para darle el estuche de tocadiscos y los auriculares para la música. Le repetí la advertencia que ella le había hecho al sobrecargo, pero la azafata insistió para oír de ella misma que tampoco quería cenar. Tuvo que confirmárselo el sobrecargo, aun así me reprendió porque la bella no se hubiera colgado en el cuello el cartoncito con la orden de no despertarla.

Hice una cena solitaria, diciéndome en silencio lo que le hubiera dicho a ella si hubiera estado despierta. Su sueño era tan estable, que en cierto momento tuve la inquietud de que las pastillas que se había tomado no fueran para dormir sino para morir. Antes de cada trago, levantaba la copa y brindaba.

—A tu salud, bella.

Terminada la cena apagaron las luces, dieron la película para nadie, y los dos quedamos solos en la penumbra del mundo. La tormenta más grande del siglo había pasado, y la noche del Atlántico era inmensa y límpida, y el avión parecía inmóvil entre las estrellas. Entonces la contemplé palmo a palmo durante varias horas, y la única señal de vida que pude percibir fueron las sombras de los sueños que pasaban por su frente como las nubes en el agua. Tenía en el cuello una cadena tan fina que era casi invisible sobre su piel de oro, las orejas perfectas sin puntadas para los aretes, las uñas rosadas de la buena salud, y un anillo liso en la mano izquierda. Como no parecía tener más de veinte años me consolé con la idea de que no fuera un anillo de bodas sino el de un noviazgo efímero. «Saber que duermes tú, cierta, segura, cauce fiel de abandono, línea pura, tan cerca de mis brazos maniatados», pensé, repitiendo en la cresta de espumas, de champaña el soneto magistral de Gerardo Diego. Luego extendí la poltrona a la altura de la suya, y quedamos acostados más cerca que en una cama matrimonial. El clima de su respiración era el mismo de la voz, y su piel exhalaba un hálito tenue que sólo podía ser el olor propio de su belleza. Me parecía increíble: en la primavera anterior había leído una hermosa novela de Yasunari Kawabata sobre los ancianos burgueses de Kyoto que pagaban sumas enormes para pasar la noche contemplando a las muchachas más bellas de la ciudad, desnudas y narcotizadas, mientras ellos agonizaban de amor en la misma cama. No podían despertarlas, ni tocarlas, y ni siquiera lo intentaban, porque la esencia del placer era verlas dormir. Aquella noche, velando el sueño de la bella, no sólo entendí aquel refinamiento senil, sino que lo viví a plenitud.

—Quién iba a creerlo —me dije, con el amor propio exacerbado por la champaña—: Yo, anciano japonés a estas alturas.

Creo que dormí varias horas, vencido por la champaña y los fognazos mudos de la película, Y desperté con la cabeza agrietada. Fui al baño. Dos lugares detrás del mío yacía la anciana de las once maletas despatarrada de mala manera en la poltrona. Parecía un muerto olvidado en el campo de batalla. En el suelo, a mitad del pasillo, estaban sus lentes de leer con el collar de cuentas de colores, y por un instante disfruté de la dicha mezquina de no recogerlos.

Después de desahogarme de los excesos de champaña me sorprendí a mí mismo en el espejo, indigno y feo, y me asombré de que fueran tan terribles los estragos del amor. De pronto el avión se fue a pique, se enderezó como pudo, y prosiguió volando al galope. La orden de volver al asiento se encendió. Salí en estampida, con la ilusión de que sólo las turbulencias de Dios despertaran a la bella, y que tuviera que refugiarse en mis brazos huyendo del terror. En la prisa estuve a punto de pisar los lentes de la holandesa, y me hubiera alegrado. Pero volví sobre mis pasos, los recogí, y se los puse en el regazo, agradecido de pronto de que no hubiera escogido antes que yo el asiento número cuatro.

El sueño de la bella era invencible. Cuando el avión se estabilizó, tuve que resistir la tentación de sacudirla con cualquier pretexto, porque lo único que deseaba en aquella última hora de vuelo era verla despierta, aunque fuera enfurecida, para que yo pudiera recobrar mi libertad, y tal vez mi

juventud. Pero no fui capaz. «Carajo», me dije, con un gran desprecio. «¡Por qué no nací Tauro!».

Despertó sin ayuda en el instante en que se encendieron los anuncios del aterrizaje, y estaba tan bella y lozana como si hubiera dormido en un rosal. Sólo entonces caí en la cuenta de que los vecinos de asiento en los aviones, igual que los matrimonios viejos, no se dan los buenos días al despertar. Tampoco ella. Se quitó el antifaz, abrió los ojos radiantes, enderezó la poltrona, tiró a un lado la manta, se sacudió las crines que se peinaban solas con su propio peso, volvió a ponerse el cofre en las rodillas, y se hizo un maquillaje rápido y superfluo, que le alcanzó justo para no mirarme hasta que la puerta se abrió. Entonces se puso la chaqueta de lince, pasó casi por encima de mí con una disculpa convencional en castellano puro de las Américas, y se fue sin despedirse siquiera, sin agradecerme al menos lo mucho que hice por nuestra noche feliz, y desapareció hasta el sol de hoy en la amazonia de Nueva York.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 9

“Reflexionamos sobre la muerte y el terror”

I. DATOS INFORMATIVOS

1. **Institución Educativa:** Isaac Newton
2. **Área:** Comunicación
3. **Grado y sección:** 2° “A”
4. **Investigador:** Ángel Elipio Santillan Leño
5. **Docente:** Juan Carlos Santa Cruz

II. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diverso tipos de textos escritos en su lengua materna	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto narrativo de estructura compleja y vocabulario variado.	Lista de cotejo
		Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.	
	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.	
		Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
		Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma <ul style="list-style-type: none"> • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Construye su identidad <ul style="list-style-type: none"> • Autorregula sus emociones 			
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES/ACCIONES OBSERVABLES		
Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a la identidad cultural • Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes 		

III. MOMENTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

INICIO (20 minutos)

Iniciamos la sesión y saludamos a los estudiantes. Seguidamente recordamos las normas de convivencia para el desarrollo ordenado y participativo de la sesión.

A continuación, planteamos la situación comunicativa a través de la lectura de un relato breve de Fernando Iwasaki titulado: La casa de reposo

La casa de reposo

Fernando Iwasaki

La madre superiora miró hacia el cielo como buscando una señal divina, y en sus ojos desvelados de oraciones reverberó cristalina una lágrima.

“¿Y dice usted que el viejo profesor se niega a ir a misa, hermana?”. “Así es reverenda. Y maldice y ofende a María Santísima”. “No importa hermana. Llévelo entonces a dar un paseo por el huerto”. “Sí reverenda”. “Hermana...”.

“¿Sí, reverenda?”. “Que parezca un accidente”.

- Luego reflexionemos sobre la situación comunicativa, comencemos a analizar el título: ¿Cuál es el significado del título?, ¿saben, lo que es una casa de reposo?, claro... Así es. Hace alusión a un convento. Ahora leamos la primera oración.

La madre superiora miró hacia el cielo como buscando una señal divina, y en sus ojos desvelados de oraciones reverberó cristalina una lágrima.

Quisiera saber, por qué la madre superiora busca alguna señal divina en el cielo, ¿qué es realmente lo que la aqueja? Por ahora, no lo sabemos. Pero sí estamos seguros de que esconde una pena, por eso dice que en sus ojos reverbera una lágrima. ¿Por qué otra razón podría llorar?, ¿qué dicen ustedes? Veamos el siguiente párrafo.

“¿Y dice usted que el viejo profesor se niega a ir a misa, hermana?”. “Así es reverenda. Y maldice y ofende a María Santísima”. “No importa hermana. Llévelo entonces a dar un paseo por el huerto”. “Sí reverenda”. “Hermana...”.

“¿Sí, reverenda?”. “Que parezca un accidente”.

Se acuerdan que no sabíamos por qué la madre superiora lloraba y buscaba en el cielo una señal divina. Creo que ahora se va aclarando la duda. Me parece que ella está deprimida porque un profesor de la casa se niega a ir a misa y que, además, maldice a la virgen, María. Claro, esa es la razón, entonces, adivino que la madre superiora busca una ayuda en el cielo para hacerlo recapacitar al profesor y ayudarlo a enmendar sus pecados. ¿qué creen ustedes?, ¿están de acuerdo?, pero no entiendo muy bien, cuando dice, **“No importa hermana. Llévelo entonces a dar un paseo por el huerto”**. La primera oración contiene un tono de resignación, (**“No importa hermana”**), pero no entiendo cómo se relacionaría esto con la segunda oración: **Llévelo entonces a dar un paseo por el huerto**. Para qué quiere la madre superiora que la hermana lo lleve al profesor a dar un paseo por el huerto. Será que estando en contacto con la naturaleza, esto es la creación de Dios, el profesor, podría enmendarse y retomar el camino de Dios. ¿Qué dicen ustedes?, ¿qué otro propósito podría tener? Cuando la hermana se dispone a cumplir con la orden de llevar al profesor a dar un paseo por el huerto. La reverenda, la vuelve a llamar: **“hermana”**..., todo parece indicar que la madre superiora se ha olvidado darle alguna indicación o en todo caso desea reforzarle alguna idea. Ella se vuelve a la madre y responde:

“¿Sí, reverenda?”. “Que parezca un accidente”.

Ahora queda todo claro. Entiendo que la hermana, terminará con la vida del profesor en el huerto. Pero debe asegurarse de que ello parezca un accidente. Aunque debo reconocer que me equivoqué en mi anticipación anterior. Recuerdan que yo había predicho de que la razón por la que a madre superiora estaba apenada y buscaba una ayuda en el cielo, era porque quería una luz que le permitiera hacerle recapacitar al profesor. Pero ahora vemos que era así. Ella ya había tramado el fin del profesor y estaba como disculpándose con Dios por lo que había decidido. ¿Qué dicen ustedes?, alguien quiere opinar.

Acto seguido, se presenta el propósito de la sesión: **Reflexionamos sobre la muerte y el terror**, a través de la lectura del cuento: *La gallina degollada* de Horacio Quiroga.

DESARROLLO 60 minutos

Antes de la lectura

El docente entrega a los estudiantes una copia del cuento **La gallina degollada** y les pide que realicen una primera lectura panorámica de manera individual y en silencio.

Enseguida, el docente, solicita leer el título y resaltar las palabras claves, y luego, en el **andamiaje**, pregunta qué significa el refrán “no hay mal que por bien no venga” y les pide, asimismo, que anticipen la trama del texto a partir del título. ¿De qué creen que tratará la historia?

Los anima a hipotetizar la trama de la historia, les dice que no teman equivocarse, porque cuando uno anticipa algo, puede acertar como también puede equivocarse. Si acertamos bien, pero si no acertamos también, bien. La verdad la iremos descubriendo a medida que avancemos en la lectura.

Durante la lectura

El docente indica que se hará una lectura participativa y atenta por párrafos. Explica y organiza la dinámica. Señala que el proceso de lectura se realizará de forma colectiva, con cambio de roles constantes: los estudiantes podrán ser lectores u oyentes, luego en el diálogo, puede ser emisores o receptores, pero todos participan activamente. Les recuerda que mientras alguien lee, los demás deben seguir la lectura de manera silenciosa y deben ir subrayando o anotando sumillas de los aspectos relevantes.

Seguidamente, anuncia que él comenzará con la **lectura modelada** del primer párrafo y pide a los estudiantes que reparen en su voz, la entonación, el ritmo, la pronunciación, la expresividad y las pausas. Además, les pide que escuchen, lo que va pensando mientras lee. Comenzamos:

Era bella, elástica, con una piel tierna del color del pan y los ojos de almendras verdes, y tenía el cabello liso y negro y largo hasta la espalda, y una aura de antigüedad que lo mismo podía ser de Indonesia que de los Andes. Estaba vestida con un gusto sutil: chaqueta de linco, blusa de seda natural con flores muy tenues, pantalones de lino crudo, y unos zapatos lineales del color de las buganvillas. «Esta es la mujer más bella que he visto en mi vida», pensé, cuando la vi pasar con sus sigilosos trancos de leona, mientras yo hacía la cola para abordar el avión de Nueva York en el aeropuerto Charles de Gaulle de París. Fue una aparición sobrenatural que existió sólo un instante y, desapareció en la muchedumbre del vestíbulo.

Me queda claro que, en este párrafo, el autor describe a una bella mujer, pero no entiendo muy bien cuando dice, que tenía, **una aura de antigüedad que lo mismo podía ser de Indonesia que de los Andes**, qué significa “aura”, ya sé, algo así como, una irradiación luminosa que cubre el rostro de ciertas personas, y que seguramente, por su rasgos podía ser de Indonesia o de los Andes, y qué significa ser de los Andes, se les llama así a los habitantes de América del sur. Además, nos describe cómo estaba vestida, llevaba una chaqueta, una blusa, los pantalones y unos zapatos del color de las buganvillas. ¿Saben lo que son las buganvillas?... Flores, cierto. Y, ¿de qué color son?, pueden ser de color blanco, rosa, amarillo, anaranjado, etc. Ahora bien, sigamos con el análisis. Aquí hay algo que me llama la atención. El personaje se confiesa y dice: **«Esta es la mujer más bella que he visto en mi vida»**, ¿cómo se imagina a esta chica?, además señala, el momento en que la vio por primera vez,

¿dónde fue? Y según él fue como una aparición sobrenatural que solo existió un solo instante y luego desapareció. No entiendo muy bien a qué se refiere con lo de “aparición sobrenatural”, uhmm, creo tener la respuesta, si no me equivoco quiere decir que fue como una aparición divina, ¿qué dicen ustedes?, ¿están de acuerdo? Ahora pasamos al siguiente párrafo:

¿Quién se anima a continuar?

El docente designa a un estudiante que ha levantado la mano. Le recuerda que debe ir formulando preguntas sobre lo que está leyendo. Al término de su participación, formula preguntas e indica qué estudiante debe responder: ¿de qué trata el párrafo?, ¿cuál es la descripción que hace del contexto?, ¿en qué momento hizo su aparición la chica? ¿por qué se difirió el vuelo?, ¿qué hizo todo el personaje todo el tiempo de la espera?...

Se desarrolla la lectura, siguiendo la dinámica de la alternancia. Todos los estudiantes participan como lectores, o como intérpretes o comentaristas en el proceso del diálogo que permite construir el significado textual y la comprensión.

Después de la lectura

El docente forma equipos de 4 o 5 estudiantes para llevar a desarrollar la tertulia literaria (**trabajo cooperativo**) sobre la base de preguntas, por ejemplo,

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuál es la sensación que te ha dejado la historia leída?
- ¿Qué es lo que más te gustó del cuento?
- Podemos hacer un parafraseo del texto.
- ¿Cuál es nuestra apreciación crítica?

Acto seguido, contestan las preguntas de comprensión, respetando los turnos. Todos o casi todos, participan, esa es la norma del diálogo literario.

CIERRE (metacognición) 10 minutos

- Reflexionan a partir de las siguientes preguntas metacognitivas:
- ¿Qué aprendimos a partir de la lectura?
- ¿Qué dificultades de comprensión tuvimos?
- ¿Cómo lo superaste?
- ¿De qué manera se puede mejorar la comprensión lectora?

IV. RECURSOS Y MATERIALES

- Texto: La casa de reposo
- Texto: La gallina degollada
- Lap top, cañón multimedia

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	Comentarios
Localiza información relevante en el cuento <i>La gallina degollada</i> y el tipo de lenguaje utilizado			
Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.			
Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.			
Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			
Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			

RECURSOS**Texto 1****La casa de reposo****Fernando Iwasaki**

La madre superiora miró hacia el cielo como buscando una señal divina, y en sus ojos desvelados de oraciones reverberó cristalina una lágrima.

“¿Y dice usted que el viejo profesor se niega a ir a misa, hermana?”. “Así es reverenda. Y maldice y ofende a María Santísima”. “No importa hermana. Llévelo entonces a dar un paseo por el huerto”. “Sí reverenda”. “Hermana...”.

“¿Sí, reverenda?”. “Que parezca un accidente”.

Texto 2

La gallina degollada

Horacio Quiroga

Todo el día, sentados en el patio en un banco, estaban los cuatro hijos idiotas del matrimonio Mazzini-Ferraz. Tenían la lengua entre los labios, los ojos estúpidos y volvían la cabeza con la boca abierta. El patio era de tierra, cerrado al oeste por un cerco de ladrillos. El banco quedaba paralelo a él, a cinco metros, y allí se mantenían inmóviles, fijos los ojos en los ladrillos. Como el sol se ocultaba tras el cerco, al declinar los idiotas tenían fiesta. La luz enceguedora llamaba su atención al principio, poco a poco sus ojos se animaban; se reían al fin estrepitosamente, congestionados por la misma hilaridad ansiosa, mirando el sol con alegría bestial, como si fuera comida. Otras veces, alineados en el banco, zumbaban horas enteras, imitando al tranvía eléctrico. Los ruidos fuertes sacudían asimismo su inercia, y corrían entonces, mordiéndose la lengua y mugiendo, alrededor del patio. Pero casi siempre estaban apagados en un sombrío letargo de idiotismo, y pasaban todo el día sentados en su banco, con las piernas colgantes y quietas, empapando de glutinosa saliva el pantalón. El mayor tenía doce años, y el menor ocho. En todo su aspecto sucio y desvalido se notaba la falta absoluta de un poco de cuidado maternal.

Esos cuatro idiotas, sin embargo, habían sido un día el encanto de sus padres. A los tres meses de casados, Mazzini y Berta orientaron su estrecho amor de marido y mujer, y mujer y marido, hacia un porvenir mucho más vital: un hijo: ¿Qué mayor dicha para dos enamorados que esa honrada consagración de su cariño, libertado ya del vil egoísmo de un mutuo amor sin fin ninguno y, lo que es peor para el amor mismo, sin esperanzas posibles de renovación? Así lo sintieron Mazzini y Berta, y cuando el hijo llegó, a los catorce meses de matrimonio, creyeron cumplida su felicidad. La criatura creció bella y radiante, hasta que tuvo año y medio. Pero en el vigésimo mes sacudieron una noche convulsiones terribles, y a la mañana siguiente no conocía más a sus padres. El médico lo examinó con esa atención profesional que está visiblemente buscando las causas del mal en las enfermedades de los padres. Después de algunos días los miembros paralizados recobraron el movimiento; pero la inteligencia, el alma, aun el instinto, se habían ido del todo; había quedado profundamente idiota, baboso, colgante, muerto para siempre sobre las rodillas de su madre.

—¡Hijo, mi hijo querido! —sollozaba ésta, sobre aquella espantosa ruina de su primogénito. El padre, desolado, acompañó al médico afuera.

—A usted se le puede decir; creo que es un caso perdido. Podrá mejorar, educarse en todo lo que le permita su idiotismo, pero no más allá. —¡Sí!... ¡Sí! —asentía Mazzini—. Pero dígame: ¿Usted cree que es herencia, que?...

—En cuanto a la herencia paterna, ya le dije lo que creía cuando vi a su hijo. Respecto a la madre, hay allí un pulmón que no sopla bien. No veo nada más, pero hay un soplo un poco rudo. Hágala examinar bien.

Con el alma destrozada de remordimiento, Mazzini redobló el amor a su hijo, el pequeño idiota que pagaba los excesos del abuelo. Tuvo asimismo que consolar, sostener sin tregua a Berta, herida en lo más profundo por aquel fracaso de su joven maternidad.

Como es natural, el matrimonio puso todo su amor en la esperanza de otro hijo. Nació éste, y su salud y limpidez de risa reencendieron el porvenir extinguido. Pero a los dieciocho meses las convulsiones del primogénito se repetían, y al día siguiente amanecía idiota. Esta vez los padres

cayeron en honda desesperación. ¡Luego su sangre, su amor estaban malditos! ¡Su amor, sobre todo! Veintiocho años él, veintidós ella, y toda su apasionada ternura no alcanzaba a crear un átomo de vida normal. Ya no pedían más belleza e inteligencia como en el primogénito; ¡pero un hijo, un hijo como todos!

Del nuevo desastre brotaron nuevas llamaradas del dolorido amor, un loco anhelo de redimir de una vez para siempre la santidad de su ternura. Sobrevinieron mellizos, y punto por punto repitióse el proceso de los dos mayores. Mas, por encima de su inmensa amargura, quedaba a Mazzini y Berta gran compasión por sus cuatro hijos. Hubo que arrancar del limbo de la más honda animalidad, no ya sus almas, sino el instinto mismo abolido. No sabían deglutir, cambiar de sitio, ni aun sentarse. Aprendieron al fin a caminar, pero chocaban contra todo, por no darse cuenta de los obstáculos. Cuando los lavaban mugían hasta inyectarse de sangre el rostro. Animábanse sólo al comer, o cuando veían colores brillantes u oían truenos. Se reían entonces, echando afuera lengua y ríos de baba, radiantes de frenesí bestial. Tenían, en cambio, cierta facultad imitativa; pero no se pudo obtener nada más. Con los mellizos pareció haber concluido la aterradora descendencia. Pero pasados tres años desearon de nuevo ardientemente otro hijo, confiando en que el largo tiempo transcurrido hubiera aplacado a la fatalidad. No satisfacían sus esperanzas. Y en ese ardiente anhelo que se exasperaba, en razón de su infructuosidad, se agriaron. Hasta ese momento cada cual había tomado sobre sí la parte que le correspondía en la miseria de sus hijos; pero la desesperanza de redención ante las cuatro bestias que habían nacido de ellos, echó afuera esa imperiosa necesidad de culpar a los otros, que es patrimonio específico de los corazones inferiores.

Iniciáronse con el cambio de pronombre: tus hijos. Y como a más del insulto había la insidia, la atmósfera se cargaba.

—Me parece —díjole una noche Mazzini, que acababa de entrar y se lavaba las manos—que podrías tener más limpios a los muchachos. Berta continuó leyendo como si no hubiera oído.

—Es la primera vez —repuso al rato— que te veo inquietarte por el estado de tus hijos. Mazzini volvió un poco la cara a ella con una sonrisa forzada:

—De nuestros hijos, ¿me parece?

—Bueno; de nuestros hijos. ¿Te gusta así?

—alzó ella los ojos. Esta vez Mazzini se expresó claramente:

—¿Creo que no vas a decir que yo tenga la culpa, no?

—¡Ah, no! —se sonrió Berta, muy pálida— ¡pero yo tampoco, supongo!... ¡No faltaba más!... —murmuró. —¿Qué, no faltaba más?

—¡Que si alguien tiene la culpa, no soy yo, entiéndelo bien! Eso es lo que te quería decir. Su marido la miró un momento, con brutal deseo de insultarla.

—¡Dejemos! —articuló, secándose por fin las manos.

—Como quieras; pero si quieres decir...

—¡Berta!

—¡Como quieras! Este fue el primer choque y le sucedieron otros. Pero en las inevitables reconciliaciones, sus almas se unían con doble arrebató y locura por otro hijo. Nació así una niña.

Vivieron dos años con la angustia a flor de alma, esperando siempre otro desastre. Nada acaeció, sin embargo, y los padres pusieron en ella toda su complacencia, que la pequeña llevaba a los más extremos límites del mimo y la mala crianza. Si aún en los últimos tiempos Berta cuidaba siempre de sus hijos, al nacer Bertita olvidose casi del todo de los otros. Su solo recuerdo la horrorizaba, como algo atroz que la hubieran obligado a cometer. A Mazzini, bien que, en menor grado, pasábale lo mismo.

No por eso la paz había llegado a sus almas. La menor indisposición de su hija echaba ahora afuera, con el terror de perderla, los rencores de su descendencia podrida. Habían acumulado hiel sobrado tiempo para que el vaso no quedara distendido, y al menor contacto el veneno se vertía afuera. Desde el primer disgusto emponzoñado habíanse perdido el respeto; y si hay algo a que el hombre se siente arrastrado con cruel fruición, es, cuando ya se comenzó, a humillar del todo a una persona. Antes se contenían por la mutua falta de éxito; ahora que éste había llegado, cada cual, atribuyéndolo a sí mismo, sentía mayor la infamia de los cuatro engendros que el otro habíale forzado a crear. Con estos sentimientos, no hubo ya para los cuatro hijos mayores afecto posible. La sirvienta los vestía, les daba de comer, los acostaba, con visible brutalidad. No los lavaban casi nunca. Pasaban todo el día sentados frente al cerco, abandonados de toda remota caricia. De este modo Bertita cumplió cuatro años, y esa noche, resultado de las golosinas que era a los padres absolutamente imposible negarle, la criatura tuvo algún escalofrío y fiebre. Y el temor a verla morir o quedar idiota, tornó a reabrir la eterna llaga.

Hacía tres horas que no hablaban, y el motivo fue, como casi siempre, los fuertes pasos de Mazzini.

—¡Mi Dios! ¿No puedes caminar más despacio? ¿Cuántas veces? . . .

—Bueno, es que me olvido; ¡se acabó! No lo hago a propósito. Ella se sonrió, desdeñosa:

—¡No, no te creo tanto! —Ni yo, jamás, te hubiera creído tanto a ti. . . ¡tisiquilla!

—¡Qué! ¿Qué dijiste?...

—¡Nada! —¡Sí, te oí algo! Mira: ¡no sé lo que dijiste; pero te juro que prefiero cualquier cosa a tener un padre como el que has tenido tú! Mazzini se puso pálido.

—¡Al fin! —murmuró con los dientes apretados—. ¡Al fin, víbora, has dicho lo que querías!

—¡Sí, víbora, sí! Pero yo he tenido padres sanos, ¿oyes?, ¡sanos! ¡Mi padre no ha muerto de delirio! ¡Yo hubiera tenido hijos como los de todo el mundo! ¡Esos son hijos tuyos, los cuatro tuyos! Mazzini explotó a su vez.

—¡Víbora tísica! ¡eso es lo que te dije, lo que te quiero decir! ¡Pregúntale, pregúntale al médico quién tiene la mayor culpa de la meningitis de tus hijos: mi padre o tu pulmón picado, víbora!

Continuaron cada vez con mayor violencia, hasta que un gemido de Bertita selló instantáneamente sus bocas. A la una de la mañana la ligera indigestión había desaparecido, y como pasa fatalmente con todos los matrimonios jóvenes que se han amado intensamente una vez siquiera, la reconciliación llegó, tanto más efusiva cuanto hirientes fueran los agravios.

Amaneció un espléndido día, y mientras Berta se levantaba escupió sangre. Las emociones y mala noche pasada tenían, sin duda, gran culpa. Mazzini la retuvo abrazada largo rato, y ella lloró desesperadamente, pero sin que ninguno se atreviera a decir una palabra.

A las diez decidieron salir, después de almorzar. Como apenas tenían tiempo, ordenaron a la sirvienta que matara una gallina.

El día radiante había arrancado a los idiotas de su banco. De modo que mientras la sirvienta degollaba en la cocina al animal, desangrándolo con parsimonia (Berta había aprendido de su madre este buen modo de conservar fresca a la carne), creyó sentir algo como respiración tras ella. Volvióse, y vio a los cuatro idiotas, con los hombros pegados uno a otro, mirando estupefactos la operación... Rojo... rojo...

—¡Señora! Los niños están aquí, en la cocina.

Berta llegó; no quería que jamás pisaran allí. ¡Y ni aun en esas horas de pleno perdón, olvido y felicidad reconquistada, podía evitarse esa horrible visión! Porque, naturalmente, cuando más intensos eran los raptos de amor a su marido e hija, más irritado era su humor con los monstruos.

—¡Que salgan, María! ¡Échelos! ¡Échelos, le digo! Las cuatro pobres bestias, sacudidas, brutalmente empujadas, fueron a dar a su banco.

Después de almorzar, salieron todos. La sirvienta fue a Buenos Aires, y el matrimonio a pasear por las quintas. Al bajar el sol volvieron; pero Berta quiso saludar un momento a sus vecinas de enfrente. Su hija escapose enseguida a casa.

Entretanto los idiotas no se habían movido en todo el día de su banco. El sol había traspuesto ya el cerco, comenzaba a hundirse, y ellos continuaban mirando los ladrillos, más inertes que nunca.

De pronto, algo se interpuso entre su mirada y el cerco. Su hermana, cansada de cinco horas paternas, quería observar por su cuenta. Detenida al pie del cerco, miraba pensativa la cresta. Quería trepar, eso no ofrecía duda. Al fin decidióse por una silla desfondada, pero faltaba aún. Recurrió entonces a un cajón de kerosene, y su instinto topográfico hízole colocar vertical el mueble, con lo cual triunfó. Los cuatro idiotas, la mirada indiferente, vieron cómo su hermana lograba pacientemente dominar el equilibrio, y cómo en puntas de pie apoyaba la garganta sobre la cresta del cerco, entre sus manos tirantes. Viéronla mirar a todos lados, y buscar apoyo con el pie para alzarse más. Pero la mirada de los idiotas se había animado; una misma luz insistente estaba fija en sus pupilas. No apartaban los ojos de su hermana, mientras creciente sensación de gula bestial iba cambiando cada línea de sus rostros. Lentamente avanzaron hacia el cerco. La pequeña, que habiendo logrado calzar el pie, iba ya a montar a horcajadas y a caerse del otro lado, seguramente, sintiose cogida de la pierna. Debajo de ella, los ocho ojos clavados en los suyos le dieron miedo.

—¡Soltáme! ¡Déjame! —gritó sacudiendo la pierna. Pero fue atraída.

—¡Mamá! ¡Ay, mamá! ¡Mamá, papá! —lloró imperiosamente. Trató aún de sujetarse del borde, pero sintiose arrancada y cayó. —Mamá, ¡ay! Ma. . .

—No pudo gritar más. Uno de ellos le apretó el cuello, apartando los bucles como si fueran plumas, y los otros la arrastraron de una sola pierna hasta la cocina, donde esa mañana se había desangrado a la gallina, bien sujeta, arrancándole la vida, segundo por segundo. Mazzini, en la casa de enfrente, creyó oír la voz de su hija.

—Me parece que te llama—le dijo a Berta. Prestaron oído, inquietos, pero no oyeron más. Con todo, un momento después se despidieron, y mientras Berta iba dejar su sombrero, Mazzini avanzó en el patio.

—¡Bertita! Nadie respondió.

—¡Bertita! —alzó más la voz, ya alterada. Y el silencio fue tan fúnebre para su corazón siempre aterrado, que la espalda se le heló de horrible presentimiento.

—¡Mi hija, mi hija! —corrió ya desesperado hacia el fondo. Pero al pasar frente a la cocina vio en el piso un mar de sangre. Empujó violentamente la puerta entornada, y lanzó un grito de horror. Berta, que ya se había lanzado corriendo a su vez al oír el angustioso llamado del padre, oyó el grito y respondió con otro. Pero al precipitarse en la cocina, Mazzini, lívido como la muerte, se interpuso, conteniéndola:

—¡No entres! ¡No entres!

Berta alcanzó a ver el piso inundado de sangre. Sólo pudo echar sus brazos sobre la cabeza y hundirse a lo largo de él con un ronco suspiro.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10

“Reflexionamos sobre fantasmas y aparecidos”

I. DATOS INFORMATIVOS

1. **Institución Educativa:** Isaac Newton
2. **Área:** Comunicación
3. **Grado y sección:** 2° “A”
4. **Investigador:** Ángel Elipio Santillán Leño
5. **Docente:** Juan Carlos Santa Cruz

II. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diverso tipos de textos escritos en su lengua materna	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto narrativo de estructura compleja y vocabulario variado.	Lista de cotejo
		Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.	
	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.	
		Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
		Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma <ul style="list-style-type: none"> • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Construye su identidad <ul style="list-style-type: none"> • Autorregula sus emociones 			
ENFOQUES TRANSVERSALES		VALORES/ACCIONES OBSERVABLES	
Enfoque intercultural		<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a la identidad cultural • Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes 	

III. MOMENTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

INICIO (20 minutos)

Iniciamos la sesión y saludamos a los estudiantes. Seguidamente recordamos las normas de convivencia para el desarrollo ordenado y participativo de la sesión.

A continuación, planteamos la situación comunicativa a través de la lectura de un relato breve de Goerge Loring Frost titulado: Un creyente

Un creyente

George Loring Frost

Al caer la noche, dos desconocidos se encuentran en los oscuros corredores de una galería de cuadros. Con un ligero escalofrío, uno de ellos dijo:

—Este lugar es siniestro. ¿Usted cree en fantasmas?

—Yo no —respondió el otro- ¿Y usted?

—Yo sí —dijo le primero, y desapareció.

- A continuación, reflexionemos sobre la situación comunicativa, comencemos a analizar el título: ¿Cuál es el significado del título?, ¿saben, lo significa la palabra “creyente”?, claro... Así es. El que cree en algo. En el ámbito de la religión un creyente es el que cree con convicción en Dios y en las ideas de Dios. Ahora leamos la primera las primeras oraciones:

Al caer la noche, dos desconocidos se encuentran en los oscuros corredores de una galería de cuadros. Con un ligero escalofrío, uno de ellos dijo:

—Este lugar es siniestro. ¿Usted cree en fantasmas?

Se habla en esta parte del momento en que cae la noche. Y que, en este rato, se encuentran dos desconocidos en los oscuros corredores de una galería de cuadros. Hasta allí, todo bien, Todo claro. Me preguntó, ¿significa algo que se encuentren estos dos desconocidos en la galería?, creo que no, pero, que se encuentre en el momento en que cae la noche, puede ser algún signo que debemos reparar. ¿Qué creen que puede pasar con ellos?, ¿qué los anima a conversar? A ver, anticipemos. Recordemos que el lugar donde se encuentran es un lugar siniestro. Saben lo que significa, “siniestro”. Algo así que como un lugar que causa cierto temor o angustia. Ahora sí podemos anticipar, ¿qué creen que sucederá?, por qué uno de ellos le pregunta a su interlocutor: **¿usted cree en fantasmas?**, ¿creen que ese lugar habrá fantasmas?, no lo sabemos, pero adivino que sí, porque al decirnos que es un lugar siniestro nos está anticipando que en ese lugar podría haber fantasmas. Pero, saben ustedes, ¿qué son los fantasmas? Claro que sí. Espíritus. Ahora bien. Sigamos:

—Yo no —respondió el otro- ¿Y usted?

—Yo sí —dijo le primero, y desapareció.

La persona que fue interrogada, responde que no. Y el que preguntó, aceptó que sí creía y desapareció en el acto. Entonces todo claro, pues el primero que preguntó si creía en fantasmas, era, en verdad, un fantasma. ¿Qué les pareció, la historia? Alguien quiere opinar.

Acto seguido, se presenta el propósito de la sesión: **Reflexionamos sobre fantasmas y aparecidos** a través de la lectura del cuento: *El círculo* de Oscar Cerruto.

DESARROLLO 60 minutos

Antes de la lectura

El docente entrega a los estudiantes una copia del cuento *El círculo* y les pide que realicen una primera lectura panorámica de manera individual y en silencio.

Enseguida, el docente, solicita leer el título y resaltar las palabras claves, y luego, en el **andamiaje**, pregunta qué significa el refrán “no hay mal que por bien no venga” y les pide, asimismo, que anticipen la trama del texto a partir del título. ¿De qué creen que tratará la historia?

Los anima a hipotetizar la trama de la historia, les dice que no teman equivocarse, porque cuando uno anticipa algo, puede acertar como también puede equivocarse. Si acertamos bien, pero si no acertamos también, bien. La verdad la iremos descubriendo a medida que avancemos en la lectura.

Durante la lectura

El docente indica que se hará una lectura participativa y atenta por párrafos. Explica y organiza la dinámica. Señala que el proceso de lectura se realizará de forma colectiva, con cambio de roles constantes: los estudiantes podrán ser lectores u oyentes, luego en el diálogo, puede ser emisores o receptores, pero todos participan activamente. Les recuerda que mientras alguien lee, los demás deben seguir la lectura de manera silenciosa y deben ir subrayando o anotando sumillas de los aspectos relevantes.

Seguidamente, anuncia que él comenzará con la **lectura modelada** del primer párrafo y pide a los estudiantes que reparen en su voz, la entonación, el ritmo, la pronunciación, la expresividad y las pausas. Además, les pide que escuchen, lo que va pensando mientras lee. Comenzamos:

La calle estaba oscura y fría. Un aire viejo, difícil de respirar y como endurecido en su quietud, lo golpeó en la cara. Sus pasos resonaron en la noche estancada del pasaje. Vicente se levantó el cuello del abrigo, tiritó involuntariamente. Parecía que todo el frío de la ciudad se hubiese concentrado en esa cortada angosta, de piso desigual, un frío de tumba, compacto.

"Claro —se dijo y sus dientes castañeteaban—, vengo de otros climas. Esto ya no es para mí.

" Se detuvo ante una puerta. Sí, ésa era la casa. Miró la ventana, antes de llamar, la única ventana por la que se filtraban débiles hilos de luz. Lo demás era un bloque informe de sombra.

Entiendo que, en el primer párrafo, el narrador describe la calle, donde se inicia la historia y dice que está: “oscura” y “fría”, y que por ella transita Vicente, pues así se llama el personaje, y se trata del único transeúnte a esa hora de la noche, sus pasos resuenan **en la noche estancada del pasaje**, se sube el cuello del abrigo porque el frío es **compacto**, como de **tumba**. En ese instante piensa que en este lugar pareciera haberse concentrado todo el frío de la ciudad, y que él ya está desacostumbrado a este clima, por lo que se entiende que él vivió aquí, pero que ahora vive en otro lugar de clima más bajo. Pronto se detiene y cree reconocer la casa. Mira la ventana antes de tocar, es la única ventana por donde cree ver una pálida luz que se filtra. Todo lo demás está cubierta por la noche. Este párrafo, nos deja varias preguntas. ¿Por qué regresa a su antigua casa?, ¿por qué regresa en la noche?, ¿a quién viene a buscar? A ver, anticipemos: creo que él regresa a su antigua casa para visitar a su familia, aunque ignoro, por qué se marchó a vivir a otra ciudad. Y ahora, me pregunto, si tiene algún sentido que su regreso sea por la noche. No lo sé. El sentido común, básico, puede sugerirme la idea sencilla de que su arribo a la ciudad se produjo en la noche y por lo mismo, él no desea esperar hasta el día siguiente; en consecuencia, va inmediatamente a su casa en medio de la noche. Pero algo me deja con cierta inquietud, por qué no hay nadie en toda esa calle. Será que toda la gente está durmiendo a este rato. Aunque casi siempre ocurre, por más alta que sea la noche, que siempre hay alguien que no duerme. Pero, en fin, no lo sabemos con objetividad. Ahora, respecto a quién viene a buscar, hipotéticamente puede ser a sus padres, su esposa e hijos, etc.

Mejor leamos el siguiente párrafo para averiguarlo:

En el pequeño espacio de tiempo que medió entre el ademán de alzar la mano y tocar la puerta, cruzó por su cerebro el recuerdo entero de la mujer a quien venía a buscar, su vida con ella, su felicidad, truncada brutalmente por la partida sin anuncio. Se había conducido como un miserable, lo reconocía. Su partida fue casi una fuga. ¿Pero pudo proceder de otro modo?

Uhhh. Vamos aclarando algunas de nuestras preguntas. Él viene a buscar a una mujer, no a cualquier mujer, sino a alguien que fue su esposa. Pero también, nos enteramos de que la relación había terminado porque él se había

marchado de la casa. Ahora, me preguntó, por qué regresa, si su partida había sido una fuga. Será que la distancia lo hizo reflexionar y que ahora desea recomponer su relación afectuosa. Sí, puede ser eso. Pero no sabemos si ella estaría dispuesta a aceptar. El personaje reconoce, con honestidad, que se portó como un miserable. Creo que este es un buen punto para la reconciliación. ¿Qué piensan ustedes? Pero me sigo preguntando, por qué se fue de la casa. No nos dice nada de esto en el texto. Pero puedo inferir que su vida en esa casa fue insostenible y por eso decidió marcharse. Por eso dice que su partida fue una fuga. Y por eso mismo, se pregunta, al recordar su partida si pudo haber procedido de otro modo. Lo que necesitamos saber, con urgencia es cómo fue la vida de la pareja mientras compartían la casa, ¿qué problemas tuvieron?, para entender por qué se marchó Vicente, y la otra pregunta que debemos hacernos es ¿qué ocurrió con su esposa después la partida de Vicente?, ¿cómo asumió la separación? Y, además, ¿qué ocurrirá ahora que él ha vuelto, al parecer dispuesto a buscar la reconciliación? Son tantas preguntas que el texto en los siguientes párrafos no dará las respuestas. Vamos al siguiente párrafo.

¿Quién se anima a continuar?

El docente designa a un estudiante que ha levantado la mano. Le recuerda que debe ir formulando preguntas sobre lo que está leyendo. Al término de su participación, formula preguntas e indica qué estudiante debe responder: ¿de qué trata el párrafo?, ¿cuál es la descripción que hace del contexto?, ¿en qué momento hizo su aparición la chica? ¿por qué se dirigió el vuelo?, ¿qué hizo todo el personaje todo el tiempo de la espera?...

Se desarrolla la lectura, siguiendo la dinámica de la alternancia. Todos los estudiantes participan como lectores, o como intérpretes o comentaristas en el proceso del diálogo que permite construir el significado textual y la comprensión.

Después de la lectura

El docente forma equipos de 4 o 5 estudiantes para llevar a desarrollar la tertulia literaria (**trabajo cooperativo**) sobre la base de preguntas, por ejemplo,

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuál es la sensación que te ha dejado la historia leída?
- ¿Qué es lo que más te gustó del cuento?
- Podemos hacer un parafraseo del texto.
- ¿Cuál es nuestra apreciación crítica?

Acto seguido, dialogan sobre la base de estas preguntas, respetando los turnos. Todos o casi todos, participan, intercambiando sus impresiones, sensaciones, puntos de vista; esa es la norma del diálogo literario.

CIERRE (metacognición) 10 minutos

- Reflexionan a partir de las siguientes preguntas metacognitivas:
- ¿Qué aprendimos a partir de la lectura?
- ¿Qué dificultades de comprensión tuvimos?
- ¿Cómo lo superaste?
- ¿De qué manera se puede mejorar la comprensión lectora?

IV. RECURSOS Y MATERIALES

- Texto: Un creyente
- Texto: El círculo
- Lap top, cañón multimedia

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	Comentarios
Localiza información relevante en el cuento <i>El círculo</i> y el tipo de lenguaje utilizado			
Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.			
Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.			
Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			
Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			

RECURSOS**Texto 1****Un creyente**

George Loring Frost

Al caer la noche, dos desconocidos se encuentran en los oscuros corredores de una galería de cuadros. Con un ligero escalofrío, uno de ellos dijo:

—Este lugar es siniestro. ¿Usted cree en fantasmas?

—Yo no —respondió el otro- ¿Y usted?

—Yo sí —dijo le primero, y desapareció.

Texto 2

El círculo

Óscar Cerruto

La calle estaba oscura y fría. Un aire viejo, difícil de respirar y como endurecido en su quietud, lo golpeó en la cara. Sus pasos resonaron en la noche estancada del pasaje. Vicente se levantó el cuello del abrigo, tiritó involuntariamente. Parecía que todo el frío de la ciudad se hubiese concentrado en esa cortada angosta, de piso desigual, un frío de tumba, compacto.

"Claro —se dijo y sus dientes castañeteaban—, vengo de otros climas. Esto ya no es para mí.

" Se detuvo ante una puerta. Sí, ésa era la casa. Miró la ventana, antes de llamar, la única ventana por la que se filtraban débiles hilos de luz. Lo demás era un bloque informe de sombra.

En el pequeño espacio de tiempo que medió entre el ademán de alzar la mano y tocar la puerta, cruzó por su cerebro el recuerdo entero de la mujer a quien venía a buscar, su vida con ella, su felicidad, truncada brutalmente por la partida sin anuncio. Se había conducido como un miserable, lo reconocía. Su partida fue casi una fuga. ¿Pero pudo proceder de otro modo?

Un huésped desconocido batía ya entonces entre los dos su ala sombría, y ese huésped era la demencia amorosa. Hincada la garra en la entraña de Elvira, torturábala con desvaríos de sangre. Muchas veces él vio brillar determinaciones terribles en sus ojos, y los labios, dulces para el beso, despedían llamas y pronunciaban palabras de muerte, detrás de las cuales percibíase la resolución que no engaña. Cualquier demora suya, cualquier breve ausencia sin aviso, obligado por sus deberes, por el reclamo inexcusable de sus amigos, provocaba explosiones de celos. La encontraba desgarrada, temblando en su nerviosidad, pálida. Ni sus preguntas obtenían respuesta ni sus explicaciones lograban romper el mutismo duro, impregnado de rencor, en que Elvira mordía su violencia. Y de pronto estallaba en injurias y gritos, la cabellera al aire, loca de cólera y amargos resentimientos.

Llegó a pesarle ese amor como una esclavitud. Pero eran cadenas que su voluntad no iba a romper. La turbulencia es un opio, a veces, que paraliza el ánimo y lo encoge. Vivía Vicente refugiado en su temor, sabiendo, al propio tiempo, lo mismo que el guardián de laboratorio, que sólo de él dependía despertar el nudo de serpientes confiado a su custodia. Y la amaba, además. ¿Cómo soportar, si no como una enfermedad del ser querido. ese flagelo que corroía su dicha, ese concubinato con la desventura? La vida se encargaría de curarla, el tiempo, que trae todas las soluciones.

Fue la vida la que cortó de un tajo imprevisto los lazos afflictivos. Un día recibió orden de partir. Pensó en la explicación y la despedida, y su valor flaqueó. Engañándose a sí mismo, se prometió un retorno próximo, se prometió escribirle. Y habían transcurrido dos años. Casi consiguió olvidarla, ¿pero la había olvidado? Regresó a la ciudad con el espíritu ligero, conoció otras mujeres en su ausencia, se creía liberado. Y, apenas había dejado su valija, estaba aquí llamando a la puerta de Elvira, como antes.

La puerta se abrió sin ruido, empujada por una mano cautelosa, una voz —la voz de Elvira— preguntó:

—¿Eres tú, Vicente?

—¡Elvira! —susurró él, apenas, ahogada el habla por la emoción y la sorpresa. —¿Cómo sabías que era yo? ¿Pudiste verme, acaso en la oscuridad, a través de las cortinas?

—Te esperaba. Lo atrajo hacia adentro y cerró.

—¡Es que no puede ser! Tuve el tiempo escaso para dejar mi equipaje y venir volando hasta acá. ¿Cómo podías saberlo? No lo sabía nadie. Ella callaba, grave, parsimoniosa. Estaba pálida, más pálida que nunca, pensó Vicente. Lumbres de fiebre encendían sus ojos arrasados por el desconuelo. Como él había imaginado, con lacerante lástima, cada vez que pensaba en ella.

—La soledad enseña tantas cosas —dijo—. Siéntate. Él ya se había sentado, con el abrigo puesto.

— Hace tanto frío aquí como afuera. ¿Por qué no enciendes la estufa?

—¿Para qué? Aquí siempre hace frío. Ya no lo siento.

No había cambiado. Era así, indócil, cuando la roía alguna desazón. ¿Iba a discutir con ella esa primera noche? Le tomó la mano helada y permanecieron en silencio. La habitación estaba casi en penumbra, otra de sus costumbres irritantes. Pero, en fin, no le había hecho una escena. Él esperaba una crisis, recriminaciones, lágrimas. Nada de eso hubo. Sin embargo, no estaba tranquilo: la tormenta podía estar incubándose. Debajo de esa máscara podía hallarse, acechante, el furor, más aciago y enconado por el largo abandono. Tardaba, empero, en estallar. De la figura sentada a su lado sólo le llegaba un gran silencio apacible, una serena transigencia.

Comenzó a removerse, inquieto, y de pronto se encontró haciendo lo que menos había querido, lo que se había prometido no hacer: ensarzado en una explicación minuciosa de su conducta, de las razones de su marcha subrepticia, disculpándose como un niño. A medida que hablaba, comprendía la inutilidad de ese mea culpa y el humillante renuncio. Mas no interrumpía su discurso, y sólo cuando advirtió que sus palabras sonaban a hueco, calló en medio de una frase, y su voz se ahogó en un tartamudeo.

Con la cabeza baja, sentía pasar el tiempo como una agua turbia.

—De modo —dijo ella, al cabo— que estuviste de viaje.

La miró Vicente, absorto, no sabiendo si se burlaba de él. ¡Cómo! ¿Iba a decirle ahora que lo ignoraba, que en dos años no se había enterado siquiera del curso de su existencia? ¿Qué juego era ése? Buscaba herirlo, probablemente, simulando un desinterés absoluto en lo que a él concernía, aun a costa de desmentirse. ¿No acababa de afirmar que ella lo sabía todo? ¡Bah! Se cuidó, no obstante, de decírselo; no quería dar pretexto para que se desatara la tormenta que su tacto había domesticado esta noche. Decidió responder, como al descuido:

Sí, estuve ausente algún tiempo. Sólo después de una pausa Elvira comentó enigmática:

—Qué importa. Para mí ya no existe el tiempo.

—Precisamente —dijo él extrayendo de su bolsillo un menudo reloj con incrustaciones de brillantes, te he traído esto. Nos recuerda que el tiempo es una realidad. Consideró Elvira la joya unos instantes. Sin ajustar el broche, puso el reloj en su muñeca.

—Muy bonito —elogió.

—No sé si podré usarlo.

—¿Por qué no? —Déjalo ahí, en la mesita. "Parece enferma", pensó Vicente, mientras depositaba el reloj sobre el estuche abierto. Estaba, en efecto, delgada. Delgada y exangüe. Pero no se atrevió a interrogarla. Estalló un trueno, lejos, en las profundidades de la noche. La lluvia gemía en los vidrios de la ventana. Un viento desasosegado arrastraba su caudal de rencor por las calles, sobre los techos.

—Bésame —le pidió ella. La besó largamente, estrechándola en sus brazos. El viejo amor renacía en un nuevo imperio, y era como tocar la raíz del recuerdo, como recuperar el racimo de días ya caídos. Refugiada en su abrazo, parecía la hija del metálico invierno, un trozo desprendido de la noche.

—Tienes que irte, Vicente.

—Se puso de pie.

—Volveré mañana. —Sí.

—Vendré temprano. No nos separaremos más. Te prometo...

—No prometas nada. Estoy segura. El pacto está sellado, vete. La lluvia azotaba la calle con salvajes ramalazos de furia.

¡"Maldito tiempo!", rezongó Vicente, calado antes de haber dado diez pasos. "A ver si ahora no encuentro un taxi."

Somos prisioneros del círculo. Uno cree haberse evadido del tenaz acero y camina, suelto al fin, un poco extraño en su albedrío, y siente que lo hace como en el aire. Le falta un asidero, el suelo de todos los días. Y el asidero es, de nuevo, la clausura.

Vicente atraviesa calles y plazas. Hay un ser que se desplaza de él y lo aventaja, apresurado, con largas zancadas varoniles, ganoso del encuentro. Mientras otro, en él, se resiste, retardando su marcha, moroso y renuente. Él mismo va siguiendo al primero, contra su voluntad. ¿Pero sabe siquiera cuál es su voluntad? ¿Lo supo nunca? Creyó, un momento, que era el saberse libre. Ya libre, su libertad le pesaba como un inútil fardo. ¿Qué había logrado, si su pensamiento era Elvira, si su reiteración, sus vigiliadas se llamaban Elvira? Su contienda (los dos atroces años debatiéndose en un litigio torturado) ¿no tenía también ese nombre? Lúcido, con una lucidez no alterada, percibía, curiosamente, la naturaleza del disorde sentimiento, que no se parecía al amor ni era el anhelo de la carnal presencia de Elvira, sino una penosa ansia, la atracción lancinante de una alma.

La secreta corriente lo lleva por ese trayecto tantas veces recorrido. Vicente se deja llevar. Discurre los antiguos lugares, los saluda, ahora, a la luz del sol; entra en la calleja familiar, luego de haber dejado atrás, a medio cumplir, sus afanes.

Llama a la puerta. Un perro que pasa se detiene a mirarlo un instante, después sigue trotando, sin prisa, calle abajo.

Vuelve a llamar y espera el eco del campanillazo. Nada oye; el timbre, sin duda, no funciona. Toca entonces con los nudillos, en seguida más fuerte. Ninguna respuesta. Elvira ha debido salir. ¿Pero no queda nadie en la casa? Retrocede hasta el centro de la calzada para mirar el frente del edificio. Observa que las celosías están corridas, los vidrios sin limpieza. Se diría una casa abandonada. ¡Qué raro era todo esto!

Una vecina se había asomado. Lo examinaba desde la puerta de su casa, la escoba en la mano. Vicente soportó el escrutinio sin darse por enterado. "Bruja curiosa", gruñó. La vieja avanzó por la acera.

—¿Busca a alguien, señor? —preguntó.

—Sí, señora —respondió de mala gana.

—Busco a la señorita Elvira Evangelio. La mujer tornó a examinarlo, acuciosa.

—¿No sabe usted que ha muerto hace tres meses, señor? La casa está vacía. Vicente se encaró con la entremetida. Esbozó una sonrisa.

—Por suerte —dijo—, la persona a quien busco vive, y vive aquí.

—¿No pregunta usted, acaso, por la señorita Evangelio?

—Así es, señora.

—Pues la señorita Evangelio ha muerto y fue enterrada cristianamente. La casa ha sido cerrada por el juez, ya que la difunta no parecía tener parientes. ¿Estaría en sus cabales esa anciana? Vicente la midió con desconfianza. En cualquier caso, era una chiflada inofensiva; seguiría probando.

—Soy el novio de Elvira, señora. Estuve ausente y he vuelto ayer, para casarme con ella. La visité anoche, conversamos un buen rato. ¿Cómo puede decir que ha muerto?

La mujer lo contemplaba ahora con espanto, dando pequeños grititos de desconcierto. Llamó en su auxilio a un señor de aspecto fúnebre, con trazas de funcionario jubilado, que había salido a regar sus plantas en la casa de enfrente, y a quien Vicente recordaba haber visto en la misma faena alguna vez. El hombre se acercó sin dar muestras de apresuramiento.

—¿Oye usted lo que dice este señor, don Cesáreo? Que anoche estuvo en esta casa... con la señorita Elvira... visitándola. ¡Hablando con ella!

Los ojos del jubilado se clavaron hoscos, en Vicente, unos segundos: no lo encontró digno de dirigirle siquiera la palabra. Dio a comprender, con su actitud, que juzgaba con severidad a los jóvenes inclinados a la bebida y, volviéndole la espalda, se retiró farfullando entre dientes.

Vicente decidió marcharse. O toda esa gente estaba loca o padecía una confusión grotesca. ¡Par de zopencos! Después de todo, tenía un viso cómico el asunto. Se reiría Elvira al saberlo.

Por la noche la casa estaba toda oscura. Llamó en vano. Sus golpes resonaban profundamente en la calma nocturna. Sus propios golpes lo pusieron nervioso. Comenzó a transpirar, advirtió que tenía la frente humedecida. Un tanto alarmado ya, corriendo sin reparo por las calles silenciosas, hasta encontrar un vehículo, acudió a interrogar a algunos amigos. Todos le confirmaron que Elvira había muerto. No se aventuró a referirles su extraña experiencia; temía que lo tomaran a risa. Peor aún: temía que le creyeran.

Hay una zona de la conciencia que se toca con el sueño, o con mundos parecidos al sueño. Creía estar pisando esa zona, esa linde de a la que los vapores azules del alcohol nos aproximan. Y con la misma dificultad del ebrio o del delirante, su espíritu luchaba por discernir la realidad.

Cuando el juez, accediendo a su demanda, abrió la casa de la muerta, Vicente descubrió, sobre la mesita de la sala, el pequeño reloj con incrustaciones de brillantes, en el estuche abierto.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 11

“Reflexionamos sobre la ambición humana”

I. DATOS INFORMATIVOS

1. **Institución Educativa:** Isaac Newton
2. **Área:** Comunicación
3. **Grado y sección:** 2° “A”
4. **Investigador:** Ángel Elipio Santillán Leaña
5. **Docente:** Juan Carlos Santa Cruz

II. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diverso tipos de textos escritos en su lengua materna	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto narrativo de estructura compleja y vocabulario variado. Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.	Lista de cotejo
	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.	
		Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática. Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma <ul style="list-style-type: none"> • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Construye su identidad <ul style="list-style-type: none"> • Autorregula sus emociones 			
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES/ACCIONES OBSERVABLES		
Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a la identidad cultural • Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes 		

III. MOMENTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

INICIO (20 minutos)

Iniciamos la sesión y saludamos a los estudiantes. Seguidamente recordamos las normas de convivencia para el desarrollo ordenado y participativo de la sesión.

A continuación, planteamos la situación comunicativa a través de la lectura de un relato breve de Feng Meng-Lung titulado: El dedo

El dedo

Feng Meng-Lung

Un hombre pobre se encontró en su camino a un antiguo amigo. Este tenía un poder sobrenatural que le permitía hacer milagros. Como el hombre pobre se quejara de las dificultades de su vida, su amigo tocó con el dedo un ladrillo que de inmediato se convirtió en oro. Se lo ofreció al pobre, pero este se lamentó de que eso era muy poco. El amigo tocó un león de piedra que se convirtió en un león de oro macizo y lo agregó al ladrillo de oro. El amigo insistió en que ambos regalos eran poca cosa.

—¿Qué más deseas, pues? —le preguntó sorprendido el hacedor de los prodigios.

—¡Quisiera tu dedo! —contestó el otro

- A continuación, reflexionemos sobre la situación comunicativa, comencemos a analizar el título: ¿Cuál es el significado del título?, ¿de qué creen que puede tratar el cuento?, claro... Así es. Es probable que el dedo sea el protagonista o por los menos, un elemento importante de la historia. Y ¿qué tipo de historia podría ser?, ¿misteriosa, de ciencia ficción, de muerte, de terror, etc.? Vamos al primer párrafo.

Un hombre pobre se encontró en su camino a un antiguo amigo. Este tenía un poder sobrenatural que le permitía hacer milagros. Como el hombre pobre se quejara de las dificultades de su vida, su amigo tocó con el dedo un ladrillo que de inmediato se convirtió en oro. Se lo ofreció al pobre, pero este se lamentó de que eso era muy poco. El amigo tocó un león de piedra que se convirtió en un león de oro macizo y lo agregó al ladrillo de oro. El amigo insistió en que ambos regalos eran poca cosa.

A ver, hagamos un breve análisis: este párrafo trata de la historia de un hombre pobre y su amigo. Ellos son los personajes. El hombre pobre se lamenta de su pobreza y su amigo que tiene un poder de hacer milagros, intenta ayudarlo, toca con el dedo un ladrillo, y este se convierte en oro. Y se lo ofrece. Pero este no queda contento. De esta actitud podemos inferir que, en él, hay una ambición de querer más. Entonces, el amigo, toca un león de piedra y pronto se convierte este en oro macizo y también se lo ofrece al amigo, pensando contentarlo, pero para su sorpresa el amigo no queda contento, e insiste que ambos regalos son poca cosa. ¿Qué les parece?, ¿qué opinan de la actitud de este hombre? Leamos las siguientes oraciones.

—¿Qué más deseas, pues? —le preguntó sorprendido el hacedor de los prodigios.

—¡Quisiera tu dedo! —contestó el otro

Nos queda claro, la característica principal de este personaje: la ambición. Pues, ante la pregunta del amigo, ¿qué más deseas?, el hombre pobre, le responde, quisiera tu dedo. O sea, que él no está contento con los regalos, que le puede ofrecer el amigo, sino lo que quiere ese el poder sobrenatural del dedo capaz de convertir en oro todo lo que toca. ¿No es cierto?, Él lo quiere todo. ¿Qué opinan ustedes? Alguien quiere opinar.

Acto seguido, se presenta el propósito de la sesión: **Reflexionamos sobre la ambición humana** a través de la lectura del cuento: *El banquete* de Julio Ramón Ribeyro.

DESARROLLO 60 minutos

Antes de la lectura

El docente entrega a los estudiantes una copia del cuento **El banquete** y les pide que realicen una primera lectura panorámica de manera individual y en silencio.

Enseguida, el docente, solicita leer el título y resaltar las palabras claves, y luego, en el **andamiaje**, pregunta qué significa el refrán “no hay mal que por bien no venga” y les pide, asimismo, que anticipen la trama del texto a partir del título. ¿De qué creen que tratará la historia?

Los anima a hipotetizar la trama de la historia, les dice que no teman equivocarse, porque cuando uno anticipa algo, puede acertar como también puede equivocarse. Si acertamos bien, pero si no acertamos también, bien. La verdad la iremos descubriendo a medida que avancemos en la lectura.

Durante la lectura

El docente indica que se hará una lectura participativa y atenta por párrafos. Explica y organiza la dinámica. Señala que el proceso de lectura se realizará de forma colectiva, con cambio de roles constantes: los estudiantes podrán ser lectores u oyentes, luego en el diálogo, puede ser emisores o receptores, pero todos participan activamente. Les recuerda que mientras alguien lee, los demás deben seguir la lectura de manera silenciosa y deben ir subrayando o anotando sumillas de los aspectos relevantes.

Seguidamente, anuncia que él comenzará con la **lectura modelada** del primer párrafo y pide a los estudiantes que reparen en su voz, la entonación, el ritmo, la pronunciación, la expresividad y las pausas. Además, les pide que escuchen, lo que va pensando mientras lee. Comenzamos:

Con dos meses de anticipación, don Fernando Pasamano había preparado los pormenores de este magno suceso. En primer término, su residencia hubo de sufrir una transformación general. Como se trataba de un caserón antiguo, fue necesario echar abajo algunos muros, agrandar las ventanas, cambiar las maderas de los pisos y pintar de nuevo todas las paredes. Esta reforma trajo consigo otras y -como esas personas que cuando se compran un par de zapatos juzgan que es necesario estrenarlos con calcetines nuevos y luego con una camisa nueva y luego con un terno nuevo y así sucesivamente hasta llegar a un calzoncillo nuevo- don Fernando se vio obligado a renovar todo el mobiliario, desde las consolas del salón hasta el último banco de repostería. Luego vinieron las alfombras, las lámparas, las cortinas y los cuadros. Finalmente fue necesario construir un jardín.

Este primer párrafo, el autor nos presenta los elementos del marco narrativo; el personaje, el escenario, el tiempo verbal. El personaje es Fernando Pasamano; el escenario es su residencia; el tiempo verbal, es el tiempo pasado. Y el tema, la preparación para un magno suceso, para lo cual considera necesario la transformación que debía sufrir su residencia. Ahora vamos a reconstruir la trama de la historia:

El narrador nos cuenta que con dos meses de anticipación Fernando Pasamano había preparado el magno suceso. Pero nos dice nada más, no sabemos a qué denomina “magno suceso”. Ni tampoco, con qué motivo. Creo que significa algo así como un acontecimiento especial donde concurren personalidades. Y por eso, lo había planificado con dos meses de anticipación. Por ahora, creo que puedo inferir de que se tratará de una fiesta de aniversario o una reunión importante de familia. ¿Qué dicen ustedes?, ¿alguna idea? Enseguida, nos narra detalles de los cambios que hizo en su residencia: tiró algunas paredes, agrandó ventanas, cambió el piso, construyó un jardín, pintó toda la casa, renovó el mobiliario, la consola, las lámparas, las cortinas, los cuadros.

Entonces, concluimos que se ha hecho una transformación casi general de la casa. Pero hasta aquí todavía no sabemos de qué se tratará el magno suceso. ¿Qué creen ustedes?, ¿lo quieren saber? Entonces seguimos con el siguiente párrafo.

¿Quién se anima a continuar?

Lo más grave, sin embargo, fue la confección del menú. Don Fernando y su mujer, como la mayoría de la gente que proviene del interior, sólo habían asistido en su vida a comilonas, en las cuales se mezcla la chicha con el whisky y se termina devorando los cuyes con la mano. Por esa razón, sus ideas acerca de lo que debía servirse eran confusas. Al fin, don Fernando hizo una encuesta en los principales hoteles y restaurantes de la ciudad y así pudo enterarse que existían manjares presidenciales y vinos preciosos que fue necesario encargar a las viñas del mediodía.

El docente designa a un estudiante que ha levantado la mano. Le recuerda que debe ir formulando preguntas sobre lo que está leyendo. Al término de su participación, formula preguntas e indica qué estudiante debe responder: ¿de qué trata el párrafo?, ¿cuál es la descripción que hace del contexto?, ¿cómo resuelven el problema de elección de menú? ¿quiénes creen que asistirán al evento?, ¿a qué se refiere con la expresión, manjares presidenciales?, ¿creen que el presidente asistirá a esta reunión?

Se desarrolla la lectura, siguiendo la dinámica de la alternancia. Todos los estudiantes participan como lectores, o como intérpretes o comentaristas en el proceso del diálogo que permite construir el significado textual y la comprensión.

Después de la lectura

El docente forma equipos de 4 o 5 estudiantes para llevar desarrollar la tertulia literaria (**trabajo cooperativo**) sobre la base de preguntas, por ejemplo,

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuál es la sensación que te ha dejado la historia leída?
- ¿Qué es lo que más te gustó del cuento?
- Podemos hacer un parafraseo del texto.
- ¿Cuál es nuestra apreciación crítica?

Acto seguido, dialogan sobre la base de estas preguntas, respetando los turnos. Todos o casi todos, participan, intercambiando sus impresiones, sensaciones, puntos de vista; esa es la norma del diálogo literario.

CIERRE (metacognición) 10 minutos

- Reflexionan a partir de las siguientes preguntas metacognitivas:
- ¿Qué aprendimos a partir de la lectura?
- ¿Qué dificultades de comprensión tuvimos?
- ¿Cómo lo superaste?
- ¿De qué manera se puede mejorar la comprensión lectora?

IV. RECURSOS Y MATERIALES

- Texto: El dedo
- Texto: El banquete
- Lap top, cañón multimedia

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	Comentarios
Localiza información relevante en el cuento <i>El banquete</i> y el tipo de lenguaje utilizado			
Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.			
Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.			
Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			
Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			

RECURSOS**Texto 1****El dedo**

Feng Meng-Lung

Un hombre pobre se encontró en su camino a un antiguo amigo. Este tenía un poder sobrenatural que le permitía hacer milagros. Como el hombre pobre se quejara de las dificultades de su vida, su amigo tocó con el dedo un ladrillo que de inmediato se convirtió en oro. Se lo ofreció al pobre, pero este se lamentó de que eso era muy poco. El amigo tocó un león de piedra que se convirtió en un león de oro macizo y lo agregó al ladrillo de oro. El amigo insistió en que ambos regalos eran poca cosa.

—¿Qué más deseas, pues? —le preguntó sorprendido el hacedor de los prodigios.

—¡Quisiera tu dedo! —contestó el otro

Texto 2

El banquete

Julio Ramón Ribeyro

Con dos meses de anticipación, don Fernando Pasamano había preparado los pormenores de este magno suceso. En primer término, su residencia hubo de sufrir una transformación general. Como se trataba de un caserón antiguo, fue necesario echar abajo algunos muros, agrandar las ventanas, cambiar las maderas de los pisos y pintar de nuevo todas las paredes. Esta reforma trajo consigo otras y -como esas personas que cuando se compran un par de zapatos juzgan que es necesario estrenarlos con calcetines nuevos y luego con una camisa nueva y luego con un terno nuevo y así sucesivamente hasta llegar a un calzoncillo nuevo- don Fernando se vio obligado a renovar todo el mobiliario, desde las consolas del salón hasta el último banco de repostería. Luego vinieron las alfombras, las lámparas, las cortinas y los cuadros. Finalmente fue necesario construir un jardín.

Lo más grave, sin embargo, fue la confección del menú. Don Fernando y su mujer, como la mayoría de la gente que proviene del interior, sólo habían asistido en su vida a comilonas, en las cuales se mezcla la chicha con el whisky y se termina devorando los cuyes con la mano. Por esa razón, sus ideas a cerca de lo que debía servirse eran confusas. Al fin, don Fernando hizo una encuesta en los principales hoteles y restaurantes de la ciudad y así pudo enterarse que existían manjares presidenciales y vinos preciosos que fue necesario encargar a las viñas del mediodía.

Cuando todos esos detalles fueron ultimados, don Fernando constató con cierta angustia que en ese banquete, al cual asistirían ciento cincuenta personas, cuarenta mozos, dos orquestas, dos cuerpos de ballet y un operador de cine, había invertido toda su fortuna. Pero al fin de cuentas, todo dispendio le parecía pequeño para los enormes beneficios que obtendría de esta recepción.

—Con una embajada en Europa y un ferrocarril a mis tierras de la montaña rehacemos nuestra fortuna en menos de lo que canta un gallo -decía a su mujer-. Yo no pido más. Soy un hombre modesto.

—Falta saber si el presidente vendrá -replicaba la mujer.

En efecto, don Fernando había omitido hasta el momento de hacer efectiva su invitación. Le bastaba saber que era pariente del presidente - con uno de esos parentescos tan vagos como indemostrables- para estar seguro que aceptaría. Sin embargo, para mayor seguridad, aprovechó la primera visita a palacio para conducir al presidente a un rincón y comunicarle humildemente su proyecto.

—Encantado —le contestó el presidente-. Pero por el momento me encuentro muy ocupado. Le confirmaré por escrito mi aceptación.

Don Fernando se puso a esperar su confirmación. Al cabo de cuatro semanas, llegó. Don Fernando, quien empezaba a inquietarse por la tardanza, tuvo la alegría más grande de su vida. Salíó al balcón a contemplar su jardín iluminado. Y donde quiera que ponía los ojos, don Fernando se veía así mismo, se veía en chaqué en tarro, fumando puros, con una decoración de fondo donde -como en ciertos afiches turísticos- se confundían los monumentos de las cuatro ciudades más importantes de Europa. Más lejos, en un ángulo de su quimera, veía un ferrocarril regresando de la floresta con sus vagones cargados de oro. Y por todo sitio, movediza y transparente como una alegoría de la

sensualidad, veía una figura femenina que tenía las piernas de un cocotte, el sombrero de una tahitiana y absolutamente nada de su mujer.

El día del banquete los primeros en llegar fueron los soplones. Desde las cinco de la tarde estaban apostados en la esquina, esforzándose por guardar un incógnito que traicionaban sus sombreros y todo ese aire de delincuencia que tienen los investigadores, los agentes secretos y, en general, los que desempeñan oficios clandestinos.

Cuando todo el vecindario se había arremolinado delante de la mansión, llegó el presidente. Escoltado por sus edecanes, penetró en la casa y don Fernando, olvidándose de las reglas de etiqueta, movido por un impulso de compadre, se le echó en los brazos con tanta simpatía que le dañó una charretera.

Repartidos por los salones, los pasillos, la terraza y el jardín, los invitados se bebieron discretamente, entre chistes y epigramas, los cuarenta cajones de whisky. Luego se acomodaron en las mesas que les estaban reservadas (la más grande, decorada con orquídeas, fue ocupada por el presidente y los hombre ejemplares) y se comenzó a comer y a charlar ruidosamente mientras la orquesta, en un ángulo del salón, trataba de imponer inútilmente un aire vienés. A mitad del banquete, cuando los vinos blancos del Rin habían sido honrados y los tintos del Mediterráneo comenzaban a llenar las copas, se inició la ronda de discursos. La llegada del faisán los interrumpió y sólo al final, servido el champán, regresó la elocuencia y los panegíricos se prolongaron hasta el café, para ahogarse definitivamente en las copas del coñac. Don Fernando, mientras tanto, veía con inquietud que el banquete, pleno de salud ya, seguía sus propias leyes, sin que él hubiera tenido ocasión de hacerle al presidente sus confidencias. A pesar de haberse sentado, contra las reglas del protocolo, a la izquierda del agasajado, no encontraba el instante propicio para hacer un aparte. Para colmo, terminado el servicio, los comensales se levantaron para formar grupos amodorrados y digestónicos y él, en su papel de anfitrión, se vio obligado a correr de grupos en grupo para reanimarlos con copas de mentas, palmaditas, puros y paradojas.

Al fin, cerca de la media noche, don Fernando logró conducir al presidente a la salita de música y allí le deslizó al oído su modesta demanda.

—Pero no faltaba más —replicó el presidente—. Justamente queda vacante en estos días la embajada de Roma. Mañana en consejos de ministros, propondré su nombramiento, es decir, lo impondré. Y en lo que se refiere al ferrocarril, sé que hay en diputados una comisión que discute el proyecto. Pasado mañana los citaré en mi despacho para que resuelvan el asunto.

Una hora después el presidente se retiraba. Lo siguieron los ministros, el congreso, etc., en el orden preestablecido por los usos y costumbres. A las dos de la mañana quedaban todavía merodeando por el bar algunos cortesanos que no ostentaban ningún título y que esperaban aún el descorchamiento de alguna botella o la ocasión de llevarse a hurtadillas un cenicero de plata. Solamente a las tres de la mañana quedaron solos don Fernando y su mujer. Cambiando impresiones, haciendo auspiciosos proyectos, permanecieron hasta el alba entre despojos de su inmenso festín. Por último, se fueron a dormir con el convencimiento de que nunca un caballero limeño había tirado con más gloria su casa por la ventana ni arriesgado su fortuna con tanta sagacidad.

A las doce del día, don Fernando fue despertado por los gritos de su mujer. Al abrir los ojos la vio penetrar en el dormitorio con el periódico abierto entre las manos. Arrebatándosele, leyó los titulares y, sin proferir una exclamación, se desvaneció sobre la cama. En la madrugada, aprovechándose de la recepción, un ministro había dado un golpe de Estado y el presidente había sido obligado a dimitir.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 12

“Reflexionamos sobre la dimensión de la tristeza”

I. DATOS INFORMATIVOS

1. **Institución Educativa:** Isaac Newton
2. **Área:** Comunicación
3. **Grado y sección:** 2° “A”
4. **Investigador:** Ángel Elipio Santillán Leaña
5. **Docente:** Juan Carlos Santa Cruz

II. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diverso tipos de textos escritos en su lengua materna	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto narrativo de estructura compleja y vocabulario variado.	Lista de cotejo
		Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.	
	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.	
		Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/ CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma <ul style="list-style-type: none"> • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Construye su identidad <ul style="list-style-type: none"> • Autorregula sus emociones 			
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES/ACCIONES OBSERVABLES		
Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a la identidad cultural • Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes 		

III. MOMENTOS DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

INICIO (20 minutos)

Iniciamos la sesión y saludamos a los estudiantes. Seguidamente recordamos las normas de convivencia para el desarrollo ordenado y participativo de la sesión.

A continuación, planteamos la situación comunicativa a través de la lectura de un poema breve de Rainer María Rilke titulado: Amar las preguntas

Amar las preguntas

Ten paciencia con todo aquello
que no está resuelto en tu corazón
e intenta amar las preguntas mismas,
como cuartos cerrados y libros escritos
en un idioma muy extraño.
No busques ahora las respuestas,
que no se te pueden dar
porque no podrías vivirlas.
Y se trata de vivirlo todo.
Vive ahora las preguntas.

- A continuación, reflexionemos sobre la situación comunicativa, comencemos a analizar el título: Amar las preguntas, ¿qué significa esto?, ¿se pueden amar las preguntas?, a ver, intentemos, construir una razón; ¿qué son las preguntas? Las preguntas, son dudas, preocupaciones, deseos que nos llevan a conocer algo no conocido, pues las preguntas son una especie de caminos que nos llevan a conocer o comprender algo que nos inquieta. Por lo tanto, resulta importante, porque en la vida siempre nos hacemos preguntas sobre diversos temas, lo que significa, que siempre es más lo que no se conoce de lo que se conoce. ¿No es cierto?, ¿qué dicen ustedes?

Los primeros versos dicen: Ten paciencia con todo aquello/ que no está resuelto en tu corazón. Pienso un momento. Voy intentar una explicación. Como sabemos, todos tenemos muchas cosas en el corazón que no están bien; es decir, que no están resueltas, como aquello que nos falta, aquello que nos lastima, aquello que nos angustia, etc., frente al cual, el poeta, nos pide paciencia. O sea, nos dice que no nos martiricemos, que ello, no nos convierta en infelices. Hay una suerte de resiliencia en lo que recomienda el hablante poético en este primer verso. Enseguida, nos dice el poeta: intenta amar las preguntas mismas/ como cuartos cerrados y libros escritos e un idioma muy extraño. A ver, voy a intentar una explicación. Espero no equivocarme. Creo que en estos últimos versos nos alecciona a que vivamos el presente, o sea, nos dice, sin decirlo, que las cosas no resueltas del corazón, no nos impida a disfrutar el momento presente de la vida, por eso nos dice que intentemos amar los preguntas. ¿Qué dicen ustedes? Y fundamenta su juicio, señalando que, por ahora, no habrá respuestas, y porque además no podríamos vivirlas, si es que la tuviéramos, porque no es su tiempo, y pues se trata de vivirlo todo. Y reitera en la recomendación que vivamos las preguntas. Creo que nos dice que habrá otros tiempos en que viviremos las respuestas a esas preguntas. Y probablemente cuando tengamos esas respuestas, también tengamos nuevas preguntas.

En síntesis, creo que el poema, es un canto a la vida presente, a la capacidad de resiliencia que es importante en la vida de todos los seres humanos. ¿Qué dicen ustedes? ¿Alguien quiere decir algo?

Acto seguido, se presenta el propósito de la sesión: **Reflexionamos sobre la dimensión de la tristeza** a través de la lectura del cuento: *Tristeza* de Anton Chéjov.

DESARROLLO 60 minutos

Antes de la lectura

El docente entrega a los estudiantes una copia del cuento *Tristeza* y les pide que realicen una primera lectura panorámica de manera individual y en silencio.

Enseguida, el docente, solicita leer el título y resaltar las palabras claves, y luego, en el **andamiaje**, pregunta qué significa el refrán “no hay mal que por bien no venga” y les pide, asimismo, que anticipen la trama del texto a partir del título. ¿De qué creen que tratará la historia?

Los anima a hipotetizar la trama de la historia, les dice que no teman equivocarse, porque cuando uno anticipa algo, puede acertar como también puede equivocarse. Si acertamos bien, pero si no acertamos también, bien. La verdad la iremos descubriendo a medida que avancemos en la lectura.

Durante la lectura

El docente indica que se hará una lectura participativa y atenta por párrafos. Explica y organiza la dinámica. Señala que el proceso de lectura se realizará de forma colectiva, con cambio de roles constantes: los estudiantes podrán ser lectores u oyentes, luego en el diálogo, puede ser emisores o receptores, pero todos participan activamente. Les recuerda que mientras alguien lee, los demás deben seguir la lectura de manera silenciosa y deben ir subrayando o anotando sumillas de los aspectos relevantes.

Seguidamente, anuncia que él comenzará con la **lectura modelada** de los primeros párrafos y pide a los estudiantes que reparen en su voz, la entonación, el ritmo, la pronunciación, la expresividad y las pausas. Además, les pide que escuchen, lo que va pensando mientras lee. Comenzamos:

La capital está envuelta en las penumbras vespertinas. La nieve cae lentamente en gruesos copos, gira alrededor de los faroles encendidos, se extiende, en fina, blanda capa, sobre los tejados, sobre los lomos de los caballos, sobre los hombros humanos, sobre los sombreros.

Creo que en este párrafo la idea está clara: se presenta el escenario de la historia. Aunque no sabemos el nombre de la ciudad, sabemos que es la ciudad capital quizá de un país o una región. Además, describe el tiempo, cae lentamente la nieve y esa fina capa cubre todo aquello que encuentra a su paso. ¿Qué ocurrirá en la historia? Todavía no lo sabemos. Pero, por la descripción de un escenario frío y lluvioso tengo la impresión de que tendremos una historia triste como lo indica el título. ¿Qué dicen ustedes?, ¿están de acuerdo? Leamos el siguiente párrafo.

El cochero Yona está todo blanco, como un aparecido. Sentado en el pescante de su trineo, encorvado el cuerpo cuanto puede estarlo un cuerpo humano, permanece inmóvil. Diríase que ni un alud de nieve que le cayese encima le sacaría de su quietud.

Bueno, aquí nos presenta al personaje, se llama Yona; y es un cochero. Maneja un trineo. Saben, ¿qué es un trineo?, claro, es justamente eso, un vehículo tirado por perros, caballos o renos. En este caso no sabemos de qué animal se trata. Pero como es un vehículo de la ciudad, adivino que se trata de un caballo. ¿Ustedes tienen otra idea? Pero, aquí hay algo importante que no debemos dejar pasar, el cochero está sentado, inmóvil, quieto, da la impresión que algún pensamiento tenaz lo consume. Pero no sabemos, nada más. Ni por qué Yona está tan ensimismado, menos, qué pensamientos puebla su mente.

Su caballo está también blanco e inmóvil. Por su inmovilidad, por las líneas rígidas de su cuerpo, por la tiesura de palos de sus patas, parece, aun mirado de cerca, un caballo de dulce de los que se les compran a los chiquillos por un copec. Hállase sumido en sus reflexiones: un hombre o un caballo, arrancados del trabajo campestre y lanzados al infierno de una gran ciudad, como Yona y su caballo, están siempre entregados a tristes pensamientos. Es demasiado grande la diferencia entre la apacible vida rústica y la vida agitada, toda ruido y angustia, de las ciudades relumbrantes de luces.

Bueno, ahora sabemos y confirmamos lo que habíamos anticipado que se trataba de un caballo, el animal que tiraba el coche. Sí, pero algo más nos trae este párrafo. Su caballo también está blanco e inmóvil que parece un caballo de dulce. En tanto, el hombre, se encuentra sumido en reflexiones. Ambos arrancados del campo para enfrentar el infierno de la ciudad. Yona y su caballo están entregados a tristes pensamientos. ¿Por qué están tristes? Será porque extrañan su vida en el campo; o ¿por la nieve que cae en la ciudad? No lo sabemos. Qué razones les causa tristeza. Lo

sabremos seguramente más adelante. Pero, por ahora, podemos hacer algunas anticipaciones. ¿Qué dicen ustedes?

¿Quién se anima a continuar?

El docente designa a un estudiante que ha levantado la mano. Le recuerda que debe ir formulando preguntas sobre lo que está leyendo. Al término de su participación, formula preguntas e indica qué estudiante debe responder: ¿de qué trata el párrafo?, ¿cuál es la descripción que hace del contexto?, ¿Por qué no ha podido trabajar Yona? ¿cómo cree que se siente el cochero?, ¿su tristeza se deberá a que no ha ganado nada en toda la tarde?...

Se desarrolla la lectura, siguiendo la dinámica de la alternancia. Todos los estudiantes participan como lectores, o como intérpretes o comentaristas en el proceso del diálogo que permite construir el significado textual y la comprensión.

Después de la lectura

El docente forma equipos de 4 o 5 estudiantes para llevar a cabo la tertulia literaria (**trabajo cooperativo**) sobre la base de preguntas, por ejemplo,

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuál es la sensación que te ha dejado la historia leída?
- ¿Qué es lo que más te gustó del cuento?
- Podemos hacer un parafraseo del texto.
- ¿Cuál es nuestra apreciación crítica?

Acto seguido, dialogan sobre la base de estas preguntas, respetando los turnos. Todos o casi todos, participan, intercambiando sus impresiones, sensaciones, puntos de vista; esa es la norma del diálogo literario.

CIERRE (metaconición) 10 minutos

- Reflexionan a partir de las siguientes preguntas metacognitivas:
- ¿Qué aprendimos a partir de la lectura?
- ¿Qué dificultades de comprensión tuvimos?
- ¿Cómo lo superaste?
- ¿De qué manera se puede mejorar la comprensión lectora?

IV. RECURSOS Y MATERIALES

- Texto: Amar las preguntas
- Texto: tristeza
- Lap top, cañón multimedia

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	Comentarios
Localiza información relevante en el cuento <i>Tristeza</i> y el tipo de lenguaje utilizado			
Localiza tipo de texto de estructura compleja de (temático y lingüístico) y vocabulario variado.			
Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, expresiones clave, marcas diversas entre otros.			
Deduce el tema en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			
Deduce el propósito en texto narrativos de estructura compleja y diversidad temática.			

RECURSOS**Texto 1****Amar las preguntas**

Rainer María Rilke

Ten paciencia con todo aquello
que no está resuelto en tu corazón
e intenta amar las preguntas mismas,
como cuartos cerrados y libros escritos
en un idioma muy extraño.
No busques ahora las respuestas,
que no se te pueden dar
porque no podrías vivirlas.
Y se trata de vivirlo todo.
Vive ahora las preguntas.

Texto 2

La tristeza

Antón Chéjov

La capital está envuelta en las penumbras vespertinas. La nieve cae lentamente en gruesos copos, gira alrededor de los faroles encendidos, se extiende, en fina, blanda capa, sobre los tejados, sobre los lomos de los caballos, sobre los hombros humanos, sobre los sombreros.

El cochero Yona está todo blanco, como un aparecido. Sentado en el pescante de su trineo, encorvado el cuerpo cuanto puede estarlo un cuerpo humano, permanece inmóvil. Diríase que ni un alud de nieve que le cayese encima le sacaría de su quietud.

Su caballo está también blanco e inmóvil. Por su inmovilidad, por las líneas rígidas de su cuerpo, por la tiesura de palos de sus patas, parece, aun mirado de cerca, un caballo de dulce de los que se les compran a los chiquillos por un copec. Hállase sumido en sus reflexiones: un hombre o un caballo, arrancados del trabajo campestre y lanzados al infierno de una gran ciudad, como Yona y su caballo, están siempre entregados a tristes pensamientos. Es demasiado grande la diferencia entre la apacible vida rústica y la vida agitada, toda ruido y angustia, de las ciudades relumbrantes de luces.

Hace mucho tiempo que Yona y su caballo permanecen inmóviles. Han salido a la calle antes de almorzar; pero Yona no ha ganado nada.

Las sombras se van adensando. La luz de los faroles se va haciendo más intensa, más brillante. El ruido aumenta.

—¡Cochero! —oye de pronto Yona—. ¡Llévame a Viborgskaya!

Yona se estremece. Al través de las pestañas cubiertas de nieve ve a un militar con impermeable.

—¿Oyes? ¡A Viborgskaya! ¿Estás dormido?

Yona le da un latigazo al caballo, que se sacude la nieve del lomo. El militar toma asiento en el trineo.

El cochero arrea al caballo, estira el cuello como un cisne y agita el látigo. El caballo también estira el cuello, levanta las patas, y, sin apresurarse, se pone en marcha.

—¡Ten cuidado! —grita otro cochero invisible, con cólera—¡Nos vas a atropellar, imbécil! ¡A la derecha!

—¡Vaya un cochero! —dice el militar—. ¡A la derecha! Siguen oyéndose los juramentitos del cochero invisible. Un transeúnte que tropieza con el caballo de Yona gruñe amenazador. Yona, confuso, avergonzado, descarga algunos latigazos sobre el lomo del caballo. Parece aturdido, atontado, y mira alrededor como si acabase de despertarse de un sueño profundo.

—¡Se diría que todo el mundo ha organizado una conspiración contra ti! —dice con tono irónico el militar—Todos procuran fastidiarte, meterse entre las patas de tu caballo. ¡Una verdadera

conspiración! Yona vuelve la cabeza y abre la boca. Se ve que quiere decir algo; pero sus labios están como paralizados, y no puede pronunciar una palabra. El cliente advierte sus esfuerzos y pregunta:

—¿Qué hay?

Yona hace un nuevo esfuerzo y contesta con voz ahogada:

—Ya ve usted, señor... He perdido a mi hijo...

Murió la semana pasada...

—¿De veras?... ¿Y de qué murió? Yona, alentado por esta pregunta, se vuelve aún más hacia el cliente y dice:

—No lo sé... De una de tantas enfermedades... Ha estado tres meses en el hospital y a la postre... Dios que lo ha querido.

—¡A la derecha! —óyese de nuevo gritar furiosamente—. ¡Parece que estás ciego, imbécil!

—¡A ver! —dice el militar—. Ve un poco más aprisa. A este paso no llegaremos nunca. ¡Dale algún latigazo al caballo!

Yona estira de nuevo el cuello como un cisne, se levanta un poco, y de un modo torpe, pesado, agita el látigo. Se vuelve repetidas veces hacia su cliente, deseoso de seguir la conversación; pero el otro ha cerrado los ojos y no parece dispuesto a escucharle. Por fin, llegan a Viborgskaya. El cochero se detiene ante la casa indicada; el cliente se apea. Yona vuelve a quedarse solo con su caballo. Se estaciona ante una taberna y espera, sentado en el pescante, encorvado, inmóvil. De nuevo la nieve cubre su cuerpo y envuelve en un blanco cendal caballo y trineo.

Una hora, dos... ¡Nadie! ¡Ni un cliente!

Mas he aquí que Yona torna a estremecerse: ve detenerse ante él a tres jóvenes. Dos son altos, delgados; el tercero, bajo y chepudo.

—¡Cochero, llévanos al puesto de policía! ¡Veinte copecs por los tres!

Yona coge las riendas, se endereza. Veinte copecs es demasiado poco; pero, no obstante, acepta; lo que a él le importa es tener clientes. Los tres jóvenes, tropezando y jurando, se acercan al trineo. Como sólo hay dos asientos, discuten largamente cuál de los tres ha de ir de pie. Por fin se decide que vaya de pie el jorobado.

—¡Bueno; en marcha! —le grita el jorobado a Yona, colocándose a su espalda—. ¡Qué gorro llevas, muchacho! Me apuesto cualquier cosa a que en toda la capital no se puede encontrar un gorro más feo...

—¡El señor está de buen humor! —dice Yona con risa forzada—. Mi gorro...

—¡Bueno, bueno! Arrea un poco a tu caballo. A este paso no llegaremos nunca. Si no andas más aprisa te administraré unos cuantos sopapos.

—Me duele la cabeza —dice uno de los jóvenes—. Ayer, yo y Vaska nos bebimos en casa de Dukmasov cuatro botellas de caña.

—¡Eso no es verdad! —responde el otro— Eres un embustero, amigo, y sabes que nadie te cree.

—¡Palabra de honor!

—¡Oh, tu honor! No daría yo por él ni un céntimo. Yona, deseoso de entablar conversación, vuelve la cabeza, y, enseñando los dientes, ríe atipladamente.

—¡Ji, ji, ji!... ¡Qué buen humor!

—¡Vamos, vejestorio! —grita enojado el chepudo—. ¿Quieres ir más aprisa o no? Dale de firme al gandul de tu caballo. ¡Qué diablo!

Yona agita su látigo, agita las manos, agita todo el cuerpo. A pesar de todo, está contento; no está solo. Le riñen, le insultan; pero, al menos, oye voces humanas. Los jóvenes gritan, juran, hablan de mujeres. En un momento que se le antoja oportuno, Yona se vuelve de nuevo hacia los clientes y dice:

—Y yo, señores, acabo de perder a mi hijo. Murió la semana pasada...

—¡Todos nos hemos de morir! —contesta el chepudo—. ¿Pero quieres ir más aprisa? ¡Esto es insoportable! Prefiero ir a pie.

—Si quieres que vaya más aprisa dale un sopapo —le aconseja uno de sus camaradas.

—¿Oyes, viejo estafermo?—grita el chepudo—. Te la vas a ganar si esto continúa. Y, hablando así, le da un puñetazo en la espalda.

—¡Ji, ji, ji! —ríe, sin ganas, Yona—. ¡Dios les conserve el buen humor, señores!

—Cochero, ¿eres casado? —pregunta uno de los clientes.

—¿Yo? ¡Ji, ji, ji! ¡Qué señores más alegres! No, no tengo a nadie... Sólo me espera la sepultura... Mi hijo ha muerto; pero a mí la muerte no me quiere. Se ha equivocado, y en lugar de cargar conmigo ha cargado con mi hijo. Y vuelve de nuevo la cabeza para contar cómo ha muerto su hijo; pero en este momento el chepudo, lanzando un suspiro de satisfacción, exclama:

—¡Por fin, hemos llegado! Yona recibe los veinte copecs convenidos y los clientes se apean. Les sigue con los ojos hasta que desaparecen en un portal. Torna a quedarse solo con su caballo. La tristeza invade de nuevo, más dura, más cruel, su fatigado corazón. Observa a la multitud que pasa por la calle, como buscando entre los miles de transeúntes alguien que quiera escucharle. Pero la gente parece tener prisa y pasa sin fijarse en él. Su tristeza a cada momento es más intensa. Enorme, infinita, si pudiera salir de su pecho inundaría el mundo entero. Yona ve a un portero que se asoma a la puerta con un paquete y trata de entablar con él conversación.

—¿Qué hora es? —le pregunta, meliflúo.

—Van a dar las diez —contesta el otro—. Aléjese un poco: no debe usted permanecer delante de la puerta. Yona avanza un poco, se encorva de nuevo y se sume en sus tristes pensamientos. Se ha convencido de que es inútil dirigirse a la gente. Pasa otra hora. Se siente muy mal y decide retirarse. Se yergue, agita el látigo.

—No puedo más —murmura—. Hay que irse a acostar. El caballo, como si hubiera entendido las palabras de su viejo amo, emprende un presuroso trote. Una hora después Yona está en su casa, es decir, en una vasta y sucia habitación, donde, acostados en el suelo o en bancos, duermen docenas de cocheros. La atmósfera es pesada, irrespirable. Suenan ronquidos.

Yona se arrepiente de haber vuelto, tan pronto. Además, no ha ganado casi nada. Quizá por eso —piensa— se siente tan desgraciado. En un rincón, un joven cochero se incorpora. Se rasca el seno y la cabeza y busca algo con la mirada.

—¿Quieres beber? —le pregunta Yona.

—Sí.

—Aquí tienes agua... He perdido a mi hijo... ¿Lo sabías?... La semana pasada, en el hospital... ¡Qué desgracia! Pero sus palabras no han producido efecto alguno. El cochero no le ha hecho caso, se ha vuelto a acostar, se ha tapado la cabeza con la colcha y momentos después se le oye roncar. Yona exhala un suspiro. Experimenta una necesidad imperiosa, irresistible, de hablar de su desgracia. Casi ha transcurrido una semana desde la muerte de su hijo; pero no ha tenido aún ocasión de hablar de ella con una persona de corazón. Quisiera hablar de ella largamente, contarla con todos sus detalles. Necesita referir cómo enfermó su hijo, lo que ha sufrido, las palabras que ha pronunciado al morir. Quisiera también referir cómo ha sido el entierro... Su difunto hijo ha dejado en la aldea una niña de la que también quisiera hablar. ¡Tiene tantas cosas que contar! ¡Qué no daría él por encontrar alguien que se prestase a escucharle, sacudiendo compasivamente la cabeza, suspirando, compadeciéndole! Lo mejor sería contárselo todo a cualquier mujer de su aldea; a las mujeres, aunque sean tontas, les gusta eso, y basta decirles dos palabras para que viertan torrentes de lágrimas. Yona decide ir a ver a su caballo. Se viste y sale a la cuadra. El caballo, inmóvil, come heno.

—¿Comes? —le dice Yona, dándole palmaditas en el lomo-. ¿Qué se le va a hacer, muchacho? Como no hemos ganado para comprar avena hay que contentarse con heno... Soy ya demasiado viejo para ganar mucho... A decir verdad, yo no debía ya trabajar; mi hijo me hubiera reemplazado. Era un verdadero, un soberbio cochero; conocía su oficio como pocos. Desgraciadamente, ha muerto... Tras una corta pausa, Yona continúa:

—Sí, amigo..., ha muerto... ¿Comprendes? Es como si tú tuvieras un hijo y se muriera... Naturalmente, sufrirías, ¿verdad?...

El caballo sigue comiendo heno, escucha a su viejo amo y exhala un aliento húmedo y cálido. Yona, escuchado al cabo por un ser viviente, desahoga su corazón contárselo todo.

ANEXO 04. Validación de los instrumentos por expertos



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
HUÁNUCO-PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO**



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Denominación del instrumento: **Cuestionario de encuesta y Rúbrica**

Nombre del experto: **Dr. Lester Froilán Salinas Ordoñez** Especialidad: **Educación- Historia y Geografía**

Grado: **Doctor** N° de celular: **962905739** DNI: **40349762**

“Calificar con 1, 2, 3 ó 4 cada ítem según criterios de relevancia, coherencia, suficiencia y claridad”

DIMENSIÓN	INSTRUM.	ÍTEM	RELEVANCIA	COHERENCIA	SUFICIENCIA	CLARIDAD
Comportamiento lector	CUESTIONARIO	1. ¿Sientes realmente que leer es algo divertido?	4	4	4	4
		2. ¿Puedes afirmar que las obras literarias son de tu preferencia?	4	4	4	4
		3. ¿Cuándo lees sueles imaginarte y soñar con otros mundos distintos al lugar donde vives?	4	4	4	4
		4. ¿Prefieres leer en lugar de hacer otras tareas?	4	4	4	4
		5. ¿Si un profesor no te recomienda, lees por tu propia cuenta?	4	4	4	4
		6. ¿Dirías que es en tu casa donde lees con mayor satisfacción?	4	4	4	4
		7. ¿Realizas lecturas en casa con tus padres?	4	4	4	4
		8. ¿La escuela promueve actividades de lectura que te llaman la atención?	4	4	4	4
		9. ¿En el aula tus profesores propician espacios de lectura entretenida?	4	4	4	4
		10. ¿Tú tienes o has tenido la ocasión de narrar cuentos en tu aula o fuera de ella para otras personas?	4	4	4	4
Canon literario		11. ¿Lees por lo menos media hora diaria?	4	4	4	4
		12. ¿Tienes un horario establecido de lectura diaria?	4	4	4	4
		13. ¿Consideras que a la semana lees mínimamente 2 horas o más?	4	4	4	4

		14. ¿Has leído en el último mes, cuando menos, dos libros?	4	4	4	4
		15. ¿Recuerdas con facilidad las historias de los libros que lees?	4	4	4	4
		16. ¿Te compras libros que te gustan con tus propinas?	4	4	4	4
		17. ¿Te prestas libros de amigos o conocidos cuando te llaman la atención?	4	4	4	4
		18. ¿Les pides a tus padres que te compren libros?	4	4	4	4
		19. ¿Vas a la biblioteca para ver qué libros te pueden llamar la atención?	4	4	4	4
		20. ¿Disfrutas asistiendo a librerías, bibliotecas, ferias de libros?	4	4	4	4
Comprensión literaria	PRÁCTICA DE LECTURA RÚBRICA	21. Reconoce las acciones que corresponden al inicio, nudo y desenlace de la trama narrativa.	4	4	4	4
		22. Identifica las características del texto literario.	4	4	4	4
		23. Reconoce las características físicas y psicológicas de los personajes de la historia.	4	4	4	4
		24. Interpreta los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias en el texto.	4	4	4	4
		25. Reconoce las motivaciones implícitas y explícitas de los personajes de la historia.	4	4	4	4
		26. Identifica el tema y subtemas del texto literario.	4	4	4	4
		27. Identifica el propósito del autor del texto.	4	4	4	4
		28. Explica la intención del autor sobre el uso de recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	4	4	4	4
		29. Opina sobre el efecto que deja el texto en los lectores de acuerdo a su experiencia.	4	4	4	4
		30. Establece relación de similitud y oposición con otros textos literarios.	4	4	4	4
			PUNTAJE PARCIAL	120	120	120
			PUNTAJE PROMEDIO	480		

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluada? SI () NO (X) En caso de Sí, ¿Qué dimensión o ítem falta? _____

DECISIÓN DEL EXPERTO: VALIDADO

El instrumento debe ser aplicado: SI (X) NO ()


 Firma del experto



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
HUÁNUCO-PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO**



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Denominación del instrumento: **Cuestionario de encuesta y Rúbrica**

Nombre del experto: **Dr. José Wuencislao Condezo Martel** Especialidad: **Educación- Lengua y Literatura**

Grado: **Doctor** N° de celular: **962686840** DNI: **22651202**

“Calificar con 1, 2, 3 ó 4 cada ítem según criterios de relevancia, coherencia, suficiencia y claridad”

DIMENSIÓN	INSTRUM.	ÍTEM	RELEVANCIA	COHERENCIA	SUFICIENCIA	CLARIDAD
Comportamiento lector	CUESTIONARIO	31. ¿Sientes realmente que leer es algo divertido?	4	4	4	4
		32. ¿Puedes afirmar que las obras literarias son de tu preferencia?	4	4	4	4
		33. ¿Cuándo lees sueles imaginarte y soñar con otros mundos distintos al lugar donde vives?	4	4	4	4
		34. ¿Prefieres leer en lugar de hacer otras tareas?	4	4	4	4
		35. ¿Si un profesor no te recomienda, lees por tu propia cuenta?	4	4	4	4
		36. ¿Dirías que es en tu casa donde lees con mayor satisfacción?	4	4	4	4
		37. ¿Realizas lecturas en casa con tus padres?	4	4	4	4
		38. ¿La escuela promueve actividades de lectura que te llaman la atención?	4	4	4	4
		39. ¿En el aula tus profesores propician espacios de lectura entretenida?	4	4	4	4
40. ¿Tú tienes o has tenido la ocasión de narrar cuentos en tu aula o fuera de ella para otras personas?		4	4	4	4	
Canon literario		41. ¿Lees por lo menos media hora diaria?	4	4	4	4
		42. ¿Tienes un horario establecido de lectura diaria?	4	4	4	4
		43. ¿Consideras que a la semana lees mínimamente 2 horas o más?	4	4	4	4
		44. ¿Has leído en el último mes, cuando menos, dos libros?	4	4	4	4
		45. ¿Recuerdas con facilidad las historias de los libros que lees?	4	4	4	4
		46. ¿Te compras libros que te gustan con tus propinas?	4	4	4	4

		47. ¿Te prestas libros de amigos o conocidos cuando te llaman la atención?	4	4	4	4
		48. ¿Les pides a tus padres que te compren libros?	4	4	4	4
		49. ¿Vas a la biblioteca para ver qué libros te pueden llamar la atención?	4	4	4	4
		50. ¿Disfrutas asistiendo a librerías, bibliotecas, ferias de libros?	4	4	4	4
Comprensión literaria	PRÁCTICA DE LECTURA RÚBRICA	51. Reconoce las acciones que corresponden al inicio, nudo y desenlace de la trama narrativa.	4	4	4	4
		52. Identifica las características del texto literario.	4	4	4	4
		53. Reconoce las características físicas y psicológicas de los personajes de la historia.	4	4	4	4
		54. Interpreta los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias en el texto.	4	4	4	4
		55. Reconoce las motivaciones implícitas y explícitas de los personajes de la historia.	4	4	4	4
		56. Identifica el tema y subtemas del texto literario.	4	4	4	4
		57. Identifica el propósito del autor del texto.	4	4	4	4
		58. Explica la intención del autor sobre el uso de recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	4	4	4	4
		59. Opina sobre el efecto que deja el texto en los lectores de acuerdo a su experiencia.	4	4	4	4
		60. Establece relación de similitud y oposición con otros textos literarios.	4	4	4	4
PUNTAJE PARCIAL			120	120	120	120
PUNTAJE PROMEDIO			480			

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluada? SI () NO (X) En caso de Sí, ¿Qué dimensión o ítem falta? _____

DECISIÓN DEL EXPERTO:

VALIDADO

El instrumento debe ser aplicado: SI (X) NO ()


Firma del experto



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
HUÁNUCO-PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO**



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Denominación del instrumento: **Cuestionario de encuesta y Rúbrica**

Nombre del experto: **Dr. Víctor Manuel Rojas Rivera** Especialidad: **Educación- Lengua y Literatura**

Grado: **Doctor** N° de celular: **962917525** DNI: **22468269**

“Calificar con 1, 2, 3 ó 4 cada ítem según criterios de relevancia, coherencia, suficiencia y claridad”

DIMENSIÓN	INSTRUM.	ÍTEM	RELEVANCIA	COHERENCIA	SUFICIENCIA	CLARIDAD
Comportamiento lector	CUESTIONARIO	61. ¿Sientes realmente que leer es algo divertido?	4	4	4	4
		62. ¿Puedes afirmar que las obras literarias son de tu preferencia?	4	4	4	4
		63. ¿Cuándo lees sueles imaginarte y soñar con otros mundos distintos al lugar donde vives?	4	4	4	4
		64. ¿Prefieres leer en lugar de hacer otras tareas?	4	4	4	4
		65. ¿Si un profesor no te recomienda, lees por tu propia cuenta?	4	4	4	4
		66. ¿Dirías que es en tu casa donde lees con mayor satisfacción?	4	4	4	4
		67. ¿Realizas lecturas en casa con tus padres?	4	4	4	4
		68. ¿La escuela promueve actividades de lectura que te llaman la atención?	4	4	4	4
		69. ¿En el aula tus profesores propician espacios de lectura entretenida?	4	4	4	4
		70. ¿Tú tienes o has tenido la ocasión de narrar cuentos en tu aula o fuera de ella para otras personas?	4	4	4	4
Canon literario	CUESTIONARIO	71. ¿Lees por lo menos media hora diaria?	4	4	4	4
		72. ¿Tienes un horario establecido de lectura diaria?	4	4	4	4
		73. ¿Consideras que a la semana lees mínimamente 2 horas o más?	4	4	4	4
		74. ¿Has leído en el último mes, cuando menos, dos libros?	4	4	4	4
		75. ¿Recuerdas con facilidad las historias de los libros que lees?	4	4	4	4
		76. ¿Te compras libros que te gustan con tus propinas?	4	4	4	4

		77. ¿Te prestas libros de amigos o conocidos cuando te llaman la atención?	4	4	4	4
		78. ¿Les pides a tus padres que te compren libros?	4	4	4	4
		79. ¿Vas a la biblioteca para ver qué libros te pueden llamar la atención?	4	4	4	4
		80. ¿Disfrutas asistiendo a librerías, bibliotecas, ferias de libros?	4	4	4	4
Comprensión literaria	PRÁCTICA DE LECTURA RÚBRICA	81. Reconoce las acciones que corresponden al inicio, nudo y desenlace de la trama narrativa.	4	4	4	4
		82. Identifica las características del texto literario.	4	4	4	4
		83. Reconoce las características físicas y psicológicas de los personajes de la historia.	4	4	4	4
		84. Interpreta los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias en el texto.	4	4	4	4
		85. Reconoce las motivaciones implícitas y explícitas de los personajes de la historia.	4	4	4	4
		86. Identifica el tema y subtemas del texto literario.	4	4	4	4
		87. Identifica el propósito del autor del texto.	4	4	4	4
		88. Explica la intención del autor sobre el uso de recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	4	4	4	4
		89. Opina sobre el efecto que deja el texto en los lectores de acuerdo a su experiencia.	4	4	4	4
		90. Establece relación de similitud y oposición con otros textos literarios.	4	4	4	4
PUNTAJE PARCIAL			120	120	120	120
PUNTAJE PROMEDIO			480			

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluada? SI () NO (X) En caso de Sí, ¿Qué dimensión o ítem falta? _____

DECISIÓN DEL EXPERTO:

VALIDADO

El instrumento debe ser aplicado: SI (X) NO ()


Firma del experto



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
HUÁNUCO-PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Denominación del instrumento: **Cuestionario de encuesta y Rúbrica**

Nombre del experto: **Dr. Ido Lugo Villegas**

Especialidad: **Educación- Historia y Geografía**

Grado: **Doctor** N° de celular: **962543124**

DNI: **22428875**

“Calificar con 1, 2, 3 ó 4 cada ítem según criterios de relevancia, coherencia, suficiencia y claridad”

DIMENSIÓN	INSTRUM.	ÍTEM	RELEVANCIA	COHERENCIA	SUFICIENCIA	CLARIDAD
Comportamiento lector	CUESTIONARIO	91. ¿Sientes realmente que leer es algo divertido?	4	4	4	4
		92. ¿Puedes afirmar que las obras literarias son de tu preferencia?	4	4	4	4
		93. ¿Cuándo lees sueles imaginarte y soñar con otros mundos distintos al lugar donde vives?	4	4	4	4
		94. ¿Prefieres leer en lugar de hacer otras tareas?	4	4	4	4
		95. ¿Si un profesor no te recomienda, lees por tu propia cuenta?	4	4	4	4
		96. ¿Dirías que es en tu casa donde lees con mayor satisfacción?	4	4	4	4
		97. ¿Realizas lecturas en casa con tus padres?	4	4	4	4
		98. ¿La escuela promueve actividades de lectura que te llaman la atención?	4	4	4	4
		99. ¿En el aula tus profesores propician espacios de lectura entretenida?	4	4	4	4
		100. ¿Tú tienes o has tenido la ocasión de narrar cuentos en tu aula o fuera de ella para otras personas?	4	4	4	4
Canon literario	CUESTIONARIO	101. ¿Lees por lo menos media hora diaria?	4	4	4	4
		102. ¿Tienes un horario establecido de lectura diaria?	4	4	4	4
		103. ¿Consideras que a la semana lees mínimamente 2 horas o más?	4	4	4	4
		104. ¿Has leído en el último mes, cuando menos, dos libros?	4	4	4	4
		105. ¿Recuerdas con facilidad las historias de los libros que lees?	4	4	4	4
		106. ¿Te compras libros que te gustan con tus propinas?	4	4	4	4
		107. ¿Te prestas libros de amigos o conocidos cuando te llaman la atención?	4	4	4	4

		108. ¿Les pides a tus padres que te compren libros?	4	4	4	4
		109. ¿Vas a la biblioteca para ver qué libros te pueden llamar la atención?	4	4	4	4
		110. ¿Disfrutas asistiendo a librerías, bibliotecas, ferias de libros?	4	4	4	4
Comprensión literaria	PRÁCTICA DE LECTURA RÚBRICA	111. Reconoce las acciones que corresponden al inicio, nudo y desenlace de la trama narrativa.	4	4	4	4
		112. Identifica las características del texto literario.	4	4	4	4
		113. Reconoce las características físicas y psicológicas de los personajes de la historia.	4	4	4	4
		114. Interpreta los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias en el texto.	4	4	4	4
		115. Reconoce las motivaciones implícitas y explícitas de los personajes de la historia.	4	4	4	4
		116. Identifica el tema y subtemas del texto literario.	4	4	4	4
		117. Identifica el propósito del autor del texto.	4	4	4	4
		118. Explica la intención del autor sobre el uso de recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	4	4	4	4
		119. Opina sobre el efecto que deja el texto en los lectores de acuerdo a su experiencia.	4	4	4	4
		120. Establece relación de similitud y oposición con otros textos literarios.	4	4	4	4
PUNTAJE PARCIAL			120	120	120	120
PUNTAJE PROMEDIO			480			

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluada? SI () NO (X) En caso de Sí, ¿Qué dimensión o ítem falta? _____

DECISIÓN DEL EXPERTO:

VALIDADO

El instrumento debe ser aplicado: SI (X) NO ()


 Firma del experto



**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILO VALDIZÁN
HUÁNUCO-PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO**



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Denominación del instrumento: **Cuestionario de encuesta y Rúbrica**

Nombre del experto: **Dr. Fisher Justiniano Chávez** Especialidad: **Educación- Matemática y Física**

Grado: **Doctor** N° de celular: **962650409** DNI: **40097681**

“Calificar con 1, 2, 3 ó 4 cada ítem según criterios de relevancia, coherencia, suficiencia y claridad”

DIMENSIÓN	INSTRUM.	ÍTEM	RELEVANCIA	COHERENCIA	SUFICIENCIA	CLARIDAD
Comportamiento lector	CUESTIONARIO	121. ¿Sientes realmente que leer es algo divertido?	4	4	4	4
		122. ¿Puedes afirmar que las obras literarias son de tu preferencia?	4	4	4	4
		123. ¿Cuándo lees sueles imaginarte y soñar con otros mundos distintos al lugar donde vives?	4	4	4	4
		124. ¿Prefieres leer en lugar de hacer otras tareas?	4	4	4	4
		125. ¿Si un profesor no te recomienda, lees por tu propia cuenta?	4	4	4	4
		126. ¿Dirías que es en tu casa donde lees con mayor satisfacción?	4	4	4	4
		127. ¿Realizas lecturas en casa con tus padres?	4	4	4	4
		128. ¿La escuela promueve actividades de lectura que te llaman la atención?	4	4	4	4
		129. ¿En el aula tus profesores propician espacios de lectura entretenida?	4	4	4	4
130. ¿Tú tienes o has tenido la ocasión de narrar cuentos en tu aula o fuera de ella para otras personas?		4	4	4	4	
Canon literario		131. ¿Lees por lo menos media hora diaria?	4	4	4	4
		132. ¿Tienes un horario establecido de lectura diaria?	4	4	4	4
		133. ¿Consideras que a la semana lees mínimamente 2 horas o más?	4	4	4	4
		134. ¿Has leído en el último mes, cuando menos, dos libros?	4	4	4	4
		135. ¿Recuerdas con facilidad las historias de los libros que lees?	4	4	4	4
		136. ¿Te compras libros que te gustan con tus propinas?	4	4	4	4

		137. ¿Te prestas libros de amigos o conocidos cuando te llaman la atención?	4	4	4	4
		138. ¿Les pides a tus padres que te compren libros?	4	4	4	4
		139. ¿Vas a la biblioteca para ver qué libros te pueden llamar la atención?	4	4	4	4
		140. ¿Disfrutas asistiendo a librerías, bibliotecas, ferias de libros?	4	4	4	4
Comprensión literaria	PRÁCTICA DE LECTURA RÚBRICA	141. Reconoce las acciones que corresponden al inicio, nudo y desenlace de la trama narrativa.	4	4	4	4
		142. Identifica las características del texto literario.	4	4	4	4
		143. Reconoce las características físicas y psicológicas de los personajes de la historia.	4	4	4	4
		144. Interpreta los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias en el texto.	4	4	4	4
		145. Reconoce las motivaciones implícitas y explícitas de los personajes de la historia.	4	4	4	4
		146. Identifica el tema y subtemas del texto literario.	4	4	4	4
		147. Identifica el propósito del autor del texto.	4	4	4	4
		148. Explica la intención del autor sobre el uso de recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	4	4	4	4
		149. Opina sobre el efecto que deja el texto en los lectores de acuerdo a su experiencia.	4	4	4	4
		150. Establece relación de similitud y oposición con otros textos literarios.	4	4	4	4
			PUNTAJE PARCIAL	120	120	120
			PUNTAJE PROMEDIO	480		

¿Hay alguna dimensión o ítem que no fue evaluada? SI () NO (X) En caso de Sí, ¿Qué dimensión o ítem falta? _____

DECISIÓN DEL EXPERTO: VALIDADO

El instrumento debe ser aplicado: SI (X) NO ()

Firma del experto

NOTA BIOGRÁFICA

Estudió Lengua y Literatura en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Ha seguido maestrías en Literatura Peruana y Latinoamericana y en Investigación y Docencia Superior. Actualmente ejerce la docencia en su *alma mater* la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Ha trabajado en en varias instituciones educativas de la región, como la IEP San Vicente de la Barquera, el Instituto Superior Pedagógico Antonio Kühnner Kühnner, la Universidad de Huánuco, la Escuela Técnica Policial de El Valle; asimismo, en la Intervención Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural y la Coordinación de Modelos Educativos, de la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación.

También se dedica al trabajo literario. Sus primeros trabajos literarios han estado consagrados al cultivo de la poesía. Ámbito en el que ha demostrado, cumplidamente, estar dotado de irrefutables condiciones para el ejercicio de las bellas letras. De ahí que haya sabido de triunfos como los de la obtención del primer lugar en los Primeros Juegos Florales organizados por la UNHEVAL, en 1999 y el Primer lugar en el Primer Premio de Cuento y Poesía del Diario Ahora 2015. Textos poéticos suyos han sido publicados en las revistas *Enconjunto*, *Kaktus* y *Monte Parnaso*, *Letra Muerta*, *Ínsula Barataria* y en la *Revista Peruana de Literatura*; y en los textos, *Huánuco y su poesía*. Antología general, de Andrés Jara Maylle; *Poesía joven en Huánuco*, de Irving Ramírez Flores y *Poesía y cuento*, *Premio Diario Ahora 2015*.

Su vena literaria no se agota, desde luego, en la publicación de poesía, pues en los últimos años ha incursionado también en la escritura de cuentos, habiendo aparecido algunos de estos en diversas publicaciones periódicas de la región y en el libro *Doce cuentos en Letra Muerta*. Cabe destacar que su relato “Monólogo entre dos luces”, quedó finalista en el Primer Concurso de Cuento Letra Muerta, en el 2006.

Como difusor cultural, ha dedicado tiempo y esfuerzo a la elaboración y publicación de antologías de diversa índole, en algunos casos solo y en otros en compañía de Irving Ramírez. Tales empresas como era de suponer, han sabido llegar a buen puerto. Con lo que han contribuido, cómo no, en el enriquecimiento cultural de las nuevas –y no tan nuevas- generaciones.

Actualmente, también se dedica al trabajo editorial. Juntamente con su amigo Irving Ramírez ha fundado el sello Concierto Animal Editores.

Publicaciones

Leer es volar sin moverse (antología didáctica) (2008)

Glosario mínimo de tecnicismos (2011)

Cuentos clásicos de terror (en coautoría con Irving Ramírez Flores) (2013)

La tentación del fuego (2013)



" AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"
UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILO VALDIZÁN - HUÁNUCO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO



A Servicio de la Sociedad con una Educación de Calidad

ACTA DE DEFENSA DE TESIS DE DOCTOR

En la Plataforma del Microsoft Teams de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, siendo las 18:00h, del día jueves 07 DE OCTUBRE DE 2021; el aspirante al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Don, Angel Elipio SANTILLAN LEAÑO, procedió al acto de Defensa de su Tesis titulado: **LA MEDIACIÓN ESCOLAR EN LA FORMACIÓN DE LECTORES LITERARIOS EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS DEL DISTRITO DE HUÁNUCO, 2019**, ante los miembros del Jurado de Tesis señores:

Dr. Amancio Ricardo ROJAS COTRINA	Presidente
Dra. Clorinda Natividad BARRIONUEVO TORRES	Secretario
Dr. José Wuencislao CONDEZO MARTEL	Vocal
Dr. Lester Froilán SALINAS ORDOÑEZ	Vocal
Dr. Hilarión Delermino PAUCAR COZ	Vocal

Asesora de tesis: Dra. Jani MONAGO MALPARTIDA (Resolución N° 0436-2019-UNHEVAL-FCE/D)

Respondiendo las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y público asistente.

Concluido el acto de defensa, cada miembro del Jurado procedió a la evaluación del aspirante al Grado de Doctor, teniendo presente los criterios siguientes:

- Presentación personal.
- Exposición: el problema a resolver, hipótesis, objetivos, resultados, conclusiones, los aportes, contribución a la ciencia y/o solución a un problema social y recomendaciones.
- Grado de convicción y sustento bibliográfico utilizados para las respuestas a las interrogantes del Jurado y público asistente.
- Dicción y dominio de escenario.

Así mismo, el Jurado planteó a la tesis las observaciones siguientes:

.....

.....

.....

Obteniendo en consecuencia el Doctorando la Nota de DECISIOTE (12),
 Equivalente a MUY BUENO, por lo que se declara APROBADO
 (Aprobado ó desaprobado)

Los miembros del Jurado firman el presente ACTA en señal de conformidad, en Huánuco, siendo las 21:30 horas de 07 de octubre de 2021.

PRESIDENTE DNI N° 04025422	SECRETARIO DNI N° 22422313
VOCAL DNI N° 22657202	VOCAL DNI N° 40349762
VOCAL DNI N° 22719856	VOCAL DNI N° 22719856

Leyenda:
 19 a 20: Excelente
 17 a 18: Muy Bueno
 14 a 16: Bueno

(Resolución N° 1243-2021-UNHEVAL-FCE/D)



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN



UNIDAD DE POSGRADO DE EDUCACIÓN

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

El que suscribe:

Dra. Clorinda Natividad Barrionuevo Torres

HACE CONSTAR:

Que, la tesis titulada: LA MEDIACIÓN ESCOLAR EN LA FORMACIÓN DE LECTORES LITERARIOS EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS DEL DISTRITO DE HUÁNUCO, 2019, realizado por el Doctor en Educación Angel Elipio SANTILLAN LEAÑO, cuenta con un índice de similitud del 19%, verificable en el Reporte de Originalidad del software Turnitin. Luego del análisis se concluye que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio; por lo expuesto, la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias, además de presentar un índice de similitud máxima de 20% establecido en el Reglamento General de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Cayhuayna, 07 de diciembre de 2021.

Dra. Clorinda Natividad Barrionuevo Torres

**DIRECTORA
UNIDAD DE POSGRADO - EDUCACIÓN**

AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN DE TESIS ELECTRÓNICA DE POSGRADO

1. IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres: SANTILLÁN LEAÑO, ANGEL ELIPIO

DNI: 22755161 Correo electrónico: angelelipiosantillan@gmail.com

Teléfono de casa: 062-622769 Celular: 962692551 Oficina: _____

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

POSGRADO
Doctorado: <u>CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</u>

Grado Académico obtenido:

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Título de la tesis:

LA MEDIACIÓN ESCOLAR EN LA FORMACIÓN DE LECTORES LITERARIOS EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS DEL DISTRITO DE HUÁNUCO, 2019

Tipo de acceso que autoriza el autor:

Marcar "X"	Categoría de acceso	Descripción de acceso
<input checked="" type="checkbox"/>	PÚBLICO	Es público y accesible el documento a texto completo por cualquier tipo de usuario que consulta el repositorio.
<input type="checkbox"/>	RESTRINGIDO	Solo permite el acceso al registro del metadato con información básica, mas no al texto completo.

Al elegir la opción "Público" a través de la presente autorizo de manera gratuita al Repositorio Institucional – UNHEVAL, a publicar la versión electrónica de esta tesis en el Portal Web repositorio.unheval.edu.pe, por un plazo indefinido, consintiendo que dicha autorización cualquier tercero podrá acceder a dichas páginas de manera gratuita, pudiendo revisarla, imprimirla o grabarla, siempre y cuando se respete la autoría y sea citada correctamente.

En caso haya marcado la opción "Restringido", por favor detallar las razones por las que se eligió este tipo de acceso:

Asimismo, pedimos indicar el periodo de tiempo en que la tesis tendría el tipo de acceso restringido:

() 1 año () 2 años () 3 años () 4 años

Luego del periodo señalado por usted(es), automáticamente la tesis pasará a ser de acceso público.

Fecha de firma: 30 de noviembre de 2021



 Firma del autor