UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



TESIS:

La educación literaria en los textos escolares del área curricular de Comunicación del 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria de las instituciones educativas públicas

Para optar el Título Profesional de:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN

PRESENTADO POR:

Bach. Wendy Marina VIVAR AYALA

ASESOR:

Dr. Federico ALTAMIRANO FLORES

AYACUCHO - PERÚ

2026

A Estela, mi madre, en eterna gratitud por el sacrificio silencioso, la comprensión infinita y el amor incondicional que me han moldeado. A ti, te debo no solo mi ser, sino la fuerza para alcanzar este sueño.

Agradecimientos

La culminación de esta investigación no hubiese sido posible sin el apoyo y la colaboración de diversas personas e instituciones que, de distintas maneras, se convirtieron en sostén en los momentos de dificultad y en fuente de motivación constante. A todas ellas expreso mi gratitud más sincera y profunda, pues gracias a su compañía y respaldo, este proyecto pudo llegar a buen término, convirtiéndose en un logro compartido y no únicamente personal.

De manera especial, agradezco a la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga y a la Facultad de Ciencias de la Educación, por haberme acogido durante cinco años de formación. Este espacio académico no solo me proporcionó una sólida preparación, sino también valores, experiencias y oportunidades que enriquecieron mi vida universitaria. La posibilidad de llevar adelante esta investigación constituyó una experiencia transformadora que fortaleció mi pensamiento crítico y mi compromiso con el quehacer educativo.

Asimismo, manifiesto mi más sentido agradecimiento al Dr. Federico Altamirano Flores, maestro y asesor de tesis. Su guía experta, sus observaciones críticas y su acompañamiento constante fueron decisivos en la concreción de este trabajo. Su confianza en mis capacidades se transformó en un estímulo invaluable que me animó a perseverar incluso en momentos de duda. Más allá de lo académico, su ejemplo de entrega y pasión por la investigación ha dejado en mí una huella duradera, inspirando mi crecimiento profesional y personal.

Extiendo también mi reconocimiento a todo el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Cada docente, con su conocimiento, exigencia y compromiso, contribuyó de manera significativa a mi formación académica, brindándome no solo herramientas teóricas y metodológicas, sino también la motivación necesaria para orientar mi vocación profesional. Haber compartido con ellos esta etapa de aprendizaje ha marcado profundamente mi desarrollo intelectual.

Finalmente, expreso mi más profunda gratitud a mi familia, pilar fundamental a lo largo de este proceso. De manera especial, a mi madre, Estela, por su amor constante, su fortaleza y su apoyo incondicional, que han sido una fuente permanente de inspiración; y a mi hermana Thalía, por su cercanía, su afecto y su acompañamiento silencioso pero decisivo en cada etapa de este camino. La culminación de este trabajo es también un reconocimiento al respaldo familiar que me sostuvo en los momentos de dificultad y me impulsó a perseverar hasta alcanzar este anhelado objetivo.

ÍNDICE

Dedicatoria II
Agradecimientos III
Resumen X
Abstract XI
CAPÍTULO I XII
INTRODUCCIÓN XII
CAPÍTULO II 1
REVISIÓN DE LA LITERATURA 1
2.1 Antecedentes 1
2.1.1 *Antecedentes internacionales* 1
2.1.2 *Antecedentes nacionales* 4
2.2 Marco teórico referencial 5
2.2.1 *Fundamento teórico para la promoción de la literatura en los textos escolares* 5
2.2.2 Enfoques teóricos que sustentan la educación literaria 6
2.2.2.1 La estética de la recepción 6
2.2.2.2 La semiótica del texto 10
2.2.2.3 La pragmática literaria 13
2.2.2.4 El enfoque procesual de la expresión escrita 15
2.2.3 La educación literaria 17
2.2.3.1 El propósito de la educación literaria: la competencia literaria 21
2.2.4 *Las competencias del área de Comunicación (2015)* 27
2.2.4.1 La competencia Interactúa con expresiones literarias 28
2.2.4.1.1 Capacidades de la competencia Interactúa con expresiones literarias 30
2.2.4.1.1.1 Capacidad 1. Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos 30
2.2.4.1.1.2 Capacidad 2. Crea textos literarios según sus necesidades expresivas 32
2.2.4.1.1.3 Capacidad 3. Se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural 33
2.2.4.1.2 Desempeños de la competencia *Interactúa con expresiones literarias* 35

2.2.5 El texto escolar 37
2.2.5.1 Estructura interna del texto escolar 39
2.2.5.1.1 Divisiones internas de los textos escolares 39
2.2.5.1.2 Actividades de aprendizaje dentro de los textos escolares 40
CAPÍTULO III 42
METODOLOGÍA 42
3.1 Descripción del contexto 42
3.2 Diseño de la investigación 46
3.3 Unidades de información 52
3.3.1 *Caracterización panorámica de los textos escolares analizados* 54
3.4 Técnicas e instrumentos 60
3.4.1 *Técnicas e instrumentos de recolección de datos* 61
3.4.1.1 Técnicas de recolección de datos 61
3.4.1.2 Instrumentos de recolección de datos 62
3.4.2 *Técnicas de análisis o procesamiento de datos* 63
3.5 Procesamiento de datos 65
CAPÍTULO IV 71
ANÁLISIS Y RESULTADOS 71
4.1 Perspectivas teóricas que fundamentan la promoción de la literatura en los textos escolares del área de Comunicación de 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria 73
4.1.1 Semiótica del texto 73
4.1.2 Pragmática literaria 84
4.1.3 El enfoque basado en el proceso de la expresión escrita 91
4.1.4 Estética de la recepción 98
4.1.5 Enfoque de lectura: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural 124
4.2 Congruencia entre las unidades de contenido literario de los textos escolares del área de Comunicación de 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria y los objetivos del enfoque de la educación literaria 132
4.2.1 Cuaderno de trabajo Comunicación 1 y cuaderno de trabajo Comunicación 2 133
4.2.1.1 Despertar el interés lector y el disfrute estético de la lectura 133
4.2.1.2 Cultivar la sensibilidad literaria y estimular la imaginación creadora 134

4.2.1.3 Identificar preferencias lectoras y consolidar el hábito lector 135
4.2.1.4 Potenciar la capacidad expresiva y emocional 136
4.2.1.5 Profundizar la comprensión de las lecturas 138
4.2.1.6 Perfeccionar el análisis y abstracción literaria 139
4.2.1.7 Ampliar la capacidad interpretativa textual 141
4.2.1.8 Facilitar la emisión de juicios críticos 143
4.2.1.9 Fomentar el debate reflexivo y el intercambio de ideas 145
4.2.1.10 Fomentar una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje 146
4.2.1.11 Promover la escritura de ficción 148
4.2.1.12 Utilizar consignas específicas que activen el proceso creador 149
4.2.1.13 Impulsar procesos de planificación, textualización y revisión 151
4.2.1.14 Propiciar una escritura libre, significativa y placentera 159
4.2.1.15 Promover el dominio de técnicas de escritura literaria 161
4.2.1.16 Niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico 162
4.2.1.16.1 Nivel literal 163
4.2.1.16.2 Nivel inferencial 165
4.2.1.16.3 Nivel crítico 167
4.2.2 Texto escolar Comunicación 1 y texto escolar Comunicación 2 168
4.2.2.1 Despertar el interés lector y el disfrute estético de la lectura 169
4.2.2.2 Cultivar la sensibilidad literaria y estimular la imaginación creadora 170
4.2.2.3 Identificar preferencias lectoras y consolidar el hábito lector 172
4.2.2.4 Potenciar la capacidad expresiva y emocional 174
4.2.2.5 Profundizar la comprensión de las lecturas 175
4.2.2.6 Perfeccionar el análisis y abstracción literaria 176
4.2.2.7 Ampliar la capacidad interpretativa textual 177

4.2.2.8 Facilitar la emisión de juicios críticos 178
4.2.2.9 Fomentar el debate reflexivo y el intercambio de ideas 179
4.2.2.10 Fomentar una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje..... 181
4.2.2.11 Promover la escritura de ficción..... 182
4.2.2.12 Utilizar consignas específicas que activen el proceso creador 183
4.2.2.13 Impulsar procesos de planificación, textualización y revisión 184
4.2.2.14 Propiciar una escritura libre, significativa y placentera 184
4.2.2.15 Promover el dominio de técnicas de escritura literaria 185
4.2.2.16 Niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico..... 185
4.2.2.16.1 Nivel literal..... 186
4.2.2.16.2 Nivel inferencial..... 187
4.2.2.16.3 Nivel crítico..... 189
4.2.3 Texto escolar Antología literaria 1 y texto escolar Antología literaria 2..... 191
4.2.3.1 Despertar el interés lector y el disfrute estético de la lectura..... 192
4.2.3.2 Cultivar la sensibilidad literaria y estimular la imaginación creadora..... 193
4.2.3.3 Identificar preferencias lectoras y consolidar el hábito lector..... 194
4.2.3.4 Potenciar la capacidad expresiva y emocional..... 195
4.2.3.5 Profundizar la comprensión de las lecturas..... 196
4.2.3.6 Perfeccionar el análisis y abstracción literaria..... 197
4.2.3.7 Ampliar la capacidad interpretativa textual..... 198
4.2.3.8 Facilitar la emisión de juicios críticos 199
4.2.3.9 Fomentar el debate reflexivo y el intercambio de ideas 200
4.2.3.10 Fomentar una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje..... 201
4.2.3.11 Promover la escritura de ficción..... 202

4.2.3.12 Utilizar consignas específicas que activen el proceso creador 203
4.2.3.13 Impulsar procesos de planificación, textualización y revisión 205
4.2.3.14 Propiciar una escritura libre, significativa y placentera 205
4.2.3.15 Promover el dominio de técnicas de escritura literaria 207
4.2.3.16 Niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico 208
4.2.3.16.1 Nivel literal 208
4.2.3.16.2 Nivel inferencial 211
4.2.3.16.3 Nivel crítico 212
4.3 Análisis del desarrollo de la competencia literaria a través de las actividades literarias en los textos escolares *Comunicación*, de 1.º y 2.º grados de Educación Secundaria del Minedu 215
4.3.1 Dimensión afectiva 216
4.3.1.1 Relatos de textos literarios 217
4.3.1.2 Fortalecimiento de la autoimagen lectora 219
4.3.1.3 Escritura literaria 222
4.3.1.4 Selección personal de lecturas 226
4.3.1.5 Elaboración de murales literarios 228
4.3.1.6 Elaboración de antologías literarias 229
4.3.2 Dimensión sociocultural 233
4.3.2.1 Dirección de la edición de un libro 233
4.3.2.2 Exposiciones, diálogos y compartires literarios 237
4.3.2.3 Difusión de creaciones literarias de su región 239
4.3.2.4 Interrelación entre textos de distintas realidades culturales 242
4.3.2.5 Participación en la ampliación de una biblioteca 244
4.3.2.6 Reflexión sobre la literatura como sistema cultural y práctica social 245
4.3.2.7 Conversación con autores otros mediadores de la literatura 247
4.3.3 Dimensión cognitiva 249
4.3.3.1 Participación en discusiones literarias 250
4.3.3.2 Comentarios literarios 252

4.3.3.3 Diálogo sobre el texto literario 256
4.3.3.4 Conocimientos literarios 258
4.3.3.5 Poner en juego la comprensión del texto 261
4.3.3.6 Empleo de organizadores gráficos 263
4.3.3.7 Asociación y comparación entre la realidad y la ficción 265
4.3.3.8 Identificación del tema o tópico del texto literario 267
4.3.4 Dimensión estético-lingüística 269
4.3.4.1 Narración oral 269
4.3.4.2 Reconocimiento de recursos estéticos 271
4.3.4.3 Lectura en voz alta 273
4.3.4.4 Lectura compartida 274
4.3.4.5 Dramatización literaria 275
4.3.4.6 Escritura creativa individual y colectiva 278
4.3.4.7 Intercambio de lecturas y escrituras 280
4.3.4.8 Recitación y declamación poética en clases 281
4.3.5 Dimensión ético-filosófica 284
4.3.5.1 Fomento de la reflexión y la opinión crítica sobre los textos literarios 285
4.3.5.2 Discusiones literarias en torno a valores presentes en los textos 287
CAPÍTULO V 290
DISCUSIÓN DE RESULTADOS 290
Conclusiones 293
Recomendaciones 300
Referencias 303
ANEXO 312

Resumen

La investigación se centra en el análisis de las actividades de aprendizaje incluidas en los textos escolares del área de Comunicación de 1.º y 2.º grados de Educación Secundaria, oficiales 2016-2017. El objetivo principal es examinar en qué medida dichos materiales promueven la educación literaria. Para este propósito, se adoptó un enfoque cualitativo, que permitió interpretar y comprender el tratamiento de la literatura en la Educación Básica; es de carácter básico, nivel descriptivo-explicativo y diseño documental. La recolección de datos fue mediante la técnica de revisión documental, como instrumento fichas de análisis de contenido, aplicadas a un corpus de 400 actividades de aprendizaje provenientes de textos escolares, cuadernos de trabajo y antologías literarias. El procesamiento fue a través de una matriz de categorización, que permitió organizar y codificar las unidades de análisis, con un análisis de contenido de carácter principalmente explicativo y, en menor medida, descriptivo. Partió identificando perspectivas teóricas que sustentan la promoción de la educación literaria; posteriormente, se examinó la congruencia entre las unidades de aprendizaje y los objetivos propios de la educación literaria; finalmente, se evaluó si las actividades propuestas contribuyen al fortalecimiento de la competencia literaria. Los resultados muestran que los enfoques teóricos presentes en los textos no siempre resultan pertinentes para promover la educación literaria; en términos de coherencia, representan avance inicial hacia una educación literaria integral; sin embargo, incluyen actividades que utilizan contenidos literarios como medio subordinado a la comprensión lectora, lo que evidencia limitaciones de congruencia. Respecto al desarrollo de la competencia literaria, se identificaron actividades que la fortalecen, aunque de manera desigual entre los distintos textos analizados.

Palabras claves: Educación literaria, competencia literaria, actividades de aprendizaje, textos escolares de Comunicación, coherencia curricular.

Abstract

This research focuses on the analysis of learning activities included in the official 2016-2017 textbooks for the Communication area in the 1st and 2nd grades of Secondary Education. The main objective is to examine the extent to which these materials promote literary education. For this purpose, a qualitative approach was adopted, allowing for the interpretation and understanding of the treatment of literature in Basic Education. The research is basic in nature, descriptive-explanatory in level, and employs a documentary design. Data collection was carried out using document review techniques, with content analysis sheets applied to a corpus of 400 learning activities from textbooks, workbooks, and literary anthologies. Data processing was performed using a categorization matrix, which allowed for the organization and coding of the units of analysis. The content analysis was primarily explanatory and, to a lesser extent, descriptive. The research began by identifying theoretical perspectives that support the promotion of literary education. Subsequently, the congruence between the learning units and the objectives of literary education was examined; finally, it was evaluated whether the proposed activities contribute to strengthening literary competence. The results show that the theoretical approaches present in the texts are not always relevant for promoting literary education; in terms of coherence, they represent an initial step towards a comprehensive literary education; however, they include activities that use literary content as a means subordinate to reading comprehension, which reveals limitations in congruence. Regarding the development of literary competence, activities that strengthen it were identified, although unevenly among the different texts analyzed.

Keywords: Literary education, literary competence, learning activities, school communication textbooks, curricular coherence.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La educación literaria, como parte fundamental de la formación integral de los estudiantes, constituye un componente esencial dentro del área curricular de Comunicación en la Educación Básica Regular del Perú. En este contexto, los textos escolares desempeñan un papel central en la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que funcionan como instrumentos pedagógicos que orientan y estructuran las experiencias educativas tanto para docentes como para estudiantes. Su presencia en las aulas peruanas es constante, dado que son distribuidos por el Ministerio de Educación (Minedu) en todos los niveles educativos, desde el nivel Inicial hasta el nivel Secundario.

Particularmente, en el área de Comunicación, los textos escolares, distribuidos entre los años 2016 y 2017, deben responder a los contenidos curriculares establecidos en el *Diseño Curricular Nacional* (DCN), complementado por las *Rutas del Aprendizaje* (2015). En lo que respecta a la enseñanza de la literatura, este marco curricular se concreta en la competencia denominada *Interactúa con expresiones literarias*, cuya orientación responde directamente al enfoque de la educación literaria. Sin embargo, a partir de revisiones preliminares, se ha observado que persisten limitaciones en la manera en que los textos escolares abordan la literatura y sus posibilidades formativas, especialmente en los grados iniciales de secundaria.

En este marco, el presente estudio se orienta al examen del tratamiento de la educación literaria en los textos escolares del área de Comunicación, utilizados en el 1.° y 2.° años de Educación Secundaria en instituciones públicas del Perú, correspondientes al periodo 2016–2017. La elección de este tema responde a una preocupación identificada durante mis prácticas preprofesionales, donde se constató que la manera en que se abordan los contenidos literarios en los textos escolares no promovía un auténtico vínculo entre los estudiantes y la literatura. En lugar de fomentar el gusto por la lectura, el análisis crítico y la reflexión estética, se proponen actividades centradas en la mera comprensión lectora, reduciendo la lectura literaria a un instrumento para responder preguntas de forma mecanizada.

Esta situación resulta preocupante si se considera el papel protagónico que tienen los textos escolares en el sistema educativo peruano. Según lo establecido en el artículo 32 del Reglamento de la Ley General de Educación (Decreto Supremo n.º 011-2012-ED), el Ministerio de Educación del Perú es responsable de elaborar, distribuir y supervisar la adecuada aplicación de los recursos didácticos alineados al Currículo

Nacional. Así, estos materiales no solo orientan la práctica docente, sino que también median de forma directa el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. En ese marco, los textos del área de Comunicación deberían favorecer el desarrollo de competencias vinculadas con la comprensión, interpretación y valoración de textos literarios, lo que no se evidencia de manera sistemática ni profunda.

A partir de esta problemática, la investigación se centra en analizar el tratamiento de la literatura desde el modelo de la educación literaria en los textos escolares del área de Comunicación dirigidos a estudiantes de 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria en instituciones educativas públicas del Perú. El problema que orienta este estudio se expresa en la siguiente pregunta: ¿Los textos escolares del área curricular de Comunicación de 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria, distribuidos entre los años 2016 y 2017 en instituciones educativas públicas, abordan la literatura desde el enfoque de la educación literaria? De este se desprenden los siguientes problemas específicos: 1) ¿Qué enfoques teóricos sobre la literatura orientan el tratamiento literario en dichos textos escolares? 2) ¿Las unidades de contenido literario son congruentes con los objetivos del enfoque de la educación literaria? 3) ¿Las actividades de aprendizaje propuestas favorecen el desarrollo de la competencia literaria del estudiante?

En el campo de la didáctica de la literatura, la noción de educación literaria ha cobrado relevancia en las últimas décadas como una alternativa superadora al paradigma escolar tradicional sobre la formación literaria. Diversos autores, entre los que destacan Colomer (1991) y Lomas (2001), han impulsado este cambio conceptual al advertir que el modelo centrado en la transmisión patrimonial de obras y el análisis exegético de textos literarios ya no responde a las necesidades formativas del alumnado. Según Colomer (1991), el enfoque clásico de la literatura en el ámbito escolar atraviesa una crisis estructural que exige replantear los fundamentos pedagógicos, los recursos didácticos y las metodologías de enseñanza.

En esta misma perspectiva, Altamirano (2012) sostiene que la educación literaria debe asumir dos funciones esenciales: el contagio de la literatura y su transmisión formativa. Esto implica que el estudiante viva una experiencia estética, crítica y personal con los textos, al tiempo que desarrolla competencias interpretativas, expresivas y culturales. En consonancia con esta visión, Mendoza (2001) señala que la literatura no puede entenderse únicamente como un contenido a impartir, sino como una vivencia subjetiva construida a través del proceso de recepción y de la asimilación de experiencias lectoras.

Pese a estas contribuciones teóricas, son escasos los estudios que analizan cómo el enfoque de la educación literaria ha sido incorporado en los textos escolares del área de Comunicación, particularmente en el contexto peruano. No se han

identificado investigaciones que examinen con detalle los enfoques teóricos subyacentes en estos materiales, ni su coherencia con los principios pedagógicos de la educación literaria.

Bajo esta orientación, la investigación desarrolla un análisis crítico de seis textos escolares de Comunicación distribuidos por el Ministerio de Educación entre 2016 y 2017: texto escolar *Comunicación 1* (2016), cuaderno de trabajo *Comunicación 1* (2016), *Antología literaria 1* (2015), texto escolar *Comunicación 2* (2016), cuaderno de trabajo *Comunicación 2* (2016) y *Antología literaria 2* (2015). A diferencia de estudios previos, este trabajo no se centra en el desempeño del estudiante, sino en la manera en que la educación literaria ha sido concebida y materializada en los propios textos escolares.

El aporte de esta tesis es doble. En el plano teórico, permite identificar y analizar los enfoques pedagógicos que orientan el tratamiento de la literatura, así como examinar su coherencia con los principios de la educación literaria y su incidencia en la configuración de la competencia literaria. En el plano práctico, ofrece un análisis crítico del tratamiento de la educación literaria en los textos escolares, identificando sus alcances y limitaciones en relación con los contenidos, las actividades propuestas y su contribución al desarrollo de dicha competencia, generando insumos para mejorar la enseñanza de la literatura.

El objetivo general de la investigación es analizar si los textos escolares del área curricular de Comunicación de 1.º y 2.º grados de Educación Secundaria, distribuidos entre los años 2016 y 2017, abordan la literatura desde el enfoque de la educación literaria. De este se derivan los siguientes objetivos específicos: 1) Analizar los enfoques teóricos que orientan el tratamiento literario en dichos textos; 2) Explicar la congruencia entre las unidades de contenido literario y los objetivos del enfoque de la educación literaria; 3) Determinar si las actividades propuestas favorecen el desarrollo de la competencia literaria del estudiante.

En cuanto al enfoque metodológico, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, al privilegiar la interpretación de los discursos y estructuras didácticas presentes en los textos escolares del área de Comunicación. Se trata de una investigación básica o fundamental, orientada a ampliar el conocimiento teórico en torno a la educación literaria, sin perseguir una aplicación inmediata. Su nivel es, en primer lugar, descriptivo, ya que se detalla el contenido literario, las actividades y los recursos presentes en seis textos escolares distribuidos oficialmente por el Ministerio de Educación del Perú entre 2016 y 2017. Posteriormente, el análisis adquiere un carácter explicativo al informar sobre las causas que posibilitan o limitan la promoción de una educación literaria en estos materiales.

El diseño adoptado es de tipo documental, complementado con el método documental, entendido como el proceso sistemático de localización, organización y análisis de fuentes escritas ya existentes. Para la recolección de información, se empleó la técnica de revisión documental, utilizando como instrumento una ficha de trabajo, que permitió sistematizar los datos referidos a contenidos literarios, actividades propuestas y estrategias de lectura. Asimismo, en la fase de análisis, se aplicó la técnica de análisis de contenido, apoyada en una matriz de categorización construida a partir de los fundamentos teóricos de la educación literaria. Esta herramienta posibilitó organizar las unidades de análisis y garantizar una interpretación rigurosa y coherente de los resultados obtenidos.

Los resultados generales obtenidos en esta investigación permiten afirmar que existe una intención declarativa de integrar la educación literaria en los textos escolares analizados, principalmente a través de la competencia *Interactúa con expresiones literarias,* propuesta en las *Rutas del aprendizaje* 2015. No obstante, dicha integración se revela aún incipiente e inconsistente, dado que no se encuentra respaldada por una comprensión profunda de los fundamentos teóricos que sustentan esta competencia, especialmente de la teoría de la recepción. Esta teoría, a pesar de no estar presente de manera explícita en los documentos curriculares, aparece en los textos escolares a través de preguntas y actividades que apelan a la experiencia personal del lector, generando una contradicción entre lo curricular y la práctica.

La estructura de la presente tesis está organizada en cinco capítulos que permiten un desarrollo ordenado y progresivo del tema de investigación. El capítulo I, correspondiente a la introducción, presenta el planteamiento general de la investigación. En él se desarrolla la situación problemática, la formulación del problema general y los problemas específicos, la importancia del estudio y los objetivos que orientan la investigación. Asimismo, se expone de manera sintética el enfoque metodológico adoptado. La tesis se organiza en cinco capítulos. Finalmente, el informe incluye las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos como secciones complementarias.

El capítulo II expone la revisión de la literatura, donde se presentan los antecedentes nacionales e internacionales sobre el tema, así como el marco teórico que sustenta el estudio. Este marco incluye los fundamentos de la enseñanza de la literatura en los textos escolares, los enfoques teóricos que orientan la educación literaria —como la estética de la recepción, la semiótica del texto, la pragmática literaria y el enfoque procesual de la expresión escrita—; además, una reflexión sobre la educación literaria y su relación con la didáctica de la literatura en el contexto escolar peruano. Asimismo, se consideran las competencias del área de Comunicación (2015) vinculadas con la

interacción en expresiones literarias; finalmente, examina la estructura interna de los textos escolares, atendiendo a sus divisiones y a las actividades de aprendizaje que contienen.

El capítulo III desarrolla la metodología, en la que se describe el contexto en el que se sitúa la investigación y se precisa el diseño adoptado para el estudio. Asimismo, se presentan las unidades de información a partir de una caracterización panorámica de los textos escolares analizados. De igual modo, se detallan las técnicas y los instrumentos empleados para la recolección de datos, incluyendo tanto los procedimientos de recopilación como los instrumentos específicos utilizados. Finalmente, se explicitan las técnicas de análisis y el procesamiento de los datos, lo que permite garantizar la rigurosidad y coherencia del abordaje metodológico aplicado en esta investigación.

El capítulo IV, titulado *Análisis y resultados*, presenta la interpretación y sistematización de los hallazgos obtenidos en la investigación. En un primer momento, se revisan las perspectivas teóricas que sustentan la promoción de la literatura en los textos escolares del área de Comunicación de 1.º y 2.º grados de Secundaria, considerando los aportes de la semiótica del texto, la pragmática literaria, la estética de la recepción, el enfoque procesual de la escritura y los enfoques de lectura lingüístico, psicolingüístico y sociocultural. Posteriormente, se examina la congruencia entre las unidades de contenido literario y los objetivos de la educación literaria, a partir del análisis de los cuadernos de trabajo, textos escolares y antologías de los dos primeros grados. Este estudio permite identificar cómo se abordan propósitos como el interés lector, la sensibilidad estética, la imaginación creadora, la comprensión en distintos niveles y la producción escrita de carácter literario. Finalmente, se evalúa el desarrollo de la competencia literaria a partir de las actividades presentes en los textos, organizadas según las dimensiones afectiva, sociocultural, cognitiva, estético-lingüística y ético-filosófica.

El capítulo V corresponde a la discusión de los resultados. En este apartado, los hallazgos se interpretan a la luz de los enfoques teóricos de la educación literaria, pues no existen investigaciones previas en el contexto nacional con las cuales contrastarlos. Se ponen de relieve las limitaciones de los textos escolares analizados, así como las implicancias que estos resultados tienen para la didáctica de la literatura en Perú, lo que reafirma el carácter pionero de la presente investigación.

Finalmente, el trabajo culmina con cuatro secciones complementarias, que consolidan el proceso investigativo: las conclusiones, que sintetizan los principales hallazgos en relación con los fundamentos teóricos de la educación literaria, su aplicación en los textos analizados y el desarrollo de la competencia literaria en los

estudiantes; las recomendaciones, derivadas de los resultados obtenidos; las referencias, que reúne las fuentes académicas y especializadas que sustentan el estudio; y los anexos, que documentan los materiales analizados y aportan solvencia al análisis realizado.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

> «Hay tres tipos de lector: el que disfruta sin juicio; el que, sin disfrutar, enjuicia, y otro, intermedio, que enjuicia disfrutando y disfruta enjuiciando; éste es el que de verdad reproduce una obra de arte convirtiéndola en algo nuevo» (Goethe, 1819)

2.1 Antecedentes

2.1.1 *Antecedentes internacionales*

Inicialmente, Truneanu (2005), en su investigación titulada *Análisis de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada*, examina la pertinencia de los contenidos y estrategias didácticas presentes en los textos escolares utilizados en el primer año del Ciclo Diversificado en Maracaibo, Venezuela. La autora se apoya en los postulados de la didáctica de la literatura desarrollados por Colomer (1996b), Lomas y Osoro (1996), con el fin de evaluar en qué medida estos materiales promueven una formación literaria significativa. La tesis concluye en que persiste una concepción historicista y expositiva de la literatura en los textos oficiales aprobados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, lo cual limita el desarrollo de una lectura crítica y estética. Además, señala que en todos los textos escolares analizados, predominaban actividades tipo cuestionario, conformadas en su mayoría por preguntas literales que no fomentaban la reflexión. Este estudio resulta relevante para la presente investigación, ya que evidencia cómo los enfoques tradicionales siguen influyendo en el diseño de los materiales escolares.

De manera similar, Goicoechea (2010), investigadora de la Universidad Nacional del Comahue, publicó el artículo titulado *Lectura y análisis de cuatro manuales escolares de lengua de ediciones argentinas*, elaborado a partir del marco teórico del Interaccionismo sociodiscursivo. En este estudio, analizó la recurrencia de ciertos géneros textuales —como el cuento, la historieta o la noticia— presentes en los distintos grados y manuales escolares, y observó que los textos eran abordados mediante dos tipos de actividades diferenciadas: la actividad de lectura y la actividad de escritura, comenzando siempre por la primera. Esta ocupaba el mayor número de páginas, pero contenía consignas poco elaboradas, con ejercicios similares en todos los capítulos y en cada manual. El tipo de actividad más frecuente consistía en responder una guía de preguntas sobre el sentido del texto o realizar ejercicios mecánicos (como completar, marcar o unir) que evaluaban la comprensión literal. Como conclusión, la autora resaltó la reiteración de estas prácticas, con escasas variantes significativas entre los manuales analizados.

Más tarde, en España, Gómez (2011) desarrolló la tesis doctoral titulada *Contribución de los libros de texto de lengua castellana y literatura al desarrollo de la*

competencia comunicativa en la educación secundaria obligatoria. Esta investigación se centró en el análisis de los diversos elementos y componentes que estructuran los libros de texto, con el propósito de diagnosticar su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa. Su enfoque metodológico fue mixto: por un lado, el enfoque cualitativo permitió describir y valorar los materiales analizados; por otro, el enfoque cuantitativo posibilitó la sistematización de los resultados parciales y la obtención de un resultado global por cada libro de texto. El instrumento principal fue una escala de valoración, adaptada para recoger tanto datos cualitativos como cuantitativos. Entre sus principales conclusiones, el autor destacó que se señaló que los libros de texto analizados ofrecían propuestas variadas para el aula que abarcaban todas las competencias comunicativas, organizadas en unidades didácticas con mayor articulación y coherencia en sus ediciones más recientes. Además, se observó una mejora tanto en la cantidad como en la calidad de las actividades de aprendizaje, así como en las explicaciones, definiciones y textos seleccionados, que en su mayoría presentaban un nivel de calidad notable.

Simultáneamente, Sanjuán (2011) desarrolló la tesis doctoral titulada *De la experiencia de la lectura a la educación literaria: análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia*. El estudio, de enfoque cualitativo, con diseño etnográfico, empleó como instrumento el cuestionario semiestructurado. La finalidad de la investigación fue establecer bases teóricas para una propuesta metodológica que promoviera, en la educación secundaria, una educación literaria centrada en la dimensión emocional y humanizadora de la lectura. Entre sus principales conclusiones, la autora señaló que el rechazo a las lecturas obligatorias no se debía necesariamente a su carácter prescriptivo, sino a la selección inadecuada de títulos para ciertas edades y, sobre todo, a los enfoques metodológicos utilizados, los cuales no facilitaban experiencias lectoras significativas. Los informantes, especialmente estudiantes de Magisterio, asociaron su escaso interés lector con métodos escolares que desestimaban la implicación emocional y personal del lector. Además, se evidenció que, pese a la diversificación del canon literario en Primaria y Secundaria, esta medida resultaba insuficiente si no se acompañaba de un cambio metodológico que propiciara un vínculo afectivo entre el público juvenil y los textos.

Caro (2014) desarrolló el estudio titulado *La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias*, en el que propuso bases epistemológicas y didácticas para considerar la educación literaria como una ciencia social humanista orientada a estimular un aprendizaje cooperativo, creativo e interdisciplinario en torno a los clásicos literarios. La investigación empleó una metodología cualitativa de tipo investigación-acción. Los resultados evidenciaron, en primer lugar, la viabilidad de innovar el currículo mediante vínculos entre textos, disciplinas y actores

educativos, potenciados por proyectos y tareas de creación literaria abductiva a partir de los clásicos, con lo cual se favoreció una formación integral centrada en la competencia en comunicación lingüística. En segundo lugar, se destacó que el uso holístico de la oralidad y la escritura —en sus dimensiones comprensiva y expresiva— permitió a los estudiantes elaborar discursos personales y aplicar los contenidos y procedimientos aprendidos a tareas auténticas y contextualizadas, orientadas a la resolución de problemas sociales desde una perspectiva democrática.

A continuación, Gallardo (2017), de la Universidad de Costa Rica, realizó una tesis titulada *La enseñanza de la literatura en el tercer ciclo de Educación General Básica*, cuyo objetivo fue analizar las teorías literarias presentes en los planes de estudio del área de Español y en los libros de texto correspondientes a dicho nivel educativo. La recolección de datos fue de carácter bibliográfico, aunque no se especificó el instrumento empleado. El análisis evidenció diversas incongruencias y confusiones tanto en la planificación como en la ejecución curricular. Se concluyó en que la enseñanza de la literatura en los programas de estudio de español se sustentaba en tres enfoques teóricos principales: el estructuralismo formal, la estilística y la sociocrítica. No obstante, esta pluralidad no se articulaba de manera coherente, lo cual generaba confusión y dificultaba la comprensión del estudiantado. Asimismo, se identificó una desconexión entre los movimientos literarios planteados en los objetivos del programa y los textos que realmente se leían en el aula, situación agravada por la estructura de los textos escolares. Estos presentaban un análisis fragmentado, con errores conceptuales, ausencia de una aplicación clara de las teorías literarias y una tendencia a imponer una única interpretación. Los libros dividían el texto literario en elementos aislados —como narrador, estilo o contexto— sin establecer relaciones entre ellos ni con el sentido global de la obra, lo que obstaculizaba una lectura integral, interpretativa y significativa. Finalmente, se advirtió que, dada la organización del sistema educativo y el tipo de evaluaciones aplicadas, no era necesario realizar una lectura efectiva de las obras literarias, ya que las respuestas podían encontrarse directamente en los textos didácticos. Este estudio resulta relevante para la presente investigación, ya que contribuye a comprender cómo la falta de articulación teórica y la fragmentación en los materiales escolares afectan la educación literaria en el contexto latinoamericano.

Por otro lado, Sánchez (2020) desarrolló el artículo titulado *¿Didáctica literaria o educación literaria? Una discusión desde el eidos curricular en las actividades de aprendizaje del libro de texto de segundo año medio*, con el objetivo de problematizar las actividades de aprendizaje construidas a partir de discursos de intención literaria presentes en el libro de texto de segundo año de educación media, correspondiente a las ediciones 2014, 2015 y 2016, licitadas y distribuidas por el Ministerio de Educación de Chile. La investigación analizó el tratamiento curricular de la literatura en dichos textos y cuestionó

el peso teórico de la didáctica literaria tradicional, al tiempo que planteó la necesidad de renovar el sentido de 'enseñar' literatura. En este marco, los resultados concluyeron que era necesario superar las prácticas centrípetas de lectura —enfocadas en el objeto textual— para avanzar hacia una didáctica centrífuga orientada al desarrollo del sujeto lector. Esta nueva orientación implicó instalar discursos pedagógicos críticos que promovieran la fruición, la lectura-escritura dialógica, la interacción oral en poéticas de aula, así como talleres de creación y comprensión cultural mediante significaciones emergentes desde el propio estudiante. Asimismo, el estudio permitió profundizar en la crisis epistémica de la disciplina y su acción pedagógica, y abrió líneas de investigación vinculadas con el desarrollo profesional docente y la producción de datos empíricos orientados al reposicionamiento de la literatura en el contexto escolar. Esta investigación aporta al enfoque de la presente tesis al evidenciar tensiones entre la propuesta curricular oficial y las prácticas didácticas reales en torno a la educación literaria en el aula.

Finalmente, en Bogotá, Cáceres (2021) desarrolló la tesis titulada *La competencia literaria desde la biblioteca escolar, proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno*, de enfoque cualitativo, diseño de investigación-acción y tuvo como instrumento didáctico un proyecto de aula. El estudio se centró en la problemática de la educación literaria, particularmente en el fortalecimiento de la competencia literaria a través de la promoción de la biblioteca escolar con integrantes del cuarto ciclo. Los resultados revelaron, en primer lugar, que las actividades vinculadas a la biblioteca escolar favorecieron el desarrollo de actitudes de aprecio hacia el texto literario, la activación del intertexto lector y la implementación de diversas estrategias de lectura. Se destacó que los participantes mostraron una disposición positiva hacia los textos, motivada por el carácter voluntario de la lectura y la selección grupal de las obras. En segundo lugar, esta actitud de aprecio, promovida por la naturaleza participativa del proyecto, generó un ambiente de confianza en el aula que permitió la expresión abierta de reacciones emocionales frente a los textos. Los comentarios formulados sobre los personajes, las situaciones y los vínculos con sus propias vidas evidenciaron un proceso de lectura significativa. Así, el estudio concluyó en que el lector con competencia literaria es aquel capaz de dialogar con el texto, confrontarlo y dejarse afectar emocionalmente por él, ya sea a través de la identificación o del cuestionamiento.

2.1.2 *Antecedentes nacionales*

Primeramente, Salas, Rúnciman, Navarro y Tacillo (2013), desde la Universidad Nacional Federico Villarreal, desarrollaron un estudio titulado *Análisis del Área de Comunicación en el Diseño Curricular Nacional (DCN) – RM 0440-2008-ED*, cuyo propósito fue analizar dicho currículo con especial énfasis en el área de Comunicación. La

investigación planteó como objetivos específicos describir la secuencialidad interna del área, analizar con criterio filológico su contenido, y proponer criterios de diversificación y de análisis consistencial. Entre las conclusiones principales, se señaló la necesidad urgente de modificar el DCN para garantizar una implementación efectiva en el aula. Asimismo, se destacó la importancia de articular explícitamente las capacidades del componente de literatura, al considerar que este representa una manifestación esencial del lenguaje.

Posteriormente, Gamarra (2015) realizó la investigación titulada *Las actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias del área de Comunicación en las unidades de aprendizaje del nivel secundario*, con el objetivo de analizar si las actividades planificadas en dichas unidades permitían el desarrollo de las competencias comunicativas. Aplicó la técnica de análisis documental y utilizó como instrumento una matriz de análisis. Los resultados evidenciaron que las actividades de aprendizaje no conducían de forma efectiva al desarrollo de las competencias, debido a un desequilibrio en la planificación: algunas capacidades presentaban un exceso de actividades, mientras que otras carecían de ellas o estaban ausentes. Esta desproporción dificultaba el desarrollo integral de las competencias comunicativas.

Por último, Vergara (2021) desarrolló la tesis titulada *Oportunidades de aprendizaje en textos escolares: análisis de dos cuadernos de trabajo de Comunicación*, cuyo objetivo fue describir y comparar las oportunidades de aprendizaje en términos de cobertura curricular y demanda cognitiva en dos textos escolares de segundo de secundaria, uno del ámbito público y otro del privado. A través de la técnica del análisis documental, empleó matrices de identificación y categorización como instrumentos. Los resultados evidenciaron que el texto del ámbito privado ofrecía menos oportunidades de aprendizaje, debido a una menor alineación con el Currículo Nacional de 2016, una escasa variedad de tipos textuales y preguntas formuladas incorrectamente, especialmente aquellas orientadas a la reflexión crítica. En contraste, el texto del ámbito público presentó mayor coherencia curricular, variedad de géneros textuales y un mejor equilibrio en las actividades de lectura, lo que supuso mayores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

2.2 Marco teórico referencial

2.2.1 *Fundamento teórico para la promoción de la literatura en los textos escolares*

En el marco del área de Comunicación del Ministerio de Educación del Perú (2015), la competencia Interactúa con expresiones literarias expresa una concepción renovada de la enseñanza de la literatura en el ámbito escolar. A diferencia de los enfoques tradicionales, centrados en la transmisión de contenidos o en el análisis estructuralista de

obras canónicas, esta perspectiva se articula con los postulados de la educación literaria, entendida como una propuesta formativa centrada en el lector. En este sentido, el modelo didáctico planteado por Martín y Rascón (2015) evidencia una base teórica plural, sustentada en la estética de la recepción, la semiótica del texto, la pragmática literaria y el enfoque procesual de la expresión escrita.

Desde esta perspectiva, el tratamiento de la literatura en el aula se concibe como un proceso progresivo que inicia con el desarrollo del interés y el gusto por la lectura, continúa con la comprensión e interpretación de los textos como espacios de comunicación y construcción de significados, y culmina con la producción y creatividad literaria. Asimismo, este enfoque promueve la formación de lectores activos, creativos y culturalmente sensibles, destacando la importancia de generar una experiencia significativa del texto que implique una vinculación emocional con el mismo.

Como consecuencia, se impulsan diversas prácticas pedagógicas, tales como la implementación de espacios de lectura (bibliotecas de aula y escolares), programas de animación lectora, el fortalecimiento de la literatura infantil y juvenil, así como el desarrollo de talleres de escritura y experimentación literaria. Del mismo modo, se revaloran actividades de interpretación oral como dramatizaciones, recitales y narración de cuentos, las cuales favorecen la expresión oral, el lenguaje no verbal y los elementos paralingüísticos, contribuyendo al desarrollo estético y formativo del estudiante. En este contexto, el libro deja de concebirse exclusivamente como objeto artístico para entenderse también como un producto cultural y social.

En los apartados siguientes, se desarrollarán de manera detallada los fundamentos conceptuales y los enfoques teóricos que sustentan la educación literaria.

2.2.2 *Enfoques teóricos que sustentan la educación literaria*

2.2.2.1 La estética de la recepción

La estética de la recepción, también denominada teoría de la recepción[1], es una corriente crítica surgida en Alemania durante la segunda mitad del siglo XX que transformó profundamente la concepción tradicional de la lectura literaria. Este enfoque desplaza la atención exclusiva del autor y del texto hacia el lector, otorgándole un papel activo en la construcción del significado. En este sentido, el lector deja de ser considerado un receptor pasivo de contenidos preestablecidos y pasa a ser un agente fundamental en la actualización del sentido de la obra. Como señala Wolfgang Iser, uno de los principales

[1] [1] Definida por Baumgarten como “ciencia del conocimiento sensible” (Ibarlucía, 2014, p. 13), “Poética de la recepción” (Pozuelo, 1994, p. 73).

exponentes de esta perspectiva, “la obra de arte es la constitución del texto en la conciencia del lector” (Iser, 1989).

El principal impulsor de esta corriente fue Hans Robert Jauss, quien formalizó sus postulados en 1967 con la conferencia *La historia literaria como desafío a la ciencia literaria*, presentada en la Universidad de Constanza. A partir de esta propuesta, la teoría de la recepción se desarrolla en dos vertientes complementarias: por un lado, los estudios orientados a reconstruir cómo las obras han sido leídas en distintos contextos históricos, representados por Jauss; y, por otro, aquellos centrados en los efectos que los textos generan en los lectores durante el acto de lectura, desarrollados por Iser. Ambas perspectivas coinciden en afirmar que la experiencia estética es capaz de transformar la percepción del lector y, potencialmente, incidir en la sociedad (Zilberman, 1989).

Desde esta perspectiva, Jauss propone una reconsideración de la historia literaria, entendida no como una mera sucesión cronológica de autores y obras, sino como el resultado de la experiencia acumulada de los lectores a lo largo del tiempo. En consecuencia, el significado de una obra no es fijo ni universal, sino que depende de la relación que establece el lector con el texto dentro de un contexto histórico determinado (Jauss, 2013). Así, la literatura se configura como un proceso dinámico en el que intervienen de manera inseparable el autor, la obra y el público lector.

Uno de los conceptos centrales de esta teoría es el horizonte de expectativas, desarrollado por Jauss bajo la influencia de Hans-Georg Gadamer y otros pensadores como Edmund Husserl y Martin Heidegger. Este concepto alude al conjunto de conocimientos, experiencias previas, normas culturales y referencias que el lector aporta al enfrentarse a una obra. Según Jauss, el texto no se presenta como una novedad absoluta, sino que orienta la recepción mediante señales, convenciones y expectativas propias del género y del contexto, generando anticipaciones que pueden confirmarse, modificarse o frustrarse durante la lectura (Jauss, 1976).

El horizonte de expectativas está vinculado al concepto de lector histórico, entendido como una construcción teórica que representa a un conjunto de lectores situados en una época y contexto específicos. Desde esta perspectiva, una obra cambia de significado con el paso del tiempo, ya que las condiciones de recepción se transforman. Así, una obra como *Don Quijote de la Mancha* no es interpretada de la misma manera por sus contemporáneos que por los lectores actuales. Como señala Senabre, «cuanto mayor es la distancia que nos separa del texto, mayores son las posibilidades de tropezar con dificultades o pasar por alto significados» (2015, p. 320).

En este marco, Jauss también cuestiona las limitaciones de corrientes como el formalismo y el marxismo. Mientras que el formalismo se centra exclusivamente en la

estructura interna de la obra, el marxismo tiende a reducirla a un reflejo de la realidad social. Frente a ello, la estética de la recepción propone una visión integradora que articula el análisis textual con las condiciones históricas y sociales de lectura, superando la dicotomía entre sincronía y diacronía mediante una perspectiva más amplia.

Por su parte, Wolfgang Iser profundiza en los mecanismos de interacción entre el texto y el lector, centrando su atención en la estructura del texto y en el proceso de lectura. Retomando planteamientos de Mijaíl Bajtín, sostiene que el significado no reside exclusivamente en el texto ni en el autor, sino que se genera en la interacción entre ambos en el contexto de la comunicación literaria.

Uno de los aportes más relevantes de Iser es el concepto de “puntos de indeterminación” o “espacios vacíos”. Estos constituyen zonas del texto que no están completamente determinadas y que requieren ser completadas por el lector mediante procesos de interpretación, imaginación y activación de conocimientos previos. Según Iser, “los espacios vacíos […] «desaparecen» cuando esta referencia queda imaginada” (1987, p. 280), lo que evidencia que la obra solo se actualiza plenamente en el acto de lectura.

Asimismo, Iser introduce el concepto de lector implícito, entendido como una estructura textual que anticipa y orienta la actividad del lector. Este no corresponde a un lector real ni a un personaje dentro de la obra, sino a una instancia construida por el texto que establece las condiciones de su interpretación. En este sentido, el lector implícito delimita los márgenes de interpretación, evitando que esta sea completamente arbitraria.

A partir de estas ideas, se desprende una tesis común a ambos autores: el texto literario adquiere su estatus de obra únicamente cuando es actualizado por el lector. La lectura no es solo comprensión racional o intelectual, sino también un proceso de implicación subjetiva, estética y emocional. En este sentido, Navas (1995) reafirma este enfoque al señalar que el lector, al interactuar con el texto, participa de un proceso creativo que trasciende la mera recepción: “el lector es, pues, un creador” (p. 34). Esta afirmación ayuda a entender que el valor de la literatura reside tanto en su forma como en la experiencia que suscita en quien la lee.

Desde una perspectiva pedagógica, la estética de la recepción introduce una concepción transformadora del acto lector en el contexto escolar. A diferencia de enfoques que privilegian la intención del autor o las estructuras formales del texto, este paradigma propone centrar la atención en la experiencia subjetiva del lector. Ball y Gutiérrez (2008) destacan que este enfoque se aleja de la lectura como decodificación mecánica de un mensaje y la concibe como un proceso dialógico, donde el lector interactúa con el texto desde su sensibilidad, conocimientos y emociones, actualizándolo y dándole vitalidad. En consecuencia, el objetivo no es únicamente la comprensión literal, sino el desarrollo de una competencia lectora profunda, afectiva y reflexiva.

La dimensión estética de esta experiencia implica que la literatura puede y debe generar placer, evocación y transformación. Así, el signo lingüístico estético no se limita a una estructura semántica, sino que actúa como un catalizador de una vivencia compleja que moviliza el mundo interno del lector. Esta vivencia incluye aspectos afectivos, cognitivos y culturales, que se activan antes, durante y después de la lectura. Las expectativas previas, las emociones suscitadas y las asociaciones intertextuales forman parte del entramado que da lugar a una lectura enriquecida, donde la subjetividad cumple un papel decisivo.

En esta línea, la teoría del efecto estético, vinculada a este enfoque, se enfoca en analizar las respuestas del lector frente a la obra. Como señala Cruz (2010), la importancia de estudiar estas reacciones reside en que ofrecen un marco analítico para comprender la interacción entre texto y lector, y permiten identificar los factores que propician una lectura significativa. Por tanto, se vuelve indispensable diseñar actividades pedagógicas que promuevan la reflexión, la expresión de emociones y la interpretación crítica, con el fin de fortalecer el vínculo afectivo y cognitivo con la literatura.

Una de las contribuciones más valiosas de la estética de la recepción a la educación literaria es su énfasis en la formación de la sensibilidad. Esta sensibilidad literaria, entendida como la capacidad de experimentar emocional y estéticamente una obra, no puede ser enseñada de manera directa, pero sí estimulada. Como afirma Landero (1994): “la sensibilidad no se enseña: más bien se contagia” (p. 28). En este sentido, el rol del docente se convierte en un mediador que crea las condiciones para que el placer lector emerja de manera espontánea y progresiva. No se trata de imponer interpretaciones, sino de facilitar el encuentro significativo con la literatura.

Altamirano (2016) profundiza esta idea al señalar que los sentimientos provocados por la literatura son íntimos e intransferibles, pero no por ello ajenos al proceso formativo. La lectura literaria, al suscitar emociones y valores estéticos, incide directamente en la formación integral del lector. Desde esta perspectiva, la literatura no solo informa, sino que transforma: recrea, emociona y educa en el sentido más profundo del término. En esa misma línea, Jiménez, Fierro y García (2016) sostienen que la lectura contribuye a la enseñanza y el disfrute, despierta emociones, fomenta valores éticos y estéticos, e influye de manera decisiva en la formación integral de la persona.

No obstante, cultivar esta sensibilidad estética no es una tarea sencilla. Con frecuencia, la lectura literaria es asumida como una exigencia académica centrada en la comprensión literal, lo cual limita su potencial formativo. Por ello, resulta fundamental reorientar las prácticas escolares hacia propuestas que estimulen el disfrute y la implicación afectiva. Los textos escolares, en este marco, juegan un rol clave. Cuando integran actividades que valoran la subjetividad del lector, la indagación personal y la pluralidad de

interpretaciones, contribuyen a actualizar los postulados de la estética de la recepción en el aula.

Finalmente, se puede afirmar que este enfoque teórico aporta una nueva visión sobre los procesos de lectura en el ámbito educativo. Al concebir al lector como un sujeto activo, capaz de construir sentido, experimentar emociones y desarrollar su sensibilidad, la estética de la recepción redefine los objetivos de la educación literaria. Más allá de transmitir contenidos o evaluar conocimientos, se trata de formar lectores sensibles, críticos y autónomos, capaces de establecer un vínculo significativo con la literatura. En este sentido, la teoría no solo describe cómo se produce la recepción de una obra, sino que propone una pedagogía de la lectura centrada en el placer estético y el crecimiento personal.

2.2.2.2 La semiótica del texto

En principio, cabe señalar que el interés por los signos y su funcionamiento no es un fenómeno reciente, pues sus orígenes se remontan a la antigüedad. No obstante, la consolidación de una ciencia sistemática dedicada a su estudio —hoy conocida como semiótica— tuvo lugar en el siglo XX[2], a partir de los aportes de Ferdinand de Saussure y Charles Sanders Peirce. En el *Curso de lingüística general*, Saussure propuso la creación de una disciplina encargada de estudiar la vida de los signos en el marco de la interacción social, a la que denominó semiología. De acuerdo con su planteamiento, esta ciencia debía ocuparse de esclarecer la naturaleza de los signos y las leyes que rigen su funcionamiento (Saussure, 1985).

Para comprender esta propuesta, resulta esencial detenerse en el funcionamiento del signo[3]. En el marco de la semiótica, Peirce (1986) concibe el signo —o *representamen*— como aquello que representa algo para alguien, generando en la mente de ese sujeto otro signo, el interpretante, en relación con un objeto determinado. Esta concepción triádica adquiere especial pertinencia para el análisis literario, pues revela que los elementos del texto (palabras, imágenes, estructuras narrativas) no poseen un significado fijo, sino que se actualizan en la interacción con el lector. De este modo, la interpretación literaria se configura como un proceso dinámico de construcción de sentido,

---

[2] En este sentido, Vidales (2011) identifica cuatro principales tradiciones de la semiótica: la desarrollada por Charles Sanders Peirce, sustentada en la lógica y la filosofía; la formulada por Ferdinand de Saussure, de raíz lingüística; la tentativa de Umberto Eco por articular ambas perspectivas; y la línea sistémico-cultural impulsada por el Formalismo Ruso, representada en la obra de Iuri Lotman (p. 152).

[3] Consideramos la definición de signo de Charles Sanders Peirce ya que años más tarde Charles Morris adoptará sus planteamientos semióticos para postular los tres niveles de estudio del signo lingüístico.

en el que intervienen tanto los signos textuales como el bagaje cultural y experiencial del receptor.

Desde esta perspectiva, la semiótica del texto se configura como una herramienta esencial para el estudio literario, pues un texto no puede entenderse únicamente desde su nivel superficial, ya que está compuesto por múltiples signos que demandan una lectura activa y situada. En esta misma línea, Barthes (1994) subraya que el texto no se limita a ofrecer varios significados posibles, sino que encarna una pluralidad de sentidos irreductible, generada por la diversidad de los significantes que lo constituyen. Así, más que una interpretación única, lo que caracteriza al texto es su condición de tejido abierto, en permanente diseminación y multiplicidad.

Para Barthes, el texto no es una obra cerrada con un significado único, sino una construcción compuesta por múltiples elementos que, al entrelazarse, generan una diversidad de sentidos. Esta pluralidad no solo permite interpretaciones variadas, sino que constituye su propia esencia: el significado emerge precisamente de esa multiplicidad. Según el autor, esta riqueza proviene de los significantes —palabras, imágenes, referencias y recursos expresivos— que se entretejen como hilos en un tejido. Leer un texto, entonces, equivale a recorrer un espacio de conexiones y resonancias, donde el sentido se expande y se transforma constantemente, imposibilitando una interpretación definitiva.

A partir de esta concepción plural, Eco (2000) amplía la reflexión sobre el texto literario al situarlo en el marco del uso estético del lenguaje. En su obra *Tratado de semiótica general*, sostiene que el texto estético no solo confirma la condición del texto literario como signo, sino que lo convierte en un signo de naturaleza especial. Tal condición se debe a que el lenguaje, en este contexto, experimenta una doble transformación: en su expresión y en su contenido. Esta doble manipulación produce una función semiótica singular, capaz de alterar los códigos de base y abrir nuevas formas de concebir el mundo. Además, al estimular un proceso interpretativo más complejo, el texto estético plantea un desafío comunicativo que busca activar respuestas creativas en el receptor. En el terreno de la educación literaria, este carácter retador fomenta una lectura más profunda, analítica y productiva.

Esta visión se vincula con la propuesta de Lotman (1982), quien sostiene que la literatura no puede entenderse únicamente como un recurso estilístico o decorativo, sino como un sistema de significación independiente que se sobrepone a la lengua común. En este sentido, plantea que la literatura dispone de un lenguaje propio, con signos y reglas de organización particulares, a través del cual se transmiten mensajes específicos que no podrían expresarse mediante otros sistemas comunicativos.

Asimismo, Lotman (1982) profundiza en la pluralidad del código artístico, señalando que, a diferencia de la comunicación habitual —donde el mensaje se evalúa como correcto o erróneo según llegue sin alteraciones—, en el arte existe un amplio espacio intermedio entre la comprensión total y la incomprensión absoluta. En sus planteamientos, advierte que esta zona ambigua es inherente al hecho artístico, pues las diferencias de interpretación no constituyen errores, sino rasgos propios de la creación estética. Esto implica que las divergencias interpretativas no solo son inevitables, sino que conforman el núcleo mismo del funcionamiento artístico. La obra literaria interactúa con la diversidad de horizontes culturales, saberes previos y disposiciones emocionales de sus lectores, lo que explica que un mismo texto pueda generar lecturas distintas —incluso contradictorias—, todas legítimas dentro del marco del código artístico. La “zona intermedia” se convierte así en un espacio de diálogo entre autor y lector, donde el sentido no está prefijado, sino que se co-construye en el acto de la recepción.

En esta dirección, Morris (1985) complementa la reflexión al identificar tres niveles semióticos esenciales para desentrañar el sentido profundo de un texto: el sintáctico, el semántico y el pragmático. El sintáctico aborda la estructura formal de los signos y su organización, lo que, en narrativa, incluye la disposición de personajes, acciones, tiempos y espacios como unidades significantes que configuran relaciones internas y marcos interpretativos. El semántico, siguiendo a Escandell (2007), se ocupa de los significados denotativos y connotativos, abarcando expresiones lingüísticas, figuras retóricas y resonancias culturales que enriquecen la interpretación. Por último, el pragmático trasciende el análisis textual para integrar a los participantes del acto comunicativo —autor, texto y lector—, examinando intenciones, efectos y contextos que moldean la experiencia de lectura.

La integración de estas tres dimensiones permite abordar el texto literario como un sistema complejo en que la significación surge de la interacción entre forma, contenido y contexto. Esta perspectiva dialoga con la estética de la recepción al reconocer al lector como agente activo en la construcción del sentido, y resulta particularmente relevante para la educación literaria. En este marco, no se trata únicamente de transmitir contenidos formales, sino de fomentar una lectura comprensiva, crítica y creativa que capacite a los estudiantes para interactuar con la literatura como fenómeno comunicativo, cultural y estético. En esta misma línea, Eco (1975) sostiene que la llamada *ambigüedad productiva* se manifiesta en aquellos textos capaces de captar la atención del lector y demandar un esfuerzo interpretativo, ya que ofrecen múltiples direcciones posibles de descodificación y permiten descubrir un orden subyacente más elaborado que el de los mensajes redundantes.

2.2.2.3 La pragmática literaria

La pragmática, disciplina cuyo término fue acuñado por Charles Morris en 1938, transformó el estudio del lenguaje al incorporar el análisis de los factores extralingüísticos que condicionan el acto comunicativo. De acuerdo con Escandell (1996), a diferencia de los enfoques puramente gramaticales, la pragmática centra su atención en los elementos contextuales que influyen en la producción y recepción del mensaje. Su consolidación, a inicios del siglo XX, respondió a la necesidad de comprender la complejidad del lenguaje en su uso real, más allá de las estructuras sintácticas y semánticas, integrando aspectos como la situación comunicativa, la intención del hablante y las normas sociales.

Trasladar este enfoque al análisis literario permite advertir un contraste significativo con las aproximaciones inmanentistas que, durante gran parte del siglo XX, concibieron la obra como un sistema cerrado, enfocado en su forma —métrica, figuras, estructura— y en su coherencia interna. Si bien esta perspectiva favoreció el reconocimiento de la "textualidad" de la obra, dejó al margen cuestiones esenciales como quién enuncia y con qué propósito, para quién se escribe, cómo se espera que sea interpretada o qué papel desempeñan el contexto histórico, las convenciones de género y la institución literaria. En este sentido, la pragmática literaria amplía dicho horizonte al concebir la obra como un uso del lenguaje en una situación comunicativa específica, donde la forma se entiende como un acto: el proceso mediante el cual un emisor se dirige a un destinatario bajo condiciones determinadas, con expectativas y efectos concretos.

Sobre esta base, Saiz (1996) refuerza la noción de la obra como acto comunicativo particular. El autor explica que la pragmática literaria implica concebir el texto literario como una forma especial de acto de habla; es decir, como un acto de comunicación propio de la literatura que debe analizarse siempre en relación con su contexto. De este modo, la comunicación literaria se perfila como un caso singular de comunicación lingüística que, por su especificidad, exige un abordaje diferenciado y atento a sus dimensiones estéticas, institucionales y culturales.

De manera complementaria, Ohmann (1999a) aporta un matiz decisivo al señalar que el texto literario no constituye un acto de habla real, sino lo que denomina *quasi* actos de habla. Esto se debe a que los actos en una obra carecen de efectos fuera del texto: una orden emitida por un personaje no se cumple en el mundo real, sino que funciona exclusivamente en el universo ficticio y produce efectos internos a la narración. Asimismo, subraya que la obra literaria no solo representa la acción comunicativa ficticia, sino también la formulación lingüística precisa que la genera. Esto se refleja en su afirmación: "la obra literaria es mímesis de actos de habla, está, en cierto sentido, exhibiendo tanto los quasi actos de habla como las oraciones que, intencionadamente, ayudan a producir esos actos"

(p. 24). Este planteamiento se vincula directamente con la teoría de los actos de habla de Austin y Searle aplicada al análisis literario, y contribuye a consolidar la comprensión del texto literario como un hecho comunicativo autónomo respecto de la comunicación cotidiana.

En consecuencia, reconocer estas particularidades permite comprender que la literatura constituye un tipo de comunicación regida por reglas, roles y funciones diferentes a las del habla común, así como por la naturaleza singular de los objetos que produce. Las obras literarias presentan una materialidad textual y un estatus ontológico propios —relacionados con la noción de mundos posibles, más allá de la mera referencia a lo real—. En este sentido, González (1992) subraya que los componentes básicos de todo proceso comunicativo —como el contexto, el código, el emisor, el mensaje y el receptor— adquieren en la literatura rasgos específicos que la distinguen de otros modos de comunicación. En la comunicación literaria, el contexto no proviene únicamente de la realidad externa, sino que es construido por el propio texto; el mensaje adquiere carácter autorreferencial y se evalúa por su coherencia interna más que por su correspondencia con la realidad; el emisor no se identifica con el autor real, sino que se manifiesta mediante instancias textuales —como el narrador o la voz poética—; y el receptor es un lector que interpreta a partir de las claves ofrecidas por la obra, activando su imaginación.

A partir de lo anterior, la comprensión de la obra literaria como acto comunicativo exige considerar tanto el contexto de producción como el de recepción. El primero abarca el conjunto de acontecimientos, condiciones y circunstancias —generales y específicas— en que la obra poética fue concebida. El segundo se refiere al momento histórico y a las condiciones culturales, sociales y económicas en que el texto es leído, incluyendo las formas de vida, los modos de circulación de las obras y la situación comunicativa concreta; en otras palabras, el conjunto de factores que rodean el acto de lectura, independientemente de la época de producción (Ibarra y Mendieta, 2019).

Finalmente, dado que el emisor literario no participa de manera directa en el proceso de comunicación con el lector, este último debe atender a ciertos contextos específicos de producción. Entre ellos, se encuentra, en primer lugar, el contexto biográfico del autor o autora, que comprende los aspectos personales y experiencias que influyeron en su formación y en la gestación de su obra. En segundo lugar, el contexto cultural-artístico, vinculado con los rasgos característicos de una época y los movimientos estéticos que surgieron en distintas regiones con el propósito de proponer nuevas formas expresivas; aquí resulta clave examinar cómo el poeta vivió su tiempo y de qué manera lo plasmó en su creación. El tercer aspecto es el contexto ideológico, conformado por el conjunto de ideas políticas, religiosas o filosóficas predominantes, cuya consideración resulta fundamental para la interpretación de la obra. Por último, el contexto socioeconómico e

histórico engloba las circunstancias sociales, económicas e históricas que marcaron la vida del autor, así como los acontecimientos y transformaciones que presenció, todos ellos elementos decisivos para una lectura integral de su producción literaria (Ibarra & Mendieta, 2019).

No obstante, Kristeva introduce el concepto de *intertextualidad* que, desde la óptica de la pragmática literaria, alude a los vínculos —explícitos o implícitos— que un texto establece con otros. En otras palabras, durante el acto de lectura, el receptor identifica y construye relaciones intertextuales con diversas tradiciones literarias, tanto orales como escritas, procedentes de distintas culturas. Este ejercicio implica la comparación de similitudes y diferencias, así como la generación de correspondencias entre temas, personajes, escenarios e incluso estructuras narrativas. Tales conexiones favorecen un vínculo afectivo que amplía la sensibilidad del lector y lo proyecta hacia nuevos horizontes literarios, generando una experiencia personal con repercusiones sociales.

En este sentido, la intertextualidad puede entenderse como una estrategia eficaz para favorecer la lectura y la comprensión, dado que ninguna obra literaria es totalmente independiente, sino que mantiene vínculos constantes con otras producciones. Desde esta perspectiva, el lector construye una red de referencias que le permite interpretar y seleccionar textos según sus propios intereses y objetivos. Siguiendo el planteamiento de Kristeva (1997), todo texto se forma a partir de otros discursos previos, integrando y transformando fragmentos de ellos en una nueva composición. Esta visión subraya la importancia de introducir la intertextualidad desde las primeras etapas de la educación literaria, con el propósito de que el lector adquiera la capacidad de establecer conexiones entre diversas obras y relacionarlas con sus saberes previos. En esta línea, Mendoza Fillola (1999) sostiene que el propósito fundamental es favorecer un intertexto cada vez más enriquecido, que se alimenta del conocimiento acumulado por medio de las lecturas y se orienta hacia la consolidación de la competencia relacional del lector.

2.2.2.4 El enfoque procesual de la expresión escrita

La educación literaria, concebida como modelo didáctico para la enseñanza de la literatura, no solo apunta al fortalecimiento del hábito lector, sino también al desarrollo de sus destrezas escritas. He aquí otra afirmación clave de este enfoque de enseñanza-aprendizaje: no se logrará una mejora sustancial en la producción escrita si no existe una práctica lectora constante; del mismo modo, no habrá una lectura eficiente sin la capacidad de generar contenidos literarios propios. Por ello, en el ámbito escolar, primero se deben formar lectores antes que escritores. La lectura proporciona herramientas fundamentales —ortográficas, sintácticas, morfológicas y semánticas— que les permiten acceder con mayor solidez al campo de la escritura creativa.

El enfoque que guía el proceso de la escritura creativa dentro de la educación literaria es el enfoque basado en el proceso[4], un enfoque de orientación cognoscitiva. A diferencia de los enfoques tradicionales, centrados en el producto final y en la corrección de errores gramaticales, este enfoque concibe la composición escrita como un proceso fundamentalmente cognitivo[5], si bien influenciado por factores emocionales, motivacionales y contextuales. Este paradigma posibilita la indagación de las fases mentales que intervienen en la composición o producción de un texto. La investigación del proceso busca desvelar los procesos que subyacen a la actividad de la escritura y explorar los requerimientos que el escritor debe armonizar para producir un texto. El análisis del proceso revela su complejidad y sus implicaciones pedagógicas, confirmando la importancia innegable de este enfoque para una comprensión profunda del proceso de escritura que buscamos potenciar y regular mediante la enseñanza.

En esta línea, Flower y Hayes (1981) sostienen que el acto de escribir se compone de diversos procesos cognitivos interrelacionados, entre los cuales destacan la generación, planificación y revisión de ideas. Estos procesos no se ejecutan de manera lineal, sino que pueden activarse en diferentes momentos del proceso de composición. Reconocer esta dinámica permite comparar las estrategias de escritura empleadas por autores expertos y novatos, y comprender con mayor detalle cómo se estructura la producción textual.

El conjunto de procesos y estrategias descritas conforman lo que Cassany (1990)[6] define como *el perfil de un escritor competente*. Este perfil va más allá del mero conocimiento gramatical o la competencia lingüística, abarcando un conjunto más amplio de habilidades cruciales para escribir con efectividad. Incluye la capacidad de generar ideas, organizarlas lógicamente mediante esquemas, redactar un texto, revisarlo y editarlo críticamente, y reformular secciones según sea necesario. A diferencia de los enfoques tradicionales, que a menudo pasan por alto estas habilidades, el enfoque basado en

---

[4] En su obra *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita* (1990), Cassany reconoce la influencia de Shih (1986) en la fundamentación de los cuatro enfoques didácticos que presenta: el enfoque basado en la gramática, el enfoque basado en las funciones, el enfoque basado en el proceso y el enfoque basado en el contenido. Estos cuatro enfoques, derivados de la investigación de Shih, han consolidado su lugar como pilares en la didáctica de la escritura en lengua española.

Para efectos de este estudio, se ha privilegiado el enfoque basado en el proceso, dada su congruencia con el modelo didáctico de la escritura creativa y los objetivos de la educación literaria. La perspectiva procesual, con su énfasis en la planificación, la textualización, la revisión y la edición, se alinea con las estrategias pedagógicas que buscan desarrollar la competencia escritora y la capacidad de expresión literaria en los estudiantes.

[5] Los valiosos aportes de los modelos cognitivos (Flower y Hayes, 1980,1981, Bereiter y Scardamalia, 1987, Hayes, 1996) surgieron para esclarecer este enfoque.

[6] Cf. Cassany (1990, *Enseñar lengua*), (1995, *Describir el escribir*) para una defensa del enfoque procesual frente al producto-centrista (Sánchez A., Cabre M. T., Matilla J. A. 1982).

procesos las desarrolla de forma explícita y fortalece la autonomía y la seguridad del escritor frente a las complejidades del proceso de composición.

Para una comprensión más profunda de este punto, es importante considerar las diferencias entre escritores competentes e incompetentes, expuestas por Fassler *et al.* (1982). La diferencia clave reside en su enfoque del proceso de escritura: los escritores competentes abordan la tarea de forma holística, considerando la audiencia y el contexto, y revisando exhaustivamente su trabajo. En contraste, los escritores incompetentes simplifican el proceso, se conforman con un primer borrador superficial y descuidan la revisión profunda del contenido y la estructura.

Siguiendo a Flower y Hayes (1981), el enfoque procesual es fundamental para la enseñanza de la composición escrita, al reconocer la complejidad y la naturaleza iterativa del proceso. Este enfoque destaca la interdependencia entre planificación, redacción y revisión, priorizando la dinámica del proceso compositivo. Esto se sustenta en cuatro principios[7]: 1) la escritura como proceso cognitivo autorregulado; 2) la flexibilidad jerárquica de los procesos; 3) la orientación a objetivos de la composición; y 4) la capacidad del escritor para definir y redefinir sus objetivos durante el proceso de escritura.

2.2.3 *La educación literaria*

La educación literaria ha experimentado una notable evolución conceptual en las últimas décadas. Tradicionalmente concebida como enseñanza de la literatura, su configuración actual —respaldada por más de cuarenta años de investigación— propone una visión más amplia, compleja y centrada en el proceso formativo del lector. En contraste con enfoques críticos de corte autor-centrista, como el biografismo o el historicismo tradicional, así como con corrientes texto-centristas, como el formalismo ruso, el estructuralismo o el *New Criticism*, que privilegian la autonomía de la obra y su análisis interno, las perspectivas contemporáneas desplazan el énfasis hacia el lector y los procesos de construcción de sentido.

Desde esta perspectiva, Mendoza (2004) señala que la educación literaria implica formar al lector para que participe activamente en la interpretación y actualización del texto literario, lo que supone una educación en y para la lectura literaria. Este planteamiento concibe al lector como un sujeto dinámico en la construcción de significados, capaz de

---

[7] Diversos modelos cognitivos de producción textual, como los de Hayes y Flower (1980), Hayes (1996); Nystrand (1982); Beaugrande (1984); Bereiter y Scardamalia (1987); Grabe y Kaplan (1996); Candlin y Hyland (1999); y el Grupo Didactext (2003), exploran estos principios teóricos y su aplicación práctica. Sin embargo, este trabajo se centra en el modelo de Hayes (1996), que, aunque se basa en el modelo de Flower y Hayes (1980), lo amplía al integrar la dimensión afectiva y ofrecer un marco más amplio para comprender la interacción del escritor con el texto y la construcción de significado. En esencia, Hayes (1996) representa una evolución del modelo de 1980, enriqueciéndolo con una perspectiva más holística que considera las emociones, motivaciones y creencias del escritor en la construcción del significado textual.

dialogar con la obra y de generar una experiencia interpretativa personal, trascendiendo así la pasividad característica de los modelos tradicionales de enseñanza.

La evolución del concepto de educación literaria, desde un enfoque tradicional centrado en la transmisión de conocimientos hacia un modelo formativo integral basado en la competencia literaria, se refleja en las contribuciones de varios autores. Una de las primeras voces en este cambio de paradigma es Teresa Colomer, quien, en 1991, a través de un análisis crítico de la enseñanza de la lengua y la literatura, observa la educación literaria como "la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada formación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura" (p. 22). Para Colomer, esta competencia se construye a través de un programa que desarrolla dos componentes: el comportamiento lector y el comportamiento lingüístico.

Posteriormente, las aportaciones de Colomer (1996b) y Lomas (1996) profundizan la necesidad de sustituir la "enseñanza de la literatura" por la "educación literaria", haciendo énfasis en el aprendizaje activo. En su obra *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Lomas (1999a), inicialmente, propone como objetivos de la educación literaria la adquisición de hábitos lectores, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de obras y autores significativos, y el estímulo de la escritura literaria. Sin embargo, en una revisión posterior (1999b), reemplaza el conocimiento de obras y autores por el "aprendizaje de las actitudes de aprecio de los textos literarios", priorizando en la sensibilidad literaria. Esta modificación, aunque sutil, refleja una evolución en su pensamiento, sin anular sus propuestas iniciales.

Mendoza (2002), por su parte, establece otros tres objetivos para la educación literaria: potenciar la libertad lectora, educar la sensibilidad y la capacidad de asimilación recreadora, y ampliar la competencia literaria para la apreciación, el comentario e interpretación de obras literarias. Es importante notar que, si bien Mendoza incluye la competencia literaria entre sus objetivos, investigaciones posteriores han enfatizado su rol como objetivo *principal* en la educación literaria, considerando que los otros objetivos están inmersos en el desarrollo central de habilidades lectoras y escritoras. Su contribución, sin embargo, es fundamental al destacar la importancia de la libertad lectora y la sensibilidad estética como elementos cruciales en el proceso de formación del lector[8].

En una contribución significativa y novedosa, Altamirano (2012) plantea que la educación literaria tiene dos funciones principales: “el contagio de la literatura y la

[8] El trabajo de Mendoza (2002) refleja un desarrollo de sus ideas anteriores, aunque reconoce la relevancia de las perspectivas de Lomas (1999b).

enseñanza de la literatura" (p. 26). Si bien esta perspectiva no explora explícitamente el fomento de la escritura literaria, resulta relevante por su énfasis en la transmisión del placer y el entusiasmo por la lectura, elementos cruciales para el desarrollo de una auténtica competencia lectora. Este enfoque, aunque complementario a los anteriores, destaca la importancia del componente afectivo y la experiencia estética en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, desde un enfoque integral de la educación literaria, Vargas (2009) sostiene que: "El espacio para la educación literaria debe ser, ante todo, un espacio de imaginación y creatividad que permita el desarrollo de la sensibilidad estética para la comprensión de los textos literarios, la escritura creativa de intención literaria" (p. 39). Esto implica que el aula debe configurarse como un entorno dinámico que favorezca la experiencia estética del estudiante, promoviendo no solo la comprensión de los textos, sino también la creación literaria como una forma de expresión personal y desarrollo de la sensibilidad.

Significativos resultan los aportes de estos investigadores, ya que permiten definir la educación literaria, desde una perspectiva didáctica, como un modelo didáctico tridimensional estructurado en tres etapas secuenciales interrelacionadas: 1) el *contagio estético*, que despierta el interés y el placer por la lectura, cultivando la sensibilidad literaria; 2) el *desarrollo de habilidades analíticas*, que capacita al estudiante para comprender, interpretar y realizar análisis y comentarios críticos de textos literarios; y 3) el *fomento de la escritura creativa*, que promueve la expresión literaria como una forma de realización personal y desarrollo del pensamiento creativo. Esta propuesta facilita el desarrollo de una competencia literaria integral en los sujetos, al formar lectores y escritores competentes capaces de interactuar con la literatura de manera estética, crítica y creativa.

Un análisis comparativo de la implementación de este modelo revela la necesidad de estrategias didácticas específicas para cada etapa. Para investigar estas estrategias en un contexto específico, este estudio se centra en el análisis de los libros de texto del área de Comunicación, específicamente en las unidades dedicadas a contenidos literarios. Por consiguiente, el análisis se focalizará en las estrategias didácticas presentes en dichos materiales: las lecturas propuestas, las preguntas planteadas y las actividades sugeridas. Este enfoque permitirá evaluar la congruencia entre las estrategias implementadas en los libros de texto y los objetivos del modelo tridimensional de educación literaria.

Es preciso destacar la naturaleza particularizada de las estrategias didácticas empleadas en cada etapa del modelo, cada una de las cuales persigue objetivos intrínsecamente específicos. La etapa inicial, centrada en el *contagio estético*, busca: 1) despertar el interés lector y el disfrute estético de la lectura (Martín y Rascón, 2015; Granda y Vargas, 2007); 2) cultivar la sensibilidad literaria y estimular la imaginación creadora (Vargas, 2009); 3) identificar preferencias lectoras y consolidar el hábito lector (Mínguez-

López, 2011); 4) potenciar la capacidad expresiva y emocional mediante recreaciones literarias (Martín y Rascón, 2015). Esta etapa se enfoca en la motivación intrínseca y el desarrollo de una actitud positiva hacia la lectura.

La segunda etapa, orientada al *desarrollo de habilidades analíticas*, se centra en: 5) profundizar la comprensión de las lecturas (Martín y Rascón, 2015); 6) perfeccionar el análisis y abstracción literaria (Colomer, 1997); 7) ampliar la capacidad interpretativa textual (Martín y Rascón, 2015); 8) facilitar la emisión de juicios críticos (Vargas, 2009); 9) fomentar el debate reflexivo y el intercambio de ideas (Mínguez-López, 2011; Vargas, 2009); En esta fase, se enfatiza el pensamiento crítico, la interpretación y la argumentación.

Finalmente, la última etapa, dedicada a la *promoción de la escritura creativa*, según (Alvarez, 2009) busca: 10) fomentar una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje; 11) promover la escritura de ficción; 12) utilizar consignas específicas que activen la imaginación y el proceso creador; 13) impulsar procesos de planificación, textualización y revisión; 14) Propiciar una escritura libre, significativa y placentera; 15) promover el dominio de técnicas de escritura literaria. Esta etapa se enfoca en la producción textual, la exploración del lenguaje y el desarrollo de un estilo personal.

Los objetivos previamente expuestos tienen un impacto directo en el desarrollo de la competencia literaria, factor clave para el éxito académico y personal de los sujetos en formación. Para comprender mejor esta competencia, nos basaremos en la definición propuesta por Prado (2004), quien la concibe como un conjunto de saberes que los habilitan para dos acciones fundamentales: la recepción y la producción literaria. La primera implica la capacidad de leer, comprender, interpretar y valorar diversos textos literarios, desarrollando la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética a través del conocimiento de los textos y sus contextos culturales. La segunda, por su parte, se centra en la creación, recreación y producción de textos literarios, tanto orales como escritos, como medios de expresión personal y estética. Esta perspectiva integral, que considera la recepción y la producción, se alinea con los diseños curriculares contemporáneos, que incorporan la tradición oral junto a la escrita.

El presente estudio, enmarcado en el análisis de la educación literaria, se centra en la evaluación de los libros de texto como instrumentos de transmisión del modelo didáctico previamente definido. Si bien se reconoce la importancia innegable de las estrategias docentes, este trabajo se limita al análisis de los materiales didácticos, examinando su capacidad para reflejar los objetivos de la educación literaria. La congruencia entre las unidades de aprendizaje propuestas en los textos escolares y dichos objetivos se determinará mediante un análisis exhaustivo de la selección de lecturas, las actividades propuestas, el tipo de preguntas planteadas, y otros elementos relevantes. La identificación de las congruencias e incongruencias resultantes permitirá valorar la eficacia de los libros

de texto como herramientas para el logro de los objetivos de la educación literaria, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones en este ámbito.

2.2.3.1 El propósito de la educación literaria: la competencia literaria

La enseñanza de la literatura exige una profunda revisión pedagógica. Abandonar la memorización pasiva de datos (fechas, nombres, épocas) —método tradicional e ineficaz— es imperativo. La educación literaria actual se define por un modelo didáctico que potencia la competencia literaria, considerándola un pilar esencial de la competencia comunicativa. Este modelo busca la transformación del lector inexperto en un lector crítico y competente, capaz de interactuar significativamente con los textos literarios y enriquecer su comprensión del mundo. Para lograrlo, se requiere un enfoque activo y experiencial, que priorice la adquisición de hábitos de lectura, la interpretación, el análisis crítico y la producción textual, más allá de la simple acumulación de información.

Desde una posición didáctica, se trata de una competencia orientada a que los lectores adquieran conocimientos, habilidades y destrezas específicas que favorezcan su desarrollo lector y su proceso de socialización con la literatura. Como todo proceso complejo, requiere centrarse no solo en una dimensión, sino en aquellas necesarias para posibilitar la lectura, comprensión, interpretación y valoración de diversas composiciones literarias, así como el conocimiento de obras y autores significativos.

De manera similar a la adquisición de la competencia lingüística, que se basa en el dominio de los actos comunicativos orales y escritos, la competencia literaria se construye principalmente a través de la actividad lectora. Esta competencia requiere la activación de diversas aptitudes y destrezas para lograr una comprensión textual eficaz, lo que implica el desarrollo de estrategias que promuevan hábitos tanto de comprensión como de expresión. Mendoza (1996) sostenía que, así como el aprendizaje lingüístico se amplía y perfecciona mediante el uso de los actos de habla, la formación de la competencia literaria depende fundamentalmente de la lectura, entendida como la única vía para actualizar la obra literaria y ampliar los conocimientos literarios.

La complejidad de la competencia literaria se hace evidente en la evolución del pensamiento de Mendoza. En su trabajo de 1996, el autor se enfoca en la adquisición de conocimientos literarios a través del uso; es decir, la lectura, adoptando una perspectiva centrada en el aspecto cognitivo y en el dominio de habilidades lectoras. Sin embargo, en un análisis posterior realizado en 2001, Mendoza amplía esta visión al reconocer la importancia de la experiencia personal y la recepción subjetiva en la construcción de la competencia literaria. Desde esta óptica, la simple acumulación de conocimientos no basta para definir dicha competencia; es necesaria también la interacción personal con la obra

literaria, que implica una asimilación emocional y la construcción de significado a partir de la experiencia lectora.

Este cambio, en la perspectiva teórica, subraya la necesidad de una pedagogía que no se limite a la mera transmisión de conocimientos, sino que impulse la experiencia literaria como un proceso dinámico de recepción y apropiación personal. En el intertexto lector, Mendoza (2001) destaca que la literatura es un objeto complejo de estudio, porque, más que enseñarse o aprenderse de forma tradicional, se vive y se experimenta a través de un proceso de recepción. Según Mendoza, la literatura se asimila y se experimenta, lo cual supera el enfoque convencional de enseñanza o estudio. Este planteamiento tiene importantes implicaciones para la educación literaria, estrechamente vinculada al concepto de competencia literaria. Si la comprensión literaria se entiende como un proceso de recepción y asimilación personal, entonces la pedagogía debe centrarse en generar experiencias lectoras significativas, estimular la interacción activa con los textos y promover la reflexión crítica sobre las interpretaciones propias. En lugar de una transmisión pasiva de contenidos, se requiere un enfoque que priorice la participación activa del lector en la construcción de significado.

En consonancia con esta perspectiva, Fittipaldi (2013) explica que la competencia literaria está compuesta por un conjunto de saberes y prácticas que permiten al lector avanzar progresivamente en su capacidad de comprensión, interpretación, valoración y disfrute de una variedad cada vez más amplia de textos culturales. Esta concepción se alinea con los principios fundacionales de la educación literaria, que busca favorecer una relación personal, crítica y placentera con la literatura, así como estimular la lectura integral de obras para potenciar el desarrollo interpretativo.

No obstante, la propuesta de Prado (2004) amplía esta perspectiva al definir la competencia literaria como un entramado de saberes que articula la comprensión profunda y la apreciación estética de los textos literarios con la capacidad de expresión creativa. Esta definición contempla, por un lado, el desarrollo de una lectura crítica, interpretativa y valorativa de diversos géneros, en diálogo con sus contextos culturales; por otro, la posibilidad de producir textos literarios, orales y escritos, como manifestaciones personales y estéticas. En coherencia con las orientaciones curriculares contemporáneas, esta concepción integra tanto la tradición oral como la escrita y plantea la competencia literaria como un proceso formativo integral que abarca la recepción y la producción textual.

Desde esta perspectiva, el propósito fundamental de la educación literaria es precisamente el perfeccionamiento de dicha competencia. Pero ¿cómo puede lograrse este objetivo de forma efectiva? Fittipaldi (2013) propone un modelo integral compuesto por cinco dimensiones interrelacionadas: afectiva, cognitiva, sociocultural, estético-lingüística y ético-filosófica. Estas dimensiones no solo orientan el diseño de propuestas pedagógicas

más completas, sino que también permiten abordar el desarrollo de la competencia literaria de forma holística. A continuación, se presentarán con mayor detalle, evidenciando cómo cada una contribuye al fortalecimiento de una experiencia literaria rica, crítica y transformadora[9].

a) Dimensión afectiva. Se centra en cultivar una actitud positiva y una relación significativa con la literatura. Esto implica no solo el disfrute de la lectura, sino también el desarrollo de una identidad lectora positiva y la valoración personal de la actividad literaria. Se trata de despertar el placer de leer, nutrir la motivación intrínseca hacia la literatura y construir una imagen propia como lector activo y comprometido. En resumen, esta dimensión se enfoca en el aspecto emocional y actitudinal hacia la lectura y la escritura.

Tabla 1

Aprendizajes y prácticas correspondientes a la dimensión afectiva de la competencia literaria

APRENDIZAJES	PRÁCTICAS
1. Actitud positiva hacia los textos y los procesos de lectura-escritura.	• Acceso directo a un corpus amplio y diversificado.
2. Familiarización con diversidad de textos (géneros, soportes, formatos, estilos, etc.).	• Lectura libre u optativa.
3. Asociación de los textos con la propia experiencia.	• Realización de exhibiciones de libros, murales con citas, buzones de recomendaciones, rincones de lectura, etc.
4. Reconocimiento y valoración de las propias lecturas, prácticas y saberes sobre lo literario y puesta en relación con los nuevos aprendizajes.	• Justificación de las preferencias y manifestación de opiniones sobre las lecturas.
5. Fortalecimiento de la autoimagen lectora.	• Valoración de los textos y de sus aspectos significativos.
6. Construcción y ampliación progresiva de un canon personal de lecturas a partir del desarrollo de los propios gustos e intereses lectores.	• Elaboración de selecciones personales de lectura (antologías). • Autobiografías lectoras, escenas de lectura u otro tipo de evocaciones de textos o situaciones de lectura.
7. Ampliación del corpus apreciado y de las posibilidades de disfrute de los textos literarios y culturales.	
8. Reconocimiento de la lectura y escritura literarias como actividades personales significativas.	
9. Implicación personal con la literatura.	

Nota. Esta tabla muestra los aprendizajes y prácticas pedagógicas que contribuyen al desarrollo de la dimensión afectiva de la competencia literaria en el aula de primaria. De *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*, por M. Fittipaldi, 2013 (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). http://hdl.handle.net/10803/131306. Copyright por el autor.

[9] Fittipaldi (2013) en su investigación doctoral dirigida por la Dr. Teresa Colomer Martínez reconoce estas cinco dimensiones.

b) Dimensión cognitiva. Se centra en los procesos mentales implicados en la comprensión y producción de textos literarios. Esto incluye la adquisición de conocimientos sobre los diferentes géneros literarios, las estrategias de comprensión lectora (inferencia, predicción, etc.), el análisis de los elementos textuales (narrador, personajes, trama, etc.), y las habilidades de escritura (planificación, redacción, revisión). En resumen, se trata de desarrollar las capacidades intelectuales necesarias para interactuar de manera efectiva con los textos literarios, tanto en su comprensión como en su creación.

Tabla 2

Aprendizajes y prácticas correspondientes a la dimensión cognitiva de la competencia literaria

APRENDIZAJES	PRÁCTICAS
1. Diversificación de las entradas a los textos. 2. Integración de las prácticas de lectura y escritura. 3. Conocimiento y explicitación progresiva de las convenciones literarias (estructuras, géneros, aspectos relevantes de cada uno de los géneros...). 4. Desarrollo y ampliación de las estrategias de lectura (anticipación, inferencia, verificación, autocontrol, relectura, etc.). 5. Reflexión sobre la diversidad de modos de construcción textual. 6. Complejización de los procesos interpretativos, reconocimiento de diferentes niveles de lectura y capacidad de mirar "globalmente". 7. Reconocimiento de la lectura y de la escritura literarias como procesos continuos y progresivos, y del texto como obra abierta caracterizada por su polifonía y polisemia.	• **Dispositivos de presentación de un texto** o lectura en red o lectura por descubrimiento progresivo o lectura en desorden concertado o lectura-puzzle o lectura con o sin imágenes. • **Dispositivos de problematización de un texto** o escritos de trabajo o dibujos o intercambios orales.

Nota. Esta tabla muestra los aprendizajes y prácticas pedagógicas que contribuyen al desarrollo de la dimensión cognitiva de la competencia literaria en el aula de primaria. De *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*, por M. Fittipaldi, 2013 (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). http://hdl.handle.net/10803/131306. Copyright por el autor.

c) Dimensión sociocultural. Se centra en la comprensión de la literatura como un producto y una práctica social. Esto implica reconocer la influencia del contexto histórico, social y cultural en la producción y recepción de los textos literarios, así como la interacción entre los lectores y los textos en diferentes entornos sociales. Se trata de comprender cómo la literatura refleja y construye la realidad social, cómo se produce, circula y se interpreta en diferentes comunidades, y cómo participa en la construcción de identidades y valores culturales. En resumen, esta dimensión enfatiza la relación entre la literatura y el contexto social y cultural en el que se inserta.

Tabla 3

Aprendizajes y prácticas correspondientes a la dimensión sociocultural de la competencia literaria

APRENDIZAJES	PRÁCTICAS
Conocimientos sobre: **La cultura** 1. Conocimientos de textos, tradiciones y referencias culturales comunes. 2. Vinculaciones de los textos literarios entre sí y con otras formas de la cultura. 3. Reconocimiento de lugares comunes e identificación de singularidades. 4. Ubicación en el mapa cultural y constitución de un horizonte donde inscribir las lecturas. **El contexto de producción** 5. Saberes sobre el libro como objeto. 6. Saberes sobre el acto de escribir. 7. Saberes sobre el funcionamiento editorial. **El contexto de circulación y recepción** 8. Canales de circulación. 9. Mercado del libro. 10. Transformaciones sociohistóricas de los textos. 11. Crítica literaria y cultural y modos de lectura a lo largo del tiempo. **La literatura como práctica social** 12. Socialización de las lecturas: aprendizaje sobre cómo discutir y negociar interpretaciones. 13. Reconocimiento del sentido como construcción compartida. 14. Valoración de la comunidad interpretativa de la que se es miembro. 15. Comprensión de la literatura como sistema cultural y práctica social.	• Redes de lectura (en torno a un personaje-estereotipo, hiper e intertextuales, sobre un autor y su universo literario, genéricas y en torno a un procedimiento de escritura). • Organización de una biblioteca. • Proyecto de edición de un libro, revista o periódico (físico o digital). • Conversación con autores, ilustradores, editores u otros mediadores de L.L. • Visita a librerías, editoriales, bibliotecas o entornos virtuales de circulación de la literatura (foros, blogs, wikis, redes sociales, etc.). • Comparación del texto-fuente y sus versiones, traducciones, adaptaciones, etc. • Traspaso de textos a otros códigos. • Escritura de versiones, traducciones, adaptaciones, etc. • Lectura y escritura de comentarios, recomendaciones y reseñas. • Lectura compartida. • Discusiones literarias. • Clubes y talleres de lectura.

Nota. Esta tabla muestra los aprendizajes y prácticas pedagógicas que contribuyen al desarrollo de la dimensión sociocultural de la competencia literaria en el aula de primaria. De *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*, por M. Fittipaldi, 2013 (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). http://hdl.handle.net/10803/131306. Copyright por el autor.

d) Dimensión estético-lingüística. Esta dimensión se centra en la apreciación de la literatura como un arte que utiliza el lenguaje de manera creativa y significativa. Esto implica desarrollar la sensibilidad para percibir y valorar los recursos literarios (figuras retóricas, ritmo, musicalidad, etc.), comprender cómo el lenguaje crea efectos estéticos en el texto, y analizar la relación entre forma y contenido. Se trata de desarrollar la capacidad para apreciar la belleza y la complejidad del lenguaje literario, y para comprender cómo el autor utiliza el lenguaje para construir significado y generar emociones en el lector. En resumen, esta dimensión se enfoca en el análisis del lenguaje literario como un elemento fundamental de la experiencia estética.

Tabla 4

Aprendizajes y prácticas correspondientes a la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria

APRENDIZAJES	PRÁCTICAS
1. Exploración del lenguaje (verbal y visual) de manera lúdica, observación de sus recursos retóricos y reflexión sobre sus efectos estéticos y sus posibilidades expresivas. 2. Escritura, revisión y corrección de textos y conocimiento sobre los diversos modos de construcción del lenguaje literario. 3. Apropiación, integración y uso del metalenguaje visual y literario. 4. Reflexión sobre los sentidos que potencia el uso de determinados recursos lingüísticos y de la imagen. 5. Reconocimiento de la literatura como práctica artística y de lenguaje, y de la lengua como objeto.	• Narración oral y juegos con el lenguaje. • Lectura en voz alta. • Lectura colectiva. • Recitación poética en clase. • Realización de festivales de poesía. • Dramatización y realización de espectáculos teatrales. • Indagación de las elecciones lingüísticas y de las resonancias que sugieren determinados vocablos o expresiones. • Escritura creativa individual o colaborativa. • Talleres literarios de intercambio de lecturas y de escrituras.

Nota. Esta tabla muestra los aprendizajes y prácticas pedagógicas que contribuyen al desarrollo de la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria en el aula de primaria. De *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*, por M. Fittipaldi, 2013 (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). http://hdl.handle.net/10803/131306. Copyright por el autor.

e) Dimensión ético-filosófica. Se centra en la reflexión crítica sobre los valores, las ideas y las creencias que se presentan en la literatura. Esto implica analizar cómo los textos literarios plantean cuestiones morales, éticas y filosóficas, cómo influyen en la formación de la visión del mundo del lector, y cómo promueven la reflexión sobre la condición humana. Se trata de desarrollar la capacidad para interpretar los textos literarios de manera crítica, para identificar los valores implícitos y explícitos, y para reflexionar sobre su impacto en la sociedad y en la vida individual. En resumen, esta dimensión enfatiza el papel de la literatura en la formación ética y filosófica del lector, fomentando el pensamiento crítico y la responsabilidad social. (Fittipaldi, 2013).

Tabla 5

Aprendizajes y prácticas correspondientes a la dimensión ético-filosófica de la competencia literaria

APRENDIZAJES	PRÁCTICAS

1. Reconocimiento de la inexistencia de una “neutralidad” enunciativa y de los valores inscritos en el imaginario textual y colectivo. 2. Formulación de dilemas éticos y filosóficos a partir de las lecturas. 3. Desarrollo progresivo de una mirada crítica y de una actitud reflexiva sobre los modelos o esquemas organizadores del pensamiento y sobre los discursos que los rodean cotidianamente. 4. Exploración de los cambios que sufren históricamente los valores que sustentan los textos e inscripción de estos en su contexto. 5. Confrontación con los propios valores o sistemas de valores personales y culturales. 6. Reflexión sobre la literatura como discurso que da cuenta de representaciones y juicios de valor de la sociedad sobre determinados fenómenos, formas de ser, etc.	• Lectura guiada de textos. • Relectura de textos. • Foros y debates sobre las lecturas realizadas. • Investigaciones y trabajo por proyectos. • Tareas de análisis y reflexión sobre los valores y cuestiones morales que se tejen en y a partir de las producciones abordadas.

Nota. Esta tabla muestra los aprendizajes y prácticas pedagógicas que contribuyen al desarrollo de la dimensión ético-filosófica de la competencia literaria en el aula de primaria. De *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*, por M. Fittipaldi, 2013 (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). http://hdl.handle.net/10803/131306. Copyright por el autor.

Desde esta perspectiva, la competencia literaria se configura como un conjunto de dominios y destrezas que permiten al lector avanzar hacia una experiencia lectora más frecuente, autónoma y profunda. Su propósito es propiciar el disfrute estético, la comprensión, la interpretación, la valoración y la crítica de los textos literarios, favoreciendo una relación significativa y reflexiva con la literatura.

2.2.4 *Las competencias del área de Comunicación (2015)*

En el año 2015, mediante el Oficio n.º 259-2015-MINEDU/VMGP/DIGEBR, la Dirección General de Educación Básica Regular remitió al Viceministerio de Gestión Pedagógica el Informe Técnico n.º 21-2015-MINEDU-VMGP/DIGEBR. En dicho informe, se sustentó la necesidad de modificar el documento normativo de la Educación Básica Regular, el Diseño Curricular Nacional (DCN), aprobado por la Resolución Ministerial n.º 0440-2008-ED, en lo referente a determinadas competencias y capacidades de diversas áreas curriculares. Asimismo, se propuso la incorporación de indicadores de desempeño específicos para cada grado y/o ciclo educativo, según correspondiera.

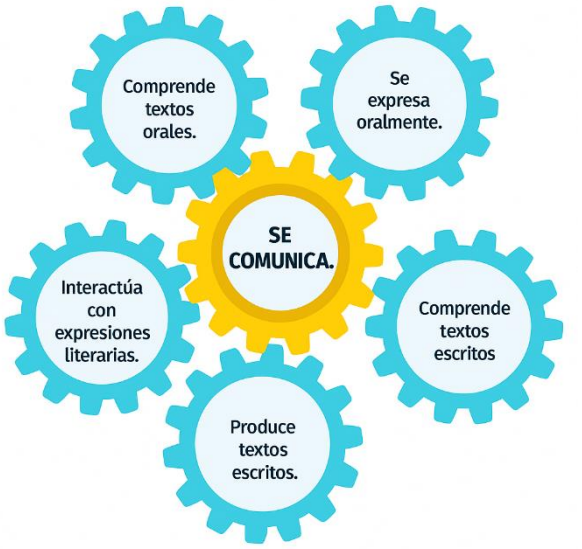
Entre las áreas objeto de revisión se encontraba el área de Comunicación, en los tres niveles de la Educación Básica: Inicial, Primaria y Secundaria. A partir de esta actualización, se estableció un nuevo conjunto de cinco competencias —distintas de las previamente vigentes—, orientadas a fortalecer el dominio de la lengua materna, el

español. Estas competencias se mantendrían constantes a lo largo de toda la escolaridad, aunque con aprendizajes esperados que evolucionan de manera progresiva conforme al ciclo educativo.

A continuación, se presentan las cinco competencias que estructuraban el área tras dicha reforma curricular.

Figura 4

Las cinco competencias que comprendía el área de Comunicación (2015)



Nota. Figura reproducida de *Rutas del aprendizaje*, por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu), 2015b, p. 72.

2.2.4.1 La competencia *Interactúa con expresiones literarias*

La competencia *Interactúa con expresiones literarias* representa un giro significativo respecto a los enfoques tradicionales de enseñanza de la literatura que durante muchos años orientaron la práctica docente en las aulas peruanas. En las *Rutas del Aprendizaje*, el Ministerio de Educación (2015a) cuestiona abiertamente estas metodologías tradicionales, señalando que la enseñanza literaria se ha centrado excesivamente en la búsqueda de un único sentido del texto y en la memorización de contenidos poco comprendidos, en lugar de promover la vivencia de la literatura como una experiencia significativa y transformadora para el estudiante.

Esta crítica invita a los docentes a reflexionar sobre el tipo de experiencia que viven los escolares al enfrentarse con textos literarios, y a replantear las concepciones que orientan su práctica, con el propósito de generar situaciones que propicien una lectura significativa. Así, se busca que estos establezcan vínculos entre su contexto vital y las obras leídas, logrando una conexión auténtica con la literatura.

En respuesta a esta necesidad, el Ministerio de Educación implementa una nueva competencia literaria dentro del área de Comunicación para la Educación Básica Regular: *Interactúa con expresiones literarias*, la quinta competencia del área. Aunque en las *Rutas del Aprendizaje* no se menciona explícitamente el término *educación literaria* como fundamento teórico, el tratamiento de esta competencia revela una clara adhesión a dicho enfoque. Resulta especialmente significativo que su formulación se inicie con una referencia a Carlos Lomas, uno de los principales representantes de este modelo didáctico, quien sostiene que la educación literaria debe propiciar un vínculo comunicativo y sensible entre el lector y el texto, concibiendo la literatura no como un ámbito inaccesible o distante, sino como una forma particular de comunicación con el mundo, con los otros y con uno mismo, a la cual todo estudiante tiene derecho (Lomas, citado en Minedu, 2015a).

Esta declaración evidencia que el Minedu apuesta por una concepción de la lectura literaria como una experiencia dialógica, emocional y significativa. En esta línea, la literatura deja de ser vista como un objeto de análisis frío y se convierte en un medio de comunicación que favorece el intercambio de experiencias con el autor del texto y consigo mismo, abriendo así la posibilidad de establecer lazos emocionales, sociales y culturales con las obras.

Por consiguiente, esta competencia busca promover una interacción progresiva y profunda con diversas expresiones literarias. Esto implica familiarizarse con manifestaciones literarias locales, regionales, nacionales e internacionales; con ello, desarrollar una relación afectiva a través del goce estético y la exploración de sensaciones, así como una relación reflexiva mediante la interpretación de los múltiples sentidos que ofrece el texto. Todo este proceso tiene como finalidad no solo el desarrollo del pensamiento crítico, sino también la formación de la identidad personal y la comprensión de la realidad.

Esta orientación se alinea con lo establecido por el Ministerio de Educación del Perú, que concibe la competencia literaria como la capacidad para vincularse de manera reflexiva con obras literarias provenientes de diversas tradiciones culturales, contextos históricos y geográficos. A través de esta interacción, el sujeto lector no solo accede a experiencias estéticas propias del lenguaje literario y a la posibilidad de imaginar mundos posibles, sino que también fortalece su capacidad crítica, creativa y lúdica. Asimismo, este proceso contribuye significativamente a la afirmación de su identidad personal y colectiva, así como al desarrollo del diálogo intercultural (Minedu, 2015a, p. 134).

Para hacer frente a los desafíos que plantea esta competencia, el currículo nacional establece tres capacidades complementarias: *(1) Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos*, *(2) Crea textos literarios según sus necesidades expresivas* y *(3) Se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural*. Estas capacidades no

solo apuntan a la comprensión crítica e interpretativa de las obras, sino también a la participación activa en la creación literaria y al reconocimiento de la diversidad cultural que conforma el patrimonio literario. De este modo, se promueve una educación literaria integral, orientada al fortalecimiento de la sensibilidad estética, la expresión personal y la construcción de una identidad cultural abierta al intercambio simbólico.

2.2.4.1.1 Capacidades de la competencia Interactúa con expresiones literarias

2.2.4.1.1.1 Capacidad 1. Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos

Una de las capacidades fundamentales de la competencia *Interactúa con expresiones literarias* es la interpretación de textos literarios en relación con diversos contextos. Según el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2015a), esta capacidad consiste en construir significados a partir del reconocimiento y articulación de los elementos constitutivos del texto literario: personajes, acciones, escenarios, temas, estructuras narrativas y recursos estilísticos. Este proceso interpretativo no se limita a una decodificación literal, sino que exige que el lector establezca vínculos entre el texto, su propia experiencia de vida y el mundo que lo rodea. En este marco, el sentido del texto no es único ni cerrado; por el contrario, como se señala en las RA, “el sentido puede ser en realidad más de uno, pues el texto literario es un texto polisémico que sugiere posibilidades” (Minedu, 2015a, p. 140).

Este carácter polisémico del texto literario exige que el docente promueva en el aula un espacio de interpretación abierta, donde se valore la diversidad de lecturas posibles. De este modo, quien lee no es un receptor pasivo, sino un sujeto activo que aporta sus conocimientos previos, emociones, ideologías y saberes al proceso de interpretación. Tal concepción se opone a una visión tradicional en la que el texto es considerado el único depositario del significado y se niega el papel del lector y del contexto: “porque concibe que el centro del significado está en el texto y no intervienen ni el receptor ni el contexto” (Minedu, 2015a, p. 60). En consecuencia, el currículo fomenta una lectura dialógica que habilita a construir sentidos desde una perspectiva personal, sin temor a ser invalidado.

Este principio se ve reflejado en las propuestas metodológicas de las *Rutas del aprendizaje*, las cuales promueven sesiones donde se prioriza el desarrollo de capacidades interpretativas. Por ejemplo, en una experiencia didáctica sugerida por el Ministerio de Educación (2015a), un docente de Comunicación lleva al aula el cuento “El eclipse” de Augusto Monterroso. Tras la lectura, el grupo comparte sus interpretaciones en un espacio de diálogo guiado. Uno de los participantes comenta: “Fray Bartolomé estaba perdido en la selva de Guatemala, y cuando lo encontraron los indígenas, quiso pasarse de listo y engañarlos” (Minedu, 2015a, p. 136). Este análisis evidencia que el alumno ha identificado

una relación de conflicto entre los personajes y ha inferido intenciones ocultas, lo cual constituye una lectura que va más allá del nivel explícito del texto.

Otro lector complementa la intervención anterior señalando: “Sí, pensó que ellos no sabían nada de eclipses y fingió tener el poder de hacer que se oculte el sol” (Minedu, 2015a, p. 136). Este comentario refuerza la idea de antagonismo entre el fraile y los indígenas, subrayando los intentos de manipulación por parte del personaje europeo. El vocabulario empleado por ambos —“quiso engañarlos”, “quiso pasarse de listo”, “fingió tener poder”— sugiere una interpretación crítica de las intenciones del protagonista y anticipa un desenlace en el que se desestabiliza la jerarquía tradicional de saberes. Así, el grupo lector comienza a construir un sentido en el que se invierte el binomio colonizador/colonizado, atribuyendo a los pueblos originarios un saber propio y sofisticado.

Asimismo, esta interpretación se enriquece con el reconocimiento de referentes del mundo real, como lo indica un participante al decir: “El profe de Historia dice que los conquistadores creían que los indígenas eran tontos. En el cuento dice ‘esperó confiado, no sin cierto desdén’” (Minedu, 2015a, p. 136). En este caso, los alumnos articulan el texto literario con saberes procedentes de otras áreas, en particular la historia, lo que da lugar a una comprensión más profunda y crítica del relato. Esta relación intertextual e interdisciplinaria favorece la formación de lectores autónomos y reflexivos.

La lectura del último párrafo del cuento confirma y afina las interpretaciones previas. Monterroso (1998) concluye con la escena en que los indígenas sacrifican a Fray Bartolomé mientras uno de ellos recita con precisión las fechas de los eclipses, conocimiento heredado de los códices mayas. Este giro final revela que los pobladores originarios no solo no eran ingenuos, sino que poseían un saber astronómico avanzado, desmontando los estereotipos coloniales. Este desenlace provoca una relectura de las interpretaciones previas, fortalece la comprensión del relato y evidencia que el texto formula una crítica a la soberbia colonial y a la desvalorización de los conocimientos indígenas.

En suma, la capacidad de interpretar textos literarios en relación con diversos contextos constituye un eje esencial para una educación literaria significativa. Tal competencia posibilita la articulación entre los elementos textuales y la realidad inmediata del lector, enriquece sus visiones del mundo y favorece el desarrollo de un pensamiento crítico frente a los discursos históricos y culturales. Desde este enfoque, el texto literario deja de ser una pieza cerrada para convertirse en un espacio abierto al diálogo, la reflexión y la experiencia personal.

2.2.4.1.1.2 Capacidad 2. Crea textos literarios según sus necesidades expresivas

La segunda capacidad de la competencia *Interactúa con expresiones literarias* se orienta a la producción de textos literarios como forma de expresión personal. Esta dimensión, enunciada como *Crea textos literarios según sus necesidades expresivas*, promueve la manifestación del mundo interior —emociones, deseos, pensamientos, recuerdos o inquietudes— mediante un uso creativo del lenguaje. El Ministerio de Educación (2015a) señala que esta producción se sustenta no solo en la apropiación de recursos formales y estilísticos, sino también en la sensibilidad, la imaginación y la subjetividad del autor en formación. De este modo, se promueve una experiencia estética en la que lo literario actúa como medio de comunicación consigo mismo y con los otros.

Ahora bien, para que esta capacidad se desarrolle de manera significativa, es imprescindible que el proceso de escritura sea acompañado por una mediación pedagógica coherente con sus fundamentos expresivos. El docente, en este marco, no actúa como evaluador técnico de productos acabados, sino como facilitador del proceso creativo. En esa línea, el Ministerio de Educación (2015a) advierte que muchas veces los profesores tienden a enfocarse únicamente en aspectos formales —como la ortografía o la estructura gramatical— o en recursos técnicos propios del análisis literario —como el uso del narrador o los saltos temporales—, descuidando lo verdaderamente central: la imaginación, la creatividad y la expresión subjetiva. En palabras del propio currículo: “Por lo general, cuando se trata de creación literaria, los docentes aguzamos nuestra mirada en aspectos formales […] y no nos enfocamos lo suficiente en aspectos asociados con la creatividad, la imaginación, la sensibilidad literaria” (Minedu, 2015a, p. 65).

En este contexto, los talleres de creación literaria se constituyen como espacios clave para la promoción de esta capacidad. Las *Rutas del aprendizaje* (Minedu, 2015a) proponen estos espacios como una alternativa pedagógica que rompe con la rigidez del enfoque tradicional, donde la escritura muchas veces se presenta como una práctica mecánica y desprovista de sentido. En cambio, el taller fomenta una relación lúdica, libre y significativa con el lenguaje, en la que el lector escolar se involucra de manera activa y emocional. Además, se subraya que el docente debe asumir un papel de mediador y modelo: al componer y revisar sus propios textos junto a sus alumnos, se convierte en un referente cercano que humaniza el proceso creativo y los motiva a sumergirse en el universo de la escritura literaria (Minedu, 2015a).

Por otro lado, el proceso de escritura creativa no se reduce a una tarea espontánea, sino que sigue una secuencia formativa estructurada. Las *Rutas del aprendizaje* sugieren una metodología que incluye cuatro momentos esenciales: la planificación (donde se define la intención comunicativa, los personajes o las imágenes poéticas), la textualización del

primer borrador, la revisión y reescritura del texto, y finalmente la publicación o socialización del producto final. Este enfoque no solo fortalece las habilidades lingüísticas, sino también promueve una actitud reflexiva hacia la escritura como proceso y no solo como resultado. Cabe señalar que, si bien las etapas se mantienen constantes, las estrategias específicas varían según el tipo de texto que se elabore, ya sea cuento, poema, microficción u otros géneros afines.

En síntesis, la creación de textos literarios como manifestación de necesidades personales constituye una práctica fundamental para su formación integral. Esta capacidad no tiene como propósito formar escritores profesionales, sino posibilitar el descubrimiento del valor expresivo y simbólico del lenguaje. A través de esta experiencia, se estimula la creatividad y se contribuye al afianzamiento de la autoestima, la capacidad de introspección y la sensibilidad frente al mundo. La escritura literaria, en este marco, adquiere un carácter liberador, placentero y formativo, y se configura como una vía que enriquece el desarrollo comunicativo, cognitivo y emocional de quien participa activamente en el proceso.

2.2.4.1.1.3 Capacidad 3. Se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural

La tercera capacidad que conforma la competencia literaria en el currículo nacional es la de vincularse con tradiciones literarias a partir del diálogo intercultural. Esta capacidad parte de una premisa fundamental: la literatura no constituye un fenómeno aislado, sino una práctica cultural y social que circula en contextos históricos diversos. Por ello, el propósito formativo es que el lector en formación adquiera la habilidad de reconocer vínculos, establecer relaciones y sostener un diálogo crítico entre distintas expresiones literarias provenientes de diversas culturas y tradiciones. Según el Ministerio de Educación (2015a), esta comparación intercultural no solo amplía su horizonte lector, sino que también cultiva su sensibilidad frente a la pluralidad de voces, estéticas y cosmovisiones presentes en la literatura del mundo.

Uno de los procedimientos centrales para desarrollar esta capacidad es el ejercicio de la intertextualidad[10] , entendida como la capacidad de establecer conexiones entre textos literarios que comparten temáticas, estructuras narrativas, motivos simbólicos o características estilísticas, aunque provengan de contextos culturales distintos. Este tipo de diálogo entre obras propicia una lectura comparativa que promueve una participación activa por parte del lector escolar, quien asume un rol crítico al reconocer convergencias y contrastes en aspectos como el origen cultural, los personajes, los valores propuestos o las visiones del mundo implícitas en cada relato. Como lo proponen las *Rutas del*

[10] Término muy desarrollado por la pragmática literaria.

aprendizaje (Minedu, 2015a), una práctica ejemplar de esta capacidad se puede observar al confrontar el cuento tradicional alemán “Juan, mi erizo”, recopilado por los hermanos Grimm, con “El lagarto”, un relato de la tradición oral andina recogido por José María Arguedas. A partir de esta aproximación, es posible advertir no solo afinidades narrativas o temáticas, sino también una apertura hacia una comprensión crítica de la diversidad cultural y literaria.

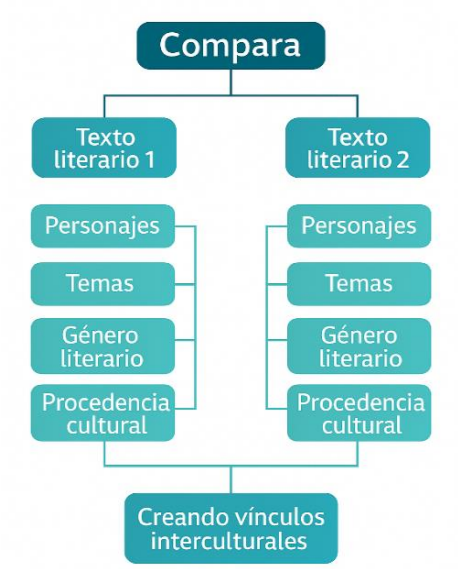
De igual forma, esta capacidad impulsa la expansión del repertorio textual más allá del canon occidental. En esa dirección, se alienta la incorporación de obras provenientes de tradiciones diversas —andinas, amazónicas, africanas, orientales, entre otras—, con el fin de enriquecer la experiencia literaria a través de una perspectiva más inclusiva y representativa. A través de este tipo de selección, se accede a la riqueza simbólica de distintas culturas; al mismo tiempo, se revelan los elementos comunes que configuran la condición humana a través del arte literario. Del mismo modo, esta aproximación contribuye a la formación de una identidad más abierta y receptiva, al reconocer que la literatura no solo representa mundos posibles, sino que también preserva memorias colectivas, sistemas de creencias y maneras diversas de interpretar la realidad.

Por otra parte, resulta esencial destacar que la experiencia literaria es también una experiencia social. La literatura cobra verdadero sentido cuando es compartida, comentada y discutida en comunidad. Desde esta perspectiva, el lector escolar no solo lee e interpreta, sino que también participa en prácticas comunicativas en las que expresa sus valoraciones, dialoga con otros y reconstruye el sentido de los textos desde su propia vivencia. Esta dimensión social de la literatura convierte el aula en un espacio vivo de intercambio cultural, donde la palabra escrita se transforma en una vía para el entendimiento mutuo, la empatía y la construcción de lazos significativos.

En suma, la capacidad de vincularse con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural constituye un componente esencial para una educación literaria democrática, crítica y plural. A través de la comparación de textos de distintas culturas, no solo enriquecen su bagaje literario, sino que también desarrollan una sensibilidad intercultural que favorece la comprensión del otro desde el respeto y la valoración de la diferencia. Esta capacidad, por tanto, no se limita a una competencia cognitiva, sino que se proyecta como una herramienta ética y formativa para la convivencia en un mundo diverso y globalizado.

Figura 5

Criterios para establecer relaciones intertextuales entre dos textos literarios



Nota. Reproducido de *Rutas del aprendizaje,* por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu), 2015a, p. 146.

2.2.4.1.2 Desempeños de la competencia *Interactúa con expresiones literarias*

Los indicadores de desempeños son específicos para las capacidades que conforman una competencia. El Minedu (2015a) manifiesta: “Llamamos desempeño al grado de desenvoltura que un estudiante muestra en relación con un determinado fin” (p. 07). Entonces, el profesor tiene que orientar sus sesiones de aprendizaje en función al desarrollo de cada una de estos indicadores de desempeño.

Tabla 6

Indicadores de desempeño para la competencia Interactúa con expresiones literarias *2015*

	1.° grado	2.° grado
Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos	Explica los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias como metáforas, hipérboles y metonimias.	Explica los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias como metáforas, hipérboles y metonimias.
	Explica las relaciones entre los personajes literarios, sus motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios.	Explica las relaciones entre los personajes literarios, sus motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios.
	Explica el conflicto, el modo en que se organizan las acciones y la tensión en la trama de textos narrativos y dramáticos	Explica el conflicto, el modo en que se organizan las acciones y la tensión en la trama de textos narrativos y dramáticos
	Explica las imágenes que sugiere el poema, así como los efectos de ritmo, rima y la organización de los versos.	Explica las imágenes que sugiere el poema, así como los efectos de ritmo, rima y la organización de los versos.
	Opina sobre los temas, la historia y el lenguaje usado a partir de su experiencia y la relación con otros textos.	Opina sobre el modo en que se articulan los temas, la historia y el lenguaje usado a partir de su experiencia y la relación con otros textos.
Crea textos literarios según sus necesidades expresivas	Emplea recursos paratextuales y figuras literarias para enfatizar significados en la composición de su texto literario.	Emplea recursos paratextuales y figuras literarias para enfatizar significados en la composición de su texto literario.
	Elabora una historia con un inicio, un nudo y un desenlace, cuyo personaje principal presenta rasgos característicos y se enfrenta a un conflicto, en escenarios diversos.	Elabora una historia que presenta un conflicto, con personajes principales y secundarios, caracterizados según su rol y cuyas acciones transcurren en escenarios diversos.
	Elabora poemas considerando patrones rítmicos y una organización espacial.	Elabora poemas considerando el ritmo, organizándolos en estrofas o de forma libre.
Se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural	Justifica su elección de textos literarios a partir de las características de los personajes literarios, las historias que presentan y el lenguaje empleado.	Justifica su elección de textos literarios a partir de las características de los personajes literarios, las historias que presentan y el lenguaje empleado.
	Compara algunos elementos como personajes y acciones en textos literarios de distinta procedencia cultural.	Compara personajes, temas o géneros en textos literarios de distinta procedencia cultural.
	Participa periódicamente en actividades literarias intercambiando sus interpretaciones y creaciones.	Participa periódicamente en actividades literarias intercambiando sus interpretaciones y creaciones.

Nota. Reproducido de *Rutas del aprendizaje,* por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu), 2015a, p. 146.

2.2.5 El texto escolar

En el marco de esta investigación, resulta fundamental precisar qué se entiende por *texto escolar*, ya que constituye el objeto de análisis principal. Este tipo de material pedagógico ha sido ampliamente estudiado en los campos de la educación, la didáctica y la política curricular, y ha adquirido una centralidad incuestionable en la escolarización moderna. En términos generales, se trata de un recurso planificado y producido con fines formativos, destinado a apoyar la labor del docente y a guiar el aprendizaje del alumnado en una o más áreas del conocimiento, en correspondencia con los objetivos del currículo oficial. Su relevancia no solo radica en su presencia masiva en las aulas, sino en su capacidad para vehicular los contenidos, enfoques y metodologías que el sistema educativo considera fundamentales en un momento y contexto determinados.

En la literatura especializada, se observa una pluralidad de términos utilizados para referirse a estos materiales: *libro de texto*, *libro escolar*, *manual escolar*, *libro de grado*, entre otros. Esta diversidad terminológica ha generado debates sobre la especificidad de cada término; sin embargo, en la práctica investigativa y editorial, estos vocablos se emplean con frecuencia como sinónimos. Así lo aclara Ossenbach (2010), quien sostiene que todos estos conceptos designan un mismo tipo de material pedagógico, caracterizado por su uso planificado en contextos escolares, su referencia explícita en el título o contenido a una etapa educativa, y su propósito instructivo. En efecto, aunque cada denominación podría reflejar matices editoriales, históricos o institucionales, en la actualidad, el consenso académico tiende a unificarlos bajo la categoría general de *texto escolar*. Esta convergencia responde a la función común que todos cumplen: ser herramientas pedagógicas articuladas al currículo y destinadas a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos formalizados.

Diversos estudios han abordado la función y estructura de estos materiales desde perspectivas pedagógicas y socioculturales. Investigaciones como las de Suárez y Suárez (2020), Prendes (2001), Fernández y Caballero (2017), Ramírez (2004) y Moya (2008) coinciden en que el texto escolar constituye uno de los dispositivos más relevantes en el proceso educativo, al operar como mediador entre el saber escolarizado y quienes lo reciben. Su capacidad de sistematizar contenidos, proponer secuencias de aprendizaje, incluir actividades dirigidas y estructurar un lenguaje pedagógico lo convierte en un elemento clave del dispositivo didáctico. A partir de estas funciones, el texto escolar no solo transmite información, sino que también comunica modelos de enseñanza, concepciones de conocimiento, y formas de relación entre docentes, discentes y saberes.

En un esfuerzo por delimitar las características esenciales de estos materiales, Ossenbach (2010) identifica cuatro propiedades fundamentales que permiten reconocer un texto como escolar: a) la *intencionalidad* del autor o editor de producir un material

específicamente diseñado para ser utilizado en el ámbito educativo; b) la *sistematicidad* en la exposición de contenidos, es decir, una organización coherente que facilite su comprensión; c) la *secuencialidad*, entendida como la progresión de contenidos desde los más simples hacia los más complejos; y d) la *adecuación pedagógica*, lo cual implica que los contenidos estén ajustados al nivel de desarrollo cognitivo, afectivo y comunicativo del alumnado al que se dirige. Estas condiciones operan como criterios normativos que orientan tanto la producción editorial como la evaluación y aprobación oficial de los textos escolares.

En el caso peruano, la elaboración, validación y distribución de estos materiales se encuentra regulada por el Ministerio de Educación, a través del Comité de Evaluación Pedagógica. Solo los textos que cumplen con los criterios establecidos por este organismo son autorizados para su distribución en las escuelas públicas. Esta función normativa busca asegurar la coherencia entre los contenidos propuestos y los objetivos del currículo nacional. No obstante, es preciso subrayar que el texto escolar no reemplaza el papel del docente, sino que lo complementa. En esta línea, Centeno, Díaz y Vargas (1997) sostienen que todo texto escolar se fundamenta en una determinada concepción pedagógica y refleja un modelo particular de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, su verdadero valor depende del uso que el docente haga de él, en función de su experiencia y de su estilo didáctico. El libro escolar despliega plenamente su potencial cuando el maestro lo emplea con criterio, creatividad y autonomía, reconociendo que no sustituye su labor educativa, que no equivale al currículo ni constituye la única fuente de conocimiento, y que su propósito no es ser reproducido de manera mecánica.

Por otro lado, resulta pertinente considerar la evolución del soporte del texto escolar en el contexto contemporáneo. Torres y Moreno (2008) amplían la definición tradicional al proponer que estos materiales pueden tener un soporte físico o virtual. Para ellos, el texto escolar es un recurso didáctico compuesto por un discurso estructurado mediante palabras, símbolos e imágenes, organizado de forma sistemática y secuencial, en función del desarrollo cognitivo y emocional del receptor. Además, su contenido responde a las áreas del conocimiento definidas en el currículo oficial, y su elaboración, supervisión y validación están a cargo de las autoridades educativas nacionales. Esta concepción es especialmente relevante en el contexto actual, donde los entornos digitales han adquirido protagonismo en la educación formal. En efecto, los textos escolares digitales, empleados a través de plataformas educativas, aplicaciones o formatos interactivos, se han integrado progresivamente a la dinámica escolar, sobre todo en situaciones como la pandemia por COVID-19, que aceleró la transición hacia entornos híbridos de enseñanza.

Finalmente, el Ministerio de Educación (2012) concibe el texto escolar como un material impreso —denominado también texto de grado— que organiza sus contenidos en

secuencias didácticas orientadas al desarrollo de los aprendizajes, de acuerdo con lo dispuesto en el currículo correspondiente a cada nivel educativo. Esta definición institucional subraya el orden progresivo de los contenidos, su coherencia con los propósitos curriculares y su función como guía pedagógica. Asimismo, pone de relieve un rasgo característico del modelo peruano: la distinción entre la exposición de los contenidos y las actividades de aplicación, lo que implica entender el texto no como un espacio de ejecución, sino como una referencia estructuradora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En conclusión, el texto escolar es un artefacto pedagógico fundamental, tanto por su capacidad de sintetizar y transmitir saberes institucionalizados como por su potencial para vehicular modelos pedagógicos, enfoques curriculares y políticas educativas. En el caso de los textos escolares del área de Comunicación para los primeros grados de secundaria, su análisis revela que no solo qué se enseña, sino también cómo se concibe el lenguaje, la literatura y la práctica discursiva en la formación del alumnado peruano. Por ello, el estudio de estos materiales no puede limitarse a un análisis de contenidos, sino que debe considerar también las estructuras discursivas, las estrategias didácticas y las concepciones ideológicas que los sustentan.

2.2.5.1 Estructura interna del texto escolar

Los textos escolares constituyen herramientas pedagógicas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su empleo sistemático en el aula responde a su funcionalidad como mediadores entre el currículo oficial y las prácticas docentes. En este sentido, su estructura interna no solo organiza y distribuye los contenidos, sino que también busca asegurar la coherencia y cohesión del material, facilitando su comprensión y uso tanto por quienes enseñan como por quienes aprenden.

2.2.5.1.1 Divisiones internas de los textos escolares

Los textos escolares, como instrumentos fundamentales del proceso educativo formal, poseen una estructura interna cuidadosamente diseñada para organizar y distribuir los contenidos curriculares. Esta organización no es arbitraria, sino que responde a una lógica pedagógica orientada a guiar al lector en la progresión gradual de aprendizajes significativos. Tal como lo indica Stevenson (2003), la estructura del texto escolar refleja una interpretación del currículo y materializa un itinerario formativo que contempla fases de introducción, desarrollo, aplicación y evaluación de contenidos. En este sentido, la estructura interna de un texto escolar no solo garantiza coherencia y cohesión en la presentación de la información, sino que también favorece que los contenidos estén jerárquicamente ordenados desde lo más simple a lo más complejo, favoreciendo así el desarrollo de competencias específicas de cada área del conocimiento.

En este marco, cada unidad o sección del texto escolar debe reflejar, de forma explícita o implícita, las competencias que orientan el área curricular correspondiente. En el caso específico del área de Comunicación, los aprendizajes esperados deben ceñirse a cinco competencias fundamentales, entre ellas la comprensión de textos, la producción oral y escrita, y la valoración de manifestaciones culturales. Según el Ministerio de Educación (2004), estos materiales se estructuran en unidades o capítulos organizados de manera clara y coherente, de modo que el desarrollo de los contenidos siga un orden progresivo. Dicha organización no constituye únicamente un criterio editorial, sino una exigencia pedagógica que favorece la comprensión gradual de los propósitos de aprendizaje. La disposición secuencial y jerárquica de los contenidos también contribuye a vincular los saberes previos con los nuevos conocimientos, promoviendo aprendizajes significativos en concordancia con el enfoque por competencias. Por tanto, examinar detalladamente estas divisiones internas hace posible valorar el grado de congruencia entre el diseño del material y los fines formativos establecidos por el currículo nacional.

2.2.5.1.2 Actividades de aprendizaje dentro de los textos escolares

Las actividades de aprendizaje constituyen el eje articulador entre los contenidos propuestos en el texto escolar y el desarrollo efectivo de las competencias en el estudiante. Estas no solo concretan los objetivos curriculares, sino que también movilizan dimensiones cognitivas, afectivas y socioculturales. En consecuencia, se convierten en el medio principal mediante el cual se promueve la comprensión, la reflexión crítica, la creatividad y la aplicación del conocimiento en situaciones significativas. En esta línea, Stevenson (2003) explica que las actividades pedagógicas posibilitan que los estudiantes construyan aprendizajes, afronten desafíos, reflexionen sobre sus avances y establezcan vínculos con su realidad social y cultural.

Desde el enfoque por competencias, el texto escolar no debe limitarse a ofrecer información, sino que debe plantear propuestas de aprendizaje que interpelen al alumno y lo involucren activamente en la resolución de problemas o en la producción de nuevos significados. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2014), las actividades de aprendizaje son recursos que favorecen la activación de conocimientos previos, la construcción de saberes nuevos, la aplicación práctica de lo aprendido y la ampliación o profundización de los contenidos. Esto implica que dichas actividades deben propiciar una articulación efectiva entre el conocimiento nuevo y los saberes previos, promoviendo una interacción dinámica con los contenidos y favoreciendo aprendizajes duraderos.

En el caso de los textos escolares del área de Comunicación, las actividades adquieren una relevancia especial respecto de la educación literaria. Las prácticas de lectura, análisis y producción de textos literarios requieren ejercicios que trasciendan la

simple reproducción de información, promoviendo, en cambio, la interpretación, la argumentación, la intertextualidad y la apreciación estética. En consonancia con ello, Moya (2008) señala que los textos escolares suelen incluir actividades orientadas a superar el nivel meramente informativo, al tiempo que evalúan de manera continua el logro de los aprendizajes y plantean interrogantes o situaciones problemáticas que impulsan al estudiante a profundizar en su comprensión del texto.

Este análisis resulta especialmente pertinente en el contexto de la presente investigación, cuyo propósito es determinar si las actividades propuestas en los textos escolares de Comunicación contribuyen al desarrollo de una competencia literaria crítica y creativa. Por ello, se considera necesario examinar con detalle el tipo de actividades, su secuencia interna, el nivel de complejidad que demandan y la intencionalidad formativa que expresan. Solo de este modo es posible establecer si dichas propuestas constituyen auténticos instrumentos de educación literaria o si, por el contrario, reproducen modelos de enseñanza centrados en la instrucción y la memorización.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Descripción del contexto

3.1.1 *Contexto geográfico*

El contexto geográfico de la presente investigación es Perú, país donde el Ministerio de Educación centraliza la elaboración y distribución de los textos escolares destinados a las instituciones educativas públicas. Los materiales del área de Comunicación que constituyen el corpus de este estudio, fueron distribuidos a nivel nacional en el año 2016 y, en algunos centros educativos, continúan empleándose hasta la actualidad. La cobertura nacional de estos textos escolares los convierte en referentes pedagógicos comunes en todo el territorio, lo que permite examinar de manera representativa el planteamiento de la educación literaria en la política curricular peruana.

3.1.2 *Contexto social*

El estudio se enmarca en el sistema educativo público peruano, el cual se caracteriza por una marcada dependencia de los materiales distribuidos por el Ministerio de Educación. En el área de Comunicación, la entrega masiva de textos escolares oficiales se inició en 2016, aunque desde los primeros años se evidenciaron notorias desigualdades sociales en los procesos de distribución.

De acuerdo con una encuesta aplicada por el INEI entre octubre y diciembre de 2017, únicamente diecinueve de cada cien instituciones educativas de nivel secundario recibieron de manera oportuna los cuadernos de trabajo de primero a quinto grado antes del 1.º de mayo. Dichos materiales fueron entregados en condiciones adecuadas; es decir, ejemplares nuevos y sin problemas de impresión ni encuadernación. A nivel regional, diecisiete jurisdicciones superaron el promedio nacional de entrega anticipada (76,9 %). Los valores más altos correspondieron a la provincia de Lima (95,2 %), Tacna (90,7 %) y Pasco (90,3 %). En contraste, los porcentajes fueron considerablemente menores en regiones de la sierra y la selva, como Loreto (45,9 %), Huánuco (50,1 %) y Áncash (63,1 %), lo que pone en evidencia una marcada disparidad en el acceso oportuno a los materiales educativos (INEI, 2017).

En 2016, los datos del INEI señalaron que el 97,3 % de las instituciones educativas de nivel secundario recibió los textos escolares de Comunicación para los grados de primero a quinto. Sin embargo, solo el 21,8 % accedió a ellos de manera oportuna y apenas el 37,9 % contó con un ejemplar nuevo y en buenas condiciones para cada estudiante. Al año siguiente (2017), los indicadores de recepción, oportunidad y suficiencia disminuyeron de forma significativa. Esta caída se explicó porque en 2016 se había realizado una reposición mayoritaria y, en 2017, la distribución se interrumpió debido a los efectos del

fenómeno El Niño costero. Según los resultados de la encuesta, el indicador más afectado fue el de recepción, que pasó de 97,3 % a 11,8 %. De igual modo, el indicador de suficiencia se redujo de 37,9 % a 22,3 %, mientras que el de oportunidad descendió de 21,8 % a 10,7 % (INEI, 2016/17).

En cuanto a las antologías literarias, la situación presentó mayores dificultades. En 2017, apenas el 23,8 % de instituciones de nivel secundario las recibió de manera oportuna y suficiente para todos los grados. A nivel regional, dieciséis jurisdicciones se ubicaron por debajo del promedio nacional (83,3 %). Los porcentajes altos fueron en regiones predominantemente urbanas: Ica (98,5 %), Arequipa (96,0 %) y la provincia de Lima (95,0 %). Los valores más bajos se concentraron en zonas de difícil acceso como Loreto (56,4 %), Huánuco (59,5 %) y La Libertad (75,2 %), donde la distancia y la limitada conectividad explican las deficiencias en la distribución (INEI, 2017).

En síntesis, la distribución de textos escolares se realizó de manera parcial y con serias deficiencias en la cobertura, lo que impidió que todos los estudiantes accedieran oportunamente a los materiales. No obstante, a partir de 2018 y 2019, la entrega alcanzó una mayor regularidad y cobertura, consolidando el uso de los textos escolares como recurso pedagógico central en las aulas de secundaria. Posteriormente, durante la pandemia (2020 y 2021), su empleo estuvo condicionado por las limitaciones del trabajo remoto y las desigualdades en el acceso a recursos digitales, lo que llevó a reemplazarlos por fichas de aprendizaje dentro del programa Aprendo en Casa.

Tras la pandemia, en algunos centros educativos continuó el uso de los textos escolares; sin embargo, en muchos casos se trataba de materiales reutilizados, ya llenados por estudiantes de años anteriores y desfasados respecto al actual Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB). Actualmente, persisten limitaciones socioeconómicas que reproducen la brecha rural–urbana: mientras que en zonas urbanas los estudiantes disponen de textos nuevos y distribuidos bajo los lineamientos del CNEB; en zonas rurales, los escolares continúan utilizando materiales antiguos y en desuso, lo que agrava las desigualdades educativas y afecta la apropiación de contenidos, particularmente los literarios.

De este modo, el texto escolar se ha convertido no solo en un recurso de apoyo, sino en el principal medio de acceso a los contenidos curriculares, especialmente en contextos con baja conectividad y menores recursos. En consecuencia, la investigación se sitúa en un contexto social marcado por desigualdades estructurales, en el que los textos de Comunicación representan un eje fundamental para el desarrollo de competencias —entre ellas la educación literaria— en las escuelas públicas de educación secundaria del Perú.

3.1.3 *Contexto educativo*

En 2013, y posteriormente en 2015, se realizaron modificaciones significativas, aunque no definitivas, al DCN (2009); la segunda de ellas se llevó a cabo mediante la Resolución Ministerial n.º 199-2015-MINEDU. Esta reestructuración consistió en la incorporación de nuevas competencias y capacidades, así como en la introducción de indicadores de desempeño para cada grado y ciclo educativo. Sin embargo, dicho cambio no supuso la creación ni publicación de un nuevo DCN, sino la elaboración de diversos materiales complementarios, entre los cuales destacaron las *Rutas del aprendizaje*, orientadas a facilitar la programación y ejecución de las distintas áreas curriculares. Como consecuencia, el área de Comunicación, en la Educación Secundaria, pasó a estructurarse en torno a cinco competencias: *comprende textos orales, se expresa oralmente, comprende textos escritos, produce textos escritos e interactúa con expresiones literarias.*

Figura 3

Competencias comunicativas del área de Comunicación al culminar la EBR (2015)

APRENDIZAJES QUE SE DESEAN LOGRAR	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
1 Comprende textos orales.	• Escucha activamente diversos textos orales. • Recupera y organiza información de diversos textos orales. • Infiere el significado de los textos orales. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.
2 Se expresa oralmente.	• Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa. • Expresa con claridad sus ideas. • Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales. • Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático.
3 Comprende textos escritos.	• Se apropia del sistema de escritura (solo ciclos II y III). • Recupera información de diversos textos escritos. • Reorganiza información de diversos textos escritos. • Infiere el significado de los textos escritos. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.
4 Produce textos escritos.	• Se apropia del sistema de escritura (solo ciclos II y III). • Planifica la producción de diversos textos escritos. • Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.
5 Interactúa con expresiones literarias.	• Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos. • Crea textos literarios según sus necesidades expresivas. • Se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural.

Nota. Reproducido *de Rutas del Aprendizaje*, (Minedu), 2015b, p. 78

Como se puede observar, la literatura adquiere un lugar más relevante: deja de presentarse únicamente como un contenido asociado a una capacidad y pasa a integrarse como una competencia autónoma dentro del marco de la competencia comunicativa. En

este sentido, la incorporación de la competencia *"Interactúa con expresiones literarias"* representa un avance significativo en el reconocimiento del papel formativo y humanizador de la literatura.

Precisamente, en las *Rutas del Aprendizaje*[11] (Minedu, 2015a), esta competencia se concibe como la capacidad del estudiante para relacionarse de manera reflexiva con manifestaciones literarias procedentes de distintas épocas, lugares y tradiciones. A través de dicha interacción, el alumno experimenta la dimensión estética del lenguaje, recrea mundos posibles y desarrolla una sensibilidad que favorece tanto la construcción de su identidad como el diálogo con otras culturas. Esta aproximación busca potenciar sus facultades creativas, críticas, estéticas y lúdicas.

En coherencia con esta definición, el Ministerio de Educación (2015a) señala que el aprendizaje literario debe sustentarse en tres capacidades esenciales: "Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos, crea textos literarios según sus necesidades expresivas y se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural" (Minedu, 2015a, p. 208).

La modificación del DCN de la Educación Básica Regular, formalizada mediante la Resolución Ministerial n.º 199-2015-MINEDU, respondió a la necesidad de adaptar el sistema educativo a un enfoque por competencias más amplio y actualizado. Este nuevo enfoque enfatizó el desarrollo integral del sujeto en formación mediante la incorporación de competencias comunicativas que no solo atendieran la comprensión y producción textual, sino también la interacción con manifestaciones culturales como la literatura. En ese marco, el Ministerio de Educación asumió la responsabilidad de traducir los lineamientos curriculares en recursos pedagógicos sistemáticamente diseñados, accesibles y congruentes con los principios que sustentan esta propuesta formativa.

Como parte de esa implementación, el Minedu dispuso la elaboración y posterior distribución de textos escolares, cuadernos de trabajo y antologías literarias destinados al sistema educativo público. Estos materiales fueron producidos tanto por el propio Ministerio como por editoriales privadas, y su distribución gratuita y obligatoria aseguró su presencia en todas las instituciones educativas públicas del país. Estos textos no solo acompañan el desarrollo de las competencias comunicativas, sino que funcionan como mediadores directos entre las políticas educativas y la experiencia concreta del aprendizaje en el aula. Por ello, resultan fundamentales para examinar el tratamiento de la educación literaria y el modo en que esta se promueve —o no— desde los recursos oficiales disponibles.

---

[11] Las *Rutas de aprendizaje* brindan un conjunto de orientaciones didácticas y metodológicas a los profesores de EBR para que puedan cumplir con los requerimientos de los Mapas de progreso. En ellas se plasman los enfoques, competencias, las capacidades, los indicadores e incluso los contenidos que deben desarrollar y cómo los deben desarrollar en las sesiones de aprendizaje.

Los materiales analizados — cuaderno de trabajo *Comunicación 1* (2016b), texto escolar *Comunicación 1* (2016d), *Antología literaria 1* (2015a), cuaderno de trabajo *Comunicación 2* (2016c), texto escolar *Comunicación 2* (2016e) y *Antología literaria 2* (2015b)— fueron diseñados por el Ministerio de Educación del Perú con el propósito de consolidar las competencias establecidas en la propuesta curricular. En particular, los seis textos escolares distribuidos a nivel nacional en 2016 incorporaron la entonces reciente competencia *Interactúa con expresiones literarias*, lo que los convierte en los últimos materiales oficiales que desarrollan explícitamente la dimensión literaria en el área de Comunicación.

Con la implementación del nuevo *Currículo Nacional de la Educación Básica* (CNEB), a partir de 2017, se estableció un perfil de egreso centrado en un enfoque por competencias, capacidades, estándares y desempeños. Si bien el DCN modificado en 2015 ya había introducido dicho enfoque, este contemplaba una organización más diversificada en cuanto a las competencias comunicativas, incluyendo de manera explícita la interacción con expresiones literarias. En cambio, el CNEB redujo las competencias del área a tres: se comunica oralmente en su lengua materna, lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna y escribe diversos tipos de textos en su lengua materna. Cada una de estas se desglosa en capacidades, estándares y desempeños, pero la literatura dejó de presentarse como un eje estructurante y autónomo, quedando subordinada a la comprensión lectora.

Esta reformulación supuso una reconfiguración del enfoque de la educación literaria, que pasó de promover la apreciación estética, la imaginación y la construcción de identidad cultural a un tratamiento instrumental orientado al análisis textual y a la funcionalidad del lenguaje escrito. Como consecuencia, la literatura perdió su condición de espacio privilegiado para el desarrollo de la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad crítica, reduciéndose a un recurso utilitario subordinado a objetivos de comprensión lectora.

En este contexto, resulta fundamental analizar los textos escolares diseñados bajo la vigencia del currículo anterior, ya que estos fueron concebidos desde un paradigma que reconocía explícitamente el valor formativo de lo literario. De este modo, el estudio de dichos materiales no solo permitirá identificar las prácticas pedagógicas propuestas para fomentar la educación literaria, sino también evidenciar cómo estas se han transformado —o incluso diluido— en el tránsito hacia el actual modelo curricular.

3.2 Diseño de la investigación

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo, dado que su propósito central fue la comprensión de una realidad específica: el planteamiento de la educación

literaria en los textos escolares del área de Comunicación dirigidos al 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria. Este enfoque resultó pertinente porque permitió observar, describir e interpretar los elementos que configuran dicha realidad, sin reducirla a variables cuantificables ni a esquemas rígidos. En efecto, la investigación cualitativa proporciona herramientas metodológicas que orientan el proceso investigativo desde una lógica flexible, inductiva y contextualizada, lo que permite captar la complejidad del fenómeno de estudio sin recurrir a esquemas prescriptivos o lineales.

En ese sentido, Flick (2007) plantea que la investigación cualitativa se centra en comprender cómo las personas construyen y otorgan significado a la realidad, tanto desde la perspectiva del propio investigador como desde las visiones que emergen del contexto o de los participantes del estudio. Desde este enfoque, el proceso investigativo cualitativo supone una aproximación interpretativa y directa al fenómeno, lo que implica una interacción constante entre quien investiga y el objeto de análisis. De este modo, el análisis cualitativo se orienta hacia la elaboración teórica a partir de la observación sistemática, la identificación de patrones y la interpretación de relaciones significativas entre los elementos que configuran la realidad estudiada.

Complementando esta visión, Quecedo y Castaño (2002) explican que la investigación cualitativa se orienta a describir de manera sistemática los fenómenos y sus características, con el propósito de generar y perfeccionar categorías conceptuales, establecer asociaciones entre variables o contrastar postulados en distintos contextos. Asimismo, destacan que este tipo de investigación puede incluso contribuir al descubrimiento de relaciones causales, aunque evita partir de constructos o supuestos definidos de antemano. Esta afirmación refuerza la idea de que el enfoque cualitativo no se apoya en hipótesis rígidas ni en categorías previas, sino que las va construyendo y validando en el transcurso de la indagación, en diálogo constante con los datos y el contexto.

En consecuencia, este estudio se inscribe dentro del paradigma cualitativo, porque responde a una lógica de comprensión, análisis e interpretación de un fenómeno social y educativo concreto. Como se mencionó en la introducción de la investigación, la finalidad fue analizar, describir y explicar cómo se presenta el modelo de educación literaria en los textos escolares, considerando las orientaciones curriculares, las actividades propuestas y las formas de mediación literaria que estos materiales promueven. Se trata, en suma, de una investigación fundamentada en una construcción teórica que busca revelar sentidos, lógicas internas y configuraciones didácticas presentes en los textos escolares analizados.

El enfoque cualitativo, entendido como un proceso de indagación sustentado en la descripción, abstracción, sistematización y generación de conocimiento, exige un diseño de investigación suficientemente flexible como para incorporar los nuevos aportes que van

surgiendo a lo largo del desarrollo del trabajo académico. No obstante, dicha flexibilidad no debe interpretarse como falta de rigor o de seriedad; por el contrario, este tipo de diseño requiere una actitud reflexiva y analítica, una observación constante y creativa del fenómeno, así como un compromiso ético y teórico que permita equilibrar la comprensión práctica con la fundamentación conceptual del estudio (Galeano, 2004).

Toda investigación, incluida la de carácter cualitativo, se distingue en dos grandes tipos: básica, pura o fundamental, y aplicada o tecnológica. Nuestro trabajo se enmarca dentro del primer tipo, puesto que surge del interés por indagar y generar nuevos conocimientos sobre un problema. En este marco, Paniagua y Condori (2017) señalan que la investigación básica se denomina también sustantiva porque constituye el fundamento de la aplicada. Se le llama pura porque responde a la curiosidad científica y tiene como objetivo principal la producción de conocimiento, orientándose a descubrir, crear o profundizar saberes existentes. Asimismo, es considerada fundamental porque resulta esencial para el desarrollo de la ciencia y para la ampliación del conocimiento.

Efectivamente, la presente investigación se sustenta en conocimientos teóricos y en conceptos que sientan las bases para generar nuevos planteamientos. En otras palabras, persigue propósitos teóricos orientados a ampliar el conocimiento sobre un tema específico. En este marco, el objetivo principal consiste en analizar si los textos escolares del área curricular de Comunicación de 1.º y 2.º grados de Educación Secundaria abordan la literatura desde el enfoque de la educación literaria. Con ello, se busca ofrecer una visión panorámica y arribar a conclusiones concretas acerca del tratamiento de la literatura en dichos materiales. Los hallazgos permitirán, además, constituir un punto de partida para futuras aplicaciones prácticas, lo que posibilitaría posteriormente transitar hacia el campo de la investigación aplicada o tecnológica.

Pues bien, dentro de la investigación básica o pura se distinguen cinco niveles: predictiva, explicativa, relacional, descriptiva y exploratoria, de acuerdo con lo señalado por Paniagua y Condori (2017).

La presente investigación se ubica, en primer término, en el nivel descriptivo, ya que se orienta a detallar la manera en que se manifiesta el tratamiento de la literatura desde el enfoque de la educación literaria en los textos escolares de Comunicación de 1.º y 2.º grados de Secundaria. Este nivel permite ofrecer un panorama ordenado y sistemático de los enfoques teóricos que subyacen al tratamiento literario, de la correspondencia entre las unidades de contenido y los objetivos de la educación literaria, así como de las actividades de aprendizaje propuestas en cada texto. En este último aspecto, la descripción se centra en precisar el tipo de tareas posteriores a la lectura —como preguntas, cuestionarios, dinámicas o actividades grupales— que los materiales sugieren, con el propósito de

identificar la forma en que la literatura es abordada y trabajada pedagógicamente en dichos textos escolares.

Guadalupe *et al.* (2018) señalan que el propósito central de la investigación descriptiva es dar cuenta de las características de una población o fenómeno en estudio. Este tipo de investigación se basa fundamentalmente en la observación sistemática de los aspectos que se presentan en la realidad analizada. Desde este enfoque, el proceso metodológico implicó la revisión minuciosa de las unidades de aprendizaje, las actividades propuestas con el fin de identificar los elementos que configuran el tratamiento de la literatura en estos materiales. A partir de dicha observación sistemática, fue posible construir categorías analíticas que permitieran organizar la información de manera significativa.

No obstante, la investigación trasciende el plano meramente descriptivo, al incorporar también un nivel explicativo, el cual brinda herramientas para analizar las posibles causas o fundamentos que explican la forma en que se presenta la enseñanza de la literatura en los textos escolares. Así, se busca establecer relaciones entre los hallazgos obtenidos y los marcos teóricos que orientan el estudio, para interpretar tanto los aciertos como las limitaciones en el tratamiento de la educación literaria.

Arias (2006) explica que el nivel explicativo tiene como propósito identificar las causas de los fenómenos y comprender las relaciones que se establecen entre ellos. En este sentido, el análisis busca reconocer los factores curriculares, pedagógicos y editoriales que podrían incidir en la forma en que la literatura es representada en el ámbito escolar, ya sea de manera limitada, distorsionada o coherente con los fundamentos teóricos del área. De esta manera, dicho nivel de estudio no solo permite describir los hechos observados, sino también comprender sus causas y proponer alternativas de mejora para el proceso educativo.

En resumen, la investigación se inscribe principalmente en un nivel descriptivo-explicativo, dado que, en una primera fase, caracteriza las manifestaciones empíricas del fenómeno y, posteriormente, interpreta los fundamentos y posibles consecuencias de dichas manifestaciones. Este tipo de abordaje permite alcanzar una comprensión más amplia y profunda del objeto de estudio, en consonancia con el enfoque cualitativo adoptado.

Considerando estas precisiones, el diseño de la investigación se enmarca dentro de la modalidad documental, entendida como un tipo de estudio orientado a analizar problemas con el fin de ampliar y profundizar el conocimiento sobre su naturaleza, a partir del examen de fuentes previas y materiales publicados en distintos soportes —impresos, audiovisuales o digitales—. En este tipo de estudios, la originalidad no radica en la

obtención de datos empíricos, sino en el tratamiento conceptual, la interpretación crítica, la formulación de conclusiones y la elaboración de aportes propios (UPEL, 2016).

En coherencia con esta definición, el presente trabajo se centró en una revisión exhaustiva de la teoría sobre educación literaria, los enfoques que la sustentan, sus principios, procesos y finalidad —la competencia literaria—. Asimismo, se identificaron los fundamentos teóricos que configuran su modelo. En síntesis, se llevó a cabo un análisis sistemático del conocimiento existente en torno a estas categorías, con el propósito de examinar su presencia, articulación y tratamiento en los textos escolares del área de Comunicación.

El diseño documental exige un proceder sistemático y ordenado que permita alcanzar resultados válidos y pertinentes. En ese marco, el presente estudio adopta el método documental, dado que se centra en el análisis de fuentes escritas, específicamente en los textos escolares de 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria del área de Comunicación. Este método posibilita el acceso riguroso al contenido de los documentos sin intervenir en su estructura ni alterar su significado original. Como afirma Ruiz (2012) “se accede al contenido de los documentos escritos sin cambiarlos o modificarlos” (p. 36), lo cual garantiza la fidelidad y objetividad del análisis.

Este procedimiento metodológico se justifica, además, por el carácter del objeto de estudio, pues la investigación busca analizar e interpretar el tratamiento de la literatura en materiales educativos ya existentes, lo cual implica trabajar con datos secundarios y fuentes establecidas. En ese sentido, Cázares *et al.* (1999) señalan que las fuentes documentales abarcan una amplia variedad de materiales, tanto escritos —como libros, revistas, actas o informes— como audiovisuales y sonoros —por ejemplo, películas, grabaciones o diapositivas—, todos los cuales pueden servir como base para el análisis. En el caso particular de esta investigación, los documentos escritos —los textos escolares oficiales del Ministerio de Educación— constituyen el corpus central.

A partir del método documental, se desarrolló un trabajo riguroso que implicó recopilación, selección, organización, comprensión, análisis e interpretación de los contenidos y actividades vinculadas con la enseñanza de la literatura. Este análisis incluyó no solo los textos literarios en sí, sino también las preguntas, consignas y actividades propuestas en las unidades de aprendizaje. En concordancia con este procedimiento, Arias (2006) explica que la investigación documental consiste en un proceso orientado a localizar, examinar, valorar e interpretar información procedente de fuentes secundarias —como materiales impresos, audiovisuales o digitales— elaboradas previamente por otros investigadores. Por ello, este método resulta el más adecuado para examinar críticamente cómo se promueve –o no– la educación literaria desde los materiales diseñados por el Estado para la enseñanza en secundaria.

DISEÑO

1. Problema. Tratamiento de la literatura en los textos escolares.
2. Antecedentes. Escasos en relación a las dos categorías establecidas: educación literaria y textos escolares.
3. Enfoque de investigación. Cualitativo
4. Tipo de investigación. Básica o sustancial
5. Nivel de investigación. Descriptivo-explicativo
6. Método de investigación. Documental
7. Técnicas e instrumentos de investigación

7.1. Técnicas de recolección de datos. Revisión documental. (Galeano, 2004)
7.2. Instrumentos de recolección de datos. Ficha textual.
7.3. Técnica de análisis y procesamiento de datos. Matriz de categorización y análisis del contenido.

GESTIÓN E IMPLEMENTACIÓN

1. Contextualización geográfica, social y educativa.
2. Unidades de información. Seis textos escolares del área de Comunicación.
    1. Cuaderno de trabajo *Comunicación 1* (2016b)
    2. Texto escolar *Comunicación 1* (2016d)
    3. *Antología literaria 1* (2015a)
    4. Cuaderno de trabajo *Comunicación 2* (2016c)
    5. Texto escolar *Comunicación 2* (2016e)
    6. *Antología literaria 2* (2015b)
3. Periodo de distribución: 2016-2017
4. Criterio de selección: presentan contenidos literarios.
5. Unidades de análisis. Actividades de aprendizaje grupales e individuales con temática literaria.
6. Análisis, valoración e interpretación



1. Elaboración del informe de resultados en base a los tres objetivos planteados:
   1.1 Enfoques teóricos que orientan el tratamiento literario.
   1.2 Congruencia entre las unidades de contenido literario y los objetivos de la educación literaria.
   1.3 Actividades de aprendizaje de contenido literario y el desarrollo de la competencia literaria del estudiante.

Nota. Elaboración propia, en base al sustento del proceso metodológico de la investigación documental de Galeano (2012)

3.3 Unidades de información

Dentro del enfoque cualitativo, el término corpus alude al conjunto organizado de materiales —lingüísticos o de otra naturaleza— que constituyen la base empírica del estudio y sobre los cuales se desarrolla el análisis destinado a responder las preguntas de investigación. En esta línea, Bolívar (2013) señala que el corpus puede entenderse como el conjunto de materiales seleccionados que integran el objeto de estudio total o parcial de una investigación. Esta conceptualización resalta que la conformación del corpus no responde a una elección aleatoria, sino a un proceso intencionado que obedece a criterios teóricos y metodológicos precisos. De ello, se desprende que el investigador debe definir con claridad los límites y la pertinencia de los materiales que lo componen, de modo que estos resulten representativos y funcionales para el análisis propuesto. En síntesis, el corpus se erige como el soporte empírico fundamental desde el cual se construyen las interpretaciones y se derivan conclusiones significativas.

Bolívar (2013) advierte que un corpus no puede entenderse simplemente como una colección arbitraria de textos; más bien, debe construirse a partir de criterios rigurosos que permitan una comprensión profunda de un fenómeno discursivo o social. Esta distinción es crucial, pues no se trata únicamente de reunir textos por gusto personal o para practicar diversos tipos de análisis lingüísticos, estilísticos o retóricos, sino de seleccionar aquellos materiales que respondan a una pregunta de investigación clara y orientada a explicar un problema específico. En sus palabras:

> El primer punto es que no cualquier colección de materiales es un corpus. Una cosa es coleccionar textos u objetos porque nos gustan o para practicar distintos tipos de análisis (gramatical, semántico, estilístico, retórico, etc.) y otra es recoger textos con

> alguna pregunta de investigación en mente para explicar un fenómeno discursivo o un problema social. (p. 3)

Además, la selección y el análisis de los textos en una investigación no son procesos neutrales ni aleatorios, sino que responden a decisiones teóricas, metodológicas y contextuales. El investigador parte de un corpus general —que puede denominarse archivo o acervo— del cual selecciona una muestra o subcorpus para analizar aspectos específicos del problema de investigación. Esta interpretación está mediada por un marco teórico y por las condiciones sociales en las que dichos textos fueron producidos (Bolívar, 2013)

Siguiendo estas afirmaciones, la presente investigación reúne como corpus general los textos escolares de Comunicación para el 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria propuestos por el Ministerio de Educación del Perú. Los materiales seleccionados son los siguientes:

1. Cuaderno de trabajo *Comunicación 1* (2016b)
2. Texto escolar *Comunicación 1* (2016d)
3. *Antología literaria 1* (2015a)
4. Cuaderno de trabajo *Comunicación 2* (2016c)
5. Texto escolar *Comunicación 2* (2016e)
6. *Antología literaria 2* (2015b)

Estos seis textos constituyen el corpus general de la investigación, integrado por tres correspondientes al primer grado y tres al segundo grado de Educación Secundaria. La selección se efectuó tras un análisis exhaustivo de los materiales utilizados en dichos grados, concluyéndose en que los seis textos elegidos contienen contenidos literarios relevantes. En consecuencia, el estudio se orienta al análisis del desarrollo de la educación literaria en estos textos escolares.

Por su parte, el subcorpus de estudio estuvo conformado por las actividades de aprendizaje vinculadas a los temas desarrollados en las unidades de contenido literario. Estas actividades se recopilaron sistemáticamente a través de las fichas de contenido, las cuales permiten organizar y estructurar la información de manera coherente para facilitar el análisis detallado de cómo se promueve la educación literaria en los textos escolares. De este modo, el subcorpus no solo incluye los textos literarios propiamente dichos, sino también los instrumentos didácticos diseñados para favorecer la comprensión lectora, el pensamiento creativo, la imaginación, el trabajo colaborativo, la reflexión y la apropiación crítica de los contenidos literarios por parte de los discentes.

Cabe mencionar, además que, si bien los textos seleccionados fueron impresos y difundidos a partir del 2015 bajo la directriz del Diseño Curricular Nacional, en 2025, algunos docentes continúan utilizándolos en sus sesiones de aprendizaje. Esto se debe,

en algunos casos, a que las instituciones educativas aún no cuentan con materiales didácticos impresos bajo la dirección del Currículo Nacional de la Educación Básica, o porque los textos actuales no incluyen ciertos contenidos significativos, por lo que los docentes recurren a estos materiales. Es importante señalar que el Ministerio de Educación no ha prohibido el uso de estos textos en las escuelas.

3.3.1 *Caracterización panorámica de los textos escolares analizados*

Los textos escolares analizados fueron distribuidos por el Ministerio de Educación entre los años 2016 y 2017, en el marco de la política nacional de dotación de materiales educativos a las instituciones públicas del país. En total, el corpus quedó conformado por seis materiales impresos por la editorial Santillana, mientras que las antologías literarias fueron publicadas por Amauta Impresiones Comerciales.

a) Texto escolar *Comunicación 1* y texto escolar *Comunicación 2*

Cada libro de texto analizado presenta una estructura uniforme, compuesta por nueve unidades temáticas organizadas de manera sistemática. Esta organización responde a un enfoque pedagógico intencional que busca facilitar el aprendizaje progresivo de los contenidos. Cada unidad se encuentra dividida en tres secciones claramente diferenciadas: inicial, central y final, las cuales cumplen funciones específicas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta estructuración coherente favorece la apropiación significativa de los contenidos y el desarrollo de competencias comunicativas en el sujeto en formación.

La sección inicial de cada unidad cumple una función introductoria fundamental. A través de una situación significativa, se presenta tanto el tema como el número correspondiente de la unidad, lo que establece una conexión contextual con la vida cotidiana del estudiante. Esta situación actúa como anclaje didáctico y explicita la intención pedagógica de la unidad. Gracias a esta disposición, el propósito del aprendizaje se vuelve comprensible desde el inicio. Este enfoque se alinea con los principios del aprendizaje situado y fomenta una mayor implicación del alumno en su proceso formativo.

En la sección central, se despliega el contenido temático a partir de la situación inicial. Este desarrollo se complementa con lecturas vinculadas directamente al tema tratado, las cuales amplían el conocimiento y profundizan en el análisis. Cada lectura incorpora un glosario específico que facilita la comprensión de los términos clave y enriquece el vocabulario académico. La sección mantiene la coherencia temática a lo largo de la unidad, lo que fortalece la progresión lógica del contenido.

Por su parte, la sección final se centra en actividades de integración que permiten abordar el problema planteado al inicio de la unidad desde una perspectiva reflexiva y crítica. Estas actividades están orientadas al desarrollo de competencias transversales

como pensamiento crítico, trabajo colaborativo, aprendizaje autónomo y capacidad de establecer relaciones tanto interdisciplinares como intradisciplinares. Asimismo, se incluyen preguntas de evaluación y metacognición que le permiten valorar su progreso, identificar fortalezas y debilidades, y reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje. Este enfoque evaluativo favorece la autorregulación y la mejora continua.

Una vez concluidas las unidades, cada libro presenta una sección final dedicada a la bibliografía y a los sitios web utilizados como fuentes de consulta. Es relevante señalar que estas referencias están redactadas correctamente y cumplen con los criterios formales y éticos exigidos por la normatividad académica, en concordancia con los estándares de la American Psychological Association (APA, 2020).

De manera particular, las unidades 3, 6 y 9 están enfocadas en el desarrollo de contenidos literarios. Estas unidades no solo promueven la lectura comprensiva y analítica de obras representativas, sino que también estimulan la sensibilidad estética, la interpretación crítica y la valoración del patrimonio literario. En este sentido, se observa una apuesta curricular por integrar la literatura como eje articulador del pensamiento simbólico y la formación integral del alumnado.

A continuación, se presenta una descripción detallada de las nueve unidades que conforman el texto escolar *Comunicación 1*, con especial atención a aquellas centradas en el tratamiento de los contenidos literarios.

Tabla 7

Contenidos literarios en las tres unidades del texto escolar Comunicación 1

UNIDAD	CONTENIDOS
Unidad 3: Había una vez un cuento clásico	1. Cuentos clásicos infantiles 2. ¡Vamos a contar cuentos! 3. Leer es volver a vivir 4. Algunos autores clásicos infantiles 5. Blancanieves 6. El traje nuevo del Emperador 7. Blancanitos del Platanar 8. La Bella Durmiente también ronca 9. La lectura en los niños modela el espíritu

Unidad 6: Un reencuentro con la literatura infantil	1. La aventura de leer 2. Charlie y la fábrica de chocolate 3. Diccionario de los cuentos 4. Poema del enamorado de Alicia 5. la del país de las maravillas 6. Don Quijote de la Mancha 7. Poemas, Sueños de la infancia 8. Un cuento de Carlota Carvallo de Núñez 9. Los días de Carbón 10. V Congreso de Literatura Infantil y Juvenil 11. Encuentro de escritores de Literatura Infantil 12. El arte literario y la literatura infantil
Unidad 9: Mensajes de ayer, mensajes de siempre	1. Fábula de la India 2. El ciervo y el león 3. El asno cargado de sal, y el asno cargado de esponjas 4. El asno vestido con la piel de león 5. El ratón cortesano y el campestre 6. El león y el ratón (en poesía) 7. El león y el ratón (en teatro) 8. Las cotorras y el zorro 9. La ballena y el lobo 10. El zorro astuto 11. El zorro y el cuy 12. Fábulas en verso y prosa 13. El lobo y el perro

Tabla 8

Contenidos literarios en las tres unidades del texto escolar Comunicación 2

UNIDAD	CONTENIDOS
Unidad 3: Relatos imaginarios	1. Dioses de Pachacamac 2. El hombre que desafió al Sol 3. Los diez soles 4. El fenómeno de El niño 5. Monstruos mitológicos 6. Cómo los hombres consiguieron el fuego 7. La conquista del fuego 8. El espíritu de la madre selva y el espíritu del agua 9. Eco y Narciso 10. ¿Cuáles eran los dioses de la mitología inca? 11. Vichama 12. El origen del maíz 13. El maíz de los incas 14. Mundos maravillosos: el mítico y el legendario
Unidad 6: Poesía de todos	1. La poesía amerindia y su papel en las sociedades 2. Orígenes milenarios4 3. Recopilaciones 4. Poesía andina contemporánea 5. La poesía amazónica antes de la Colonia

	6. La poesía de los pueblos amazónicos 7. Un poema cashibo 8. Poesía amazónica contemporánea 9. Características de la poesía andina y amazónica
Unidad 9: El nacimiento de un arte: la literatura	1. El viaje a la ficción 2. La manchita del Quijote 3. Las etapas en el desarrollo del lector 4. Zorro de puna 5. La casa abandonada 6. Un payaso peculiar 7. Lo recordaremos por usted perfectamente 8. El fabricante de deudas 9. Comentamos el texto teatral 10. El fabricante de deudas 11. La literatura

b) Cuaderno de trabajo *Comunicación 1* y cuaderno de trabajo *Comunicación 2*

Los cuadernos de trabajo *Comunicación 1* y *Comunicación 2*, elaborados en 2016 por un equipo de especialistas del Ministerio de Educación, fueron supervisados por Cecilia Mejía (directora editorial) y Ana María La Torre (editora responsable del área). Estos materiales didácticos están dirigidos al 1. ° y 2. ° grados de Educación Secundaria en instituciones públicas, y se desarrollan en el marco del currículo oficial del área de Comunicación correspondiente al sistema de Educación Básica Regular.

Ambos cuadernos presentan una estructura interna uniforme, organizada en cuatro secciones. Cada una se divide en tres partes fundamentales: introducción, desarrollo y conclusión. La introducción de cada sección consigna el número y el título correspondiente, además de los objetivos de aprendizaje. En la parte de desarrollo, considerada el núcleo de la unidad, se presentan el título de la actividad o tema, una situación introductoria, información conceptual de respaldo, actividades cooperativas, tareas de evaluación y propuestas de reflexión metacognitiva. La conclusión incluye un proyecto integrador orientado a consolidar los aprendizajes trabajados a lo largo de la sección. Asimismo, al final de cada cuaderno, se incorpora una guía de ortografía, una bibliografía seleccionada y una lista de sitios web utilizados como fuentes de apoyo en la elaboración de los contenidos.

Tabla 9

Contenidos literarios en la sección 4 del cuaderno de trabajo Comunicación 1

SECCIÓN	CONTENIDOS
“Prácticas Literarias: El arte literario”	1. Creación literaria: el mundo de la ficción 2. Los géneros literarios 3. Género literario: narrativo 4. Canon literario: narrativo 5. La intertextualidad literaria. Lo narrativo

	6. Denotación y connotación 7. Representaciones estéticas de la realidad: el humor, lo terrorífico y lo grotesco 8. Formas de la expresión literaria: la prosa y el verso 9. Figuras literarias 10. Género literario: poético 11. Canon literario poético 12. La intertextualidad literaria. Lo poético 13. Género literario: teatral 14. Canon literario teatral 15. La intertextualidad literaria. Lo teatral 16. Comentamos un texto literario

Tabla 10

Contenidos literarios en la sección 4 del cuaderno de trabajo Comunicación 2

SECCIÓN	CONTENIDOS
"Prácticas literarias: Un viaje a la ficción"	1. La obra y su contexto de producción 2. Creación literaria: el mundo de la ficción 3. Género literario: narrativo 4. La intertextualidad literaria 5. Denotación y connotación 6. Figuras literarias 7. Género literario: poético 8. Canon literario poético 9. Género literario: teatral 10. Canon literario teatral 11. Representaciones estéticas de la realidad: lo terrorífico, lo grotesco y la ciencia ficción

c) *Antología literaria 1* y *Antología literaria 2*

Las antologías literarias 1 y 2 fueron publicadas por primera vez en el año 2015, como parte del conjunto de materiales educativos del área curricular de Comunicación, dirigidos al 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria en instituciones de la Educación Básica Regular. La elaboración de estos textos estuvo a cargo de un equipo especializado: Karen Coral Rodríguez asumió la coordinación general; Marco Bassino Pinasco y Marcel Velásquez Castro participaron como antologadores; la edición fue responsabilidad de Alfredo Acevedo Nestárez; los textos fueron recopilados por Elizabeth Lino Cornejo y Agustín Prado Alvarado; las ilustraciones estuvieron a cargo de Oscar Casquino Neyra, mientras que el diseño y la diagramación fueron realizados por Hungría Alipio Saccatoma.

Cada antología reúne aproximadamente treinta textos literarios agrupados temáticamente, seleccionados con el propósito de responder a los intereses formativos y estéticos del lector adolescente. El corpus incluye una diversidad de géneros y registros: cuentos, poemas, fragmentos de novelas y piezas dramáticas, así como relatos orales de diversas procedencias culturales. La presentación e introducción de cada volumen cumple

una función orientadora, ya que ofrece al lector un marco interpretativo inicial. Además, al cierre de cada conjunto textual se incluyen preguntas orientadoras que invitan a una lectura activa, con el fin de promover la expresión de percepciones personales, la intervención creativa —mediante ilustraciones, propuestas de desenlaces alternativos o creaciones propias—, así como el establecimiento de relaciones intertextuales y el desarrollo de producciones originales a partir de los personajes y situaciones leídas.

Tabla 11

Selección de lecturas literarias en la Antología literaria 1

n.°	TEXTO	AUTOR
01	A la deriva	Horacio Quiroga
02	Una Madre	Fernando Romero
03	Frritt Flacc	Julio Verne
04	El duende de la tormenta	Carlota Carvallo de Núñez
05	El gran pacto	Tradición oral de Pomalca
06	Leyenda de Pomacochas	Tradición oral de Cajamarca
07	El corazón delator	Edgar Alan Poe
08	El poder de la infancia	León Tolstói
09	Salomón y Azrael	Yalal Al-din Rumi
10	El verdugo	Arthur Koestler
11	Romance del enamorado y la muerte	poema anónimo
12	La creación del mundo	Antonio Gálvez Ronceros
13	El regalo	Ray Badbury
14	A Margarita Debayle	Rubén Darío
15	La creación del mundo	tradición oral bora
16	El gigante iwa y machín, el mono blanco	tradición oral aguaruna
17	La joven, el joven, la suegra y las alpacas	tradición oral de Caylloma
18	Warma Kuyay	José María Arguedas
19	El amigo fiel	Oscar Wilde
20	La confesión	Manuel Peyrou
21	Exacta dimensión	Juan Gonzalo Rose
22	Poema del mar y de ella	Carlos Oquendo de Amat
23	El mono que quiso ser escritor satírico	Augusto Monterroso
24	El cuentista	Saki
25	A enredar cuentos	Gianni Rodari
26	Poesía en forma de pájaro	Jorge Eduardo Eielson
27	Loca de basural	Rosella di Paolo
28	El café	Nicomedes Santa Cruz
29	Apu Cóndor	Tradición oral del Valle del Colca
30	La suegra que, de pesar, se transformó en carachupa	Tradición oral cashinahua
31	Consumir preferiblemente antes de	Laurie Channer
32	Las aventuras de Tom Sawyer	Mark Twain
33	Mi planta de Naranja Lima	José Mauro de Vasconcelos
34	El dedo	Feng Meng-lung
35	Un creyente	George Loring Frost
36	La botella de chicha	Julio Ramón Ribeyro
37	El ilustre amor	Manuel Mujica Lainez

Tabla 12

Selección de lecturas literarias en la Antología literaria 2

n.°	TEXTO	AUTOR
01	La compuerta número 12	Baldomero Lillo
02	Es que somos muy pobres	Juan Rulfo
03	El collar	Guy de Maupassant
04	El zapatero y el diablo	Antón Chéjov
05	Los motivos del lobo	Rubén Darío
06	Vinieron todos juntos en un barco	Testimonio de Juan Yara y Margarita Higa
07	La mina de sal de Sonomoro	Tradición ashaninka y nomatsigunga
08	El guardagujas	Juan José Arreola
09	Los ojos de Judas	Abraham Valdelomar
10	El dragón	Ray Bradbury
11	El hijo	Horacio Quiroga
12	La sentencia	Wu Cheng-en
13	Enigma	Amalia Bautista
14	Discurso del Oso	Julio Cortázar
15	La pata del mono	Willyam Wymark Jacobs
16	En la cripta	Howrad Phillips Lovecraft
17	La ratonera	Fernando Iwasaki
18	La princesa y el dragón	Luis Alberto de Cuenca
19	El encuentro con el diablo	Tradición de la región Lima
20	El pájaro dorado o la mujer que vivía bajo un árbol de pan	Carlota Carvallo de Núñez
21	La casa de Asterión	Jorge Luis Borges
22	El héroe	Luis Loayza
23	Peter Pan	Fernando Iwasaki
24	La mujer canario y el origen del maíz	Tradición shipibo
25	El demonio de la música	Testimonio de Máximo Damián Huamaní
26	Polemistas	Luis Antuñano
27	El huracán afortunado	Tradición quechua de La Jalca
28	El pastor y la Perdiz	Tradición aimara de Potosí, Bolivia
29	Fragmentos de una alabanza inconclusa	Eduardo Chirinos
30	Despedida	Federico García Lorca
31	Canción del Pirata	José de Espronceda
32	El día de tu santo	Jairo Aníbal Niño

3.4 Técnicas e instrumentos

En el marco de la investigación científica, la elección adecuada de las técnicas e instrumentos depende del tipo de información que se desea recolectar y analizar. En primer lugar, se debe seleccionar una técnica de recolección de datos acorde al objeto de estudio; en segundo lugar, una técnica adecuada para el procesamiento y análisis de la información obtenida. En la investigación cualitativa, las técnicas más comunes para recolectar datos incluyen la revisión documental, la observación participante o no participante, la entrevista en profundidad y los grupos focales. Estas técnicas permiten captar significados,

percepciones, emociones y narrativas, lo que resulta valioso para comprender fenómenos sociales complejos desde la perspectiva de los propios actores. Para el procesamiento de estos datos cualitativos, se utilizan métodos como el análisis de contenido, el análisis del discurso o la codificación temática, que permiten interpretar patrones y relaciones simbólicas dentro del corpus analizado.

En contraste, la investigación cuantitativa emplea técnicas orientadas a la medición y la generalización de resultados. Para la recolección de datos, se utilizan herramientas como la encuesta estructurada, el cuestionario, la revisión sistemática de documentos estadísticos y la observación estructurada. Asimismo, el muestreo —probabilístico o no probabilístico— desempeña un papel fundamental en la representatividad de los datos. Aunque algunas técnicas, como la observación o la revisión documental, pueden ser utilizadas en ambos enfoques, la diferencia radica en el propósito y el tipo de información obtenida. Mientras que el enfoque cualitativo se orienta a identificar y describir cualidades, atributos y significados del objeto de estudio, el cuantitativo busca medir, cuantificar y establecer relaciones estadísticas entre variables.

Por tanto, resulta fundamental delimitar con precisión qué se entiende por técnicas de investigación. Estas pueden concebirse como procedimientos metodológicos que el investigador aplica con el fin de recolectar información pertinente para responder a las preguntas planteadas, contrastar las hipótesis y cumplir los objetivos del estudio. En esta línea, Rojas (2011) explica que una técnica de investigación científica constituye un procedimiento validado por la práctica y orientado, de manera general, a la obtención y transformación de información útil para resolver problemas de conocimiento en el ámbito científico. Las técnicas, por consiguiente, no solo guían la acción investigativa, sino que también aseguran la coherencia, fiabilidad y validez del proceso, al establecer pautas sistemáticas para la recolección y el análisis de los datos.

3.4.1 *Técnicas e instrumentos de recolección de datos*

3.4.1.1 Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos constituyen procedimientos estratégicos esenciales dentro de cualquier proceso investigativo, ya que facilitan la obtención de información relevante y significativa a partir de fuentes específicas. Estas técnicas deben ser seleccionadas cuidadosamente en función del enfoque, método y diseño de la investigación, así como por su confiabilidad y viabilidad. En este sentido, Bavaresco (2013) resalta la importancia de estas herramientas al señalar que: “la investigación no tiene significado sin las técnicas de recolección de datos […]” (p. 95). Esta afirmación evidencia que, sin una adecuada estrategia de recolección, los datos carecerían de estructura, precisión y pertinencia, comprometiendo los resultados finales del estudio. Por tanto, su

elección debe estar alineada con el propósito investigativo y las características del corpus de análisis.

Desde una perspectiva operativa, las técnicas de recolección constituyen medios que permiten sistematizar la información mediante instrumentos previamente definidos y adaptados a los propósitos de la investigación. En este sentido, Orellana (2016) considera que las técnicas son procedimientos o mecanismos prácticos que posibilitan la obtención y el tratamiento de los datos necesarios provenientes de una muestra determinada. Esto significa que tales procedimientos no solo cumplen una función de recopilación, sino también de organización y procesamiento de la información, lo que resulta esencial para asegurar la solidez metodológica del estudio.

En el caso de la presente investigación, centrada en el análisis de los contenidos incluidos en los textos escolares, se aplicó la técnica de revisión documental, en coherencia con el método adoptado. Esta técnica es especialmente adecuada cuando el objeto de análisis se compone de fuentes escritas, como libros, documentos oficiales o materiales educativos. Según Galeano (2004), este tipo de revisión implica realizar un conjunto de acciones que incluyen la búsqueda, identificación, clasificación y consulta de las fuentes documentales que servirán de base al estudio. De este modo, la revisión documental no solo consiste en recopilar información, sino también en efectuar una lectura crítica y contextual que permita extraer datos significativos y coherentes con los objetivos planteados.

En suma, la aplicación de técnicas de recolección de datos como la revisión documental responde a la necesidad de obtener información sistematizada, pertinente y contextualizada. Su uso adecuado fortalece la validez del estudio y contribuye al cumplimiento de los objetivos investigativos, en especial cuando se trabaja con material textual que requiere una lectura crítica y reflexiva.

3.4.1.2 Instrumentos de recolección de datos

Dentro del proceso de recolección de datos, el instrumento actúa como el recurso específico que operacionaliza la técnica seleccionada. Martínez (2013) afirma que: “[…] lo que permite operativizar a la técnica es el instrumento de investigación” (p. 3). Esto significa que, mientras la técnica establece un procedimiento general, el instrumento representa el medio, ya sea físico o conceptual, a través del cual se registra, organiza y estructura la información obtenida. La articulación adecuada entre ambos elementos garantiza la validez, confiabilidad y pertinencia de los datos recopilados.

El instrumento de recolección de datos se configura, por tanto, como una herramienta diseñada y adaptada específicamente para capturar los elementos clave del fenómeno investigado. Su selección responde tanto a la naturaleza del objeto de estudio

como a los requerimientos metodológicos del diseño investigativo. En esta investigación, centrada en el análisis documental de textos escolares, se optó por utilizar como instrumento principal la ficha de contenido, también denominada ficha de trabajo. Esta herramienta resulta especialmente adecuada cuando el análisis se basa en fuentes escritas, ya que posibilita un registro ordenado de la información extraída de manera directa.

Las fichas textuales o de contenido constituyen un recurso esencial para el registro sistemático y ordenado de la información obtenida durante el proceso investigativo. Desde la perspectiva de Baena (2017), este tipo de fichas representa un instrumento básico en la recolección de datos, ya que permite consignar de manera estructurada las ideas, juicios, nombres, fechas o cifras que se extraen directamente de las fuentes consultadas. En consecuencia, su empleo asegura que los datos recopilados mantengan la fidelidad con respecto a los textos originales y posibilita un análisis posterior riguroso y sustentado.

Existen distintos tipos de fichas de trabajo, entre ellas las de resumen, comentario personal, mixtas y de referencia cruzada (Cázares *et al*., 1999). No obstante, en el marco de esta investigación, se optó exclusivamente por las fichas textuales, dado que se requiere registrar de forma precisa los contenidos explícitos presentes en los textos escolares. Este tipo de ficha se distingue por reproducir de manera literal la información de las fuentes, respetando su formulación original. Tal modalidad resulta especialmente pertinente cuando el objetivo inicial no es interpretar ni reformular el contenido, sino conservarlo íntegramente para su análisis y contraste en etapas posteriores.

En conclusión, el uso de la ficha textual como instrumento de recolección de datos asegura una captura fiel y ordenada de la información contenida en los textos escolares, lo cual es indispensable para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación. Asimismo, su vinculación directa con la técnica de revisión documental refuerza la coherencia metodológica del estudio y garantiza la trazabilidad de los datos desde su origen hasta su análisis final.

3.4.2 *Técnicas de análisis o procesamiento de datos*

Dado que la presente investigación se enmarca dentro del enfoque documental, se emplearon dos técnicas principales para el procesamiento de los datos: matriz de categorización y análisis de contenido. En primer lugar, se elaboró una matriz de categorización con el fin de organizar y clasificar la información recopilada de acuerdo con los principios establecidos previamente. De acuerdo con Useche *et al.* (2019), esta herramienta permite describir la realidad investigada y ordenar los datos obtenidos mediante la revisión de documentos y estudios antecedentes, lo que facilita su posterior

interpretación y análisis. Gracias a esta técnica, toda la información recabada pudo sistematizarse y disponerse de forma coherente para el desarrollo de la fase interpretativa.

Por su parte, la técnica del análisis de contenido posibilita el examen sistemático, objetivo y cualitativo de las unidades de análisis relacionadas con el tratamiento de la literatura dentro del corpus de textos escolares. Su utilidad es particularmente relevante cuando se busca explorar tanto los significados explícitos como los implícitos que se expresan en los materiales escritos. En esta línea, López (2002) explica que el análisis de contenido constituye una modalidad específica del análisis documental cuyo propósito principal no se centra en los rasgos formales o estilísticos del texto, sino en identificar y examinar las ideas y significados que este comunica.

Desde esta perspectiva, el análisis de contenido orienta su atención hacia los aspectos simbólicos, ideológicos y culturales del texto, permitiendo acceder a los sentidos que subyacen tras su estructura manifiesta. Esta técnica resulta fundamental en estudios que pretenden revelar las representaciones pedagógicas, valores o visiones del mundo implícitas en los textos escolares. En este sentido, Díaz y Navarro (1998) destacan que el análisis de contenido busca cuestionar la comprensión inmediata del texto, mostrando los significados ocultos o poco evidentes que forman parte de su entramado discursivo. Dicho de otro modo, se trata de un procedimiento interpretativo que permite desentrañar los niveles profundos de sentido presentes en los documentos analizados.

Para garantizar la rigurosidad del proceso, el análisis de contenido, debe desarrollarse en etapas claramente definidas. Richard (2009) propone tres fases esenciales: organización y delimitación del material para el preanálisis, codificación de las unidades de significado, y procesamiento interpretativo de los datos. Cada una de estas etapas cumple una función metodológica específica: la primera estructura el corpus y sus límites; la segunda segmenta la información en unidades relevantes; y la tercera elabora relaciones conceptuales e interpretaciones analíticas.

Asimismo, Galeano (2012) complementa este procedimiento al señalar que el análisis de contenido requiere, entre otros pasos, la formulación precisa de los objetivos, la definición del universo de estudio, la identificación de las unidades de registro y análisis, la codificación y categorización de los datos, así como la interpretación e inferencia teórica de los resultados. Esta secuencia asegura que el análisis trascienda la mera descripción, permitiendo construir una comprensión profunda, reflexiva y crítica de los elementos simbólicos y pedagógicos presentes en los textos escolares.

En suma, el análisis de contenido se configura como una técnica idónea para investigaciones documentales de carácter cualitativo. Su estructura flexible pero sistemática posibilita examinar los significados latentes y manifiestos de los materiales

educativos, delimitar categorías analíticas pertinentes y generar interpretaciones coherentes con los objetivos y marcos teóricos de la investigación.

3.5 Procesamiento de datos

Considerando las fases metodológicas propuestas para las técnicas de recolección y análisis de datos, el presente trabajo de investigación desarrolló un conjunto de procedimientos sistemáticos orientados al tratamiento riguroso de la información obtenida a partir del corpus documental. Estas etapas garantizaron la validez del análisis y la coherencia con los objetivos formulados. A continuación, se describen los pasos realizados.

a) Identificación y selección de textos relacionados con la educación literaria

En primer lugar, fueron identificados y seleccionados los textos escolares del área de Comunicación distribuidos por el Ministerio de Educación del Perú destinados al 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria entre los años 2016 y 2017. La selección se centró exclusivamente en aquellos materiales que incluyeran contenidos vinculados con la enseñanza de la literatura, en consonancia con el objeto de estudio de la investigación. Una vez localizados los textos pertinentes, se procedió a la elaboración de una lista ordenada que consignó los títulos oficiales y demás datos editoriales relevantes. Esta sistematización permitió delimitar con precisión el universo documental y garantizar la pertinencia del corpus.

b) Segmentación de los textos y codificación de la información

En esta segunda fase, se consultó exhaustivamente cada uno de los seis textos escolares seleccionados, con el propósito de identificar fragmentos que hicieran referencia directa o indirecta a contenidos literarios. Esta revisión incluyó distintos niveles discursivos: desde textos completos hasta párrafos, oraciones, consignas o preguntas relacionadas con la literatura. Para registrar esta información, se empleó como instrumento la ficha de contenido, cuya estructura facilitó la organización sistemática del material recolectado.

A continuación, se realizó el proceso de codificación de los datos. Esta etapa consistió en asignar etiquetas significativas a cada unidad textual registrada, de modo que fuera posible identificar y clasificar la información en categorías posteriores. En este sentido, Gibbs (2007) sostiene que “la codificación es el modo en que usted define de qué tratan los datos que está analizando. Implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos […]” (p. 63). Así, cada fragmento fue asociado a una clave alfanumérica que sintetizara su contenido conceptual. Entre las denominaciones empleadas se encuentran: Texto Escolar (TE), Actividad de Aprendizaje (AA), Concepto (C) y Pregunta (P), lo que facilitó una organización clara de las unidades de análisis.

c) Clasificación de las unidades de análisis en categorías y subcategorías

Una vez codificada la información, se procedió a clasificar las unidades de análisis (UAs) en categorías temáticas, utilizando como soporte una matriz de procesamiento de datos previamente diseñada. Cada categoría agrupó fragmentos con características conceptuales comunes, mientras que las subcategorías permitieron un nivel adicional de desagregación, facilitando un análisis más preciso y contextualizado.

Este procedimiento responde al criterio de clasificación sistemática propuesto por Galeano (2012), quien indica que esta fase: “consiste en clasificar las unidades de registro —ya codificadas e interpretadas en sus correspondientes unidades de contexto— según las similitudes y diferencias encontradas, con base en criterios previamente establecidos” (p. 129). Por ejemplo, una de las categorías definidas fue: "Perspectivas teóricas que fundamentan la educación literaria en los textos escolares", la cual incluyó las siguientes subcategorías: (i) La estética de la recepción, (ii) La semiótica del texto y (iii) La pragmática literaria, (iv) El enfoque procesual de la expresión escrita. Cada subcategoría incorporó únicamente aquellas UA que cumplían con los criterios teóricos y conceptuales estipulados, lo que permitió conservar la coherencia analítica con los objetivos de investigación.

d) Interpretación de las unidades de análisis

La última fase correspondió al análisis interpretativo de las unidades de análisis ya clasificadas. Esta etapa se desarrolló a partir de las categorías establecidas y fue guiada por los marcos teóricos seleccionados: estética de la recepción, semiótica literaria y pragmática literaria. La aplicación de estos enfoques permitió examinar la manera en que los textos escolares construyen y transmiten nociones sobre la literatura, así como el papel asignado al lector, el texto y el contexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje literario.

En este sentido, se buscó no solo identificar los contenidos literarios presentes, sino también comprender la lógica didáctica, los supuestos epistemológicos y las implicancias pedagógicas que subyacen en la selección, organización y formulación de los mismos. Así, el análisis no se limitó a la descripción superficial de los materiales, sino que aspiró a develar las intenciones formativas, ideológicas y culturales inscritas en los textos escolares.

PROCESAMIENTO DE DATOS

PARADIGMA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS	CORPUS Y UBICACIÓN
Educación literaria	Perspectivas teóricas que fundamentan el tratamiento de la literatura en los textos escolares	Semiótica del texto	UA (101): TE (1), CT (1), S (4), AA (76)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.229)
			UA (166):TE (2), TE-C (1), UA (6), AA (60)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.151)
			UA (155): (TE (2), TE-C (1), U (6), P (49)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.142)
			UA (423): (TE (4), CT (2), S (4), AA (66)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.220)
			UA (5): TE (1), CT (1), S (4), AA (3)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.191)
			UA (555): (TE (5), TE-C (2), U (9), P (71)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.236)
		Pragmática literaria	UA (46): TE (1), CT (1), S (4), P (14)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.205)
			UA (67): TE (1), CT (1), S (4), AA (49)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.213)
			UA (404): TE (4), CT (2), S (4), AA (55)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.215)
			UA (124): TE (2), TE-C (1), U (3), P (24)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.76)
			UA (366): TE (4), CT (2), S (4), P (31)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.205)
		Enfoque basado en el proceso de escritura	UA (59): TE (1), CT (1), S (4), AA (43)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.210)
			UA (62): TE (1), CT (1), S (4), AA (46)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.211)
			UA (191): TE (2), TE-C (1), U (6), AA (13)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.163)
			UA (15): TE (1), CT (1), S (4), AA (11)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.193)
			UA (358): (TE (4), CT (2), S (4), AA (26)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.203)
			UA (412): TE (4), CT (2), S (4), AA (54)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.215)
		Estética de la recepción	UA (108): (TE (2), TE-C (1), U (3), P (1)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.62)
			UA (188): TE (2), TE-C (1), U (6), P (175)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.163)
			UA (161): TE (2), TE-C (1), U (3), P (55)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.147)
			UA (123): TE (2), TE-C (1), U (3), P (23)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.62)
			UA (115): TE (2), TE-C (1), U (3), P (10)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.68)
		Enfoque de lectura: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural	UA (71): TE (1), CT (1), S (4), AA (54)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.216)
			UA (374): TE (4), CT (2), S (4), AA (37)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.208)
			UA (29): TE (1), CT (1), S (4), AA (24)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.199)
			UA (120): TE (2), TE-C (1), U (3), P (17)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.74)
			UA (86): TE (1), CT (1), S (4), P (23)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.223)
			UA (121): TE (2), TE-C (1), U (3), P (18)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.74)
	Congruencia entre unidades de aprendizaje de literatura y los principios de	Despertar el interés lector y el disfrute estético de la lectura	UA (67): TE (1), CT (1), S (4), AA (49)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.213)
			UA (137): TE (2), TE-C (1), U (3), P (40)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016b, p.84)
			UA (138): TE (2), TE-C (1), U (3), P (41)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016b, p. 84)
			UA (14): TE (1), CT (1), S (4), AA (10)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.193)

	la educación literaria	Cultivar la sensibilidad literaria y estimular la imaginación creadora	UA (518): TE (5), TE-C (2), U (6), AA (9)	Texto escolar-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.162)
			UA (280): TE (3), AL (1), AA (50) UA	Antología Literaria 1 (Minedu, 2015, p.98)
		Identificar preferencias lectoras y consolidar el hábito lector	UA (36): TE (1), CT (1), S (4), AA (28)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.201)
			UA (211): TE (2), TE-C (1), U (9), P (191)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.224)
			UA (240): (TE (3), AL (1), AA (10 Y 11)	Antología Literaria 1 (Minedu, 2015, p.33)
		Potenciar la capacidad expresiva y emocional	UA (36): TE (1), CT (1), S (4), AA (28)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.201)
			UA (211): TE (2), TE-C (1), U (9), P (191)	Texto escolar-Comunicación 2 (Minedu, 2016b, p. 224)
			UA (232): TE (3), AL (1), AA (02)	Antología Literaria 1 (Minedu, 2015a, p. 30)
		Profundizar la comprensión de las lecturas	UA (8): TE (1), CT (1), S (4), AA (6)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.191)
			UA (223): TE (2), TE-C (1), U (9), AA (27)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.236)
			UA (1): CT (1), S (4), P (1)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 1 (Minedu, 2016b, p.186)
		Perfeccionar el análisis y abstracción literaria	UA (94): TE (1), CT (1), S (4), AA (71)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.228)
			UA (21): TE (1), CT (1), S (4), AA (17)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.195)
			UA (677): TE (6), AL (2), AA (73)	Antología Literaria 2 (Minedu, 2015, p.121)
		Ampliar la capacidad interpretativa textual	UA (28): TE (1), CT (1), S (4), AA (23)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.199)
			UA (118): TE (2), TE-C (1), U (3), P(13y14)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.72)
			UA (284): TE (3), AL (1), AA (54)	Antología Literaria 1 (Minedu, 2015, p.99)
		Facilitar la emisión de juicios críticos	UA (85): TE (1), CT (1), S (4), AA (63)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.222)
			UA (156): TE (2), TE-C (1), U (4), P (50)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.143)
			UA (254): TE (3), AL (1), AA (25)	Antología Literaria 1 (Minedu, 2015, p.50)
		Fomentar el debate reflexivo y el intercambio de ideas	UA (33): TE (1), CT (1), S (4), P (7)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.201)
			UA (133): TE (2), TE-C (1), U (3), P (36)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.81)
			UA (606): TE (6), AL (2), AA (1)	Antología Literaria 2 (Minedu, 2015, p.46)
		Fomentar una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje	UA (361): TE (4), CT (2), S (4), AA (28)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.204)
			UA (494): TE (5), TE-C (2), U (3), P (26)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.85)
		Promover la escritura de ficción	UA (424): TE (4), CT (2), S (4), AA (67)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.220)
			UA (220): TE (2), TE-C (1), U (9), P (200)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.236)
		Utilizar consignas específicas que activen el proceso creador	UA (433): TE (4), CT (2), S (4), AA (77)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p. 224)
			UA (538): TE (5), TE-C (2), U (7), P (57)	Texto escolar-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p. 184)
			UA (559): TE (5), TE-C (2), U (9), AA (24)	Texto escolar-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p. 236)

		Impulsar procesos de planificación, textualización y revisión	UA (148): TE (2), TE-C (1), U (3), AA (10)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.85)
			UA (495): TE (5), TE-C (2), U (3), P (27)	Texto escolar-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.85)
			UA (605): TE (5), TE-C (2), U (9), P (74)	Texto escolar-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.237)
		Propiciar una escritura libre, significativa y placentera	UA (432): TE (4), CT (2), S (4), AA (73)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.223)
			UA (176): TE (2), TE-C (1), U (6), P (178)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.160)
			UA (715): TE (6), AL (2), AA (112)	Antología Literaria 2 (Minedu, 2015, p.153)
		Promover el dominio de técnicas de escritura literaria	UA (395): TE (4), CT (2), S (4), P (17)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 2 (Minedu, 2016b, p.213)
			UA (413): TE (4), CT (2), S (4), P (25)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 2 (Minedu, 2016b, p.218)
			UA (385): TE (4), CT (2), S (4), AA (42)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 2 (Minedu, 2016b, p.211)
		Niveles de comprensión lectora nivel literal inferencial y crítico	UA (09): TE (1), CT (1), S (4), AA (07)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.192)
			UA (473): (TE (5), TE-C (2), U (3), P (11)	Texto escolar-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.74)
			UA (629): TE (6), AL (2), AA (24)	Antología Literaria 2 (Minedu, 2015, p.50)
	Refuerzo de la competencia literaria a través de las actividades de los textos escolares	Dimensión afectiva	UA (48): TE (1), CT (1), S (4), P (14)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.206)
			UA (373): TE (4), CT (2), S (4), AA (36)	Cuaderno de trabajo -Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.208)
			UA (200): (TE (2), TE-C (1), U (9), AA (25)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.116)
			UA (548): TE (5), TE-C (2), U (9), P (66)	Texto escolar-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.232)
			UA (263): TE (3), AL (1), AA (37)	Antología literaria 1 (Minedu, 2015, p.72)
			UA (673): (TE (6), AL (2), AA (32)	Antología literaria 2 (Minedu, 2015, p.120)
		Dimensión sociocultural	UA (98): (TE (1), CT (1), S (4), P (26)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.229)
			UA (177): TE (2), TE-C (1), U (6), P (171)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.162)
			UA (428): TE (4), CT (2), S (4), AA (69)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.221)
			UA (490): TE (5), TE-C (2), U (3), AA (5)	Texto escolar-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.85)
		Dimensión cognitiva	UA (90): TE (1), CT (1), S (4), AA (67)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.225)
			UA (137): TE (2), TE-C (1), U (3), P (40)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.84)
			UA (429): TE (4), CT (2), S (4), AA (70)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.222)
			UA (516): TE (5), TE-C (2), U (6), P (42)	Texto escolar-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.162)
			UA (276): TE (3), AL (1), AA (46)	Antología literaria 1 (Minedu, 2015, p.97)
			UA (651): TE (6), AL (2), AA (47)	Antología literaria 2 (Minedu, 2015, p.83)
		Dimensión estético-lingüística	UA (14): TE (1), CT (1), S (4), AA (10)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.193)
			UA (142): TE (2), TE-C (1), U (3), AA (04)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.85)
			UA (256): TE (3), AL (1), AA (28)	Antología literaria 1 (Minedu, 2015, p.70)
			UA (359): TE (4), CT (2), S (4), AA (16)	Cuaderno de trabajo-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.199)
			UA (518): TE (5), TE-C (2), U (6), AA (9)	Texto escolar-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.162)
		Dimensión ético-filosófica	UA (122): TE (2), TE-C (1), U (3), P (19)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.76)
			UA (144): TE (2), TE-C (1), U (3), AA (11)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.85)

			UA (205): TE (2), TE-C (1), U (9), P (185)	Texto escolar-Comunicación 1 (Minedu, 2016, p.220)
			UA (212): TE (5), TE-C (2), U (9), P (192)	Texto escolar-Comunicación 2 (Minedu, 2016, p.225)

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Este capítulo expone los resultados del análisis cualitativo de las actividades de aprendizaje incluidas en los textos escolares del área de Comunicación correspondientes al 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria, distribuidos por el Ministerio de Educación (Minedu) a todas las instituciones educativas públicas del Perú. La sistematización de estos resultados se realizó en función de los criterios establecidos previamente en la matriz de procesamiento de datos.

La organización de esta sección sigue una estructura progresiva y ordenada, orientada al análisis de las categorías y subcategorías temáticas identificadas en el corpus. Dicho análisis se desarrolla en correspondencia con los marcos teóricos que sustentan la investigación y con los objetivos planteados.

Con el propósito de organizar de forma sistemática la información extraída de dichos textos y facilitar su posterior análisis, cada unidad de análisis fue codificada de manera independiente. Para ello, se emplearon los siguientes distintivos:

- UA: Unidad de análisis
- TE: Texto escolar
- TE-C: Texto escolar de Comunicación
- CT: Cuaderno de trabajo de Comunicación
- AL: Antología literaria
- U: Unidad de aprendizaje
- P: Pregunta
- S: Sección
- AA: Actividad de aprendizaje

Esta codificación permitió establecer un marco de referencia claro para clasificar las diversas partes de los textos y realizar un análisis más preciso sobre el tratamiento de la literatura en los materiales educativos seleccionados. De este modo, el estudio se orienta a comprender cómo se plantea y desarrolla la educación literaria en los textos escolares del área de Comunicación, dirigidos a la población estudiantil de primero y segundo grado de Secundaria.

La categoría *Perspectivas teóricas que sustentan los libros de texto del área de Comunicación* se organiza en cinco subcategorías analíticas: (1) semiótica del texto, (2) pragmática literaria, (3) enfoque procesual de la expresión escrita, (4) estética de la recepción y (5) enfoques de lectura (lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales). Cada una de estas subcategorías permitió desarrollar un análisis sistemático de los principios

teóricos que subyacen en el diseño de las actividades de educación literaria presentes en los textos escolares oficiales. La finalidad de esta sección es identificar y explicar los fundamentos teóricos que configuran dichas perspectivas, a fin de evidenciar su incidencia en el tratamiento de la literatura en los libros de texto del área de Comunicación dirigidos a estudiantes de primer y segundo grados de Educación Secundaria.

La segunda categoría, *Congruencia entre las unidades de contenido literario y la teoría de la educación literaria*, incluye dieciséis subcategorías derivadas del análisis de las unidades de aprendizaje con contenido literario. Estas subcategorías abarcan diversos objetivos pedagógicos vinculados a la formación literaria, tales como: (1) despertar el interés lector y el disfrute estético de la lectura; (2) cultivar la sensibilidad literaria y estimular la imaginación creadora; (3) identificar preferencias lectoras y consolidar el hábito lector; (4) potenciar la capacidad expresiva y emocional mediante recreaciones literarias; (5) profundizar la comprensión de las lecturas, (6) perfeccionar el análisis y abstracción literaria; (7) ampliar la capacidad interpretativa textual; (8) facilitar la emisión de juicios críticos; (9) fomentar el debate reflexivo y el intercambio de ideas; (10) fomentar una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje; (11) promover la escritura de ficción; (12) utilizar consignas específicas que activen la imaginación y el proceso creador; (13) impulsar procesos de planificación, textualización y revisión; (14) propiciar una escritura libre, significativa y placentera; (15) promover el dominio de técnicas de escritura literaria. A partir de estas subcategorías, el análisis busca determinar el grado de coherencia entre las actividades propuestas en los textos y los objetivos pedagógicos de la educación literaria contemporánea.

La tercera categoría, *Refuerzo de la competencia literaria a través de propuestas de actividades de aprendizaje*, comprende cinco dimensiones, que representan distintos aspectos del desarrollo de dicha competencia: (1) la dimensión afectiva, (2) la dimensión sociocultural, (3) la dimensión cognitiva, (4) la dimensión estético-lingüística y (5) la dimensión ético-filosófica. Esta parte del análisis se centra en evaluar si las actividades de aprendizaje promovidas por los textos escolares contribuyen efectivamente al desarrollo integral de la competencia literaria. Para ello, se toma en cuenta tanto la experiencia subjetiva del lector como las capacidades analíticas, expresivas y éticas que intervienen en el proceso de apropiación del discurso literario.

En síntesis, el presente estudio se sustenta en un marco analítico riguroso que articula los fundamentos teóricos, la alineación pedagógica y la eficacia de las estrategias propuestas en los textos escolares para la formación literaria. La categorización empleada orienta un análisis sistemático de las prácticas educativas promovidas en los materiales oficiales del Ministerio de Educación (Minedu). Este abordaje riguroso constituye una base

sólida para reflexionar críticamente sobre la calidad de los contenidos destinados a la educación literaria en el nivel secundario.

4.1 Perspectivas teóricas que fundamentan la promoción de la literatura en los textos escolares del área de Comunicación de 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria

Los enfoques teóricos constituyen el sustento epistemológico de cualquier propuesta educativa, ya que orientan la selección, organización y tratamiento del contenido. En el caso de los textos escolares del área de Comunicación, dichos enfoques configuran las bases desde las cuales se construye la experiencia literaria propuesta para el escolar en formación. Aunque los libros de texto no explicitan de manera directa estos fundamentos, es posible identificarlos a través del análisis de títulos temáticos, actividades de aprendizaje, cuestionarios y el contenido general de cada unidad.

Según el currículo oficial (2015-2017), la competencia *Interactúa con expresiones literarias* se articula principalmente a partir de tres perspectivas teóricas: la semiótica del texto, la pragmática literaria y el enfoque procesual de la expresión escrita. Estas orientaciones se encuentran implícitas en *las Rutas del aprendizaje* (Minedu, 2015a), y se reflejan en los procedimientos didácticos promovidos en los materiales oficiales. En tanto marcos interpretativos, estas teorías permiten comprender la literatura como un proceso de construcción de sentido, interacción comunicativa y producción simbólica.

No obstante, el análisis de los libros de texto reveló la presencia de dos enfoques adicionales: la estética de la recepción y los enfoques de lectura de carácter lingüístico, psicolingüístico y sociocultural. Estas perspectivas, aunque no están reconocidas de forma explícita en los documentos normativos, emergen de manera transversal en las propuestas de actividades, especialmente en aquellas que apelan a la interpretación personal, al contexto del lector y al análisis intertextual. Su presencia confirma la complejidad y riqueza del enfoque didáctico adoptado, así como la intención de promover una experiencia lectora más integral.

La inclusión de estos cinco enfoques teóricos revela la diversidad de principios que sustentan la enseñanza de la literatura en la Educación Secundaria. En conjunto, constituyen un andamiaje metodológico orientado tanto a la comprensión de los textos literarios como al desarrollo de habilidades expresivas, interpretativas, creativas y críticas en los estudiantes. Las secciones siguientes desarrollan cada una de estas perspectivas de manera detallada, en respuesta directa al primer objetivo de esta investigación.

4.1.1 Semiótica del texto

El análisis de los libros de texto de Comunicación distribuidos en Perú entre 2016 y 2017 revela la adopción de la semiótica textual como enfoque teórico central para el desarrollo de la capacidad *Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos*.

Este estudio se basa en el análisis de dieciséis actividades de interpretación literaria extraídas de seis libros de texto diferentes, con el objetivo de determinar cómo estos materiales promueven la aplicación de principios semióticos en la enseñanza de la literatura.

El análisis se sustentó en los cinco indicadores de desempeño establecidos para dicha capacidad, en tanto constituyen manifestaciones observables del enfoque semiótico en las actividades propuestas. A continuación, se describen los indicadores empleados como referencia analítica:

1. *Explica los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias como metáforas, hipérboles y metonimias.* Las actividades correspondientes a este indicador muestran cómo se introduce al lector en la interpretación de elementos paratextuales —como títulos, subtítulos e ilustraciones— y en el análisis de recursos retóricos, lo cual permite inferir cómo dichos elementos contribuyen a la construcción del sentido.
2. *Explica las relaciones entre los personajes literarios, sus motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios.* En este caso, se observan propuestas que orientan a la identificación de vínculos entre personajes, así como a la interpretación de sus motivaciones —tanto explícitas como implícitas— y de su comportamiento dentro de los diversos escenarios narrativos.
3. *Explica el conflicto, el modo en que se organizan las acciones y la tensión en la trama de textos narrativos y dramáticos.* Las actividades asociadas a este indicador abordan el reconocimiento del conflicto central, la disposición de los acontecimientos y la dinámica de la tensión narrativa en textos de carácter narrativo o dramático.
4. *Explica las imágenes que sugiere el poema, así como los efectos de ritmo, rima y la organización de los versos.* Se reconocen ejercicios que promueven la exploración de las imágenes sugeridas por el texto lírico, junto con el análisis del ritmo, la rima y la disposición formal de los versos como componentes significativos de la experiencia estética.
5. *Opina sobre el modo en que se articulan los temas, la historia y el lenguaje usado a partir de su experiencia y la relación con otros textos.* Las actividades vinculadas a este indicador propician la articulación entre los temas abordados, el lenguaje empleado y la historia narrada, en diálogo con la experiencia personal del lector y con otros textos previamente leídos.

A fin de profundizar en el análisis, se seleccionaron y estudiaron casos concretos de preguntas y consignas incluidas en los libros revisados. El marco de análisis permitió

identificar la presencia de elementos semióticos claves —como el lenguaje figurado, los símbolos y la estructura narrativa— y examinar de qué modo estos son abordados en las actividades propuestas.

En la sección siguiente, se presentan los resultados detallados del análisis de cada unidad de estudio, así como su interpretación respectiva, con el propósito de ofrecer una visión sistemática del modo en que la semiótica textual se incorpora en la enseñanza de la literatura en los textos escolares del área de Comunicación.

1. **Indicador 1.** *Explica los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias como metáforas, hipérboles y metonimias.*

Desde una perspectiva semiótica, las unidades de aprendizaje seleccionadas revelan una intención pedagógica centrada en explorar cómo los distintos signos del texto —lingüísticos y visuales— interactúan dentro del entramado discursivo. Las actividades propuestas lo invitan a descubrir cómo estas figuras y marcas paratextuales funcionan como pistas semióticas que orientan la interpretación del texto literario. Así, se fomenta una lectura que reconoce la dimensión simbólica del lenguaje y su poder evocador, al tiempo que se promueve una experiencia estética e interpretativa más profunda. A continuación, se presentan las unidades analizadas bajo este desempeño.

UA (101): **Proyecto "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Elaboren comentarios para los textos que incluirán en la antología. Con el fin de enriquecer estas apreciaciones, tengan en cuenta las siguientes preguntas: (TE (1), CT (1), S (4), AA (76); Minedu, 2016b, p. 229)

Aspecto	Preguntas guía
Figuras literarias	¿Qué figuras literarias encuentras en el texto? ¿Qué significa cada una de ellas? ¿Por qué crees que el autor hizo uso de ellas?

UA (166): **Lectura 6: Texto poético: *Poemas***

Entre las figuras literarias más importantes, tenemos la metáfora y la personificación.

¿Qué aportan estas figuras al lenguaje poético en estos textos? (TE (2), TE-C (1), UA (6), AA (60); Minedu, 2016b, p. 151)

UA (334): **La obra y su contexto de producción**

Lee el texto poético "Palabras para Julia" del escritor español José Agustín Goytisolo y luego desarrolla las actividades.

Palabras para Julia

Tú no puedes volver atrás
porque la vida ya te empuja
como un aullido interminable.
Hija mía, es mejor vivir
con la alegría de los hombres
que llorar ante el muro ciego. [...]
Yo sé muy bien que te dirán
que la vida no tiene objeto
que es un asunto desgraciado.
Entonces siempre acuérdate
de lo que un día yo escribí
pensando en ti como ahora pienso.
Un hombre solo, una mujer,
así tomados de uno en uno
son como polvo, no son nada.
Pero yo cuando te hablo a ti
cuando te escribo estas palabras
pienso también en otra gente.
Tu destino está en los demás
tu futuro es tu propia vida
tu dignidad es la de todos.
Otros esperan que resistas
que les ayude tu alegría
tu canción entre sus canciones.
Entonces siempre acuérdate
de lo que un día yo escribí
pensando en ti como ahora pienso.

Nunca te entregues ni te apartes
junto al camino nunca digas
no puedo más y aquí me quedo.
La vida es bella, tú verás
cómo a pesar de los pesares
tendrás amor tendrás amigos.
Por lo demás no hay elección
y este mundo tal como es
será todo tu patrimonio.[12]
Hija mía, perdóname, no sé decirte
nada más pero tú comprende
que yo aún estoy en el camino.
Y siempre siempre acuérdate
de lo que un día yo escribí
pensando en ti como ahora pienso.

Goytisolo, J.A. (1997). Antología personal. Madrid, España: Lumen.

[12] La cursiva es nuestra

> Explica el significado de esta figura literaria empleada en el texto: "…y este mundo tal como es/será todo tu patrimonio". (TE (4), CT (2), S (4), AA (4); Minedu, 2016b, p. 195)

UA (465): **Lectura 4: Texto narrativo Factor clave**



> ¿Qué información ofrece la ilustración acerca del contenido del texto? (TE (5), TE-C (2), UA (2), P (4); Minedu, 2016b, p. 40)

La **UA 101** orienta a los estudiantes a elaborar comentarios interpretativos sobre textos literarios infantiles a partir de la identificación y explicación de figuras literarias. Esta tarea responde plenamente al desempeño, pues implica reconocer recursos expresivos y analizar su función en la construcción del sentido. Desde la perspectiva de la semiótica del texto, la actividad promueve la comprensión del texto literario como un entramado de signos donde metáforas, comparaciones o personificaciones condensan significados culturales y emocionales. Al preguntar por el sentido de cada figura y por la intención del autor al emplearla, la actividad conduce a un proceso de interpretación que trasciende la lectura literal, favoreciendo la decodificación de las asociaciones simbólicas presentes en el discurso. Asimismo, el hecho de elaborar comentarios críticos para una antología supone un ejercicio de metacomprensión, en el que los estudiantes reflexionan sobre cómo el lenguaje configura visiones del mundo.

En la UA 166, los estudiantes analizan el papel de la metáfora y la personificación dentro del lenguaje poético, lo que se relaciona directamente con el indicador, ya que se les invita a explicar cómo estos recursos contribuyen al sentido del texto. Desde el enfoque semiótico, ambas figuras funcionan como signos que reconfiguran el referente: la metáfora establece relaciones de semejanza que transforman la realidad representada, mientras que la personificación otorga vida simbólica a objetos o conceptos, generando una experiencia estética y emocional. La pregunta sobre "qué aportan estas figuras al lenguaje poético" orienta la lectura hacia la función significante de los recursos, en lugar de su mera identificación formal. De este modo, la actividad fomenta un tipo de comprensión en la que el lector debe inferir el valor simbólico del signo y su papel dentro de la totalidad textual.

La UA 334 propone explicar el significado de la expresión "...y este mundo tal como es/será todo tu patrimonio", tomada del poema *Palabras para Julia*, de José Agustín

Goytisolo. Esta tarea cumple el desempeño, pues exige interpretar una figura literaria en su contexto textual, histórico y emocional. Desde la semiótica del texto, esta interpretación implica reconocer la metáfora como un signo complejo que articula valores simbólicos y culturales: el “mundo” se presenta como una herencia moral y vital que trasciende la materialidad. El análisis de este fragmento demanda que el estudiante comprenda cómo la forma poética (reiteraciones, paralelismos, ritmo) y la intención comunicativa del autor contribuyen a configurar el sentido global del poema.

La UA 465 orienta al estudiante a analizar la información que la ilustración ofrece respecto al contenido de un texto narrativo. Aunque no trabaja directamente con figuras literarias, se ajusta al desempeño en tanto aborda la interpretación de un recurso paratextual que también produce significado. Desde la semiótica del texto, la imagen funciona como un signo icónico que interactúa con el lenguaje verbal para generar un sentido integrado. La pregunta sobre “qué información ofrece la ilustración” invita al lector a establecer relaciones entre ambos códigos —visual y textual—, identificando cómo los colores, gestos o escenarios representados amplían o anticipan el contenido narrativo. De este modo, la actividad desarrolla la competencia de lectura multimodal y la capacidad de interpretar los signos visuales como parte del entramado semiótico del texto literario.

2. Indicador 2. *Explica las relaciones entre los personajes literarios, sus motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios*

Desde una perspectiva semiótica, estas relaciones no se reducen a meras conexiones argumentales, sino que funcionan como unidades de sentido que articulan el sistema simbólico del texto. Las unidades de aprendizaje analizadas evidencian esta orientación, al proponer actividades que estimulan la exploración de los vínculos interpersonales como parte de una construcción discursiva. A través de consignas que interpelan al estudiante a interpretar motivaciones profundas, escenarios simbólicos y acciones coherentes con el carácter de los personajes, se fomenta una lectura más crítica e interpretativa. A continuación, se presentan las unidades correspondientes a este desempeño.

UA (71-A): **Género literario: teatral: *La roca en el camino***

¿Cuál es la relación entre los personajes del texto? (TE (1), CT (1), S (4), AA (50); Minedu, 2016b, p. 216)

UA (155): **Lectura 2: Texto narrativo: *Charlie y la Fábrica de chocolate***

¿Qué relación existe entre los personajes de este texto? Explica. (TE (2), TE-C (1), U (6), P (49); Minedu, 2016b, p. 142)

UA (423): **Canon literario teatral: *Ña Catita***

Explica qué relación podría existir entre los personajes del texto. (TE (4), CT (2), S (4), AA (66); Minedu, 2016b, p. 220)

En la **UA (71-A),** dedicada a la obra teatral *La roca en el camino*, plantea la pregunta y orienta la lectura hacia la comprensión del entramado relacional propio del discurso dramático. Desde la perspectiva de la semiótica del texto, el vínculo entre los personajes no constituye únicamente un elemento argumental, sino una red de signos que expresan valores, tensiones y significados culturales. Las interacciones escénicas —gestos, diálogos, oposiciones— funcionan como signos que condensan el conflicto central y permiten al lector-espectador interpretar las motivaciones explícitas e implícitas de los personajes. La actividad, al promover la identificación y explicación de dichas relaciones, propicia un proceso de análisis que va más allá de la descripción de acciones, pues exige desentrañar la dimensión simbólica que subyace a los comportamientos dramáticos. En este sentido, la UA contribuye a desarrollar una lectura semiótica del texto teatral, en la que las relaciones interpersonales se comprenden como unidades de sentido dentro del sistema significante de la obra.

La **UA (155)**, basada en *Charlie y la Fábrica de chocolate*[13], orienta la atención del estudiante hacia la interpretación de las motivaciones y vínculos que sostienen la trama. Este enfoque coincide con los principios de la semiótica del texto, que considera al personaje como un signo que encarna valores ideológicos, éticos o afectivos. En esta historia, las interacciones entre Charlie, Willy Wonka y los demás niños representan oposiciones simbólicas entre la humildad y la ambición, la inocencia y la corrupción, lo que permite comprender que las relaciones no son solo argumentales, sino representaciones de sistemas de valores sociales y morales. Así, la actividad fomenta la lectura inferencial y el análisis de significados implícitos en las acciones y motivaciones de los personajes. El ejercicio, en consecuencia, refleja la aplicación del enfoque semiótico, al promover que los estudiantes reconozcan cómo el sentido global del relato se construye a partir del entramado de relaciones simbólicas que articulan el texto narrativo.

En la **UA (423)** correspondiente a *Ña Catita*[14], de Manuel Ascencio Segura. La consigna invita a analizar las dinámicas sociales y culturales representadas en la obra.

---

[13] Las relaciones entre los personajes de "Charlie y la fábrica de chocolate" funcionan como símbolos de temas más amplios. Charlie encarna la inocencia, la virtud y la perseverancia, mientras que Wonka representa la creatividad, la imaginación y el poder de los sueños. Los otros niños simbolizan la codicia, el derecho a todo y los peligros de la indulgencia desenfrenada. El contraste entre estas fuerzas opuestas crea una tensión narrativa que impulsa la historia hacia adelante.

[14] La obra de Manuel Ascencio Segura, *Ña Catita*, presenta una serie de relaciones complejas, especialmente en el ámbito familiar:

Don Jesús y Ña Catita. Esta pareja representa un matrimonio tradicional, con roles de género definidos. Don Jesús es el cabeza de familia, mientras que Ña Catita es la esposa sumisa y manipuladora.

Doña Rufina y Manuel. Esta pareja representa un amor prohibido, con un fuerte componente de pasión y deseo. Doña Rufina es una mujer casada, mientras que Manuel es un joven que se enamora de ella.

Desde la semiótica del texto, los personajes funcionan como signos que encarnan tipos sociales —la chismosa, el pretendiente, la madre autoritaria— cuyas interacciones revelan tensiones de clase, género y poder propias de la sociedad limeña del siglo XIX. La actividad fomenta la identificación de estas relaciones simbólicas, permitiendo que los estudiantes interpreten las motivaciones implícitas y los conflictos culturales subyacentes al discurso dramático. Al analizar cómo los personajes se relacionan y se oponen, se comprende que cada gesto, palabra o enfrentamiento constituye un signo que participa en la producción del sentido escénico. En tal perspectiva, la UA evidencia una clara orientación semiótica, al guiar al lector hacia una interpretación que integra lo lingüístico, lo gestual y lo cultural en la construcción del significado teatral.

3. **Indicador 3.** *Explica el conflicto, el modo en que se organizan las acciones y la tensión en la trama de textos narrativos y dramáticos*

Desde el enfoque de la semiótica del texto, los relatos se conciben como construcciones donde cada signo —ya sea una acción, un personaje o un giro narrativo— adquiere valor en su relación con el conjunto. Las unidades didácticas seleccionadas evidencian esta perspectiva, pues las consignas no se limitan a describir el contenido, sino que los orientan a descomponer y analizar la arquitectura del relato. Así, se promueve una lectura que no solo decodifica la historia, sino que interpreta sus estructuras internas como portadoras de sentido. A continuación, se presentan las unidades de análisis correspondientes.

UA (5): **Los géneros literarios: *Dos amigos***

> Lee el siguiente texto narrativo y luego desarrolla las actividades.
>
> 1. Explica el conflicto o nudo que presenta este cuento. (TE (1), CT (1), S (4), AA (3); Minedu, 2016b, p. 191)

UA (130): **Lectura 8: Texto teatral: *La Bella durmiente también llora***

> ¿Cómo aparecen los diferentes elementos (personajes, lugares, tiempo)? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (33); Minedu, 2016b, p. 81)

La **UA (5)** dedicada al cuento *Dos amigos* plantea la consigna, “explica el conflicto o nudo que presenta este cuento”. Dirige la lectura hacia la identificación y análisis del núcleo estructural del relato. Desde la perspectiva de la semiótica del texto, esta indicación promueve la descomposición del texto narrativo en sus componentes funcionales, pues el conflicto —más que un simple enfrentamiento entre personajes— constituye el signo organizador que articula la progresión de las acciones y genera sentido dentro del sistema narrativo. Al solicitar al estudiante que explique el conflicto, la actividad lo orienta a

---

Los personajes secundarios. Los personajes secundarios como Pancho, el criado, y la criada, representan roles sociales y económicos de la época. Sus relaciones con los personajes principales son de servicio y dependencia.

interpretar no solo qué sucede, sino cómo y por qué se produce la tensión que sostiene la trama, integrando las motivaciones de los personajes, la secuencia de los hechos y las implicancias simbólicas del desenlace. De este modo, el desempeño propuesto no se limita a la comprensión literal, sino que estimula una lectura estructural e interpretativa, coherente con la semiótica del texto, al concebir el relato como un conjunto de signos interrelacionados cuyo significado surge de la interacción entre conflicto, acciones y resolución.

En la **UA (130)**, centrada en *La Bella durmiente también llora*, la consigna orienta la atención del estudiante hacia la configuración estructural del texto dramático. Aunque la pregunta no aborda de manera explícita el conflicto, permite analizar cómo los signos escénicos —personajes, espacios y temporalidad— se articulan para construir la tensión dramática y organizar las acciones en la obra. Desde la semiótica del texto, estos elementos constituyen unidades significantes que, en su interrelación, revelan el modo en que se dispone el conflicto y se distribuyen los momentos de tensión. La actividad, por tanto, fomenta la observación analítica del entramado simbólico que sostiene la obra teatral, invitando al lector a comprender cómo las relaciones espaciales, temporales y actanciales producen efectos de sentido. Así, aunque la consigna es indirecta respecto al conflicto, cumple con el propósito del indicador, al promover la interpretación de la estructura interna del texto como una red de signos interdependientes, donde la tensión surge del modo en que los elementos escénicos se combinan para generar significado y mantener la coherencia dramática.

4. **Indicador 4.** *Explica las imágenes que sugiere el poema, así como los efectos de ritmo, rima y la organización de los versos*

Las actividades analizadas reflejan esta concepción, pues no se limitan a señalar recursos poéticos, sino que orientan a interpretar su función expresiva. Las preguntas guían lo a reconocer el valor simbólico de las imágenes y la musicalidad como formas de significación. Así, se promueve una lectura sensible y reflexiva, en la que el texto es abordado como un entramado de signos abiertos a múltiples interpretaciones. A continuación, se presentan las unidades de análisis correspondientes.

UA (48): **Figuras literarias*/ Mis brazos te esperan***

Lee y disfruta el siguiente texto:

- Explica qué imágenes mentales y sentimientos te sugiere el poema. (TE (1), CT (1), S (4), P (14); Minedu, 2016b, p. 206)

UA (383): **Género literario poético: *Sobre la infancia***

Lee el siguiente poema del escritor peruano Alejandro Romualdo. Luego, realiza las actividades propuestas. ¿Qué imágenes te sugiere el poema “Sobre la infancia”? Explica. (TE (4), CT (2), S (4), AA (14); Minedu, 2016, p. 210)

UA (434): **Comentamos un texto literario**

> ¿Qué imágenes les sugiere el poema leído? (TE (4), CT (2), S (4), AA (34); Minedu, 2016, p. 224)

La actividad de la **UA (48)** propone una consigna que evidencia una orientación interpretativa centrada en la decodificación simbólica del lenguaje poético. Desde la perspectiva de la semiótica del texto, el poema se concibe como una red de signos que evocan significados emocionales, sensoriales y culturales a través de la materialidad del lenguaje. La pregunta no se limita a la descripción literal, sino que invita al estudiante a traducir los signos verbales en imágenes mentales y afectivas, reconociendo la función semiótica del lenguaje figurado. Este proceso de interpretación activa el vínculo entre significante y significado, pues las metáforas y asociaciones del poema transforman la experiencia subjetiva en un signo que comunica emociones universales. En consecuencia, la actividad cumple con el indicador al promover una lectura que interpreta las imágenes como construcciones simbólicas y que comprende la dimensión estética y emotiva del texto como parte esencial de su sentido.

En esta **UA (383)**, la consigna orienta el análisis hacia la representación simbólica de la experiencia y la memoria. Desde el enfoque semiótico, las imágenes evocadas en el poema de Romualdo no solo ilustran recuerdos o emociones, sino que funcionan como signos que condensan significados culturales y existenciales vinculados al concepto de infancia. La actividad, al centrarse en la interpretación de estas imágenes, promueve un proceso de lectura inferencial donde el estudiante debe descubrir la relación entre las palabras poéticas y los sentidos que sugieren más allá de su literalidad. Asimismo, el ritmo y la disposición de los versos actúan como marcas significantes que contribuyen al tono reflexivo del poema, dotándolo de musicalidad y profundidad emocional. De este modo, la unidad materializa el principio semiótico de que el texto poético debe ser desentrañado en sus múltiples niveles de significación, al permitir que el lector identifique cómo las imágenes verbales articulan un sistema simbólico que remite a la subjetividad, la memoria y la identidad.

La actividad de la **UA (434)** plantea una pregunta que extiende la experiencia de lectura hacia el intercambio interpretativo y la construcción colectiva del sentido. Desde la semiótica del texto, esta consigna asume que el significado del poema no está dado de manera fija, sino que emerge de la interacción entre el texto y los lectores, quienes actualizan los signos poéticos mediante su interpretación. Las imágenes que surgen en la lectura se comprenden como productos de la relación entre los códigos culturales y las evocaciones personales que el poema suscita. Así, el ejercicio promueve una semiosis compartida, en la que la comunidad lectora interpreta y resignifica los signos del poema a partir de su propia experiencia estética. Esta perspectiva se alinea con la concepción

semiótica del texto literario como espacio abierto de significación, en el que ritmo, rima, pausas y figuras retóricas operan como dispositivos que orientan la producción del sentido. En consecuencia, la unidad cumple plenamente con el desempeño, al fomentar la lectura del poema como una construcción simbólica que requiere análisis, interpretación y diálogo.

5. **Indicador 5.** *Opina sobre el modo en que se articulan los temas, la historia y el lenguaje usado a partir de su experiencia y la relación con otros textos*

La formulación de las actividades analizadas evidencia este enfoque, al estructurarse a partir de preguntas que lo orientan a descubrir las relaciones internas del texto y a proyectarlas hacia su contexto personal y cultural. Las actividades no solo invitan a identificar elementos temáticos o formales, sino que impulsan la reflexión sobre los efectos de sentido y las resonancias subjetivas que el texto despierta. Así, las unidades promueven una lectura dialógica y significativa, en la que el lector se sitúa como intérprete de un discurso literario concebido como una red de signos cargados de intención y ambigüedad. A continuación, se presentan las unidades de análisis seleccionadas:

UA (6): **Los géneros literarios**

> Opina sobre la actitud de los personajes. (TE (1), CT (1), S (4), AA (4); Minedu, 2016b, p. 191)

UA (364): **La intertextualidad literaria**

> Opina sobre el modo en que se articula la historia en el texto leído. (TE (4), CT (2), S (4), P (29); Minedu, 2016b, p. 205)

UA (132): **Lectura 8: Texto teatral: *La Bella Durmiente también ronca***

> ¿Qué opinas del texto leído? ¿Qué te llamó más la atención? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (18); Minedu, 2016b, p. 81)

UA (555): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué la literatura aparece en la historia de la humanidad en cada época y en cada lugar?**

> ¿Cuál es el tema del texto “La manchita del Quijote”? ¿Qué opinión les merece el tema? (TE (5), TE-C (2), U (9), P (71); Minedu, 2016b, p. 236)

La **UA (6)** plantea un ejercicio interpretativo que trasciende la simple descripción, pues exige al estudiante analizar el comportamiento de los personajes y emitir un juicio valorativo sobre sus acciones. Desde la perspectiva de la semiótica del texto, esta consigna promueve la identificación de los signos que configuran la caracterización de los personajes —sus palabras, gestos, decisiones y relaciones—, los cuales conforman una red de significaciones dentro del relato. El estudiante, al opinar, debe descifrar el sentido simbólico de dichas actitudes y relacionarlas con los temas y valores que atraviesan la obra. Así, la tarea fomenta una lectura activa y analítica que convierte la opinión en un acto de interpretación de los códigos internos del texto.

La **UA (364)** dirige la atención del lector hacia la estructura narrativa y las conexiones entre sus partes, lo que implica una comprensión de las relaciones internas del discurso literario. Desde el enfoque semiótico, este tipo de actividad estimula al estudiante a desentrañar cómo los elementos del texto (trama, personajes, secuencias narrativas) se interrelacionan para construir un significado global. Asimismo, la referencia a la intertextualidad amplía el campo de análisis al reconocer la presencia de otros textos o discursos que dialogan con la obra leída. En este sentido, la actividad no solo promueve la opinión personal, sino una lectura interpretativa que reconoce el texto como una red de signos interconectados, donde cada elemento adquiere sentido en función de su relación con los demás.

Las preguntas de la **UA (555)** orientan al estudiante hacia una reflexión metatextual y contextual. En este caso, el desempeño semiótico se evidencia en la invitación a relacionar el contenido del texto con los valores universales y simbólicos de la literatura como práctica cultural. El lector debe interpretar los signos del texto (tema, tono, referencias culturales) y conectarlos con la función social y estética de la literatura. Así, el ejercicio fomenta una lectura crítica que reconoce la dimensión simbólica del discurso literario y su capacidad para representar la experiencia humana a través de distintos tiempos y contextos.

Las preguntas de la **UA (132)** promueven una respuesta subjetiva, pero no meramente emocional, sino mediada por la comprensión del texto como construcción de sentido. Desde la semiótica del texto, el acto de “opinar” sobre lo que llamó la atención implica identificar los signos que produjeron efecto en el lector: los recursos expresivos, el lenguaje teatral, la ironía o el tratamiento de los personajes. De este modo, la actividad estimula la lectura interpretativa al invitar al estudiante a reconocer los mecanismos textuales que suscitan significado y a expresar su interpretación de forma personal, integrando su horizonte de expectativas con las estructuras internas del texto.

4.1.2 Pragmática literaria

La pragmática literaria se configura como un enfoque teórico clave para el análisis de los contenidos literarios incluidos en los textos escolares del área de Comunicación. Este enfoque se vincula estrechamente con la tercera capacidad de aprendizaje del área: *Se vincula con tradiciones literarias a través del diálogo intercultural*. Pone de relieve el papel central de la interacción entre culturas en la experiencia literaria y en su enseñanza.

El presente estudio se enfoca en examinar actividades que promueven el diálogo intercultural desde una perspectiva literaria, las cuales han sido extraídas de los seis textos escolares que conforman el corpus de análisis. El objetivo es identificar de qué manera estos materiales incorporan y fomentan principios propios de la pragmática literaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura. Para ello, se toman como referencia los

tres indicadores de desempeño establecidos para esta capacidad, en tanto constituyen manifestaciones concretas y observables de cómo se aplica este enfoque en las actividades didácticas propuestas.

1. *Justifica su elección de textos literarios a partir de las características de los personajes literarios, las historias que presentan y el lenguaje empleado.* Este indicador permite evaluar si las actividades propuestas en los textos escolares orientan a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre la selección de determinadas obras literarias. Se analizará si dichas actividades propician la comprensión del modo en que los personajes, las tramas y el estilo lingüístico contribuyen a construir el sentido de la obra, así como su inserción en un contexto cultural específico.
2. *Compara personajes, temas o géneros en textos literarios de distinta procedencia cultural*. Este indicador pone énfasis en la capacidad del estudiante para establecer relaciones comparativas entre obras literarias pertenecientes a diversas culturas. Se examina si las actividades didácticas favorecen el análisis de similitudes y diferencias entre personajes, temáticas o estructuras genéricas, al considerar los referentes culturales y contextuales de cada texto.
3. *Participa periódicamente en actividades literarias intercambiando sus interpretaciones y creaciones.* Este indicador evalúa la participación activa del estudiante en espacios de interacción literaria. Se considera si las actividades propuestas estimulan el diálogo y el intercambio de interpretaciones, así como la socialización de producciones propias, con el propósito de generar una experiencia literaria compartida, enriquecida por la diversidad de perspectivas culturales.

Para profundizar en el análisis, se examinan individualmente once unidades de análisis, con el propósito de identificar los objetivos y estrategias específicas que fomentan el compromiso con diversas tradiciones literarias, cultivan una apreciación por diferentes expresiones culturales y promueven el análisis comparativo basado en relaciones intertextuales. El análisis considera elementos claves para la comprensión y apreciación de los diversos contextos y valores culturales incorporados en las obras literarias, como el contexto de producción y recepción, diálogos intertextuales, actos de habla, entre otros, con el objetivo de comprender no solo cómo se promueven estos conceptos, sino también las perspectivas pedagógicas que subyacen a la enseñanza de la literatura en estos textos.

En la siguiente sección, se presentan los resultados del análisis de cada una, así como su interpretación y conclusión, con el objetivo de ofrecer una visión completa de cómo la pragmática literaria se aplica en la enseñanza de la literatura en los textos escolares de Comunicación en Perú.

1. **Indicador 1.** *Justifica su elección de textos literarios a partir de las características de los personajes literarios, las historias que presentan y el lenguaje empleado.*

Las unidades fueron seleccionadas porque presentan consignas que exigen interpretar y valorar elementos narrativos —como el perfil de los personajes, el desarrollo del argumento y la función del lenguaje— para tomar decisiones lectoras. Estas unidades evidencian un enfoque que trasciende la comprensión literal y que apela a la dimensión interpretativa, experiencial y contextual del lector, en línea con los principios de la pragmática del texto. A continuación, se presentan las unidades escogidas; posteriormente, el análisis detallado de cada una para explicar cómo se manifiesta el desempeño en relación con este enfoque.

UA (46): **Formas de la expresión literaria: la prosa y el verso**

> ¿Qué forma de expresión literaria te agrada más: prosa o verso? ¿Por qué? (TE (1), CT (1), S (4), P (14); Minedu, 2016b, p. 205)

UA (114): **Lectura 3: Texto informativo: *Leer es volver a vivir***

> ¿Qué hacen atractivas a las obras mencionadas en este texto? ¿Qué otros textos narrativos pueden ser leídos y disfrutados por niños y adolescentes? ¿Cuáles son sus características? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (8 y 9); Minedu, 2016, p. 67)

UA (458): **ACTIVIDADES GLOBALES. Proyecto: "De cuento en cuento"**

> Dialoguen a partir de los cuentos de terror que han escuchado. Por ejemplo, justifiquen la elección de los personajes y señalen su procedencia cultural, comparen personajes y temas de los cuentos elaborados. (TE (4), CT (2), S (4), AA (96); Minedu, 2016b, p. 230)

UA (474): **Lectura 9: Texto narrativo: *Eco y Narciso***

> ¿Qué elementos o características consideras valiosos en los mitos y leyendas? (TE (5), TE-C (2), U (2), P (13); Minedu, 2016b, p. 75)

La **UA (46)** trasciende una simple actividad de preferencia, ya que sitúa al estudiante en una situación comunicativa real donde debe tomar posición y justificarla ante un interlocutor. Esto evidencia su sustento en la pragmática literaria, porque el sentido no se reduce al conocimiento de la prosa o el verso, sino que se construye en el uso del lenguaje para argumentar, interactuar y dar significado en contexto. En ese sentido, la actividad no solo aborda contenidos literarios, sino que los convierte en una práctica discursiva significativa donde el estudiante usa la literatura para comunicarse y posicionarse críticamente.

En la **UA (474)**, centrada en los mitos y leyendas, se orienta al estudiante a valorar los elementos narrativos que configuran su riqueza simbólica y cultural. La exigencia de argumentar qué características se consideran valiosas promueve una lectura que va más allá de la descripción, para situarse en el terreno interpretativo. Desde el enfoque de la pragmática literaria, esta actividad propicia la construcción de sentido mediante la

interacción entre el lector y la obra, en la que el primero debe interpretar las estrategias narrativas y discursivas empleadas por el autor. La argumentación resultante constituye, por tanto, un acto de comunicación literaria, donde el lector expresa su interpretación en función del significado que el texto genera en su propio horizonte de experiencia.

La **UA (458)**, desarrollada dentro del proyecto “De cuento en cuento”, amplía la dimensión pragmática al incorporar la interacción grupal y la comparación intertextual. Los estudiantes dialogan sobre sus elecciones de personajes y temas en los cuentos de terror, lo que implica negociar significados y construir colectivamente interpretaciones sustentadas. Desde la perspectiva pragmática, la actividad configura un espacio comunicativo en el que se ponen en juego competencias discursivas, culturales y argumentativas. La justificación de las preferencias exige reconocer el papel del interlocutor y adecuar el lenguaje a la situación comunicativa, a la vez que se articula la experiencia lectora personal con la tradición narrativa y los referentes culturales.

En la **UA (114)**, el análisis de las obras mencionadas en el texto informativo “Leer es volver a vivir” promueve la reflexión sobre los factores que hacen atractiva una narración literaria. La actividad solicita identificar las características de las historias y de los textos narrativos que resultan significativos para niños y adolescentes, lo que implica interpretar las intenciones del autor y relacionarlas con los efectos que el texto produce en el lector. Desde la pragmática literaria, esta interacción se entiende como un proceso de comunicación tripartita —autor, texto, lector—, en el que el lector asume un rol activo al inferir significados y evaluar el impacto estético y emocional de la lectura.

2. Indicador 2. *Compara personajes, temas o géneros en textos literarios de distinta procedencia cultural*

Las unidades seleccionadas fueron clasificadas bajo este desempeño, porque presentan indicios metodológicos que invitan a establecer relaciones entre textos diversos en términos culturales, temáticos o genéricos. Estas actividades proponen una lectura activa que promueve la interpretación crítica, el contraste de perspectivas y la reflexión cultural, lo que evidencia una orientación implícita hacia la pragmática del texto. A continuación, se presentan las unidades de análisis y, posteriormente, se desarrollará el examen individual de cada una para identificar cómo se expresa este desempeño en relación con dicho enfoque.

UA (30): **La intertextualidad literaria. Lo narrativo**

> **EN EQUIPO**. Busquen en el Módulo de Biblioteca de su institución educativa el texto titulado *Biblia de América*.
>
> - Lean el primer capítulo del *Libro del Génesis* sobre la semana de la creación. Después, completen el siguiente cuadro: (TE (1), CT (1), S (4), AA (26); Minedu, 2016b, p. 199)

	Cien años de soledad	***Libro del Génesis***
Tema		
Personajes		
Procedencia cultural		

UA (124): **Lectura 7: Texto poético. *Blancanitos del Plantanar***

¿Qué relaciones encuentras entre este poema y el cuento *Blancanieves*? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (24); Minedu, 2016b, p. 76)

UA (366): **La intertextualidad literaria**

EN EQUIPO. Lean otra versión de la leyenda griega de Eco y Narciso. Luego, compárenla con la versión de Oscar Wilde. (TE (4), CT (2), S (4), P (31); Minedu, 2016b, p. 205)

	TEXTO 1	**TEXTO 2**
El tema		
Los personajes		
La procedencia cultural		

UA (477): **Lectura 13: Texto narrativo: *El maíz de los incas***

Establece la intertextualidad entre las lecturas 12 y 13, a partir de los criterios: tema y estructura. (TE (5), TE-C (2), U (3), AA (1); Minedu, 2016b, p. 81)

La **UA (30)** propone la comparación entre *Cien años de soledad* y el *Libro del Génesis*, ejercicio que orienta al estudiante a reconocer las coincidencias y divergencias entre dos textos pertenecientes a tradiciones culturales distintas. Desde la perspectiva de la pragmática literaria, esta actividad favorece el diálogo entre obras, autores y contextos, lo cual constituye una forma de comunicación literaria tripartita. Al analizar temas, personajes y procedencia cultural, el lector asume una posición interpretativa activa, pues reconstruye los significados que emergen del encuentro entre lo mítico y lo real, lo sagrado y lo literario. De este modo, la comparación no solo evidencia relaciones temáticas, sino también la función comunicativa de los textos en su contexto cultural y su poder para generar nuevas lecturas a partir de la interacción entre distintos universos simbólicos.

La **UA (124)** invita a establecer relaciones entre el poema *Blancanitos del Plantanar* y el cuento *Blancanieves*, lo que orienta al reconocimiento de la reescritura y transformación cultural de un mismo motivo narrativo. Desde la pragmática literaria, esta tarea promueve la comprensión del texto como acto comunicativo en el que el autor reelabora un discurso previo para generar nuevos efectos en el lector. El estudiante, al comparar ambos textos, identifica las intenciones comunicativas que subyacen a cada versión y los cambios en los valores simbólicos, estéticos y culturales que en ellas se manifiestan. Así, el ejercicio propicia una lectura dialógica entre textos y contextos, en la

que el lector asume un rol interpretativo consciente de la historicidad y variabilidad del sentido literario.

En la **UA (366),** los estudiantes comparan dos versiones del mito de *Eco y Narciso*, una de origen griego y otra reinterpretada por Oscar Wilde. Esta propuesta evidencia con claridad el enfoque pragmático, ya que confronta textos que, pese a compartir un mismo núcleo narrativo, responden a distintas intenciones comunicativas, valores y contextos culturales. El análisis de temas, personajes y procedencia cultural orienta al lector a reconocer cómo el acto literario implica una relación entre la voz del autor y la experiencia del lector en un marco cultural específico. Desde la pragmática literaria, este tipo de comparación pone en evidencia el carácter comunicativo del texto literario, en tanto que cada versión dialoga con su tradición y con las expectativas del receptor contemporáneo, generando significados renovados en el proceso interpretativo.

La **UA (477)** promueve la intertextualidad entre dos lecturas a partir del análisis de su tema y estructura, lo que supone una operación interpretativa orientada a reconocer las convergencias simbólicas entre distintas producciones culturales. Desde el enfoque de la pragmática literaria, esta actividad refleja el principio de interacción entre textos y contextos, en tanto que el lector reconstruye los sentidos implícitos que emergen del diálogo entre ambas narraciones. Al establecer comparaciones temáticas y estructurales, el estudiante comprende que cada texto constituye una respuesta comunicativa que se inscribe en una tradición cultural determinada, y que la lectura implica reconstruir esa red de significaciones. En este sentido, la actividad materializa la dimensión comunicativa del fenómeno literario, donde autor, obra y lector participan de un proceso de intercambio de sentidos.

3. Indicador 3. *Participa periódicamente en actividades literarias intercambiando sus interpretaciones y creaciones.*

Las unidades seleccionadas han sido categorizadas dentro de este desempeño, porque presentan actividades que promueven espacios de diálogo literario y circulación de interpretaciones, ya sea mediante la exposición oral, la escritura colaborativa o la presentación de producciones propias ante otros lectores. Estas propuestas didácticas, aunque diversas en su estructura, tienen en común el enfoque de la pragmática del texto, pues consideran el acto literario como una práctica social situada, donde el sentido se construye en interacción. A continuación, se presentan las unidades seleccionadas, seguidas del análisis individual de cada una, con el propósito de mostrar cómo se concreta este desempeño en la práctica educativa.

UA (67): **Género literario: poético**

> EN EQUIPO. Escriban una composición de género poético. Luego, compártanla entre sus compañeros. (TE (1), CT (1), S (4), AA (49); Minedu, 2016b, p. 213)

UA (403): **Canon literario poético**

> Escribe, de forma libre, cuatro versos que puedan formar parte del poema. (TE (4), CT (2), S (4), AA (54); Minedu, 2016b, p. 215)

UA (404): **Canon literario poético**

> **EN EQUIPO**. Intercambien sus creaciones. (TE (4), CT (2), S (4), AA (55); Minedu, 2016b, p. 215)

UA (446): **Comentamos un texto literario**

> Organicen una actividad para intercambiar sus comentarios con sus demás compañeros de aula. (TE (4), CT (2), S (4), AA (85); Minedu, 2016b, p. 227)

La **UA (67)**, centrada en la producción de una composición poética en equipo y su posterior socialización entre compañeros, evidencia un planteamiento didáctico orientado al desarrollo de la competencia literaria desde una perspectiva pragmática. La actividad promueve un proceso de creación colectiva donde los estudiantes asumen simultáneamente los roles de autores y receptores dentro de una comunidad discursiva. Al compartir sus producciones, los participantes ponen en juego habilidades de interpretación, valoración y retroalimentación, lo que refuerza el carácter dialógico del hecho literario. En este contexto, la literatura se experimenta como una práctica comunicativa donde la expresión personal se integra con la interacción social, favoreciendo la construcción compartida de sentido y el reconocimiento de la diversidad estética y lingüística.

Las **UA (403 y 404)** proponen la escritura libre de versos (UA 403) y el intercambio de las creaciones entre los compañeros (UA 404), configurando un proceso literario que articula producción e interacción. Esta secuencia evidencia la dimensión pragmática de la práctica literaria, ya que el texto poético se concibe como un acto comunicativo en el que el sentido se construye en relación con los otros. La escritura inicial implica una elaboración individual de significados, mientras que el intercambio posterior convierte esa creación en un objeto de diálogo, interpretación y respuesta. Así, los estudiantes asumen de manera alternada los roles de autores y lectores, vivenciando la literatura como práctica social y discursiva. Desde la pragmática literaria**,** estas actividades reflejan la importancia del contexto y la audiencia en la producción del sentido, al tiempo que fortalecen la valoración de la diversidad estética y la coevaluación como formas de interacción literaria significativa.

La **UA (446)**, al proponer la organización de una actividad para intercambiar comentarios sobre textos literarios, se orienta claramente hacia la socialización de interpretaciones y la consolidación del diálogo entre lectores. Esta propuesta privilegia la dimensión comunicativa y reflexiva de la lectura, ya que exige formular juicios argumentados y compartirlos en un contexto de interacción académica. El intercambio de opiniones permite confrontar perspectivas y reconocer la pluralidad de sentidos que puede suscitar un mismo texto, aspecto central en la pragmática literaria. A través de esta práctica,

el aula se convierte en un espacio de circulación de interpretaciones donde el significado no reside exclusivamente en el texto, sino que se construye en el encuentro entre los participantes, el discurso y el contexto comunicativo.

4.1.3 El enfoque basado en el proceso de la expresión escrita

El enfoque procesual de la expresión escrita, presente en una parte significativa del contenido literario de los textos escolares de Comunicación, constituye un pilar fundamental para el desarrollo de la capacidad *Crea textos literarios según sus necesidades expresivas*. Este enfoque, observable en los libros de texto de Comunicación, promueve un proceso de escritura creativo que involucra la exploración de recursos literarios, la construcción de narrativas y la experimentación con diferentes formas de expresión.

El presente análisis se orienta a identificar de qué manera los textos escolares incorporan este enfoque, a partir de tres indicadores de desempeño que permiten observar acciones concretas vinculadas a la producción literaria. Dichos indicadores operan como referentes analíticos para evidenciar la implementación del enfoque procesual en las actividades propuestas y valorar su impacto en la formación de competencias de escritura creativa.

1. *Emplea recursos paratextuales y figuras literarias para enfatizar significados en la composición de su texto literario.* Se analiza cómo los libros de texto guían a los estudiantes en el uso de elementos como títulos, subtítulos, ilustraciones, metáforas, hipérboles y metonimias para enriquecer el significado y la expresividad de sus textos.
2. *Elabora una historia que presenta un conflicto, con personajes principales y secundarios, caracterizados según su rol y cuyas acciones transcurren en escenarios diversos.* Se examina cómo los libros de texto promueven la creación de narrativas con conflicto, personajes complejos y escenarios específicos, a fin de que los estudiantes construyan historias con una estructura narrativa sólida.
3. *Elabora poemas considerando el ritmo, organizándolos en estrofas o de forma libre.* Se analiza cómo los libros de texto guían a los estudiantes en la exploración del ritmo, la rima y la estructura poética, y cómo esta guía favorece la creación de poemas con diferentes formas y estilos.

Con el fin de profundizar en el análisis, se examina de manera individual cada una de las once unidades de análisis, con especial atención a los objetivos y estrategias empleados para estimular el desarrollo de competencias en la escritura. Este examen se centra en aspectos fundamentales del proceso de creación literaria, tales como la invención, la composición y la redacción, con el propósito de comprender no solo los

mecanismos mediante los cuales se promueven estas habilidades, sino también las concepciones pedagógicas que sustentan la enseñanza de la escritura en los textos escolares analizados.

En la sección siguiente, se exponen los resultados correspondientes al análisis de cada unidad, junto con su respectiva interpretación y conclusión. De este modo, se busca ofrecer una visión integral acerca de la aplicación del enfoque procesual de la expresión escrita en la enseñanza de la literatura dentro de los textos escolares del Área de Comunicación utilizados en el sistema educativo peruano.

1. Indicador 1. *Emplea recursos paratextuales y figuras literarias para enfatizar significados en la composición de su texto literario*

La orientación metodológica implícita en las actividades analizadas pone en evidencia dicha perspectiva. Aunque las unidades propuestas abordan distintos géneros literarios —poético, narrativo y dramático—, todas comparten una estructura que favorece la planificación, la exploración de recursos expresivos, la reescritura y la toma de decisiones estilísticas durante la producción textual. A continuación, se presentan las unidades de análisis seleccionadas.

UA (59): **Género literario: poético**

> Te sugerimos escribir la letra de una canción que trate sobre la amistad. Crea juegos de palabras y figuras como metáforas, hipérboles y personificaciones. (TE (1), CT (1), S (4), AA (43); Minedu, 2016b, p. 210)

UA (62): **Género literario: poético**

> Revisa que, al escribir tu texto, hayas tenido en cuenta los siguientes aspectos. ¿Utilizaste figuras literarias? (TE (1), CT (1), S (4), AA (46); Minedu, 2016b, p. 211)

UA (191): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las obras que leíste o escuchaste en tu infancia te permitieron disfrutar de la literatura? ¿Por qué?**

> Una vez que esté lista la comparación anterior, escriban un poema sobre las obras leídas en su infancia. Para ello, tengan en cuenta lo siguiente.
>
> - Utilicen figuras literarias para transmitir sus sensaciones. (TE (2), TE-C (1), U (6), AA (13); Minedu, 2016b, p. 163)

UA (371): **Denotación y connotación**

> Escribe una estrofa de tres versos que pueda formar parte del poema leído. Emplea figuras literarias para enfatizar los significados. (TE (4), CT (2), S (4), AA (34); Minedu, 2016b, p. 207)

La **UA 59** evidencia una orientación didáctica vinculada al enfoque procesual de la expresión escrita, en tanto invita al estudiante a experimentar con los recursos del lenguaje para comunicar una idea desde una perspectiva estética. La indicación de emplear figuras literarias y juegos de palabras conduce a una reflexión sobre la función expresiva y simbólica del lenguaje poético, favoreciendo la exploración de alternativas para intensificar

el significado del texto. En este sentido, la actividad no se limita a la producción de un texto creativo, sino que incentiva la conciencia sobre las decisiones lingüísticas y estilísticas que inciden en el efecto comunicativo. Así, la propuesta estimula el desarrollo de una escritura literaria reflexiva, en la que el estudiante asume el papel de creador consciente de las posibilidades expresivas de la lengua.

La **UA 62** presenta una correspondencia parcial con el indicador, ya que incorpora el uso de figuras literarias como criterio de revisión del texto. A diferencia de otras unidades que promueven la creación y exploración de recursos expresivos, esta actividad se sitúa en una fase posterior del proceso de escritura, centrada en la evaluación. La pregunta "¿Utilizaste figuras literarias?" orienta al estudiante a tomar conciencia de sus decisiones estilísticas, lo que supone un ejercicio metacognitivo propio del enfoque procesual. No obstante, su alcance es limitado, pues no guía la experimentación ni la construcción de dichos recursos, sino que los verifica en un producto ya elaborado. En consecuencia, contribuye a una escritura reflexiva en una magnitud moderada, al priorizar la revisión más que la producción expresiva.

La **UA 191,** que propone escribir un poema sobre las obras leídas en la infancia: "utilizando figuras literarias para transmitir sensaciones", se inscribe dentro del enfoque procesual, porque orienta la producción hacia la búsqueda deliberada de recursos expresivos que traduzcan emociones y experiencias lectoras en lenguaje poético. Las indicaciones no solo apelan a la creatividad, sino que implican una reflexión sobre la relación entre forma y contenido: las figuras retóricas son concebidas como medios para comunicar matices afectivos y construir significados personales. Esta orientación propicia que el estudiante explore el valor connotativo del lenguaje y su capacidad para representar lo vivido, integrando la emoción, la memoria y la creación como componentes de una escritura consciente. En consecuencia, el proceso de composición se entiende como un ejercicio de toma de decisiones estéticas, en el que el uso intencionado de las figuras literarias evidencia la interiorización de estrategias propias del escritor.

La **UA 371** revela una orientación clara hacia el enfoque procesual de la expresión escrita, al situar la actividad en un contexto de reelaboración y transformación creativa de un texto previo. El estudiante no escribe desde cero, sino que prolonga o reinterpreta un poema ya existente, lo que exige comprender su tono, ritmo y sentido, y luego tomar decisiones expresivas para ampliar o intensificar su significado mediante el uso de recursos figurativos. Este tipo de ejercicio estimula la conciencia sobre cómo los elementos lingüísticos producen efectos estéticos y cómo pueden resignificarse en un

nuevo texto. Así, la unidad promueve una escritura reflexiva, centrada en la función expresiva y comunicativa del lenguaje literario, en correspondencia con los principios del enfoque procesual.

2. Indicador 2. *Elabora una historia que presenta un conflicto, con personajes principales y secundarios, caracterizados según su rol y cuyas acciones transcurren en escenarios diversos*

Las unidades de análisis seleccionadas —a pesar de abordar diversos momentos del proceso de creación narrativa— comparten una lógica metodológica centrada en la secuenciación de ideas, la construcción coherente del conflicto, la caracterización de personajes y la ambientación de la acción. Esta convergencia metodológica sugiere que, más allá de las diferencias en las consignas, las actividades fueron concebidas bajo una misma premisa didáctica: la escritura entendida como un proceso guiado y consciente. A continuación, se presentan las unidades seleccionadas:

UA (15): **Género literario: narrativo**

> Te sugerimos escribir un cuento popular. Describe los elementos que tendrá tu cuento. (TE (1), CT (1), S (4), AA (11); Minedu, 2016b, p. 193)

Personajes y valores que representan	
Lugar y tiempo	

Situación central que se va a narrar	

UA (17): **Género literario: narrativo**

Redacta un borrador de tu cuento a partir del marco, el conflicto y la resolución que elegiste.

- Presenta personajes, el lugar y el tiempo en que sucede la historia.
- Introduce un momento de emoción o tensión en la narración.
- Relata cómo actúan los personajes frente a este hecho.
- Narra cómo se resuelve la situación. Describe cómo se sienten los personajes. (TE (1), CT (1), S (4), AA (13); Minedu, 2016b, p. 194)

UA (19): **Género literario: narrativo**

Revisa que al escribir tu cuento hayas tenido en cuenta los siguientes aspectos.

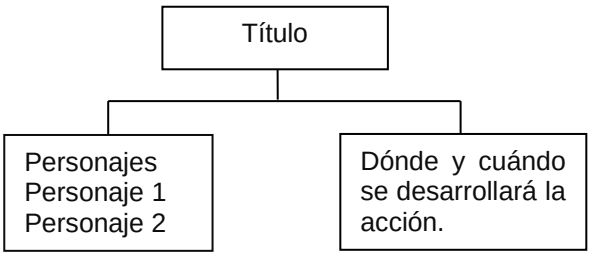
- ¿La historia está situada en un tiempo y lugar determinados?
- ¿La historia está organizada en acontecimiento inicial, nudo y desenlace?
- ¿Los personajes representan valores o vicios? (TE (1), CT (1), S (4), AA (15); Minedu, 2016b, p. 195)

UA (358): **Canon literario narrativo**

Elabora una historia que presente un conflicto y cuyo personaje principal sea Ulises. Las acciones deberán transcurrir en diversos escenarios. (TE (4), CT (2), S (4), AA (26); Minedu, 2016, p. 203)

UA (412): **Género literario: teatral**

Organicen las ideas que emplearán en el texto teatral en el siguiente esquema. (TE (4), CT (2), S (4), AA (60); Minedu, 2016b, p. 217)



Las **UA 15, 17 y 19** configuran una secuencia didáctica coherente que evidencia una alta correspondencia con el indicador, al abordar de manera articulada las fases de planificación, textualización y revisión del proceso de escritura narrativa. La UA (15) orienta la planificación del relato mediante la definición de personajes, valores, espacio, tiempo y situación central, lo que permite estructurar el conflicto y anticipar la función de los personajes. La **UA 17** desarrolla la textualización, guiando la redacción del cuento a partir del conflicto, la tensión narrativa y su resolución, con énfasis en la actuación y caracterización de los personajes en escenarios determinados. Finalmente, la **UA 19**

promueve la revisión, al verificar la coherencia estructural, la organización narrativa y la función axiológica de los personajes. En conjunto, las tres unidades materializan el enfoque procesual al concebir la escritura como un proceso reflexivo y secuenciado, en el que el estudiante construye una historia con conflicto y personajes definidos en una magnitud alta.

El desempeño se cumple en la **UA 358** al proponer la creación de una historia centrada en Ulises como protagonista y desarrollada en distintos escenarios, lo que exige construir un conflicto coherente con la identidad del personaje y su contexto. Las consignas demandan caracterizarlo según su rol y diseñar acciones que se ajusten a la lógica de la trama, cumpliendo los elementos esenciales del indicador. Desde el enfoque procesual, esta tarea implica comprender y reelaborar un modelo narrativo, reflexionando sobre las decisiones expresivas que dan forma al relato. La unidad promueve una escritura guiada por la planificación y la reelaboración, al integrar lectura, análisis y producción creativa como fases interdependientes del proceso.

En la **UA 412**, la elaboración de un esquema de obra teatral que incluye título, personajes, espacio y desarrollo de la acción permite cumplir el desempeño, ya que el estudiante estructura un texto en el que los personajes —principales y secundarios— se definen por su rol dentro del conflicto y por su participación en un escenario múltiple o cambiante. En términos del enfoque procesual, la actividad fomenta la organización previa y la reflexión sobre cómo los elementos escénicos y discursivos contribuyen al sentido dramático. El proceso de planificación mediante el esquema fortalece la toma de decisiones conscientes sobre el conflicto, la relación entre los personajes y la coherencia del texto, lo que evidencia la aplicación práctica de los principios del enfoque.

3. **Indicador 3.** *Elabora poemas considerando el ritmo, organizándolos en estrofas o de forma libre*

Desde una perspectiva didáctica, estas unidades evidencian un enfoque procesual de la escritura, al estructurar las actividades en fases que incluyen la exploración de modelos, la planificación del contenido, la experimentación con el lenguaje poético y la reescritura. Lejos de proponer la escritura como un acto inmediato o exclusivamente espontáneo, se impulsa un trabajo gradual que favorece toma decisiones formales y expresivas de manera reflexiva. En este sentido, se valora el proceso creativo tanto como el producto final y se promueve una relación activa con el lenguaje como materia estética y comunicativa.

UA (58): **Género literario: poético**

> Cuando tengas las palabras básicas, comienza a formar los versos. Integra palabras de todos los sentidos: olores, sabores, colores, texturas y sonidos. (TE (1), CT (1), S (4), AA (42); Minedu, 2016b, p. 210)

UA (60): **Género literario: poético**

Escribe tu canción. Toma en cuenta las siguientes recomendaciones.

- Organiza la canción en estrofas, entre tres y seis. La primera debe llamar la atención y dar mucha información sobre la temática: ¿cuándo?, ¿qué?, ¿quién?, ¿a quién?
- Determina si vas a escribir los versos con rima o sin ella. Te sugerimos rimar el segundo verso con el cuarto, o emplear el verso libre. Puedes escoger rimas de las canciones que te gustan y repetir ese esquema. (TE (1), CT (1), S (4), AA (44); Minedu, 2016b, p. 210)

UA (390): **Género literario: poético**

Busca palabras que rimen entre sí (por ejemplo, mayo-campo; moño-otoño) y que se relacionen con tu imagen. (TE (4), CT (2), S (4), AA (46); Minedu, 2016, p. 212)

UA (391): **Género literario: poético**

Con las palabras que escribiste en la actividad anterior, forma pares de versos sueltos que tengan rima. (TE (4), CT (2), S (4), AA (47); Minedu, 2016, p. 212)

La **UA 58** presenta una correspondencia parcial con el indicador, en tanto orienta la construcción de versos a partir de la integración de palabras vinculadas a los sentidos, lo que favorece la riqueza expresiva y la densidad semántica del texto poético. Si bien la actividad no explicita la organización en estrofas ni el trabajo consciente del ritmo, contribuye indirectamente a estos aspectos al promover la selección léxica y la combinación de elementos sensoriales que inciden en la musicalidad del verso. Desde el enfoque procesual, la unidad se sitúa en una fase de exploración y generación de contenido, en la que el estudiante experimenta con el lenguaje como materia estética antes de estructurar el poema. En consecuencia, la actividad aporta al desarrollo del desempeño en una magnitud moderada, al priorizar la construcción expresiva sobre la organización formal del texto poético.

La **UA 60** propone la escritura de una canción organizada en estrofas y con un esquema rítmico o libre, lo que permite cumplir plenamente el desempeño, pues el estudiante produce un texto poético con ritmo y estructura formal definida. Las orientaciones no se limitan a la redacción inmediata, sino que exigen decisiones expresivas sobre la organización del texto, la extensión, la función de la primera estrofa y el tipo de rima. Estas consignas evidencian la presencia del enfoque procesual de la expresión escrita, en tanto invitan al estudiante a reflexionar sobre las posibilidades formales del poema antes y durante la escritura. El trabajo con la rima, la estructura y el propósito comunicativo de cada parte del texto revela una práctica de escritura consciente, en la que el estudiante construye sentido a través de la exploración y la elección de recursos poéticos. Así, la actividad promueve una composición que combina creatividad y control formal, elementos centrales de este enfoque.

La **UA 390** orienta al estudiante a buscar palabras que rimen entre sí y se relacionen con una imagen, lo que constituye una fase de exploración del lenguaje poético centrada

en la musicalidad y la asociación semántica. Aunque la tarea no culmina con la producción completa de un poema, sí favorece el desarrollo de competencias esenciales para cumplir el desempeño, como la percepción del ritmo, la sonoridad y la relación entre forma y significado. Desde la perspectiva del enfoque procesual, esta actividad representa una etapa de descubrimiento y planificación creativa: el estudiante experimenta con el léxico y el sonido para preparar una producción más elaborada. De este modo, la unidad promueve la toma de decisiones expresivas previas al acto de escribir, lo que demuestra la aplicación del principio de construcción gradual y reflexiva propio del enfoque procesual de la escritura.

La continuación de la secuencia, en la **UA 391,** propone transformar las palabras rimadas en pares de versos, lo que refuerza la relación entre ritmo, sentido y estructura formal. El estudiante no solo reconoce la rima, sino que la emplea como base para crear versos coherentes y musicalmente organizados, cumpliendo así el desempeño que demanda elaborar textos poéticos rítmicos y estructurados. Desde el enfoque procesual, la actividad da lugar a un proceso de experimentación con el lenguaje, donde la selección, combinación y revisión de los versos son decisiones conscientes que configuran el texto como producto estético. Aunque la tarea es breve, se inscribe dentro de una secuencia mayor que avanza de la exploración léxica (UA 390) hacia la construcción poética (UA 391), consolidando la idea de la escritura como un proceso continuo de reflexión, ajuste y creación.

4.1.4 Estética de la recepción

Las actividades de aprendizaje propuestas en los textos escolares del área de Comunicación evidencian una intención de promover dimensiones clave de la experiencia literaria, como la reflexión subjetiva, el disfrute del texto y la imaginación. Sin embargo, estas propuestas se enmarcan en un tratamiento funcional y fragmentado que privilegia capacidades como la interpretación, la producción textual o la conexión intercultural, sin incorporar de manera explícita los fundamentos teóricos de la estética de la recepción. Esta omisión revela una contradicción sustancial: mientras el Ministerio de Educación (Minedu) declara como objetivo la formación de lectores literarios competentes, el currículo y sus instrumentos de evaluación prescinden de una de las epistemologías más relevantes para alcanzar ese propósito. La desconexión entre el discurso oficial y los marcos teóricos que deberían sustentarlo compromete la coherencia del enfoque de educación literaria planteado en la competencia Interactúa con expresiones literarias.

Desde esta perspectiva crítica, el presente apartado examina la manifestación de tres ejes constitutivos de la estética de la recepción en las actividades de los textos escolares analizados: sensibilidad literaria, gusto y disfrute estético, e imaginación creativa. Se parte del reconocimiento que estos componentes resultan esenciales para favorecer

una relación significativa con la literatura, no solo como objeto de estudio, sino como experiencia estética. Por ello, se indaga en qué medida las actividades favorecen o limitan una recepción activa y profunda de los textos literarios, y se valoran las implicancias que esta ausencia teórica tiene para la efectividad formativa del currículo.

A continuación, se describen y analizan los modos en que los tres ejes mencionados se presentan —o se diluyen— en las propuestas didácticas incluidas en los textos escolares revisados.

1. Despertar la sensibilidad literaria de los estudiantes

Desde el enfoque de la estética de la recepción, la lectura literaria es concebida como una experiencia subjetiva en la que el lector construye sentido a partir de su interacción activa con el texto, mediada por su contexto sociocultural, emocional y personal. Esta perspectiva reconoce al lector como un sujeto interpretante que no solo decodifica, sino que resignifica el texto desde su propio horizonte de expectativas. En este marco, despertar la sensibilidad literaria implica propiciar un vínculo afectivo con la obra, en el que las emociones, la memoria y la imaginación ocupen un lugar central en el acto de leer. Tal como señalan Cárdenas y Gómez (2014), los lectores —especialmente en la infancia— requieren ser: "nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto y que, a la vez, necesitan hacer suyas las palabras y las posibilidades de invención y de imaginación que estas confieren" (p. 20). Esta afirmación resalta la importancia de una relación temprana con la literatura basada en el asombro, la emoción y el sentido poético del lenguaje.

Esta lógica se refleja en diversas actividades presentes en los textos escolares analizados, que buscan despertar la sensibilidad estética mediante el contacto emocional con los relatos, la identificación con los personajes y la resonancia afectiva de las situaciones narradas. A través de propuestas, que priorizan la expresividad, la imaginación y la subjetividad, los textos fomentan una lectura significativa que va más allá de la comprensión literal. En este proceso, el despertar de la sensibilidad literaria no solo enriquece la experiencia lectora, sino que sienta las bases para una relación duradera y profunda con la literatura, capaz de acompañar al lector en su desarrollo emocional, ético y cultural.

a) Lectura de clásicos infantiles

Las unidades de análisis 108, 109 y 110, desarrolladas en torno a la lectura de cuentos clásicos infantiles, integran actividades que apelan a la experiencia lectora previa de los destinatarios. Estas actividades proponen el reconocimiento de portadas y títulos de obras canónicas del repertorio infantil, así como la evocación de relatos regionales y la reflexión sobre su impacto personal. En este sentido, se advierte una clara orientación hacia el enfoque de la estética de la recepción, al situar al lector como un sujeto activo que

construye significado a partir de sus vivencias lectoras, sus contextos culturales y su memoria afectiva. A continuación, se analiza cómo se manifiesta este enfoque en las preguntas planteadas, a partir del corpus seleccionado.

UA (108): **Lectura 1: Portadas de libros Cuentos clásicos infantiles**

> Estas carátulas o portadas corresponden a cuentos clásicos infantiles. En ellas aparecen los títulos de los cuentos y las ilustraciones de sus protagonistas. ¿Conoces estas historias? ¿De qué tratan? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (1); Minedu, 2016b, p. 62)

UA (109): **Lectura 1: Portadas de libros Cuentos clásicos infantiles**

> ¿Qué otros cuentos clásicos infantiles de tu región recuerdas? ¿De qué trataban sus historias? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (2); Minedu, 2016b, p. 62)

UA (110): **Lectura 1: Portadas de libros Cuentos clásicos infantiles**

> ¿Cómo han repercutido en tu vida los cuentos clásicos que has leído? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (3); Minedu, 2016b, p. 62)

En la UA 108 se propone una actividad orientada a activar conocimientos previos mediante de la observación de portadas de libros. Esta aproximación inicial no solo busca reconocer las historias que forman parte del imaginario colectivo, sino también propiciar una conexión afectiva con las narrativas que los han acompañado durante su infancia. La evocación de recuerdos vinculados a estas lecturas contribuye al desarrollo de una sensibilidad literaria, en tanto se valora la experiencia estética desde la memoria y la emoción. Asimismo, la inclusión de ilustraciones en la actividad promueve una reflexión sobre el papel de lo visual en la construcción del sentido, lo que enriquece la percepción del texto literario como objeto cultural y artístico. Este tipo de propuesta estimula un acercamiento integral a la literatura, que no se limita a la comprensión de la trama, sino que considera también los elementos paratextuales como claves interpretativas.

La UA 109 amplía la perspectiva anterior al centrar la atención en los cuentos clásicos infantiles de la región. Esta orientación contribuye al reconocimiento de la literatura como manifestación cultural situada, vinculada a tradiciones orales y escritas propias del contexto local. La rememoración de relatos regionales favorece la valorización del patrimonio cultural y estimula la construcción de una identidad literaria en estrecha relación con el entorno. Esta dimensión colectiva del recuerdo refuerza el sentido de pertenencia y ayuda a comprender que la literatura no constituye únicamente un corpus universal, sino también un espacio de convergencia para voces y memorias diversas. En este marco, se consolida una sensibilidad literaria que trasciende lo individual al integrar las narrativas de la comunidad como fuente legítima de significación estética y cultural.

La UA 110 profundiza en la dimensión subjetiva de la lectura al proponer una reflexión sobre el impacto de los cuentos clásicos en la vida de los lectores. La actividad establece vínculos significativos entre las obras literarias y las trayectorias personales, favoreciendo una experiencia introspectiva que afianza la relación con la literatura. El

reconocimiento de la influencia que estas narraciones ejercen en la configuración de valores, creencias y emociones conduce a una comprensión más amplia del hecho literario, concebido no solo como objeto de análisis, sino como vivencia transformadora. Desde esta perspectiva, la literatura se presenta como medio de exploración personal y de construcción simbólica del mundo, con potencial para generar empatía, cuestionar la realidad y enriquecer la visión del sujeto sobre sí mismo y sobre los otros.

En síntesis, las unidades analizadas evidencian la aplicación del enfoque de la estética de la recepción, al situar al lector como agente central del proceso interpretativo. Las actividades propuestas reactivan la memoria literaria, estimulan el reconocimiento de las raíces culturales presentes en las narrativas y propician la reflexión sobre la repercusión vital de la lectura. A través de este conjunto de experiencias se forma un lector crítico, sensible y consciente del valor formativo de la literatura, dentro de una educación literaria orientada al desarrollo integral del sujeto lector.

b) Análisis de la microestructura de las composiciones literarias

Las unidades de análisis revisadas en este apartado presentan actividades orientadas a la exploración de los componentes internos de las composiciones literarias, tales como el ritmo, la rima, las figuras literarias o la musicalidad del lenguaje. Este tipo de aproximación pone en evidencia cómo las elecciones formales del autor inciden en la recepción del texto y enriquecen la experiencia lectora desde una perspectiva estética. El enfoque de la estética de la recepción se manifiesta aquí al trascender un análisis técnico, ya que promueve una vinculación sensible y personal con la obra, en la que el lector reacciona frente a la belleza del lenguaje y su potencial expresivo. A continuación, se examina cómo esta orientación se concreta en las actividades desarrolladas en el corpus seleccionado.

UA (161): **Lectura 4: Texto poético Poema del enamorado de Alicia, la del país de las maravillas**

> Observa en estos versos el ritmo (subrayado) y la rima (en negrita): El libro vuelve al est**ante**./Yo vuelvo a la realidad./y me llevo por del**ante**/la noche y mi soledad. ¿Qué sensaciones transmiten estos elementos? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (55); Minedu, 2016b, p. 147)

UA (167): **Lectura 6: Textos poéticos Poemas**

> Entre las figuras literarias más importantes, tenemos la metáfora y la personificación. ¿Qué sensaciones despiertan en ti? (TE (2), TE-C (1), U (6), P (61); Minedu, 2016b, p. 151)

UA (384): **Género literario: poético Sobre la infancia**

> ¿Qué efecto produce el ritmo del poema? Si tuvieras que buscar una melodía para el poema leído, ¿esta sería lenta o rápida? ¿Por qué? (TE (4), CT (2), S (4), P (15); Minedu, 2016, p. 210)

La UA 161 propone el análisis de un fragmento poético en el que se exploran los efectos expresivos del ritmo y la rima. El ritmo, estructurado por la alternancia regular de sílabas tónicas y átonas, imprime al poema un movimiento pausado que transmite una atmósfera de resignación y melancolía. La repetición de secuencias como “El libro vuelve al estante” y “Yo vuelvo a la realidad” sugiere una rutina inevitable, casi inercial, que refuerza la idea de un retorno no deseado a lo cotidiano. La presencia de rimas consonantes —como *estante* / *realidad* y *delante* / *soledad*—, junto con la asonancia en pares como *noche* / *soledad*, intensifica la sensación de aislamiento y tristeza. La reiteración de sonidos, particularmente la consonante /d/, genera un efecto acústico que acentúa la carga emocional del texto. Esta propuesta evidencia cómo los elementos métricos y sonoros se articulan para construir una experiencia lírica cargada de sentido y afectividad.

La UA 167 orienta la atención hacia el valor expresivo de recursos retóricos como la metáfora y la personificación. La metáfora, al establecer relaciones simbólicas entre realidades distintas, transforma lo representado y posibilita nuevas formas de percibir el mundo. Imágenes como “la luna es un ojo que observa la noche” trascienden la descripción literal y evocan sensaciones de vigilancia, misterio o introspección. Por su parte, la personificación confiere rasgos humanos a entidades inanimadas, lo que favorece una conexión emocional más directa con lo descrito. Descripciones como “un árbol que se inclina hacia el viento como un gigante reflexivo” otorgan al objeto natural una presencia viva y significativa. El análisis de estos procedimientos conduce a reconocer el potencial del lenguaje literario para sugerir realidades complejas y despertar emociones profundas a través de la forma.

La UA 384 propone una exploración del ritmo como componente estructural del poema y su influencia en la atmósfera del texto. El ritmo, entendido como la organización temporal de los sonidos en el discurso poético, incide de manera decisiva en la percepción del tono. Un ritmo lento y sostenido puede transmitir serenidad, nostalgia o contemplación, mientras que uno rápido y entrecortado sugiere dinamismo, exaltación o inquietud. Al asociar el ritmo con una posible melodía, se promueve un ejercicio de interpretación que trasciende lo verbal e involucra dimensiones sensibles y artísticas complementarias. Esta experiencia estimula una lectura más profunda, capaz de integrar la musicalidad del lenguaje en la construcción del sentido.

En conjunto, estas tres unidades de análisis evidencian que el examen de la microestructura textual —en particular el ritmo, la rima y las figuras retóricas— no solo enriquece la comprensión de la obra literaria, sino que también fortalece el desarrollo de una sensibilidad estética más aguda. El análisis de los efectos que estos elementos producen en la experiencia lectora consolida una aproximación integral al texto, en la que

forma y contenido se entrelazan de manera inseparable. Desde esta perspectiva, quienes participan del acto lector acceden a la literatura como arte, reconocen su complejidad formal y experimentan plenamente su dimensión emotiva y simbólica.

c) Rememoración de cuentos infantiles

Las unidades de análisis 188, 189 y 190, examinadas a continuación, utilizan una estrategia clave: preguntas diseñadas para propiciar la rememoración de experiencias vinculadas a la lectura de cuentos infantiles. Es precisamente a través de esta rememoración, este acto de recordar y reflexionar sobre experiencias pasadas, que se manifiesta con mayor claridad el enfoque de la estética de la recepción. Las preguntas planteadas no persiguen respuestas objetivas ni interpretaciones únicas, sino que se enfocan en la subjetividad lectora, la manera en que cada sujeto ha construido una relación personal con dichas narrativas a lo largo del tiempo. En lo que sigue, se analiza cómo se evidencia esta perspectiva en las actividades propuestas, a partir del corpus seleccionado.

UA (188): **ACTIVIDADES GLOBALES: ¿Las obras que leíste o escuchaste en tu infancia te permitieron disfrutar de la literatura? ¿Por qué?**

Relean juntos el texto literario y comparen las ideas o emociones anteriores con las que ahora les provoca. Para guiar este contraste, contesten las preguntas mostradas a continuación: ¿Qué ideas o emociones se mantienen a pesar del paso el tiempo? TE (2), TE-C (1), U (6), P (175); Minedu, 2016b, p. 163)

UA (189): **ACTIVIDADES GLOBALES**: **¿Las obras que leíste o escuchaste en tu infancia te permitieron disfrutar de la literatura? ¿Por qué?**

¿Cuáles han variado? ¿Cómo? ¿A qué creen que se debe este cambio? TE (2), TE-C (1), U (6), P (176); Minedu, 2016b, p. 163)

UA (190): **ACTIVIDADES GLOBALES: ¿Las obras que leíste o escuchaste en tu infancia te permitieron disfrutar de la literatura? ¿Por qué?**

¿Cuáles son más importantes o intensas? ¿Cuáles menos? ¿Por qué? (TE (2), TE-C (1), U (6), P (177); Minedu, 2016b, p. 163)

La **UA 188** plantea una actividad orientada a recuperar las experiencias lectoras de la infancia y a examinar cómo estas posibilitaron el disfrute de la literatura. La pregunta inicial, centrada en las emociones que surgieron durante aquellas primeras lecturas o audiciones, establece un vínculo afectivo que enmarca la reflexión. La propuesta se enriquece mediante la relectura compartida, en la que se confrontan sus reacciones pasadas con las actuales. Este contraste, estimulado por interrogantes que indagan sobre la persistencia de ciertas ideas o emociones, favorece una reflexión profunda acerca de la estabilidad o transformación de sus percepciones literarias. A pesar de las transformaciones en la mirada lectora, algunas emociones se mantienen y evidencian la impronta significativa que determinadas obras dejan en la memoria afectiva. Esta toma de

conciencia fortalece una relación crítica y sensible con el hecho literario, resultado de una trayectoria lectora asumida como proceso formativo en constante revisión.

La **UA 189** se orienta hacia el análisis de las transformaciones en la experiencia lectora a lo largo del tiempo. La pregunta relativa a los cambios percibidos y sus causas invita a examinar la evolución personal en el ámbito literario. Esta tarea propicia una mirada introspectiva que considera tanto el desarrollo del pensamiento crítico como las variaciones en la perspectiva subjetiva o las influencias del entorno. Lejos de limitarse a constatar diferencias entre lecturas pasadas y presentes, la actividad abre un espacio para interpretar el origen y el sentido de dichas variaciones. En esta línea, se impulsa una concepción dinámica de la lectura, modulada por el crecimiento personal y las circunstancias culturales, entendida como una práctica que se resignifica a lo largo del tiempo.

La **UA 190** plantea el reconocimiento de aquellas obras que han dejado una huella más o menos duradera en la experiencia estética. A través de la jerarquización de vivencias, se estimula la identificación de textos particularmente significativos y la argumentación de las razones que sustentan tal valoración. La reflexión resultante favorece una actitud crítica frente al propio gusto literario y habilita la exploración de factores como la calidad artística de las obras, su carga simbólica o el momento vital en que fueron leídas. Esta práctica contribuye al desarrollo de un criterio estético personal y a una mayor sensibilidad hacia los efectos que la literatura puede suscitar en distintas etapas de la vida.

En conjunto, estas unidades ilustran con claridad cómo se materializa el enfoque de la estética de la recepción a través de actividades centradas en la rememoración y el análisis subjetivo de cuentos infantiles. Las preguntas planteadas estimulan la introspección y el juicio crítico sobre la trayectoria lectora, favoreciendo el desarrollo de una sensibilidad que enriquece tanto la apreciación como la comprensión del hecho literario. De este modo, se impulsa una educación literaria que concibe al lector como un sujeto interpretante, inmerso en una relación dialógica, dinámica y significativa con los textos.

d) Análisis de la macroestructura de las composiciones literarias

Las unidades de análisis examinadas en este apartado revelan un enfoque coherente con los fundamentos de la estética de la recepción, al otorgar centralidad a la experiencia subjetiva del lector frente a las composiciones literarias. Las actividades propuestas están diseñadas para que el sujeto lector examine no solo la organización global del texto, sino también los efectos cognitivos y emocionales que dicha estructura genera durante el acto de lectura. De este modo, se impulsa una aproximación crítica en la que el intérprete literario valora la función estética y simbólica de los elementos textuales en diálogo con su propia recepción. En los apartados siguientes, se expone cómo este planteamiento se concreta en las actividades contenidas en el corpus seleccionado.

UA (123): **Lectura 1: Portadas de libros: *Cuentos clásicos infantiles***

> ¿Qué emociones o sensaciones te genera este poema? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (23); Minedu, 2016b, p. 62)

UA (236): ***Una madre***

> ¿Qué efecto causa en ti como lector la frase del cuento? (TE (3), AL (1), AA (06); Minedu, 2015b, p. 31)

UA (306): ***Un creyente***

> ¿Qué reacción te produjo este minicuento?, ¿se lo contarías a alguien? ¿por qué? (TE (3), AL (1), AA (78); Minedu, 2015b, p. 164)

La **UA 123** invita a formular una respuesta emocional subjetiva, característica central de la estética de la recepción. En lugar de exigir una interpretación objetiva, se privilegia el vínculo afectivo con el texto. Desde esta perspectiva, el texto literario deja de ser un objeto cerrado y pasa a convertirse en un espacio de encuentro entre el lector y el mensaje. La pregunta orienta al lector a reconstruir el sentido a partir de su percepción individual, en sintonía con su horizonte de expectativas, tal como lo plantea Hans Robert Jauss. Asimismo, al vincular la macroestructura con la emocionalidad que genera el texto completo, se evidencia una lectura global y personal del poema.

La **UA 236** resalta explícitamente la figura del lector como eje central del acto comunicativo literario, al preguntar directamente por el efecto que una expresión textual —integrada en la macroestructura narrativa— provoca en él. La actividad sitúa al receptor como sujeto activo, capaz de resignificar el discurso desde su propia experiencia. Se articula así con la noción de “efecto estético” formulada por Wolfgang Iser, según la cual el significado literario emerge de la interacción entre texto y lector. En este sentido, la macroestructura no es solo un esquema formal, sino un dispositivo que genera una experiencia singular de lectura.

La **UA 306** amplía la experiencia de lectura al integrar una dimensión social de la recepción, al preguntarse no solo por la reacción individual, sino por la posibilidad de compartirla. Ello refleja el carácter comunicativo de la literatura y el modo en que los lectores no solo consumen textos, sino que los recomponen y los reinscriben en nuevas situaciones comunicativas. La apelación a la reacción que genera el texto como totalidad apunta al nivel macroestructural del relato, mientras que el componente “¿por qué?” exige una reflexión metacognitiva sobre los motivos que hacen significativa la obra para el lector. Este enfoque es coherente con la propuesta recepcional de considerar al lector como cocreador del sentido, dotado de competencias interpretativas propias.

En conjunto, las actividades de estas unidades de análisis revelan una clara incorporación de los principios de la estética de la recepción en el tratamiento de la macroestructura literaria. Las preguntas no se centran en la decodificación objetiva de

elementos estructurales, sino en la respuesta emocional, subjetiva y reflexiva del lector frente al texto como totalidad significativa.

e) Exploración de las experiencias y emociones del autor

Las unidades de análisis consideradas en este apartado presentan actividades que orientan al alumnado a indagar en las experiencias, emociones y motivaciones del autor a partir de la lectura de la obra. En este marco, el enfoque de la estética de la recepción se reconoce en la promoción de una lectura que integra las huellas emocionales inscritas por el autor en la obra, propiciando que los lectores establezcan vínculos personales con las inquietudes o vivencias evocadas por el texto. De este modo, se consolida una experiencia literaria en la que el lector entabla un diálogo tanto con la obra como con la figura del autor como sujeto sensible. En los párrafos siguientes, se examina cómo este planteamiento se concreta en las actividades propuestas, a partir del análisis del corpus seleccionado.

UA (115): **Lectura 4: Textos narrativos: Algunos autores clásicos infantiles**

> ¿Qué experiencias de los autores tratados en este texto crees que habrán favorecido sus creaciones infantiles? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (10); Minedu, 2016b, p. 68)

UA (160): **Lectura 4: Poema del enamorado de Alicia, la del país de las maravillas**

> ¿Alguna vez te has sentido como el yo poético de este texto? Si lo deseas, relata tu experiencia. (TE (2), TE-C (1), U (6), P (54); Minedu, 2016b, p. 146)

UA (367): **Denotación y connotación: *Las Atlántidas***

> ¿Cómo se siente la voz que habla en el poema? ¿Qué emociones te transmite? (TE (4), CT (2), S (4), AA (32); Minedu, 2016b, p. 207)

En la **UA 115**, se insta al lector a hipotetizar sobre las vivencias personales de los autores como posibles detonantes de su producción literaria. Si bien se parte de una perspectiva que podría vincularse con la crítica biográfica, el enfoque aquí no es estrictamente factual, sino especulativo e interpretativo, lo cual se ajusta a los principios de la estética de la recepción. Quienes se enfrentan a la tarea de lectura son invitados a proyectar su propia mirada sobre los móviles emocionales y vitales que pudieron haber influido en la creación textual, lo cual activa su horizonte de expectativas y posiciona a la persona lectora como un sujeto reflexivo que reinterpreta el texto desde la interacción con el autor como entidad estética. Esta actividad estimula un diálogo interpretativo entre obra, emisor y receptor, y favorece la construcción de un vínculo empático y significativo.

La **UA 160** promueve una identificación emocional directa con la figura del yo poético, quien funciona como vehículo de expresión de la subjetividad autoral. Aunque no se menciona al autor de forma explícita, se presupone que el yo lírico representa una voz sensible que canaliza emociones personales. Desde la estética de la recepción, esta propuesta rompe la frontera entre lector y autor, y genera condiciones para que los lectores establezcan vínculos personales con las inquietudes o vivencias sugeridas por el texto. Se

privilegia así una lectura afectiva, introspectiva y activa, donde el lector no solo interpreta, sino que se involucra en la experiencia emocional evocada por el discurso poético. Este tipo de actividad fomenta el reconocimiento de similitudes emocionales y consolida la idea de lectura como acto de coexperiencia estética.

La **UA 367** orienta al lector en la reconstrucción de la emocionalidad inscrita en la voz poética, entendida como una posible proyección del sujeto creador. La pregunta planteada demanda un ejercicio de empatía e interpretación guiado por los indicios textuales, y facilita la identificación de la dimensión connotativa del discurso literario. Desde el enfoque recepcional, se estimula la respuesta emocional e interpretativa del lector, quien se enfrenta a la intención estética implícita del autor a través de la forma expresiva del poema. Así, el texto se convierte en un medio para explorar afectos que no solo pertenecen al mundo interior del autor, sino que también resurgen en la conciencia del lector. Este ejercicio fortalece la experiencia estética mediante la articulación entre la percepción de la voz poética y los sentimientos que esta despierta en el lector.

En resumidas cuentas, las actividades examinadas en estas unidades de análisis revelan una clara orientación hacia una lectura empática, afectiva y subjetiva, donde el lector es invitado a reconocer y reconstruir las huellas emocionales del autor en la obra. Esta aproximación no busca una comprensión literal ni académica de la biografía autoral, sino una lectura vivencial en la que se privilegia el diálogo entre sensibilidades.

f) Empleo de imágenes en las lecturas literarias

Las unidades de análisis 387, 388 y 389, examinadas en este apartado, integran imágenes como recursos clave en la aproximación literaria, especialmente en las primeras etapas de formación lectora. El uso de imágenes no se limita a una función decorativa o ilustrativa, sino que actúa como un componente estético que acompaña y potencia la interpretación del texto. Tal como señalan Uribe y Delon (1983), en el ámbito de la literatura infantil, las imágenes cumplen un papel pedagógico relevante, al facilitar la comprensión, estimular la imaginación y promover una respuesta emocional ante la obra. En lo que sigue, se analiza cómo se manifiesta este enfoque en las actividades propuestas, a partir del estudio del corpus seleccionado.

UA (387): **Género literario: poético: *Sobre la infancia***

> Describe qué sensaciones o sentimientos te sugieren cada una de las imágenes. (TE (4), CT (2), S (4), AA (44); Minedu, 2016b, p. 211)

UA (388): **Género literario: poético: *Sobre la infancia***

> Elige la imagen que más te impactó. Escribe los colores que asocias con tus sensaciones. (TE (4), CT (2), S (4), AA (45); Minedu, 2016b, p. 211)

UA (389): **Género literario: poético: *Sobre la infancia***

> ¿Qué sensaciones táctiles elegirías para la imagen elegida? Subráyalas Suave – áspero – rugoso – frío – caliente – tibio – aterciopelado" (TE (4), CT (2), S (4), P (16); Minedu, 2016b, p. 211)

La **UA 387** propone una actividad de interpretación emocional, que parte de los elementos visuales presentes junto al texto literario. La imagen trasciende una función puramente referencial y actúa como estímulo estético que despierta la subjetividad del lector. Desde la estética de la recepción, esta dinámica activa el horizonte de expectativas a través de lo visual y favorece el establecimiento de conexiones personales entre lo representado y las emociones suscitadas. La lectura se enriquece mediante la interacción entre lenguaje verbal e imagen, lo que amplía las posibilidades interpretativas y configura una experiencia estética compleja y sensible.

La **UA 388** dirige la atención hacia la selección de una imagen significativa, a partir del establecimiento de relaciones entre colores y las sensaciones que evocan. Esta asociación no se limita a un ejercicio de descripción, sino que implica un trabajo introspectivo que revela la dimensión simbólica del color en la construcción emocional del sentido. Imágenes con tonos fríos, por ejemplo, tienden a suscitar melancolía o distanciamiento, mientras que las dominadas por colores cálidos evocan entusiasmo o vitalidad. La actividad favorece una lectura sensorial del discurso visual, potencia la capacidad de abstracción emocional y afianza la comprensión del lenguaje artístico desde una perspectiva interpretativa.

La **UA 389** introduce una dimensión táctil en el abordaje de las imágenes, al proponer el reconocimiento de sensaciones físicas asociadas con las representaciones visuales. Esta operación interpretativa requiere un ejercicio de imaginación que entiende la experiencia sensorial más allá de lo estrictamente visual. Texturas como "áspero", "suave" o "terso" surgen como respuestas simbólicas ante estímulos gráficos que, de otro modo, podrían pasar inadvertidos. Esta modalidad de lectura multisensorial posibilita una vinculación más íntima con el texto y favorece una comprensión estética que supera la literalidad de la imagen.

En conjunto, las unidades analizadas revelan el potencial pedagógico de las actividades que incorporan lo visual, lo cromático y lo sensorial en el proceso de lectura literaria. La estimulación de diversas formas de percepción contribuye a consolidar una experiencia estética más rica, que no se agota en la interpretación racional, sino que incluye la emoción, la memoria y la sensibilidad corporal. Estas estrategias favorecen una formación lectora integral, en la que el sujeto no solo decodifica signos, sino que establece un vínculo profundo con los sentidos y afectos que emergen del texto literario.

g) Reconocimiento del título de los relatos

Las unidades de análisis 331 y 544, revisadas en este apartado, proponen actividades centradas en la exploración del título como elemento clave en la construcción de sentido. El título, en tanto umbral del texto literario, orienta la expectativa del lector y anticipa posibles sentidos, emociones o atmósferas que la obra desarrollará. Su análisis no solo activa los conocimientos previos y genera hipótesis interpretativas, sino que también propicia una implicación subjetiva con el texto desde sus primeras líneas. Desde la perspectiva de la estética de la recepción, esta estrategia favorece una lectura activa y personal, en la que el lector se sitúa como coproductor del significado al interpretar el título a partir de su horizonte de expectativas y su experiencia lectora. A continuación, se analiza cómo se manifiesta este enfoque en las actividades propuestas, a partir del estudio del corpus seleccionado.

UA (331): **La obra y su contexto de producción**

> Explica qué te sugiere el título del poema “El paso de los años”. (TE (4), CT (2), S (4), AA (1); Minedu, 2016b, p. 194)

UA (544): **Lectura 5: Texto narrativo: *La casa abandonada***

> Lee el título de este relato. ¿Qué sensaciones o emociones pueden provocar la historia? (TE (5), TE-C (2), U (9), P (62); Minedu, 2016b, p. 226)

La **UA 331** propone un acercamiento al texto desde un elemento paratextual: el título, concebido aquí como umbral semántico que orienta la recepción. Desde la estética de la recepción, esta estrategia habilita al lector a entablar un primer vínculo con la obra antes de leer el contenido textual, a partir de la formulación de hipótesis interpretativas basadas en su experiencia personal, conocimientos previos y sensibilidad. La pregunta “¿qué te sugiere...?” no demanda una respuesta cerrada ni literal, sino que valida la subjetividad del lector y fomenta una lectura exploratoria. De este modo, se promueve la anticipación de sentidos que luego podrán confirmarse, modificarse o enriquecerse durante la lectura, en un proceso de constante negociación entre texto y lector.

En la **UA 544**, la actividad no solo se enfoca en el significado del título, sino que orienta la lectura hacia el registro emocional que puede activar. Esta aproximación refleja una visión estética de la lectura como experiencia sensorial y afectiva, en la que el lector no se limita a interpretar racionalmente, sino que también proyecta emociones y estados de ánimo a partir del primer contacto con el texto. El hecho de que se pregunten “sensaciones o emociones” sitúa al estudiante en una postura receptiva, capaz de imaginar el tono, la atmósfera y la carga afectiva del relato a partir de una sola frase. Esto responde a los planteamientos de Jauss, quien destaca el papel del lector como intérprete activo, cuya percepción está mediada por su horizonte de expectativas, su memoria literaria y su mundo emocional.

En definitiva, las actividades analizadas evidencian un abordaje del título como componente estético y orientador que incide de manera decisiva en las fases iniciales del proceso lector. Desde la estética de la recepción, el título trasciende su función nominativa y se configura como un umbral de sentido que introduce posibles interpretaciones, matices emocionales y atmósferas simbólicas. Este primer contacto con el texto activa el horizonte de expectativas del lector, quien formula conjeturas interpretativas apoyadas en su experiencia, imaginario y sensibilidad.

h) Enfoque en el protagonista de la historia

Las unidades de análisis 237, 251, 323 y 710 presentan actividades orientadas a centrar la atención en el protagonista de las historias literarias. Este enfoque los involucra emocionalmente con el relato, al explorar los sentimientos, decisiones y transformaciones del personaje principal. Como afirman Liebers y Schramm (2017), los lectores establecen un vínculo emocional con la obra cuando comparten las vivencias del protagonista, lo que intensifica su experiencia lectora. Desde la estética de la recepción, este tipo de actividades potencia la implicación subjetiva del lector y fomenta una lectura participativa, en la que se construyen significados a partir de la identificación con el personaje. Seguidamente, se analiza cómo se manifiesta este enfoque en las actividades propuestas, a partir del estudio del corpus seleccionado.

UA (237): ***Frritt Flacc***

> En el cuento «Frritt Flacc», de Julio Verne, el protagonista es el médico. ¿Qué sentimientos te provoca la actitud del médico frente a las personas enfermas? (TE (3), AL (1), AA (07); Minedu, 2015b, p. 31)

UA (251): ***El verdugo***

> En el minicuento «El verdugo», el protagonista trata de perfeccionarse en su oficio. Dado que es un verdugo, ¿Qué sensación te provoca la meta personal que se trazó? (TE (3), AL (1), AA (22); Minedu, 2015b, p. 49)

UA (323): ***El cuentista***

> Cuando la niña está oculta y aparentemente a salvo, ¿Qué la pone en evidencia?, ¿Qué sensación te provocó que la niña sea descubierta? (TE (3), AL (1), AA (95); Minedu, 2015b, p. 112)

UA (710): ***El haragán afortunado***

> ¿Qué sentimientos te inspira el personaje protagonista? Si tuvieras que hablar de él a sus súbditos, ya que es rey, ¿qué le dirías? (TE (6), AL (2), AA (107); Minedu, 2015b, p. 152)

La **UA 237** dirige la atención del lector hacia la dimensión ética y emocional del protagonista, lo que propicia una lectura en la que se valora no solo lo que sucede en la historia, sino también las reacciones que esta suscita. Desde la perspectiva de la estética de la recepción, esta actividad estimula al lector a interpretar y posicionarse afectivamente

frente al personaje, a partir de su propia sensibilidad. De este modo, el relato se transforma en una experiencia significativa y reflexiva, y el protagonista actúa como un espejo o un contrapunto moral que moviliza juicios, emociones y empatías en el lector.

En la **UA 251**, se presenta un protagonista con un perfil controvertido, lo que obliga al lector a interrogar sus propios valores y a confrontar un personaje que representa un dilema ético. Desde la teoría de la recepción, esta situación favorece una lectura activa en la que el lector se ve desafiado a dar sentido a una figura ambigua, y a decidir cómo se posiciona emocionalmente frente a su motivación. El relato activa el horizonte de expectativas del lector al romper con los esquemas tradicionales de identificación heroica, y lo invita a reflexionar críticamente, lo cual enriquece su experiencia estética.

La **UA 323** se centra en un momento clave del relato que involucra directamente al protagonista infantil y propone que el lector explore sus propias emociones ante el giro narrativo. El enfoque en la niña abre una lectura que trasciende la comprensión objetiva de la trama y se orienta hacia una experiencia de empatía con el personaje. Esta implicación subjetiva del lector corresponde a la concepción de la estética de la recepción, en la que el vínculo emocional con la figura protagonista facilita la interiorización del conflicto y favorece una lectura significativa, especialmente en lectores jóvenes que encuentran en personajes de su misma edad un espejo para su identificación.

En la **UA 710,** se combina la exploración emocional con un ejercicio imaginativo de producción discursiva, lo que enriquece la experiencia estética. El lector no solo interpreta al personaje desde su perspectiva afectiva, sino que además es invitado a interactuar creativamente con él, al asumir un rol dentro del universo narrativo. Esto fortalece el principio de co-construcción del sentido que promueve la estética de la recepción, al situar al lector como partícipe activo de la historia. La posibilidad de dirigirse al personaje desde una posición comunicativa potencia el vínculo empático y otorga a la lectura un carácter experiencial más profundo.

En resumen, estas unidades de análisis evidencian cómo el enfoque en los sentimientos del protagonista contribuye significativamente al desarrollo de la sensibilidad literaria del lector escolar. Al explorar dimensiones como la empatía, la moralidad, la vulnerabilidad y las dinámicas de poder a través de las experiencias de los personajes, se favorece una implicación emocional con las historias, así como una reflexión profunda sobre aspectos esenciales de la condición humana.

2. Cultivar el gusto y disfrute de la literatura

Desde la estética de la recepción, el cultivo del gusto por la literatura se concibe como un proceso que implica la implicación subjetiva del lector, quien construye significados a partir de su horizonte de expectativas, sus experiencias previas y su sensibilidad estética. En esta perspectiva, las actividades orientadas a promover el disfrute

literario no se limitan a la comprensión del contenido, sino que buscan favorecer una relación afectiva y significativa con el texto. Así, el "contagio literario" se manifiesta como una respuesta emocional y estética que surge del contacto placentero con la obra, y que constituye el punto de partida de una formación literaria duradera.

Esta lógica se ve reflejada en diversas actividades presentes en los textos escolares analizados, las cuales apelan al goce estético, la identificación con los personajes y la evocación de sensaciones. La selección de lecturas acordes con los intereses personales y la creación de un entorno lúdico y acogedor son condiciones necesarias para generar una experiencia de lectura positiva. Como sostienen Mateo y Gómez (2015): "la aceptación o rechazo hacia la literatura y la actitud lectora en edades posteriores está en parte ligada a las sensaciones y emociones que experimentan los niños en su primer contacto con los textos literarios" (p. 35). Por tanto, fomentar el disfrute desde los primeros encuentros con la literatura es clave para formar lectores activos, sensibles y con disposición permanente hacia la lectura literaria.

a) Preferencias del lector

Las unidades de análisis presentan actividades que parten del gusto por la lectura como punto de partida para desarrollar una sensibilidad literaria sostenida en el tiempo. Estas actividades buscan fomentar la formación del gusto y el disfrute estético mediante una interacción significativa con la obra literaria. En esta línea, las preguntas apelan directamente a las preferencias personales, emociones y valoraciones subjetivas frente al texto, con el fin de promover una relación afectiva con la literatura. Este enfoque coincide con los principios de la estética de la recepción, al considerar al lector como un sujeto activo cuya respuesta emocional y juicio estético son claves para la construcción del sentido. A continuación, se analiza cómo se manifiesta este enfoque en las preguntas planteadas, a partir del corpus seleccionado.

UA (111): **Lectura 2: Texto informativo*: ¡Vamos a contar cuentos!***

> ¿Qué experimentas cuando relatas un cuento? ¿Qué historias te gustaría contar? ¿Parten de tu creatividad o de ambas? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (4); Minedu, 2016b, p. 64)

UA (164): **Lectura 5: Texto narrativo: *Don Quijote de la Mancha***

> ¿Prefieres leer en prosa o en verso? ¿Por qué? (TE (2), TE-C (1), U (6), P (58); Minedu, 2016b, p. 149)

UA (213): **Lectura 15: Texto expositivo: *El didactismo de las fábulas***

> ¿Qué te atrae más de una fábula? (TE (2), TE-C (1), U (9), P (193); Minedu, 2016b, p. 232)

UA (329): **Representaciones estéticas de la realidad: lo terrorífico, lo grotesco y la ciencia ficción**

> ¿Quiénes son tus personajes literarios favoritos? ¿En qué obras aparecen? ¿Por qué autores fueron creados? (TE (4), CT (2), S (9), P (1); Minedu, 2016b, p. 222)

UA (461): **Un viaje a la ficción**

> ¿Qué obra literaria te gustaría leer? ¿Por qué? (TE (4), CT (2), S (4), P (40); Minedu, 2016b, p. 192)

UA (557): **Lectura 1: Texto expositivo: *Breve historia de la publicidad***

> ¿Cuál de los textos literarios presentados en la unidad les ha gustado más? Elijan dos de ellos, compárenlos y establezca relaciones de intertextualidad literaria entre ambos. (TE (5), TE-C (2), U (9), P (72); Minedu, 2016b, p. 192)

La UA 111 se dirige a la reflexión sobre la experiencia de narrar, ya sea desde la imaginación o desde la reelaboración de historias conocidas. Esta unidad vincula lectura y oralidad, reconociendo que la apropiación del discurso literario puede adoptar formas expresivas diversas. La actividad activa la capacidad de recreación, fundamental en la formación de una subjetividad lectora creativa. Desde la estética de la recepción, este ejercicio constituye una forma de apropiación simbólica del texto, que implica no solo recepción, sino también reformulación.

La UA 164 propone valorar la preferencia por la prosa o el verso, a través de una justificación argumentada. Esta tarea, más allá de la inclinación personal, exige el reconocimiento de las propiedades formales de los géneros, lo que implica una lectura comparativa mediada por criterios estéticos. La relación entre gusto y conocimiento se articula aquí de manera explícita, situando al lector como agente con capacidad crítica para fundamentar sus elecciones literarias.

La UA 213 se enfoca en identificar aquello que resulta más atractivo dentro del género de la fábula. Esta pregunta, aparentemente sencilla, activa procesos de interpretación simbólica al centrar la atención en elementos como la moraleja, la caracterización animal o la brevedad narrativa. La actividad legitima múltiples formas de lectura, reconociendo que el valor estético de un texto puede construirse desde dimensiones diversas, tanto formales como ideológicas o simbólicas. Desde la estética de la recepción, este enfoque respeta la pluralidad de significados que emergen del encuentro entre lector y obra.

La UA 329 se orienta hacia el reconocimiento de personajes preferidos, las obras en las que figuran y los autores que los crearon. Esta triple operación convoca simultáneamente la memoria literaria, el repertorio lector y la capacidad de análisis. La predilección por ciertos personajes revela un vínculo emocional que trasciende la simple identificación, pues construye una relación personal con el universo ficcional. La propuesta facilita la comprensión del gusto lector como un itinerario simbólico que modela la identidad lectora.

La UA 461 contribuye de manera directa a conocer las preferencias del lector, ya que formula una pregunta abierta que apela explícitamente a su elección personal y a la justificación de esta. Al preguntar “¿Qué obra literaria te gustaría leer? ¿Por qué?”, se activa la dimensión subjetiva del lector, quien debe recurrir a sus intereses, experiencias previas y expectativas para responder. Desde la estética de la recepción, esta actividad reconoce al estudiante como un sujeto activo que construye sentido a partir de su horizonte de expectativas. En consecuencia, la unidad presenta una alta correspondencia con el propósito de identificar y valorar las preferencias lectoras.

La UA 557 propone seleccionar los textos más disfrutados dentro de la unidad, compararlos y establecer relaciones intertextuales. Esta actividad integra el juicio estético con la competencia intertextual, lo cual exige una lectura atenta, analítica y sensible. No obstante, se advierte una limitación en la formulación: parte del supuesto de que alguno de los textos ha generado agrado, lo que podría condicionar la respuesta. Este sesgo interpretativo, presente también en la UA 213, puede restringir la libertad de expresión del lector al orientar su respuesta hacia una afectividad presupuesta. Desde una perspectiva pedagógica y estética, resulta esencial que las actividades propicien la libertad interpretativa, sin imponer de manera implícita una lectura valorativa.

En síntesis, el análisis de estas unidades evidencia que la formación del gusto por la literatura constituye un proceso complejo que involucra una vinculación afectiva con los textos, la elaboración de reflexiones personales y el reconocimiento de las propias inclinaciones lectoras. La construcción de un entorno pedagógico favorable a la creatividad, la expresión subjetiva y el diálogo estético resulta clave para consolidar una relación significativa y duradera con la literatura. Asimismo, la incorporación de actividades que alienten una lectura crítica, acompañadas de interrogantes orientados a la introspección y al desarrollo del juicio valorativo, contribuye de manera decisiva a la configuración de lectores sensibles, autónomos y comprometidos con el valor humanizante de la experiencia literaria.

b) Experiencias de disfrute literario

Las unidades de análisis 149, 169, 174, y 199 presentan actividades centradas en el reconocimiento del placer que suscita la lectura literaria. Las preguntas formuladas invitan a reflexionar sobre qué elementos les resultan disfrutables en un libro, a evocar recuerdos personales vinculados a la literatura infantil o a valorar emocionalmente el lenguaje literario. Se fomenta así una lectura introspectiva, anclada en la experiencia del lector como sujeto sensible, capaz de vincularse afectivamente con los textos. Este enfoque se articula con los principios de la estética de la recepción, al situar al lector como un agente activo que resignifica la obra desde su trayectoria vital, sus emociones y sus

contextos. A continuación, se analiza cómo se manifiesta esta orientación en las preguntas planteadas, a partir del corpus seleccionado.

UA (149): **Lectura 1: Texto poético: *La aventura de leer***

> ¿Qué características crees que debe tener un libro para que lo disfrutes? (TE (2), TE-C (1), U (6), P (43); Minedu, 2016b, p. 140)

UA (169): **Lectura 7: Texto informativo: *Sueños de la infancia***

> Existen muchos escritores peruanos que han cultivado la literatura infantil tanto en narrativa, como en poesía y teatro. ¿Disfrutaste estos temas cuando eras niño? Explica. (TE (2), TE-C (1), U (6), P (63); Minedu, 2016b, p. 152)

UA (174): **Lectura 12: Texto expositivo: *El arte literario y la literatura infantil***

> ¿Disfrutas con el lenguaje literario? ¿Por qué? (TE (2), TE-C (1), U (6), P (68); Minedu, 2016b, p. 160)

UA (199): **Lectura 10: Cartas: *Un pedido***

> ¿Qué libros son para ti una fuente de disfrute? ¿Por qué? (TE (2), TE-C (1), U (7), P (181); Minedu, 2016b, p. 174)

Si se examinan detenidamente los ejemplos anteriores, se advierte que, en la formulación de las preguntas, se emplean de manera reiterada términos como “disfrute” y “placer”, lo que evidencia de forma explícita la presencia de una orientación centrada en la experiencia subjetiva del lector. Esta elección léxica no es casual, pues remite directamente a los principios de la estética de la recepción, corriente que reconoce la importancia de las emociones, la sensibilidad y la biografía lectora en el proceso de construcción del sentido literario.

La UA 149 plantea una pregunta orientada a la identificación de las características que se consideran necesarias para disfrutar un libro. Esta formulación no prescribe una respuesta única, sino que abre espacio a la subjetividad lectora, de modo que cada quien pueda reconocer y valorar, desde su experiencia personal, los aspectos que hacen placentera una lectura. Este enfoque favorece una actitud reflexiva sobre la relación entre lector y texto, donde el gusto individual se convierte en criterio legítimo de valoración, en sintonía con la estética de la recepción, que reconoce el papel activo del lector en la construcción de sentido a partir de sus horizontes de expectativa.

La UA 169 remite al recuerdo de experiencias lectoras en la infancia mediante una pregunta que explora el disfrute de géneros como la narrativa, la poesía y el teatro infantil. Este tipo de interrogante activa la memoria afectiva y facilita la construcción de vínculos entre la historia personal del lector y la literatura. El énfasis no recae en el contenido específico de las obras, sino en el impacto emocional que estas provocaron, lo que refuerza la idea de que el valor literario se experimenta y se resignifica desde la subjetividad. Esta perspectiva se alinea con el modelo del lector implícito propuesto por la estética de la

recepción, al reconocer que el sentido pleno de la obra se concreta en el acto interpretativo individual.

La UA 174 interroga directamente al lector sobre su percepción del lenguaje literario. Al centrar la atención en una dimensión formal del texto —su expresión estética—, pero desde la perspectiva del disfrute, se produce un cruce entre la competencia literaria y la respuesta emocional. La pregunta no busca una definición objetiva del lenguaje literario, sino que promueve una valoración personal de su efecto estético. Esta forma de abordar el texto privilegia la experiencia interpretativa, lo cual refuerza el postulado de que el lector es un agente que no solo descifra, sino que también experimenta la literatura de forma singular.

La UA 199 dirige la atención hacia los libros que han generado mayor disfrute a lo largo de la trayectoria lectora. Al requerir una justificación personal, se activa una respuesta basada en la experiencia, los intereses y las emociones individuales. Esta propuesta didáctica legitima la subjetividad como punto de partida para la interpretación, lo cual favorece la construcción de una identidad lectora sólida. Desde la teoría estética de la recepción, este tipo de actividad confirma que el lector no solo interpreta textos, sino que también configura su mundo simbólico a través de ellos.

En conjunto, estas unidades de análisis evidencian una orientación didáctica coherente con los principios de la estética de la recepción. Las preguntas priorizan la experiencia individual del lector, su memoria afectiva, sus preferencias y su capacidad para dotar de sentido a la obra literaria desde su horizonte de expectativas. La centralidad del disfrute y del juicio personal como criterios de lectura fortalece una pedagogía literaria que reconoce al lector como sujeto activo, sensible y reflexivo, en lugar de mero decodificador de contenidos. Esta perspectiva no solo contribuye a una mayor apropiación del texto, sino que también promueve una vinculación profunda y duradera con la literatura.

3. Despertar la imaginación creativa o literaria

Despertar la imaginación creativa o literaria en el lector es un componente esencial en el marco de la estética de la recepción, la cual concibe la lectura como un proceso activo de construcción de sentido. Esta corriente sostiene que una obra literaria no está completamente cerrada, sino que contiene espacios de indeterminación que deben ser llenados por el lector a partir de su horizonte de expectativas, su sensibilidad estética y su capacidad interpretativa. Así, la imaginación se convierte en un recurso indispensable para completar y expandir el significado del texto. Como señalan Ball y Gutiérrez (2008), los elementos implícitos de una obra requieren del lector una actitud reflexiva, emocional y creativa, que enriquece la experiencia de lectura más allá de lo literal. Esta participación activa no solo potencia la comprensión del texto, sino que establece un vínculo profundo y personal con la obra literaria.

Asimismo, una obra estética bien lograda estimula la imaginación del lector al proyectarlo hacia mundos posibles, fomentar la empatía con los personajes y abrir la posibilidad de formular desenlaces alternativos. Este tipo de compromiso imaginativo favorece la trascendencia de la realidad inmediata y la participación activa en el universo ficcional planteado por el texto. A través de esta interacción, se configura una experiencia estética transformadora, capaz de suscitar reflexión crítica sobre la propia realidad del lector. Las actividades escolares que impulsan esta implicación creativa resultan esenciales en la formación de lectores activos, sensibles y con disposición para disfrutar la literatura en toda su complejidad. En los textos analizados, este tipo de tareas propicia una conexión emocional e intelectual con las obras, y contribuye a una formación literaria orientada no solo al análisis técnico, sino también al desarrollo integral del sujeto lector.

a) Explorar nuevos caminos para la historia leída

Las unidades de análisis 345, 348, 686 y 719 incluyen actividades orientadas a la imaginación de nuevas situaciones, finales alternativos o desarrollos narrativos a partir de una historia leída. Este enfoque favorece una participación activa del lector en la construcción del texto, al estimular su capacidad creativa y proponer una lectura que trasciende el contenido original de la obra. Lejos de imponer un análisis estructurado, estas actividades promueven una vinculación lúdica y significativa con el relato, donde la imaginación funciona como puente entre el texto y la subjetividad lectora. Desde la estética de la recepción, esta práctica consolida la idea de que el lector no solo interpreta, sino que también transforma el texto mediante su intervención creadora, lo que refuerza el vínculo afectivo con la literatura. Seguidamente, se analiza cómo se manifiesta este enfoque en las actividades propuestas, a partir del estudio del corpus seleccionado.

UA (345): **Género literario: narrativo**

> Anímate a escribir tu leyenda a partir del siguiente fragmento:
> Hace mucho tiempo, en un valle rodeado de montañas, vivía un soberano inca. Gobernaba con justicia y prudencia y, así, la vida de aquella comunidad transcurría con alegría. Hasta que, un día, el hijo del inca enfermó gravemente: solo podría salvarlo el agua curativa que brotaba en un lugar lejano al que, según decían, era imposible acceder. El inca y sus hombres partieron hacia allí en busca del remedio. (TE (4), CT (2), S (4), AA (15); Minedu, 2016, p. 199)

UA (348): **Género literario: narrativo**

> Imagina cómo terminará tu texto narrativo. Incluye una transformación que explique el origen del elemento elegido" (TE (4), CT (2), S (4), AA (18); Minedu, 2016b, p. 200)

UA (686): ***El pájaro dorado o la mujer que vivía bajo el árbol de pan***

> El final del cuento nos deja como imagen a una mujer que vive bajo el árbol de pan. ¿Qué crees que podría pasar si este cuento continuase? Explica tu respuesta. (TE (6), AL (2), AA (83); Minedu, 2015b, p. 123)

UA (719): **Fragmentos de una alabanza inconclusa**

> Este poema, según dice su título, es una alabanza. Escribe tu propio poema alabanza, puedes apoyarte en la segunda estrofa y cambiamos algunas palabras: Debe haber un poema que hable de ti y de mí. Un poema intenso, como _____. _____ y _____ en las mañanas, _____ y _____ por las noches _____ en el orden de las cosas, como_____ que cobija a _____ y cobija también _____ Deseo para ti _____ del _____, su _____ y _____, su _____ y su belleza. (TE (6), AL (2), AA (28); Minedu, 2015b, p. 50)

La UA 345 plantea una situación narrativa inicial que introduce un conflicto en un entorno mítico-andino. A partir de este fragmento, se invita a continuar la historia y crear una versión propia de la leyenda. La propuesta promueve una apropiación creativa del texto, ya que los lectores transforman el relato con base en su imaginación, contexto y sensibilidad personal. Esta perspectiva concibe la lectura como un acto productivo, donde el lector no se limita a descifrar significados, sino que también los construye. Desde la estética de la recepción, dicha dinámica legitima la creatividad individual como una forma válida de participación en la obra y propicia una experiencia estética singular y enriquecedora.

La UA 348 orienta a concebir el desenlace de un relato inventado, el cual debe incluir una transformación que dé origen a un elemento natural o cultural, en sintonía con la estructura de las leyendas etiológicas. Esta propuesta estimula la capacidad interpretativa y creadora del lector, quien proyecta sus expectativas y conocimientos culturales en la elaboración del texto. En términos de recepción estética, se afirma el carácter activo del lector, capaz de completar o expandir el universo narrativo propuesto. La construcción de sentido se convierte en una práctica estética personalizada, donde la imaginación cumple un papel estructurante.

La UA 686 plantea una pregunta que invita a imaginar la continuidad del cuento a partir de la última imagen ofrecida por el texto. Esta apertura narrativa promueve una lectura que no se agota en el contenido explícito, sino que se prolonga en la mente del lector a través de inferencias, proyecciones y emociones. Quien completa la historia desde su universo simbólico y afectivo, y reafirma la idea de que el significado literario no está cerrado, sino en constante reactivación según las experiencias de quien lo lee. Este principio constituye un eje fundamental en la teoría estética de la recepción.

La UA 719 solicita la creación de un poema de alabanza, a partir de una estrofa modelo parcialmente abierta. Esta actividad articula estructuras poéticas convencionales con contenidos personales, al vincular el mundo interior del lector con los elementos sugeridos en el texto. No se restringe a una reproducción formal, sino que fomenta una

expresión lírica individual, en la que el lector asume un rol autoral. Desde la estética de la recepción, esta práctica reafirma que la lectura literaria entraña una reescritura subjetiva, en la que se negocian sentidos, emociones y experiencias previas durante la producción de un nuevo texto.

Las actividades analizadas evidencian una estrategia didáctica que se alinea con los postulados fundamentales de la estética de la recepción. En todas ellas, quien participa en la lectura es concebido como un lector activo que no se limita a descifrar significados predefinidos, sino que colabora en la construcción y expansión del texto mediante su imaginación, conocimientos y sensibilidad. Partiendo de esta premisa, estas unidades promueven la producción creativa a partir de relatos, poemas o fragmentos dramáticos, lo que fortalece una pedagogía literaria centrada en la experiencia estética, en la que el lector se convierte en coproductor de sentido y reafirma su lugar como sujeto pleno en el acto de leer.

b) Crear títulos que reflejan la esencia de la historia

Las unidades de análisis 18, 61 y 456 presentan actividades orientadas a la formulación de títulos a partir del contenido narrativo de los textos, lo que implica una participación activa del lector en la interpretación global de la obra. Estas propuestas apelan a la imaginación literaria y a la capacidad de síntesis, al invitar a identificar los elementos esenciales del relato y representarlos de manera creativa mediante un título significativo. Desde esta perspectiva, se advierte una orientación hacia el enfoque de la estética de la recepción, en tanto se reconoce al lector como un sujeto que, al interactuar con la obra, proyecta su comprensión y sensibilidad estética sobre ella. A continuación, se analiza cómo se manifiesta este enfoque en las preguntas planteadas, a partir del corpus seleccionado.

UA (18): **Género literario: narrativo**

> Inventa un título para el cuento que escribiste. (TE (1), CT (1), S (4), AA (14); Minedu, 2016b, p. 195)

UA (61): **Género literario: poético**

> Por último, crea un título que resuma el contenido de la canción y que sea atractivo. Recuerda no usar frases hechas o palabras demasiado conocidas. Escoge una de estas técnicas:
>
> - Dos palabras contrarias o antónimos
> - Un término metafórico (TE (1), CT (1), S (4), AA (45); Minedu, 2016b, p. 211)

UA (456): **ACTIVIDADES GLOBALES: Proyecto: “De cuento en cuento”**

> Incluyan en su cuento de terror algunos diálogos entre personajes y describan olores, aleteos, pisadas, truenos, etc. Al finalizar, pongan a su cuento un título interesante que atraiga al lector. (TE (4), CT (2), S (4), AA (94); Minedu, 2016b, p. 230)

La UA 18 se centra en la creación de un título para un cuento. El enfoque de la estética de la recepción se hace evidente en la importancia de que el título logre capturar la esencia de la historia. Un título efectivo no solo informa al lector sobre el tema general, sino que también evoca emociones, genera intriga y anticipa el tono y la atmósfera del relato. Desde esta perspectiva, un título como *Susurros en la oscuridad* resulta más evocador que uno descriptivo como *Historia de un pueblo fantasma*. El primero activa la imaginación del lector al sugerir misterio y suspense, mientras que el segundo ofrece una referencia más literal y menos sugestiva.

En la UA 61, la creación del título para una canción se enfoca en la utilización de técnicas específicas: antónimos o un término metafórico. Esto demuestra un interés en la estética de la recepción al destacar la importancia de la concisión y el impacto emocional. Un título con antónimos, como "Silencio Ruidoso", crea una paradoja que intriga al lector y lo invita a explorar la posible resolución de esta contradicción en la canción misma. Un título metafórico, por otro lado, funciona como una imagen condensada que activa la imaginación del lector, obligándolo a interpretar su significado en relación con el contenido de la canción. La elección de un título no convencional, lejos de las frases hechas, busca sorprender y estimular la participación activa del receptor en la construcción del significado.

La UA 456 propone que el título de un cuento de terror no solo sea informativo, sino que también resulte atractivo y genere expectación. Desde la estética de la recepción, esta consigna enfatiza la dimensión estética del título, ya que este actúa como una invitación al universo narrativo que la obra despliega. Títulos como *La casa de las sombras* o *El susurro del mal* apelan a la sensibilidad del lector y anticipan la atmósfera del relato, a diferencia de opciones más planas como *Un cuento de terror*. Se reconoce así que el lector desempeña un rol activo en la construcción del significado desde el primer contacto con el texto.

En pocas palabras, las tres unidades analizadas demuestran la importancia del título como un elemento clave en el enfoque de la estética de la recepción. La selección cuidadosa del título, basada en recursos literarios como la metáfora, la paradoja o la sugerencia, no solo refleja la esencia de la obra, sino que también juega un papel fundamental en el despertar de la imaginación creativa del lector. Un buen título actúa como un puente entre el autor y el lector, invita a una participación activa en la construcción del sentido y favorece una experiencia literaria más profunda y enriquecedora.

c) Tejer posibles escenarios

Las unidades de análisis 470, 534 y 535 presentan preguntas que estimulan la imaginación del lector mediante la creación de escenarios posibles dentro del universo narrativo. Estas actividades invitan a anticipar acontecimientos, formular hipótesis narrativas o explorar desenlaces alternativos, lo que propicia una interacción activa y

reflexiva con el texto literario. Este tipo de participación responde a los principios de la estética de la recepción, que concibe al lector como un agente interpretativo capaz de construir significados a partir de los espacios de indeterminación que la obra deja abiertos. De este modo, las preguntas analizadas fortalecen la capacidad imaginativa y consolidan una experiencia de lectura más rica, crítica y personal. A continuación, se examina cómo se manifiesta este enfoque en las preguntas planteadas, a partir del corpus seleccionado.

UA (470): **Lectura 7: Texto narrativo: *La conquista del fuego***

> Lee el título. ¿Qué historia crees que narrará el texto? (TE (5), TE-C (2), U (2), P (9); Minedu, 2016b, p. 72)

UA (534): **Lectura 4: Texto narrativo: *Odisea en el hielo***

> Lee el título. ¿De qué tratará el texto? (TE (5), TE-C (2), U (7), P (54); Minedu, 2016, p. 170)

UA (535): **Lectura 4: Texto narrativo: *Odisea en el hielo***

> ¿El texto contará un suceso o descubrirá un lugar? ¿Por qué? (TE (5), TE-C (2), U (7), P (55); Minedu, 2016, p. 170)

La UA 470 activa el horizonte de expectativas del lector al proponer un título sugerente que no revela de manera directa el contenido de la narración, sino que invita a inferirlo desde una perspectiva subjetiva. Desde la estética de la recepción, esta forma de aproximación al texto sitúa al lector como un agente interpretativo que proyecta hipótesis, imagina conflictos posibles y anticipa estructuras narrativas a partir de pistas mínimas. El sentido aún no está dado, sino que se encuentra en estado potencial, en espera de ser completado mediante la intervención imaginativa del lector. De este modo, la actividad fomenta una actitud participativa que enriquece la experiencia estética y fortalece la capacidad de construcción de sentido.

La UA 534 utiliza el título "Odisea en el hielo" como punto de partida para que el lector anticipe el contenido del texto mediante la pregunta ¿De qué tratará el texto? La palabra “odisea”, asociada culturalmente a travesías épicas y situaciones extremas, junto con el entorno hostil que sugiere “el hielo”, favorece inferencias narrativas que movilizan el imaginario del lector. Este tipo de pregunta no busca confirmar un contenido cerrado, sino explorar interpretaciones previas construidas desde la subjetividad del lector. En términos de la estética de la recepción, la actividad fomenta la construcción de sentido a partir de indicios y activa procesos mentales complejos como la asociación, la proyección y la anticipación narrativa. Así, el lector establece un vínculo personal con la obra incluso antes de acceder a su desarrollo textual.

La UA 535, que continúa el trabajo con "Odisea en el hielo", propone una pregunta que introduce una disyuntiva interpretativa: ¿El texto contará un suceso o descubrirá un lugar?, ¿Por qué? Esta formulación requiere que el lector evalúe las posibilidades semánticas del título y argumente su posición, lo cual implica una elaboración reflexiva a

partir de pistas incompletas. Aquí, se activa un tipo de lectura anticipatoria que no solo imagina el contenido, sino que también establece relaciones lógicas, valora alternativas narrativas y justifica con criterio estético o temático su elección. Desde la estética de la recepción, esta tarea refuerza la idea de que el texto literario no impone un único camino interpretativo, sino que ofrece múltiples rutas que el lector puede explorar. Así, se desarrolla una competencia lectora compleja, en la que la imaginación, el razonamiento y la experiencia cultural convergen para producir sentido.

En conclusión, las actividades analizadas comparten una estructura que privilegia la anticipación del contenido textual a partir del título, lo cual constituye una estrategia coherente con los postulados de la estética de la recepción. El lector se ve involucrado en un proceso de construcción activa de significado, en el que debe movilizar su experiencia previa, su creatividad y su capacidad interpretativa para llenar los espacios de indeterminación que el texto sugiere desde el inicio. Este tipo de aproximaciones didácticas no solo estimula la imaginación literaria, sino que fomenta un vínculo más profundo y reflexivo con la obra, y orienta la formación lectora hacia una experiencia crítica y significativa.

d) Dar vida a los personajes a través del dibujo

Las unidades de análisis 295 y 699 integran actividades que proponen representar gráficamente a los personajes de los textos leídos, a partir de los rasgos físicos, emocionales y contextuales proporcionados por la narración. Estas propuestas didácticas estimulan la imaginación creativa del lector y lo invitan a reconstruir el universo ficcional desde una perspectiva visual. La lectura adquiere así un carácter estético activo. En esta línea, el enfoque de la estética de la recepción se hace evidente al concebir al lector como un agente que reconfigura el texto a través de la interpretación visual, sustentada en su sensibilidad, sus referentes culturales y su capacidad simbólica. En la sección siguiente, se examina cómo este enfoque se expresa en las preguntas planteadas a partir del corpus seleccionado.

UA (295): ***La suegra que, de pesar, se transformó en carachupa***

> En todos estos últimos textos los personajes se comparan, imitan o se transforman en otro ser: una loca, un grano de café, la imitación de sonidos de otros animales y una carachupa. Escribe a continuación un relato en el que tú te transformes en un animal. Podría ser tu animal favorito. Dibújalo como lo imaginas. (TE (3), AL (1), AA (66); Minedu, 2015b, p. 99)

UA (699): ***La mujer canario y el origen del maíz***

> ¿Has visto alguna vez un canario? Si no, busca una imagen en un libro o en Internet. Imagínate cómo podría ser la Mujer Canario. Haz un dibujo de ella. (TE (6), AL (2), AA (96); Minedu, 2015b, p. 140)

La UA 295 propone escribir una historia en la que quien responde se convierte en un animal, para luego representarlo gráficamente. Esta actividad, inspirada en relatos de transformación, conduce a interpretar esos cambios desde una mirada personal, así como crear un personaje y una narración propios. Desde el enfoque de la estética de la recepción, la propuesta impulsa no solo la comprensión del texto, sino también la generación de contenido original a partir de una vivencia individual. La tarea potencia la imaginación, la expresión subjetiva y una relación más cercana con la literatura, en tanto transforma al lector en autor y artista del mundo evocado.

La UA 699 solicita imaginar y dibujar a la Mujer Canario, personaje de un relato mítico, a partir del conocimiento previo o de la búsqueda de una imagen del ave en cuestión. Esta actividad exige al lector la articulación entre referentes visuales y ficcionales para construir mentalmente una figura híbrida, situada entre lo animal y lo humano. Desde la perspectiva de la estética de la recepción, la creación visual de un personaje narrativo implica la activación de la imaginación y la apropiación simbólica del texto, en tanto el lector reconstruye el contenido a partir de sus propios saberes, asociaciones culturales y sensibilidad personal. No se trata únicamente de una reproducción gráfica, sino de un proceso interpretativo en el que el lector rellena los vacíos del texto, dota de forma a lo implícito y convierte la experiencia lectora en un acto creativo. De este modo, se fortalece el vínculo entre literatura, imaginación y subjetividad.

En conclusión, ambas actividades expresan con claridad los principios de la estética de la recepción, al centrarse en la participación activa del lector como generador de sentido. Tanto la producción escrita como la representación visual implican procesos de apropiación simbólica, imaginación narrativa y construcción personal del texto. Estas tareas no buscan únicamente verificar comprensión, sino formar lectores capaces de dialogar con lo literario desde su experiencia, sensibilidad y creatividad. De este modo, se consolida una relación significativa y transformadora con la literatura.

e) Construcción mental de personajes a partir del lenguaje literario

Las unidades de análisis seleccionadas integran actividades orientadas a la construcción mental de personajes a partir de las descripciones ofrecidas por el autor. Estas propuestas didácticas invitan al lector a activar su imaginación literaria y a formar imágenes mentales que integren rasgos físicos, emocionales y simbólicos de los personajes, a partir del lenguaje evocador del texto. Desde esta perspectiva, se advierte una clara filiación con el enfoque de la estética de la recepción, al considerar al lector como un sujeto que, en diálogo con la obra, proyecta sus referentes culturales, afectivos y cognitivos en la configuración de las imágenes mentales que dan vida al universo ficcional. A continuación, se analiza cómo se manifiesta este enfoque en las preguntas planteadas, a partir del corpus seleccionado.

UA (408): **Género literario: teatral**

> ¿Cómo imaginan al príncipe al que se alude en el título de la obra? (TE (4), CT (2), S (4), AA (24); Minedu, 2016b, p. 216)

La UA 408 se centra en el género teatral y orienta la experiencia lectora hacia la creación mental de un personaje a partir de indicios textuales, lo cual implica una activación de la imaginación y de la competencia interpretativa del estudiante. La actividad no se limita a la reproducción literal de información, sino que exige una apropiación subjetiva del contenido, mediante la elaboración de una imagen mental del protagonista. Esta dinámica responde a los postulados de la estética de la recepción, pues se reconoce al lector como un agente activo que completa el sentido de la obra desde sus propias asociaciones, conocimientos previos y resonancias personales. Al proyectar una representación del personaje, el lector participa en la construcción del universo ficcional y establece una relación dialógica con el texto.

El análisis de la UA 408 pone de relieve cómo las estrategias orientadas a la imaginación literaria, en este caso mediante la creación mental de personajes, se alinean con los fundamentos de la estética de la recepción. La pregunta formulada estimula la participación subjetiva del lector y favorece una experiencia estética significativa, al involucrar su sensibilidad, memoria y capacidad de simbolización. Este enfoque contribuye al desarrollo de una lectura comprensiva, crítica y creativa, en la que el lector no solo interpreta el texto, sino que también lo recrea desde su horizonte de expectativas.

Para cerrar el análisis de esta cuarta perspectiva, resulta pertinente plantear una interrogante crucial: si las sesiones de aprendizaje diseñadas por los docentes se orientan en función de los aprendizajes esperados —entendidos como la articulación de competencias, capacidades e indicadores de desempeño—, ¿cuáles fueron entonces los criterios empleados para evaluar las actividades propuestas en los textos escolares, dado que las respuestas a las preguntas planteadas en las RA no hacen explícita ninguna capacidad, ni mucho menos indicadores que orienten una evaluación objetiva y coherente? Esta omisión pone en entredicho la alineación entre el diseño curricular y la práctica pedagógica mediada por el texto escolar, lo que plantea serias dudas sobre la validez formativa y evaluativa de tales propuestas didácticas.

4.1.5 Enfoque de lectura: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural

Cassany (2006) distingue tres modelos o enfoques para la enseñanza de la lectura: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural. Sin embargo, un análisis crítico de las actividades de los textos escolares de Comunicación revela una discrepancia significativa: si bien estos tres enfoques se emplean de manera demostrable, carecen de una alineación explícita con las *Rutas del aprendizaje* (RA) y las competencias correspondientes para el desarrollo de las habilidades literarias. Si bien estos enfoques son valiosos para mejorar la

comprensión lectora, su enfoque principal no debe eclipsar los objetivos más amplios de la educación literaria; es decir, fomentar un compromiso más profundo con la literatura y la escritura creativa.

Un examen exhaustivo de las actividades de aprendizaje revela un uso predominante de enfoques lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales. Esto plantea interrogantes sobre la eficacia pedagógica de estas actividades. Si bien la comprensión lectora es crucial, la ausencia de conexiones claras con el marco de la RA para el desarrollo de la competencia literaria sugiere una posible desconexión entre el enfoque instructivo y los resultados de aprendizaje previstos. La dependencia excesiva de estos enfoques, sin un énfasis correspondiente en los aspectos creativos e interpretativos de la participación literaria delineados en la RA, puede limitar inadvertidamente las oportunidades de desarrollar una apreciación genuina por la literatura y la capacidad de interactuar con textos literarios de manera crítica y creativa. Esta falta de integración puede obstaculizar el desarrollo de competencias clave, como la capacidad de analizar textos literarios, expresar respuestas personales y participar en la escritura creativa. La siguiente investigación revela el impacto de este enfoque en el desarrollo literario general del alumnado.

a) Enfoque lingüístico

El enfoque lingüístico en la enseñanza de la lectura se centra en la comprensión del texto a partir de sus elementos explícitos, priorizando la decodificación, el reconocimiento de estructuras lingüísticas y la identificación de información literal. Desde esta perspectiva, el lector cumple un rol principalmente receptivo, ya que su tarea consiste en recuperar el significado directamente expresado en el texto, sin necesidad de realizar inferencias ni interpretaciones complejas. En este sentido, la lectura se concibe como un proceso de acceso al contenido manifiesto del discurso, donde predominan actividades orientadas a ubicar datos, reconocer ideas explícitas y reproducir información textual.

Los resultados del análisis de las actividades incluidas en los textos escolares de Comunicación evidencian la presencia de este enfoque en diversas unidades de análisis que privilegian la comprensión literal. Preguntas como las identificadas en las UA 71, 241, 374 y 609 se orientan a que el estudiante localice información explícita en el texto, sin requerir procesos interpretativos o críticos. Este tipo de actividades refuerza habilidades básicas de comprensión, centradas en el reconocimiento directo de datos y acciones. En las secciones siguientes, se examinará cómo estas prácticas responden al enfoque lingüístico y qué implicancias tienen en el desarrollo de la competencia lectora.

UA (71): **Género literario: teatral**

> ¿Con qué propósito puso el rey la roca que obstaculizaba el paso? (TE (1), CT (1), S (4), AA (54); Minedu, 2016b, p. 216)

UA (241): ***El gran pacto***

Según el relato «El gran pacto», ¿cómo obtenían su riqueza los dueños de la hacienda Pomalca? (TE (3), AL (1), AA (12); Minedu, 2015b, p. 33)

UA (374): **Figuras literarias: *El cóndor* (Rosa Cerna)**

Enumera las acciones que, de acuerdo con el poema, realiza el cóndor. (TE (4), CT (2), S (4), AA (37); Minedu, 2016b, p. 208)

UA (609): ***La compuerta número 12* (Baldomero Lillo)**

¿Qué hace el padre con su hijo para que se quede a trabajar? (TE (6), AL (2), AA (4); Minedu, 2015b, p. 46)

En la UA 71, desde el enfoque lingüístico de la lectura, la pregunta sobre el propósito del rey al colocar la roca corresponde a un nivel literal, ya que la respuesta se encuentra expresada de manera directa en el texto. El rey afirma explícitamente que busca encontrar a un ministro generoso y creativo, y que quien retire la roca será elegido. Por tanto, el lector solo debe localizar y reconocer esta información sin necesidad de realizar inferencias o interpretaciones complejas. En consecuencia, esta unidad de análisis pertenece al nivel lingüístico, pues exige una comprensión basada en datos explícitos y claramente formulados en el texto.

La UA 241 consulta sobre cómo obtenían su riqueza los dueños de la hacienda Pomalca se ubica en un nivel literal, ya que la información requerida se encuentra explícitamente en el texto. El relato indica claramente que los hacendados habían hecho un pacto con el diablo, entregando el alma de un trabajador a cambio de prosperidad económica, evidenciada en el oro que obtenían. No se requiere inferir ni interpretar significados ocultos, sino identificar datos textuales directos. Por ello, esta unidad de análisis pertenece al nivel lingüístico, pues se centra en la comprensión literal del contenido.

En la UA 374, la pregunta sobre las acciones que realiza el cóndor se ubica en el nivel literal, ya que la información se presenta de manera explícita en el poema. El texto menciona directamente acciones como dormir sobre cenizas de oro, tapar el sol, viajar con sus alas extendidas, partir las nubes, rasguñarlas y provocar tempestades. Por ello, el lector solo debe identificar y enumerar estas acciones sin necesidad de interpretar significados figurados o implícitos. En consecuencia, esta unidad de análisis pertenece al nivel lingüístico, pues exige recuperar información textual directa.

En la UA 609, la pregunta sobre qué hace el padre con su hijo para que se quede a trabajar se ubica en el nivel literal, ya que la información se presenta de manera explícita en el texto. El relato muestra claramente que el padre lleva a su hijo a la mina y lo presenta ante el capataz para que sea aceptado como trabajador, insistiendo en que debe ganarse el pan. Por ello, el lector solo debe identificar esta acción directa sin realizar inferencias

complejas. En consecuencia, esta unidad de análisis pertenece al nivel lingüístico, pues exige recuperar información explícita del texto.

En conjunto, las unidades de análisis examinadas evidencian un predominio del enfoque lingüístico en las actividades de comprensión lectora, ya que se centran principalmente en la identificación de información explícita y en la recuperación de datos literales del texto. Si bien este enfoque resulta fundamental para consolidar habilidades básicas como la decodificación y el reconocimiento de ideas manifiestas, su aplicación predominante puede limitar el desarrollo de niveles más complejos de comprensión. Por ello, se vuelve imprescindible integrar estrategias didácticas que, más allá del análisis formal, promuevan la dimensión estética, emocional y crítica de la literatura. Solo así se podrá formar lectores capaces de establecer vínculos significativos con las obras y de superar la mera literalidad del discurso.

b) Enfoque psicolingüístico

Esta sección analiza la presencia y manifestación del enfoque psicolingüístico de enseñanza de la lectura, específicamente en las actividades de los libros de texto de Comunicación diseñadas para la enseñanza de la literatura. A diferencia del enfoque lingüístico, que se centra en la decodificación y el análisis gramatical, el enfoque psicolingüístico se interesa en los procesos mentales implicados en la comprensión lectora: cómo se procesa la información textual, cómo se construye el significado y cómo se conecta la lectura con la experiencia personal del lector. En otras palabras, este enfoque se centra en la comprensión lectora como un proceso activo y cognitivo.

Por consiguiente, el objetivo principal de este estudio es conocer y analizar la presencia y aplicación de este enfoque psicolingüístico en las actividades propuestas para la interacción con textos literarios. Para ello, se examina si las actividades promueven la construcción activa del significado por parte del lector en formación y la conexión con su experiencia personal. De esta manera, podremos evaluar la coherencia de estas actividades con los principios del enfoque psicolingüístico. Finalmente, se analiza si dichas actividades contribuyen a una relación positiva con la literatura, alineada con los objetivos de la educación literaria.

Las preguntas 29, 120, 233 y 357 ejemplifican un nivel más avanzado de comprensión lectora: el enfoque psicolingüístico. Estas preguntas, formuladas como preguntas abiertas, requieren un compromiso más profundo con el texto y exigen el uso de habilidades cognitivas como la formulación de hipótesis, la inferencia y la construcción de proposiciones, basándose en sus conocimientos y experiencias previas.

UA (29): **La intertextualidad literaria. Lo narrativo: *Cien años de soledad***

> Deduce otra cualidad de José Arcadio Buendía, además de ser emprendedor. (TE (1), CT (1), S (4), AA (24); Minedu, 2016b, p. 199)

UA (120): **Lectura 6: texto narrativo: *El traje del Emperador***

¿Quiénes son los protagonistas? ¿Qué los caracteriza? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (17); Minedu, 2016b, p. 74)

UA (233): ***A la deriva* (Horacio Quiroga)**

¿Por qué crees que el protagonista no pide a su mujer que lo acompañe en la canoa? (TE (3), AL (1), AA (3); Minedu, 2015b, p. 30)

UA (357): **Canon literario narrativo: *Canto noveno,* de Homero**

¿Con qué intención crees que cuenta Ulises su historia al rey Alcínoo? (TE (4), CT (2), S (4), P (4); Minedu, 2016b, p. 203)

La UA 29 propone una actividad que exige una operación inferencial significativa. La consigna solicita identificar una cualidad adicional del personaje, lo cual implica ir más allá de la información explícita. Esta demanda activa un proceso de análisis textual que requiere interpretar las acciones, decisiones y relaciones de José Arcadio Buendía, para así construir una conclusión fundamentada. La inferencia no se limita a recuperar datos; exige elaborar una representación comprensiva del personaje mediante la integración de información dispersa en el texto. Esta práctica se alinea con los principios del enfoque psicolingüístico, al centrar la atención en la construcción de sentido a partir de la interacción entre el lector, el texto y su contexto. La actividad fortalece la interpretación subjetiva informada, promueve el desarrollo de habilidades de lectura crítica y refuerza la implicación personal con la obra.

La UA 120 plantea una tarea que va más allá de la simple identificación de personajes. Si bien reconocer a los protagonistas puede parecer una operación básica, la solicitud de caracterizarlos exige un nivel de procesamiento textual más complejo. Para cumplir esta consigna, se debe localizar, seleccionar y articular elementos dispersos del relato —acciones, discursos y descripciones— a fin de construir una representación coherente de los personajes. Esta operación requiere interpretar el texto desde una perspectiva inferencial y formular generalizaciones fundamentadas en evidencias textuales. En este sentido, la actividad se adscribe al enfoque psicolingüístico, al poner énfasis en el proceso de construcción de significado y en la implicación subjetiva del lector. Caracterizar a un personaje implica no solo identificar rasgos, sino comprender su papel en la estructura narrativa y su relación con el conflicto central, lo cual promueve una lectura crítica y reflexiva del texto literario.

En la UA 233, la pregunta sobre por qué el protagonista no le pide a su esposa que lo acompañe en la canoa no busca una respuesta única y definitiva. El uso de “por qué crees” (aunque pueda sugerir un enfoque sociocultural) incita a la especulación razonada. Se requiere formular hipótesis sobre las motivaciones del personaje e interpretar sus acciones a la luz del contexto y sus propias experiencias. Este proceso de interpretación y

formulación de hipótesis, basado en la inferencia y la empatía, es un componente central del enfoque psicolingüístico. El énfasis está puesto en comprender el estado interno y las motivaciones del personaje, lo que requiere un compromiso activo con el texto y las experiencias personales del lector.

En la UA 357, la pregunta sobre la intención de Ulises al relatar su historia exige un profundo análisis contextual. No se trata de una respuesta literal, sino de comprender las motivaciones del personaje dentro del contexto narrativo. Se debe conectar la información textual con una comprensión de la narración y sus elementos para construir una interpretación coherente. Esta actividad estimula la construcción activa de significado y la conexión con la narración a través de la interpretación y el análisis crítico, principios básicos del enfoque psicolingüístico. El enfoque se centra en comprender la intención estratégica detrás de las acciones de Ulises, lo que requiere un compromiso más profundo con el texto y las habilidades interpretativas del lector.

Si bien las preguntas basadas en inferencias son fundamentales para desarrollar una comprensión más profunda y habilidades de pensamiento inferencial, depender exclusivamente de ellas puede obstaculizar el desarrollo literario. Un enfoque excesivo en la inferencia puede impedir la exploración de múltiples interpretaciones, la conexión personal con el texto, la apreciación de los recursos literarios y, en última instancia, el disfrute estético de la obra. Un equilibrio entre el análisis inferencial y la apreciación estética es crucial para la educación literaria holística.

c) Enfoque sociocultural

El enfoque sociocultural en la enseñanza de la lectura ofrece una mirada que resalta la manera en que se configura el vínculo entre el lector escolar y el texto literario en los libros del curso de Comunicación. A diferencia de las perspectivas centradas exclusivamente en la decodificación o en los procesos cognitivos individuales, esta propuesta interpreta la lectura como una práctica situada, donde el sentido se construye en relación directa con el contexto histórico, cultural y social del lector. Este modelo destaca el carácter relacional del acto lector, al enfatizar la influencia de las identidades, los saberes comunitarios y las experiencias vitales en la interpretación textual. Desde esta óptica, la literatura se concibe no solo como un medio de aprendizaje lingüístico o estimulación cognitiva, sino también como un espacio para la reflexión crítica, el reconocimiento de lo propio y de lo diverso, y el desarrollo de una conciencia social más amplia.

Los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las actividades incluidas en los textos escolares evidencian una presencia puntual de este enfoque en propuestas que buscan articular el contenido literario con la realidad sociocultural del lector. Actividades como las numeradas 86, 121, 235 y 335 plantean interrogantes que estimulan la reflexión sobre el contexto del texto, promueven la comprensión de la literatura como producto de

una sociedad determinada y fomentan conexiones con experiencias colectivas o personales significativas. Estas preguntas invitan a considerar el valor cultural de las obras y a establecer relaciones entre el universo ficcional y los temas sociales relevantes para el público escolar. A partir de estos indicadores, se examina en las secciones siguientes cómo se estructura el enfoque sociocultural en las actividades del corpus seleccionado, así como su potencial formativo en la construcción de una ciudadanía crítica y culturalmente consciente.

UA (86): **La intertextualidad literaria. Lo teatral: *El enfermo imaginario***

> Lee el siguiente texto dramático. Luego, desarrolla las actividades propuestas. ¿Qué piensas de las reacciones de Belina y Angélica al recibir la noticia de la muerte de Argán? (TE (1), CT (1), S (4), P (23); Minedu, 2016b, p. 223)

UA (121): **Lectura 6: texto narrativo: *El traje del Emperador***

> ¿Cómo juzgas la actuación de quienes rodeaban al emperador frente a la del niño? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (18); Minedu, 2016b, p. 74)

UA (235): ***Una madre* (Fernando Romero)**

> Los cargadores de leña ven en ella a un animal peligroso. ¿Estás de acuerdo con que la maten? ¿Qué hubieras hecho tú? (TE (3), AL (1), AA (05); Minedu, 2015b, p. 31)

UA (335): **La obra y su contexto de producción: *Palabras para Julia***

> Opina sobre el lenguaje usado en el poema de Goytisolo. (TE (4), CT (2), S (4), AA (5); Minedu, 2016b, p. 195)

La **UA (86)** parte de la lectura de un texto literario vinculado al drama familiar y conduce al lector a emitir un juicio personal sobre las decisiones de los personajes. Se promueve, así, una lectura valorativa que interpela la subjetividad del estudiante, quien se ve invitado a tomar una posición frente a los hechos narrados y a justificar su postura. Esta orientación pedagógica se articula con el enfoque sociocultural, en tanto reconoce la influencia de los marcos éticos, afectivos y culturales del lector en la construcción de sentido. De este modo, se favorece una experiencia de lectura que trasciende lo meramente informativo y activa procesos de reflexión crítica, al poner en juego los valores, creencias y experiencias previas de los estudiantes.

La **UA (121)** parte del cuento *El traje del emperador* y solicita emitir un juicio sobre la actitud de los personajes. Esta propuesta orienta la lectura hacia la reflexión ética, sin profundizar en las estructuras sociales que subyacen en el relato. Una reformulación orientada al enfoque sociocultural debería incluir preguntas que indaguen en la dinámica del poder, la censura y el conformismo social representados en el texto. También, resultaría pertinente establecer vínculos con situaciones contemporáneas en las que la verdad se ve condicionada por figuras de autoridad o normas sociales implícitas. Este giro analítico favorecería una comprensión más rica de los mecanismos de control cultural y estimularía una lectura crítica con base en el contexto del lector.

La **UA (235)** plantea una toma de postura frente a un conflicto ético: la decisión de matar a un animal percibido como una amenaza. A diferencia de las anteriores, esta propuesta se aproxima al enfoque sociocultural al introducir una dimensión valorativa y subjetiva. No obstante, para profundizar dicha aproximación, conviene enriquecer el análisis con elementos del entorno que rodea a los personajes: su situación económica, sus creencias y las relaciones sociales que determinan sus decisiones. Al observar el punto de vista de los cargadores de leña, se pueden abordar temas como la desigualdad estructural, el miedo ante lo desconocido y la construcción simbólica de lo “otro”. Con estos elementos, la actividad adquiere un carácter más reflexivo y abre espacio para el debate colectivo en torno a la justicia social.

La pregunta abierta formulada en la UA (335) se centra en el uso del lenguaje en el poema *Palabras para Julia*. Si bien la amplitud de la consigna permite diversas interpretaciones, esta no garantiza por sí sola una reflexión anclada en el contexto sociocultural de la obra. Para integrar con mayor claridad dicho enfoque, sería conveniente ampliar la consigna mediante interrogantes que orienten el análisis hacia el momento histórico en que fue escrito el poema, su carga ideológica y su vínculo con los movimientos sociales de la época. Asimismo, la comparación con otros textos que abordan temáticas similares desde diferentes contextos culturales enriquecería la comprensión del lenguaje poético como forma de intervención política y afectiva. De este modo, se favorecería una lectura más crítica del discurso lírico, en la que el lector no solo interprete el texto desde una sensibilidad personal, sino también desde su pertenencia social y cultural.

El análisis de las unidades revela un acercamiento al enfoque sociocultural, pero su eficacia en la promoción del análisis crítico podría mejorarse sustancialmente. Si bien las preguntas fomentan el compromiso personal con los textos, la ausencia de una estructura que guíe el análisis limita el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico fundamentales para una comprensión profunda de la literatura. Un diseño de actividades más efectivo debería incorporar elementos que contextualicen la obra dentro de su marco sociocultural, guíen un análisis estructurado de las relaciones de poder e ideologías presentes, promuevan la comparación entre el contexto de la obra y la actualidad, y fomenten debates estructurados que permitan confrontar diferentes perspectivas.

En resumen, aunque las preguntas estimulan la participación, su enfoque abierto resulta insuficiente para desarrollar plenamente las habilidades de pensamiento crítico. Se requiere una metodología más estructurada que guíe el análisis sociocultural para asegurar una comprensión profunda y significativa de la literatura y su relación con la sociedad. La simple invitación a la reflexión, sin una estructura que canalice el análisis, puede resultar en interpretaciones superficiales y limitar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico necesarias para una comprensión cabal de la obra literaria.

La dependencia exclusiva en preguntas abiertas, si bien valiosa para fomentar la participación, puede perjudicar el desarrollo literario al desvincular la experiencia personal del análisis crítico del texto, restringir la exploración de múltiples interpretaciones, restar importancia a los aspectos estéticos y literarios, disminuir el interés en la narrativa, y, en última instancia, desmotivar la lectura. Un enfoque más equilibrado, que integre preguntas abiertas con pautas estructuradas que guíen el análisis sociocultural, es crucial. Este enfoque asegura un desarrollo integral, al articular el compromiso personal con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para una comprensión profunda y significativa de la literatura en su contexto histórico y social.

4.2 Congruencia entre las unidades de contenido literario de los textos escolares del área de Comunicación de 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria y los objetivos del enfoque de la educación literaria

Este apartado examina la correspondencia entre los fundamentos teóricos de la educación literaria y el tratamiento didáctico de la literatura en los textos escolares del área de Comunicación correspondientes al VI ciclo de la Educación Básica Regular. El análisis se orienta a determinar si las actividades planteadas en estos materiales permiten construir una experiencia literaria integral que vaya más allá de la mera comprensión literal del texto, y que, al mismo tiempo, promueva una vinculación significativa entre el estudiante y las obras literarias desde una perspectiva formativa, estética y crítica.

El estudio parte de los objetivos formulados en el marco teórico, los cuales definen los principios orientadores de una educación literaria auténtica, reflexiva y transformadora. Tales objetivos permiten valorar, por una parte, el grado de alineación entre las propuestas pedagógicas contenidas en los textos escolares y los postulados actuales de la didáctica de la literatura; por otra, posibilitan examinar la diversidad, profundidad y riqueza de las actividades diseñadas para el desarrollo de la competencia literaria. Este doble enfoque proporciona una base teórica sólida para evaluar con precisión el papel formativo de las propuestas analizadas.

Para llevar a cabo esta evaluación, se han considerado como criterios los objetivos pedagógicos derivados de la teoría de la educación literaria, desarrollados previamente en el marco teórico. Estos objetivos operan como ejes interpretativos que orientan la identificación y valoración de los componentes fundamentales de una experiencia literaria escolar significativa. En conjunto, dichas dimensiones permiten analizar el potencial formativo de las actividades desde una perspectiva integral, centrada en la formación de lectores sensibles, críticos, creativos y culturalmente conscientes.

A fin de garantizar un análisis más riguroso y ordenado, las unidades de análisis se organizaron en tres grupos según el tipo de material. El primer grupo corresponde a los cuadernos de trabajo *Comunicación 1* y *Comunicación 2*; el segundo incluye los textos

escolares *Comunicación 1* y *Comunicación 2*; y el tercero está conformado por las unidades extraídas de las *Antologías literarias 1* y *2*. Esta organización permitió realizar comparaciones sistemáticas de acuerdo con la naturaleza y finalidad pedagógica de cada recurso, así como facilitar un estudio detallado del tratamiento de los objetivos de la educación literaria en cada tipo de material.

4.2.1 *Cuaderno de trabajo* Comunicación 1 *y cuaderno de trabajo* Comunicación 2

Los cuadernos de trabajo *Comunicación 1* y *Comunicación 2*, elaborados por el Ministerio de Educación del Perú, constituyen recursos pedagógicos dirigidos a consolidar el desarrollo progresivo de las competencias comunicativas en estudiantes del nivel secundario. Ambos materiales presentan una estructura uniforme compuesta por cuatro secciones, entre las cuales destaca la cuarta, denominada *Prácticas Literarias: El arte literario*. Esta sección se encuentra orientada específicamente al logro de la competencia "Interactúa con expresiones literarias", en correspondencia con los principios del enfoque por competencias que sustenta el diseño curricular nacional.

Dicha sección representa el espacio asignado institucionalmente al tratamiento de contenidos vinculados a la educación literaria. En este marco, el presente análisis se centra en examinar el grado de congruencia entre los objetivos formativos propios de la educación literaria y las actividades propuestas en estos cuadernos, a partir de un estudio sistemático del corpus seleccionado. Con ello, se busca identificar en qué medida dichas actividades responden a los fines pedagógicos que la educación literaria promueve en el ámbito escolar, particularmente en lo que respecta a la formación del lector literario.

4.2.1.1 Despertar el interés lector y el disfrute estético de la lectura

El primer objetivo de la educación literaria se orienta a despertar en los estudiantes el interés por la lectura y fomentar en ellos el disfrute estético de la misma. Este propósito implica no solo incentivar la aproximación a los textos literarios, sino también generar experiencias de goce vinculadas a la imaginación, la sensibilidad y la dimensión emocional que despiertan las obras. Las unidades de análisis aquí consideradas permitirán observar en qué medida las propuestas didácticas contribuyen a este objetivo fundamental.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (48): **Figuras literarias**

Lee y disfruta el siguiente texto:

- Explica qué imágenes mentales y sentimientos te sugiere el poema. (TE (1), CT (1), S (4), P (14); Minedu, 2016b, p. 206)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (373): **Figuras literarias**

> Explica qué imágenes te sugiere el poema. (TE (4), CT (2), S (4), AA (36); Minedu, 2016b, p. 208)

UA (48): La actividad propone leer y disfrutar el poema *Mis brazos te esperan,* de Antonio Gómez; posteriormente, explicar las imágenes mentales y los sentimientos que sugiere el texto. Se trata de una consigna que motiva a involucrarse subjetivamente con la lectura, pues se centra en la evocación de imágenes y en la expresión de emociones personales. En este sentido, contribuye de manera clara al objetivo de despertar el interés lector y propiciar el disfrute estético, ya que privilegia la dimensión afectiva y perceptiva del acto lector. No obstante, el alcance es parcial, pues la propuesta se limita a la evocación individual y no incluye instancias de socialización o diálogo que podrían enriquecer la experiencia estética compartida.

UA (373): Esta actividad plantea explicar las imágenes que suscita el poema *El cóndor,* de Rosa Cerna. La tarea convoca a recrear mentalmente la fuerza simbólica y visual del poema, apelando a la sensibilidad estética y a la imaginación. En este caso, la contribución al objetivo se evidencia en la invitación a interpretar el texto desde la subjetividad del lector, generando un acercamiento estético. Sin embargo, la consigna resulta más descriptiva que reflexiva, pues se limita a identificar imágenes sin profundizar en las emociones o en la valoración estética del poema. En consecuencia, aunque favorece el interés lector y el disfrute inicial, lo hace en un nivel moderado y sin extender la experiencia hacia un goce literario más profundo.

En conjunto, las actividades analizadas muestran una intención pedagógica orientada al reconocimiento de imágenes mentales y sentimientos que despiertan los textos poéticos. Estas propuestas didácticas, aunque limitadas en su alcance, cumplen parcialmente con el objetivo de despertar el interés lector y fomentar el disfrute estético de la lectura, al privilegiar la dimensión subjetiva del encuentro con el texto. No obstante, la falta de estrategias complementarias que integren el diálogo, la reflexión crítica o la lectura compartida restringe el impacto de estas actividades en la consolidación de un hábito lector sostenido y en la construcción de una experiencia estética más completa.

4.2.1.2 Cultivar la sensibilidad literaria y estimular la imaginación creadora

El segundo objetivo de la educación literaria se orienta a cultivar en los estudiantes la sensibilidad frente al lenguaje poético y a estimular su imaginación creadora. Este propósito implica no solo favorecer la apreciación de los recursos expresivos presentes en los textos, sino también motivar la producción de nuevas imágenes y significados que revelen una experiencia estética activa. Las unidades de análisis aquí consideradas permitirán observar en qué medida las propuestas didácticas contribuyen a este objetivo fundamental.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (53): **Figuras literarias**

> Crea una estrofa para el poema anterior a partir de las sensaciones e imágenes mentales que te produce la lluvia. Emplea una hipérbole y una comparación. (TE (1), CT (1), S (4), AA (37); Minedu, 2016b, p. 207)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (398): **Canon literario poético**

> Responde oralmente estas preguntas sobre el poema “Caballito”.
>
> - ¿Te parece que este poema tiene musicalidad? Explica. (TE (4), CT (2), S (4), P (19); Minedu, 2016b, p. 214)

UA (53): La actividad consiste en crear una estrofa para el poema *Lluvia en el patio,* de Jurado López, a partir de las sensaciones e imágenes que provoca la lluvia, incorporando además una hipérbole y una comparación. La propuesta contribuye de manera significativa al objetivo, ya que combina la evocación sensorial con la práctica de recursos retóricos que potencian la creatividad. Al situar al estudiante en un rol de recreador del texto, se estimula su imaginación creadora y se cultiva su sensibilidad literaria frente a las posibilidades expresivas del lenguaje poético.

UA (398): La consigna plantea responder oralmente si el poema *Caballito* posee musicalidad y explicar la respuesta. Esta orientación fomenta la atención hacia un rasgo estético fundamental de la poesía: el ritmo y la sonoridad del lenguaje. De este modo, estimula la sensibilidad literaria del estudiante al hacerle percibir la musicalidad como elemento distintivo de la creación poética. Si bien la actividad no implica producción escrita, sí promueve una apreciación estética que contribuye a fortalecer la conciencia de la dimensión artística del texto.

En conjunto, las actividades analizadas favorecen el desarrollo de la sensibilidad literaria y de la imaginación creadora al integrar la percepción estética y la producción expresiva. Mientras la primera actividad impulsa la creatividad mediante la elaboración de una nueva estrofa con recursos retóricos, la segunda orienta la atención hacia la musicalidad del poema como experiencia estética. Ambas propuestas, aunque con énfasis distintos, contribuyen al cumplimiento del objetivo al sensibilizar a los estudiantes frente al lenguaje poético y estimular su capacidad creadora.

4.2.1.3 Identificar preferencias lectoras y consolidar el hábito lector

El tercer objetivo de la educación literaria se orienta a reconocer las inclinaciones lectoras individuales y a fortalecer la práctica de la lectura como una actividad habitual. Este propósito implica generar oportunidades para la exploración de diferentes géneros y formas literarias, así como fomentar la constancia en el acercamiento a los textos. Las

unidades de análisis (UA) aquí consideradas permitirán observar en qué medida las propuestas didácticas contribuyen a este objetivo fundamental.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (14): **Género literario: narrativo**

> Piensa en alguna anécdota o historia breve que quisieras narrar a tu comunidad a través de tu cuento. Escribe. (TE (1), CT (1), S (4), AA (10); Minedu, 2016b, p. 193)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (447): **Comentamos un texto literario**

> **TEXTOS EN DIÁLOGO EN EQUIPO**. Busquen en el Módulo de Biblioteca de su institución educativa dos textos poéticos y realicen lo siguiente:
>
> - Lean de manera expresiva los textos seleccionados. Empleen la entonación, el volumen y la velocidad adecuada.
> - Dialoguen a partir de la forma y el contenido de los poemas. (TE (4), CT (2), S (4), AA (86); Minedu, 2016b, p. 227)

UA (14): La consigna pide pensar en una anécdota o historia breve que se quisiera narrar a la comunidad a través de un cuento y luego escribirlo. Esta propuesta favorece la identificación de preferencias lectoras en la medida en que parte de experiencias personales que se transforman en narración, lo cual conecta el ámbito cotidiano con la práctica literaria. Además, al vincular la escritura con la lectura de cuentos, contribuye al hábito lector desde una perspectiva activa, aunque el énfasis recae más en la producción narrativa que en la consolidación de un repertorio sostenido de lecturas.

UA (447): La actividad plantea, en equipo, buscar en el *Módulo de Biblioteca* dos textos poéticos, leerlos de manera expresiva y dialogar sobre su forma y contenido. Este planteamiento incide directamente en el objetivo, pues propicia la exploración autónoma de materiales disponibles, estimula la selección personal de textos y fortalece el hábito lector a través de la práctica compartida. El ejercicio de lectura en voz alta y la posterior conversación permiten no solo consolidar preferencias, sino también dar continuidad a la experiencia lectora en un contexto colaborativo.

Las actividades analizadas aportan al reconocimiento de preferencias y a la consolidación del hábito lector desde enfoques distintos: una mediante la narración personal con proyección literaria, y otra a través de la selección, lectura expresiva y diálogo en torno a textos poéticos. En conjunto, contribuyen de manera complementaria al objetivo, pues integran la dimensión individual y la colectiva de la práctica lectora, reforzando la formación de un vínculo sostenido con la literatura.

4.2.1.4 Potenciar la capacidad expresiva y emocional

Potenciar la capacidad expresiva y emocional implica fortalecer la manifestación artística de las vivencias, sentimientos y percepciones a través de diversas formas de

lenguaje. Este propósito busca integrar la dimensión sensible con la comunicativa, de modo que la expresión oral, escrita o corporal se convierta en vehículo de creación y transmisión estética. Las unidades de análisis aquí consideradas permitirán observar en qué medida las propuestas didácticas contribuyen a este objetivo fundamental.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (8): **Los géneros literarios**

> **EN EQUIPO**. Dramaticen el cuento leído. Distribuyan los roles y preparen un texto teatral sobre lo que dirán. (TE (1), CT (1), S (4), AA (6); Minedu, 2016b, p. 191)

UA (47): **Formas de la expresión literaria: la prosa y el verso**

> Elige un paisaje del Perú que te haya impresionado y escribe lo que sentiste cuando lo viste. Utiliza el verso. (TE (1), CT (1), S (4), AA (33); Minedu, 2016b, p. 205)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (388): **Género literario: poético/ Sobre la infancia**

> Elige la imagen que más te impactó. Escribe los colores que asocias con tus sensaciones. (TE (4), CT (2), S (4), AA (45); Minedu, 2016b, p. 211)

UA (421): **Género literario: teatral**

> Pasen en limpio su texto. Luego, prepárense para representarlo. Designen al personaje que interpretará cada uno y memoricen los diálogos que les corresponden. Ensayen varias veces antes de la función teatral. (TE (4), CT (2), S (4), P (32); Minedu, 2016b, p. 219)

UA (8): La actividad propone, en equipo, dramatizar el cuento leído, distribuyendo los roles y preparando un texto teatral con lo que dirán los personajes. Esta consigna favorece el desarrollo de la expresión oral y corporal, al mismo tiempo que estimula la manifestación emocional a través de la representación artística. La recreación teatral potencia la expresividad al integrar gestualidad, entonación y diálogo, logrando así un aporte significativo al objetivo planteado.

UA (47): La actividad solicita elegir un paisaje del Perú que haya causado impresión y escribir en verso lo que se sintió al contemplarlo. El ejercicio convoca directamente a la expresión de emociones vinculadas a una experiencia estética personal, trasladándolas al lenguaje poético. De esta manera, se potencia la capacidad expresiva y emocional, en tanto se estimula la verbalización artística de sentimientos a través de la poesía, logrando un grado alto de correspondencia con el objetivo.

UA (388): La consigna pide elegir la imagen que más impactó y escribir los colores asociados con las sensaciones experimentadas. Esta tarea orienta la atención hacia la relación entre percepción visual y vivencia emocional, promoviendo la expresión de sentimientos a través del recurso cromático. Aunque se trata de una actividad breve y de alcance limitado, contribuye al objetivo al vincular la sensibilidad estética con la manifestación expresiva, reforzando la conexión entre arte visual y palabra.

UA (421): La actividad presenta una correspondencia moderada con el propósito de potenciar la capacidad expresiva y emocional, en tanto orienta la preparación y representación de un texto teatral mediante la asignación de roles, la memorización de diálogos y el ensayo escénico. Si bien la actividad no incide directamente en la creación de contenidos emocionales, sí fortalece su expresión a través de la interpretación, donde intervienen la entonación, la gestualidad y la corporalidad. Desde esta perspectiva, la dramatización permite exteriorizar sentimientos y matices afectivos previamente construidos en el texto, consolidando la dimensión performativa de la expresión literaria.

En conjunto, las actividades analizadas potencian la capacidad expresiva y emocional desde distintas perspectivas: la dramatización teatral, la escritura poética y la evocación cromática de sensaciones. Cada una, con distinto nivel de alcance, aporta a la construcción de experiencias donde la emoción se convierte en fuente de expresión artística, consolidando así la dimensión estética de la educación literaria.

4.2.1.5 Profundizar la comprensión de las lecturas

El presente apartado reúne unidades de análisis que proponen actividades destinadas a enriquecer la comprensión literaria a través del estudio de recursos expresivos, estructuras textuales y relaciones intertextuales. Estas experiencias favorecen el desarrollo de una lectura crítica y contextualizada, mediante el análisis de elementos como la connotación, el simbolismo y la ambientación. El análisis examina cómo estas actividades fortalecen la capacidad interpretativa, conforme a los fines formativos de la educación literaria.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (32): **Denotación y connotación**

> Lee los textos “Oda a la cebolla” y “Cebolla” de la página 160 del texto escolar e identifica elementos comunes y diferentes. (TE (1), CT (1), S (4), P (6); Minedu, 2016b, p. 201)
>
> ¿A cuál de los textos se refiere el siguiente enunciado? Marca.
>
> Muchas de las expresiones del texto no tienen un sentido literal, sino simbólico o figurativo, pues nuestro idioma puede expresar, además de una realidad objetiva, sentimientos, ideas, emociones, etc.
>
> □ Oda a la cebolla □ Cebolla

UA (55): **Género literario: poético**

> Explica con tus palabras qué quiere decir el yo poético en los siguientes versos: (TE (1), CT (1), S (4), AA (39); Minedu, 2016b, p. 208)
>
> Me bebía todo el paisaje andino
> con su fuerza y su belleza:
> la cordillera, los árboles, el cielo,
> las retamas.

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (431): **Representaciones estéticas de la realidad: lo terrorífico, lo grotesco y la ciencia ficción/ El hombre bicentenario (Isaac Asimov)**

Explica la relación que existe entre los personajes del relato. (TE (4), CT (2), S (4), AA (72); Minedu, 2016b, p. 223)

UA (32): La actividad propone la lectura de los textos *Oda a la cebolla* y *Cebolla*, seguida de la identificación de semejanzas y diferencias, para finalmente reconocer cuál de ellos se ajusta a una afirmación que destaca el uso de un lenguaje simbólico. Esta propuesta constituye un ejercicio pertinente, pues favorece la comparación de recursos expresivos y temáticos en dos manifestaciones literarias distintas. Asimismo, orienta hacia la comprensión del valor figurado del lenguaje, aspecto esencial en la construcción de sentidos profundos. No obstante, el análisis comparativo podría resultar limitado si no se acompaña de orientaciones adicionales que conduzcan hacia una interpretación más amplia de los contextos y propósitos estéticos de cada texto.

UA (431): La actividad plantea la explicación de las relaciones entre los personajes del relato *El hombre bicentenario,* de Isaac Asimov. Esta propuesta se ajusta al objetivo, ya que impulsa a identificar los vínculos narrativos y las interacciones que sostienen la trama, elementos clave para comprender el desarrollo temático y simbólico de la obra. La reflexión sobre dichas relaciones permite acceder a niveles interpretativos más profundos, pues no se reduce a describir personajes de forma aislada, sino a comprender cómo sus vínculos configuran la problemática central del relato. La actividad, sin embargo, se podría enriquecer con preguntas que orienten hacia la dimensión filosófica y ética del texto, lo que permitiría una profundización aún mayor.

En síntesis, las actividades analizadas muestran un acercamiento significativo a la profundización de la comprensión lectora, al estimular la identificación de recursos figurativos, la comparación de textos y el análisis de vínculos narrativos. Sin embargo, se advierte la necesidad de reforzar las propuestas con orientaciones que impulsen la interpretación crítica y el reconocimiento de dimensiones simbólicas y contextuales más complejas.

4.2.1.6 Perfeccionar el análisis y abstracción literaria

Este apartado reúne unidades de análisis que proponen actividades centradas en la identificación y análisis de componentes estructurales, discursivos y temáticos de las obras literarias. Las tareas planteadas estimulan el reconocimiento de la voz poética, el contexto de producción y los vínculos entre ficción y realidad, así como el análisis del lenguaje literario. Estas actividades permiten desarrollar una lectura más precisa y analítica de los textos, y fortalecen la competencia crítica, así como la comprensión profunda de los diversos géneros. A partir del corpus revisado, se examina cómo estas actividades contribuyen a mejorar el análisis literario.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (85): **La intertextualidad literaria. Lo teatral**

Lee los siguientes textos dramáticos. Después, realiza la actividad propuesta.

Completa el siguiente cuadro. Ten en cuenta los criterios que se emplean para realizar la comparación. (TE (1), CT (1), S (4), AA (63); Minedu, 2016b, p. 222)

Características	Texto 1	Texto 2
Género literario		
Temas		
Personajes		

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (382): **Género literario: poético: *Sobre la infancia* (Alejandro Romualdo)**

¿Por qué se habrá elegido el adjetivo tierno para calificar al silabario? ¿Qué adjetivo emplearías tú? (TE (4), CT (2), S (4), P (13); Minedu, 2016b, p. 210)

UA (400): **Canon literario poético**

Opina sobre el lenguaje usado en cada poema. (TE (4), CT (2), S (4), AA (53); Minedu, 2016b, p. 214)

UA (85): La actividad orientada a completar un cuadro comparativo a partir de la lectura de dos textos dramáticos promueve la identificación de los elementos estructurales fundamentales del género teatral, tales como el tema, los personajes y su relación con la acción dramática. Esta propuesta favorece la comprensión de las particularidades del discurso dramático y estimula el análisis contrastivo mediante una sistematización organizada de la información literaria. De este modo, se refuerza la capacidad del lector para establecer semejanzas y diferencias entre producciones literarias, al tiempo que se consolida la comprensión de las convenciones propias del género.

UA (382): La propuesta dirige la atención hacia el análisis del valor semántico del adjetivo “tierno” en el poema *Sobre la infancia*, como vía para profundizar en el uso estilístico del lenguaje connotativo. La consigna impulsa una reflexión léxica mediante la sustitución del adjetivo por otro que denote una valoración distinta, lo que da lugar a una interpretación más matizada del contenido emocional del poema. Este enfoque permite advertir la influencia de una sola palabra en la construcción de la atmósfera, el tono y el sentido global del texto.

En conclusión, las actividades revisadas para este objetivo muestran un aporte significativo al perfeccionamiento del análisis literario, al incentivar tanto el reconocimiento de estructuras y convenciones genéricas como la valoración de los matices expresivos del lenguaje. Estas propuestas contribuyen al desarrollo de la abstracción crítica, en tanto orientan hacia la comprensión de cómo los elementos formales y estilísticos determinan los sentidos de la obra literaria.

4.2.1.7 Ampliar la capacidad interpretativa textual

Las unidades de análisis consideradas en este apartado incorporan actividades orientadas a la elaboración de interpretaciones literarias a partir de la reflexión profunda sobre el contenido simbólico, los recursos expresivos y el contexto del texto. Estas propuestas invitan a justificar las respuestas con evidencias textuales y a establecer relaciones entre el mensaje poético y dimensiones históricas, sociales o identitarias. El análisis revela que tales actividades fomentan una lectura argumentativa y rigurosa, capaz de desarrollar una interpretación crítica de la literatura desde una perspectiva fundamentada.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (33): **Denotación y connotación**

Las cometas

No llores
las cometas son aves inquietas
a veces suelen irse
para nunca volver.
Anda a casa
haz una nueva
amarilla, roja o azul
da lo mismo.
Justo en el centro
dibuja tu corazón
y échala al viento
dale todo el hilo que quieras
a manera de destino.
Ya nunca más
perderás una cometa.[15]

[15] Zúñiga Segura, C. (2007). *Las cometas*. En R. González Vigil. (Comp.), Poesía peruana para niños (p. 22). Lima: Alfaguara

¿Cuál de los niveles de significado se hace evidente en el texto anterior? Fundamenta tu respuesta. (TE (1), CT (1), S (4), P (7); Minedu, 2016b, p. 201)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (402): **Canon literario poético**

¿Con que intención se repite el siguiente verso: “Madre dijo que no demoraría”? (TE (4), CT (2), S (4), AA (53); Minedu, 2016b, p. 215)

UA (435): **Comentamos un texto literario**

¿Cómo interpretan el verso “La sangre es española e incaico es el latido”? (TE (4), CT (2), S (4), P (35); Minedu, 2016b, p. 224)

UA (33): La actividad plantea una aproximación al poema *Las cometas* mediante el reconocimiento de niveles de significado y la fundamentación interpretativa. Esta propuesta favorece una lectura inferencial que va más allá del contenido literal, ya que exige al lector sostener su interpretación en indicios textuales y recursos poéticos. La dimensión connotativa del texto invita a descubrir sentidos múltiples a partir de imágenes simbólicas y decisiones expresivas del autor. Aunque se trata de un ejercicio inicial de análisis literario, su orientación hacia la argumentación construye un camino hacia una lectura más crítica y personal.

UA (435): La actividad de análisis del verso *La sangre es española e incaico es el latido* abre un espacio para explorar la carga simbólica del lenguaje poético. La propuesta impulsa la formulación de hipótesis interpretativas que integren aspectos históricos, identitarios y culturales en el análisis del verso. A través de esta lectura simbólica, el lector puede aproximarse a la poesía como un discurso complejo que comunica más allá de lo evidente. Esta actividad representa una oportunidad significativa para ejercitar una interpretación crítica y sensible a los múltiples planos del texto.

Las actividades analizadas en este apartado evidencian un claro propósito de ampliar la capacidad interpretativa de los estudiantes al promover el tránsito de una comprensión literal hacia una lectura crítica y fundamentada. Tanto el reconocimiento de los niveles de significado como la exploración del valor simbólico de los versos permiten articular la interpretación literaria con dimensiones culturales e identitarias. De esta manera, se fortalece uno de los objetivos centrales de la educación literaria: formar lectores capaces de construir sentidos propios a partir del diálogo reflexivo con los textos y de sostener sus interpretaciones en argumentos sólidos y coherentes.

4.2.1.8 Facilitar la emisión de juicios críticos

Las unidades de análisis reunidas en este apartado se centran en actividades que orientan al estudiante hacia la valoración crítica de las obras literarias. En particular, se fomenta la capacidad de fundamentar juicios a partir de criterios estéticos, históricos y culturales, ya sea al reflexionar sobre el lugar de una novela en el canon nacional o al

evaluar la pertinencia del lenguaje y las opiniones expresadas en un comentario literario. De este modo, se busca formar lectores capaces de adoptar una actitud reflexiva frente a la literatura como manifestación artística y sociocultural.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (25): **Canon literario narrativo: *La ciudad y los perros* (Mario Vargas Llosa)**

> Considerando el fragmento leído, escribe tres razones por las que consideres que la novela *La ciudad y los perros* forma parte del canon literario nacional. (TE (1), CT (1), S (4), AA (20); Minedu, 2016b, p. 197)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (436): **Comentamos un texto literario**

> Dialoguen sobre el lenguaje usado en el comentario que acompaña el poema. ¿Están de acuerdo con las opiniones expresadas? ¿Por qué? (TE (4), CT (2), S (4), P (36); Minedu, 2016b, p. 224)

UA (424): **Canon literario teatral**

> Intercambia opiniones. ¿Te gustaría continuar leyendo la obra Ña Catita? Da tus razones. (TE (4), CT (2), S (4), AA (67); Minedu, 2016b, p. 220)

UA (25): La actividad invita al estudiante a emitir un juicio crítico sobre la novela *La ciudad y los perros*, con énfasis en los elementos que sustentan su pertenencia al canon literario peruano. Esta propuesta se orienta al reconocimiento del valor artístico y sociocultural de la obra, entendida como una representación simbólica de su época y como una mirada crítica hacia la realidad del país. En este sentido, se impulsa una reflexión argumentada en torno al aporte estético de la novela, su innovación narrativa y su relevancia dentro de la tradición literaria nacional. El estudiante no se limita a describir aspectos formales o temáticos, sino que desarrolla la capacidad de fundamentar sus juicios a partir de la trascendencia cultural y estética del texto.

UA (436): La actividad exige un análisis crítico de un comentario literario sobre el poema *Blasón,* de Chocano, con atención a las opiniones emitidas, la claridad expositiva y el uso del lenguaje. Este ejercicio promueve la consolidación del juicio crítico a través de la revisión de una lectura ajena, lo cual posiciona al estudiante frente a distintas maneras de interpretar una obra literaria. La propuesta se inscribe en un enfoque formativo que trasciende la producción de interpretaciones propias e incorpora la reflexión sobre cómo se construyen y comunican los comentarios literarios. De esta manera, se fortalece una comprensión más rigurosa del valor estético del poema y se desarrollan competencias argumentativas para sostener dicho valor en el ámbito académico.

Las actividades analizadas muestran un avance significativo en el desarrollo de la capacidad de emitir juicios críticos sobre la literatura. Tanto el análisis de *La ciudad y los perros* como la evaluación del comentario sobre *Blasón* promueven en el estudiante una reflexión fundamentada que articula lo estético con lo cultural e identitario. Este enfoque

permite superar la simple apreciación subjetiva, orientando hacia una valoración crítica y argumentada de las obras literarias, en consonancia con los objetivos de la educación literaria de formar lectores autónomos, reflexivos y capaces de sostener sus criterios con rigor académico.

4.2.1.9 Fomentar el debate reflexivo y el intercambio de ideas

Las unidades de análisis de este apartado reúnen actividades que buscan potenciar el comentario literario como práctica de reflexión y diálogo. Estas propuestas promueven la formulación de opiniones, la confrontación de puntos de vista y la evaluación crítica de textos, con un énfasis en la producción escrita y el intercambio entre pares. El análisis se centra en mostrar cómo estas dinámicas contribuyen a generar espacios de debate reflexivo que fortalecen tanto las competencias interpretativas como la formación de lectores críticos.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (90): **Comentamos un texto literario**

Organicen sus ideas de acuerdo con la estructura de este tipo de texto: (TE (1), CT (1), S (4), AA (67); Minedu, 2016b, p. 225)

Resumen	
Opiniones	
Recomendación	

UA (91): **Comentamos un texto literario**

Escriban la primera versión de su comentario a partir de lo que han planificado.

- Introduzcan información relevante sobre el texto, como el autor y el título, y expliquen la razón por la que están realizando el comentario.
- Escriban conjugando los verbos en tiempo presente.
- Usen un vocabulario variado y apropiado de acuerdo con la obra elegida.
- Mantengan la estructura del tipo de texto. (TE (1), CT (1), S (4), AA (68); Minedu, 2016b, p. 226)

UA (93): **Comentamos un texto literario**

Compartan su texto con otro equipo y escuchen sus apreciaciones.

- Anoten las sugerencias y consideren las que ayuden a mejorar su texto.

Pasen en limpio su texto considerando los aportes de sus compañeros.

- Editen su texto, elijan el formato y la presentación que deseen.

Organicen junto con su profesor un momento en el que puedan intercambiar sus comentarios con todos sus compañeros del aula. (TE (1), CT (1), S (4), AA (70); Minedu, 2016b, p. 227)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (354): **Canon literario narrativo**

> Intercambia opiniones. ¿Qué piensas de las palabras y expresiones que utiliza el narrador? (TE (4), CT (2), S (4), AA (24); Minedu, 2016b, p. 202)

UA (424): **Canon literario teatral**

> Intercambia opiniones. ¿Te gustaría continuar leyendo la obra *Ña Catita*? Da tus razones. (TE (4), CT (2), S (4), AA (67); Minedu, 2016b, p. 220)

UA (90, 91 y 93): Las tres actividades conforman un proceso secuencial orientado a la elaboración de un comentario literario. En primer lugar, se organiza la información en una estructura discursiva clara (resumen, opinión y recomendación), lo que orienta al estudiante hacia una lectura crítica con base en criterios explícitos. Posteriormente, se propone la redacción del comentario respetando convenciones formales —presentación del autor y título, uso del presente y vocabulario adecuado—, lo que contribuye a la coherencia y cohesión del texto. Finalmente, la revisión colaborativa mediante el intercambio de comentarios en equipo amplía las posibilidades interpretativas, fortalece la argumentación y fomenta la escucha activa. En conjunto, estas actividades consolidan un proceso de apropiación crítica del texto literario en el que se integran comprensión, valoración personal y diálogo con otros lectores.

UA (424): El planteamiento activa el juicio valorativo y la opinión personal al preguntar si se desea continuar la lectura de la obra *Ña Catita*, y justificar esa decisión. Esta invitación a emitir una postura frente al texto moviliza la implicación subjetiva del lector, conecta con su experiencia estética y lo vincula activamente con el proceso lector. Además, compartir esas valoraciones en un espacio grupal da lugar a un intercambio de argumentos que enriquece la experiencia literaria.

Las actividades analizadas muestran cómo la práctica del comentario literario y la discusión colectiva pueden convertirse en medios eficaces para fomentar el debate reflexivo y el intercambio de ideas en torno a la lectura. El trabajo secuencial de las UA 90, 91 y 93 orienta al estudiante hacia la construcción de comentarios críticos y argumentados, mientras que la UA 424 complementa este proceso al activar la expresión de juicios personales sobre la continuidad de la lectura. En conjunto, las propuestas favorecen una formación lectora que articula interpretación, valoración y diálogo, aspectos esenciales para consolidar una educación literaria crítica y participativa.

4.2.1.10 Fomentar una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje

Este apartado reúne unidades de análisis que buscan estimular en los estudiantes un vínculo creativo y placentero con el lenguaje literario. A través de actividades de transformación narrativa en teatral y de producción poética, se fomenta el juego con la palabra, la exploración de sus posibilidades expresivas y la experiencia estética. El objetivo es que los estudiantes asuman el lenguaje no solo como medio de comunicación, sino

como materia artística que puede reinventarse, generando experiencias de disfrute, imaginación y descubrimiento personal.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (72): Género literario: teatral

> Les sugerimos que elijan un cuento popular de su localidad que les agrade. Luego, a partir de este, escriban un texto teatral.
> • Propongan cuentos populares que hayan leído o escuchado.
> • Elijan en consenso uno de los cuentos que más les agrade.
> • Determinen el subgénero teatral al que conviene adecuar el cuento. (TE (1), CT (1), S (4), AA (53); Minedu, 2016b, p. 217)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (393): **Género literario: poético**

> Escribe tu texto poético. Incorpora en tus versos alguna de las comparaciones que creaste en la actividad anterior, así como metáforas o hipérboles. (TE (4), CT (2), S (4), AA (49); Minedu, 2016, p. 212)

UA (427): **Canon literario teatral**

> Imagina cómo continúa el diálogo. Conserva la rima. (TE (4), CT (2), S (4), AA (68); Minedu, 2016b, p. 221)

UA (72): La actividad propone que los estudiantes transformen un cuento popular en un texto teatral atendiendo a las particularidades del subgénero y trabajando de manera colaborativa. Esta experiencia fomenta una relación lúdica y experimental con el lenguaje, ya que exige trasladar una narración a un código dramático que implica reescritura, caracterización y representación. De este modo, los estudiantes exploran las convenciones del género teatral y desarrollan la creatividad colectiva. Asimismo, la actividad fortalece la sensibilidad literaria al convertir la producción en un ejercicio expresivo y estético que articula disfrute, apropiación cultural y construcción comunitaria de sentido.

UA (393): La actividad solicita la redacción de un texto poético donde los estudiantes integren comparaciones, metáforas e hipérboles para enriquecer sus creaciones. De esta manera, se promueve la escritura como práctica artística y se estimula la experimentación con recursos expresivos que intensifican la dimensión estética del lenguaje. Al favorecer la imaginación y la subjetividad, los estudiantes elaboran sentidos propios y descubren el potencial del discurso poético para generar placer estético y experiencia sensible. En consecuencia, la propuesta contribuye a consolidar un vínculo con la literatura basado en la creatividad personal y en la exploración del lenguaje como espacio de libertad artística.

En conjunto, las actividades analizadas refuerzan los objetivos de la educación literaria al promover una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje. Tanto la

transposición de un cuento a una obra teatral como la producción poética con figuras retóricas permiten que los estudiantes conciban la palabra como materia artística, desarrollen la imaginación y fortalezcan su sensibilidad estética. Estas experiencias consolidan el aprendizaje literario en clave creativa, al situar la literatura como un ámbito de disfrute, expresión subjetiva y apropiación cultural.

4.2.1.11 Promover la escritura de ficción

Este apartado examina unidades de análisis que incentivan a los estudiantes a producir textos literarios originales mediante la imaginación y la recreación artística. Las propuestas aquí revisadas se centran en dos experiencias distintas: la escritura de un fragmento teatral vinculado a una obra clásica y la redacción de un cuento de terror a partir de relatos orales. Ambas buscan que los estudiantes asuman el rol de creadores de ficción, aunque con diferentes grados de libertad creativa. A través de estas actividades, se favorece la exploración de mundos posibles, la apropiación de recursos narrativos y dramáticos, y el fortalecimiento de la competencia literaria mediante la práctica de la invención.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (4): **Creación literaria: el mundo de la ficción**

> Inventa, para este relato, una acción que rompa con lo cotidiano. (TE (1), CT (1), S (4), AA (2); Minedu, 2016b, p. 189)

UA (83): **Canon literario teatral**

> **EN EQUIPO.** Escriban un pequeño fragmento teatral en el que se produzca la llegada de Godot y la reacción de Estragón y Vladimiro. (TE (1), CT (1), S (4), AA (61); Minedu, 2016b, p. 221)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (450): **ACTIVIDADES GLOBALES. Proyecto “De cuento en cuento”**

> Formen cinco equipos. Al interior de cada equipo, relaten algunas historias de terror que conozcan. Elijan la historia que más les guste y, a partir de ella, escriban su cuento de terror. (TE (4), CT (2), S (4), AA (89); Minedu, 2016, p. 228)

UA (4): La consigna propone que los estudiantes inventen una acción que rompa con lo cotidiano dentro de un relato, lo que constituye una consigna orientada a promover la escritura de ficción. En este caso, la actividad activa el proceso creador al introducir una ruptura con la lógica de la realidad, elemento clave en la construcción de mundos posibles. Aunque la indicación es breve, permite a los estudiantes desplegar su imaginación al incorporar un acontecimiento inesperado que reconfigure el sentido del texto. De este modo, se fomenta la invención narrativa desde un punto de partida concreto, favoreciendo la construcción de situaciones ficticias y el desarrollo de la competencia literaria mediante la exploración de lo inusual y lo imaginado.

UA (83): La actividad invita a los estudiantes a redactar, en equipos, un pequeño fragmento teatral en el que se imagine la llegada de Godot y la reacción de Estragón y Vladimiro, personajes de la obra *Esperando a Godot*. En este caso, la ficción se activa dentro de un marco preestablecido: los alumnos no crean personajes ni situaciones enteramente nuevas, sino que completan un vacío del texto clásico mediante diálogos y acciones inventadas. Así, la escritura de ficción se manifiesta en la proyección imaginativa de un episodio ausente, aunque delimitada por la continuidad y el horizonte referencial de una obra canónica. De este modo, se fomenta la creatividad, pero en un escenario controlado que equilibra invención y respeto al modelo literario.

UA (450): La actividad propone que los estudiantes compartan relatos orales de terror —tradicionales, locales o personales— y, tras seleccionar uno en equipo, lo transformen en un cuento escrito. En este caso, la escritura de ficción adquiere un carácter más autónomo y abierto, ya que los alumnos deben organizar la narración con personajes, trama y desenlace propios, recreando un ambiente de tensión característico del género. A diferencia de la UA anterior, aquí la tarea no se circunscribe a prolongar una obra ya existente, sino que impulsa la invención narrativa y la transposición de la oralidad a la escritura. De esta manera, se promueve plenamente la creación literaria en un género específico, fortaleciendo tanto la imaginación como el dominio de recursos narrativos.

En conjunto, las actividades analizadas promueven la escritura de ficción desde dos perspectivas complementarias: la intervención creativa sobre un texto clásico y la invención autónoma de un cuento de terror. La primera ofrece un marco de creación guiada que estimula la imaginación dentro de los límites del canon; mientras, la segunda abre un espacio más libre para la construcción de mundos narrativos propios. Ambas propuestas contribuyen al desarrollo de la competencia literaria, al favorecer que los estudiantes asuman el papel de escritores de ficción y exploren el potencial creativo de la palabra.

4.2.1.12 Utilizar consignas específicas que activen el proceso creador

Este apartado analiza unidades de aprendizaje que emplean consignas puntuales para orientar y activar la creación literaria. En lugar de dejar la producción abierta, estas instrucciones delimitan con claridad la acción a realizar, asegurando que los estudiantes desplieguen su imaginación dentro de un marco definido. De este modo, la especificidad de las consignas no restringe la creatividad, sino que la canaliza hacia la construcción de acciones narrativas o finales alternativos, lo que favorece tanto la coherencia del texto como la exploración estética.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (70): **La intertextualidad literaria. Lo poético**

EN EQUIPO. Escriban un texto de género poético que mantenga la relación de intertextualidad con los textos leídos. (TE (1), CT (1), S (4), AA (51); Minedu, 2016b, p. 215)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (413): **Género literario: teatral**

Antes de redactar el texto teatral consideren lo siguiente: ¿Qué personajes dialogarán primero? ¿En qué orden aparecerán los demás? (TE (4), CT (2), S (4), P (25); Minedu, 2016b, p. 218)

UA (414): **Género literario: teatral**

Les sugerimos escribir un texto teatral a partir de un texto narrativo que pertenezca a un autor peruano ¿Qué figuras literarias incluirán? (TE (4), CT (2), S (4), P (26); Minedu, 2016b, p. 218)

UA (432): **Representaciones estéticas de la realidad: lo terrorífico, lo grotesco y la ciencia ficción**

EN EQUIPO. Creen un final para el relato leído y dramatícenlo en clase. (TE (4), CT (2), S (4), AA (73); Minedu, 2016b, p. 223)

UA (4): La actividad consiste en elaborar, en equipos, un texto poético que guarde relación intertextual con los poemas *El río* y *Polirritmo de la pelota*. La consigna es precisa, pues orienta a los estudiantes hacia un tipo de producción (texto poético) y delimita el recurso creativo (mantener un vínculo intertextual). Con ello, se activa el proceso creador no desde la improvisación absoluta, sino desde la apropiación y reelaboración de referentes literarios previos. Este marco específico asegura que la invención se enraíce en el diálogo con otras voces poéticas, al tiempo que permite a los alumnos experimentar con el ritmo, la metáfora y la construcción de imágenes.

UA (413 y 414): Las unidades, centradas en la escritura de textos teatrales, evidencian el uso de consignas específicas que activan el proceso creador al orientar de manera clara la producción literaria. En la UA 413, las preguntas sobre el orden de aparición de los personajes y la secuencia del diálogo guían la organización estructural del texto, favoreciendo la coherencia dramática. Por su parte, la UA 414 propone la adaptación de un texto narrativo peruano al género teatral e incorpora la indicación de emplear figuras literarias, lo que articula la creatividad con recursos expresivos concretos. En ambos casos, las consignas no limitan la invención, sino que canalizan la imaginación dentro de un marco definido, promoviendo una creación literaria consciente, estructurada y estéticamente orientada.

UA (432): La propuesta plantea inventar un final alternativo para el relato *El hombre bicentenario,* de Isaac Asimov y dramatizarlo en clase. La consigna no solo delimita con claridad el ámbito de la creación —el desenlace—, sino que además amplía la experiencia al exigir su representación teatral. Esta doble exigencia activa la imaginación narrativa, la

coherencia en la invención de un desenlace verosímil y la exploración performativa del texto. La concreción de la instrucción favorece la construcción de un producto creativo articulado, mientras que la dramatización añade un componente expresivo y colaborativo que enriquece el proceso creador.

En conjunto, las actividades analizadas evidencian que el uso de consignas específicas constituye un recurso eficaz para activar el proceso creador. Al delimitar el tipo de producción y los recursos expresivos a emplear, las consignas no restringen la creatividad, sino que la orientan y la potencian dentro de marcos claros. Tanto la escritura intertextual como la invención de finales alternativos muestran que la precisión de las instrucciones facilita la construcción de textos originales, al tiempo que fomenta una relación más consciente y reflexiva con la literatura.

4.2.1.13 Impulsar procesos de planificación, textualización y revisión

Este apartado examina las actividades orientadas a promover en los estudiantes la conciencia del proceso de escritura literaria, entendido como un ciclo que incluye la planificación, la textualización y la revisión. Tales prácticas contribuyen a mejorar la calidad de las producciones, al guiar al alumno en la organización de ideas, en la construcción del discurso y en la evaluación crítica de sus propios textos. A continuación, se presenta el análisis de las propuestas encontradas en los cuadernos de trabajo.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (89): **Comentamos un texto literario**

EN EQUIPO. Les sugerimos escribir el comentario de un texto que se encuentre en el Módulo de Biblioteca de su institución educativa. (TE (1), CT (1), S (4), AA (65); Minedu, 2016b, p. 225)

- Tomen decisiones y contesten las siguientes preguntas:

Propósito	¿Para qué vamos a escribir el comentario?
Obra literaria	¿Sobre qué obra vamos a escribir? Pueden elegir una obra del género narrativo si les gustan las novelas, los cuentos, las leyendas o los mitos. También pueden optar por un texto del género poético o uno del género dramático. ¿Qué conocimientos tienen sobre la obra? ¿Por qué la eligieron? ¿En qué fuentes de consulta buscaremos información relacionada con la obra? □ Enciclopedias especializadas □ Páginas web confiables □ Enciclopedias en línea □ Otros (especificar)
Lector	¿A quién le vamos a escribir? ¿Qué características tiene el destinatario?
Registro	¿Con qué lenguaje escribiremos: formal o informal? ¿Por qué?

UA (90): **Comentamos un texto literario**

Organicen sus ideas de acuerdo con la estructura de este tipo de texto: (TE (1), CT (1), S (4), AA (67); Minedu, 2016b, p. 225)

Resumen	
Opiniones	
Recomendación	

UA (91): **Comentamos un texto literario**

Escriban la primera versión de su comentario a partir de lo que han planificado.

- Introduzcan información relevante sobre el texto, como el autor y el título, y expliquen la razón por la que están realizando el comentario.
- Escriban conjugando los verbos en tiempo presente.
- Usen un vocabulario variado y apropiado de acuerdo con la obra elegida.
- Mantengan la estructura del tipo de texto. (TE (1), CT (1), S (4), AA (68); Minedu, 2016b, p. 226)

UA (92): **Comentamos un texto literario**

Revisen que, al escribir su texto, hayan tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- ¿El texto cumple con el propósito para el que fue creado?
- ¿Se empleó en el texto un lenguaje apropiado para los lectores?
- ¿Las ideas están relacionadas de manera clara y coherente?
- ¿El texto está organizado en resumen, opiniones y recomendación?
- ¿Se han empleado palabras precisas variadas y apropiadas? (TE (1), CT (1), S (4), AA (69); Minedu, 2016b, p. 227)

UA (93): **Comentamos un texto literario**

Compartan su texto con otro equipo y escuchen sus apreciaciones.

- Anoten las sugerencias y consideren las que ayuden a mejorar su texto.

Pasen en limpio su texto considerando los aportes de sus compañeros.

- Editen su texto, elijan el formato y la presentación que deseen.

Organicen junto con su profesor un momento en el que puedan intercambiar sus comentarios con todos sus compañeros del aula. (TE (1), CT (1), S (4), AA (70); Minedu, 2016b, p. 227)

UA (94): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Como has aprendido, existen cánones o listas de autores preferidos para cada región. ¿Conoces cuáles son las obras literarias infantiles que han marcado hitos a través de la historia de tu región? ¿Has leído alguna de ellas? ¡Esta es una invitación para que las disfrutes!

Elabora una lista de los autores y los textos literarios infantiles más conocidos en tu región. (TE (1), CT (1), S (4), AA (71); Minedu, 2016b, p. 228)

UA (95): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

El propósito de este proyecto es difundir la lectura de los textos literarios infantiles de tu región mediante la elaboración de una antología literaria para niños. Esta incluirá

comentarios realizados en equipo y una creación literaria inspirada en los textos interpretados.

- ¿Cómo se podría difundir entre los niños la lectura de los textos literarios de tu región mediante una antología literaria? (TE (1), CT (1), S (4), AA (24); Minedu, 2016b, p. 228)

UA (96): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Reúnete con tres compañeros más y compartan las ideas anteriores.

Completen el siguiente cuadro: (TE (1), CT (1), S (4), P (25); Minedu, 2016b, p. 228)

¿Qué edades tendrán los niños a quienes estará dirigida nuestra antología?	
¿Con qué recursos contamos para la elaboración de la antología?	
¿Cómo la difundiremos entre el público?	

UA (97): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Investiguen sobre los textos literarios infantiles que han sido escritos por autores de su región o inspirados en ella. Para esto:

- Localicen lugares donde puedan acceder a este tipo de textos y averigüen qué pasos deben seguir para hacerlo; por ejemplo, bibliotecas (de su colegio, itinerantes, de su municipalidad o gobierno regional, etc.).
- Busquen información sobre los autores y los textos literarios elegidos en diversas fuentes confiables, por ejemplo, pueden realizar consultas a profesores universitarios, literarios, críticos, etc. (TE (1), CT (1), S (4), AA (72); Minedu, 2016b, p. 228)

UA (98): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Recojan las preferencias de los niños de su público objetivo. Para ello, planteen algunas preguntas como ¿sobre qué temas te gustaría leer? o ¿qué autores de la región conoces que escriban para niños? (TE (1), CT (1), S (4), P (26); Minedu, 2016b, p. 229)

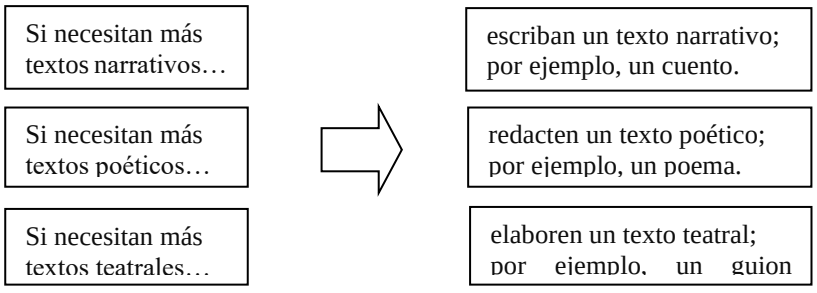
UA (99): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

De acuerdo con la información anterior, determinen los textos literarios infantiles que serán parte de su antología. Organícenlos según el género literario al que pertenecen en un cuadro como el siguiente: (TE (1), CT (1), S (4), AA (73); Minedu, 2016b, p. 229)

Género narrativo	Género poético	Género teatral

UA (100): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Revisen el cuadro anterior e identifiquen en qué género literario se necesitan más textos para que los elaboren. (TE (1), CT (1), S (4), AA (74); Minedu, 2016b, p. 229)



UA (101): **Proyecto: “Encuentro con la literatura infantil de nuestra región”**

Elaboren comentarios para los textos que incluirán en la antología. Con el fin de enriquecer estas apreciaciones, tengan en cuenta las siguientes preguntas: (TE (1), CT (1), S (4), AA (76); Minedu, 2016b, p. 229)

Aspecto	Preguntas guía
Formas de expresión literaria	¿En qué forma se presenta el texto? **Si está en prosa:** ¿Cómo están organizados los párrafos? ¿De qué manera se plantean las oraciones? **Si está en verso:** ¿Cuántas estrofas y versos tiene?
Figuras literarias	¿Qué figuras literarias encuentras en el texto? ¿Qué significa cada una de ellas? ¿Por qué crees que el autor hizo uso de ellas?
Ficción	¿Qué mundos ficticios han sido creados por el autor? Fundamenta.
Representaciones de la realidad	¿Qué partes del texto te causan gracia o te parecen divertidas? ¿Por qué? ¿Qué partes del texto te generan temor? ¿Podrías considerarlas terroríficas? Fundamenta. ¿Hay partes del texto que pueden ser grotescas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
Intertextualidad literaria	¿Qué relación encuentras entre este texto y otros de la antología? ¿Cuáles son las características similares entre este texto y otros que hayas leído?

UA (102): **Proyecto: “Encuentro con la literatura infantil de nuestra región”**

Organicen su antología. Incluyan en ella una carátula llamativa, una presentación o introducción, la relación de textos literarios que han elegido y sus respectivos comentarios. Finalmente, pueden añadir un índice. (TE (1), CT (1), S (4), AA (77); Minedu, 2016b, p. 230)

UA (103): **Proyecto: “Encuentro con la literatura infantil de nuestra región”**

Cuando concluyan con la elaboración de su antología, revisen si en todos los textos que han creado, consideraron las características propias de los géneros literarios a los que pertenecen. (TE (1), CT (1), S (4), AA (78); Minedu, 2016b, p. 230)

UA (104): **Proyecto: “Encuentro con la literatura infantil de nuestra región”**

Realicen un día de presentación de sus antologías literarias. Para ello, ambienten un lugar propicio e inviten a sus destinatarios. (TE (1), CT (1), S (4), AA (79); Minedu, 2016b, p. 230)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (448): **ACTIVIDADES GLOBALES. Proyecto: “De cuento en cuento”**

Los cuentos suelen ser relatos cortos que capturan al lector entre sus líneas. Son fáciles de leer y entretienen a todo tipo de público. Escribir un cuento es una experiencia única. ¿Te animas a escribirlo?

1. Elabora una lista de temas que suelen tratarse en los cuentos de terror. Recuerda aquellos que has leído o te hayan contado. (TE (4), CT (2), S (4), AA (87); Minedu, 2016, p. 228)

UA (449): **ACTIVIDADES GLOBALES. Proyecto: "De cuento en cuento"**

El propósito de este proyecto es elaborar un cuento de terror con personajes míticos o legendarios del Perú, de ese modo podrás imaginar mundos desconocidos y vivir una historia fantástica plasmándola en palabras.

2. ¿Cómo podrían tus compañeros y tú escribir un cuento de terror en el cual intervengan personajes míticos o legendarios propios de nuestro país? (TE (4), CT (2), S (4), AA (88); Minedu, 2016, p. 228)

UA (450): **ACTIVIDADES GLOBALES. Proyecto: "De cuento en cuento"**

Planificación

Formen cinco equipos. Al interior de cada equipo, relaten algunas historias de terror que conozcan. Elijan la historia que más les guste y, a partir de ella, escriban su cuento de terror. (TE (4), CT (2), S (4), AA (89); Minedu, 2016, p. 228)

UA (451): Tomen decisiones a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué quieren conseguir al escribir su cuento?	
¿Quiénes lo leerán?	
¿Qué recursos emplearán en el texto?	
¿Qué relaciones existirán entre los personajes literarios?	
¿En qué escenario se desarrollarán las acciones?	

UA (452): **ACTIVIDADES GLOBALES. Proyecto; "De cuento en cuento"**

Desarrollo

Tomen en cuenta las siguientes recomendaciones:

Describan el lugar para crear una atmósfera siniestra.

Consideren que los personajes principales en un cuento de terror son siempre de dos tipos: un protagonista (víctima) y un antagonista (victimario). Propongan a los personajes centrales de su cuento. (TE (4), CT (2), S (4), AA (90); Minedu, 2016b, p. 229)

UA (453): **ACTIVIDADES GLOBALES. Proyecto: "De cuento en cuento"**

Ordenen su cuento de terror en la siguiente estructura básica.

Recuerden que en el nudo o conflicto del cuento deben generar temor, incertidumbre y expectativa. (TE (4), CT (2), S (4), AA (91); Minedu, 2016b, p. 229)

Marco narrativo (espacio, tiempo y personajes)	
Acontecimiento terrorífico inicial	

Núcleos narrativos	
Desenlace o situación final	

UA (454): **ACTIVIDADES GLOBALES. Proyecto: "De cuento en cuento"**

Recuerden que en todo texto narrativo existen acciones principales o núcleos narrativos que permiten el avance de la historia; por lo tanto, no se pueden suprimir ni alterar en el tiempo. En la estructura narrativa básica, los núcleos narrativos se ubican entre el acontecimiento inicial y el desenlace a la situación final. (TE (4), CT (2), S (4), AA (92); Minedu, 2016b, p. 229)

UA (455): **ACTIVIDADES GLOBALES. Proyecto: "De cuento en cuento"**

Empleen conectores de secuencia para indicar la sucesión de los hechos (primero, luego, a continuación, finalmente, etc.) y conectores de causa para establecer relaciones de causa-efecto (debido a, puesto que, ya que, a causa de, pues, etc.) (TE (4), CT (2), S (4), AA (93); Minedu, 2016b, p. 229)

UA (456): **ACTIVIDADES GLOBALES. Proyecto: "De cuento en cuento"**

Escriban la primera versión del cuento. Consideren todas las recomendaciones anteriores.

Incluyan en su cuento de terror algunos diálogos entre personajes y describan olores, aleteos, pisadas, truenos, etc. Al finalizar, pongan a su cuento un título interesante que atraiga al lector. (TE (4), CT (2), S (4), AA (94); Minedu, 2016b, p. 230)

UA (457): **ACTIVIDADES GLOBALES. Proyecto: "De cuento en cuento"**

Cierre

Socialización

Organicen un cuentacuentos. Prepárense para realizar una narración colectiva frente a sus compañeros. Pueden invitar a profesores o estudiantes de otras secciones. (TE (4), CT (2), S (4), AA (95); Minedu, 2016b, p. 230)

UA (459): **ACTIVIDADES GLOBALES. Proyecto: "De cuento en cuento"**

Usen la siguiente rúbrica para evaluar la presentación literaria de su proyecto. (TE (4), CT (2), S (4), AA (97); Minedu, 2016b, p. 230)

En inicio	**En proceso**	**Logrado**
El cuento presenta solo una característica del relato de terror en cuanto a ambiente, personajes y acción.	El cuento presenta algunas características del relato de terror en cuanto a ambiente, personajes y acción.	El cuento presenta todas las características del relato de terror en cuanto a ambiente, personajes y acción.

En el texto se observa una secuencia temporal, mas no causal a través de los núcleos narrativos y del uso de un solo conector.	En el texto se observa una secuencia temporal y causal a través de los núcleos narrativos y del uso de conectores.	En el texto se observa claramente una secuencia temporal y causal a través de los núcleos narrativos y del uso de conectores.
El cuento de terror presenta vocabulario repetido.	El texto presenta términos poco ligados con el tipo de texto.	El cuento de terror presenta vocabulario relacionado con el tipo de texto.
El cuento evidencia hechos cotidianos poco misteriosos o extraordinarios.	El cuento evidencia algunos hechos misteriosos o extraordinarios.	El cuento evidencia hechos misteriosos y extraordinarios de manera creativa.

UA (460): **ACTIVIDADES GLOBALES. Proyecto: "De cuento en cuento"**

Reúnete con tu equipo y completen el siguiente cuadro: (TE (4), CT (2), S (4), AA (98); Minedu, 2016b, p. 231)

Capacidades e indicadores	En inicio	En proceso	Logrado
Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos.			
¿Explicaron el significado de algunos recursos paratextuales y figuras literarias empleadas en su cuento de terror?			
¿Explicaron el modo en que se organizaban las acciones y la tensión de la trama de su texto narrativo?			
Crea textos literarios según sus necesidades expresivas.			
¿Emplearon recursos paratextuales y figuras literarias para enfatizar significados en la composición de su texto literario?			
¿Elaboraron una historia que representa un conflicto, con personajes principales y secundarios, caracterizados según su rol y cuyas acciones transcurren en escenarios diversos?			
Se vincula con tradiciones literarias a través del diálogo intercultural.			
¿Compararon los personajes y los temas tratados en sus cuentos de terror?			

¿Intercambiaron sus interpretaciones y creaciones?			

UA (89-104): Las unidades de análisis vinculadas al comentario literario configuran una secuencia didáctica que articula con claridad las tres fases del proceso de escritura. La planificación se hace explícita mediante preguntas que orientan la definición del propósito, del destinatario y del registro lingüístico (UA 89-90). La textualización se desarrolla a través de la redacción de un primer borrador con pautas específicas sobre estructura, vocabulario y uso de tiempos verbales (UA 91). La revisión se promueve mediante guías de autoevaluación y de coevaluación, así como en la incorporación de sugerencias de otros equipos antes de la versión final (UA 92-93). Finalmente, los proyectos sobre literatura infantil regional (UA 94-104) refuerzan estos procesos en una escala mayor, pues implican la planificación de una antología, la producción de comentarios y creaciones literarias, y la revisión continua del producto hasta su socialización. En conjunto, estas actividades contribuyen significativamente a consolidar la escritura como práctica consciente y reflexiva, aunque se observa un énfasis mayor en la organización colaborativa que en la profundización estilística individual.

UA (448-460): El proyecto “De cuento en cuento” también desarrolla los tres momentos del proceso creador, aunque con un énfasis narrativo distinto. La planificación se evidencia en la selección de temas, personajes y escenarios, así como en las preguntas orientadoras sobre propósito y destinatario (UA 448-451). La textualización se articula en varias fases: elaboración de borradores, construcción de atmósferas, organización de la trama en núcleos narrativos y el uso de conectores para garantizar coherencia (UA 452-456). La revisión se integra en la etapa final a través de la socialización del cuento en formato de cuentacuentos y la aplicación de rúbricas que permiten evaluar tanto los logros narrativos como el manejo de recursos expresivos (UA 457-460). Aunque se privilegia la dimensión creativa y colaborativa, las actividades no dejan de lado la reflexión metalingüística y la evaluación crítica del producto, lo que demuestra un equilibrio entre invención estética y control textual.

En conclusión, tanto en 1.º como en 2.º de Secundaria, los textos escolares logran concretar el objetivo de impulsar procesos de planificación, textualización y revisión, aunque con matices distintos. En primer grado, la secuencia sobre el comentario literario y la antología regional destaca por su estructura gradual y el énfasis en la revisión colaborativa; en segundo grado, el proyecto narrativo resalta por la atención a la coherencia estructural y el uso de herramientas de evaluación. En ambos casos, las consignas promueven una escritura literaria que no se reduce a la espontaneidad, sino que se concibe como un proceso complejo y progresivo, en el que la planificación inicial, la textualización

guiada y la revisión crítica se integran para enriquecer la expresión estética de los estudiantes.

4.2.1.14 Propiciar una escritura libre, significativa y placentera

Este apartado reúne unidades de análisis que orientan la escritura hacia un acto personal y creativo, donde prima el goce estético y la libertad de expresión por encima de la corrección formal. Las actividades presentadas en los textos escolares invitan a los estudiantes a experimentar con el lenguaje, a transformar situaciones cotidianas desde una mirada literaria y a componer versos sin condicionamientos rígidos. De esta manera, se busca que el proceso de escritura se viva como un espacio de disfrute, ligado a la subjetividad y a la exploración de la sensibilidad artística.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (7): **Los géneros literarios**

> A partir del mensaje de este cuento, crea una estrofa de cuatro versos. (TE (1), CT (1), S (4), AA (5); Minedu, 2016b, p. 191)

UA (41): **Representaciones estéticas de la realidad: el humor, lo terrorífico y lo grotesco**

> **EN EQUIPO.** Elijan una situación cotidiana. A continuación, recréenla empleando el humor, lo terrorífico o lo grotesco.
>
> - Pueden elegir una de las siguientes situaciones:
>
> Un viaje en transporte público.
>
> Una fiesta.
>
> La salida de un grupo de amigos.
>
> (TE (1), CT (1), S (4), AA (28); Minedu, 2016b, p. 203)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (379): **Figuras literarias**

> Conviértete en autor. Crea una estrofa final para el poema de Abraham Valdelomar. Emplea una metáfora o una hipérbole. (TE (4), CT (2), S (4), AA (39); Minedu, 2016b, p. 209)

UA (385): **Género literario: poético**

> Te sugerimos escribir un texto poético. Utiliza las características de este tipo de textos. (TE (4), CT (2), S (4), AA (42); Minedu, 2016, p. 211)

UA (403): **Canon literario poético**

> Escribe, de forma libre, cuatro versos que puedan formar parte del poema. (TE (4), CT (2), S (4), AA (54); Minedu, 2016b, p. 215)

La **UA 7** propone la creación de una estrofa a partir del mensaje de un cuento, lo que introduce una dimensión subjetiva al invitar al estudiante a reinterpretar el texto desde su propia sensibilidad. Sin embargo, el grado de libertad es moderado, ya que la consigna delimita tanto la extensión (cuatro versos) como el punto de partida (el mensaje del cuento). En este sentido, si bien se propicia una escritura significativa al partir de la comprensión

personal, el componente placentero y libre se encuentra parcialmente condicionado por la estructura y la dependencia del texto base.

UA (41): La consigna —en equipo, elegir una situación cotidiana y recrearla empleando humor, lo terrorífico o lo grotesco— contribuye claramente al objetivo, porque propone transformar lo conocido mediante una mirada estética y lúdica. Sus fortalezas son: (a) uso de lo cotidiano como materia poética, que facilita la significatividad; (b) oferta de tres opciones expresivas (humor, terror, grotesco), que estimula la experimentación estilística; y (c) dimensión colaborativa, que puede potenciar la retroalimentación y el intercambio creativo. No obstante, hay limitaciones que conviene corregir o matizar: la dinámica en equipo puede silenciar voces individuales si no se prevén momentos de producción personal; la consigna lista opciones (tres situaciones) que acotan temáticamente la elección y, en algunos casos, pueden reducir el sentido de libertad si los estudiantes perciben la propuesta como prescriptiva; no se explicitan mecanismos de revisión ni criterios de evaluación centrados en el placer y la originalidad (más allá de la corrección formal). Recomendaciones concretas de mejora: añadir la posibilidad de trabajo individual alternativo, incorporar fases obligatorias de borrador y revisión centradas en la experimentación (no solo en corrección), y establecer criterios evaluativos que prioricen la creatividad, la intención comunicativa y el disfrute del proceso.

La **UA 379** plantea la creación de una estrofa final para un poema de Abraham Valdelomar, incorporando figuras literarias específicas. Esta actividad propicia la escritura creativa en un nivel intermedio, pues combina la expresión personal con ciertas restricciones formales y referenciales. La libertad del estudiante se ve limitada por la necesidad de continuar un texto previo y por el uso obligatorio de recursos retóricos; no obstante, se mantiene un margen de disfrute estético al permitir la apropiación del poema y la exploración de la sensibilidad poética.

Por su parte, la **UA 385** sugiere escribir un texto poético utilizando las características del género, lo que ofrece un mayor grado de apertura en comparación con las anteriores. Aunque existe una orientación general, no se imponen contenidos específicos ni estructuras rígidas, lo que favorece una escritura más libre, significativa y potencialmente placentera. En este caso, la actividad se aproxima en mayor medida al propósito de la educación literaria, al permitir que el estudiante explore su creatividad y exprese su mundo interior con relativa autonomía.

UA (403): La consigna favorece la escritura libre al ofrecer un marco muy abierto que promueve la subjetividad y la condensación poética. Sus aportes al objetivo son evidentes: fomenta la toma de decisiones léxicas y rítmicas personales, facilita el acceso inmediato a la producción poética (baja barrera de entrada) y ejercita la capacidad de decir con economía lingüística, lo cual suele resultar gratificante para el estudiante. Sin embargo,

la restricción cuantitativa (solo cuatro versos) puede limitar la exploración más profunda de imágenes o tramas poéticas y reduce la oportunidad de revisión extensa. Además, la consigna no especifica momentos de socialización o lectura en voz alta, elementos que incrementan el placer estético y la valoración social del trabajo. Para optimizar su aporte al objetivo conviene: 1) permitir que esos cuatro versos sean la primera versión de un texto ampliable (promover continuidad), 2) incorporar una fase breve de revisión colectiva o individual, y 3) promover la lectura en voz alta o la colección de los versos en un espacio compartido para reforzar la dimensión placentera y comunitaria de la escritura.

En conjunto, las unidades analizadas evidencian que la promoción de una escritura libre, significativa y placentera se desarrolla de manera desigual. Algunas actividades, como la UA 385 y la UA 403, se aproximan con mayor claridad a este propósito al ofrecer marcos abiertos que favorecen la expresión subjetiva y el disfrute del proceso creativo. En cambio, otras, como la UA 7 y la UA 379, si bien promueven la significatividad y el acercamiento estético, presentan restricciones formales o referenciales que limitan la libertad expresiva. Por su parte, la UA 41 destaca por propiciar la experimentación creativa a partir de lo cotidiano, aunque su carácter grupal y las opciones delimitadas pueden atenuar la expresión individual. En consecuencia, si bien existe una intención de fomentar la escritura como experiencia estética, esta no se concreta de manera plena ni sistemática, lo que evidencia la necesidad de fortalecer propuestas que prioricen la libertad creadora, la subjetividad y el goce literario en el aula.

4.2.1.15 Promover el dominio de técnicas de escritura literaria

Este apartado analiza dos unidades del corpus que buscan vincular la producción literaria escolar con el uso de recursos y procedimientos técnicos (figuras literarias, paratextos, estructura versal). Se examina si las consignas y actividades promueven efectivamente el aprendizaje sistemático de técnicas de escritura literaria y en qué medida requieren complementos didácticos para alcanzar dicho objetivo. A continuación, se analiza cómo este objetivo se concreta en las actividades seleccionadas del corpus.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (107): **Proyecto: “Encuentro con la literatura infantil de nuestra región”**

> ¿Emplearon recursos paratextuales y figuras literarias para enfatizar significados en la composición de su texto literario? (TE (1), CT (1), S (4), AA (82); Minedu, 2016b, p. 231)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (395): **Género literario: poético**

> Revisa que al escribir tu texto hayas tenido en cuenta los siguientes aspectos:
>
> - ¿Utilizaste comparaciones, metáforas o hipérboles?
> - ¿Es un poema con rima asonante o consonante, o es un poema con verso libre?
> - ¿Qué imágenes sugiere el poema? (TE (4), CT (2), S (4), P (17); Minedu, 2016, p. 213)

UA (107): La consigna pertenece al proyecto de antología regional y funciona como una guía de reflexión posterior a la producción. Esta invita a tomar conciencia del uso de recursos, ya que pone la atención del alumno en la función expresiva de figuras y paratextos, e integra la técnica en un producto auténtico (antología), lo cual favorece la motivación y la transferencia. Sin embargo, presenta limitaciones, puesto que la unidad plantea la pregunta evaluativa, pero no ofrece enseñanza explícita ni práctica sistemática: no hay mini-lecciones sobre tipos de figuras o paratextos ni ejercicios progresivos (identificación → imitación → transformación → creación) que permitan automatizar la técnica. Tampoco se incluyen ejemplos modelo, criterios de calidad ni rúbricas que describan niveles de logro técnico.

UA (395): La lista de verificación sobre el poema ofrece criterios útiles para la autoevaluación formal. Esta focaliza a los estudiantes en elementos técnicos relevantes (figuras, rima, imágenes) y puede acelerar la toma de decisiones formales en la composición poética. Sin embargo, presenta limitaciones, puesto que, sin instrucción explícita sobre versificación (conteo silábico, acentos, sinalefas), clasificación y producción de rima o estrategias para generar imágenes potentes, la lista queda como un control superficial: los estudiantes pueden contestarla sin verdaderamente haber aprendido la técnica. Tampoco se proponen actividades de práctica deliberada (por ejemplo, ejercicios de *scansion* o transformación de versos) ni tareas de retroalimentación técnica que permitan progresar de “reconocer” a “dominar”.

En síntesis, las unidades incorporan elementos pertinentes al objetivo de promover técnicas de escritura literaria —atención a figuras, paratextos y forma versal— pero lo hacen de forma mayormente evaluativa o focalizada en la conciencia, sin proveer la instrucción, la práctica deliberada y los instrumentos de evaluación necesarios para el dominio técnico. Para subsanar esa debilidad, es imprescindible transformar las consignas en secuencias pedagógicas completas que incluyan modelado, ejercicios graduados, retroalimentación técnica y rúbricas explícitas; solo así las actividades pasarán de recordar cuestiones formales a desarrollar competencias técnicas sostenibles en los estudiantes.

4.2.1.16 Niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico

Las actividades de las unidades de literatura analizadas hasta el momento muestran una fuerte alineación con los principios de la educación literaria—un aspecto que merece destacarse—; sin embargo, el apartado 4.2.2.1.17 presenta una situación que exige un análisis más profundo. Este apartado incluye actividades basadas en enfoques de lectura lingüístico, psicolingüístico y sociocultural, los cuales no están explícitamente integrados en la teoría de la educación literaria que sirve como marco teórico para este estudio. Estas actividades, situadas en la sección "Prácticas Literarias: El arte literario" de los textos escolares, se corresponden con la competencia *Comprende textos escritos*—una

competencia relevante, pero que difiere del objetivo principal de la sección, que es *Interactúa con expresiones literarias*.

Esta discrepancia entre los enfoques de lectura y el enfoque curricular establecido genera, en principio, una aparente incongruencia. Sin embargo, es preciso considerar que, en los textos escolares analizados, el contenido literario se aborda predominantemente a través de lecturas literarias; por lo tanto, la competencia "interactúa con expresiones literarias" requiere, en ocasiones, de la competencia "comprende textos escritos" como un componente necesario. La incongruencia solo se manifestaría si, en la mayoría de las actividades de contenido literario, la competencia principal ("interactúa con expresiones literarias") fuera relegada en favor de la competencia "comprende textos escritos". El siguiente análisis explora la manifestación de esta situación en los textos escolares.

4.2.1.16.1 Nivel literal

La presencia de preguntas de comprensión literal en los cuadernos de trabajo *Comunicación 1* y *Comunicación 2* no representa una significativa limitación para el desarrollo de una relación integral entre la literatura y los lectores escolares. Esta metodología, según Solé (2001), reduce la actividad lectora a una mera búsqueda de información explícita, en la que los sujetos lectores asumen un rol de "rastreadores textuales"; sin embargo, en los textos solo se emplea como actividades complementarias al objetivo principal de la sección. Es decir, las preguntas de nivel literal no son el enfoque central, sino que actúan como un apoyo para la comprensión profunda de las lecturas literarias.

Estas interrogantes, aunque pueden parecer limitantes en un enfoque puramente lingüístico, se convierten en herramientas para la construcción de un puente hacia la comprensión significativa de los textos. En el marco de la educación literaria, constituyen un punto de partida necesario para avanzar hacia niveles más complejos de lectura, como la interpretación crítica y la apreciación estética. De este modo, actúan como un andamiaje que facilita el tránsito hacia formas de comprensión más elaboradas.

En conclusión, las preguntas de nivel literal presentes en los cuadernos de trabajo *Comunicación 1* y *Comunicación 2* no constituyen una barrera para una experiencia literaria integral. Lejos de obstaculizarla, estas preguntas complementan el proceso de comprensión, al facilitar la construcción de una base sólida que sustenta la interpretación, el análisis crítico y la apreciación estética de la obra. La educación literaria no se reduce a la decodificación literal del texto, sino que promueve una vinculación plena con la literatura; en ese marco, las preguntas de nivel literal cumplen una función estratégica dentro del proceso formativo. El análisis de las unidades posteriores permitirá observar con mayor precisión cómo se manifiesta este fenómeno.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (09): **Género literario: narrativo: *Las sandalias del mensajero***

Completa de acuerdo con lo leído.

- El problema de Hualachi era que _____ porque _____
- El elemento mágico que interviene para ayudarlo son _____ que le permiten _____ (TE (1), CT (1), S (4), AA (07); Minedu, 2016b, p. 192)

UA (81): **Canon literario teatral**

Lee el siguiente texto teatral. Luego, desarrolla las actividades propuestas.

¿A quién esperan Estragón y Vladimiro? (TE (1), CT (1), S (4), P (21); Minedu, 2016b, p. 221)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (356): **Canon literario narrativo**

¿Cómo describe Ulises su patria? ¿Por qué la extraña tanto? (TE (4), CT (2), S (4), P (3); Minedu, 2016b, p. 203)

UA (364): **La intertextualidad literaria: *El espejo de Narciso***

¿Por qué el río amaba a Narciso? ¿Las flores compartían la misma motivación? ¿Por qué? (TE (4), CT (2), S (4), P (7); Minedu, 2016b, p. 205)

UA (09): La consigna exige completar enunciados vinculados con el conflicto del protagonista y la irrupción de un elemento mágico dentro del relato. Esta estructura favorece la identificación de componentes esenciales del género narrativo maravilloso y delimita el problema central, junto con los mecanismos narrativos que posibilitan su resolución. La propuesta dirige la atención hacia el eje de la acción, propiciando una lectura organizada que facilita la comprensión global del texto.

UA (81): La interrogante se centra en un dato clave del texto dramático: el personaje ausente que justifica la espera de los protagonistas. Esta información, aunque literal, actúa como un anclaje para interpretar la acción detenida, el vacío argumental y la estructura circular de la obra. Al precisar esta referencia, el lector puede comenzar a vincular lo explícito con el trasfondo filosófico del teatro del absurdo y abrir una ruta hacia la interpretación crítica.

UA (356): Las preguntas abordan la relación afectiva entre Ulises y su patria mediante recuerdos y descripciones literales. Este vínculo, expresado de forma explícita, no solo revela un aspecto emocional, sino que también introduce una clave simbólica que articula identidad, memoria y pertenencia. A partir de estos elementos, el lector accede a un nivel de lectura más profundo que trasciende la anécdota narrativa.

UA (364): El ejercicio formula una doble interrogación sobre los motivos del río y de las flores frente a Narciso, lo que exige establecer comparaciones entre sus perspectivas. Esta forma literal de acercamiento abre la posibilidad de comprender las relaciones

simbólicas dentro de la fábula y contribuye a estructurar una interpretación más amplia sobre los vínculos afectivos, el reflejo y la mirada como ejes temáticos del relato.

En su conjunto, las preguntas de comprensión literal presentes en estas unidades no funcionan como barreras, sino como recursos pedagógicos que propician un acercamiento estructurado al texto literario. Estas formulaciones dirigen la atención hacia aspectos fundamentales de las obras y, con ello, activan competencias clave para interpretar, analizar y valorar con mayor profundidad. Dentro del marco de la educación literaria, cumplen una función estratégica que articula lo explícito con lo simbólico, lo narrativo con lo reflexivo y lo literal con lo crítico.

4.2.1.16.2 Nivel inferencial

El análisis de los cuadernos de trabajo *Comunicación 1* y *Comunicación 2* revela una presencia significativa de preguntas que exigen un procesamiento inferencial, aunque el término —propio de la competencia comunicativa "comprende textos escritos"— no figure de manera explícita en los materiales. No obstante, este tipo de formulaciones guarda coherencia con los propósitos de la educación literaria, centrada en fortalecer las habilidades de interpretación crítica y en construir sentido a partir del diálogo con el texto. Desde esta perspectiva, el trabajo con inferencias contribuye a trascender la lectura literal y a establecer conexiones más profundas con los significados implícitos del discurso literario

La inclusión de preguntas que exigen inferencias contribuye al fortalecimiento de las capacidades interpretativas y del pensamiento crítico. Esta práctica promueve la formación de lectores capaces de valorar la complejidad estética de las obras y de descubrir significados implícitos, a partir de relaciones entre el texto, sus propias vivencias y el entorno sociocultural. El desarrollo de la competencia inferencial amplía la comprensión lectora y fortalece el vínculo afectivo con la obra literaria.

En otras palabras, la presencia moderada pero pertinente de preguntas inferenciales en los textos analizados responde a la necesidad de propiciar una interpretación profunda y un análisis crítico, aspectos fundamentales para una educación literaria sólida y significativa. Estas actividades favorecen la reflexión y fortalecen la conexión personal con el texto, al tiempo que impulsan la participación activa y el desarrollo del pensamiento crítico.

En síntesis, el enfoque metodológico adoptado en las unidades de contenido literario resulta coherente con los principios que orientan la educación literaria, al privilegiar el análisis crítico y la construcción de significado. Las propuestas que estimulan la inferencia, la argumentación y la respuesta personal contribuyen a una comprensión más rica de las obras literarias. El examen de las unidades restantes permitirá valorar con mayor profundidad la eficacia de estas estrategias en la formación de habilidades inferenciales.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (43): **Formas de la expresión literaria: la prosa y el verso**

¿En cuál de los textos se emplea un lenguaje más parecido al que usamos a diario? (TE (1), CT (1), S (4), P (12); Minedu, 2016b, p. 204)

UA (38): **Representaciones estéticas de la realidad: el humor, lo terrorífico y lo grotesco**

Lee el siguiente texto. Luego, desarrolla las actividades propuestas.

1. ¿Qué tipo de finalidad tiene el texto leído? (TE (1), CT (1), S (4), P (9); Minedu, 2016b, p. 203)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (406): **Género literario: teatral: *El príncipe que todo lo aprendió en los libros* (J. Benavente)**

¿Por qué la reina se opone a que su hijo viaje por el mundo? Expliquen. (TE (4), CT (2), S (4), P (22); Minedu, 2016b, p. 216)

UA (407): **Género literario: teatral**

¿Qué sentido tienen estas palabras del rey: “Edifiquemos nuestra vida como gótica catedral”? (TE (4), CT (2), S (4), P (23); Minedu, 2016b, p. 216)

UA (43): La pregunta que interroga por el texto que emplea un lenguaje más próximo al uso cotidiano implica una comparación entre registros discursivos. Esta operación requiere reconocer el grado de estilización lingüística, así como su funcionalidad dentro del texto literario. La actividad promueve un análisis del estilo y sus efectos, y posibilita una valoración crítica de las decisiones retóricas del autor.

UA (38): La actividad que plantea la identificación de la finalidad del texto requiere que el estudiante infiera la intención comunicativa del autor, así como el efecto que este busca provocar en el lector. Esta tarea va más allá de la recuperación de datos explícitos, ya que exige una lectura global del texto y una interpretación integrada de los recursos expresivos empleados. El lector debe analizar los elementos estilísticos, temáticos y formales que configuran el sentido del texto, lo que lo posiciona activamente en el proceso interpretativo. En este sentido, la actividad se articula de manera coherente con los objetivos de la educación literaria, al promover una lectura reflexiva que valora tanto el contenido como los procedimientos discursivos de la obra.

UA (406): La pregunta que indaga por las razones que motivan a la reina a oponerse al viaje de su hijo implica una inferencia basada en la comprensión del carácter, los vínculos familiares y el trasfondo argumental del texto dramático. Esta actividad favorece un análisis psicológico y contextual de los personajes y orienta la lectura hacia una interpretación con mayor densidad crítica.

UA (407): La interpretación de la expresión metafórica “Edifiquemos nuestra vida como gótica catedral” demanda una lectura simbólica que articule referencias culturales, valoraciones éticas y proyecciones existenciales. Esta actividad representa una exigencia intelectual elevada, pues obliga a desentrañar el significado profundo de la figura retórica

en relación con el conjunto del texto y consolida una lectura crítica con un enfoque simbólico.

Las preguntas incluidas en estas unidades de contenido evidencian una clara apuesta por el desarrollo de la competencia inferencial, en consonancia con los principios fundamentales de la educación literaria. Las interrogantes formuladas convocan a la deducción, al análisis discursivo y a la evaluación de significados implícitos, estrategias que conducen hacia niveles más complejos de comprensión. Esta propuesta didáctica promueve una lectura crítica, forma lectores capaces de construir interpretaciones densas, establecer vínculos significativos con los textos y explorar sus dimensiones estéticas, éticas y culturales.

4.2.1.16.3 Nivel crítico

El análisis de los cuadernos de trabajo *Comunicación 1* y *Comunicación 2* revela una presencia incipiente, aunque no explícitamente sistematizada, de preguntas que demandan un nivel de comprensión lectora crítica. Si bien la clasificación de la competencia comunicativa *Comprende textos escritos* —que incluye la comprensión crítica— no se refleja de manera exhaustiva en la designación de los materiales, la inclusión de estas preguntas se alinea significativamente con los objetivos de la educación literaria. Específicamente, estas actividades fomentan el debate reflexivo, el intercambio de ideas, y la formulación de juicios críticos informados que evalúan la eficacia, el impacto y el valor artístico de las obras literarias.

Consecuentemente, se promueve un aprendizaje activo y significativo que incluye no solo la comprensión textual, sino también el pensamiento crítico, la participación activa del estudiante y la autonomía intelectual a través del juicio razonado. Este proceso de análisis crítico se presenta, sin embargo, de forma equilibrada, sin recurrir a un sesgo excesivo que podría distorsionar la experiencia lectora. La comprensión crítica, así, se configura como una meta deseable; pero su integración moderada se complementa con la apreciación estética y la conexión emocional con el texto, en consonancia con una educación literaria holística.

La integración estratégica de preguntas orientadas a la comprensión crítica convierte la lectura en un ejercicio analítico más complejo y enriquecedor. Este enfoque no excluye otros aspectos de la experiencia lectora, sino que los complementa al potenciar la exploración personal, la apreciación estética y la conexión emocional con el texto. Para valorar con precisión el grado de desarrollo del pensamiento crítico que se promueve, resulta necesario realizar un análisis cualitativo de las preguntas, con atención al tipo de inferencia requerida, al nivel de abstracción requerido y a la complejidad del razonamiento involucrado. Esta revisión permitirá evaluar con mayor rigor la eficacia de las estrategias didácticas implementadas. Asimismo, la inclusión de ejemplos concretos de preguntas,

examinados en función de su capacidad para estimular la reflexión, el debate y la argumentación crítica, contribuirá a fortalecer el análisis. El estudio detallado de las unidades siguientes posibilitará una evaluación integral del impacto de estas estrategias en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (88): **Comentamos un texto literario**

> ¿Creen que es importante comentar las lecturas que leen? ¿Por qué? (TE (1), CT (1), S (4), AA (64); Minedu, 2016b, p. 224)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (372): **Denotación y connotación**

> **EN EQUIPO**. Opinen sobre el tema del poema “Las Atlántidas”. (TE (4), CT (2), S (4), P (35); Minedu, 2016b, p. 207)

UA (88): El cuestionamiento sobre la importancia de comentar las lecturas invita a reflexionar sobre el papel del diálogo interpretativo y la construcción colectiva del sentido. La interacción entre lectores, la exposición de puntos de vista divergentes y el reconocimiento del carácter polifónico de la obra literaria consolidan una comunidad interpretativa que valora la diversidad de lecturas posibles.

En conjunto, las actividades analizadas evidencian una orientación pedagógica que estimula la participación activa del lector en la construcción de sentido. Las preguntas no se limitan a verificar conocimientos literales, sino que abren espacios para el juicio ético, la reflexión crítica, la exploración simbólica y la valoración estética. Este tipo de consignas favorece una experiencia lectora compleja, que articula dimensiones subjetivas, culturales y discursivas, y que contribuye a la formación de lectores capaces de interpretar con profundidad, dialogar con el texto y proyectar sus significados en relación con su entorno.

4.2.2 Texto escolar Comunicación 1 *y texto escolar* Comunicación 2

Los textos escolares *Comunicación 1* y *Comunicación 2*, elaborados por el Ministerio de Educación del Perú, constituyen materiales didácticos diseñados para consolidar progresivamente el desarrollo de las competencias comunicativas en estudiantes del nivel secundario. Ambos textos presentan una estructura organizada en nueve unidades, dentro de las cuales destacan la unidad 3 (“Había una vez un cuento clásico” / “Relatos imaginarios”), la unidad 6 (“Un reencuentro con la literatura infantil” / “Poesía de todos”) y la unidad 9 (“Mensajes de ayer, mensajes de siempre” / “El nacimiento de un arte: la literatura”), pues concentran el tratamiento de contenidos orientados al logro de la competencia “Interactúa con expresiones literarias”. Estas unidades abordan de manera explícita diversos géneros literarios —narrativos, poéticos y dramáticos— en correspondencia con el enfoque por competencias que sustenta el currículo nacional.

En este marco, el presente análisis tiene como propósito examinar la congruencia entre los objetivos formativos propios de la educación literaria y las actividades propuestas en las mencionadas unidades. Se parte del reconocimiento de que la educación literaria busca formar lectores capaces de comprender, interpretar y valorar las obras literarias desde una perspectiva crítica y estética. A partir de ello, se desarrolla una revisión sistemática del corpus, con base en el tipo de actividades planteadas, el nivel de profundidad de las preguntas, las estrategias de mediación didáctica y el tipo de competencias que se espera promover en los estudiantes. El objetivo es identificar en qué medida dichas actividades se alinean con los dieciséis objetivos fundamentales de la educación literaria y responden, por tanto, a los fines pedagógicos que esta propone en el contexto escolar.

4.2.2.1 Despertar el interés lector y el disfrute estético de la lectura

La educación literaria, en su propósito inicial, busca despertar en los estudiantes una disposición favorable hacia la lectura, acompañada del goce estético que suscitan los textos literarios. Este objetivo, fundamental para la formación del lector, implica no solo motivar la curiosidad y el acercamiento a obras diversas; también, propiciar experiencias lectoras significativas que permitan reconocer el valor estético del lenguaje. En los textos escolares analizados, se identificaron actividades que, si bien orientan a la interacción con textos literarios, muestran limitaciones para consolidar plenamente este objetivo.

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (215): **Lectura 15: Texto expositivo: *El didactismo de las fábulas***

> Además de la caracterización de los animales, ¿qué otros elementos mantienen a la fábula como un texto de interés? (TE (2), TE-C (1), U (9), P (195); Minedu, 2016b, p. 233)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (518): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué es importante conocer la poesía andina y amazónica?**

> Comparen uno de los poemas de la unidad con otro que haya sido escrito por un poeta de nuestra costa. Lean expresivamente cada uno de ellos para reconocer el ritmo y la rima. Luego, elaboren un cuadro y establezcan los criterios de intertextualidad.
>
> | | Poema 1 | Poema 2 |
> |---|---|---|
> | Tema | | |
> | Figuras literarias | | |
> | Número de estrofas | | |
> | Cultura de procedencia | | |
>
> (TE (5), TE-C (2), U (6), AA (9); Minedu, 2016b, p. 162)

La **UA (215)** propone la lectura de un texto expositivo titulado *El didactismo de las fábulas*. La actividad se centra en que los estudiantes reconozcan los recursos que sostienen el atractivo de la fábula como género, orientando la atención hacia sus elementos formales. Sin embargo, más que generar un acercamiento vivencial al goce estético del texto, la propuesta se restringe a una reflexión sobre los componentes que hacen a la fábula un género literario atractivo. En este sentido, la UA favorece una aproximación consciente al género, pero su aporte al despertar del interés lector es incipiente, pues se privilegia la dimensión analítica por encima de la experiencia de disfrute.

La **UA (518)** solicita comparar un poema de la unidad con otro de la tradición literaria costeña, para leerlos expresivamente y luego establecer criterios de intertextualidad en un cuadro comparativo. La actividad busca reconocer aspectos estructurales como el ritmo, la rima, el tema, las figuras literarias, el número de estrofas y la procedencia cultural de los textos. Este ejercicio fomenta el reconocimiento de la diversidad poética y permite un acercamiento a expresiones culturales distintas, lo cual puede estimular la curiosidad del estudiante. No obstante, la dinámica comparativa prioriza la identificación formal y el contraste categorial antes que la vivencia estética de la lectura. Aunque la lectura expresiva constituye un acercamiento positivo al disfrute del ritmo y la musicalidad, el alcance resulta limitado, pues no se promueve una experiencia emocional profunda ni un vínculo personal con los poemas.

En conclusión, las actividades propuestas en los textos escolares analizados contribuyen de manera parcial e incipiente al logro del objetivo de despertar el interés lector y el disfrute estético de la lectura. Si bien ambas UAs fomentan la aproximación a textos literarios mediante el análisis de sus rasgos formales y el reconocimiento de su diversidad, no alcanzan a consolidar experiencias lectoras significativas que susciten un verdadero goce estético. Predomina un enfoque orientado al análisis estructural por encima de la vivencia literaria, lo que limita el impacto formativo en la consolidación de este objetivo fundamental de la educación literaria.

4.2.2.2 Cultivar la sensibilidad literaria y estimular la imaginación creadora

Uno de los propósitos esenciales de la educación literaria es cultivar la sensibilidad estética del lector y estimular su capacidad de imaginar mundos posibles a través del contacto con obras literarias. Este objetivo supone que las actividades de lectura no se limiten al reconocimiento formal de los textos, sino que promuevan experiencias que despierten emociones, favorezcan la empatía y desarrollen la creatividad. Las unidades de análisis seleccionadas de los textos escolares de primer y segundo grado de secundaria presentan propuestas que, aunque intentan acercar al estudiante a la dimensión sensible y creadora de la literatura, lo hacen de manera incipiente, con énfasis en el comentario puntual más que en la vivencia estética plena.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (167): **Lectura 6: Textos poéticos: *Poemas***

> Entre las figuras literarias más importantes, tenemos la metáfora y la personificación. ¿Qué sensaciones despiertan en ti? (TE (2), TE-C (1), U (6), P (61); Minedu, 2016b, p. 151)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (476): **Lectura 3: texto narrativo: *El origen del maíz***

> • ¿Has escuchado alguna narración que explique el origen de una planta o un animal? Si tu respuesta es afirmativa, nárrala. (TE (5), TE-C (2), U (3), P (15); Minedu, 2016b, p. 80)

La **UA (167)**, correspondiente al primer grado de Secundaria, presenta como actividad la lectura de poemas y propone que los estudiantes identifiquen dos figuras literarias relevantes —la metáfora y la personificación— para luego responder a la interrogante. La formulación de la actividad evidencia una intención de vincular la dimensión formal de la poesía con la respuesta emocional del lector, lo que constituye un acercamiento valioso al desarrollo de la sensibilidad literaria. Sin embargo, el planteamiento se reduce a una pregunta aislada que no garantiza un trabajo sostenido de reflexión sobre las emociones y sensaciones que la poesía puede suscitar. La experiencia estética se limita a un registro superficial de impresiones, sin ofrecer recursos metodológicos que permitan explorar en mayor profundidad la imaginación y la subjetividad del estudiante.

La **UA (476)**, correspondiente al segundo grado de Secundaria, parte de la lectura del relato *El origen del maíz* y solicita a los estudiantes que narren alguna historia que hayan escuchado sobre el origen de una planta o un animal. La actividad busca activar la memoria cultural y estimular la imaginación creadora al invitar a los alumnos a reconstruir relatos tradicionales o inventar versiones propias. Este enfoque, más cercano a la oralidad y la creatividad narrativa, abre un espacio para que los estudiantes ejerciten su capacidad inventiva. No obstante, el ejercicio carece de orientaciones adicionales que guíen la elaboración de la narración hacia una experiencia estética más profunda. Al no fomentar el trabajo con recursos expresivos o con estructuras narrativas más elaboradas, el aporte a la formación de la sensibilidad literaria se mantiene en un nivel básico.

En síntesis, las actividades analizadas muestran una aproximación inicial al objetivo de cultivar la sensibilidad literaria y estimular la imaginación creadora, pues permiten a los estudiantes expresar sensaciones derivadas de la lectura poética y recrear relatos de origen vinculados a la tradición cultural. Sin embargo, la propuesta metodológica es limitada, ya que se centra en respuestas breves o narraciones espontáneas que no profundizan en la dimensión estética ni consolidan procesos de creatividad literaria

sostenidos. En consecuencia, las UAs contribuyen solo de manera incipiente a este objetivo, sin llegar a garantizar su plena consecución.

4.2.2.3 Identificar preferencias lectoras y consolidar el hábito lector

La identificación de preferencias lectoras constituye un paso fundamental para la consolidación del hábito lector, en tanto permite que los estudiantes reconozcan qué obras, géneros o autores les resultan más significativos. Asimismo, el desarrollo del hábito lector requiere actividades que promuevan un contacto sostenido con la literatura y generen vínculos afectivos y cognitivos estables con los textos. Desde este enfoque, los textos escolares deberían ofrecer oportunidades para que los alumnos exploren sus gustos, amplíen su horizonte lector y encuentren motivos personales para seguir leyendo. Sin embargo, las actividades revisadas en los textos escolares presentan avances parciales y de carácter incipiente.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (178): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las obras que leíste o escuchaste en tu infancia te permitieron disfrutar de la literatura? ¿Por qué?**

- ¿Los libros o las historias que les contaron o que leyeron en su infancia coincidieron con sus intereses e inquietudes? ¿De qué modo? (TE (2), TE-C (1), U (6), P (171); Minedu, 2016b, p. 162)

UA (146): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿La lectura de clásicos infantiles ayuda a la formación personal?**

Valoren cómo podrían promover la lectura de clásicos infantiles de su comunidad.

- Publiquen los relatos recopilados.
- Propongan por grupos una lista de acciones para analizarlos. (TE (2), TE-C (1), U (3), AA (08); Minedu, 2016b, p. 85)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (492): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Crees que los mitos y las leyendas solo forman parte del pasado? ¿Por qué?**

Recopilen los mitos y leyendas que redactaron en una antología y piensen en un nombre atractivo para esta. Pueden donar esta antología a la biblioteca municipal, a fin de que luego sea usada por otros estudiantes. (TE (5), TE-C (2), U (3), AA (7); Minedu, 2016b, p. 85)

UA (543): **Lectura 3: Texto expositivo: *Las etapas en el desarrollo del lector***

¿Cuáles son tus preferencias como lector? (TE (5), TE-C (2), U (9), P (61); Minedu, 2016b, p. 220)

La **UA (178)**, ubicada en primer grado de Secundaria, plantea una actividad global que invita a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias de lectura en la infancia mediante dos preguntas. Esta actividad resulta pertinente para iniciar un proceso de autoexploración lectora, pues conecta la formación literaria actual con las experiencias

tempranas. No obstante, su alcance es limitado, ya que se centra únicamente en la evocación de recuerdos sin que ello derive en la construcción de nuevas rutas de lectura que fortalezcan el hábito.

La **UA (146)**, también de primer grado, sugiere valorar la influencia de los clásicos infantiles en la formación personal y propone acciones como publicar relatos recopilados y elaborar, en grupo, una lista de estrategias para promover su lectura. Esta actividad introduce un componente colectivo que puede fortalecer la dimensión social de la lectura y despertar el interés por los clásicos en el contexto comunitario. Sin embargo, su diseño privilegia la organización de productos (relatos, listas de acciones) más que la práctica constante de la lectura misma. De esta manera, contribuye indirectamente al objetivo, pero no logra garantizar una continuidad en el hábito lector individual.

La **UA (492)**, correspondiente al segundo grado, invita a reflexionar sobre la vigencia de los mitos y las leyendas y sugiere elaborar una antología con los relatos producidos, la cual podrá ser donada a la biblioteca municipal. Esta propuesta aporta un componente de proyección social y comunitaria, lo que permite comprender la lectura y la escritura como prácticas culturales compartidas. Aunque promueve la recopilación y difusión de textos, se centra en la actividad productiva más que en la lectura reiterada y placentera, por lo que su impacto en la consolidación del hábito lector resulta todavía incipiente.

La **UA (543)**, también de segundo grado, aborda un texto expositivo: *Las etapas en el desarrollo del lector,* y formula la pregunta abierta en torno a sus preferencias. Esta actividad, en apariencia sencilla, abre la posibilidad de que los estudiantes reconozcan conscientemente sus inclinaciones lectoras, lo cual constituye un paso importante para la autonomía en la selección de lecturas. No obstante, al quedar reducida a una declaración puntual sin un seguimiento que vincule dichas preferencias con la práctica sostenida de la lectura, la actividad no alcanza a consolidar el hábito lector.

En conclusión, las actividades analizadas evidencian un esfuerzo por vincular a los estudiantes con sus experiencias lectoras y por hacerlos conscientes de sus intereses. Sin embargo, el tratamiento de las preferencias lectoras se queda en un nivel reflexivo y declarativo, sin traducirse en estrategias que aseguren continuidad, constancia ni goce prolongado de la lectura. El hecho de que las unidades 3, 6 y 9 incluyan múltiples lecturas literarias relevantes —cuentos clásicos, novelas, poemas, fábulas— constituye una oportunidad valiosa; sin embargo, las consignas de las UAs priorizan el comentario puntual o la producción derivada, antes que la consolidación efectiva del hábito lector. Por ello, se puede afirmar que la contribución de los textos escolares a este objetivo resulta parcial y no llega a consolidarse plenamente.

4.2.2.4 Potenciar la capacidad expresiva y emocional

El desarrollo de la capacidad expresiva y emocional a través de la literatura implica que los estudiantes no solo comprendan los textos, sino que los recreen mediante el uso de la voz, el cuerpo y la afectividad. Actividades como la declamación, la lectura dramatizada o las tertulias literarias ofrecen la posibilidad de exteriorizar sentimientos, reforzar la comunicación oral y establecer una relación estética con la palabra. Los textos escolares, en este sentido, deberían diseñar experiencias que propicien un ejercicio consciente de la entonación, la modulación y la expresividad corporal, favoreciendo un aprendizaje integral. Sin embargo, el análisis de las actividades seleccionadas muestra un nivel inicial en el logro de este objetivo.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (196): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las obras que leíste o escuchaste en tu infancia te permitieron disfrutar de la literatura? ¿Por qué?**

Evaluación (TE (2), TE-C (1), U (6), AA (22); Minedu, 2016b, p. 163)

Revisa tu desempeño a partir de las siguientes actividades:

- Describe como empleaste los siguientes aspectos durante la declamación del poema:

  Entonación Volumen Ritmo

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (501): **Lectura 5: Texto expositivo: *Poesía andina contemporánea***

¿Con qué entonación declamarás el poema de esta página? (TE (5), TE-C (2), U (3), P (33); Minedu, 2016b, p. 149)

La **UA (196)**, correspondiente al primer grado de Secundaria, se ubica en el bloque de actividades globales y propone que los estudiantes revisen su desempeño a partir de la declamación de un poema. Se pide describir cómo emplearon aspectos de entonación, volumen y ritmo. La actividad constituye una oportunidad para que los alumnos tomen conciencia de los recursos expresivos utilizados al declamar, lo que fortalece la dimensión comunicativa. No obstante, la propuesta se centra en la autoevaluación técnica de la declamación y no en la vivencia emocional del poema. Si bien introduce elementos básicos de oralidad artística, no logra profundizar en la exploración de los sentimientos que la poesía puede suscitar ni en su recreación creativa.

La **UA (501)**, correspondiente al segundo grado de Secundaria, se encuentra en la lectura sobre *Poesía andina contemporánea* y plantea la pregunta: “¿Con qué entonación declamarás el poema de esta página?”. Esta actividad busca que el estudiante planifique la forma de declamar un poema, lo cual refuerza la atención hacia la oralidad y la proyección de la voz como recurso expresivo. Sin embargo, la consigna se limita a un aspecto puntual —la entonación—, dejando de lado otros componentes relevantes como el ritmo, la gestualidad y la transmisión de emociones. En consecuencia, la actividad

promueve una experiencia de declamación muy elemental, que favorece la expresividad vocal de manera incipiente, pero sin potenciar plenamente la dimensión emocional del acto literario.

En conclusión, las actividades analizadas muestran un interés por introducir la declamación como ejercicio expresivo, lo cual constituye un aporte al objetivo de potenciar la capacidad expresiva y emocional. No obstante, ambas UAs reducen la experiencia a la evaluación o planificación de aspectos técnicos, sin propiciar un contacto vivencial y creativo con la poesía. Así, los textos escolares fomentan únicamente un nivel inicial en este objetivo, sin llegar a consolidar el desarrollo integral de la expresividad y la sensibilidad estética.

4.2.2.5 Profundizar la comprensión de las lecturas

Este apartado reúne actividades que buscan promover la comprensión profunda de los textos literarios, no solo a nivel literal, sino también en su estructura narrativa y en la exploración de significados simbólicos. El análisis de las unidades seleccionadas permite observar hasta qué punto las consignas orientan a los estudiantes hacia la formulación de hipótesis, la identificación de mundos ficcionales o la distinción de géneros discursivos. A continuación, se presentan las actividades correspondientes a los textos escolares de primer y segundo grado de secundaria.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (120): **Lectura 6: Texto narrativo: *El traje del Emperador de* Hans Christian Andersen**

- ¿Cuál es la historia narrada? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (16); Minedu, 2016b, p. 74)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (531): **Lectura 2 Texto poético: *Palabras*, de Cecilia De Roggero**

¿Cómo han sido clasificadas las palabras del poema? (TE (5), TE-C (2), U (7), P (50); Minedu, 2016b, p. 168)

La **UA (120)**, vinculada a la lectura *El traje del Emperador,* de Hans Christian Andersen, plantea la pregunta una interrogante. Esta consigna busca que el estudiante reconstruya el hilo narrativo principal del cuento, es decir, que reconozca los hechos más relevantes de la trama. En principio, la actividad contribuye a consolidar una comprensión global del texto, pero se limita a un nivel literal y descriptivo de la lectura. No se fomenta la exploración de los elementos simbólicos ni la reflexión sobre los significados implícitos que caracterizan a esta obra, como la crítica a la vanidad y al poder. Por ello, el alcance de esta actividad se sitúa en un nivel inicial, pues favorece únicamente la identificación de la historia narrada sin propiciar una verdadera profundización en la comprensión literaria.

La **UA (531)**, correspondiente al poema *Palabras,* de Cecilia De Roggero, interroga a los estudiantes sobre la forma en que han sido clasificadas las palabras en el texto. Esta propuesta dirige la atención a un aspecto organizativo del poema, ya que busca que los

lectores reconozcan las asociaciones semánticas y afectivas que el yo poético establece con el lenguaje. Si bien este ejercicio abre la posibilidad de identificar la dimensión expresiva de las palabras, la actividad se reduce a una observación formal que no conduce a un análisis interpretativo más amplio ni al reconocimiento de la carga simbólica que poseen las imágenes poéticas. Por lo tanto, su aporte al objetivo de profundizar la comprensión se mantiene en un nivel incipiente, al limitarse a la constatación de categorías sin desarrollar inferencias más complejas.

En síntesis, las actividades revisadas muestran una orientación hacia la comprensión básica de los textos, centrada en la recuperación literal de la narración o en la clasificación de elementos presentes en el poema. Si bien estas tareas constituyen un primer acercamiento al objetivo de profundizar la comprensión lectora, no llegan a consolidarlo, pues no exploran de manera suficiente la riqueza simbólica ni los niveles de interpretación que el hecho literario demanda.

4.2.2.6 Perfeccionar el análisis y abstracción literaria

El presente apartado examina actividades orientadas a fomentar en los estudiantes la capacidad de análisis y abstracción en la lectura de textos literarios. Dichas propuestas buscan que los alumnos reconozcan elementos simbólicos, discursivos o afectivos que trascienden la comprensión literal, favoreciendo una lectura más reflexiva y consciente. Sin embargo, el análisis del corpus revela que las consignas aún se desarrollan en un nivel elemental, con énfasis en interpretaciones inmediatas más que en una auténtica elaboración crítica o abstracta. A continuación, se presentan las unidades correspondientes a los textos de primer y segundo grado de secundaria.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (172): **Lectura 9: Texto narrativo: *Los días de Carbón***

> ¿Crees que una mascota como Carbón puede tener un significado especial dentro de una familia? ¿Por qué? (TE (2), TE-C (1), U (6), P (66); Minedu, 2016b, p. 156)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (532): **Lectura 2. Texto poético: *Palabras,* de Cecilia De Roggero**

> De acuerdo con el texto, también hay palabras que ríen. ¿Qué palabras podrían formar parte de esta clase? (TE (5), TE-C (2), U (7), P (51); Minedu, 2016b, p. 168)

La **UA (172)**, vinculada al cuento *Los días de Carbón*. Esta actividad invita al estudiante a reflexionar sobre el valor simbólico de un personaje animal en el ámbito familiar. Si bien la consigna abre un espacio para explorar la dimensión connotativa y afectiva del relato, el nivel de abstracción exigido es limitado, pues se centra en una reflexión inmediata más que en un análisis profundo de los recursos narrativos o de las implicancias simbólicas más complejas. En consecuencia, la actividad contribuye de forma

inicial al objetivo de perfeccionar el análisis literario, aunque sin llegar a consolidarlo plenamente.

La **UA (532)**, basada en el poema *Palabras,* de Cecilia De Roggero, solicita al estudiante que identifique qué otras palabras podrían considerarse dentro de la categoría de “palabras que ríen”. Esta consigna promueve un ejercicio creativo de asociación, en el que los lectores deben extender el recurso metafórico empleado por el texto hacia nuevas posibilidades expresivas. Sin embargo, el nivel de análisis literario se mantiene incipiente, ya que la actividad se limita a continuar con la clasificación afectiva sugerida por el poema sin indagar en la construcción poética, el valor estético de las imágenes o la función del lenguaje figurado en su conjunto. De este modo, se favorece un acercamiento sensible, pero sin llegar a un verdadero ejercicio de abstracción crítica.

En síntesis, las actividades revisadas contribuyen de manera inicial al desarrollo de habilidades de análisis y abstracción literaria, pero lo hacen de forma incipiente. Ambas propuestas estimulan la reflexión personal y la asociación creativa, aunque sin alcanzar niveles de profundización que permitan a los estudiantes elaborar interpretaciones críticas o explorar con rigor los recursos simbólicos y estructurales de los textos.

4.2.2.7 Ampliar la capacidad interpretativa textual

Este apartado examina actividades cuyo propósito es estimular la capacidad de los estudiantes para elaborar interpretaciones a partir de los textos literarios. Las propuestas planteadas buscan que los lectores formulen hipótesis, relacionen el contenido con contextos de producción y desarrollen argumentaciones fundamentadas. Sin embargo, en la práctica, las consignas analizadas se mantienen en un nivel inicial de interpretación, orientado más a la apreciación personal que a la construcción de análisis críticos y sistemáticos. A continuación, se presentan las unidades de análisis correspondientes a los textos de primer y segundo grado de secundaria.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (133): **Lectura 8: Texto teatral: *La Bella Durmiente también ronca***

- ¿Cómo interpretas las actitudes de la Bella Durmiente y las del Príncipe? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (36); Minedu, 2016b, p. 81)

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (463): **Fragmentos de novela. Lectura 8: *El retrato de mamá*. Lectura 9: *El mar visto en palabras***

Toda obra literaria expresa un contexto de producción. Este se origina por todas las experiencias del autor, las cuales reelabora en el texto literario.

¿Consideras que Rosa cerna utilizó experiencias de su vida para crear estos textos? Explica. (TE (5), TE-C (2), U (1), P (1); Minedu, 2016b, p. 25)

La **UA (133)** está vinculada al texto teatral *La Bella Durmiente también ronca*. Esta consigna incentiva a los estudiantes a elaborar un juicio personal sobre los personajes, reconociendo rasgos de comportamiento y actitudes. Si bien abre una posibilidad de interpretación, el alcance es limitado, ya que no se profundiza en las intenciones del autor, los recursos teatrales ni en las posibles lecturas críticas derivadas de la obra. De esta manera, la actividad contribuye al objetivo de ampliar la capacidad interpretativa textual, aunque lo hace en un nivel incipiente, sin orientar hacia un análisis más complejo o sustentado.

La **UA (463)**, correspondiente a fragmentos de *El retrato de mamá* y *El mar visto en palabras*, propone reflexionar sobre la relación entre la experiencia vital de Rosa Cerna y su producción literaria. La actividad vincula directamente el texto con su contexto de creación, aspecto relevante para la interpretación literaria, pues permite al estudiante considerar la influencia de la biografía en la obra. Sin embargo, la consigna se formula de manera muy general, lo que restringe el desarrollo de una argumentación más sólida basada en evidencias textuales o en un análisis crítico del discurso narrativo. Por ello, la contribución al objetivo interpretativo es nuevamente inicial y no logra consolidar una comprensión integral.

En síntesis, las actividades revisadas promueven una aproximación interpretativa que introduce a los estudiantes en la reflexión crítica, aunque se mantiene en un nivel superficial. Ambas propuestas favorecen la expresión de opiniones personales y el vínculo entre texto y contexto, pero carecen de estrategias más rigurosas que impulsen la formulación de hipótesis interpretativas complejas o el análisis fundamentado en el propio tejido textual.

4.2.2.8 Facilitar la emisión de juicios críticos

Este apartado comprende actividades orientadas a la elaboración de valoraciones críticas sobre el impacto estético y cultural de las obras leídas. Las propuestas promueven la reflexión sobre la trascendencia de los textos literarios, tanto en la experiencia individual como en su proyección colectiva. Asimismo, se fomenta la argumentación fundamentada y la expresión de opiniones informadas sobre la calidad artística de los textos. En lo que sigue, se analiza la concreción de este objetivo en las unidades del corpus.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (208): **Lectura 6: Texto poético: *El león y el ratón* (en poesía)**

> ¿Qué opinas de la moraleja que se desprende de esta fábula? (TE (2), TE-C (1), U (9), P (188); Minedu, 2016, p. 222)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (496): **Poesía para todos**

¿Por qué es importante conocer la poesía andina y amazónica? (TE (5), TE-C (2), U (6), P (28); Minedu, 2016b, p. 139)

La **UA (208)**, correspondiente al poema *El león y el ratón*, solicita al estudiante emitir una opinión sobre la moraleja de la fábula. La actividad fomenta la capacidad de extraer un mensaje central y relacionarlo con la experiencia personal, lo cual constituye una forma básica de interpretación. No obstante, la consigna se limita a un plano valorativo y no promueve la exploración de recursos literarios, la construcción de hipótesis interpretativas o la consideración de diversas lecturas posibles del texto. De este modo, contribuye al objetivo de ampliar la capacidad interpretativa, aunque de manera elemental.

La UA **(496)** está vinculada al bloque *Poesía para todos*. Esta actividad promueve la reflexión sobre el valor cultural y social de la poesía en el contexto peruano, estimulando al estudiante a reconocer la riqueza de las tradiciones literarias regionales. En términos de interpretación, el ejercicio abre la posibilidad de comprender la literatura como expresión de identidades colectivas. Sin embargo, la consigna se mantiene en un nivel general y no orienta hacia la construcción de análisis textuales que relacionen forma, contenido y contexto de manera más rigurosa.

En síntesis, las actividades analizadas muestran un esfuerzo por acercar a los estudiantes a la interpretación literaria, ya sea mediante la reflexión sobre una moraleja o la valoración de manifestaciones culturales específicas. No obstante, su alcance es inicial, ya que privilegian la opinión personal o la apreciación cultural general, sin propiciar un análisis crítico ni interpretaciones profundas sustentadas en el texto.

4.2.2.9 Fomentar el debate reflexivo y el intercambio de ideas

El presente apartado considera actividades que promueven el diálogo crítico en torno a las lecturas literarias. Las propuestas revisadas estimulan la argumentación oral, la formulación de juicios y el intercambio de interpretaciones entre pares. Estas prácticas fortalecen la competencia comunicativa, propician la reflexión compartida y enriquecen el proceso de comprensión lectora. A continuación, se examina la forma en que estas dinámicas se articulan en las unidades analizadas.

- **1° de Educación Secundaria**

UA (217): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las enseñanzas de las fábulas tienen vigencia en el mundo actual?**

Dialoguen sobre las lecturas de la unidad a partir de las siguientes preguntas:

¿Por qué se puede afirmar que una “debilidad” del ciervo se convirtió en una “fortaleza” al final de la historia? Expliquen. (TE (2), TE-C (1), U (9), P (197); Minedu, 2016b, p. 236)

UA (218): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las enseñanzas de las fábulas tienen vigencia en el mundo actual?**

¿Las moralejas ayudan a la comprensión de las fábulas? (TE (2), TE-C (1), U (9), P (198); Minedu, 2016b, p. 236)

UA (219): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las enseñanzas de las fábulas tienen vigencia en el mundo actual?**

¿Qué características de la fábula resaltarían como aspectos que la hacen única en relación con otros tipos de texto? Argumenten. (TE (2), TE-C (1), U (9), P (190); Minedu, 2016b, p. 223)

UA (220): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las enseñanzas de las fábulas tienen vigencia en el mundo actual?**

¿Creen que las fábulas son solo para niños? Expliquen. (TE (2), TE-C (1), U (9), P (200); Minedu, 2016b, p. 236)

- **2° de Educación Secundaria**

UA (558): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué la literatura aparece en la historia de la humanidad en cada época y en cada lugar?**

Amplía tus conocimientos. Busca información acerca del origen de la literatura y escribe un texto expositivo con estructura enumerativa.

Propón un plan de escritura

Elabora la primera versión de su texto y revísala. (TE (5), TE-C (2), U (9), AA (23); Minedu, 2016, p. 236)

UA (559): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué la literatura aparece en la historia de la humanidad en cada época y en cada lugar?**

Intercambia tu texto con el de otro compañero y pídele que te dé su opinión acerca de cómo has desarrollado las ideas sobre el tema tratado. (TE (5), TE-C (2), U (9), AA (24); Minedu, 2016b, p. 236)

La serie de actividades agrupadas en las UAs 217, 218, 219 y 220 corresponde al primer grado de Secundaria y se centra en la reflexión sobre las fábulas trabajadas en la unidad. Las consignas plantean preguntas como: si las enseñanzas de las fábulas tienen vigencia en la actualidad; si las moralejas ayudan a la comprensión; qué características distinguen a la fábula frente a otros géneros; y si estas narraciones son solo para niños. Dichas actividades orientan al estudiante hacia el diálogo con sus compañeros para intercambiar opiniones, explicar su postura y argumentar en torno a los valores y funciones del género. En este sentido, promueven un espacio inicial de debate literario, aunque limitado por la formulación cerrada de las preguntas y por la ausencia de orientaciones que fomenten la profundización crítica o la confrontación de posturas divergentes. Su aporte al objetivo de fomentar el debate reflexivo y el intercambio de ideas es, por tanto, incipiente, ya que no llega a consolidar un verdadero ejercicio dialógico ni un análisis literario de mayor alcance.

Por su parte, las **UAs 558 y 559** corresponden al segundo grado de Secundaria y proponen actividades en torno a la pregunta: ¿por qué la literatura aparece en todas las

épocas y lugares de la humanidad? La primera actividad orienta a la búsqueda de información sobre el origen de la literatura y a la redacción de un texto expositivo con plan de escritura, borrador y revisión; la segunda, en cambio, promueve el intercambio de los textos producidos para recibir retroalimentación de un compañero. Estas consignas fomentan la interacción entre pares, así como la elaboración y discusión de ideas vinculadas a la universalidad de la literatura. Sin embargo, el componente de debate sigue siendo limitado, pues el énfasis recae más en la escritura expositiva y en la corrección textual que en el diálogo crítico sobre la función literaria. En consecuencia, la actividad aporta al objetivo de manera parcial, con un predominio de la dimensión comunicativa escrita más que de la reflexiva y argumentativa en sentido estricto.

En conclusión, tanto en primer como en segundo grado, las actividades analizadas muestran una intención de estimular el intercambio de ideas a partir de preguntas literarias o de producciones escritas, pero en ambos casos el desarrollo se mantiene en un nivel elemental. No se generan dinámicas de discusión crítica sostenida ni espacios de debate que promuevan la confrontación argumentada de perspectivas, por lo que el objetivo de fomentar el debate reflexivo y el intercambio de ideas se cumple de manera incipiente y no llega a consolidarse plenamente en los textos revisados.

4.2.2.10 Fomentar una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje

Este objetivo de la educación literaria busca que los estudiantes desarrollen un vínculo creativo con la palabra, explorando sus posibilidades expresivas en clave de juego, invención y disfrute estético. Sin embargo, en el corpus analizado la presencia de actividades con este propósito resulta muy limitada. De hecho, únicamente se identificó una propuesta en el texto de primer grado, mientras que en el de segundo grado no se hallaron actividades relacionadas con este objetivo. Esta escasa representación revela que el desarrollo de una relación lúdica y experimental con el lenguaje no constituye una prioridad en los textos escolares revisados. A continuación, se examina el único caso encontrado.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (191): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las obras que leíste o escuchaste en tu infancia te permitieron disfrutar de la literatura? ¿Por qué?**

Una vez que esté lista la comparación anterior, escriban un poema sobre las obras leídas en su infancia. Para ello, tengan en cuenta lo siguiente.

- Definan las ideas y emociones que reflexionarán con el texto literario.
- Escriban, por lo menos, una estrofa por cada integrante.
- Recuerden escribir en verso utilizando el ritmo y la rima.

- Utilicen figuras literarias para transmitir sus sensaciones. (TE (2), TE-C (1), U (6), AA (13); Minedu, 2016b, p. 163)

La **UA (191)** plantea una actividad que parte de la evocación de la infancia y del recuerdo de las primeras experiencias lectoras, para luego orientar a los estudiantes a la escritura de un poema colectivo. Las consignas indican definir ideas y emociones, elaborar al menos una estrofa por participante, emplear ritmo y rima, y utilizar figuras literarias. En principio, esta propuesta introduce un componente lúdico y creativo al invitar a los estudiantes a experimentar con el lenguaje poético y a recrear sus sensaciones mediante recursos expresivos propios de la literatura. Asimismo, el trabajo colaborativo podría favorecer la exploración conjunta de la estética del verso y la dimensión afectiva de la palabra. No obstante, el alcance de la actividad se mantiene en un nivel incipiente, ya que la orientación se centra en aspectos formales (rima, ritmo, uso de figuras) sin promover una experimentación más amplia ni un proceso de reflexión sobre el carácter estético del lenguaje. En ese sentido, la actividad abre un espacio inicial hacia la dimensión lúdica de la literatura, pero no llega a consolidar un ejercicio sostenido ni profundo de exploración estética.

En conclusión, el análisis evidencia que, en el corpus revisado, la presencia de actividades orientadas a fomentar una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje es sumamente limitado. El único ejemplo encontrado corresponde al primer grado de Secundaria y se desarrolla de manera parcial, restringido a la producción de un poema guiado por indicaciones formales. Esto revela que el objetivo se cumple solo de manera incipiente y carece de un desarrollo integral en los textos escolares analizados.

4.2.2.11 Promover la escritura de ficción

Uno de los objetivos centrales de la educación literaria es fomentar la producción de textos de ficción por parte de los estudiantes, de manera que puedan explorar su capacidad creativa, construir mundos imaginarios y apropiarse de los recursos expresivos de la literatura. Este propósito se vincula con la posibilidad de que el alumno no solo se posicione como lector, sino también como creador de relatos, poemas o piezas teatrales que le permitan experimentar la dimensión estética de la palabra y consolidar su formación literaria.

No obstante, en el corpus analizado no se han identificado actividades orientadas de forma explícita a la escritura de ficción. Los textos escolares revisados privilegian la lectura y la comprensión de obras literarias ya producidas, relegando el ejercicio de la creación literaria a un plano inexistente. Esta carencia limita el alcance del paradigma de la educación literaria, ya que impide a los estudiantes desarrollar una relación activa con la literatura a partir de su propia voz creadora.

En conclusión, la ausencia de actividades de escritura de ficción en los textos escolares constituye una debilidad significativa del modelo didáctico propuesto. Si bien se enfatiza el contacto con textos literarios mediante la lectura, se omite el componente productivo que permitiría a los estudiantes convertirse en sujetos de enunciación literaria. Esto confirma que el objetivo se encuentra totalmente ausente en el corpus analizado, lo cual restringe la posibilidad de consolidar una educación literaria integral.

4.2.2.12 Utilizar consignas específicas que activen el proceso creador

Este objetivo de la educación literaria se orienta a estimular la creatividad mediante la formulación de consignas puntuales que guíen y orienten el acto de escritura. La relevancia de este planteamiento radica en que las instrucciones concretas permiten organizar el proceso creador y, al mismo tiempo, liberan la imaginación, puesto que proporcionan un marco que activa la evocación de experiencias, emociones y referencias culturales del lector. En este sentido, el uso de consignas claras constituye un recurso pedagógico clave para que los estudiantes transiten de la lectura a la producción literaria, generando textos que conjugan subjetividad y técnicas expresivas.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (191): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las obras que leíste o escuchaste en tu infancia te permitieron disfrutar de la literatura? ¿Por qué?**

Una vez que esté lista la comparación anterior, escriban un poema sobre las obras leídas en su infancia. Para ello, tengan en cuenta lo siguiente.

- Definan las ideas y emociones que reflexionarán con el texto literario.
- Escriban, por lo menos, una estrofa por cada integrante.
- Recuerden escribir en verso utilizando el ritmo y la rima.
- Utilicen figuras literarias para transmitir sus sensaciones. (TE (2), TE-C (1), U (6), AA (13); Minedu, 2016b, p. 163)

La **UA (191)** propone una actividad donde los estudiantes evocan sus primeras experiencias lectoras para transformarlas en materia poética. A través de preguntas iniciales sobre el disfrute de las obras leídas en la infancia, se busca despertar la memoria afectiva y vincularla con la escritura literaria. La consigna establece pasos concretos: definir ideas y emociones, elaborar estrofas colectivas, respetar ritmo y rima, y utilizar figuras literarias. Estos lineamientos orientan al alumno en el desarrollo de un poema, lo cual facilita que el ejercicio no se limite a una escritura espontánea, sino que incorpore un componente reflexivo y técnico. Sin embargo, a pesar de su potencial, la propuesta se queda en un nivel incipiente, pues la actividad no ofrece un acompañamiento sostenido que permita consolidar una práctica creadora más sistemática.

En conclusión, se advierte que, en los textos analizados, únicamente se incluye una actividad vinculada con este objetivo, y solo en el manual de 1.º de Secundaria. La ausencia

de propuestas similares en el segundo grado refleja una limitación en la promoción de la escritura creativa guiada, lo cual restringe el desarrollo progresivo del proceso creador en los estudiantes.

4.2.2.13 Impulsar procesos de planificación, textualización y revisión

Este objetivo se centra en promover una concepción de la escritura como proceso, donde intervienen etapas sucesivas de planificación, textualización y revisión. Bajo esta perspectiva, el estudiante no se limita a producir un texto de manera inmediata, sino que organiza sus ideas, diseña una estructura, redacta un primer borrador y somete el producto a la crítica y mejora. La finalidad es que la escritura se convierta en una práctica reflexiva y consciente, que fomente la autonomía y la capacidad de autorregulación en los procesos de composición.

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (558): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué la literatura aparece en la historia de la humanidad en cada época y en cada lugar?**

Amplía tus conocimientos. Busca información acerca del origen de la literatura y escribe un texto expositivo con estructura enumerativa.

Propón un plan de escritura

Elabora la primera versión de su texto y revísala. (TE (5), TE-C (2), U (9), AA (23); Minedu, 2016, p. 236)

La **UA (558)** propone un trabajo que inicia con una reflexión general sobre la presencia universal de la literatura a lo largo de la historia y culmina con la redacción de un texto expositivo. La consigna establece pasos explícitos: búsqueda de información, elaboración de un plan de escritura, producción de una primera versión y posterior revisión. De este modo, se introduce al estudiante en la lógica del proceso escritor, reconociendo la importancia de cada fase. Sin embargo, aunque la secuencia resulta pertinente, la actividad mantiene un carácter introductorio, pues no profundiza en técnicas específicas de planificación ni en estrategias de revisión más complejas, lo que limita su alcance en la consolidación del objetivo.

En conclusión, la única actividad identificada en los textos analizados corresponde al manual de 2.º de Secundaria. La ausencia de propuestas similares en 1.º grado evidencia una carencia en la continuidad del enfoque procesual, lo que reduce las posibilidades de que los estudiantes asuman la escritura como un proceso integral y progresivo a lo largo de su formación.

4.2.2.14 Propiciar una escritura libre, significativa y placentera

Este objetivo busca que la práctica de la escritura trascienda los ejercicios meramente escolares y se convierta en una experiencia de libertad expresiva, con sentido personal y disfrute estético. La finalidad es que los estudiantes reconozcan la escritura

como un medio para explorar su subjetividad, expresar emociones y construir significados propios, más allá de la reproducción de modelos rígidos.

En el corpus analizado, sin embargo, no se han identificado actividades que fomenten la escritura libre y placentera. Los textos escolares privilegian ejercicios de comprensión y análisis literario, dejando en segundo plano la producción personal del estudiante. Esta ausencia revela una limitación importante, ya que impide que los alumnos se acerquen a la escritura desde una dimensión subjetiva y lúdica, condición necesaria para la consolidación de una educación literaria integral.

En síntesis, la carencia de propuestas para promover una escritura libre y significativa en los materiales revisados reduce las oportunidades de que los estudiantes experimenten la escritura como práctica estética y de disfrute, restringiendo su formación literaria a la recepción de textos y no a la producción creativa.

4.2.2.15 Promover el dominio de técnicas de escritura literaria

El objetivo de desarrollar técnicas de escritura literaria apunta a dotar a los estudiantes de recursos formales y expresivos que les permitan producir textos de mayor calidad estética. Esto incluye el conocimiento y uso de figuras retóricas, estructuras narrativas, recursos poéticos y estrategias estilísticas que potencien la creación literaria consciente y elaborada.

No obstante, en los textos escolares analizados, no se encontraron actividades orientadas al aprendizaje sistemático de técnicas de escritura literaria. Las propuestas se limitan a tareas de lectura y análisis, sin contemplar espacios donde el alumno pueda experimentar con procedimientos literarios concretos. De este modo, la dimensión técnica de la escritura creativa queda relegada, lo cual impide a los estudiantes acceder a un repertorio de herramientas que enriquecerían su capacidad de producción.

En conclusión, la ausencia de actividades de enseñanza de técnicas de escritura literaria en el corpus estudiado constituye una limitación significativa. Al no ofrecer oportunidades de experimentación formal, los textos escolares restringen el desarrollo de competencias creativas y expresivas, dejando incompleto el proceso de educación literaria.

4.2.2.16 Niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico

El análisis cualitativo de las unidades literarias revela una correspondencia sustancial con la mayoría de los objetivos planteados en la teoría de la educación literaria. No obstante, la investigación detecta dos objetivos que no se reflejan completamente en las actividades propuestas—un aspecto que merece una atención particular—. Este hallazgo, sin embargo, no agota el análisis. El apartado 4.2.2.2.17 presenta una situación que requiere una exploración más exhaustiva. Este apartado integra actividades basadas en enfoques de lectura lingüístico, psicolingüístico y sociocultural, los cuales carecen de una explicitación teórica dentro del marco de referencia de este estudio. Estas actividades,

presentes en las unidades 3, 6 y 9 de los textos escolares, se vinculan a la competencia "comprende textos escritos"—una competencia importante, pero que se aparta del objetivo principal de la sección, que es "interactúa con expresiones literarias".

Esta discrepancia entre los enfoques de lectura empleados y el enfoque curricular establecido genera, en principio, una aparente incongruencia. Sin embargo, es preciso considerar que, en los textos escolares analizados, el contenido literario se aborda mayoritariamente a través de lecturas literarias; por consiguiente, la competencia *Interactúa con expresiones literarias* requiere, en ocasiones, de la competencia "comprende textos escritos" como un componente fundamental. La incongruencia solo se manifestaría si, en la mayoría de las actividades literarias, la competencia principal (*Interactúa con expresiones literarias*) fuera relegada en beneficio de la competencia "comprende textos escritos". El análisis que sigue explora la manifestación de esta situación en los textos escolares, específicamente en las unidades 3, 6 y 9.

4.2.2.16.1 Nivel literal

La categorización de las unidades extraídas de los textos escolares revela una deficiencia significativa en el abordaje de la comprensión lectora dentro de los textos escolares analizados. Se observa una ausencia total de actividades enfocadas en la comprensión literal, es decir, en la extracción de información explícita del texto. Esto representa una omisión crucial, ya que la comprensión lectora se estructura en tres niveles—literal, inferencial y crítico—y la omisión de uno de ellos compromete la comprensión completa y profunda del texto. Iniciar directamente con niveles superiores, sin haber consolidado previamente el literal, constituye un error pedagógico que restringe el desarrollo de una comprensión profunda de la obra.

La comprensión literal, como primer nivel, es fundamental para la construcción del significado. Sirve de base para las interpretaciones inferenciales y críticas posteriores. Sin una sólida comprensión del significado literal de las palabras, frases y oraciones, las inferencias y los juicios críticos se vuelven inestables y poco fundamentados. En el contexto de la educación literaria, este nivel proporciona el cimiento sobre el cual se construyen las habilidades de análisis e interpretación más complejas. Los objetivos de la educación literaria, que buscan profundizar la comprensión del texto, no pueden alcanzarse plenamente si se ignora este nivel básico.

La falta de actividades enfocadas en la comprensión literal contradice uno de los principios fundamentales de la educación literaria: fomentar una lectura profunda. Se requiere establecer un equilibrio entre los tres niveles de comprensión para que el lector pueda desarrollar una aproximación crítica y reflexiva. Resulta necesario diseñar ejercicios que se orienten explícitamente a la identificación de información textual explícita, tales como preguntas de respuesta directa, reconocimiento de personajes o eventos clave, y

localización de información específica. La inclusión de este tipo de tareas no solo fortalecerá la base interpretativa, sino que también permitirá alcanzar una comprensión más matizada y profunda de la obra. En definitiva, integrar el nivel literal es indispensable para cumplir los objetivos de la educación literaria y promover una experiencia lectora significativa.

4.2.2.16.2 Nivel inferencial

El análisis de los textos escolares *Comunicación 1* y *Comunicación 2* revela una presencia significativa de preguntas que requieren un nivel inferencial, aunque este término específico —propio de la competencia comunicativa "comprende textos escritos"— no se utiliza explícitamente en los materiales. Sin embargo, la inclusión de estas preguntas concuerda plenamente con los objetivos de la educación literaria, enfocada en desarrollar habilidades de análisis crítico y construcción de significado a partir de la lectura literaria. Dicho enfoque favorece una comprensión profunda de las obras y el acceso a niveles complejos de significado, más allá de la literalidad.

La presencia de preguntas que estimulan la inferencia se correlaciona positivamente con el desarrollo de habilidades interpretativas y de análisis crítico, lo que contribuye a la formación de lectores competentes. Estos lectores no solo identifican la dimensión estética de las obras, sino que también acceden a los significados subyacentes, establecen vínculos con sus experiencias personales y consideran el contexto sociocultural del texto. La capacidad para inferir sentidos profundiza la comprensión y amplía la resonancia emocional y cognitiva de la lectura literaria.

En otras palabras, la inclusión moderada, pero efectiva de preguntas inferenciales en los textos analizados se alinea con la necesidad de una interpretación profunda y un análisis crítico, elementos cruciales para una educación literaria efectiva y significativa. Estas actividades estimulan la reflexión y la conexión personal con el texto, favorecen la participación activa y el desarrollo del pensamiento crítico.

En resumen, el enfoque metodológico en las unidades de contenido literario de los textos analizados es congruente con los principios de la educación literaria, al priorizar el análisis crítico y la construcción de significado. Las actividades que promueven la inferencia, el análisis crítico y la respuesta personal contribuyen a una comprensión más profunda y significativa de las obras literarias. El análisis de las unidades posteriores permite un estudio más exhaustivo de la eficacia de estas estrategias en el desarrollo de las habilidades inferenciales.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (126): **Lectura 8: Texto teatral: *La Bella Durmiente también ronca***

> ¿En qué ha cambiado el clásico “La Bella Durmiente” cuando lo transformaron a este texto teatral? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (27); Minedu, 2016b, p. 79)

UA (204): **Lectura 3: Texto narrativo: *El ciervo y el león***

¿Qué características tienen los personajes de cada fábula? ¿A qué valores o antivalores representan? (TE (2), TE-C (1), U (9), P (184); Minedu, 2016b, p. 220)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (471): **Lectura 7: Texto narrativo: *La conquista del fuego***

¿Qué personajes intervendrán? ¿Por qué lo crees así? (TE (5), TE-C (2), U (3), P (10); Minedu, 2016b, p. 72)

UA (473): **Lectura 8: Texto narrativo: *El espíritu de la madre selva y el espíritu del agua***

Si conocemos los mitos y leyendas de un pueblo, podemos entender el valor o la importancia que dicha comunidad les da a los elementos de la realidad (objetos, series, ideas, etc.)

¿Qué personajes crees que aparecerán en este relato? (TE (5), TE-C (2), U (3), P (11); Minedu, 2016b, p. 74)

La **UA (126)** solicita comparar la versión clásica de “La Bella Durmiente” con su adaptación teatral, identificando los cambios introducidos. Esta actividad exige integrar lo ya conocido con lo nuevo, deduciendo transformaciones implícitas y posibles intenciones del autor. Al requerir la interpretación de variaciones textuales no literales, la tarea activa la comprensión inferencial, pues obliga a reconstruir sentido a partir del contraste entre textos.

La **UA (204)** plantea una pregunta en torno a las características de los personajes y los valores o antivalores que representan. Para responder, se requiere interpretar acciones, diálogos o comportamientos y vincularlos con conceptos morales, lo cual implica realizar inferencias sobre significados no expresados directamente. Esta actividad favorece la reflexión ética y simbólica, situándose claramente en el nivel inferencial de comprensión lectora.

La **UA (471)** propone anticipar qué personajes podrían aparecer en el relato “La conquista del fuego” y justificar dicha hipótesis. La tarea exige activar conocimientos previos, interpretar el título y relacionarlo con situaciones narrativas verosímiles. Al tratarse de una predicción basada en indicios indirectos, se moviliza el pensamiento inferencial, ya que la información no está presente de forma explícita, sino sugerida.

La **UA (473)** invita a identificar posibles personajes a partir del conocimiento de mitos y leyendas, considerando el valor simbólico de elementos naturales como la selva o el agua. Esta pregunta exige una interpretación que vincule la cultura de origen del relato con su contenido narrativo, lo cual requiere realizar inferencias de tipo sociocultural. En consecuencia, esta unidad activa un nivel inferencial más complejo, al demandar una lectura que articule conocimiento previo, contexto y simbolismo.

Las preguntas planteadas en las unidades analizadas son congruentes con el nivel inferencial. Requieren la interpretación de información implícita, la construcción de significado a partir de la lectura y la vinculación del texto con su contexto cultural y social. Estas actividades promueven el desarrollo de habilidades de análisis crítico, interpretación y comprensión profunda. La inclusión de interrogantes que estimulan la inferencia resulta crucial para una educación literaria efectiva y significativa, ya que trasciende la comprensión literal y accede a niveles más profundos de significado.

4.2.2.16.3 Nivel crítico

El análisis de los cuadernos de trabajo *Comunicación 1* y *Comunicación 2* evidencia una presencia incipiente, aunque no sistematizada, de preguntas orientadas a la comprensión lectora crítica. Aunque la clasificación de la competencia comunicativa *Comprende textos escritos* —que incluye la comprensión crítica— no se refleja de manera explícita en la designación de los materiales, la inclusión de estas preguntas se alinea con los objetivos de la educación literaria. Las actividades fomentan el debate reflexivo, el intercambio de ideas y la formulación de juicios críticos informados, evaluando la eficacia, el impacto y el valor artístico de las obras literarias.

Este enfoque promueve un aprendizaje activo y significativo que trasciende la comprensión literal, desarrollando pensamiento crítico, participación activa y autonomía intelectual a través del juicio fundamentado. Al mismo tiempo, la integración equilibrada de la comprensión crítica se complementa con la apreciación estética y la conexión emocional con los textos, configurando una educación literaria holística.

La inclusión estratégica de preguntas críticas convierte la lectura en un ejercicio analítico más complejo y enriquecedor, sin excluir otras dimensiones de la experiencia lectora. Para evaluar con mayor rigor el desarrollo del pensamiento crítico, es necesario analizar la naturaleza de las preguntas: tipo de inferencia, nivel de abstracción y complejidad del razonamiento requerido. Este análisis permite determinar con precisión la eficacia de las estrategias didácticas y el impacto en la formación de lectores críticos.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (135): **Lectura 9: Texto informativo: *La lectura en los niños modela el espíritu***

> ¿Qué crees necesario para que una historia se convierta en un clásico? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (38); Minedu, 2016b, p. 83)

UA (221): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las enseñanzas de las fabulas tienen vigencia en el mundo actual?**

> ¿Qué opinan sobre la idea de que las fábulas “enseñan deleitando”? Den sus razones. (TE (2), TE-C (1), U (9), P (201); Minedu, 2016b, p. 236)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (514): **Lectura 10: Texto expositivo: *Características de la poesía amazónica***

> ¿La poesía andina y la amazónica forma parte de nuestro patrimonio? ¿Por qué? (TE (5), TE-C (2), U (6), P (41); Minedu, 2016, p. 161)

UA (551): **Lectura 10: Texto expositivo: *La literatura***

> ¿Qué otras causas o motivaciones crees que puedan haber originado la aparición de la literatura? (TE (5), TE-C (2), U (9), AA (69); Minedu, 2016, p. 235)

UA (135): La pregunta promueve la reflexión sobre los criterios de canonización y la construcción de la tradición literaria, lo que implica un análisis crítico de la obra desde una perspectiva social y cultural. Esta pregunta fomenta la comprensión de la literatura como un proceso dinámico y la influencia de factores sociales en la valoración de las obras, elementos propios del nivel crítico de la comprensión lectora.

UA (221): La pregunta promueve el desarrollo del nivel crítico de la comprensión lectora al invitar a los estudiantes a reflexionar sobre la vigencia de las enseñanzas de las fábulas en el mundo actual y a valorar la idea de que estas “enseñan deleitando”. Al exigir que formulen opiniones fundamentadas y argumenten sus razones, la actividad trasciende la mera comprensión literal del texto, estimulando la evaluación, la interpretación y la conexión de los contenidos literarios con experiencias y contextos contemporáneos, competencias esenciales para un pensamiento crítico lector.

UA (182): La pregunta abre espacio para explorar las causas de la recepción literaria, así como la influencia de factores sociales y personales en la experiencia lectora, lo que supone una reflexión crítica sobre la obra desde una perspectiva tanto individual como colectiva. Asimismo, favorece la comprensión de la literatura como un fenómeno complejo y resalta la importancia de la diversidad en la experiencia lectora, elementos fundamentales del nivel crítico de la comprensión lectora.

UA (551): La pregunta promueve la reflexión sobre los orígenes de la literatura y la relación entre la literatura y la sociedad, lo que implica un análisis crítico de la obra desde una perspectiva histórica y social. Esta pregunta fomenta la comprensión de la literatura como un producto social y la influencia de factores históricos en la creación literaria, elementos propios del nivel crítico de la comprensión lectora.

En conjunto, estas UA evidencian una tendencia hacia la promoción de la comprensión crítica de la literatura; sin embargo, la efectividad varía según la complejidad y profundidad de las preguntas. UA 135 y UA 221 promueven un análisis crítico más evidente, mientras que UA 514 y UA 551 requieren que los estudiantes conecten el contenido con factores históricos, sociales o culturales para alcanzar un nivel crítico más completo. La comprensión crítica no se limita a la emisión de opiniones, sino que implica un examen reflexivo y fundamentado desde múltiples perspectivas, integrando análisis estético, emocional y contextual.

En general, las actividades presentadas en las UAs analizadas demuestran una tendencia hacia la promoción de la comprensión crítica de la literatura, aunque no todas las preguntas son igualmente efectivas para estimular la reflexión profunda y el análisis sociocultural. Es importante destacar que la comprensión crítica de la literatura no se reduce a la simple emisión de opiniones, sino que implica un análisis reflexivo y fundamentado de la obra desde diferentes perspectivas

Cabe señalar que las preguntas orientadas a promover una lectura crítica —vinculada a la literacidad crítica— resultan escasas dentro del corpus analizado.

4.2.3 *Texto escolar* Antología literaria 1 *y texto escolar* Antología literaria 2

Los textos *Antología literaria 1* y *Antología literaria 2*, concebidos como recursos didácticos, presentan una compilación diversa de textos —narrativa, tradición oral, microrrelatos y poesía—. A diferencia de la estructura típica de los textos analizados hasta el momento, que suele organizarse en capítulos o unidades, estas propuestas ofrecen una selección integrada que promueve una experiencia lectora más holística. Esta característica, en principio, responde al propósito central de fomentar una interacción placentera y efectiva con la literatura, facilitando una relación positiva con los textos literarios.

La inclusión integral de los contenidos en ambas antologías sugiere, por tanto, que constituyen herramientas fundamentales para establecer un vínculo significativo con la literatura. Desde esta perspectiva, se busca desarrollar actividades que favorezcan el abordaje satisfactorio de los contenidos literarios en el entorno escolar. En otros términos, estos textos deberían contribuir al desarrollo de la competencia “interactúa con expresiones literarias”, considerada esencial en la práctica del enfoque de educación literaria.

El presente estudio se orienta a determinar la congruencia entre las actividades de aprendizaje propuestas en las antologías y los dieciséis objetivos de la educación literaria. Se busca evaluar si dichas propuestas didácticas contribuyen efectivamente a fomentar el interés y el aprecio por la literatura, estimular la creatividad e imaginación, implementar la dramatización, consolidar el hábito lector, entre otros fines formativos.

En conclusión, esta investigación explicativa tiene por objetivo valorar la eficacia de ambos textos como instrumentos para la formación literaria. Se analiza la coherencia entre su diseño no convencional y los objetivos planteados, así como su impacto en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras. La identificación de fortalezas y debilidades permitirá formular recomendaciones para optimizar la enseñanza de la literatura y favorecer una formación más efectiva y enriquecedora. Los resultados ofrecerán una perspectiva valiosa sobre la influencia del diseño de los materiales didácticos en el proceso de aprendizaje.

4.2.3.1 Despertar el interés lector y el disfrute estético de la lectura

Este objetivo constituye el punto de partida de la educación literaria, ya que la formación del lector se fundamenta en el interés, la curiosidad y el goce estético que generan los textos. Se trata de promover en los estudiantes una relación motivadora y placentera con la lectura, de modo que experimenten la literatura no solo como objeto de estudio escolar, sino como fuente de emociones, sensaciones y disfrute artístico. En los textos escolares analizados se han identificado algunas actividades que, de manera incipiente, apuntan hacia este propósito, aunque no logran consolidarlo plenamente.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (236): ***Una madre***

> ¿Qué efecto causa en ti como lector la frase del cuento? (TE (3), AL (1), AA (06); Minedu, 2015b, p. 31)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (660): ***Discurso del oso***

> ¿Quién nos cuenta la historia? Copia una frase en la que identifiques al narrador. Puede ser la frase que te ha gustado más. (TE (6), AL (2), AA (56); Minedu, 2015b, p. 118)

La **UA (236)**, correspondiente al cuento *Una madre*, solicita al estudiante reflexionar sobre el efecto que causa en él la frase final del relato, marcada por un desenlace violento y conmovedor: “¡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”. La actividad busca generar una reacción emocional frente al texto y favorecer la empatía o el rechazo a través de la experiencia estética de la lectura. En este sentido, contribuye a despertar la sensibilidad del lector, ya que lo confronta con la crudeza del pasaje. No obstante, la propuesta se limita a una respuesta subjetiva inmediata, sin extender el disfrute hacia un proceso más amplio de apreciación literaria, lo que restringe su impacto en la consolidación del objetivo.

Por su parte, la **UA (660)**, a partir de *Discurso del oso*, plantea identificar al narrador copiando una frase que haya llamado la atención o generado agrado en el estudiante. Si bien el ejercicio tiene un componente técnico —reconocer la voz narrativa—, se complementa con la invitación a seleccionar un fragmento que haya gustado más, lo cual introduce un matiz de subjetividad y disfrute personal. En esta medida, la actividad abre un espacio para que el lector exprese su preferencia y se vincule afectivamente con el texto. Sin embargo, la orientación hacia un aprendizaje de tipo gramatical o estructural prevalece sobre la vivencia estética, de modo que el interés lector se fomenta de manera superficial y dependiente de la instrucción.

En conclusión, las actividades de las antologías literarias ofrecen un acercamiento inicial al objetivo de despertar el interés lector y el disfrute estético de la lectura. Ambas propuestas generan oportunidades para la respuesta subjetiva, la evocación de emociones

y la identificación de fragmentos significativos. No obstante, dichas oportunidades se presentan de manera aislada y no configuran un trabajo sostenido que propicie el goce estético como experiencia central de la lectura literaria. La contribución, por tanto, es incipiente y limitada en su alcance.

4.2.3.2 Cultivar la sensibilidad literaria y estimular la imaginación creadora

En este apartado se examinan actividades que buscan acercar al estudiante a la dimensión estética de la literatura a través de ejercicios que apelan a la imaginación y a la recreación personal del texto. En *A la deriva*, la propuesta orienta al alumno a imaginar y representar gráficamente una herida descrita en el relato, mientras que en *Discurso del oso* se le invita a identificar los rasgos fantásticos que hacen sorprendente al protagonista. Ambas actividades procuran despertar la sensibilidad y la creatividad de los estudiantes mediante la evocación de imágenes y la identificación de lo insólito. A continuación, se analiza en qué medida estas tareas contribuyen a consolidar el objetivo de cultivar la sensibilidad literaria y estimular la imaginación creadora.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (232): ***A la deriva***

> Subraya en el cuento las descripciones de la pierna mordida por la serpiente. ¿Cómo crees que se ve esa pierna herida? Así como la has imaginado, ahora dibújala en el siguiente espacio. (TE (3), AL (1), AA (02); Minedu, 2015a, p. 30)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (659): ***Discurso del oso***

> «Discurso del oso» es un cuento corto que nos sumerge en un mundo fantástico: un oso que vive en las cañerías. Piensa en un animal de ese tipo. Ahora trata de explicar qué características del protagonista hacen que este relato sea sorprendente y fantástico. (TE (6), AL (2), AA (55); Minedu, 2015b, p. 118)

La **UA (232)**, correspondiente al cuento *A la deriva*, solicita que el estudiante subraye las descripciones de la pierna mordida por la serpiente y que, a partir de su imaginación, realice un dibujo de la herida. La actividad parte de un fragmento narrativo en el que el realismo descriptivo de Quiroga se convierte en un estímulo para la visualización interna y la posterior recreación gráfica. En este sentido, se promueve una aproximación sensorial al texto, pues el alumno debe representar lo que imagina a partir de la lectura. Sin embargo, el ejercicio se limita a la reproducción visual y no propicia una reflexión estética más amplia ni una conexión con la dimensión simbólica del relato. Por ello, se observa un aporte incipiente al objetivo de cultivar la sensibilidad literaria, ya que enfatiza lo perceptivo, pero no estimula de manera sostenida la imaginación creadora ni la interpretación subjetiva.

En la **UA (659)**, vinculada al cuento *Discurso del oso*, se invita al estudiante a identificar las características del protagonista que convierten al relato en un texto fantástico. Esta propuesta sitúa al lector ante un escenario inusual —un oso que habita en las cañerías— y lo impulsa a reconocer los elementos que generan extrañeza y asombro. De esta manera, se favorece un primer acercamiento a la lógica del género fantástico, promoviendo el reconocimiento de rasgos literarios que desafían la realidad cotidiana. Si bien la actividad estimula la imaginación al incidir en lo sorprendente de la narración, se orienta más hacia la descripción de características textuales que hacia una vivencia estética o un proceso de creación personal. El resultado es un avance inicial en la sensibilización literaria, aunque sin consolidar plenamente una experiencia lectora enriquecida en lo afectivo y lo creativo.

En conjunto, las actividades revisadas muestran un esfuerzo por acercar al estudiante a la dimensión sensible e imaginativa de la literatura. No obstante, se observa que el desarrollo se mantiene en un nivel introductorio, pues se privilegia la observación de lo evidente (lo visual o lo sorprendente) sin fomentar una apropiación subjetiva más profunda ni procesos de creación propios. Por tanto, aunque contribuyen al objetivo de cultivar la sensibilidad literaria y estimular la imaginación creadora, lo hacen de manera incipiente y fragmentaria, sin alcanzar la consolidación integral que el paradigma de la educación literaria plantea.

4.2.3.3 Identificar preferencias lectoras y consolidar el hábito lector

El objetivo de identificar preferencias lectoras y consolidar el hábito lector se vincula directamente con la posibilidad de que los estudiantes descubran, elijan y profundicen en aquellos textos que despiertan su interés personal. De esta manera, la práctica lectora deja de ser una obligación escolar y se convierte en un ejercicio de autonomía y construcción de identidad cultural. En este apartado, a diferencia de los anteriores, no se han hallado actividades explícitas en las *Antologías literarias 1* y *2* que orienten directamente al alumnado hacia la exploración de sus gustos ni a la elección libre de lecturas.

Las antologías, en tanto compilaciones de fragmentos de obras literarias, ofrecen a los estudiantes un repertorio variado de géneros, autores y estilos. Esta diversidad, en sí misma, puede constituir un punto de partida para que los lectores reconozcan afinidades y desarrollen inclinaciones hacia determinadas temáticas o formas de escritura. Sin embargo, la ausencia de consignas que promuevan la elección autónoma —como recordar libros significativos de la infancia, buscar lecturas en la biblioteca escolar o comentar los textos preferidos entre los compañeros— limita la posibilidad de que este objetivo se concrete de manera efectiva. El estudiante recibe el material, pero no se le da la oportunidad de construir una trayectoria lectora personal a partir de la exploración de sus intereses.

En conclusión, si bien la naturaleza antológica de los textos escolares podría favorecer el acercamiento a una amplia muestra de literatura y abrir la posibilidad de descubrir preferencias lectoras, esta potencialidad se diluye ante la falta de actividades que consoliden un hábito lector sostenido y electivo. En consecuencia, el objetivo de identificar preferencias y fortalecer la práctica continua de la lectura solo se alcanza en un nivel incipiente, sin ofrecer al estudiante un marco real de autonomía para proyectar su propio itinerario lector.

4.2.3.4 Potenciar la capacidad expresiva y emocional

Este objetivo busca que los estudiantes desarrollen la capacidad de expresar sentimientos, emociones e ideas a partir de la recreación de situaciones literarias, lo cual favorece la apropiación subjetiva del texto y el fortalecimiento de la dimensión personal de la lectura. En las *Antologías literarias 1* y *2*, se hallan algunas actividades que, aunque breves y de carácter inicial, intentan vincular al lector con el texto desde la expresión emocional y la imaginación. Así, en *El dedo,* se invita a los estudiantes a proyectar un deseo personal en torno a un elemento mágico; mientras que, en *El día de tu santo,* se propone vincular el contenido poético con la experiencia afectiva de dedicarlo a alguien cercano. A continuación, se examina en qué medida estas propuestas contribuyen a potenciar la capacidad expresiva y emocional de los estudiantes.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (304): ***El dedo***

> En el minicuento «El dedo» se relata que un hombre transforma lo que toca en oro. Si tu pudieras tener un dedo mágico, ¿Qué te gustaría que pudiera hacer? (TE (3), AL (1), AA (76); Minedu, 2015a, p. 163)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (730): ***El día de tu santo***

> Si quisieras dedicarle este poema a alguien, ¿a quién escogerías? ¿Y qué le regalarías? (TE (6), AL (2), AA (127); Minedu, 2015b, p. 166)

La **UA (304)**, correspondiente al minicuento *El dedo*, plantea al estudiante la posibilidad de imaginar qué haría si tuviera un dedo mágico con poderes especiales. La actividad despierta la imaginación y abre un espacio para expresar deseos personales, permitiendo un vínculo subjetivo con el texto. Sin embargo, la consigna es breve y no ofrece herramientas para profundizar en la elaboración narrativa ni en la exploración de emociones más complejas. En consecuencia, su aporte al objetivo se limita a un primer acercamiento expresivo, sin consolidar un ejercicio sostenido de recreación literaria.

La **UA (730)**, vinculada al poema *El día de tu santo*, solicita que el estudiante piense en una persona a quien dedicaría el texto y en el obsequio que le entregaría. Esta consigna conecta la experiencia poética con la dimensión afectiva y relacional de los alumnos,

favoreciendo una apropiación personal del poema. No obstante, la actividad se restringe a una respuesta inmediata y no promueve una elaboración discursiva ni una exploración más amplia de las emociones que surgen de la lectura. Así, contribuye parcialmente al objetivo, pero de manera incipiente y poco sistemática.

En conclusión, tanto *El dedo* como *El día de tu santo* ofrecen un inicio en la vinculación entre literatura, expresión y emoción, al invitar a los estudiantes a recrear situaciones o proyectar sentimientos personales. No obstante, estas propuestas carecen de profundidad metodológica y de continuidad, por lo que su aporte al objetivo de potenciar la capacidad expresiva y emocional mediante recreaciones literarias se reduce a un nivel introductorio y no alcanza a consolidar un verdadero desarrollo expresivo en los lectores.

4.2.3.5 Profundizar la comprensión de las lecturas

El análisis de la comprensión profunda de los textos literarios implica superar una lectura meramente literal para adentrarse en la interpretación de símbolos, temas y estructuras. En este marco, las actividades seleccionadas ofrecen un acercamiento inicial a este objetivo. Por un lado, el poema *Exacta dimensión* invita a reflexionar sobre el valor expresivo de los signos de puntuación y su relación con el tema del amor; por otro, el cuento *El guardagujas* propone identificar la manera en que el sistema de trenes influye en la creación de ciudades. Ambas consignas buscan que el estudiante profundice en la lectura más allá de la superficie, aunque, como se verá en el análisis, lo hacen en un nivel aún incipiente y limitado en su alcance interpretativo.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (284): ***Exacta dimensión***

> Observa que cada una de estas tres primeras estrofas termina con puntos suspensivos, indicando que hay algo más que debe decir. Después, relee la última estrofa. La explicación se ha reducido a un motivo: el amor. Trata de explicar por qué el poema se titula la «Exacta dimensión». (TE (3), AL (1), AA (54); Minedu, 2015b, p. 99)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (636): ***El guardagujas***

> Según el cuento, algunas ciudades se han creado por el sistema de trenes. Hay dos formas en que esto ocurre. Explícalas. (TE (6), AL (2), AA (31); Minedu, 2015b, p. 80)

La **UA (284)**, vinculada al poema *Exacta dimensión*, propone al estudiante analizar el valor expresivo de los puntos suspensivos en las estrofas iniciales y relacionarlo con la síntesis que ofrece la última estrofa en torno al tema del amor. Finalmente, se invita a reflexionar sobre el sentido del título. Esta actividad constituye un ejercicio que intenta guiar al alumno hacia la comprensión de la coherencia estructural del poema y de su dimensión temática. Sin embargo, el análisis solicitado se concentra en la identificación de un motivo central sin propiciar un desarrollo más amplio de las interpretaciones ni el contraste de

posibles lecturas. Así, su aporte al objetivo de profundizar la comprensión es valioso como punto de partida, aunque limitado en alcance.

La **UA (636)**, correspondiente al cuento *El guardagujas*, plantea al estudiante la tarea de explicar dos formas en que, según el relato, se originan algunas ciudades a partir del sistema de trenes. La actividad fomenta la atención al detalle y exige una lectura cuidadosa para recuperar información clave, lo que contribuye al desarrollo de la comprensión lectora. No obstante, la consigna se centra en la reproducción de datos explícitos del texto y no conduce hacia un análisis más profundo de los elementos fantásticos, alegóricos o críticos que caracterizan la obra. Por ello, la contribución al objetivo es parcial y se circunscribe a un nivel literal y explicativo.

En conclusión, las actividades seleccionadas en torno a *Exacta dimensión* y *El guardagujas* evidencian intentos por fomentar una comprensión más detallada de los textos literarios. Sin embargo, los ejercicios se limitan a aspectos específicos —la identificación del motivo central en un poema y la recuperación de información explícita en un cuento— sin avanzar hacia interpretaciones más complejas o críticas. De este modo, el objetivo de profundizar la comprensión de las lecturas se alcanza solo de manera incipiente, sin consolidar un verdadero trabajo hermenéutico o reflexivo en los estudiantes.

4.2.3.6 Perfeccionar el análisis y abstracción literaria

El perfeccionamiento del análisis y la abstracción literaria constituye un objetivo central en la educación literaria, pues implica que el estudiante trascienda la comprensión literal e inferencial para adentrarse en las estructuras profundas del texto. Alcanzar este nivel exige identificar categorías literarias, reconocer símbolos y motivos recurrentes, establecer relaciones intertextuales y generalizar principios aplicables a distintas obras. En otras palabras, se trata de ejercitar un pensamiento analítico y abstracto que permita al lector comprender la literatura como sistema y no solo como experiencia aislada.

En el caso de las *Antologías literarias* de primero y segundo de Secundaria, no se han encontrado unidades de análisis que cumplan con este propósito. Las preguntas planteadas se orientan a la interpretación literal, inferencial o crítica, tales como comparar aspectos entre textos, identificar emociones transmitidas por recursos gráficos o reflexionar sobre elecciones en la trama. Estas consignas, si bien útiles para fomentar la sensibilidad lectora y la reflexión personal, no promueven operaciones cognitivas de descomposición estructural ni de generalización conceptual propias de este objetivo.

En consecuencia, las actividades presentes en el corpus no contribuyen de manera significativa al perfeccionamiento del análisis y la abstracción literaria. Lo que se observa es un énfasis en la recepción subjetiva y en la interpretación emocional, más cercana a otros objetivos. Esta ausencia limita la posibilidad de que los estudiantes desarrollen una

comprensión formal y sistemática de la literatura, aspecto imprescindible para consolidar una educación literaria integral.

4.2.3.7 Ampliar la capacidad interpretativa textual

El objetivo de ampliar la capacidad interpretativa textual implica que el estudiante sea capaz de establecer conexiones entre diferentes textos, descubrir sentidos implícitos, analizar la voz poética o narrativa y reconocer la intencionalidad estética que subyace en las obras. En este nivel, se espera que el lector vaya más allá de una comprensión literal o inmediata y logre generar lecturas más profundas, sustentadas en inferencias y asociaciones significativas. Sin embargo, las actividades revisadas en las antologías literarias de primero y segundo de secundaria revelan un acercamiento limitado a este propósito; pues, aunque promueven ejercicios de comparación o de identificación de destinatarios, no alcanzan un desarrollo suficiente de las competencias interpretativas complejas que demanda este objetivo.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (254): ***Romance del enamorado y la muerte***

> Explica que tienen en común el minicuento «Salomón y Azrael» y el poema «Romance y la Muerte». (TE (3), AL (1), AA (25); Minedu, 2015a, p. 50)

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (716): ***Fragmentos de una alabanza inconclusa***

> Este es un poema sobre la escritura poética. ¿A quién quiere dirigir sus palabras la voz poética? ¿Por qué esta persona es tan especial como para merecer un poema? (TE (6), AL (2), AA (113); Minedu, 2015b, p. 164)

La **UA (254)**, correspondiente al poema *Romance del enamorado y la muerte*, solicita al estudiante explicar qué tienen en común dicho texto y el minicuento Salomón y Azrael. La actividad plantea un ejercicio comparativo que orienta al reconocimiento de un elemento temático compartido: la representación de la muerte. En ese sentido, permite establecer una primera aproximación a la intertextualidad y motiva la reflexión sobre un tópico universal. No obstante, el análisis se limita a un plano superficial, pues no exige explorar la estructura simbólica de los textos ni contrastar las formas en que cada género literario configura la experiencia de la muerte. Por tanto, contribuye al objetivo de ampliar la capacidad interpretativa textual solo de manera incipiente, sin consolidar el desarrollo de habilidades interpretativas complejas.

La **UA (716)**, centrada en *Fragmentos de una alabanza inconclusa*, pide al estudiante identificar a quién dirige sus palabras la voz poética y justificar por qué esa persona merece un poema. La tarea orienta a reconocer la figura del destinatario y su valor dentro del texto, lo cual favorece la comprensión del sentido comunicativo de la poesía. Sin embargo, la actividad privilegia la interpretación subjetiva y emocional, sin requerir un

análisis más profundo de los recursos líricos ni de la autorreferencialidad que caracteriza al poema. En consecuencia, la contribución al objetivo es limitada, ya que promueve la reflexión sobre el destinatario, pero no alcanza a fomentar la ampliación sistemática de la capacidad interpretativa en un nivel más crítico y literario.

En conclusión, las actividades examinadas permiten aproximaciones iniciales a la interpretación textual a través de ejercicios de comparación temática y de identificación del destinatario lírico. No obstante, su alcance es restringido, pues se concentran en aspectos básicos de comprensión sin avanzar hacia un análisis más profundo de estructuras, símbolos o recursos poéticos. De este modo, la contribución al objetivo de ampliar la capacidad interpretativa textual se mantiene en un nivel incipiente y no logra consolidar las competencias esperadas en el paradigma de la educación literaria.

4.2.3.8 Facilitar la emisión de juicios críticos

El objetivo de facilitar la emisión de juicios críticos se centra en promover que el estudiante no solo comprenda el contenido de los textos, sino que también adopte una postura argumentada frente a ellos, valorando los mensajes, las actitudes de los personajes y la intención del autor. Se trata de un nivel de lectura que involucra reflexión, contraste de perspectivas y la capacidad de fundamentar opiniones, alejándose de una recepción pasiva para propiciar una actitud activa y crítica. En este marco, las actividades revisadas en las antologías literarias de primero y segundo de secundaria evidencian un esfuerzo por incluir preguntas de opinión, aunque su desarrollo se sitúa mayormente en un nivel inicial y subjetivo, lo que limita el alcance del juicio crítico pleno.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (324): ***El cuentista***

> El soltero cuenta a los niños una historia en la que ser una niña muy buena resulta perjudicial. ¿Por qué la tía considera esa historia inapropiada para los niños? ¿Qué opinas tú? (TE (3), AL (1), AA (96); Minedu, 2015b, p. 112)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (619): ***El collar***

> Toda la vida de la pareja cambia cuando Matilde pierde el collar prestado. Ambos se sacrifican en trabajos intensos durante diez años para saldar las deudas asumidas al comprar un nuevo collar. Pero, en realidad, el collar perdido no era de brillantes auténticos. ¿Qué crees que revela el hecho de que ella haya escogido una joya de fantasía para adornarse y asistir a esa reunión de personas tan ricas? (TE (6), AL (2), AA (14); Minedu, 2015b, p. 48)

La **UA (324)**, correspondiente al cuento *El cuentista*, plantea al estudiante identificar por qué la tía considera inapropiada la historia narrada por el soltero y expresar su propia opinión al respecto. La actividad fomenta la reflexión sobre la adecuación de los relatos y el efecto que pueden tener en los receptores, lo que abre un espacio para contrastar

perspectivas dentro del mismo texto. Sin embargo, la formulación de la consigna privilegia la expresión de una opinión personal inmediata, sin exigir necesariamente una argumentación sólida o un análisis de las implicancias sociales y culturales del relato. En consecuencia, contribuye al objetivo en un nivel incipiente, ya que invita a emitir un juicio, pero no asegura que este se sustente críticamente.

La **UA (619)**, vinculada con el cuento *El collar*, solicita al estudiante interpretar qué revela el hecho de que la protagonista haya escogido una joya de fantasía para asistir a una reunión de personas adineradas. Esta actividad orienta hacia la reflexión crítica sobre las apariencias sociales, el deseo de ascenso y las tensiones entre realidad y aspiraciones. En este caso, el alumno se ve motivado a emitir un juicio sobre la decisión de Matilde y sus implicancias, lo cual permite cuestionar no solo a los personajes, sino también valores sociales relacionados con la vanidad y el consumismo. Aun así, la actividad se mantiene en un nivel de análisis subjetivo y no promueve un debate más amplio sobre los tópicos literarios o las intenciones del autor, por lo que su aporte al objetivo es limitado, aunque más sólido que en la UA anterior.

En conclusión, las actividades revisadas muestran una intención de estimular la emisión de juicios críticos al invitar al estudiante a posicionarse frente a las decisiones de los personajes y al sentido de los relatos. No obstante, su alcance es aún incipiente, ya que se centran en la opinión personal inmediata sin fomentar procesos de argumentación profunda ni la elaboración de críticas literarias fundamentadas. De esta manera, si bien contribuyen a abrir el camino hacia el desarrollo del juicio crítico, no logran consolidar este objetivo en la educación literaria de manera plena.

4.2.3.9 Fomentar el debate reflexivo y el intercambio de ideas

Uno de los objetivos fundamentales de la educación literaria es fomentar el debate reflexivo y el intercambio de ideas. Este propósito trasciende la interpretación individual para situar la lectura en un espacio colectivo, en el que se valoren la pluralidad de opiniones, la confrontación de perspectivas y la construcción de sentido compartido a partir de la obra literaria. Para ello, las actividades deberían propiciar discusiones abiertas, la exposición de argumentos y el contraste entre puntos de vista divergentes.

Sin embargo, en el análisis del corpus correspondiente a las antologías literarias de primero y segundo de Secundaria, no se identificaron actividades que respondan a esta finalidad. Las UAs encontradas presentan preguntas de interpretación personal, centradas en aspectos textuales, temáticos o emocionales que, si bien permiten elaborar respuestas individuales, no están diseñadas para desencadenar el diálogo entre los estudiantes ni la confrontación de posturas. Este diseño limita la posibilidad de generar procesos de debate crítico y reflexión colectiva, reduciendo la actividad a una instancia de respuesta escrita o verbal en solitario.

En conclusión, los textos escolares analizados no incluyen actividades orientadas a fomentar el debate reflexivo ni el intercambio de ideas. Esta ausencia resulta significativa, pues impide que los estudiantes ejerciten una dimensión clave de la educación literaria: el aprendizaje dialógico y la capacidad de contrastar, defender y enriquecer sus interpretaciones en interacción con otros. Por tanto, este objetivo no se encuentra desarrollado en las propuestas del corpus, lo que revela una limitación importante en la formación de competencias literarias críticas y colaborativas.

4.2.3.10 Fomentar una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje

Este objetivo busca que los estudiantes exploren el lenguaje desde una perspectiva creativa y recreativa, alejándose del uso meramente instrumental. La dimensión lúdica, experimental y estética se vincula con la posibilidad de jugar con las palabras, transformar estructuras narrativas y reflexionar sobre la diversidad expresiva del idioma. En este sentido, las actividades seleccionadas en primero y segundo de Secundaria constituyen un acercamiento inicial a esta meta, pues plantean consignas que invitan a manipular el lenguaje y a experimentar con distintas formas discursivas.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (327): ***A enredar cuentos***

> Ahora, imagina que te cuentan de manera enredada el relato que mejor conoces. ¿Quién te lo contaría? Imagina todos los cambios que podrían hacerle y que tú corregirías. ¿Y cómo sería el final de esta situación? Escribe a continuación tu cuento enredado, como si fuese un diálogo. Toma como modelo «A enredar cuentos». (TE (3), AL (1), AA (44); Minedu, 2015b, p. 96)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (702): ***El demonio de la música***

> El relato es una transcripción de un testimonio de Máximo Damián Huamaní. Él utiliza el castellano andino, un castellano influido por el quechua. A continuación, hay un fragmento del testimonio de Máximo. Reescribe el fragmento procurando adaptarlo al modo de hablar del lugar donde vives.
>
> «Cuando yo estaba doce años aprendía a tocar violín en la sierra. Mi papá no quería inseñarme tocar violín a mí, porque ese oficio de borachería es. Mi papá me decía: «Tú tenes que estudiar para abugau para doctur». Pero yo no podía estudiar pes. Y violín no me quería enseñarme. Es que ese violín es oficio de borachería. Ese no aprendes. Pero como mi papá tenía discípulos, varios discípulos, cuando mi papá ha salido tocar pa medio año un pueblo de cinco días camino, y como vinían sus discípulos a mi casa tocar todas las tardes, ensayar, aprendía, poquito.» (TE (6), AL (2), AA (99); Minedu, 2015b, p. 141)

La UA **(327)**, *A enredar cuentos*, propone que el estudiante imagine un relato conocido contado de manera enredada, para luego corregirlo y escribirlo como un diálogo. Esta actividad se vincula con la experimentación y el juego con el lenguaje, ya que motiva a alterar narraciones conocidas, introducir cambios y recrear finales. Sin embargo, el alcance de la propuesta es incipiente, pues se limita a una consigna puntual sin un andamiaje que promueva la exploración de recursos literarios más amplios ni la reflexión sobre la dimensión estética de las transformaciones realizadas.

La UA **(702)**, *El demonio de la música*, solicita reescribir un fragmento testimonial en castellano andino, adaptándolo a la variedad dialectal del lugar donde vive el estudiante. La consigna fomenta la conciencia de la diversidad lingüística y la experimentación con registros, lo que contribuye a valorar la riqueza expresiva de la lengua. No obstante, la actividad se centra en la adecuación del texto a un habla local, sin profundizar en la dimensión estética del uso lingüístico ni en el potencial creativo de la variación.

En conclusión, las actividades analizadas promueven en cierta medida la relación lúdica y experimental con el lenguaje, ya sea mediante la alteración de relatos o la adaptación dialectal de un testimonio. No obstante, su aporte resulta limitado, ya que no alcanzan a consolidar un ejercicio sostenido de exploración estética ni a propiciar la valoración del lenguaje como un espacio artístico y creativo en toda su amplitud.

4.2.3.11 Promover la escritura de ficción

La escritura de ficción constituye uno de los objetivos más relevantes de la educación literaria, pues permite a los estudiantes explorar la creación de mundos posibles, experimentar con la imaginación y ejercitar recursos expresivos que los vinculen activamente con la tradición literaria. A través de este ejercicio, el lector no solo se convierte en receptor de textos, sino también en productor de nuevas narraciones, lo que fortalece su autonomía creativa y su relación personal con la literatura. En ese sentido, las actividades propuestas en las antologías literarias del primer y segundo grado de Secundaria ofrecen aproximaciones iniciales a este propósito, aunque con alcances distintos y en un nivel aún incipiente.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (255): ***Romance del enamorado y la muerte***

> De los últimos cinco textos que has leído, solo en uno sale la muerte derrotada. Observa que en ese cuento se ha incluido mucho diálogo. Ahora prueba tú redactar tu propio cuento. Haz que el amor de una persona salve de la muerte a otra. Trata de usar diálogos en tu redacción. (TE (3), AL (1), AA (26); Minedu, 2015b, p. 50)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (649): ***El hijo***

> El cuento «El hijo», de Horacio Quiroga, nos relata la angustia de un padre por su hijo. El inicio de la historia, sin embargo, habla de un día radiante. Describe en tus propias palabras cómo te imaginas ese día. (TE (6), AL (2), AA (45); Minedu, 2015b, p. 83)

La **UA (255)**, correspondiente al texto *Romance del enamorado y la muerte*, invita al estudiante a redactar un cuento en el que el amor logre vencer a la muerte, siguiendo el modelo del romance y utilizando diálogos en la narración. Esta consigna se aproxima de manera clara al objetivo de promover la escritura de ficción, dado que exige la producción de un relato original, con un planteamiento narrativo propio y con la incorporación de un recurso literario concreto: el diálogo. Sin embargo, su contribución se mantiene en un nivel inicial, ya que la instrucción no profundiza en estrategias de planificación, revisión o desarrollo de la trama, limitándose a la imitación parcial de un esquema narrativo sin brindar herramientas para consolidar la práctica escritural.

La **UA (649)**, vinculada al cuento *El hijo,* de Horacio Quiroga, solicita al estudiante describir cómo imagina el día radiante que se menciona al inicio de la narración. Aunque la consigna apela a la imaginación del alumno y a la recreación de un escenario narrativo, su alcance respecto a la escritura de ficción es más limitado. El ejercicio se orienta principalmente a la descripción subjetiva de un ambiente, sin exigir la construcción de una trama, el desarrollo de personajes o el manejo de recursos narrativos propios de la ficción. De este modo, la actividad favorece la expresión personal y creativa, pero no logra consolidar un ejercicio pleno de escritura literaria.

En conclusión, las actividades analizadas muestran un acercamiento inicial al objetivo de promover la escritura de ficción, con énfasis diferenciado: mientras la UA (255) ofrece una propuesta más alineada con la producción narrativa, la UA (649) se restringe a un ejercicio descriptivo de carácter imaginativo. En ambos casos, las consignas contribuyen en un nivel incipiente, pues no proporcionan orientaciones metodológicas que guíen la construcción de relatos más elaborados ni fomentan un proceso sostenido de escritura creativa.

4.2.3.12 Utilizar consignas específicas que activen el proceso creador

El diseño de consignas específicas constituye un recurso pedagógico fundamental para incentivar la imaginación y poner en marcha procesos creativos en los estudiantes. Una instrucción bien planteada no solo orienta la producción literaria, sino que también delimita un escenario de invención en el que los alumnos pueden desplegar su ingenio y experimentar con diversas posibilidades narrativas. En este sentido, las antologías literarias de primer y segundo grado de secundaria incluyen actividades que, de manera inicial, buscan promover esta dimensión, aunque con alcances distintos y aún insuficientes para consolidar plenamente el objetivo.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (270): ***La joven, el joven, la suegra y las alpacas***

> Te proponemos que escribas una leyenda en la que relates el origen de la escuela. Los personajes principales deben ser:
>
> - el diablo blanco (este personaje detesta la escuela y castiga a los que quieren aprender);
> - el cuy (este personaje es sabio y quiere enseñar al resto). Si gustas, puede ser un mono u otro animal que tú prefieras.
>
> Pueden participar otros personajes más si lo deseas.
>
> Debes incluir una trampa que el animal protagonista le prepare al diablo. (TE (3), AL (1), AA (40); Minedu, 2015b, p. 73)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (703): ***El demonio de la música***

> Casi todos los últimos relatos están escritos en primera persona, es decir, los narra un personaje de la historia. Uno de los que no está en primera persona es «La Mujer Canario y el origen del maíz». Imagina que tú eres la Mujer Canario. Reescribe la historia según esta premisa. Te damos el inicio:
>
> > Hace mucho tiempo la gente no tenía ningún alimento: no había maíz, yuca, palo de yuca, máchiqui de plátano, absolutamente nada. Con el tiempo, la población aumentó. Una vez los pobladores se fueron al monte a buscar huito maduro. Fui a su aldea y me encontré con los niños y les pregunté: «¿Dónde están sus madres?». «Mi mamá no está, se fue a buscar huito maduro para alimentarnos», me dijo un niño. Yo les dije que el huito no era para comer, y agregué: «Traigan una cañabrava larga». Cuando la trajeron, les dije: «¡Golpéenme la canilla!». (TE (6), AL (2), AA (100); Minedu, 2015b, p. 142)

La **UA (270)**, asociada al texto *La joven, el joven, la suegra y las alpacas*, solicita a los estudiantes escribir una leyenda sobre el origen de la escuela, incorporando personajes preestablecidos como el “diablo blanco”, opositor al aprendizaje, y el “cuy”, representante de la sabiduría y la enseñanza. La consigna, además, abre la posibilidad de incluir otros personajes y exige la creación de un conflicto narrativo mediante una trampa ideada por el protagonista. Esta propuesta contribuye de manera clara al objetivo, pues activa la imaginación a través de un marco narrativo tradicional y proporciona pautas concretas para la estructuración del relato. No obstante, su alcance resulta incipiente; ya que, si bien establece un esquema de acción y personajes definidos, no acompaña al estudiante con estrategias metodológicas que le permitan ampliar, profundizar o revisar su producción creativa.

La **UA (703)**, vinculada al relato *El demonio de la música*, plantea una variación en la voz narrativa, invitando a reescribir la historia *La Mujer Canario y el origen del maíz* en primera persona. La instrucción ofrece incluso un inicio preelaborado para guiar al alumno

en la reescritura, lo que favorece la inmersión en el punto de vista de un personaje y estimula la capacidad de recreación literaria. Esta actividad se relaciona de manera directa con el objetivo, ya que el cambio de perspectiva narrativa constituye una consigna específica que orienta el proceso creador. Sin embargo, su contribución también se queda en un nivel básico, al limitarse a la transformación del narrador sin ampliar la propuesta hacia la invención de nuevas situaciones, diálogos o finales alternativos.

En síntesis, ambas actividades evidencian la intención de activar la imaginación y propiciar la creación literaria a partir de consignas específicas. Mientras la UA (270) promueve la invención de un relato legendario con personajes y conflicto definidos, la UA (703) se centra en la experimentación con la voz narrativa. Pese a sus aportes, las consignas se mantienen en un nivel incipiente, pues no desarrollan un acompañamiento didáctico que guíe procesos más complejos de construcción, revisión y enriquecimiento del texto creativo.

4.2.3.13 Impulsar procesos de planificación, textualización y revisión

El objetivo de impulsar procesos de planificación, textualización y revisión supone una concepción integral de la escritura literaria, en la que el estudiante no solo redacta de manera espontánea, sino que organiza previamente sus ideas, desarrolla un texto propio; finalmente, lo revisa para perfeccionarlo. Este enfoque procesual, ampliamente valorado en la didáctica de la escritura, busca que los alumnos conciban la producción textual como una práctica consciente, reflexiva y susceptible de mejora continua.

En el análisis de las actividades propuestas en las *Antologías literarias 1* y *2*, correspondientes a primero y segundo grado de Secundaria, no se encontraron unidades de análisis que respondan a este objetivo. Si bien existen consignas que promueven la escritura de textos breves —ya sea narraciones, reescrituras o ejercicios de recreación—, ninguna de ellas se orienta a la planificación previa, a la elaboración estructurada de un escrito propio ni a la posterior revisión de lo producido. En todos los casos, las tareas se reducen a ejercicios de redacción inmediata, sin que se guíe al estudiante en las fases sucesivas que constituyen el proceso de escritura.

En consecuencia, puede afirmarse que los textos escolares analizados no desarrollan este objetivo de manera efectiva. La ausencia de consignas que involucren planificación, textualización y revisión revela una limitación en la propuesta didáctica, pues la escritura creativa se presenta como un acto aislado y no como un proceso complejo y gradual que requiere reflexión y reelaboración.

4.2.3.14 Propiciar una escritura libre, significativa y placentera

El objetivo de propiciar una escritura libre, significativa y placentera se orienta a que los estudiantes desarrollen la capacidad de expresarse con autonomía, motivación y disfrute, alejándose de la escritura mecánica y rutinaria. La finalidad es que conciban la

producción textual como un espacio creativo en el que puedan comunicar sus experiencias, emociones e ideas, sin restricciones excesivas y con un sentido personal. En el corpus de actividades analizadas, se identificaron dos unidades de análisis que, aunque fomentan la escritura creativa, lo hacen de manera aún incipiente y no consolidan plenamente este objetivo.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (320): ***El ilustre amor***

> Cuenta una aventura que hayas tenido o que te gustaría tener o alguna travesura que hayas hecho. Recuerda describir a los personajes y utilizar diálogos. Puedes utilizar como referencia alguno de los cuentos que has leído. (TE (3), AL (1), AA (92); Minedu, 2015b, p. 166)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (715): ***El pastor y la perdiz***

> En estos relatos, vemos algunos defectos de los seres humanos: en «Polemistas» es la mentira y el engaño; en «El haragán afortunado» es la pereza y cierta maldad; en «El pastor y la perdiz» es cierta crueldad y el engaño. Inventa un breve cuento en el que se vea los efectos negativos del egoísmo. El cuento debe incluir un hermano rico y una hermana pobre. Cada uno vive en su casa. Además, debe haber un policía, un juez y un sacerdote al que uno de los hermanos va a pedir consejo. Escribe tu historia a continuación. No olvides usar diálogos. (TE (6), AL (2), AA (112); Minedu, 2015b, p. 153)

La **UA (320)**, vinculada al texto *El ilustre amor*, propone a los estudiantes narrar una aventura vivida, una experiencia deseada o una travesura. La consigna sugiere describir a los personajes y emplear diálogos, tomando como referencia los cuentos previamente leídos. Esta actividad resulta significativa porque apela a las vivencias personales y a la imaginación del estudiante, dándole un marco de libertad creativa. Sin embargo, la escritura se orienta más a la imitación de modelos narrativos que a la exploración autónoma de la expresión, lo cual limita parcialmente la dimensión placentera y libre del objetivo planteado.

La **UA (715)**, inspirada en el cuento *El pastor y la perdiz*, solicita la redacción de un relato en el que se evidencien los efectos negativos del egoísmo. Para ello, se establecen personajes específicos —hermano rico, hermana pobre, policía, juez y sacerdote— y la inclusión de diálogos. Aunque esta propuesta promueve la invención de una historia y fomenta la creatividad, la fuerte estructura prescriptiva restringe el margen de libertad del estudiante, reduciendo la posibilidad de una escritura plenamente significativa y personal. La experiencia se convierte en una tarea guiada que busca cumplir con requisitos concretos más que estimular el goce de escribir.

En síntesis, las actividades revisadas contribuyen de manera inicial a propiciar una escritura creativa, pero no logran consolidar la dimensión libre, significativa y placentera que demanda este objetivo de la educación literaria. El énfasis en modelos y estructuras rígidas revela una limitación en el diseño de consignas, ya que se privilegia la orientación del docente sobre la autonomía del estudiante. Para alcanzar este propósito, sería necesario plantear actividades que permitan mayor flexibilidad, apertura temática y exploración personal del lenguaje escrito.

4.2.3.15 Promover el dominio de técnicas de escritura literaria

El objetivo de promover el dominio de técnicas de escritura literaria supone un nivel de exigencia superior en la formación del lector-escritor. No basta con incentivar la creatividad espontánea o la invención de relatos, sino que se busca que el estudiante logre un manejo consciente y reflexivo de los recursos propios de la escritura literaria. Este objetivo comprende, entre otros aspectos: (a) el uso deliberado de recursos estilísticos y retóricos —metáforas, comparaciones, paralelismos, personificaciones—; (b) el manejo de estructuras narrativas, poéticas y dramáticas, con atención a la organización de introducción, desarrollo, clímax y desenlace, así como al empleo de estrofas, versos, diálogos o acotaciones; (c) el trabajo sobre el ritmo, la musicalidad y la sonoridad del lenguaje literario; (d) la revisión y perfeccionamiento de la expresión, mediante la adecuación al género, la coherencia interna, la corrección lingüística y el pulido del estilo; y (e) la práctica consciente de géneros específicos como el cuento breve, la fábula, la leyenda, el poema lírico o la microficción.

Al analizar las dos antologías literarias que conforman el corpus, no se identificaron unidades de análisis que respondan de manera explícita a este objetivo. Las actividades encontradas se orientan, más bien, a inventar relatos o poemas de manera libre, a expresarse de forma lúdica, creativa o emocional o a recrear situaciones narrativas y personajes. Dichas propuestas promueven la creatividad y la imaginación, pero no guían al estudiante hacia el dominio consciente de las formas y recursos de la escritura literaria, pues no abordan ni la técnica retórica, ni la estructura, ni el perfeccionamiento estilístico del texto.

En conclusión, el corpus carece de actividades que trabajen de manera sistemática los recursos estilísticos, las estructuras literarias, el ritmo y la revisión formal de los textos. Esta ausencia limita la posibilidad de que los estudiantes alcancen un dominio técnico progresivo en la producción literaria. En consecuencia, el objetivo no se encuentra representado en las unidades de análisis revisadas, lo que evidencia una carencia significativa en la propuesta escolar de educación literaria.

4.2.3.16 Niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico

El análisis de las actividades presentes en las *Antologías literarias 1* y *2* revela un desplazamiento del enfoque hacia la comprensión lectora, en detrimento de los objetivos específicos de la educación literaria. Se observa una preponderancia de ejercicios que evalúan la comprensión literal, inferencial y crítica del texto, enmarcados en modelos lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales de la lectura; estos modelos, sin embargo, no se integran de forma explícita en el marco teórico que sustenta este estudio. Esta situación constituye una primera evidencia de incongruencia. Estas actividades, orientadas a la competencia *Comprende textos escritos*, difieren de la competencia central en la educación literaria: *Interactúa con expresiones literarias*. Esta divergencia inicial entre los enfoques de lectura y los objetivos curriculares plantea una aparente contradicción.

No obstante, la aparente incongruencia se matiza al considerar que, en las antologías analizadas, el acercamiento a la literatura se realiza principalmente a través de la lectura. Por consiguiente, la competencia *Interactúa con expresiones literarias* se apoya, en ocasiones, en la competencia *Comprende textos escritos* como requisito previo. La tensión entre ambas solo se vuelve problemática cuando la primera queda sistemáticamente subordinada a la segunda. Por ello, el análisis debe determinar si estas actividades de comprensión lectora funcionan como herramientas para alcanzar los objetivos de la educación literaria o, por el contrario, si constituyen estrategias pedagógicas cuyo fin último es la mera comprensión lectora, sin proyectar una la interacción armoniosa con la literatura como objetivo central. En otras palabras, se debe evaluar si estas actividades son un medio para un fin superior (la educación literaria) o si representan el fin en sí mismas.

4.2.3.16.1 Nivel literal

El análisis de las *Antologías literarias 1* y *2* revela una significativa preponderancia de actividades de comprensión literal. Se identificaron 37 actividades de este tipo en la *Antología literaria 1* y 50 en la *Antología literaria 2*, lo cual representa una proporción considerable del total de actividades propuestas en ambas antologías: el 40 % (37/92) en la *Antología literaria 1* y el 41 % (50/121) en la *Antología literaria 2*. Este dato cuantitativo, sin embargo, no debe interpretarse aisladamente. Su importancia radica en lo que revela sobre el enfoque pedagógico subyacente: una tendencia a priorizar la extracción de información explícita.

El análisis del discurso de estas 87 actividades revela patrones recurrentes en la formulación de las preguntas, lo que indica una orientación hacia la reproducción de información más que hacia la construcción de significado. Se observó una alta frecuencia de verbos como "identificar," "mencionar," "resumir," y "explicar," los cuales demandan una respuesta basada en la información explícita del texto, sin requerir una interpretación

profunda o una interacción crítica con el mismo. Este uso repetitivo de verbos que exigen la reproducción de la información textual sugiere un enfoque pedagógico que prioriza la comprensión literal como fin en sí mismo, en lugar de considerarla como un paso previo para una interacción más compleja y significativa con la obra literaria.

En lugar de desarrollar un análisis exhaustivo de cada unidad de aprendizaje, se seleccionaron ejemplos representativos con el fin de ilustrar las tendencias generales. El análisis se enfoca en la función que cumplen las preguntas de comprensión literal dentro del proceso de aprendizaje, tomando en cuenta el contexto pedagógico y las implicaciones didácticas.

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (244): ***El corazón delator***

> El protagonista ha pensado muy bien su plan. ¿Qué hace que se ponga nervioso y confiese su crimen? (TE (3), AL (1), AA (15); Minedu, 2015b, p. 48)

UA (245): ***El poder de la infancia***

> En el cuento «El poder de la infancia», un guardia que ha disparado contra los pobladores durante la guerra civil va a ser ejecutado. Cuando lo atrapan, ¿se arrepiente de lo que ha hecho?, ¿qué es lo que piensa? (TE (3), AL (1), AA (16); Minedu, 2015b, p. 48)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (613): ***Es que somos muy pobres***

> La última escena del cuento es desgarradora. La muchacha ha perdido la vaca porque se la ha llevado el río y ella llora desconsoladamente abrazada a su hermano. Pero no llora solo de pena porque quería a su vaca. ¿Por qué otra razón llora? (TE (6), AL (2), AA (8); Minedu, 2015b, p. 47)

UA 244: La pregunta planteada en esta unidad solicita identificar información específica dentro del texto. Aunque en apariencia promueve una reflexión sobre la psicología del protagonista, su formulación conduce a una respuesta que puede ubicarse de manera explícita en el párrafo 14 del relato. Esta característica evidencia que, pese a su aparente complejidad, el ejercicio se encuentra orientado hacia la extracción directa de datos textuales.

La estructura de la pregunta delimita el alcance interpretativo de la actividad, ya que dirige al lector a un punto concreto del texto sin generar condiciones para una lectura más crítica o profunda. De este modo, se restringe la posibilidad de analizar con mayor amplitud el perfil psicológico del personaje o los matices narrativos que enriquecen su construcción. A continuación, se presenta la ilustración correspondiente que permite ubicar los datos requeridos para formular la respuesta.

> Me dolía la cabeza y creía percibir un zumbido en los oídos; pero los policías continuaban sentados y charlando. El zumbido se hizo más intenso; seguía resonando y era cada vez más intenso. Hablé en voz muy alta para librarme de esa sensación, pero continuaba lo mismo y se iba haciendo cada vez más clara... hasta que, al fin, me di cuenta de que aquel sonido no se producía *dentro* de mis oídos.

UA 245: La cuestión planteada, aunque aparentemente más compleja, continúa orientándose hacia la extracción de información literal. La respuesta correcta se localiza en el párrafo 3, lo que facilita la identificación inmediata el dato requerido. Esta configuración propicia una práctica lectora centrada en la búsqueda puntual de información, en lugar de favorecer una reflexión más amplia sobre las implicancias morales del relato, como se evidencia en la siguiente ilustración:

> «¡Qué le hemos de hacer! El poder no ha de estar siempre en nuestras manos. Ahora lo tienen ellos. Si ha llegado la hora de morir, moriremos. Por lo visto, tiene que ser así», pensaba el hombre; y, encogiéndose de hombros, sonreía, fríamente, en respuesta a los gritos de la multitud.

UA 613: La pregunta planteada en esta unidad conduce a identificar una emoción específica y a reconocer el contexto que la motiva, según lo detallado en el texto. La escena descrita resulta conmovedora, ya que la protagonista ha perdido a su vaca, y su llanto constituye una manifestación evidente de tristeza intensa. No obstante, la respuesta aparece de forma explícita en el párrafo 15 del relato, lo que reafirma un enfoque basado en la localización directa de información.

> Por eso le entra la mortificación a mi papá, ahora por la Tacha, que no quiere vaya a resultar como sus otras dos hermanas, al sentir que se quedó muy pobre viendo la falta de su vaca, viendo que ya no va a tener con qué entretenerse mientras le da por crecer y pueda casarse con un hombre bueno, que la pueda querer para siempre. Y eso ahora va a estar difícil. Con la vaca era distinto, pues no hubiera faltado quien se hiciera el ánimo de casarse con ella, solo por llevarse también aquella vaca tan bonita.

Este tipo de formulación evidencia una tendencia a privilegiar el nivel literal de comprensión, lo que restringe la posibilidad de desarrollar una interpretación más compleja del significado del llanto dentro del relato. Si bien la pregunta permite reconocer la dimensión emocional del personaje, no impulsa a profundizar en temas más amplios, como la experiencia de la pérdida desde una perspectiva simbólica o las condiciones sociales que rodean a la protagonista. En consecuencia, se desaprovecha la oportunidad de fomentar un análisis más integral del texto y de enriquecer la competencia interpretativa.

4.2.3.16.2 Nivel inferencial

El análisis de las *Antologías literarias 1* y *2* revela que, aunque las actividades de comprensión literal son significativas, las preguntas de nivel inferencial también ocupan un lugar importante en el diseño curricular. Se encontraron 40 de 92 preguntas de nivel inferencial en la *Antología literaria 1*, lo que representa un 43 %; mientras que, en la *Antología literaria 2,* se hallaron 50 de 121, un 41 %. Este dato cuantitativo sugiere que las actividades que requieren inferencia; es decir, la capacidad de interpretar información implícita en el texto es una parte considerable del proceso de aprendizaje.

El análisis cualitativo más profundo, desde la perspectiva del análisis del discurso explicativo, revela que la inclusión de preguntas de nivel inferencial busca evaluar la capacidad del lector para ir más allá de la información explícita del texto y deducir conclusiones, interpretar significados implícitos y comprender las relaciones entre los elementos del texto**.** La clasificación de las unidades pertenecientes a este grupo de preguntas observa una tendencia a emplear términos como “infiere”, “analiza”, “interpreta” y “relaciona”. Estos términos indican que las preguntas buscan evaluar la capacidad de análisis y razonamiento del lector, más allá de la simple comprensión literal del texto. Estas palabras clave apuntan a un nivel de comprensión más profundo.

Para comprender mejor las tendencias generales en las preguntas de comprensión inferencial, se analizarán a continuación algunos ejemplos representativos. El objetivo es desentrañar la estructura, función e intención pedagógica que subyace en su diseño, y así, identificar cómo estas preguntas promueven el desarrollo de habilidades de razonamiento y análisis.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (234): ***Una madre***

> Según lo que has leído, ¿quién es la madre a la que hace referencia el título del cuento de Fernando Romero? (TE (3), AL (1), AA (04); Minedu, 2015a, p. 31)

UA (238): ***Frritt Flacc***

> Explica por qué crees que el título del cuento es «Frritt Flacc». (TE (3), AL (1), AA (08); Minedu, 2015a, p. 31)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (618): **El collar**

> ¿Qué cualidad de Matilde percibimos al leer que trabaja diez años para reponer el collar perdido? (TE (6), AL (2), AA (13); Minedu, 2015b, p. 48)

UA (635): ***El guardagujas***

> Al final del cuento, parece que el viajero va a abordar el tren que necesita. Pero cuando el guardagujas le pregunta por su destino, el viajero le dice otro. ¿Por qué crees que lo hace? (TE (6), AL (2), AA (30); Minedu, 2015b, p. 80)

UA 234: La pregunta formulada en esta unidad se presenta como una interrogante abierta que conduce a realizar una inferencia. La estructura de la pregunta exige no solo una respuesta directa, sino un proceso cognitivo más complejo, basado en el análisis de los detalles del relato. La función de esta pregunta radica en fomentar la capacidad de inferencia y el análisis crítico, ya que la respuesta no está explícitamente disponible en el texto. Para responderla, es necesario establecer relaciones entre los personajes y evaluar la información presentada a lo largo del cuento.

UA 238: La pregunta se presenta como una interrogante abierta, orientada a la interpretación del texto. Su estructura invita a establecer una relación entre el título y el contenido del cuento, lo que exige un análisis detallado de los elementos narrativos. Esta formulación trasciende la comprensión literal, ya que demanda la deducción del significado del título a partir de la lectura, con base en los elementos clave del relato que se vinculan con la denominación del cuento.

UA (618): La pregunta planteada en esta unidad invita a realizar un análisis profundo de la acción de la protagonista. La estructura de la pregunta se basa en un enfoque de comprensión inferencial, donde se requiere ir más allá de la información explícita del texto. En lugar de buscar una respuesta directa, los alumnos deben deducir la cualidad que se manifiesta en el comportamiento de Matilde, lo que requiere un proceso de razonamiento crítico.

UA (635): En la unidad correspondiente al cuento *El guardagujas*, la pregunta se enfoca en la decisión del viajero de cambiar su destino al final de la historia. Esta interrogante conduce a un examen del contexto narrativo, con el propósito de identificar las señales textuales que evidencian las motivaciones del personaje. La formulación de la actividad favorece una aproximación interpretativa más rigurosa, al demandar una reflexión no solo sobre la acción en sí, sino también sobre los posibles móviles del protagonista, tales como la aspiración a nuevas oportunidades, el intento de evadir una realidad insatisfactoria o el influjo de la curiosidad.

4.2.3.16.3 Nivel crítico

Esta investigación revela una preocupante disparidad: mientras la teoría promueve una comprensión lectora integral que integra la criticidad, el análisis de las antologías muestra una significativa escasez de actividades que exigen este nivel de comprensión. En la *Antología literaria 1*, solo el 10 % de las preguntas (9 de 92) evalúan la capacidad crítica; mientras que, en la *Antología literaria 2,* este porcentaje desciende al 5 % (6 de 121). Esta escasez de preguntas que demandan un pensamiento crítico –la capacidad de analizar, evaluar e interpretar información de forma independiente y reflexiva para formar un juicio propio y argumentarlo– evidencia una preocupante tendencia a priorizar la comprensión literal e inferencial sobre el desarrollo del pensamiento crítico. En consecuencia, esta

situación limita el desarrollo de habilidades cognitivas superiores esenciales para una interacción plena con la literatura.

El estudio cualitativo de las preguntas de nivel crítico revela un patrón interesante: la frecuente utilización de términos como "¿estás de acuerdo?", "¿qué opinas?", "¿te convence?" y "explica tus razones". Si bien estas expresiones invitan a la reflexión y a la formulación de juicios de valor, sugieren una expectativa de respuestas basadas principalmente en la opinión personal, sin una exigencia explícita de argumentación fundamentada ni de análisis textual riguroso. En consecuencia, se privilegia una postura subjetiva por encima del ejercicio interpretativo sustentado en evidencias del texto. Esta limitación metodológica, como se evidenciará en el análisis de ejemplos concretos, impide una evaluación precisa de la capacidad para construir una interpretación crítica; es decir, la habilidad de formular una postura argumentada, analizar recursos discursivos, establecer relaciones entre elementos textuales y justificar las propias ideas mediante criterios literarios o contextuales. Al no exigir este tipo de razonamiento, las preguntas pierden potencial formativo y reducen las oportunidades de desarrollar un pensamiento crítico más sofisticado en el marco de la competencia literaria.

Por otro lado, esta predominancia de la comprensión literal e inferencial, aunque necesaria para una base sólida, obstaculiza el desarrollo de habilidades analíticas, sintéticas y evaluativas cruciales para una comprensión lectora completa. De hecho, la falta de preguntas que promuevan la argumentación fundamentada y la formulación de juicios valorativos impide una interacción más profunda y significativa con las obras literarias. Además, se limita la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico, esencial para la interpretación y la valoración de la literatura, y se deja de lado el potencial de la literatura para fomentar la conexión emocional, la formación de valores y la construcción de identidad. En resumen, la ausencia de un enfoque crítico en las actividades propuestas limita la experiencia literaria a un nivel superficial.

En las siguientes secciones, se examinan ejemplos representativos de las preguntas de comprensión crítica presentes en las antologías, con el fin de analizar su estructura, función, intención pedagógica y su efectividad en el fomento del pensamiento crítico. Este análisis permitirá una evaluación más precisa de la congruencia entre la práctica pedagógica reflejada en las antologías y los objetivos de la educación literaria.

- **1.° año de Educación Secundaria**

UA (243): ***El corazón delator***

> «El corazón delator» es un cuento narrado por el mismo protagonista. Él simula conversar con alguien y contarle cómo asesinó a un anciano. ¿Cuál es la razón que da para asesinarlo? ¿Qué opinas sobre este motivo? (TE (3), AL (1), AA (14); Minedu, 2015b, p. 48)

UA (326): ***A enredar cuentos***

> En el relato «A enredar cuentos», el abuelo cuenta a su nieta o nieto «La caperucita roja», pero haciendo muchos cambios en la historia. ¿Crees que lo hace a propósito? Si crees que sí, ¿qué razón puede tener? (TE (3), AL (1), AA (98); Minedu, 2015b, p. 113)

- **2.° año de Educación Secundaria**

UA (629): ***Los motivos del lobo***

> De acuerdo con lo narrado en este poema, ¿quiénes crees que son más feroces, los seres humanos o los lobos? ¿Es así también en la realidad? (TE (6), AL (2), AA (24); Minedu, 2015b, p. 50)

UA (652): ***El hijo***

> El narrador da cuenta de que el padre ha encontrado a su hijo. ¿Cómo sugiere que el hijo está vivo? ¿Te convence? (TE (6), AL (2), AA (48); Minedu, 2015b, p. 83)

UA (243): La pregunta se enfoca en identificar la razón que el protagonista ofrece para cometer un asesinato y en emitir una opinión sobre dicho motivo. Si bien la interrogante plantea un punto de partida pertinente para reflexionar sobre la psicología del personaje y los temas de culpa y moralidad presentes en el relato, su alcance resulta limitado. El enunciado no exige una argumentación fundamentada ni un análisis textual riguroso, por lo que reduce la respuesta a una apreciación subjetiva sin sustento crítico. Esta ausencia de profundidad analítica debilita el desarrollo de competencias interpretativas, pues no se solicita establecer relaciones textuales ni confrontar distintas interpretaciones. En consecuencia, la actividad presenta un bajo nivel de exigencia cognitiva y escasa correspondencia con el objetivo de promover una lectura crítica y valorativa.

UA (326): La pregunta indaga si el abuelo altera intencionalmente la narración de *La Caperucita Roja*; en caso afirmativo, cuál sería su propósito. Esta formulación abre la posibilidad de explorar la figura del narrador, la variación intertextual y la dimensión lúdica del relato. Sin embargo, al centrarse en una opinión personal sin requerir justificación argumentativa ni análisis de los elementos narrativos modificados, la actividad carece del rigor interpretativo necesario para consolidar habilidades críticas. La omisión de un vínculo explícito con el texto y de orientaciones que guíen la observación detallada de los cambios impide examinar en profundidad las intenciones comunicativas del personaje o las implicancias del juego narrativo. Por ello, a pesar de su potencial, la propuesta no garantiza un acercamiento analítico a la obra ni una comprensión significativa del fenómeno literario representado.

UA (629): La pregunta invita a comparar la ferocidad de los seres humanos y los lobos, tanto dentro del contexto literario del poema como en relación con la realidad. Esta formulación plantea una reflexión ética sobre la conducta humana y animal, lo que podría

dar lugar a debates significativos en torno a los valores representados en el texto. No obstante, el énfasis en la opinión personal, sin una solicitud explícita de análisis textual ni de argumentación sostenida, restringe el desarrollo de habilidades críticas. La actividad podría alcanzar mayor eficacia formativa si se exigiera justificar la respuesta con evidencias del poema, examinar el uso simbólico de los personajes o explorar la intención del autor. En ausencia de estos elementos, la pregunta favorece respuestas intuitivas que no necesariamente conducen a una interpretación profunda ni a la consolidación de una postura crítica debidamente fundamentada.

UA (652): La pregunta se centra en la manera en que el narrador sugiere que el hijo está vivo y en la valoración personal sobre la verosimilitud de esta sugerencia. Esta formulación representa una oportunidad para explorar la tensión entre la percepción del padre y la realidad, así como para analizar los recursos narrativos que generan ambigüedad en el relato. A pesar de ello, la actividad no exige de forma directa identificar ni examinar los mecanismos discursivos que construyen dicha ambigüedad. El enfoque recae en la opinión personal, sin requerir una argumentación sostenida ni un análisis textual que respalde la respuesta. Por tanto, aunque la pregunta posee un gran potencial interpretativo, su formulación actual limita el desarrollo de competencias críticas avanzadas. Una versión mejor estructurada podría solicitar una interpretación fundamentada mediante el análisis de elementos narrativos como el punto de vista, la focalización y la descripción sensorial.

4.3 Análisis del desarrollo de la competencia literaria a través de las actividades literarias en los textos escolares *Comunicación*, de 1.º y 2.º grados de Educación Secundaria del Minedu

Este apartado presenta los resultados del análisis sobre el aporte de las actividades propuestas en los textos escolares del área de Comunicación al desarrollo de la competencia literaria en estudiantes de 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria. La investigación parte del reconocimiento de que esta competencia no se reduce al goce estético de la lectura, sino que implica el fortalecimiento de capacidades críticas, expresivas, culturales y cognitivas que favorecen una relación profunda y consciente con el discurso literario.

El análisis se ha estructurado a partir de un marco teórico que contempla cinco dimensiones clave de la competencia literaria: la dimensión afectiva, la dimensión cognitiva, la dimensión sociocultural, la dimensión ético-filosófica y la dimensión estético-lingüística. Cada una de estas dimensiones representa un componente esencial del proceso de formación de lectores competentes, en tanto articulan la sensibilidad, el pensamiento crítico, la comprensión del entorno, la reflexión ética y la apropiación estética

del lenguaje. La identificación de estas dimensiones permitió establecer criterios específicos para evaluar las actividades propuestas en los textos escolares.

A partir de estos criterios, se examina el contenido de las actividades de aprendizaje con el fin de determinar en qué medida fortalecen cada una de las dimensiones señaladas. Este análisis permitió valorar la profundidad, pertinencia y enfoque pedagógico de las propuestas didácticas, así como identificar las posibles limitaciones en su diseño o implementación. De este modo, se buscó establecer si las actividades logran configurar experiencias formativas integrales que favorezcan el desarrollo progresivo de la competencia literaria.

Los resultados obtenidos se presentan de manera desagregada en función de las cinco dimensiones analizadas. En cada caso, se exponen evidencias concretas extraídas de las unidades de análisis del corpus, con el propósito de mostrar cómo dichas dimensiones se reflejan —o se omiten— en las prácticas pedagógicas promovidas por los textos escolares. Esta organización permite no solo describir la presencia de elementos formativos específicos, sino también evaluar su coherencia interna, su alineación con los principios de la didáctica de la literatura y su capacidad para generar experiencias lectoras significativas.

En suma, el presente apartado ofrece una visión crítica y fundamentada sobre el papel que desempeñan las actividades literarias en el desarrollo de la competencia literaria escolar. Al concluir el análisis, se plantean reflexiones sobre las implicancias de los hallazgos para el mejoramiento de la práctica docente y la elaboración de materiales curriculares que respondan de manera más eficaz a las exigencias de una educación literaria integral y transformadora.

4.3.1 Dimensión afectiva

El análisis de la dimensión afectiva se orienta a identificar si las actividades de los textos escolares fomentan una relación emocional significativa entre los estudiantes —en tanto lectores, narradores, escritores, compiladores y difusores de producciones literarias— y los textos literarios. Este vínculo no se limita al acto de leer, sino que implica una implicación subjetiva que se proyecta en diversas formas de apropiación y recreación del universo ficcional, como la escritura creativa, la narración oral, la elaboración de antologías o la publicación de textos. Desde esta perspectiva, se examina si las propuestas didácticas conducen a los estudiantes reconocer el valor simbólico de la literatura, establecer conexiones personales con las obras y canalizar sus emociones a través de experiencias expresivas significativas.

Con el propósito de realizar una evaluación rigurosa y fundada, se definieron seis criterios analíticos sustentados tanto en el marco teórico como en las prácticas pedagógicas más recurrentes identificadas en el corpus de estudio. Estos criterios

comprenden: (1) narración de textos literarios, (2) fortalecimiento de la autoimagen lectora, (3) producción escrita de carácter literario, (4) selección autónoma de lecturas, (5) elaboración de murales con contenido literario, y (6) conformación de antologías literarias. Las subcategorías señaladas facilitan la valoración del grado en que las propuestas pedagógicas fomentan una experiencia de lectura orientada al desarrollo de la sensibilidad estética, la expresión emocional y la imaginación creativa del sujeto escolar.

El estudio se centró en examinar si al menos una de estas estrategias está presente en los materiales del corpus, y en qué medida estas contribuyen a consolidar la dimensión afectiva como parte del desarrollo integral de la competencia literaria. En los siguientes apartados, se detallan los resultados obtenidos para cada una de estas subcategorías, con el propósito de valorar el tratamiento de esta dimensión en los textos escolares analizados.

4.3.1.1 Relatos de textos literarios

En esta sección, se analizan las unidades que incluyen actividades centradas en la lectura y relatoría de textos literarios. Este criterio se vincula directamente con la capacidad de reconstruir el sentido de una obra a través de la expresión oral o escrita del relato, lo que favorece no solo la comprensión, sino también la apropiación afectiva del contenido literario. Las actividades seleccionadas evidencian el grado en que los participantes, al relatar, reactivan sus experiencias lectoras, interiorizan los significados y fortalecen el vínculo emocional con el texto.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (21): **Género literario: narrativo**

TEXTOS EN DIÁLOGO

EN EQUIPO. Busquen en el Módulo de Biblioteca de su institución educativa la obra literaria *Mitos, leyendas y cuentos,* de José María Arguedas y Francisco Izquierdo.

- Elijan dos cuentos.
- Realicen la lectura oral de los textos.
- Completen el siguiente cuadro: (TE (1), CT (1), S (4), AA (17); Minedu, 2016b, p. 195)

	Cuento 1	**Cuento 2**
Título		
Personajes		
Lugar o escenario		
Situación central del relato		

UA (141): **¿La lectura de clásicos infantiles ayuda a la formación personal?**

- Elaboren una lista de los clásicos infantiles que conocen, ya sea porque los han leído u oído hablar de ellos.
- Dediquen un tiempo para leer los textos recogidos en la lista anterior.

- Distribuyan las historias de manera que a cada uno le toque una. Luego, van a narrarlas oralmente. (TE (2), TE-C (1), U (3), AA (02); Minedu, 2016b, p. 84)

UA (147): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿La lectura de clásicos infantiles ayuda a la formación personal?**

Revisa tu desempeño a partir de las siguientes actividades:

- Explica tu intención de narrar los relatos y evalúa si la forma en que lo hiciste ayudó a captar la atención de los oyentes.
- Escribe tres ideas clave en relación con la influencia de los clásicos infantiles en la formación personal.
- Reúnete con un compañero y dialoguen si la experiencia lectora de cada uno con los clásicos infantiles tiene puntos comunes. (TE (2), TE-C (1), U (3), AA (09); Minedu, 2016b, p. 85)

UA (21): Esta unidad de análisis contempla la lectura oral de dos cuentos pertenecientes a la obra *Mitos, leyendas y cuentos,* de José María Arguedas y Francisco Izquierdo Ríos, con el propósito de propiciar un acercamiento al género narrativo y favorecer el desarrollo de competencias expresivas en el plano oral. A través de esta práctica, el lector en formación accede a las emociones, ideas y actitudes encarnadas por los personajes, lo que contribuye a la dimensión afectiva de la competencia literaria. Asimismo, la actividad orienta la atención hacia la estructura del relato, permitiendo reconocer sus elementos constitutivos —como el título, los personajes, el escenario y la situación central— e integrarlos en un proceso comprensivo que vincula la interpretación con la expresión.

UA (141) y UA (147): Estas UAs se enfocan en la lectura de clásicos infantiles como medio para fortalecer la formación personal a través de la experiencia literaria. Se busca propiciar la comprensión de la influencia de los clásicos infantiles en su desarrollo personal y que reflexionen sobre las ideas clave que transmiten estas obras. La lectura oral de clásicos infantiles establece vínculos con emociones y recuerdos propios, lo que contribuye a la dimensión afectiva de la competencia literaria. La actividad también estimula una reflexión crítica sobre la experiencia lectora y promueve la comparación entre vivencias individuales y ajenas.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (343): Recuerda un sueño que hayas tenido de niño, por ejemplo, poder volar o hablar con los animales. Inventa una historia a partir de ese sueño y nárrala a tus compañeros. (TE (4), CT (2), S (4), AA (13); Minedu, 2016, p. 197)

UA (476): **Lectura 3: texto narrativo: *El origen del maíz***

- ¿Has escuchado alguna narración que explique el origen de una planta o un animal? Si tu respuesta es afirmativa, nárrala. (TE (5), TE-C (2), U (3), P (15); Minedu, 2016b, p. 80)

UA (343): Esta unidad invita a rememorar un sueño de la infancia e inventar una historia a partir de él. La actividad desarrolla la imaginación y la creatividad, así como la capacidad de la narración oral. La invención de una historia a partir de un sueño explora emociones y recuerdos, lo que contribuye a la dimensión afectiva de la competencia literaria. La actividad también fomenta la expresión personal y la comunicación oral.

UA (476): Esta unidad propone la lectura y narración de un texto que relata el origen del maíz. La actividad tiene como objetivo reconocer el valor de las narraciones tradicionales dentro del contexto cultural, así como desarrollar competencias en el relato oral. Recrear una historia sobre el origen de una planta establece vínculos con la tradición oral y con las creencias colectivas del entorno, lo que favorece el desarrollo de la dimensión afectiva de la competencia literaria. Además, se impulsa la comprensión y el análisis del texto narrativo desde una perspectiva cultural y expresiva.

Las prácticas de relato oral de textos literarios consolidan la dimensión afectiva de la competencia literaria, ya que propician una conexión significativa con emociones, recuerdos y valores personales mediante la lectura y la narración. Estas propuestas favorecen la expresión subjetiva, el uso competente del lenguaje oral y una comprensión más profunda de los textos. No obstante, la ausencia de actividades centradas en el relato oral en *Antologías literarias 1 y 2* revela una limitación en el aprovechamiento de su potencial formativo. Para alcanzar una competencia literaria integral, resulta indispensable su incorporación sistemática en los materiales escolares, con participación activa del alumnado y acompañamiento docente.

4.3.1.2 Fortalecimiento de la autoimagen lectora

Este apartado analiza un conjunto de unidades que comparten como eje común el fortalecimiento de la autoimagen lectora. Las actividades fomentan una percepción positiva de sí mismo como lector, a través de propuestas que apelan a la dimensión afectiva de la lectura. En este marco, se promueve la conexión emocional con los textos literarios mediante la evocación de sentimientos, la construcción de imágenes mentales y la recuperación de experiencias personales significativas vinculadas a la lectura. A continuación, se presenta el corpus seleccionado y se evalúa el grado en que estas actividades favorecen la formación de una identidad lectora positiva y comprometida.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (107): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Reúnete con tu grupo y completen el siguiente cuadro: (TE (1), CT (1), S (4), AA (82); Minedu, 2016b, p. 231)

Capacidades e indicadores	En inicio	En proceso	Logrado
Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos.			

¿Explicaron los significados de los recursos y las figuras literarias de los textos elegidos?			
¿Analizaron, en los textos literarios elegidos, los diferentes aspectos planificados?			
¿Brindaron opiniones fundamentadas en sus comentarios?			
Crea textos literarios según sus necesidades expresivas.			
¿Emplearon recursos para enfatizar significados en los textos creados?			
¿Consideraron las características propias del género literario en los textos que elaboraron?			
Se vincula con tradiciones literarias a través del diálogo intercultural.			
¿Eligieron sus textos literarios a partir de la cultura de su región?			
¿Compararon todos los textos literarios con otros de su región?			

UA (320): ***El ilustre amor***

> Cuenta una aventura que hayas tenido o que te gustaría tener o alguna travesura que hayas hecho. Recuerda describir a los personajes y utilizar diálogos. Puedes utilizar como referencia alguno de los cuentos que has leído. (TE (3), AL (1), AA (92); Minedu, 2015b, p. 166)

UA (107): Esta unidad promueve el fortalecimiento de la autoimagen lectora mediante la participación activa en procesos de interpretación, creación y valoración de textos literarios vinculados a su contexto cultural. A través del análisis de recursos literarios, la elaboración de producciones textuales y la comparación de obras regionales, se favorece una lectura con implicación personal, en la que el lector construye significados desde su propia experiencia y entorno. La participación en este tipo de proyectos estimula la confianza en las propias competencias lectoras, especialmente al permitir evaluar progresivamente los logros alcanzados mediante indicadores de desempeño, lo que refuerza una percepción positiva del proceso lector.

UA (320): La actividad propone la escritura de un relato basado en una experiencia real o imaginaria, sustentado en referentes literarios previamente leídos. Esta tarea favorece la apropiación activa de estructuras narrativas y recursos estilísticos, lo que facilita una transferencia significativa del conocimiento literario hacia la producción textual. La inclusión de descripciones, el uso del diálogo y la incorporación de elementos intertextuales requiere movilizar la competencia lectora en función de la creación. De este modo, se refuerza la percepción de ser capaz de interpretar, reelaborar y generar sentido a partir de

la literatura. La experiencia fortalece la confianza en las habilidades expresivas y contribuye a la construcción de una autoimagen lectora positiva, autónoma y en constante desarrollo.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (397): **Canon literario poético**

Responde oralmente estas preguntas sobre el poema “Caballito”.

- ¿Quién será la voz que habla en el poema? (TE (4), CT (2), S (4), P (18); Minedu, 2016b, p. 214)

UA (462): **Lectura 1: Texto narrativo: *Escribir***

¿Qué capacidades desarrolla una persona que lee textos con frecuencia? (TE (5), TE-C (2), U (1), P (1); Minedu, 2016b, p. 10)

UA (633): ***Vinieron todos juntos en un barco***

Fíjate que los finales de muchos de los textos que has leído dan un giro inesperado. En «Es que somos muy pobres», Tacha ve su futuro arruinado por la pobreza. En «El collar», Matilde descubre que ha sacrificado diez años de su vida por una deuda injustificada. En «Los motivos del lobo», la pureza de alma del lobo hace intolerable su vida entre los hombres y regresa a ser fiero otra vez. Son finales desalentadores. Te invitamos a elaborar un final distinto para «La compuerta número 12». (TE (6), AL (2), AA (28); Minedu, 2015b, p. 50)

UA (397): La interpretación del poema *Caballito*, centrada en el reconocimiento de la voz poética, exige una lectura inferencial que posiciona al lector como sujeto reflexivo y sensible al lenguaje literario. Esta actividad estimula la exploración de significados implícitos y la valoración estética del texto, aspectos que refuerzan la autopercepción de competencia ante discursos poéticos complejos. Así, se consolida una imagen del lector como sujeto capaz de interactuar críticamente con la literatura.

UA (462): La reflexión en torno a las capacidades que desarrolla una persona que lee con frecuencia permite reconocer el valor formativo de la lectura en su trayectoria personal. Esta toma de conciencia sobre los beneficios intelectuales y afectivos de la lectura contribuye directamente a consolidar una autoimagen lectora positiva, al asociar la práctica lectora con el crecimiento individual. El reconocimiento de la lectura como una herramienta de desarrollo personal incide en la motivación y en la disposición sostenida hacia el hábito lector.

UA (633): La propuesta de reescribir un final alternativo para el cuento *La compuerta número 12*, a partir de su comparación con otros relatos, favorece la apropiación creativa del texto literario. Esta tarea plantea un escenario de intervención activa en el universo narrativo y refuerza la percepción de competencia para transformar sentidos. El establecimiento de vínculos intertextuales, junto con la elaboración de nuevas posibilidades argumentales, fortalece la confianza en las propias capacidades interpretativas. A través

de esta práctica, se construye una autoimagen lectora sustentada en la creatividad, la autonomía y el diálogo con la literatura.

Las actividades analizadas, presentes en los seis textos escolares revisados, evidencian una intención pedagógica orientada al fortalecimiento de la autoimagen lectora. A través de experiencias que vinculan la lectura con la expresión personal, la valoración estética y la creación literaria, se promueve una identidad lectora comprometida, segura y en constante desarrollo.

4.3.1.3 Escritura literaria

Este apartado examina las actividades orientadas a la producción de textos con carácter literario. El criterio incluye ejercicios de escritura creativa que activan la imaginación, desarrollan la sensibilidad estética y potencian la expresión de emociones mediante el lenguaje. El objetivo consiste en determinar en qué medida estas propuestas permiten asumir un rol como sujetos creadores y logren integrar elementos de su mundo emocional en sus composiciones. El análisis considera tanto la naturaleza de los productos solicitados como la riqueza de las consignas que los acompañan.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (12): **Género literario: narrativo**

Te sugerimos escribir un cuento popular. Ten en cuenta las siguientes características del cuento:

- Empieza con expresiones como había una vez…; En un lugar muy lejano…
- Tiene como finalidad entretener.
- Presente personajes que representan valores o vicios.
- Existen dos tipos de cuentos populares: maravillosos y realistas.
  - Los cuentos populares maravillosos presentan hechos fantásticos en los que con frecuencia interviene la magia o alguna fuerza sobrenatural. Entre sus personajes hay brujas, hadas, princesas encantadas, entre otras.
  - Los cuentos populares realistas narran hechos y anécdotas de la vida cotidiana protagonizados por personajes extraídos de la realidad. (TE (1), CT (1), S (4), AA (8); Minedu, 2016b, p. 193)

UA (13): **Género literario: narrativo**

Elige cuál de los dos tipos de cuentos populares escribirás. (TE (1), CT (1), S (4), AA (9); Minedu, 2016b, p. 193)

□ cuento popular maravilloso □ cuento popular realista

UA (16): **Género literario: narrativo**

Recuerda que la mayoría de los cuentos tienen como estructura básica una situación inicial, un nudo y un desenlace. (TE (1), CT (1), S (4), AA (12); Minedu, 2016b, p. 194)

- **Situación inicial.** Es donde se sabe quién es el protagonista, donde y cuando sucede el primer hecho.

- **Nudo o desenlace.** Aquí acontece el problema que enfrentará el personaje principal.
- **Desenlace.** Es el momento en que se enfrenta el problema y se resuelve.

UA (242): ***El gran pacto***

> El diablo se describe en este relato como «una bestia negra en forma de pavo». Imagina una bestia de color negro con alguna similitud a un pavo. Ahora agrégale detalles. Recuerda que es el diablo. Imagina cómo son sus ojos, su cabeza, su nariz (si tiene una), su boca, sus extremidades, su cuerpo. Redacta una descripción de ese diablo. (TE (3), AL (1), AA (13); Minedu, 2015b, p. 33)

UA (12, 13 y 16): Estas tres unidades articulan una secuencia didáctica coherente orientada a la producción de un cuento popular, mediante la exposición de sus características esenciales, la elección del tipo de relato y la organización estructural del texto. La UA (12) expone las convenciones básicas del género narrativo, al definir su finalidad, los tipos de personajes y la diferencia entre cuentos maravillosos y realistas, facilitando así el reconocimiento de los elementos propios del modelo a desarrollar. La UA (13) plantea una toma de decisiones respecto al tipo de cuento a escribir, lo que favorece la autonomía creativa al momento de definir el enfoque narrativo. Finalmente, la UA (16) proporciona una guía estructural clara —situación inicial, nudo y desenlace— que orienta la planificación del texto en función de sus partes constitutivas. Aunque el conjunto no contempla explícitamente la dimensión afectiva, su diseño promueve la construcción de relatos imaginativos y facilita la apropiación de técnicas narrativas, lo que contribuye al desarrollo de competencias en escritura literaria dentro de un marco pedagógico organizado y funcional.

UA (242): La propuesta parte de la descripción inicial del diablo como "una bestia negra en forma de pavo" y reta a completar esta imagen con nuevos detalles físicos, tomando como referencia un texto previo. Esta consigna incentiva la elaboración de una representación imaginativa cargada de significados culturales y exige el uso de recursos descriptivos propios del discurso literario. Aunque el énfasis recae en la dimensión física del personaje, la incorporación de rasgos simbólicos o psicológicos amplía el alcance expresivo de la tarea. Así, se impulsa el desarrollo de una escritura creativa basada en la intertextualidad, que contribuye a configurar una voz narrativa propia y se alinea de manera clara con el objetivo de fortalecer la producción literaria original en el aula.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (344): **Género literario: narrativo**

> Te sugerimos escribir una leyenda teniendo en cuenta las características de este tipo de textos:

- Narran hechos fabulosos. Hay una “voz” que relata los hechos. Esta es la voz del narrador que, por lo general, narra en tercera persona.
- Generalmente, trata de explicar el origen de lugares, fenómenos naturales o determinadas características de ciertos seres. (TE (4), CT (2), S (4), AA (14); Minedu, 2016b, p. 199)

UA (348): **Género literario: narrativo**

Generalmente, las leyendas explican el origen de algo. ¿A qué situación de la realidad dará explicación tu leyenda? Te proponemos algunas. (TE (4), CT (2), S (4), AA (17); Minedu, 2016b, p. 199)

□ Una flor □ Un puente formado por rocas □ Un río

UA (349): **Género literario: narrativo**

Redacta el borrador de tu leyenda, a partir del marco, el conflicto y la resolución.

- Determina qué hechos o datos reales presentarás y cuáles serán los hechos fantásticos que incluirás en la narración.
- Ubica las acciones en un lugar geográfico determinado. Consulta un atlas del Perú para elegir el escenario donde podría ocurrir tu leyenda.
- Organiza tu texto narrativo en tres momentos: situación inicial, nudo o conflicto y desenlace. (TE (4), CT (2), S (4), AA (19); Minedu, 2016b, p. 200)

UA (350): **Género literario: narrativo**

Inventa un título para la leyenda que escribiste. (TE (4), CT (2), S (4), AA (20); Minedu, 2016b, p. 201)

UA (351): **Género literario: narrativo**

Revisa que al escribir tu texto hayas tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- ¿La historia presenta un conflicto o nudo?
- ¿Las partes de la narración aparecen en orden?
- ¿Los personajes actúan llevados por motivaciones?
- ¿En la leyenda se distinguen los hechos reales de los fantásticos? (TE (4), CT (2), S (4), AA (21); Minedu, 2016b, p. 201)

UA (352): **Género literario: narrativo**

Luego, júntalo con el de tus compañeros y elaboren un compendio. Revisen algunos compendios para conocer su estructura (portada, introducción, índice, etc.) ¿Qué formato tienen y qué información presentan? Con la ayuda del profesor, realicen las actividades que sean necesarias. Finalmente, encuadernen el compendio e intégrenlo a la biblioteca de la institución educativa. (TE (4), CT (2), S (4), AA (22); Minedu, 2016b, p. 201)

UA (488): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Crees que los mitos y las leyendas solo forman parte del pasado? ¿Por qué?**

Cuando hayan reunido varios mitos y leyendas, redáctenlos considerando los rasgos que se presentan en la página 83. Recuerden emplear adjetivos para caracterizar a los protagonistas. (TE (5), TE-C (2), U (3), AA (3); Minedu, 2016b, p. 84)

UA (658): ***Enigma***

> Rememora algún sueño que hayas tenido. Tal vez no lo recuerdes en todos sus detalles, puedes inventarlos. Imagina que ese sueño se convierte en realidad. ¿Qué podría suceder? Escríbelo. (TE (6), AL (2), AA (54); Minedu, 2016b, p. 84)

UA (668): ***La pata de mono***

> Si el hijo hubiera aparecido vivo, ¿qué263 apariencia crees que tendría? Redacta una descripción. Recuerda que el hijo murió cuando quedó enredado en una máquina industrial. (TE (6), AL (2), AA (64); Minedu, 2015b, p. 119)

UA (344), UA (348-352): Estas unidades guían, de forma progresiva, el proceso de creación de una leyenda. La UA (344) presenta las características generales del género, la UA (348) plantea la elección del tema, la UA (349) orienta la redacción del borrador a partir de componentes narrativos, la UA (350) solicita la creación de un título, la UA (351) promueve la revisión textual, y la UA (352) concluye con la elaboración de un compendio colectivo. Esta secuencia didáctica favorece la comprensión de los elementos narrativos, la planificación, la revisión y el trabajo colaborativo. Aunque el foco no se sitúa directamente en la expresión emocional, la inclusión de elementos fantásticos y la ambientación geográfica pueden movilizar la imaginación y permitir la exploración de afectos por medio de la narrativa.

UA (488 y 658): Estas unidades de análisis se orientan hacia la producción narrativa mediante la escritura de mitos y leyendas (UA 488) y la elaboración de una historia inspirada en un sueño, ya sea real o ficticio (UA 658). En el primer caso, la consigna incorpora el uso de adjetivos para caracterizar a los protagonistas, lo que facilita una aproximación al universo emocional a través de la configuración de los personajes y el desarrollo argumental. En el segundo, el punto de partida onírico habilita la evocación de experiencias subjetivas que, al ser traducidas en estructuras narrativas, articula contenidos afectivos con procedimientos de escritura ficcional. Ambas propuestas propician un ejercicio creativo que refuerza la capacidad expresiva y favorece una vinculación significativa con la práctica literaria, al permitir que el sujeto en formación proyecte emociones e ideas mediante la construcción de mundos imaginarios.

UA (668): La actividad parte de un hecho central del cuento *La pata de mono* y propone imaginar cómo habría sido la apariencia del hijo si hubiese regresado con vida. Esta consigna plantea un ejercicio de descripción narrativa que demanda la representación física del personaje desde una perspectiva ficcional e introspectiva, vinculada con la tragedia sugerida en el relato. La referencia a una muerte violenta obliga a considerar no solo los rasgos corporales, sino también las posibles huellas emocionales y simbólicas de su experiencia, aunque la instrucción no explicite esta dimensión. Si bien la actividad se orienta principalmente a la creación de una imagen física, activa procesos de interpretación

y apropiación estética del texto y fortalece la escritura creativa en conexión con las emociones evocadas por la lectura. La propuesta se alinea con el objetivo de desarrollar la producción literaria, aunque podría ampliarse para potenciar una exploración más profunda de la dimensión emocional implicada.

Las actividades de escritura literaria en los textos escolares del Minedu para primero y segundo de secundaria presentan un enfoque desigual. Mientras el cuaderno de trabajo *Comunicación 2* ofrece orientación estructurada que favorece la expresión creativa, los textos texto escolar *Comunicación 2* y *Antología literaria 2* adoptan un enfoque más libre, pero con menor acompañamiento. Esta variación puede afectar la participación de quienes requieren mayor apoyo. Además, la ausencia total de actividades de escritura literaria en el texto escolar *Comunicación 1* evidencia una inconsistencia curricular. Para fortalecer la competencia literaria, se requiere una implementación sistemática y ajustada a las necesidades del estudiantado.

4.3.1.4 Selección personal de lecturas

En esta subcategoría, se revisan las actividades que ofrecen la posibilidad de elegir libremente las obras literarias que deseen leer. Este criterio es fundamental para el desarrollo de la autonomía lectora, la motivación intrínseca y el fortalecimiento del vínculo emocional con la lectura. La selección personal de textos permite proyectar sus intereses, valores y preferencias, lo que enriquece su experiencia afectiva con la literatura. El análisis se centrará en identificar en qué medida los textos escolares promueven esta práctica y con qué nivel de orientación pedagógica.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (72): **Género literario: teatral**

> **EN EQUIPO.** Les sugerimos que elijan un cuento popular de su localidad que les agrade. Luego, a partir de este, escriban un texto teatral.
>
> - Propongan cuentos populares que hayan leído o escuchado.
> - Elijan en consenso uno de los cuentos que más les agrade.
> - Determinen el subgénero teatral al que conviene adecuar el cuento. (TE (1), CT (1), S (4), AA (53); Minedu, 2016b, p. 217)

UA (223): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las enseñanzas de las fábulas tienen vigencia en el mundo actual?**

> Por equipos, elaboren una lista de las fábulas que han leído y elijan por votación aquella que convertirán en un guion teatral. Recuerden que debe mantener la historia original, ambientarse en la actualidad y ser representado por personas, no por animales. (TE (2), TE-C (1), U (9), AA (27); Minedu, 2016b, p. 236)

UA (72): La actividad solicita que, en equipo, se seleccione un cuento popular de la localidad para adaptarlo a un texto teatral, luego de proponer y consensuar entre varias

opciones. Esta consigna introduce un ejercicio de apropiación cultural que facilita la identificación personal con la literatura, dado que promueve el reconocimiento de relatos vinculados al entorno cercano. La elección de una historia relacionada con la comunidad, junto con la decisión sobre el subgénero teatral, impulsa la autonomía lectora y fortalece el compromiso con el proyecto. El componente afectivo se manifiesta con intensidad, ya que se establece un vínculo significativo con la obra a partir de referencias identitarias, configurando así una experiencia formativa integral.

UA (223): En esta unidad, se solicita elaborar una lista de fábulas leídas y, mediante votación, seleccionar una para convertirla en un guion teatral ambientado en la actualidad y representado por personas. Esta dinámica promueve una participación activa en el proceso de selección, lo que refuerza la autonomía y fomenta una implicación más profunda con la obra elegida. La adaptación del contexto narrativo a un marco contemporáneo y la transformación de personajes en figuras humanas proyectan inquietudes y experiencias propias, enriqueciendo la dimensión afectiva de la lectura. Así, la experiencia se constituye en una oportunidad para construir significado desde una perspectiva actual, sin perder el vínculo con la tradición literaria de las fábulas.

	Leyenda 1	**Leyenda 2**
Personajes		
Lugar o escenario		
Motivaciones del personaje principal		
Situación de la realidad a la que se da una explicación		

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (353): **Género literario: narrativo**

TEXTOS EN DIÁLOGO

EN EQUIPO. Busquen en el Módulo de Biblioteca de su institución educativa la obra literaria *Mitos, leyendas y cuentos*, de José María Arguedas y Francisco Izquierdo.

- Elijan dos leyendas.
- Realicen la lectura oral de los textos.
- Completen el siguiente cuadro: (TE (4), CT (2), S (4), AA (23); Minedu, 2016b, p. 201)

UA (557): **Lectura 1: Texto expositivo: *Breve historia de la publicidad***

> ¿Cuál de los textos literarios presentados en la unidad les ha gustado más? Elijan dos de ellos, compárenlos y establezca relaciones de intertextualidad literaria entre ambos. (TE (5), TE-C (2), U (9), P (72); Minedu, 2016b, p. 192)

UA (353): La actividad consiste en leer dos leyendas extraídas de la obra *Mitos, leyendas y cuentos,* de Arguedas e Izquierdo y completar un cuadro comparativo sobre elementos narrativos esenciales. Si bien la obra base está previamente establecida, la posibilidad de seleccionar las leyendas introduce un margen de decisión que favorece la identificación personal con los textos que resultan más atractivos o generan mayor interés. Esta opción de elección contribuye a una lectura más comprometida y potencia el involucramiento del estudiantado. La combinación entre autonomía parcial en la selección y el análisis comparativo de los contenidos refuerza la motivación intrínseca y promueve una vinculación afectiva más profunda con las narraciones abordadas.

UA (557): En esta unidad, se propone seleccionar dos textos literarios previamente abordados en clase y establecer relaciones de intertextualidad entre ellos. La consigna promueve el ejercicio del juicio lector y estimula el gusto por la lectura, al conceder un espacio para priorizar las propias preferencias. La comparación entre textos elegidos desde el interés individual refuerza la implicancia subjetiva en el proceso interpretativo. Además, la intertextualidad exige identificar elementos compartidos, lo que impulsa una lectura más crítica y reflexiva. Al generar condiciones para que el lector se identifique con los textos que analiza, la actividad fortalece la dimensión afectiva de la competencia literaria y consolida el vínculo entre lectura y construcción de sentido.

La posibilidad de seleccionar lecturas propias fortalece la dimensión afectiva de la competencia literaria, dado que propicia vínculos emocionales significativos y favorece tanto la motivación como el compromiso lector. No obstante, la ausencia de estas actividades en las *Antologías literarias 1* y *2* representa una inconsistencia curricular que limita su alcance. Para lograr un desarrollo literario integral, resulta indispensable incorporar esta práctica de forma sistemática en todos los materiales educativos.

4.3.1.5 Elaboración de murales literarios

Este apartado analiza las actividades centradas en la creación de murales como forma de representación visual del contenido literario. Esta estrategia didáctica articula la recepción textual con la expresión artística y emocional, al traducir gráficamente la comprensión, apreciación y resonancia afectiva de las obras leídas. El mural, concebido como producto colectivo o individual, se configura como un espacio simbólico donde los estudiantes proyectan emociones, interpretaciones personales y sentidos construidos a

partir de la lectura. Por ello, el análisis se enfocará en evaluar su pertinencia dentro de la dimensión afectiva de la experiencia literaria.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (520): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué es importante conocer la poesía andina y amazónica?**

Entre todos

Propongan ideas para la difusión del evento. Por ejemplo, pueden elaborar esquelas de invitación y, además, confeccionar un mural con los datos biográficos de los poetas más representativos de la poesía andina y amazónica. (TE (5), TE-C (2), U (6), AA (11); Minedu, 2016b, p. 163)

La **UA (520)** propone la elaboración de un mural con los datos biográficos de poetas representativos de la poesía andina y amazónica, junto con la creación de esquelas de invitación para un evento literario. Esta actividad estimula la conexión con la literatura peruana desde una perspectiva creativa y participativa. El mural fortalece la dimensión afectiva del vínculo lector, dado que involucra un proceso de investigación, selección y representación visual del contenido poético, lo que favorece la apropiación simbólica del patrimonio literario nacional. Además, al constituir una propuesta colaborativa, fomenta la interacción social y el sentido de pertenencia dentro del grupo, que construye colectivamente un producto en el que se articulan la literatura y la identidad cultural. Por otro lado, la confección de las esquelas de invitación exige una utilización estratégica del lenguaje con un propósito comunicativo específico. Esta tarea demanda la elección de un estilo, tono y registro adecuados para persuadir al destinatario, así como una traducción visual del contenido coherente con los principios estéticos. En conjunto, la actividad integra la competencia literaria con la expresión creativa y comunicativa, y contribuye a enriquecer la experiencia lectora desde un enfoque interdisciplinario y afectivo.

La UA 520 destaca por fortalecer la dimensión afectiva de la competencia literaria mediante actividades creativas y participativas, como el mural y las invitaciones literarias. Sin embargo, su carácter aislado evidencia una inconsistencia curricular, dado que no se replican propuestas similares en otros materiales educativos. Para favorecer un desarrollo literario integral, se recomienda su incorporación sistemática en todos los textos escolares.

4.3.1.6 Elaboración de antologías literarias

Esta sección aborda las actividades centradas en la selección, organización y recopilación de textos literarios en formato de antología. Este proceso requiere una lectura minuciosa, una valoración subjetiva de las obras y decisiones fundamentadas en criterios estéticos, temáticos o emocionales. Desde una perspectiva afectiva, esta práctica favorece la apropiación activa de la experiencia lectora mediante la construcción de un corpus personal que refleja intereses, sensibilidades y emociones. La elaboración de antologías

consolida un vínculo significativo con la literatura, en tanto transforma al lector en curador de su propio canon. El análisis se enfocará en identificar el nivel de autonomía, reflexión y creatividad que estas propuestas promueven en su diseño, así como en valorar su potencial formativo dentro del proceso de educación literaria.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (95): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

El propósito de este proyecto es difundir la lectura de los textos literarios infantiles de tu región mediante la elaboración de una antología literaria para niños. Esta incluirá comentarios realizados en equipo y una creación literaria inspirada en los textos interpretados. ¿Cómo se podría difundir entre los niños la lectura de los textos literarios de tu región mediante una antología literaria? Piensa y anota. (TE (1), CT (1), S (4), P (24); Minedu, 2016b, p. 228)

UA (97): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Investiguen sobre los textos literarios infantiles que han sido escritos por autores de su región o inspirados en ella. Para esto:

- Localicen lugares donde puedan acceder a este tipo de textos y averigüen qué pasos deben seguir para hacerlo; por ejemplo, bibliotecas (de su colegio, itinerantes, de su municipalidad o gobierno regional, etc.).
- Busquen información sobre los autores y los textos literarios elegidos en diversas fuentes confiables, por ejemplo, pueden realizar consultas a profesores universitarios, literarios, críticos, etc. (TE (1), CT (1), S (4), AA (72); Minedu, 2016b, p. 228)

UA (106): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Usen la siguiente rúbrica para evaluar la antología literaria. (TE (1), CT (1), S (4), AA (81); Minedu, 2016b, p. 230)

En inicio	En proceso	Logrado
La antología literaria no recogió las preferencias del destinatario.	La antología literaria recogió algunas de las preferencias del destinatario.	La antología literaria recogió todas las preferencias del destinatario.
La antología literaria no cumplió con su propósito: difundir la lectura de los hitos literarios de su región.	La antología literaria cumplió parcialmente con su propósito: difundir la lectura de los hitos literarios de su región.	La antología literaria cumplió con su propósito: difundir la lectura de los hitos literarios de su región.
Muy pocos textos literarios cumplieron con las características planteadas para la antología.	Varios textos literarios cumplieron con las características	Todos los textos literarios cumplieron con las características

	planteadas para la antología.	planteadas para la antología.
Muy pocos de los textos literarios creados corresponden al género seleccionado.	Varios textos literarios creados corresponden al género seleccionado.	Todos los textos literarios creados corresponden al género seleccionado.
Los comentarios literarios incluidos en la antología consideraron dos de los siguientes aspectos: prosa/ verso, figuras literarias, ficción, representaciones de la realidad e intertextualidad.	Los comentarios literarios incluidos en la antología consideraron tres de los siguientes aspectos: prosa/ verso, figuras literarias, ficción, representaciones de la realidad e intertextualidad.	Los comentarios literarios incluidos en la antología consideraron todos los siguientes aspectos: prosa/ verso, figuras literarias, ficción, representaciones de la realidad e intertextualidad.

UA (95, 97 y 106): Las unidades UA (95), UA (97) y UA (106), integradas en el proyecto *Encuentro con la literatura infantil de nuestra región*, conforman una propuesta articulada que promueve la elaboración de una antología literaria para niños. La UA (95) establece el propósito del proyecto y plantea la creación de un producto que integre comentarios literarios colectivos junto a una producción original inspirada en los textos seleccionados. La UA (97) orienta el proceso de indagación sobre la literatura infantil regional, con énfasis en la localización de fuentes confiables y la consulta a especialistas, ampliando así el horizonte literario. Finalmente, la UA (106) presenta una rúbrica que valora aspectos clave de la antología, tales como la pertinencia de los textos, su adecuación al público destinatario, la coherencia con el propósito comunicativo y la calidad del análisis literario.

El conjunto de estas unidades revela una propuesta pedagógica de carácter integrador, al articular la lectura literaria con la investigación contextual, la producción escrita y la evaluación formativa en un mismo proceso didáctico. Desde la perspectiva afectiva, las actividades contribuyen a despertar el interés por la tradición narrativa local, fortalecer el sentido de pertenencia cultural y propiciar la expresión de valoraciones personales en torno a los textos. En este marco, el estudiante se configura como un lector crítico, un productor creativo y un sujeto comprometido activamente en la construcción de una experiencia literaria significativa y emocionalmente resonante.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (393): **Género literario: poético**

Escribe tu texto poético. Incorpora en tus versos alguna de las comparaciones que creaste en la actividad anterior, así como metáforas o hipérboles. (TE (4), CT (2), S (4), AA (49); Minedu, 2016, p. 212)

UA (396): **Género literario: poético**

Pasa en limpio tu texto

Luego, acompáñalo de imágenes. Junto con tus compañeros organiza una ronda de lecturas. Intercambien sus textos y léanlos con expresividad. Al finalizar, dialoguen sobre los sentimientos y emociones que experimentaron durante la lectura. Por último, reúnan todas sus creaciones en una antología. (TE (4), CT (2), S (4), AA (51); Minedu, 2016b, p. 213)

UA (492): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Crees que los mitos y las leyendas solo forman parte del pasado? ¿Por qué?**

Recopilen los mitos y leyendas que redactaron en una antología y piensen en un nombre atractivo para esta. Pueden donar esta antología a la biblioteca municipal, a fin de que luego sea usada por otros estudiantes. (TE (5), TE-C (2), U (3), AA (7); Minedu, 2016b, p. 85)

UA (393) y UA (396): Estas unidades, centradas en la producción poética, trazan un recorrido que va desde la escritura individual de un poema hasta la creación colectiva de una antología. La UA (393) impulsa la incorporación de recursos estilísticos como comparaciones, metáforas e hipérboles, fomentando la exploración estética del lenguaje. Por su parte, la UA (396) promueve la revisión del texto, su presentación visual, el intercambio lector entre pares y la reflexión compartida sobre las emociones suscitadas. Esta secuencia culmina en la compilación de una antología que agrupa las creaciones del grupo. La experiencia fomenta la competencia expresiva, refuerza la autovaloración como sujeto poético y fortalece los vínculos interpersonales mediante la palabra literaria. En este contexto, la antología no solo visibiliza voces individuales, sino que también construye un espacio de encuentro desde la sensibilidad y el respeto por la diversidad expresiva.

UA (492): En esta unidad, se organiza una antología a partir de los mitos y leyendas redactados previamente, destinada a ser donada a la biblioteca municipal. La propuesta no solo implica una sistematización de producciones propias, sino que también conlleva un propósito comunicativo auténtico: compartir los textos con una comunidad lectora más amplia. La elección del nombre de la antología estimula la creatividad y proyecta el sentido simbólico de la obra colectiva. La posibilidad de donar el producto final otorga valor social a la experiencia literaria, fortalece el compromiso con la escritura y promueve una vivencia afectiva basada en el reconocimiento del trabajo propio. Esta práctica convierte la actividad escolar en una contribución cultural significativa, donde se consolida la identidad como productor de sentido en una comunidad de lectura.

Las actividades de elaboración de antologías fortalecen la dimensión afectiva de la competencia literaria al promover la creatividad, la colaboración y la expresión personal. No obstante, su presencia desigual en los textos escolares, especialmente su ausencia en el texto escolar *Comunicación 1* y en las *Antologías literarias 1* y *2*, limita su impacto formativo. Se requiere una integración sistemática de estas propuestas para garantizar un desarrollo literario integral.

4.3.2 Dimensión sociocultural

La dimensión sociocultural de la competencia literaria reconoce a la literatura como una práctica comunicativa que vincula al lector con los contextos culturales, sociales e históricos desde los cuales emergen los textos. En tanto hecho cultural, la obra literaria posibilita el encuentro con otras realidades, la preservación de la memoria colectiva y el fortalecimiento de la identidad. Esta dimensión, por tanto, no se limita a la comprensión del contenido de los textos, sino que amplía su horizonte hacia la participación activa del lector en la vida cultural.

Con el propósito de precisar el análisis, se establecieron siete criterios orientadores que delimitan el grado de desarrollo de esta dimensión en los textos escolares: (1) actividades que simulan o proponen la dirección de la edición de un libro; (2) actividades que promueven exposiciones, diálogos y compartires literarios; (3) actividades que incentivan la difusión de creaciones literarias locales o regionales; (4) ejercicios que favorecen la interrelación entre textos de distintas realidades culturales; (5) actividades que impulsan la participación en la ampliación o curaduría de una biblioteca; (6) propuestas que propician la reflexión sobre la literatura como sistema cultural y práctica social; y (7) actividades que propician la conversación con autores o mediadores del ámbito literario.

En las siguientes secciones, se presentan los resultados correspondientes a cada uno de estos criterios, sustentados en unidades de análisis extraídas del corpus investigado. El objetivo es establecer en qué medida las propuestas pedagógicas contenidas en los textos escolares para el curso de Comunicación contribuyen a una experiencia literaria situada, crítica e integradora, que permita a los estudiantes reconocer la literatura como parte activa de su entorno social y cultural.

4.3.2.1 Dirección de la edición de un libro

Este apartado examina las unidades que simulan el proceso de edición y publicación de un libro dentro del entorno escolar. Esta propuesta didáctica no solo implica la apropiación del contenido literario, sino que también posiciona la obra como producto cultural, resultado de decisiones colaborativas que reflejan un trabajo conjunto. A través de estas prácticas, se valora el texto literario como objeto social e histórico, al tiempo que se desarrollan capacidades de análisis, organización y producción crítica. El análisis se orienta a identificar el grado de autonomía, implicancia reflexiva y dimensión sociocultural que tales

actividades promueven. A continuación, se presentan las unidades del corpus que concretan este objetivo.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (98): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Recojan las preferencias de los niños de su público objetivo. Para ello, planteen algunas preguntas como ¿sobre qué temas te gustaría leer? o ¿qué autores de la región conoces que escriban para niños? (TE (1), CT (1), S (4), P (26); Minedu, 2016b, p. 229)

UA (99): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

De acuerdo con la información anterior, determinen los textos literarios infantiles que serán parte de su antología. Organícenlos según el género literario al que pertenecen en un cuadro como el siguiente: (TE (1), CT (1), S (4), AA (73); Minedu, 2016b, p. 229)

Género narrativo	Género poético	Género teatral

UA (100): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Revisen el cuadro anterior e identifiquen en qué género literario se necesitan más textos para que los elaboren. (TE (1), CT (1), S (4), AA (74); Minedu, 2016b, p. 229)

Si necesitan más textos	→	escriban un texto narrativo;
Si necesitan más textos	→	redacten un texto poético; por ejemplo, un poema.
Si necesitan más textos	→	elaboren un texto teatral; por ejemplo, un guion teatral.

UA (101): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Elaboren comentarios para los textos que incluirán en la antología. Con el fin de enriquecer estas apreciaciones, tengan en cuenta las siguientes preguntas: (TE (1), CT (1), S (4), AA (76); Minedu, 2016b, p. 229)

Aspecto	Preguntas guía
Formas de expresión literaria	¿En qué forma se presenta el texto? **Si está en prosa:** ¿Cómo están organizados los párrafos? ¿De qué manera se plantean las oraciones? **Si está en verso:** ¿Cuántas estrofas y versos tiene?
Figuras literarias	¿Qué figuras literarias encuentras en el texto? ¿Qué significa cada una de ellas? ¿Por qué crees que el autor hizo uso de ellas?

Ficción	¿Qué mundos ficticios han sido creados por el autor? Fundamenta.
Representaciones de la realidad	¿Qué partes del texto te causan gracia o te parecen divertidas? ¿Por qué? ¿Qué partes del texto te generan temor? ¿Podrías considerarlas terroríficas? Fundamenta. ¿Hay partes del texto que pueden ser grotescas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
Intertextualidad literaria	¿Qué relación encuentras entre este texto y otros de la antología? ¿Cuáles son las características similares entre este texto y otros que hayas leído?

UA (102): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Organicen su antología. Incluyan en ella una carátula llamativa, una presentación o introducción, la relación de textos literarios que han elegido y sus respectivos comentarios. Finalmente, pueden añadir un índice. (TE (1), CT (1), S (4), AA (77); Minedu, 2016b, p. 230)

UA (103): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Cuando concluyan con la elaboración de su antología, revisen si en todos los textos que han creado, consideraron las características propias de los géneros literarios a los que pertenecen. (TE (1), CT (1), S (4), AA (78); Minedu, 2016b, p. 230)

UA (104): **Proyecto: "Encuentro con la literatura infantil de nuestra región"**

Realicen un día de presentación de sus antologías literarias. Para ello, ambienten un lugar propicio e inviten a sus destinatarios. (TE (1), CT (1), S (4), AA (79); Minedu, 2016b, p. 230)

La **UA (98)** propone un acercamiento inicial a los intereses del público lector infantil mediante la recolección de sus preferencias temáticas y autores conocidos. Esta acción de consulta genera un vínculo directo con el contexto sociocultural de los destinatarios, al reconocerlos como sujetos activos del proceso comunicativo. Además, favorece una concepción dialógica de la literatura, en la medida en que se parte de las voces del entorno para configurar el proyecto editorial. La tarea no se limita a una recopilación de datos, sino que introduce un componente ético y cultural en la toma de decisiones literarias.

La **UA (99)** introduce una organización sistemática del corpus textual, mediante la clasificación de los textos según su pertenencia genérica. Este ejercicio propicia la comprensión de la diversidad formal dentro de la literatura infantil, al tiempo que refuerza el criterio editorial. La creación de un cuadro clasificatorio evidencia un esfuerzo por construir una visión estructurada del conjunto de obras, y proyecta la antología como un producto con coherencia interna. Sin embargo, la falta de ejemplos o modelos podría dificultar la tarea si el grupo aún no domina los rasgos distintivos de cada género.

La **UA (100)** invita a realizar un análisis crítico del equilibrio genérico dentro de la antología. La identificación de géneros subrepresentados no solo promueve una visión panorámica del contenido, sino que exige asumir una postura activa frente a la producción. Esta decisión editorial, fundamentada en una necesidad específica, estimula el pensamiento estratégico y potencia la creatividad a partir de una carencia detectada. La propuesta adquiere valor formativo porque orienta la escritura hacia un propósito concreto vinculado a la estructura del conjunto.

La **UA (101)** introduce un trabajo de análisis literario que exige habilidades interpretativas complejas. A través de preguntas que abordan la forma, el estilo, el contenido ficcional, los efectos emocionales y las relaciones intertextuales, se consolida una lectura reflexiva y profunda. Esta tarea propicia el tránsito de la experiencia lectora a la argumentación crítica, en tanto se exige justificar las apreciaciones sobre los textos. El enfoque propuesto trasciende la simple comprensión literal e incorpora dimensiones estéticas, simbólicas y culturales, lo cual enriquece la experiencia formativa.

La **UA (102)** formula la organización editorial del producto final. La inclusión de elementos como carátula, presentación, índice y comentarios críticos pone en juego decisiones relacionadas con la estructura, el diseño y la intención comunicativa de la antología. Se trata de una tarea que articula competencias textuales, visuales y discursivas, y que convierte el conjunto de textos en un objeto literario coherente. Esta construcción global contribuye a consolidar la visión del libro como un proyecto cultural pensado para circular en una comunidad específica.

La **UA (103)** plantea una revisión técnica orientada a verificar la adecuación genérica de los textos producidos. Esta fase de evaluación promueve una actitud crítica hacia la escritura propia y exige contrastar lo producido con los marcos teóricos abordados. Aunque centrada en criterios formales, esta tarea podría enriquecerse mediante instancias de coevaluación o debate, que aporten miradas diversas y fortalezcan la autonomía crítica.

La secuencia culmina con la **UA (104)**, que proyecta la obra colectiva hacia un espacio de presentación pública. Esta instancia de socialización convierte el acto de lectura y escritura en una experiencia cultural compartida. La preparación del espacio, la invitación a un público real y la puesta en escena del libro configuran un escenario de validación simbólica que integra lo literario con lo comunitario. Se consolida, así, la dimensión sociocultural de la competencia literaria como experiencia viva, situada y comunicativa.

En conjunto, las actividades del proyecto “Encuentro con la literatura infantil de nuestra región” desarrollan una propuesta didáctica integral, en la que cada unidad cumple una función específica dentro del proceso de edición colectiva. A través de esta secuencia, los estudiantes ejercen su agencia como lectores, autores, editores y mediadores culturales. La ausencia de propuestas equivalentes en otros textos del corpus —como

Antologías literarias 1 y *2*, texto escolar *Comunicación 1* y *2* y el cuaderno de trabajo *Comunicación 2*— revela una discontinuidad en la integración de la literatura como práctica cultural significativa. En este sentido, se hace necesaria una revisión y actualización de los materiales escolares, orientada a incorporar enfoques que articulen producción, análisis y participación literaria desde una perspectiva situada y crítica.

4.3.2.2 Exposiciones, diálogos y compartires literarios

En este apartado, se analizan las actividades que promueven la socialización del contenido literario a través de exposiciones orales, mesas redondas, diálogos o sesiones de lectura compartida. Estas prácticas establecen una relación activa y dialógica con el texto, donde el lector se convierte en mediador de significados y transmisor de experiencias lectoras. El análisis se centra en la calidad de la interacción promovida, así como en el reconocimiento del entorno sociocultural como espacio legítimo para la circulación del saber literario. En lo que sigue, se analiza la concreción de este objetivo en las unidades del corpus.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (63): **Género literario: poético**

> Pasa en limpio tu texto. Luego, júntalo con el de tus compañeros y diseñen un cancionero. Acompáñenlo de imágenes. También pueden organizar un festival de la canción para presentar sus composiciones. (TE (1), CT (1), S (4), AA (47); Minedu, 2016b, p. 217)

UA (177): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las obras que leíste o escuchaste en tu infancia te permitieron disfrutar de la literatura? ¿Por qué?**

> **Para empezar**
>
> Dialoguen sobre las lecturas de la unidad a partir de las siguientes preguntas:
>
> - Teniendo como referencia a Queca, ¿experiencias gratas y no tan gratas con la lectura son las que recuerdan? ¿Por qué? (TE (2), TE-C (1), U (6), P (171); Minedu, 2016b, p. 162)

UA (182): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las obras que leíste o escuchaste en tu infancia te permitieron disfrutar de la literatura? ¿Por qué?**

> ¿Por qué creen que algunas personas se acercan más fácilmente a los textos literarios y a otras les cuesta más hacerlo? Anota sus conclusiones y compártelas con el resto de la clase. (TE (2), TE-C (1), U (6), P (173); Minedu, 2016b, p. 162)

UA (63): Esta actividad propone la elaboración de un cancionero colectivo a partir de textos poéticos creados en el aula, así como la organización de un festival de la canción. La propuesta impulsa la creación poética, la integración de lenguajes artísticos y la exposición pública de las producciones, lo que estimula la participación activa en la vida cultural escolar. La preparación del festival introduce un componente escénico que refuerza el compromiso con la calidad expresiva y potencia el sentido de audiencia. Además, el

trabajo en equipo y la responsabilidad compartida en la producción del cancionero consolidan vínculos entre los participantes y afianzan su identidad como comunidad lectora y creadora.

UA (177) y UA (182): Ambas unidades proponen espacios de diálogo reflexivo en torno a las experiencias lectoras de la infancia, a partir de preguntas que vinculan la lectura con el recuerdo, el afecto y la formación de una relación personal con la literatura. En la UA (177), se sugiere una conversación sobre los textos leídos o escuchados durante la niñez, en referencia a la figura de Queca, lo que abre la posibilidad de explorar memorias significativas y contrastar vivencias gratas o difíciles asociadas con el acto de leer. En la UA (182), se plantea un análisis sobre las razones por las que algunas personas se acercan con mayor facilidad a la literatura, lo que propicia una reflexión sobre los factores que inciden en la experiencia lectora. En ambos casos, las conclusiones se comparten en el aula, lo que transforma el espacio escolar en un foro abierto para la construcción de sentido. Estas actividades desarrollan la empatía, estimulan la escucha activa y enriquecen la comprensión de la lectura como un proceso diverso y subjetivo, profundamente influido por el contexto cultural y afectivo.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (428): **Canon literario teatral**

- EN EQUIPO. Reúnete con tres compañeros y compartan sus creaciones. (TE (4), CT (2), S (4), AA (69); Minedu, 2016, p. 221)

UA (600): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué la literatura aparece en la historia de la humanidad en cada época y en cada lugar?**

Trabajo cooperativo

Organicen una tertulia literaria para compartir todo lo que han aprendido y comentar alguna obra de un autor de su región. (TE (5), TE-C (2), U (9), AA (25); Minedu, 2016b, p. 237)

UA (601): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué la literatura aparece en la historia de la humanidad en cada época y en cada lugar?**

Trabajo cooperativo

Propongan nombres de autores de su región y los títulos de algunas de sus obras. (TE (5), TE-C (2), U (9), AA (26); Minedu, 2016b, p. 237)

UA (428): La actividad promueve la socialización de producciones teatrales en un contexto colaborativo, lo que contribuye a consolidar una experiencia literaria dialógica y reflexiva. Al compartir sus textos, los participantes no solo contrastan enfoques creativos, también ejercen la crítica constructiva y enriquecen su mirada estética mediante la retroalimentación entre pares. Esta dinámica fomenta la toma de decisiones colectivas, el desarrollo de habilidades argumentativas y el respeto por la pluralidad de voces dentro

del grupo. Asimismo, el trabajo cooperativo estimula la negociación de sentidos y refuerza el compromiso con la representación dramática como forma de construcción cultural compartida.

UA (600 y 601): Estas propuestas, centradas en la realización de una tertulia literaria y en la identificación de autores regionales, promueven el intercambio de ideas, el debate crítico y la construcción de una comprensión compartida en torno a la literatura local. Compartir conocimientos sobre obras y escritores del entorno inmediato contribuye a fortalecer la identidad cultural y a valorar el patrimonio literario regional. Asimismo, conectar el aprendizaje con la comunidad fomenta la participación activa y refuerza el vínculo entre lectura y entorno social. La elección de autores y títulos, además de favorecer la apropiación del proceso, estimula la reflexión autónoma y la toma de decisiones en un contexto colectivo.

Las unidades analizadas fortalecen la dimensión sociocultural de la competencia literaria al promover la interacción social, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del sentido literario. Actividades como la creación grupal, el intercambio de producciones y la discusión fomentan la colaboración, el pensamiento crítico y la argumentación. Sin embargo, la ausencia de propuestas similares en las *Antologías literarias 1* y *2* revela una inconsistencia que limita el alcance formativo de estas experiencias. Para potenciar su impacto, resulta necesario integrar de forma sistemática este tipo de estrategias en todos los materiales curriculares.

4.3.2.3 Difusión de creaciones literarias de su región

Este apartado examina las actividades que invitan a leer, valorar y compartir obras literarias provenientes del entorno regional. Estas propuestas favorecen el reconocimiento del patrimonio cultural local, fortalecen el sentido de pertenencia y visibilizan voces que suelen quedar al margen del canon escolar. El análisis busca establecer el grado de integración curricular de dichas actividades y su potencial para generar identificación cultural y orgullo por las expresiones literarias propias del contexto inmediato.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (95): **Proyecto: “Encuentro con la literatura infantil de nuestra región”**

> El propósito de este proyecto es difundir la lectura de los textos literarios infantiles de tu región mediante la elaboración de una antología literaria para niños. Esta incluirá comentarios realizados en equipo y una creación literaria inspirada en los textos interpretados. ¿Cómo se podría difundir entre los niños la lectura de los textos literarios de tu región mediante una antología literaria? Piensa y anota. (TE (1), CT (1), S (4), P (24); Minedu, 2016b, p. 228)

UA (98): **Proyecto: “Encuentro con la literatura infantil de nuestra región”**

Recojan las preferencias de los niños de su público objetivo. Para ello, planteen algunas preguntas como ¿sobre qué temas te gustaría leer? o ¿qué autores de la región conoces que escriban para niños? (TE (1), CT (1), S (4), P (26); Minedu, 2016b, p. 229)

UA (116): **Lectura 4: Textos narrativos: *Algunos autores clásicos infantiles***

¿Qué autores de cuentos infantiles de tu región conoces? Averigua su bibliografía. (TE (2), TE-C (1), U (3), P (11); Minedu, 2016, p. 68)

UA (158): **Lectura 3: Texto descriptivo: *Diccionario de los cuentos***

¿Cuál es el personaje más tradicional en los cuentos de tu región? Caracterízalo. (TE (2), TE-C (1), U (6), AA (52); Minedu, 2016b, p. 144)

UA (95): La actividad plantea la elaboración de una antología infantil compuesta por textos regionales, comentarios colaborativos y creaciones propias inspiradas en las lecturas interpretadas. Esta propuesta configura una experiencia literaria situada, que articula lectura, creación y reflexión, y favorece el diálogo con la tradición oral y escrita del contexto inmediato. La experiencia posiciona a quienes participan como agentes de difusión cultural, refuerza la apropiación del acervo literario local y fortalece la dimensión sociocultural mediante la inclusión activa de elementos identitarios en el proceso formativo.

UA (98): La consigna orienta a investigar las preferencias de un público infantil en relación con la literatura local, mediante preguntas sobre temas de interés y autores conocidos de la región. La actividad favorece una lectura contextualizada, que responde a la realidad del entorno y promueve decisiones editoriales acordes con las expectativas del destinatario. En consecuencia, se estimula la toma de conciencia respecto del valor comunicativo, estético y cultural de las producciones regionales, lo cual consolida el vínculo entre literatura y comunidad.

UA (116): La propuesta, dirigida a investigar la bibliografía de autores regionales de literatura infantil, impulsa el conocimiento del panorama literario local. Este acercamiento no solo favorece la recuperación de voces y temáticas propias de la región, sino que también promueve una mirada crítica y valorativa hacia las producciones culturales de su contexto. El contacto directo con autores y obras de su entorno inmediato fortalece el sentido de pertenencia y la comprensión del lugar que ocupa la literatura en la construcción de la identidad cultural.

UA (158): La actividad propone la caracterización de un personaje tradicional de los cuentos regionales, lo que implica un ejercicio de interpretación que parte de la memoria colectiva y el conocimiento del acervo narrativo local. Esta aproximación favorece la identificación de elementos simbólicos propios de la tradición oral y escrita de su entorno cultural, así como su valoración dentro del imaginario literario nacional. La visibilización de personajes regionales contribuye a consolidar la dimensión sociocultural de la competencia literaria, al integrar la diversidad cultural como parte del aprendizaje significativo.

- **2° grado de Educación Secundaria**

UA (480): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Crees que los mitos y las leyendas solo forman parte del pasado? ¿Por qué?**

Reto

Para reflexionar sobre la posibilidad de que los mitos y las leyendas queden en el pasado o, en cambio, perduren en el tiempo, conversarán con personas mayores, de preferencia procedentes de otra región, y recogerán los mitos de su lugar de origen. (TE (5), TE-C (2), U (3), AA (2); Minedu, 2016b, p. 84)

UA (513): **Lectura 10: Texto expositivo: *Características de la poesía andina y amazónica***

¿Qué poemas u obras poéticas forman parte del canon poético de tu región? ¿Y de nuestro país? (TE (5), TE-C (2), U (6), P (40); Minedu, 2016b, p. 161)

UA (480): La actividad propone una indagación oral sobre mitos y leyendas regionales mediante el diálogo con personas mayores, preferentemente de otras regiones. Este enfoque propicia un ejercicio de recuperación del patrimonio narrativo oral, al tiempo que promueve el reconocimiento de las tradiciones como elementos vivos en la configuración de la identidad cultural. La dimensión sociocultural de la competencia literaria se ve fortalecida mediante la exploración de saberes ancestrales, el intercambio intergeneracional y la valorización de relatos que expresan cosmovisiones propias de distintas comunidades del país.

UA (513): La actividad invita a identificar poemas y obras poéticas que integran tanto el canon regional como el nacional, con énfasis en expresiones vinculadas a la poesía andina y amazónica. Esta propuesta promueve el reconocimiento de la diversidad literaria del país y estimula una reflexión crítica sobre los criterios de canonización y visibilidad en el ámbito escolar. La inclusión de autores y títulos representativos de distintas regiones amplía el horizonte de lectura y favorece la construcción de una mirada plural sobre el patrimonio poético. A su vez, propicia una conexión significativa entre las producciones literarias y los contextos socioculturales que las originan, lo que fortalece la dimensión sociocultural de la competencia literaria y promueve el aprecio por las voces que expresan identidades históricas y territoriales diversas.

Las unidades que promueven la difusión de la literatura infantil regional contribuyen al fortalecimiento de la competencia literaria desde un enfoque sociocultural, en tanto impulsan la valoración del patrimonio local y el reconocimiento activo del entorno cultural. Sin embargo, la ausencia de propuestas similares en materiales como *Antologías literarias 1* y *2* y el cuaderno de trabajo *Comunicación 2* revela una falta de coherencia en el tratamiento de esta dimensión en el conjunto del currículo. Para asegurar una experiencia formativa equitativa y culturalmente significativa, resulta indispensable integrar de manera sistemática estas estrategias en todos los recursos pedagógicos del área.

4.3.2.4 Interrelación entre textos de distintas realidades culturales

En este apartado se examinan las propuestas didácticas que promueven la lectura comparativa entre textos provenientes de diferentes contextos culturales. Estas actividades amplían el horizonte del lector, desarrollan la empatía intercultural y fomentan una visión plural del fenómeno literario. En lo que sigue, se analiza la concreción de este objetivo en las unidades del corpus.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (22): **Canon literario narrativo**

Lee los siguientes textos. Después, realiza la actividad propuesta.

- Completa el siguiente cuadro de comparación y contraste. (TE (1), CT (1), S (4), AA (18); Minedu, 2016b, p. 196)

UA

"El Caballero Carmelo"	**Similitudes**	**"Los merengues"**
Personajes: _____		Personajes: _____
Nudo o conflicto: _____		Nudo o conflicto: _____

(37): **Representaciones estéticas de la realidad: el humor, lo terrorífico y lo grotesco**

Lee los siguientes textos. Después, realiza la actividad propuesta.

Compara los textos anteriores. A continuación, completa el cuadro. (TE (1), CT (1), S (4), AA (29); Minedu, 2016b, p. 202)

Características	**Texto 1**	**Texto 2**	**Texto 3**
Género literario			
Temas			
Personajes			
Finalidad del texto			

UA (22): La propuesta plantea una comparación entre los cuentos peruanos *El caballero Carmelo* y *Los merengues*, con énfasis en las semejanzas y diferencias relativas a personajes y conflictos narrativos. Aunque la actividad no promueve explícitamente la interrelación entre contextos culturales distintos, introduce el análisis comparativo como estrategia de lectura, lo cual resulta valioso como base metodológica para establecer vínculos interculturales en experiencias más complejas. Esta aproximación inicial aporta de forma incipiente a la dimensión sociocultural de la competencia literaria.

UA (37): La propuesta propicia la comparación de textos literarios procedentes de contextos culturales distintos, lo que constituye un ejercicio explícito de interrelación cultural. El análisis de variables como género literario, temas, personajes y finalidad del texto favorece una lectura crítica, centrada en identificar cómo distintas tradiciones culturales representan la realidad. Esta actividad se vincula directamente con la dimensión

sociocultural de la competencia literaria, ya que fomenta la comprensión de diversas perspectivas culturales, el reconocimiento de la pluralidad estética y la superación de visiones etnocéntricas en el abordaje de la literatura.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (360): **La intertextualidad literaria**

> ¿Cuántas veces al leer una obra literaria descubriste temas que fueron tratados por otros autores? (TE (4), CT (2), S (4), P (5); Minedu, 2016b, p. 204)

UA (527): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Crees que los mitos y las leyendas solo forman parte del pasado? ¿Por qué?**

> ¿Cuáles fueron los criterios de intertextualidad literaria que escogiste para analizar los poemas que elegiste? Fundamente. (TE (5), TE-C (2), U (6), P (45); Minedu, 2016b, p. 163)

UA (360): La unidad propone una reflexión en torno a la intertextualidad, mediante la interrogante sobre cuántas veces se han identificado temas recurrentes en distintas obras literarias. Aunque no se trabaja con textos específicos, esta aproximación resulta clave para desarrollar la capacidad de reconocer conexiones culturales y temáticas entre producciones literarias diversas. El análisis intertextual fomenta una mentalidad abierta, al evidenciar que ciertas experiencias y valores pueden adquirir formas distintas según el contexto cultural desde el cual se expresan. Así, se fortalece la dimensión sociocultural de la competencia literaria al ampliar el horizonte interpretativo más allá del entorno inmediato de lectura.

UA (527): La unidad exige una reflexión crítica sobre los criterios de intertextualidad empleados en el análisis de poemas seleccionados. Esta tarea promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas, al exigir la evaluación de los procedimientos interpretativos utilizados y el reconocimiento de la influencia del contexto cultural en la construcción de sentido. Justificar las decisiones analíticas fomenta el pensamiento crítico y una mayor conciencia sobre la manera en que la literatura articula experiencias humanas desde múltiples tradiciones culturales. De esta forma, la propuesta didáctica contribuye al fortalecimiento de la dimensión sociocultural, al promover una lectura consciente de los vínculos entre texto, cultura y subjetividad lectora.

Las actividades que vinculan textos de diversas realidades culturales a través de la intertextualidad constituyen un recurso valioso para robustecer la dimensión sociocultural de la competencia literaria. Las unidades analizadas estimulan procesos comparativos e interpretativos que favorecen el reconocimiento de la diversidad cultural y de las múltiples formas de representar la experiencia humana. No obstante, la ausencia de propuestas similares en las *Antologías literarias 1* y *2*, así como en el texto escolar *Comunicación 1*,

evidencia una falta de coherencia en el enfoque pedagógico, lo que restringe el alcance formativo de estas experiencias y limita su implementación equitativa en el aula.

4.3.2.5 Participación en la ampliación de una biblioteca

Este apartado analiza las actividades que proponen involucrarse en la curaduría, organización o expansión de la biblioteca escolar o del aula. Tales prácticas no solo fomentan el acceso equitativo al libro, sino que contribuyen al fortalecimiento del sentido de comunidad lectora y a la apropiación del espacio bibliográfico como entorno significativo. El análisis atiende a la naturaleza de las tareas propuestas y al grado de protagonismo conferido a quienes participan en estos procesos.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (20): **Género literario: narrativo**

> Pasa a limpio tu texto. Luego, júntalo con el de tus compañeros y elaboren un compendio de lectura. con la orientación del profesor, diagramen una carátula, y establezcan el orden y la estructura del compendio. Finalmente, encuadernen el compendio e intégrenlo a la biblioteca de la institución educativa. (TE (1), CT (1), S (4), AA (16); Minedu, 2016b, p. 195)

UA (20): La actividad plantea la creación de un compendio de lectura elaborado a partir de textos narrativos producidos en el aula. La propuesta impulsa la escritura creativa, colaboración, organización textual y presentación cuidada de los escritos. La incorporación del compendio en la biblioteca institucional refuerza el compromiso con el entorno escolar y promueve una participación activa en la construcción de un espacio común de aprendizaje. Asumir la producción de un recurso destinado al uso colectivo contribuye al sentido de pertenencia y al desarrollo de habilidades de escritura, edición y curaduría literaria. La experiencia propicia un acceso más amplio a materiales significativos dentro de la comunidad educativa.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (352): **Género literario: narrativo**

> Luego, júntalo con el de tus compañeros y elaboren un compendio. Revisen algunos compendios para conocer su estructura (portada, introducción, índice, etc.) ¿Qué formato tienen y qué información presentan? Con la ayuda del profesor, realicen las actividades que sean necesarias. Finalmente, encuadernen el compendio e intégrenlo a la biblioteca de la institución educativa. (TE (4), CT (2), S (4), AA (22); Minedu, 2016, p. 201)

UA (492): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Crees que los mitos y las leyendas solo forman parte del pasado? ¿Por qué?**

> Recopilen los mitos y leyendas que redactaron en una antología y piensen en un nombre atractivo para esta. Pueden donar esta antología a la biblioteca municipal, a fin de que

> luego sea usada por otros estudiantes. (TE (5), TE-C (2), U (3), AA (7); Minedu, 2016b, p. 85)

UA (352): La actividad culmina en la elaboración de un compendio colectivo, que incorpora una etapa de análisis de modelos previos. Esta fase inicial orienta la atención hacia la identificación de elementos estructurales esenciales —portada, introducción e índice—, los cuales sirven de referente para la organización del producto final. La secuencia de trabajo exige la puesta en práctica de habilidades vinculadas con la planificación, revisión textual y edición, lo que implica una aproximación metódica a los procesos de escritura. Asimismo, la integración del compendio en la biblioteca institucional proyecta la producción hacia una comunidad lectora concreta, lo que refuerza su dimensión comunicativa y literaria.

UA (492): La actividad profundiza en la dimensión social de la experiencia literaria mediante la organización de una antología de mitos y leyendas, con el propósito de donarla a una biblioteca municipal. Esta propuesta inscribe la producción textual en una práctica cultural con sentido comunitario, lo que otorga relevancia al acto de escribir dentro de una red de significación compartida. La consideración de un destinatario externo y el valor público del texto literario favorecen la comprensión de la función social de la escritura y consolidan una identidad autoral vinculada con el acervo narrativo local.

Las actividades analizadas fomentan la participación estudiantil en la ampliación de bibliotecas; no obstante, requieren fortalecer su dimensión sociocultural y vinculación con la biblioteca como espacio de aprendizaje. Se recomienda incorporar propuestas que reflejen la diversidad cultural, promuevan la investigación y contemplen mecanismos de evaluación. La ausencia de actividades similares en las *Antologías literarias 1* y *2* y en el texto escolar *Comunicación 1* limita el potencial formativo de estas experiencias, lo que evidencia la necesidad de revisar y actualizar dichos materiales para asegurar el desarrollo integral de la competencia literaria.

4.3.2.6 Reflexión sobre la literatura como sistema cultural y práctica social

Este apartado incluye las actividades orientadas a fomentar la reflexión crítica sobre el lugar que ocupa la literatura en la sociedad, su función comunicativa y su poder transformador. Tales propuestas buscan propiciar una comprensión de la literatura como construcción simbólica con implicancias éticas, políticas y culturales. El análisis evalúa en qué medida los textos escolares habilitan estos espacios reflexivos y cómo se articulan con las demás dimensiones de la competencia literaria.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (165): **Lectura 6: Texto poético: *Poemas***

> El canon literario de la poesía consiste en el conjunto de poemas u obras poéticas de gran valor artístico, que son referentes de la cultura y muestran gran capacidad para contagiar el gusto por la lectura.
>
> Los autores de estos poemas son clásicos infantiles de nuestro país. ¿Qué autores forman parte del canon literario de poesía infantil en tu región? (TE (2), TE-C (1), U (6), AA (59); Minedu, 2016b, p. 150)

UA (210): **Lectura 7: Texto teatral: *El león y el ratón* (en teatro)**

> ¿Qué autores de obras teatrales forman parte del canon literario de nuestro país? (TE (2), TE-C (1), U (9), P (190); Minedu, 2016b, p. 223)

UA (165): Esta unidad propone la identificación de autores representativos de la poesía infantil en la región, lo que contribuye al reconocimiento de la tradición literaria local y al fortalecimiento de la dimensión sociocultural de la competencia literaria. La actividad promueve el conocimiento del canon literario infantil, estimula la valoración de la producción poética regional y refuerza el vínculo con el entorno cultural inmediato. No obstante, su impacto podría ampliarse mediante una reflexión sobre la vigencia de estos autores en la actualidad y su influencia en la formación del gusto estético y literario contemporáneo.

UA (210): Esta unidad orienta al reconocimiento de autores teatrales que forman parte del canon literario nacional, y contribuye al fortalecimiento del vínculo con el patrimonio cultural del país. A través de esta actividad, se valora el teatro como expresión artística capaz de representar conflictos, valores y tensiones sociales, y se sitúa la literatura dramática en el marco de una tradición escénica que construye identidad colectiva. La pregunta guía abre la posibilidad de articular el conocimiento literario con una perspectiva histórica y cultural. No obstante, para ampliar el potencial formativo de la propuesta, resulta pertinente incluir una reflexión crítica sobre la vigencia temática de las obras abordadas, así como sobre su capacidad de interpelar a los lectores actuales desde sus contextos y preocupaciones.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (500): **Lectura 5: Texto expositivo: *Poesía andina contemporánea***

> ¿Qué elementos de la cultura andina podemos identificar en estas expresiones literarias? (TE (5), TE-C (2), U (3), P (32); Minedu, 2016b, p. 148)

UA (511): **Lectura 10: Texto expositivo: *Características de la poesía andina y amazónica***

> ¿Qué poemas del mundo andino y amazónico has leído? ¿Cuáles son sus características? (TE (5), TE-C (2), U (6), P (38); Minedu, 2016b, p. 160)

UA (500): La propuesta gira en torno a la identificación de elementos culturales andinos en la poesía contemporánea. Esta aproximación favorece la articulación entre contenido literario y contexto sociocultural, lo que enriquece la comprensión del texto desde

sus raíces simbólicas. El análisis de referentes culturales locales refuerza el conocimiento de la identidad regional. El impacto de la actividad crecería si se incorporan ejemplos de producciones poéticas actuales donde estos referentes dialogan con problemáticas contemporáneas.

UA (511): El análisis de poemas andinos y amazónicos ofrece una oportunidad para explorar la diversidad literaria y su estrecha relación con las identidades culturales regionales. Esta unidad integra saberes provenientes de distintas cosmovisiones al proceso formativo, y destaca el papel de la literatura en la construcción simbólica de comunidades. Se recomienda complementar el trabajo con espacios de diálogo orientados a pensar el lugar que ocupan estas poéticas en las dinámicas sociales actuales.

Las actividades analizadas afianzan la dimensión sociocultural de la competencia literaria al promover la identificación de autores locales, la reflexión crítica sobre mitos y leyendas, y el reconocimiento de la diversidad cultural. Sin embargo, la ausencia de propuestas similares en las *Antologías literarias 1* y *2* y en el cuaderno de trabajo *Comunicación 2* evidencia una inconsistencia curricular que limita su impacto pedagógico. Se recomienda actualizar estos materiales para incorporar actividades que vinculen la literatura con la realidad contemporánea y favorezcan una comprensión crítica de su función cultural en la sociedad.

4.3.2.7 Conversación con autores otros mediadores de la literatura

Este último apartado examina las actividades que proponen encuentros reales o simulados con autores, editores, narradores orales u otros agentes del campo literario. Estas experiencias acercan a la literatura como una práctica viva, situada y diversa. El vínculo directo con los productores del discurso literario amplía la comprensión de los procesos de creación, circulación e interpretación de las obras desde una perspectiva más amplia y contextualizada. El análisis se centra en determinar la presencia, modalidad y propósito de estas iniciativas dentro del marco de la dimensión sociocultural de la competencia literaria.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (194): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las obras que leíste o escuchaste en tu infancia te permitieron disfrutar de la literatura? ¿Por qué?**

Inviten libremente a las personas asistentes a comentar sus impresiones sobre los poemas declamados. (TE (2), TE-C (1), U (6), AA (16); Minedu, 2016b, p. 163)

UA (194): Esta actividad invita a los asistentes a compartir sus impresiones sobre poemas declamados. Esta dinámica fomenta la participación activa y el pensamiento crítico mediante la escucha, la reflexión y el intercambio de opiniones. La interacción con los compañeros ayuda a cultivar un ambiente de respeto y apreciación por la diversidad de interpretaciones. Sin embargo, para maximizar su impacto, sería beneficioso incluir pautas

sobre cómo dar y recibir retroalimentación constructiva, lo que podría enriquecer aún más la dimensión sociocultural de la actividad.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (487): **¿Crees que los mitos y las leyendas solo forman parte del pasado? ¿Por qué?**

Entre todos

Dispóngase a recoger mitos y leyendas de nuestro país. Para ello deberán conversar con personas mayores que puedan contarles algunos y realicen la pregunta del reto propuesto: ¿Los mitos y las leyendas deben quedar en el pasado? Empleen una grabadora para registrar la participación de los interlocutores. (TE (5), TE-C (2), U (3), P (24); Minedu, 2016b, p. 84)

UA (523): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué es importante conocer la poesía andina y amazónica?**

Entre todos

Piensen en la posibilidad de invitar a un poeta de su localidad para que se dirija a los invitados antes de iniciar el evento. (TE (5), TE-C (2), U (6), AA (14); Minedu, 2016b, p. 163)

UA (605): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué la literatura aparece en la historia de la humanidad en cada época y en cada lugar?**

Evalúen la posibilidad de invitar a la tertulia al autor de la obra que eligieron. (TE (5), TE-C (2), U (9), AA (30); Minedu, 2016b, p. 237)

UA (487): La actividad propuesta establece un vínculo con su patrimonio oral mediante la recolección de mitos y leyendas narrados por personas mayores. Esta interacción fortalece la dimensión sociocultural de la competencia literaria al propiciar un diálogo intergeneracional y una aproximación directa a las tradiciones narrativas. El uso de grabadoras introduce nociones básicas de documentación y refuerza habilidades investigativas. La pregunta guía orienta una reflexión sobre la vigencia de estos relatos. Sin embargo, la propuesta se beneficiaría de pautas claras para analizar críticamente el contenido recopilado, a fin de evitar una transcripción superficial y asegurar una experiencia formativa más profunda.

UA (523): La invitación a un poeta local para que comparta su experiencia antes de un evento literario representa una valiosa oportunidad para humanizar el proceso de creación literaria. Esta propuesta expone de manera directa cómo un autor se relaciona con su obra y su audiencia, lo que puede resultar inspirador y motivador. Además, refuerza la dimensión sociocultural de la competencia literaria al vincularlos con su comunidad y contexto local. No obstante, para potenciar la interacción, sería recomendable que preparen preguntas específicas para el poeta, lo que favorecería un intercambio más enriquecedor y significativo, promoviendo así una comprensión más profunda de los procesos de creación y circulación literaria.

UA (605): La evaluación de la posibilidad de invitar al autor de una obra elegida para una tertulia representa una estrategia eficaz para propiciar el diálogo entre autor y lectores. Esta propuesta no solo promueve la competencia literaria, sino que también fomenta un sentido de pertenencia mediante la conexión con el contexto de la obra discutida. La pregunta que guía esta unidad, sobre la relevancia de la literatura en la historia de la humanidad, invita a una reflexión crítica sobre el papel que cumple en la sociedad. Sin embargo, la actividad podría enriquecerse si se complementa con un marco teórico sobre la historia de la literatura, lo cual facilitaría un análisis más profundo.

Las actividades analizadas muestran un enfoque favorable hacia el desarrollo de la competencia literaria en su dimensión sociocultural. No obstante, su efectividad podría potenciarse mediante orientaciones que estimulen una interacción crítica y contextualizada. La ausencia de actividades similares en las *Antologías literarias 1 y 2* y en los cuadernos de trabajo *Comunicación 1 y 2* evidencia una inconsistencia curricular que limita el alcance formativo. Se recomienda revisar y actualizar estos materiales para garantizar una educación literaria más integral y culturalmente significativa.

4.3.3 Dimensión cognitiva

La dimensión cognitiva de la competencia literaria concibe la relación con la literatura como un proceso activo de comprensión, interpretación y reflexión, en el que el lector construye sentido a partir del texto y de su propia experiencia lectora. Desde esta perspectiva, leer literatura no se limita a decodificar palabras o identificar información explícita, sino que implica activar diversas operaciones mentales que articulan conocimientos previos, establecer inferencias, organizar información y valorar críticamente los contenidos.

Con el fin de delimitar esta dimensión, se identificaron ocho criterios de análisis: (1) participación en discusiones literarias, (2) elaboración de comentarios literarios, (3) desarrollo de diálogos sobre el texto leído, (4) aplicación de conocimientos literarios, (5) ejercicios para poner en juego la comprensión del texto, (6) empleo de organizadores gráficos, (7) asociación y comparación entre la realidad y la ficción, y (8) identificación del tema o tópico del texto literario. A través de estos indicadores, se examina si las actividades didácticas proponen una lectura que estimule la reflexión, el juicio interpretativo y la apropiación significativa del discurso literario.

En las secciones siguientes, se analizan las unidades que abordan estas habilidades, con el propósito de determinar si las propuestas didácticas presentes en los textos escolares favorecen el fortalecimiento de esta dimensión y promueven una lectura literaria intelectualmente exigente y formativa.

Resumen	
Opiniones	
Recomendación	

4.3.3.1 Participación en discusiones literarias

Este apartado examina un conjunto de unidades que promueven la participación en discusiones literarias orales o escritas. Estas actividades se orientan a generar espacios de intercambio de ideas, en los cuales los lectores formulan, defienden y contrastan interpretaciones a partir de las obras leídas. La discusión literaria no solo enriquece la comprensión del texto, sino que activa procesos cognitivos complejos como la argumentación, la evaluación crítica y la toma de postura ante diferentes puntos de vista. A continuación, se presentan las actividades identificadas y se analiza su contribución al desarrollo de esta habilidad cognitiva.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (90): **Comentamos un texto literario**

> Organicen sus ideas de acuerdo con la estructura de este tipo de texto: (TE (1), CT (1), S (4), AA (67); Minedu, 2016b, p. 225)

UA (93): **Comentamos un texto literario**

> Compartan su texto con otro equipo y escuchen sus apreciaciones.
>
> - Anoten las sugerencias y consideren las que ayuden a mejorar su texto.
>
> Organicen junto con su profesor un momento en el que puedan intercambiar sus comentarios con todos sus compañeros del aula. (TE (1), CT (1), S (4), AA (70); Minedu, 2016b, p. 227)

UA (137): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿La lectura de clásicos infantiles ayuda a la formación personal?**

> Dialoguen sobre las lecturas de la unidad a partir de las siguientes preguntas:
>
> ¿Creen que la afirmación del escritor argentino Jorge Luis Borges acerca de que la lectura “es una de las formas de felicidad” se aplica también a los clásicos infantiles? ¿Por qué? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (40); Minedu, 2016b, p. 84)

Las actividades propuestas en estas unidades estructuran un proceso formativo orientado a la lectura crítica y al desarrollo de la competencia comunicativa. La **UA (90)** organiza la reflexión literaria en tres etapas —resumen, opinión y recomendación—, lo que permite una comprensión global de la obra, el ejercicio argumentativo y la construcción de

un juicio valorativo. Esta estructura fortalece la capacidad para identificar elementos esenciales del texto, articular ideas con claridad y desarrollar una escritura con propósito. Por su parte, la **UA (93)** amplía el trabajo textual mediante la socialización de los escritos entre equipos, el registro de sugerencias y la coordinación de un espacio de retroalimentación colectiva. Esta dinámica promueve el intercambio de perspectivas, el respeto por la opinión ajena y la mejora sustancial del texto a través de la revisión colaborativa. El conjunto de ambas propuestas fomenta la apropiación crítica del contenido literario y refuerza el carácter social del acto lector.

UA (137): La reflexión en torno a la afirmación de Jorge Luis Borges sobre la lectura como fuente de felicidad, en relación con los clásicos infantiles, promueve una valoración subjetiva de la literatura y su impacto en la experiencia lectora. Esta actividad fortalece la argumentación y el pensamiento crítico, al vincular el juicio estético con la dimensión emocional del lector. No obstante, la propuesta podría optimizarse mediante la inclusión de referentes textuales concretos, que orienten el análisis y permitan establecer conexiones entre los clásicos infantiles y sus efectos formativos en contextos contemporáneos.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (429): **Representaciones estéticas de la realidad: lo terrorífico, lo grotesco y la ciencia ficción**

Dialoga con un compañero acerca de las situaciones presentadas en los textos y la realidad que se describe en cada uno de ellos. (TE (4), CT (2), S (4), AA (70); Minedu, 2016b, p. 222)

UA (516): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué es importante conocer la poesía andina y amazónica?**

Para empezar

Formen parejas para dialogar sobre el contenido de las lecturas presentadas en esta unidad.

Consideren las siguientes preguntas:

- ¿Qué sabían sobre la poesía andina y amazónica antes de desarrollar esta unidad?
- ¿Qué saben ahora y qué les gustaría saber? (TE (5), TE-C (2), U (6), P (42); Minedu, 2016b, p. 162)

UA (429): Esta unidad propone el diálogo en torno a las situaciones planteadas en textos vinculados a lo terrorífico, grotesco y ciencia ficción, con énfasis en las realidades representadas. Esta dinámica favorece el reconocimiento de cómo la literatura aborda problemáticas sociales contemporáneas, como exclusión o violencia, y estimula una lectura crítica desde diversas perspectivas. Asimismo, posibilita la confrontación entre las experiencias ficticias con las condiciones reales de los sujetos y contextos representados. Sin embargo, la propuesta presenta limitaciones, ya que no especifica con claridad los

aspectos que deben analizar durante el diálogo ni proporciona pautas que garanticen un abordaje profundo y orientado de los textos literarios.

UA (516): La actividad sugiere la conversación en parejas sobre la poesía andina y amazónica, a partir de lo aprendido en la unidad y de sus propios intereses. Esta propuesta fortalece la dimensión sociocultural de la competencia literaria al situarlos frente a expresiones poéticas que reflejan la diversidad lingüística, estética y simbólica del país. Además, incentiva la valoración de saberes previos y la construcción de nuevos conocimientos mediante el intercambio dialógico. Sin embargo, la actividad no incluye poemas específicos ni orientaciones analíticas concretas, lo que debilita su potencial para generar una lectura crítica y una apreciación más profunda de las obras regionales trabajadas.

Las actividades de participación en discusiones literarias presentes en las UA 90, 93, 137, 429 y 516 promueven el desarrollo de la competencia literaria en su dimensión cognitiva, al fomentar la reflexión crítica, argumentación y análisis textual. No obstante, algunas presentan carencias en cuanto a orientación pedagógica y ausencia de ejemplos que orienten la discusión. La falta de actividades similares en las *Antologías literarias 1 y 2* evidencia una inconsistencia curricular que limita su formación integral, por lo que resulta necesaria su incorporación sistemática en todos los materiales educativos.

4.3.3.2 Comentarios literarios

Este apartado se centra en las actividades que solicitan la elaboración de comentarios literarios, sea de forma escrita u oral. Estas tareas demandan una lectura comprensiva y reflexiva, que permita emitir juicios fundamentados sobre aspectos temáticos, estilísticos o ideológicos de los textos. La elaboración de comentarios contribuye al desarrollo de la competencia cognitiva al exigir la organización de ideas, la argumentación clara y la expresión personal de una valoración crítica. El análisis se dirige a evaluar la profundidad y el enfoque pedagógico de estas actividades.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (89): **Comentamos un texto literario**

> **EN EQUIPO**. Les sugerimos escribir el comentario de un texto que se encuentre en el Módulo de Biblioteca de su institución educativa. (TE (1), CT (1), S (4), AA (65); Minedu, 2016b, p. 225)
>
> - Tomen decisiones y contesten las siguientes preguntas:

Propósito	¿Para qué vamos a escribir el comentario?
Obra literaria	¿Sobre qué obra vamos a escribir? Pueden elegir una obra del género narrativo si les gustan las novelas, los cuentos, las leyendas o los mitos. También pueden optar por un texto del

	género poético o uno del género dramático. ¿Qué conocimientos tienen sobre la obra? ¿Por qué la eligieron? ¿En qué fuentes de consulta buscaremos información relacionada con la obra? □ Enciclopedias especializadas □ Páginas web confiables □ Enciclopedias en línea □ Otros (especificar)
Lector	¿A quién le vamos a escribir? ¿Qué características tiene el destinatario?
Registro	¿Con qué lenguaje escribiremos: formal o informal? ¿Por qué?

UA (90): **Comentamos un texto literario**

Organicen sus ideas de acuerdo con la estructura de este tipo de texto: (TE (1), CT (1), S (4), AA (67); Minedu, 2016b, p. 225)

Resumen	
Opiniones	
Recomendación	

UA (92): **Comentamos un texto literario**

Revisen que, al escribir su texto, hayan tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- ¿El texto cumple con el propósito para el que fue creado?
- ¿Se empleó en el texto un lenguaje apropiado para los lectores?
- ¿Las ideas están relacionadas de manera clara y coherente?
- ¿El texto está organizado en resumen, opiniones y recomendación?
- ¿Se han empleado palabras precisas variadas y apropiadas? (TE (1), CT (1), S (4), AA (69); Minedu, 2016b, p. 227)

UA (142): **¿La lectura de clásicos infantiles ayuda a la formación personal?**

Preparen su narración oral de la siguiente forma:

- Comenten las razones que hacen que este clásico infantil sea formativo para el lector. (TE (2), TE-C (1), U (3), AA (04); Minedu, 2016b, p. 85)

UA (229): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las enseñanzas de las fabulas tienen vigencia en el mundo actual?**

Comenten una de las fábulas observadas considerando argumento, moraleja, personajes y forma de representación. (TE (2), TE-C (1), U (9), AA (33); Minedu, 2016b, p. 237)

UA 89, 90 y 92: Estas unidades se articulan de manera coherente y abordan de forma progresiva el proceso de elaboración de un comentario literario. La UA 89 los introduce en la definición del propósito comunicativo de su texto y plantea la necesidad de elegir una obra literaria pertinente, promoviendo así una planificación consciente de la escritura. La UA 90 ofrece una estructura organizada —resumen, opiniones y

recomendación— que orienta la disposición lógica de las ideas y favorece la claridad del mensaje. Por último, la UA 92 establece criterios de revisión textual que subrayan la importancia de mantener la coherencia discursiva, emplear un lenguaje pertinente y cumplir con el propósito comunicativo previamente establecido. Este enfoque secuencial resulta eficaz, ya que los guía en la construcción de un comentario literario con fundamento interpretativo y orden argumentativo. No obstante, el desarrollo de estas actividades podría fortalecerse mediante la incorporación de modelos de comentarios previamente elaborados, así como con estrategias que orienten la identificación y formulación de opiniones y recomendaciones pertinentes. Ambos recursos contribuirían a consolidar sus habilidades de análisis y escritura crítica.

UA (142): La actividad orienta a construir una narración oral sobre los factores que convierten a un clásico infantil en una obra formativa. Esta propuesta favorece la reflexión crítica sobre los valores, las enseñanzas y los componentes identitarios presentes en la literatura infantil, y fortalece la competencia literaria desde una perspectiva experiencial. Además, estimula el desarrollo de habilidades comunicativas vinculadas a la expresión oral, indispensables para el trabajo colaborativo. Sin embargo, la actividad presenta márgenes de mejora, ya que no ofrece una guía interpretativa que profundice en los elementos narrativos relevantes. La incorporación de preguntas analíticas específicas permitiría una lectura más estructurada y una apropiación más significativa de los contenidos literarios desde su experiencia personal.

UA (229): La actividad plantea el comentario de una fábula a partir del análisis del argumento, personajes, moraleja y representación, con el propósito de identificar valores y enseñanzas pertinentes al contexto actual. Esta aproximación fortalece las habilidades de análisis literario y promueve una lectura ética del texto, aspectos que consolidan la competencia literaria desde su dimensión formativa. No obstante, la propuesta omite una fase que vincule de manera explícita el contenido literario con situaciones concretas de la vida cotidiana. Incorporar esta conexión permitiría una aplicación más significativa del aprendizaje y fomentaría una valoración crítica de la vigencia del mensaje literario en la experiencia del estudiante.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (437): **Comentamos un texto literario**

> **EN EQUIPO**. Les sugerimos escribir el comentario de un texto que se encuentre en el Módulo de Biblioteca de su institución educativa. (TE (4), CT (2), S (4), AA (78); Minedu, 2016b, p. 225)
>
> - Tomen decisiones y contesten las siguientes preguntas:

Propósito	¿Para qué vamos a escribir el comentario?

Obra literaria	¿Sobre qué obra vamos a escribir? Pueden elegir una obra del género narrativo si les gustan las novelas, los cuentos, las leyendas o los mitos. También pueden optar por un texto del género poético o uno del género dramático. ¿Qué conocimientos tienen sobre la obra? ¿Por qué la eligieron? ¿En qué fuentes de consulta buscaremos información relacionada con la obra? □ Enciclopedias especializadas □ Páginas web confiables □ Enciclopedias en línea □ Otros (especificar)
Lector	¿A quién le vamos a escribir? ¿Qué características tiene el destinatario?
Registro	¿Con qué lenguaje escribiremos: formal o informal? ¿Por qué?

UA (439): **Comentamos un texto literario**

Antes de redactar el comentario, consideren lo siguiente:

El comentario de un texto literario debe contextualizar la obra. Por ejemplo, puede presentar información del autor, la corriente literaria a la que este pertenece, las condiciones políticas en las que se creó la obra y el género del texto. Dependiendo del efecto que se quiera lograr, se incluyen algunos detalles y se omiten otros. (TE (4), CT (2), S (4), AA (80); Minedu, 2016b, p. 226)

UA (440): **Comentamos un texto literario**

El comentario de un texto narrativo o teatral debe presentar una lectura interpretativa de la obra. Para ello, se realiza un resumen de la trama que responda las preguntas: ¿qué ocurre?, ¿cómo está organizado el texto? A continuación, se realiza una lectura crítica de los personajes; se señala cuáles son los personajes principales y se discute lo que piensan, dicen y hacen. Simultáneamente, se indica cuál es el conflicto y el modo en que se organizan las acciones. (TE (4), CT (2), S (4), AA (80); Minedu, 2016b, p. 226)

UA (441): **Comentamos un texto literario**

Al analizar los aspectos formales, una de las primeras preguntas que el crítico se debe plantear es: ¿en qué partes se divide la obra y cuál es la función de cada una? Al identificar la estructura interna, es posible examinar, por ejemplo, a qué aspectos da prioridad el autor; cuál es el manejo del espacio y del tiempo; cómo se relacionan los personajes. (TE (4), CT (2), S (4), AA (80); Minedu, 2016b, p. 226)

UA (442): **Comentamos un texto literario**

Escriban la primera versión de su comentario a partir de lo que han planificado.

- Usen un vocabulario variado y apropiado de acuerdo con la obra elegida.
- Mantengan la estructura del tipo de texto. (TE (4), CT (2), S (4), AA (82); Minedu, 2016b, p. 226)

UA (443): **Comentamos un texto literario**

Revisen que al escribir su texto hayan tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- ¿El texto cumple el propósito para el que fue escrito?
- ¿El lenguaje es el adecuado para los destinatarios?
- ¿Las ideas expuestas fueron respaldadas mediante el uso de citas textuales?
- ¿El texto presenta la estructura adecuada de un comentario?
- ¿El vocabulario es preciso, variado y apropiado? (TE (4), CT (2), S (4), P (38); Minedu, 2016, p. 227)

UA (445): **Comentamos un texto literario**

> Pasen en limpio su texto considerando los aportes de sus compañeros.
> Editen su texto y elijan el formato y la presentación que deseen. (TE (4), CT (2), S (4), AA (84); Minedu, 2016, p. 227)

UA (437, UA 439-443 y UA 445): Este grupo de unidades abarca un proceso integral de creación y revisión del comentario literario; para ello, ofrece una guía completa. La UA 437, similar a la UA 89, inicia la actividad con la elección de una obra literaria y la definición del propósito del comentario. La UA 439 destaca la importancia de contextualizar la obra mediante la incorporación de información sobre el autor, la corriente literaria, el contexto histórico y el género del texto. La UA 440 orienta hacia una lectura interpretativa, que incluye el resumen de la trama, el análisis de los personajes y la identificación de los conflictos. La UA 441 propone examinar la estructura interna de la obra, aspecto fundamental para una comprensión profunda del texto literario. La UA 442 aborda la redacción del comentario, con especial atención al uso de un vocabulario preciso y a la organización del contenido. La UA 443 plantea la revisión del comentario con el fin de verificar su coherencia con los propósitos y criterios establecidos. Finalmente, la UA 445 orienta la presentación del comentario, con énfasis en la edición y el cuidado del formato.

Las actividades analizadas contribuyen al desarrollo de la competencia literaria al promover la reflexión crítica sobre la literatura y su vínculo con lo personal y social. No obstante, se identifican oportunidades de mejora, como ofrecer un marco más estructurado y conexiones más explícitas con la vida cotidiana. Además, se constató la ausencia de actividades similares en las *Antologías literarias 1 y 2* y en el texto escolar *Comunicación 2*, lo que limita el desarrollo de habilidades críticas y evidencia la necesidad de enriquecer estos materiales educativos.

4.3.3.3 Diálogo sobre el texto literario

En esta sección, se analizan unidades que estimulan el intercambio verbal entre lectores a partir de los textos literarios abordados. A diferencia de la discusión argumentativa formal, el diálogo literario se configura como una conversación exploratoria y cooperativa, orientada a compartir impresiones, formular interrogantes y construir significados de manera conjunta. Este tipo de interacción abre espacio a interpretaciones diversas del texto, al tiempo que activa capacidades cognitivas como la escucha atenta, la

empatía intelectual y la elaboración colectiva del conocimiento. El análisis se centra en las características de las propuestas que propician estas formas de interacción dialógica en torno a la obra leída.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (39): **Representaciones estéticas de la realidad: el humor, lo terrorífico y lo grotesco: *El poder de las palabras***

> ¿A qué se refiere el autor con la expresión “el poder de la palabra”? (TE (1), CT (1), S (4), P (8); Minedu, 2016b, p. 201)

UA (119): **Lectura 6: Texto narrativo: *El traje del Emperador***

> ¿Se podría afirmar que este texto constituye un cuento clásico? ¿Por qué? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (15); Minedu, 2016b, p. 72)

UA (39): La actividad propone una reflexión en torno a la expresión “El poder de la palabra”, lo que brinda la posibilidad de examinar su incidencia en las esferas social, cultural y emocional. Esta propuesta se inscribe en la dimensión cognitiva de la competencia literaria, dado que impulsa un análisis del lenguaje como herramienta capaz de influir en el pensamiento y la conducta. La comprensión de dicha influencia exige una interpretación crítica de los textos, la cual se fortalecería mediante la incorporación de ejemplos concretos donde este poder se haga evidente. Esta estrategia ayudaría a articular los conceptos teóricos con los contenidos textuales y consolidaría su apropiación por parte del lector.

UA (119): La propuesta plantea una reflexión crítica sobre el cuento *El traje del Emperador*, a partir del reconocimiento de sus rasgos como relato clásico. Esta actividad exige identificar elementos estructurales del género, como el arquetipo de personajes, la presencia de una moraleja y la configuración de un conflicto ejemplificador. El ejercicio promueve una lectura analítica que fortalece la dimensión cognitiva de la competencia literaria. Sin embargo, su impacto podría ampliarse mediante la inclusión de una reflexión sobre el valor formativo del cuento y su permanencia cultural, lo que permitiría comprender su vigencia como narración transmisora de valores sociales.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (375): **Figuras literarias**

> ¿Qué rasgo del cóndor en el poema te parece exagerado? ¿Por qué? (TE (4), CT (2), S (4), P (10); Minedu, 2016b, p. 208)

UA (533): **Lectura 3: Texto poético: *Arenga al peruano***

> ¿Por qué crees que la voz que habla en el poema dice lo siguiente: “No te humilles. Despierta. Elévate peruano”? (TE (5), TE-C (2), U (7), P (53); Minedu, 2016, p. 169)

UA (375): La actividad propone identificar el rasgo exagerado del cóndor en un poema, lo cual introduce en el reconocimiento de figuras literarias, especialmente la

hipérbole. Este enfoque favorece el análisis del lenguaje poético y potencia la dimensión cognitiva de la competencia literaria. Sin embargo, su alcance podría ampliarse con la inclusión de ejemplos comparativos de otras obras que utilicen recursos similares, a fin de enriquecer su capacidad de contraste estilístico y de interpretación crítica.

UA (533): La pregunta sobre la expresión “No te humilles. Despierta. Elévate, peruano” posibilita una aproximación a la configuración de la voz poética y a su carácter exhortativo. Esta propuesta fortalece la dimensión cognitiva, ya que impulsa una interpretación crítica del texto en diálogo con su contexto histórico y cultural. Sin embargo, la actividad podría presentar mayor solidez analítica si incluyera orientaciones para examinar la relación entre el sujeto enunciador y el destinatario, así como los efectos ideológicos o emocionales que busca provocar en el lector.

Las actividades de diálogo sobre el texto literario analizadas resultan, en términos generales, eficaces para reforzar la dimensión cognitiva de la competencia literaria. Cada una de ellas plantea interrogantes que promueven la reflexión crítica y el análisis profundo del texto. No obstante, estas propuestas podrían fortalecerse mediante un enfoque más contextualizado y el uso de ejemplos específicos que permitan establecer vínculos claros entre el análisis literario y su proyección en situaciones del entorno. La ausencia de este tipo de actividades en otros materiales educativos, como *Antologías literarias 1* y *2*, evidencia una oportunidad desaprovechada para ampliar el horizonte de comprensión y disfrute de los estudiantes, al restringir el desarrollo del pensamiento crítico y la posibilidad de establecer una relación significativa con la experiencia literaria.

4.3.3.4 Conocimientos literarios

Este apartado aborda las actividades orientadas al reconocimiento y uso de conocimientos literarios previos, como géneros, figuras retóricas, estructuras narrativas, movimientos estéticos o elementos de teoría literaria. Estas propuestas buscan recurrir a saberes adquiridos para interpretar y analizar el texto de manera más profunda. La activación y aplicación de estos conocimientos favorece una lectura más informada y crítica, por lo que se evaluará la pertinencia y profundidad de las consignas en función de su impacto cognitivo.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (24): **Canon literario narrativo**

> ¿Qué otras narraciones del autor forman parte del canon literario del Perú? (TE (1), CT (1), S (4), P (5); Minedu, 2016b, p. 197)

UA (122): **Lectura 7: Texto poético: *Blancanitos del Plantanar***

> ¿Cómo es un poema? ¿Cómo se ordenan las palabras? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (21 y 22); Minedu, 2016, p. 76)

UA (140): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿La lectura de clásicos infantiles ayuda a la formación personal?**

Para seguir aprendiendo

Amplia tus conocimientos. Busca información acerca de los géneros literarios.

Al término, compara los géneros literarios a partir de la información que has recopilado. Para ello, utiliza un cuadro como el siguiente: (TE (2), TE-C (1), U (3), AA (01); Minedu, 2016b, p. 84)

Rasgos	Género poético	Género narrativo	Género teatral

UA (24): La propuesta solicita identificar otras narraciones del mismo autor que forman parte del canon literario peruano, lo que amplía el conocimiento sobre la tradición narrativa nacional desde una perspectiva intertextual. Esta tarea favorece la comprensión del vínculo entre obra, autor y contexto sociocultural, al tiempo que orienta la reflexión sobre los criterios —implícitos o explícitos— que legitiman la pertenencia de ciertos textos al repertorio canónico. No obstante, la actividad presenta limitaciones relevantes: su focalización exclusiva en la narrativa deja de lado otros géneros que también conforman el canon, reduciendo así la visión panorámica de la literatura. Además, la ausencia de parámetros claros para delimitar qué constituye una obra canónica debilita el desarrollo de un juicio crítico fundamentado, y puede propiciar valoraciones subjetivas o imprecisas.

UA (122): Esta unidad introduce el lenguaje poético mediante el análisis de la estructura y el orden léxico del poema *Blancanitos del Plantanar*. El trabajo con estos elementos contribuye a la comprensión de la forma poética y de su capacidad expresiva. La actividad fortalece el conocimiento literario, ya que permite observar cómo el ritmo, la disposición textual y las imágenes inciden en la significación del poema. A pesar de ello, la ausencia de orientación docente específica limita el alcance interpretativo y puede dificultar el reconocimiento de múltiples sentidos. La inclusión de preguntas guiadas fortalecería el proceso de lectura crítica.

UA (140): La actividad propone una reflexión sobre el impacto de los clásicos infantiles en la formación personal y plantea la comparación de géneros literarios mediante la identificación de sus rasgos. Esta propuesta favorece la consolidación del conocimiento literario al vincular la experiencia lectora con categorías estructurales propias del discurso literario. A través de esta comparación, acceden a una visión más clara de las formas y funciones del texto literario. Sin embargo, la falta de orientaciones precisas para realizar la investigación y la comparación reduce la profundidad del análisis. Una estructura más definida permitiría lograr mejores resultados pedagógicos.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (506): **Lectura 9: Texto expositivo: *Poesía amazónica contemporánea***

> Para enriquecer sus creaciones, los autores emplean diversas figuras literarias. Estas formas de expresión se alejan del uso cotidiano y, por esto, resultan atractivas. Las más usuales son las siguientes:
>
> **La metáfora:** Consiste en la sustitución de un vocablo apropiado por otro en virtud de una relación de similitud establecida por el autor. Ejemplo: Los cabellos de oro del bebe son suaves. (TE (5), TE-C (2), U (6), t (1); Minedu, 2016b, p. 157)

UA (507): **Lectura 9: Texto expositivo: *Poesía amazónica contemporánea***

> **El símil:** Compara una con otra. Ejemplo: Él es duro como una piedra. (TE (5), TE-C (2), U (6), t (2); Minedu, 2016b, p. 157)

UA (508): **Lectura 9: Texto expositivo: *Poesía amazónica contemporánea***

> **La hipérbole:** Consiste en la exageración que parte de un concepto real para magnificarlo o minimizarlo. Ejemplo: Tiene tanta hambre que se comería un caballo. (TE (5), TE-C (2), U (6), t (3); Minedu, 2016b, p. 157)

UA (509): **Lectura 9: Texto expositivo: *Poesía amazónica contemporánea***

> **La personificación:** Consiste en otorgar rasgos o acciones propias del hombre a animales o cosas. (TE (5), TE-C (2), U (6), t (4); Minedu, 2016b, p. 157)

UA (510): **Lectura 9: Texto expositivo: *Poesía amazónica contemporánea***

> **El epíteto:** Consiste en añadir un sustantivo un adjetivo que complementa o determina su significado. Ejemplo: La oscura noche se cierne sobre nosotros. (TE (5), TE-C (2), U (6), t (5); Minedu, 2016b, p. 157)

Las unidades de análisis **UA (506–510)**, correspondientes a la lectura *Poesía amazónica contemporánea*, se enfocan en la enseñanza de figuras literarias fundamentales —metáfora, símil, hipérbole, personificación y epíteto—, lo que evidencia un tratamiento sistemático de los conocimientos literarios dentro de la dimensión cognitiva de la competencia literaria. En todos los casos, la estrategia consiste en una exposición teórica acompañada de ejemplos claros, lo cual favorece la identificación de los recursos y el reconocimiento de su función expresiva en la poesía. Sin embargo, el enfoque es eminentemente explicativo y limita el aprendizaje a un nivel de comprensión pasiva, sin propiciar la apropiación creativa ni el análisis crítico de los recursos en contextos variados. Esto restringe el alcance formativo de las actividades, que podrían enriquecerse con propuestas de producción literaria en las que los estudiantes apliquen de manera activa estas figuras en sus propios textos. En conjunto, las unidades contribuyen parcialmente al fortalecimiento de la dimensión cognitiva, pues si bien brindan al alumnado herramientas conceptuales sobre el lenguaje literario, no logran articular de forma plena el conocimiento con la experiencia creativa y expresiva que constituye el núcleo de la educación literaria.

Esta limitación se agrava por la omisión de actividades similares en el cuaderno de trabajo *Comunicación 2* y en las *Antologías literarias 1* y *2*, lo que reduce las posibilidades

de una formación literaria integral y restringe el desarrollo de vínculos significativos con la literatura.

4.3.3.5 Poner en juego la comprensión del texto

En esta sección, se presentan las unidades que exigen demostrar su comprensión del texto mediante actividades que implican síntesis, reformulación, identificación de ideas principales o reconstrucción del argumento. Estas tareas permiten constatar el grado de asimilación del contenido literario y su reconfiguración por parte del lector. El análisis considerará la complejidad de los desafíos cognitivos propuestos y su vinculación con los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (34): **Denotación y connotación: *Las cometas***

> ¿Por qué crees que se define a las cometas como “aves inquietas”? (TE (1), CT (1), S (4), P (8); Minedu, 2016b, p. 201)

UA (128): **Lectura 8: texto teatral: *La Bella Durmiente también ronca***

> ¿Cuál es el propósito de cada texto? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (31); Minedu, 2016b, p. 81)

UA (249): ***Salomón y Azrael***

> Salomón, con buena intención, desea ayudar al hombre que va a su palacio, ¿su auxilio tuvo resultados positivos? (TE (3), AL (1), AA (20); Minedu, 2015a, p. 49)

UA (276): ***El amigo fiel***

> En el relato «El amigo fiel» se habla acerca de la amistad. ¿Cómo justifica Hugo que, cada vez que pasa por la casa de Hans, se lleve frutos y flores del jardín de su amigo? (TE (3), AL (1), AA (46); Minedu, 2015b, p. 97)

UA (34): Esta unidad introduce el concepto de denotación y connotación a partir de la expresión “aves inquietas”, referida a las cometas. La actividad propicia la comprensión de los niveles de significado del lenguaje y desarrolla la capacidad de interpretar figuras retóricas en el discurso literario. Al explorar esta metáfora, ejercitan habilidades analíticas propias de la competencia literaria, especialmente en la dimensión cognitiva, ya que reconocen cómo el lenguaje literario construye sentidos más allá de su significado literal.

UA (128): La unidad propone una actividad orientada al reconocimiento del propósito comunicativo en diversos textos, competencia esencial en el análisis literario. Esta tarea está diseñada para comprender la intención del autor y su proyección en los componentes estructurales y temáticos de la obra. No obstante, la propuesta podría enriquecerse mediante la incorporación de pautas que orienten hacia una interpretación argumentada, respaldada por evidencias textuales. Este enfoque permitiría un examen más riguroso de la articulación entre forma, contenido y finalidad comunicativa.

UA (249): La unidad de análisis plantea una reflexión crítica sobre las decisiones del personaje Salomón y la relación entre intención y consecuencia. Desde esta

perspectiva, articula la lectura literaria con una dimensión ética que habilita la emisión de juicios valorativos desde planos tanto narrativos como axiológicos. Este tipo de actividad aporta al desarrollo del pensamiento crítico, en tanto exige ponderar la coherencia entre los actos y sus efectos dentro de la lógica interna del relato. Sin embargo, la formulación propuesta podría alcanzar mayor profundidad si integrara interrogantes orientados a explorar las motivaciones del personaje y su relación con los valores culturales que subyacen en la historia. La incorporación de este enfoque enriquecería la interpretación y abriría espacio para una comprensión más compleja de las tensiones éticas representadas en el texto.

UA (276): Esta actividad propone una indagación sobre la noción de amistad en el relato *El amigo fiel*, a través del análisis de las justificaciones ofrecidas por uno de los personajes para sustentar su comportamiento. La formulación promueve una lectura que vincula el contenido narrativo con categorías éticas y relacionales, lo que contribuye a desarrollar una interpretación crítica de las conductas representadas. Asimismo, plantea interrogantes sobre los límites de la lealtad, la reciprocidad y la instrumentalización afectiva en el marco de una relación aparentemente amistosa. El nivel de análisis podría enriquecerse mediante recursos didácticos que fomenten la confrontación de perspectivas interpretativas, como el debate argumentativo o la construcción de contraargumentos, lo cual permitiría tensionar las categorías éticas abordadas desde diversas ópticas.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (377): **Figuras literarias: *Tristitia***

> ¿Qué figura literaria predomina en la segunda estrofa del poema? Explica. (TE (4), CT (2), S (4), P (12); Minedu, 2016b, p. 209)

UA (502): **Lectura 5: Texto expositivo: *Poesía andina contemporánea***

> ¿De qué trata el poema de la página 150? (TE (5), TE-C (2), U (6), P (34); Minedu, 2016b, p. 151)

UA (651): ***El hijo***

> Para comunicar la angustia del padre por la suerte de su hijo, el narrador repite más de una vez que la naturaleza se ha detenido, ¿qué crees que significa esa expresión? (TE (6), AL (2), AA (47); Minedu, 2015b, p. 83)

UA (706): ***Polemistas***

> Álvarez dice que «trara» ha sido escrito claramente. ¿Lo que Álvarez afirma es cierto?, ¿por qué? (TE (6), AL (2), AA (103); Minedu, 2015b, p. 151)

UA (377): Esta unidad promueve la identificación de figuras literarias en un poema, lo que favorece el desarrollo de habilidades analíticas vinculadas a la forma estética del discurso. El reconocimiento de estos recursos permite comprender cómo el lenguaje poético intensifica el significado del texto y potencia su expresividad. El análisis se enriquece al identificar la figura predominante y relacionarla con su efecto en la

construcción del sentido global del poema. No obstante, la propuesta resulta limitada si no se acompaña de una reflexión sobre la función estética y comunicativa de dicha figura en el contexto de la obra.

UA (502): Esta actividad propone una síntesis del contenido de un poema perteneciente a la poesía andina contemporánea. La tarea permite identificar temas centrales, emociones evocadas y estructuras discursivas fundamentales. Desde la dimensión cognitiva, refuerza la comprensión global del texto poético y estimula habilidades de síntesis interpretativa. Sin embargo, se advierte una oportunidad desaprovechada al no incorporar interrogantes que orienten al análisis del contexto sociocultural del poema, lo que obstaculiza una comprensión más profunda de su significación y de su arraigo en la identidad regional.

UA (651): Esta unidad plantea el análisis de un recurso simbólico recurrente —la detención de la naturaleza— como manifestación de la angustia del personaje. La actividad promueve el reconocimiento de correlatos objetivos y su función dentro de la estructura narrativa. Esta operación interpretativa fortalece la dimensión cognitiva, al permitir que asocien recursos expresivos con estados emocionales. Sin embargo, el análisis podría ser más completo si se incluyera una indagación sobre la construcción del ambiente como reflejo del conflicto interno, lo que posibilitaría una lectura más integral del relato.

UA (706): Esta unidad se centra en la validación de una afirmación sobre la claridad expresiva de un texto literario, a partir del caso del vocablo “trara”. La actividad estimula el juicio crítico y el análisis argumentativo, elementos fundamentales en el desarrollo de la competencia literaria. A través de esta evaluación, se analiza la relación entre lenguaje, intención comunicativa y recepción textual. No obstante, el ejercicio adquiriría mayor profundidad si se articulara con un examen más detenido de las elecciones lingüísticas del texto, así como de sus implicancias interpretativas y estilísticas.

Las actividades centradas en la comprensión textual fortalecen la dimensión cognitiva de la competencia literaria al promover el análisis crítico y la interpretación. Su presencia en todos los textos analizados garantiza una enseñanza coherente y sostenida. No obstante, se identifican áreas de mejora, como la inclusión de ejemplos contextualizados, el estímulo de discusiones más profundas y el desarrollo de un análisis literario más integral.

4.3.3.6 Empleo de organizadores gráficos

Este apartado analiza las actividades que integran organizadores gráficos —como mapas conceptuales, esquemas o diagramas— para representar visualmente la información contenida en los textos literarios. Estas herramientas potencian la comprensión global del contenido, la relación entre elementos y la organización jerárquica de las ideas.

Desde el enfoque cognitivo, su uso contribuye a desarrollar habilidades metacognitivas, por lo que se examina su frecuencia, función y articulación con los objetivos de lectura.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (438): **Comentamos un texto literario**

Organicen sus ideas de acuerdo con la estructura de este tipo de texto. (TE (4), CT (2), S (4), AA (79); Minedu, 2016b, p. 226)

Comentario	Resumen	
	Opiniones	
	Recomendación	

UA (517): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué es importante conocer la poesía andina y amazónica?**

Para empezar

¿Qué características reconocen en los poemas leídos? Elaboren un organizador gráfico para registrar las características de la poesía andina. Realicen lo mismo para la poesía andina. (TE (5), TE-C (2), U (6), P (43); Minedu, 2016b, p. 162)

UA (553): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué la literatura aparece en la historia de la humanidad en cada época y en cada lugar?**

Para empezar

Dialoguen acerca del contenido de las lecturas presentadas en esta unidad y realicen las siguientes actividades:

Elaboren un mapa conceptual que resuma el contenido del texto “El viaje a la ficción”. (TE (5), TE-C (2), U (9), AA (21); Minedu, 2016b, p. 236)

UA (438): Esta actividad propone el análisis de un texto literario mediante el uso de un organizador gráfico que distribuye la información en tres secciones: «Resumen», «Opiniones» y «Recomendación». Esta estructura favorece una lectura comprensiva, promueve la reflexión crítica y orienta en la formulación de juicios personales sobre el texto. El ejercicio fortalece la dimensión cognitiva de la competencia literaria al integrar procesos de síntesis, valoración e interpretación argumentada.

UA (517): Esta actividad requiere que construyan organizadores gráficos diferenciados para representar las características de la poesía andina y amazónica. A través de esta técnica, se favorece la identificación, comparación y contraste de elementos culturales y formales propios de cada tradición poética. El organizador gráfico actúa como mediador del pensamiento analítico y facilita una comprensión más clara de los aspectos distintivos de cada corriente literaria.

UA (553): En esta unidad, se solicita la elaboración de un mapa conceptual a partir del texto *El viaje a la ficción*, con el fin de organizar de manera jerarquizada y sintética los contenidos clave del texto. Esta estrategia potencia habilidades como la

conceptualización, el análisis relacional y la comprensión global del discurso literario en su dimensión histórica y cultural. Además, propicia una visión integradora del conocimiento literario al establecer vínculos entre ideas centrales y secundarias.

El uso sistemático de organizadores gráficos constituye un recurso fundamental en el desarrollo de la dimensión cognitiva de la competencia literaria. Su implementación posibilita la estructuración del pensamiento, la identificación de tópicos relevantes y la articulación coherente de conceptos. Esta herramienta resulta clave en la profundización interpretativa del texto y en el afianzamiento de habilidades analíticas. Sin embargo, no se identifican propuestas que incluyan esta estrategia en materiales como el cuaderno de trabajo *Comunicación 1*, el texto escolar *Comunicación 1* ni las *Antologías literarias 1* y *2*. Esta omisión reduce las oportunidades de construir conocimiento de manera significativa mediante representaciones visuales, lo que resalta la necesidad de integrar actividades que incorporen estos recursos como parte del proceso formativo.

4.3.3.7 Asociación y comparación entre la realidad y la ficción

Esta sección examina las actividades orientadas a que el lector establezca vínculos entre el contenido de las obras literarias y su experiencia personal, su entorno sociocultural o su conocimiento del mundo. Este ejercicio comparativo activa procesos de interpretación crítica y posibilita la resignificación del texto desde una perspectiva subjetiva y contextualizada. Se analiza el potencial formativo de estas propuestas en la medida en que fomentan una lectura comprometida y una reflexión profunda sobre las relaciones entre la literatura y la realidad. En las siguientes unidades, se examina cómo se plantea y desarrolla este objetivo en el corpus analizado.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (3): **Creación literaria: El mundo de la ficción: *Cholito en la maravillosa Amazonía***

> Lee el siguiente texto del escritor peruano Óscar Colchado. Luego, desarrolla las actividades propuestas.
>
> - Señala a qué lugares se hace referencia en el texto y si estos existen en la vida real. (TE (1), CT (1), S (4), AA (1); Minedu, 2016b, p. 189)

UA (10): **Género literario: narrativo**

> ¿El cuento narra hechos maravillosos o cotidianos? (TE (1), CT (1), S (4), P (3); Minedu, 2016b, p. 192)

UA (3): Esta actividad plantea la identificación de los espacios mencionados en el relato *Cholito en la maravillosa Amazonía*, de Óscar Colchado, y la valoración de su correspondencia con lugares reales. Este ejercicio activa la capacidad de análisis comparativo entre el universo ficcional y el mundo empírico, lo cual fortalece la dimensión cognitiva de la competencia literaria. El reconocimiento de referentes geográficos reales en el discurso narrativo favorece la reflexión sobre la construcción de mundos posibles y sobre

los mecanismos de representación de la realidad en la literatura. La propuesta podría potenciarse mediante la incorporación de ejemplos de realismo mágico o procedimientos estilísticos que distorsionan lo verosímil.

UA (10): La actividad plantea una distinción entre hechos maravillosos y cotidianos dentro del relato, lo que orienta a reconocer los códigos narrativos que configuran el estatuto ficcional del texto. Esta diferenciación desarrolla habilidades de análisis vinculadas a la caracterización de los géneros literarios, a través del reconocimiento de convenciones, motivos y recursos discursivos. El ejercicio estimula el juicio crítico al exigir la argumentación de las respuestas sobre la base del contenido textual. Para enriquecer la actividad, sería pertinente incluir relatos comparables que integren elementos fantásticos y realistas, a fin de promover una lectura contrastiva de estructuras narrativas diversas.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (337): **Creación literaria: *El mundo de la ficción***

Señala en qué lugar se encuentra el personaje. ¿Existen lugares así en el mundo real? (TE (4), CT (2), S (4), AA (7); Minedu, 2016, p. 196)

UA (483): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Crees que los mitos y las leyendas solo forman parte del pasado? ¿Por qué?**

¿Cómo se presenta el mundo de ficción en los mitos y leyendas? (TE (5), TE-C (2), U (3), P (20); Minedu, 2016b, p. 84)

UA (547): **Lectura 7: Texto narrativo: *Lo recordaremos por usted perfectamente***

¿Cuáles son las características de los mundos de las historias de ciencia ficción que hayas visto o leído? (TE (5), TE-C (2), U (9), P (65); Minedu, 2016b, p. 230)

UA (337): Esta actividad plantea la identificación del espacio donde se sitúa el personaje y su correspondencia con lugares existentes en el mundo real. Esta propuesta estimula el análisis del universo ficcional a partir de descripciones literarias, lo que contribuye al desarrollo de la capacidad interpretativa. Al comparar estos espacios con referentes geográficos y culturales reales, se favorece la reflexión sobre los vínculos entre la ficción narrativa y la experiencia empírica. La actividad podría enriquecerse mediante el examen de cómo los escenarios ficticios proyectan, amplifican o transforman aspectos de la realidad sociocultural representada.

UA (483): La actividad invita a reflexionar sobre la vigencia de mitos y leyendas, así como sobre la forma en que estos relatos configuran mundos de ficción con un profundo arraigo cultural. Esta propuesta permite reconocer la continuidad de las estructuras narrativas tradicionales en el presente y refuerza la comprensión del papel simbólico y social de estas expresiones literarias. Su potencial se incrementa si se incorporan ejemplos contemporáneos que muestren cómo los mitos y las leyendas continúan articulando

imaginarios colectivos y establecen relaciones con problemáticas sociales y éticas actuales.

UA (547): Esta actividad focaliza el análisis en las características de los mundos narrativos propios de la ciencia ficción. Al examinar estos universos, activa su capacidad de interpretación y establece relaciones entre las proyecciones ficcionales y los debates sociales, éticos o científicos del presente. La actividad resulta pertinente para explorar cómo la literatura especulativa amplía los límites de la realidad y plantea interrogantes sobre el futuro de la humanidad. Su alcance podría ampliarse si incluyera instancias de análisis crítico sobre los discursos ideológicos y los conflictos contemporáneos presentes en las obras del género.

Las actividades orientadas a establecer vínculos entre la realidad y la ficción resultan esenciales para el fortalecimiento de la competencia literaria en su dimensión cognitiva. A través de estas, desarrollan habilidades para distinguir entre lo verosímil y lo inverosímil, lo que favorece la interpretación crítica y la argumentación fundamentada sobre los textos literarios. No obstante, se identifican oportunidades de mejora mediante la incorporación de ejemplos culturalmente contextualizados, así como el fomento de análisis más profundos. Cabe destacar la ausencia de este tipo de propuestas en los textos *Antologías literarias 1 y 2* y en el texto escolar *Comunicación 1*, lo que evidencia la necesidad de actualizar dichos materiales para garantizar una formación literaria integral.

4.3.3.8 Identificación del tema o tópico del texto literario

Este apartado examina las actividades que orientan al lector a reconocer el tema central o los tópicos desarrollados en el texto literario. Esta operación cognitiva, aunque elemental, resulta fundamental para acceder al sentido profundo de la obra, pues constituye un punto de partida para su análisis e interpretación crítica. El estudio se enfoca en cómo dichas actividades encauzan la comprensión temática, evaluando el nivel de mediación que ejercen: si promueven una lectura abierta y reflexiva o si, por el contrario, restringen la interpretación a una única línea de sentido previamente definida.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (65): **Canon literario poético: *Exacta dimensión***

¿Qué tema presenta el poema? (TE (1), CT (1), S (4), P (17); Minedu, 2016b, p. 213)

UA (127): **Lectura 8: Texto teatral: *La Bella durmiente también llora***

¿De qué historia se trata? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (28); Minedu, 2016b, p. 80)

Las actividades de las UAs 65 y 127 contribuyen a la dimensión cognitiva de la competencia literaria al orientar al reconocimiento del tema o argumento central de los textos trabajados. En el caso del poema *Exacta dimensión*, se promueve la identificación del sentido profundo, a partir de imágenes y recursos expresivos propios de la lírica, lo que estimula una lectura más consciente del discurso poético; mientras que la obra teatral *La*

Bella durmiente también llora exige reconstruir el argumento de base de un relato clásico, estableciendo vínculos entre tradición e innovación. Ambas actividades fortalecen la comprensión global de los textos y desarrollan habilidades para organizar e interpretar información literaria; sin embargo, presentan limitaciones comunes, ya que se restringen a la identificación temática o argumental sin profundizar en las implicancias críticas, simbólicas o ideológicas de las obras. Esto reduce la posibilidad de alcanzar una lectura más integral e intertextual que potencie el desarrollo pleno de la competencia literaria.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (466): **Lectura 6: Texto narrativo: *Cómo los hombres consiguieron el fuego***

¿Qué busca explicar el texto? (TE (5), TE-C (2), U (2), P (5); Minedu, 2016b, p. 70)

UA (469): **Lectura 6: Texto narrativo: *Cómo los hombres consiguieron el fuego***

¿Qué historia se narra en el texto? (TE (5), TE-C (2), U (2), P (8); Minedu, 2016b, p. 71)

UA (700): ***El demonio de la música***

¿De qué trata la historia de «El demonio de la música»? (TE (6), AL (2), AA (97); Minedu, 2015b, p. 140)

Las actividades de las UAs 466, 469 y 700 se inscriben en la dimensión cognitiva de la competencia literaria al centrarse en la identificación del tema o tópico de distintos textos narrativos. En el caso de *Cómo los hombres consiguieron el fuego* (UA 466), la tarea impulsa a reconocer la finalidad comunicativa del mito, vinculada a su función explicativa sobre el origen del fuego; mientras que la UA 469 refuerza esta aproximación al focalizarse en la reconstrucción de la secuencia narrativa y en la comprensión global de los acontecimientos. Por su parte, la UA 700, a partir del cuento *El demonio de la música,* orienta a la identificación del conflicto y del tema central, lo que permite trascender el nivel literal hacia un análisis comprensivo. En conjunto, estas actividades favorecen el desarrollo de habilidades inferenciales, de organización textual y de reconocimiento de la estructura narrativa, lo que fortalece la competencia literaria en su dimensión cognitiva. No obstante, su alcance es limitado por la ausencia de propuestas que articulen de manera explícita el contenido temático con su contexto sociocultural y simbólico, lo cual restringe el desarrollo de una lectura crítica más profunda.

La ausencia de actividades similares en el cuaderno de trabajo *Comunicación 2* y en la *Antología literaria 1* evidencia una limitación en la progresión curricular, lo que restringe el desarrollo integral de la comprensión literaria. Resulta necesario incorporar estas estrategias en todos los textos escolares para favorecer una lectura crítica y contextualizada.

4.3.4 Dimensión estético-lingüística

La dimensión estético-lingüística de la competencia literaria se refiere a la capacidad del lector para percibir, valorar y experimentar la forma artística del lenguaje en los textos literarios. Esta dimensión articula dos componentes inseparables: por un lado, la apreciación estética de los recursos expresivos empleados por el autor; por otro, el reconocimiento del potencial creativo del lenguaje como medio de representación simbólica, sonora y significativa.

Desde esta perspectiva, el análisis se orientó a identificar actividades que favorezcan tanto la comprensión del lenguaje literario como su recreación. Para ello, se establecieron ocho criterios específicos: (1) actividades que promueven la narración oral y los juegos con el lenguaje; (2) propuestas centradas en el reconocimiento de recursos estéticos como figuras retóricas o estructuras estilísticas; (3) lectura en voz alta de textos literarios; (4) lectura compartida que permita la exploración colectiva del texto; (5) dramatización de fragmentos literarios; (6) escritura creativa, tanto individual como colectiva, inspirada en modelos literarios; (7) intercambio de lecturas y escrituras entre compañeros; y (8) recitación o declamación poética como forma de expresión estética.

El objetivo de este apartado es determinar en qué medida las actividades propuestas en los textos escolares del área de Comunicación contribuyen al fortalecimiento de la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria. Para tal fin, se realizó un análisis detallado de las unidades de análisis extraídas de los seis textos que integran el corpus, con especial atención a aquellas que propician el descubrimiento, la apreciación y la vivencia del lenguaje como manifestación artística. Los resultados se exponen a continuación, organizados de acuerdo con los criterios establecidos, a fin de valorar la calidad formativa y el enfoque didáctico de las propuestas.

4.3.4.1 Narración oral

En este segmento, se consideran unidades que emplean la narración oral y los juegos lingüísticos como mecanismos didácticos para estimular el uso expresivo del lenguaje. Estas iniciativas buscan fortalecer sus habilidades comunicativas, así como su creatividad verbal como narradores, a través de dinámicas lúdicas que favorecen la apropiación activa del discurso literario. A continuación, se expone el corpus seleccionado y se reflexiona sobre el aporte de estas actividades al desarrollo de una relación significativa con la palabra.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (14): **Género literario: narrativo**

> Piensa en alguna anécdota o historia breve que quisieras narrar a tu comunidad a través de tu cuento. Escribe. (TE (1), CT (1), S (4), AA (10); Minedu, 2016b, p. 193)

UA (21): **Género literario: narrativo**

TEXTOS EN DIÁLOGO

EN EQUIPO. Busquen en el Módulo de Biblioteca de su institución educativa la obra literaria *Mitos, leyendas y cuentos,* de José María Arguedas y Francisco Izquierdo.

- Elijan dos cuentos.
- Realicen la lectura oral de los textos. (TE (1), CT (1), S (4), AA (17); Minedu, 2016b, p. 195)

UA (142): **¿La lectura de clásicos infantiles ayuda a la formación personal?**

Preparen su narración oral de la siguiente forma:

- Realicen una breve introducción que capture la atención del público. Pueden incluir alguna anécdota sobre el autor.
- Cuenten su relato empleando recursos de apoyo. (TE (2), TE-C (1), U (3), AA (04); Minedu, 2016b, p. 85)

UA (143): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿La lectura de clásicos infantiles ayuda a la formación personal?**

Presenten su narración oral. Recuerden que, cuando sean parte del público, deben tomar apuntes sobre las ideas más importantes que han escuchado en cada presentación. (TE (2), TE-C (1), U (3), AA (05); Minedu, 2016b, p. 85)

UA (14): Esta actividad plantea la producción de un cuento a partir de una vivencia personal. La escritura narrativa se erige aquí como medio para la construcción de una voz propia y el desarrollo de recursos expresivos vinculados con la estructura del relato. El anclaje en experiencias significativas favorece la articulación entre subjetividad y creación literaria, lo cual fortalece la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria.

UA (21): Esta unidad se centra en la lectura de cuentos y en la producción de un texto narrativo a partir de su estructura. La actividad propone la elaboración de un relato que respete los componentes constitutivos del género narrativo —situación inicial, conflicto, acciones y desenlace—, con lo cual se facilita la apropiación de las convenciones del cuento. Este ejercicio favorece la interiorización de recursos expresivos del discurso narrativo, así como la construcción creativa de mundos ficcionales desde una perspectiva estética, en correspondencia con la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria.

UA (142): Esta unidad articula la planificación, el ensayo oral y la presentación final de un relato de tradición oral, en cuya preparación se integran aspectos expresivos y elementos paratextuales que orientan la organización del discurso. La propuesta incluye anécdotas sobre los autores y recursos de apoyo que refuerzan la estructura narrativa y favorecen la conexión entre hablante y audiencia. La oralización planificada del relato contribuye al desarrollo de la conciencia discursiva, mientras que el uso de recursos expresivos consolida la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria.

UA (143): Esta unidad plantea la exposición oral de una narración y la toma de apuntes por parte del público, con el fin de identificar las ideas más relevantes presentadas por los compañeros. Esta dinámica potencia la escucha activa, estimula el pensamiento crítico y propicia la participación atenta y respetuosa dentro del grupo. Además, favorece la formación de criterios de valoración sobre los contenidos narrativos compartidos. La actividad fortalece la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria, ya que integra la producción oral con la recepción crítica del discurso, en un contexto de interacción significativa entre lectores.

Las actividades de narración oral y juegos con el lenguaje analizadas contribuyen al desarrollo de la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria. No obstante, su presencia no es uniforme en todos los textos escolares revisados. Se identificó su ausencia en el texto escolar *Comunicación 2*, en los cuadernos de trabajo *Comunicación 1 y 2* y en las *Antologías literarias 1 y 2*, lo que limita el acceso a experiencias formativas centradas en la creatividad y la expresión narrativa.

4.3.4.2 Reconocimiento de recursos estéticos

Las unidades incluidas en este apartado se orientan a promover el reconocimiento y apreciación de los recursos estéticos presentes en los textos literarios. Las propuestas revisadas procuran afinar la percepción estilística de los receptores mediante la exploración de metáforas, imágenes, ritmos y estructuras narrativas. Seguidamente, se presenta el corpus correspondiente y se analiza en qué medida estas experiencias contribuyen a una lectura más profunda y valorativa de la literatura.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (49): **Figuras literarias. Texto: *Mis brazos te esperan***

> Ubica en la primera estrofa una exageración. (TE (1), CT (1), S (4), AA (35); Minedu, 2016b, p. 206)

UA (51): **Figuras literarias. Texto: *Lluvia en el patio***

> Lee con entonación y ritmo adecuados el siguiente poema. Luego, desarrolla las actividades propuestas. ¿Qué personificaciones se presentan en el texto? (TE (1), CT (1), S (4), P (15); Minedu, 2016b, p. 207)

UA (52): **Figuras literarias: Lluvia en el patio**

> ¿Qué figura literaria predomina en la última estrofa? Explica. (TE (1), CT (1), S (4), P (16); Minedu, 2016b, p. 207)

UA (49): La consigna dirige la atención hacia una hipérbole presente en la primera estrofa del poema. El reconocimiento de esta figura retórica contribuye a identificar estrategias de intensificación expresiva y a comprender cómo la exageración deliberada construye imágenes de gran impacto simbólico. El ejercicio supone una aproximación al

sentido estilístico del texto y a su dimensión afectiva, al tiempo que afianza la lectura crítica del lenguaje como construcción estética.

UA (51): La unidad propone una actividad centrada en la identificación de personificaciones, enmarcada en una lectura oral atenta a la entonación y al ritmo. La atribución de cualidades humanas a entidades no humanas confiere al poema un valor simbólico adicional y transforma el entorno representado en un espacio animado por la emoción. La combinación entre lectura expresiva y análisis figurado fortalece la comprensión de la función estética de los recursos retóricos en la configuración del significado.

UA (52): La actividad plantea la identificación de la figura literaria dominante en la última estrofa del poema, lo cual demanda una lectura analítica que no se limite a la mera localización de elementos formales, sino que incorpore una interpretación argumentada del texto. La ausencia de una figura predefinida refuerza la autonomía interpretativa y estimula el pensamiento crítico. Esta tarea favorece la apropiación activa de los recursos expresivos del lenguaje poético, consolidando la competencia literaria desde la dimensión estético-lingüística.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (375): **Figuras literarias**

¿Qué rasgo del cóndor en el poema te parece exagerado? ¿Por qué? (TE (4), CT (2), S (4), P (10); Minedu, 2016b, p. 208)

UA (377): **Figuras literarias: *Tristitia***

¿Qué figura literaria predomina en la segunda estrofa del poema? Explica. (TE (4), CT (2), S (4), P (12); Minedu, 2016b, p. 209)

UA (378): **Figuras literarias: *El cóndor***

Lee el siguiente poema de la escritora peruana Rosa Cerna Guardia. Después, realiza las actividades propuestas. Subraya la única comparación que aparece en el poema. (TE (4), CT (2), S (4), AA (38); Minedu, 2016b, p. 209)

UA (375): La consigna solicita al estudiante identificar un rasgo exagerado atribuido al cóndor en el poema, el cual ha sido leído previamente con acompañamiento musical. La selección de este recurso didáctico favorece una experiencia estética multisensorial que enriquece la recepción del texto lírico. La actividad orienta la atención hacia la hipérbole como figura de intensificación simbólica, aspecto que contribuye a representar al ave andina como emblema de poder y libertad. El tratamiento de este recurso estilístico dentro de un contexto cultural significativo fortalece la apropiación crítica del contenido y el reconocimiento del valor expresivo del lenguaje poético.

UA (377): La tarea propone identificar la figura retórica predominante en una estrofa determinada, e implica que el estudiante justifique su elección mediante una breve

explicación escrita. Esta estructura evaluativa favorece el análisis del recurso expresivo en función de su pertinencia temática y de su papel dentro de la construcción del poema. Al exigir una argumentación propia, se estimula una lectura interpretativa que vincula la forma retórica con el efecto producido, reforzando la dimensión estético-lingüística y desarrollando competencias analíticas fundamentales para una lectura literaria profunda.

UA (378): Esta unidad los orienta a reconocer una comparación explícita en el poema *El cóndor*, de Rosa Cerna Guardia. Si bien la consigna se limita a identificar una figura literaria específica, la actividad abre la posibilidad de analizar cómo dicha comparación potencia la carga simbólica del texto. A partir de este reconocimiento, pueden aproximarse a una lectura más rica en matices, que les permita comprender el sentido figurado y la configuración estética de la imagen poética. Esta propuesta contribuye al desarrollo de la competencia literaria desde su dimensión estético-lingüística, en tanto articula el análisis formal con la interpretación del lenguaje literario como expresión simbólica.

El análisis de las unidades evidencia que las actividades orientadas al reconocimiento de recursos estéticos resultan clave para fortalecer la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria. Sin embargo, su ausencia en los textos *Comunicación 1* y *2* y *Antologías literarias 1* y *2* revela una discontinuidad que podría limitar el acceso de los alumnos a experiencias significativas con el lenguaje literario. Esta omisión resalta la necesidad de una incorporación más sistemática de este tipo de actividades en todos los materiales escolares.

4.3.4.3 Lectura en voz alta

Este apartado reúne unidades que incorporan la lectura en voz alta como estrategia didáctica para profundizar la interacción con los textos literarios. Las actividades contemplan el trabajo sobre la entonación, la prosodia y la expresividad, aspectos que intensifican la experiencia estética y amplifican el sentido del discurso literario. Esta práctica promueve una comprensión más vívida del contenido textual y consolida habilidades vinculadas a la competencia lectora y oral. A continuación, se expone el corpus seleccionado y se analiza el impacto de estas propuestas en el fortalecimiento de la relación afectiva y crítica con la literatura.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (256): ***La creación del mundo***

> En este relato se procura reproducir el modo de hablar de los peruanos afrodescendientes que habitan en la zona rural de Chincha. Observa esta cita:
>
> > «El tercé día Dio miró pa un lao y vio que lasaguas diabajo andaban haciendo su guto, yéndose pallá y pacá, ponde les daba la gana. Entonce dijo: “Quiacen deparramá esasaguas diabajo. Que

> siamontonen en un mimo sitio". Y lasaguas diabajo dieron un respingo de suto y corieron a amontonase dejando mucho lugare seco. Y sin pensalo má, Dio le llamó tiera a lo seco y mare al montón diagua.»
>
> Si no entiendes bien el texto, trata de leerlo en voz alta. Luego, reescríbelo tratando de adaptarlo a tu modo de hablar. ¿Qué te parece el resultado? (TE (3), AL (1), AA (28); Minedu, 2015a, p. 70)

UA (256): La actividad propone la lectura y reescritura de un relato que reproduce el modo de hablar de los afrodescendientes de la zona rural de Chincha. Esta propuesta didáctica introduce a los lectores escolares en un sociolecto distinto al estándar, lo cual propicia una aproximación a la diversidad lingüística y cultural del país. La lectura en voz alta favorece la comprensión del texto, mejora la entonación y facilita la percepción de las particularidades fonéticas y sintácticas del habla representada. La adaptación del pasaje a su forma habitual de expresión implica un ejercicio de comprensión lectora, interpretación y reflexión lingüística. En conjunto, esta actividad fortalece la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria al promover un contacto consciente con los registros orales y con la riqueza expresiva de las variantes del español peruano.

El análisis de las actividades de lectura en voz alta en los textos escolares de primer grado de secundaria evidencia una presencia limitada de este tipo de propuestas. Solo se identificó una actividad con este enfoque en *Antología literaria 1*, y no se hallaron ejercicios similares en los textos escolares *Comunicación 1 y 2*, ni en los cuadernos de trabajo *Comunicación 1 y 2*, ni en *Antología literaria 2*. Esta ausencia restringe las oportunidades de explorar la diversidad lingüística desde la oralidad. Resulta necesario incorporar de forma más sistemática actividades que promuevan la lectura en voz alta para fortalecer la competencia comunicativa y la apreciación de las variedades del lenguaje literario.

4.3.4.4 Lectura compartida

En este apartado se analizan unidades enfocadas en prácticas de lectura compartida, entendidas como espacios de construcción colectiva de sentido. Estas propuestas promueven el diálogo entre lectores, la confrontación de interpretaciones y el aprendizaje colaborativo. Se busca, además, potenciar la comprensión crítica y fortalecer vínculos comunitarios en torno a la lectura. En lo que sigue, se presenta el corpus trabajado y se explora el potencial de estas actividades para fomentar la interacción reflexiva con los textos.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (359): **Género literario: narrativo**

EN EQUIPO. Lean sus creaciones y escuchen las apreciaciones de sus compañeros. Mejoren sus textos a partir de las sugerencias que han recibido. (TE (4), CT (2), S (4), AA (16); Minedu, 2016b, p. 199)

UA (518): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué es importante conocer la poesía andina y amazónica?**

Comparen uno de los poemas de la unidad con otro que haya sido escrito por un poeta de nuestra costa. Lean expresivamente cada uno de ellos para reconocer el ritmo y la rima. (TE (5), TE-C (2), U (6), AA (9); Minedu, 2016b, p. 162)

UA (359): Esta unidad plantea una actividad centrada en la lectura compartida de textos narrativos de autoría estudiantil. La interacción entre pares, mediante la lectura y apreciación de las producciones propias, propicia un espacio de retroalimentación crítica que favorece la revisión y mejora de los textos. Este ejercicio no solo fortalece la dimensión estético-lingüística, a través del reconocimiento de recursos narrativos y estilísticos, sino también promueve la formación de lectores y escritores más conscientes de las posibilidades expresivas del lenguaje. La experiencia compartida de lectura potencia, además, la valoración de las voces individuales en un contexto colaborativo.

UA (518): Esta unidad propone una lectura expresiva y comparativa de poemas procedentes de distintas regiones del país. La actividad se centra en el reconocimiento del ritmo y la rima como componentes fundamentales de la musicalidad poética, lo cual resulta clave para la apreciación estética del texto lírico. El contraste entre registros estilísticos y temáticos vinculados a contextos culturales diversos promueve una sensibilidad literaria orientada a valorar la riqueza expresiva de la poesía regional. Esta propuesta enriquece la dimensión estético-lingüística mediante la exploración sonora del lenguaje y la experiencia compartida de la lectura.

El análisis de las unidades evidencia que las actividades de lectura compartida contribuyen significativamente al desarrollo de la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria. No obstante, se identificó una limitada presencia de este tipo de propuestas, ya que solo se hallaron en el cuaderno de trabajo *Comunicación 2* y en el texto escolar *Comunicación 2*, mientras que no se encontraron en el cuaderno de trabajo y texto escolar *Comunicación 1*, ni en las *Antologías literarias 1* y *2.* Esta ausencia sugiere la necesidad de ampliar su inclusión en todos los materiales para fortalecer el aprendizaje colaborativo y la apreciación literaria.

4.3.4.5 Dramatización literaria

Este apartado recoge unidades que incorporan la dramatización como recurso metodológico para acercar a los escolares a los textos desde una dimensión vivencial. Mediante la representación escénica, exploran personajes, emociones y tramas, generando un vínculo activo y corporal con la literatura. A continuación, se expone el

corpus correspondiente y se evalúa cómo estas estrategias fortalecen la comprensión simbólica y expresiva de las obras.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (8): **Los géneros literarios**

> **EN EQUIPO**. Dramaticen el cuento leído. Distribuyan los roles y preparen un texto teatral sobre lo que dirán. (TE (1), CT (1), S (4), AA (6); Minedu, 2016b, p. 191)

UA (71): **Género literario: teatral**

> En equipo, realicen una lectura dramatizada del siguiente texto: “La roca del camino”. (TE (1), CT (1), S (4), AA (51); Minedu, 2016b, p. 216)

UA (216): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las enseñanzas de las fábulas tienen vigencia en el mundo actual?**

> Con la intención de que reflexiones sobre la vigencia de las enseñanzas de las fábulas, convertirán una fábula a guion teatral y lo representarán. (TE (2), TE-C (1), U (9), P (196); Minedu, 2016b, p. 236)

UAs (8 y 71): Las unidades plantean la dramatización de cuentos y textos teatrales como estrategias de vinculación activa con los textos literarios. En la UA 8, se propone la escenificación de un cuento previamente leído, lo que implica la asignación de roles y la elaboración colectiva de un guion teatral. Esta práctica contribuye a profundizar la comprensión textual, favorece el trabajo colaborativo y estimula la oralidad expresiva a través de la construcción de personajes y diálogos. Por su parte, la UA 71 orienta una lectura dramatizada del texto teatral *La roca del camino*, lo que refuerza la dimensión performativa de la literatura. Ambas actividades consolidan la dimensión estético-lingüística al integrar lectura, interpretación y oralización creativa, promoviendo una apropiación significativa de las estructuras narrativas y dramáticas.

UA (216): Esta unidad plantea la conversión de una fábula en un guion teatral y su posterior puesta en escena. La actividad exige que comprendan el texto fuente, reconozcan sus elementos narrativos esenciales y desarrollen una adaptación creativa que conserve la estructura significativa del relato original. Este ejercicio refuerza la competencia literaria al integrar la interpretación, la escritura dramática y la expresión oral. La representación escénica genera una instancia de actualización simbólica del contenido ético de la fábula, lo que favorece su vinculación con dilemas contemporáneos. Además, la consigna activa una lectura crítica de los valores tradicionales desde una perspectiva situada, que interpela al sujeto lector en relación con su contexto sociocultural.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (409): **Género literario: teatral**

> **EN EQUIPO**. Le sugerimos escribir un texto teatral a partir de un texto narrativo que pertenezca a un autor peruano. (TE (4), CT (2), S (4), AA (57); Minedu, 2016b, p. 217)

UA (410): **Género literario: teatral**

Escojan el texto narrativo de un autor de su localidad o de otra región del país. (TE (4), CT (2), S (4), AA (58); Minedu, 2016b, p. 217)

UA (415): **Género literario: teatral**

¿En cuantos actos van a dividir la representación? ¿De cuántas escenas van a constar cada acto? (TE (4), CT (2), S (4), P (27); Minedu, 2016b, p. 218)

UA (416): **Género literario: teatral**

Pueden organizar sus ideas en un cuadro como el siguiente: (TE (4), CT (2), S (4), AA (61); Minedu, 2016b, p. 218)

	Personajes	**Lugar**	**Acciones**
Escena primera			
Escena segunda			
Escena tercera			

UA (417): **Género literario: teatral**

Escriban aquí la primera escena del acto primero. (TE (4), CT (2), S (4), AA (62); Minedu, 2016b, p. 218)

UA (418): **Género literario: teatral**

Creen un título que resuma el contenido de su texto teatral. Eviten los títulos demasiado largos o formados con palabras desconocidas. (TE (4), CT (2), S (4), AA (61); Minedu, 2016b, p. 219)

UA (419): **Género literario: teatral**

Revisen que la composición de su texto teatral presente los siguientes aspectos:

- ¿El texto teatral incluye parlamentos y acotaciones?
- ¿Las acotaciones contienen las diferentes indicaciones sobre los gestos, sentimientos y acciones?
- ¿El conflicto central se evidencia en los parlamentos de los personajes?
- ¿El lenguaje es el adecuado para el público?
- ¿Las escenas se distinguen con claridad? (TE (4), CT (2), S (4), P (30); Minedu, 2016b, p. 219)

UA (421): **Género literario: teatral**

Pasen en limpio su texto. Luego, prepárense para representarlo. Designen al personaje que interpretará cada uno y memoricen los diálogos que les corresponden. Ensayen varias veces antes de la función teatral. (TE (4), CT (2), S (4), P (32); Minedu, 2016b, p. 219)

UAs (409-421): Este conjunto de actividades articula un proceso formativo orientado a la creación y representación de un texto teatral a partir de una narración de autoría peruana. Las primeras propuestas (UA 409 y 410) introducen pautas para la construcción de la obra, lo que reduce el margen de dispersión en las decisiones creativas

iniciales y delimita un horizonte de expectativas en la producción textual. Posteriormente, las unidades comprendidas entre la UA 415 y la UA 419 establecen una progresión lógica que favorece la estructuración formal del texto dramático mediante la segmentación en actos y escenas. Esta organización secuencial contribuye al desarrollo de la conciencia sobre las convenciones del género y su lógica compositiva. Finalmente, la UA 421 traslada la experiencia escritural al plano performativo mediante la puesta en escena de la obra, instancia que activa la memoria discursiva, la modulación prosódica y los recursos expresivos corporales. En conjunto, estas actividades fortalecen la dimensión estético-lingüística al integrar los procesos de planificación, producción y escenificación en un itinerario creativo de complejidad creciente.

El análisis de las unidades evidencia que las actividades de dramatización literaria fortalecen la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria, al potenciar la expresión oral, la escritura creativa y la comprensión de los géneros. No obstante, su presencia resulta limitada, ya que solo se registró una actividad con este enfoque en los cuadernos de trabajo *Comunicación 1* y *2* y en el texto escolar *Comunicación 1*, mientras que no se encontraron propuestas similares en el texto escolar *Comunicación 2* ni en las *Antologías literarias 1* y *2*. Esta ausencia señala la necesidad de incorporar más actividades de dramatización en los textos educativos.

4.3.4.6 Escritura creativa individual y colectiva

Se incluyen en este apartado unidades orientadas al fomento de la escritura creativa tanto en el ámbito personal como grupal. Las actividades propuestas estimulan la invención literaria a partir de modelos textuales, consignas abiertas y ejercicios de escritura libre. Se pretende así ampliar las posibilidades expresivas y consolidar su competencia escritora. A continuación, se presenta el corpus trabajado y se valora su contribución al desarrollo de una voz narrativa propia.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (72): **Género literario: teatral**

> Les sugerimos que elijan un cuento popular de su localidad que les agrade. Luego, a partir de este, escriban un texto teatral.
>
> - Propongan cuentos populares que hayan leído o escuchado.
> - Elijan en consenso uno de los cuentos que más les agrade.
> - Determinen el subgénero teatral al que conviene adecuar el cuento. (TE (1), CT (1), S (4), AA (53); Minedu, 2016b, p. 217)

UA (73): **Género literario: teatral**

> Completa el siguiente cuadro con las características de tu obra. (TE (1), CT (1), S (4), AA (54); Minedu, 2016b, p. 217)

Tipo de obra	

Personajes	
Conflicto central	
Lugar y tiempo	

UA (74): **Género literario: teatral**

Tomen decisiones sobre los siguientes aspectos para poner en escena el texto creado:

Escenario _____

Utilería _____

Vestuario _____

(TE (1), CT (1), S (4), AA (55); Minedu, 2016b, p. 217)

UA (75): **Género literario: teatral**

Antes de redactar el texto teatral, consideren lo siguiente:

- ¿Qué personajes dialogarán primero? ¿En qué orden aparecerán los demás?
- ¿Qué acotaciones necesitarán escribir?
- ¿En cuántos actos van a dividir la representación? ¿De cuántas escenas va a constar cada acto? (TE (1), CT (1), S (4), P (20); Minedu, 2016b, p. 218)

UA (76): **Género literario: teatral**

Escriban aquí la primera escena del primer acto. (TE (1), CT (1), S (4), AA (56); Minedu, 2016b, p. 218)

UA (77): **Género literario: teatral**

Creen un título que resuma el contenido de su texto teatral y que sea atractivo. (TE (1), CT (1), S (4), AA (57); Minedu, 2016b, p. 219)

UA (78): **Género literario: teatral**

Revisen que, al escribir su texto teatral, hayan tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- ¿Se reconoce en el texto el subgénero teatral escogido?
- ¿Las acotaciones contienen las diferentes indicaciones sobre las actitudes de los personajes y explicaciones referidas al escenario, vestuario y decoraciones?
- ¿El conflicto central se evidencia en los diálogos entre los personajes?
- ¿Las escenas se distinguen con claridad?
- ¿El lenguaje es el adecuado para el público y al propósito de su texto? (TE (1), CT (1), S (4), AA (58); Minedu, 2016b, p. 219)

UA (79): **Género literario: teatral**

Pasen en limpio su texto y prepárense para representarlo. Designen el personaje que interpretará cada uno y memoricen los diálogos que les corresponden. Ensayen varias veces antes de la función teatral. (TE (1), CT (1), S (4), AA (59); Minedu, 2016b, p. 219)

Las unidades 72 a 79 configuran una secuencia didáctica integral orientada a la escritura y representación de un texto teatral, en la que se articula la memoria cultural con la creación literaria. El proceso inicia con la reescritura de un cuento popular en clave dramática (UA 72), lo que permite resignificar narraciones colectivas dentro de las

convenciones teatrales. Luego, se avanza hacia la planificación estructural mediante la identificación de personajes, conflicto, espacio y tiempo (UA 73), y la toma de decisiones sobre elementos escénicos como escenario, utilería y vestuario (UA 74), lo que vincula la dimensión literaria con la performativa. Posteriormente, se orienta la organización de los diálogos y acotaciones (UA 75), que desemboca en la escritura concreta de la primera escena (UA 76), donde confluyen las decisiones previas. La secuencia continúa con la creación de un título atractivo que sintetice el contenido de la obra (UA 77), seguida de un ejercicio de revisión y autoevaluación (UA 78), aunque sin ofrecer pautas precisas que guíen el proceso de mejora. Finalmente, la culminación se da con la copia en limpio y la preparación para la representación teatral (UA 79), reforzando la relación entre escritura y actuación. En conjunto, estas actividades conforman una propuesta que integra lo creativo, lo reflexivo y lo performativo; sin embargo, la ausencia de estrategias claras de revisión y reescritura limita parcialmente el desarrollo pleno de la competencia literaria.

El análisis de las actividades de escritura creativa en las unidades evidencia su contribución al desarrollo de la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria, al promover la creatividad, la colaboración y la reflexión crítica. No obstante, se advierte una limitada presencia de este tipo de propuestas en los materiales revisados: solo se identificó una actividad en el cuaderno de trabajo *Comunicación 1*, pero no se encontraron en el cuaderno de trabajo *Comunicación 2*, los textos escolares *Comunicación 1* y *2*, ni en las *Antologías literarias 1* y *2*. Esta ausencia subraya la necesidad de incorporar de forma más sistemática actividades de escritura creativa en dichos textos para fortalecer el desarrollo integral de la competencia literaria.

4.3.4.7 Intercambio de lecturas y escrituras

Este apartado analiza unidades que incluyen el intercambio de experiencias lectoras y producciones escritas entre pares. Las estrategias seleccionadas reconocen al otro como lector y autor, y establecen vínculos a través de la circulación de textos en espacios de diálogo literario. Estas propuestas consolidan una práctica colaborativa que fortalece la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria. El análisis examina el potencial de estas actividades para generar una comunidad de lectura y escritura basada en el reconocimiento mutuo, la escucha activa y la reflexión compartida.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (67): **Género literario: poético**

> EN EQUIPO. Escriban una composición de género poético. Luego, compártanla entre sus compañeros. (TE (1), CT (1), S (4), AA (49); Minedu, 2016b, p. 213)

UA (67): La unidad propone la producción colectiva de un texto lírico, seguida de su socialización en el grupo. La actividad integra procesos de creación y negociación

discursiva, en los que se articulan decisiones sobre el tono, la intencionalidad y la forma del texto. La etapa de socialización posibilita el reconocimiento de diversas sensibilidades estéticas y estilos expresivos. Esta práctica fortalece la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria, al integrar producción, recepción y evaluación de discursos poéticos en un espacio de interlocución horizontal.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (380): **Figuras literarias**

> **EN EQUIPO**. Compartan sus creaciones. (TE (4), CT (2), S (4), AA (40); Minedu, 2016, p. 209)

UA (396): **Género literario: poético**

> **Pasa en limpio tu texto**
>
> Luego, acompáñalo de imágenes. Junto con tus compañeros organiza una ronda de lecturas. Intercambien sus textos y léanlos con expresividad. Al finalizar, dialoguen sobre los sentimientos y emociones que experimentaron durante la lectura. Por último, reúnan todas sus creaciones en una antología (TE (4), CT (2), S (4), AA (51); Minedu, 2016b, p. 213)

UA (380): La actividad se centra en la puesta en común de textos elaborados colaborativamente, lo cual favorece la identificación de recursos estilísticos empleados y potencia la conciencia de las posibilidades expresivas del lenguaje figurado. El intercambio textual activa procesos de observación, inferencia y reformulación, esenciales para la maduración de la escritura literaria. Asimismo, contribuye al desarrollo de una lectura más atenta a los mecanismos retóricos del texto poético.

El análisis de las actividades de intercambio de lecturas y escrituras en las unidades muestra que estas propuestas fortalecen la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria al promover la creación, el análisis y la valoración crítica de textos entre pares. No obstante, su presencia es limitada, ya que solo se identificó una actividad de este tipo en los cuadernos de trabajo *Comunicación 1 y 2*, sin registros en los textos escolares *Comunicación 1 y 2* ni en las *Antologías literarias* 1 y 2. Esta ausencia señala una oportunidad desaprovechada para enriquecer la formación literaria mediante prácticas colaborativas de lectura y escritura.

4.3.4.8 Recitación y declamación poética en clases

Este apartado agrupa unidades que priorizan la recitación y la declamación poética como estrategias de aproximación a la literatura lírica. Estas actividades valoran la dimensión sonora, rítmica y emocional del texto poético, e impulsan una interpretación estética que involucra el cuerpo y la voz. A través de estas prácticas, acceden a una experiencia sensible del lenguaje que fortalece su expresividad y capacidad comunicativa.

A continuación, se presenta el corpus correspondiente y se analiza cómo estas propuestas potencian la sensibilidad poética y la expresividad del lenguaje en el aula.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (178): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las obras que leíste o escuchaste en tu infancia te permitieron disfrutar de la literatura? ¿Por qué?**

Reto

Con la intención de que reflexionen sobre la transcendencia de la literatura infantil, escribirán un poema sobre una obra infantil y lo declamarán en forma oral. (TE (2), TE-C (1), U (6), AA (11); Minedu, 2016b, p. 162)

UA (192): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Las obras que leíste o escuchaste en tu infancia te permitieron disfrutar de la literatura? ¿Por qué?**

- Aprendan el poema creado para que lo declamen de manera coral, es decir, una estrofa cada uno. (TE (2), TE-C (1), U (6), AA (12); Minedu, 2016b, p. 162)

UA (178): Esta unidad propone una aproximación introspectiva, al invitar a rememorar la literatura infantil leída o escuchada durante la niñez, lo cual configura un marco afectivo propicio para la producción poética. La escritura de un poema a partir de dicha evocación favorece la elaboración simbólica de vivencias personales, mediante recursos del lenguaje literario. La posterior declamación oral no solo activa la dimensión expresiva, sino que también fortalece la capacidad para comunicar emociones de forma estructurada y precisa ante un auditorio. En conjunto, la actividad incide de manera significativa en la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria, al integrar los procesos de creación e interpretación con la proyección comunicativa del texto producido.

UA (192): Esta unidad profundiza en el enfoque colaborativo mediante la recitación coral de un poema previamente aprendido por los estudiantes. La ejecución distribuida por estrofas no solo promueve la participación equitativa, sino que construye una experiencia estética colectiva que favorece la apropiación sensible del texto poético. La actividad refuerza la dimensión expresiva de la competencia literaria, al articular la voz individual con el entramado grupal, lo que incide en la valorización del lenguaje literario como vehículo de comunicación emocional y construcción compartida de sentido.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (519): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué es importante conocer la poesía andina y amazónica?**

Entre todos

Realicen una lluvia de ideas sobre cómo podrían organizar un recital poético para dar a conocer la poesía andina y amazónica a otros jóvenes como ustedes u a las demás personas de su localidad. Tomen acuerdos con la orientación de su profesor. (TE (5), TE-C (2), U (6), AA (10); Minedu, 2016b, p. 162)

UA (521): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué es importante conocer la poesía andina y amazónica?**

Entre todos

Consideren cómo van a organizar el recital poético: designen a los miembros del equipo que serán responsables de cada actividad. Tomen decisiones acerca de los poemas que serán declamados y nombren a los compañeros que van a preparar la declamación. (TE (5), TE-C (2), U (6), AA (12); Minedu, 2016b, p. 163)

UA (523): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué es importante conocer la poesía andina y amazónica?**

Entre todos

Piensen en la posibilidad de invitar a un poeta de su localidad para que se dirija a los invitados antes de iniciar el evento. (TE (5), TE-C (2), U (6), AA (14); Minedu, 2016b, p. 163)

UA (524): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué es importante conocer la poesía andina y amazónica?**

Entre todos

Soliciten permiso, con la asesoría de su profesor, para realizar el evento en un lugar público. Si lo prefieren, realicen las coordinaciones para llevan a cabo el recital en un ambiente de su institución educativa. (TE (5), TE-C (2), U (6), AA (15); Minedu, 2016b, p. 163)

UA (526): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué es importante conocer la poesía andina y amazónica?**

Entre todos

Elijan a un compañero que presente el recital y comparta brevemente con el público las experiencias de esta actividad. (TE (5), TE-C (2), U (6), AA (17); Minedu, 2016b, p. 163)

UA 519-526: Las actividades se presentan como un proceso concatenado, con el propósito de enriquecer las situaciones comunicativas entre el autor y el lector, al tiempo que fomentan una conexión más profunda con la poesía. La actividad inicial, UA 519, invita a los estudiantes a realizar una lluvia de ideas sobre la organización de un recital poético, una fase crucial que estimula la discusión y la creatividad, y que sienta las bases para un trabajo colaborativo bajo la guía del maestro. Esta dinámica no solo organiza las ideas del grupo, sino que también establece un itinerario claro para la ejecución del proyecto. En UA 521, se enfatiza la importancia de elegir los poemas a declamar y designar a los declamadores, lo que requiere que se involucren activamente en el proceso. Es fundamental que los declamadores sean voluntarios o aquellos con interés en la poesía, lo que garantiza una mayor entrega y autenticidad en la presentación. Gil (2003) señala que la mejor manera de acercar a los niños a la poesía es integrándola en su entorno de una manera relajada y espontánea, lo que refuerza la idea de que estas actividades deben ser accesibles y motivadoras. La actividad UA 523 fortalece el vínculo con la poesía al

introducir la figura de un poeta local, lo que no solo enriquece el evento, sino que también alimenta el entusiasmo y la motivación de los jóvenes. Este contacto directo con un autor real es crucial para generar interés y participación activa en el recital, ya que el entusiasmo es un motor fundamental para la implicación en los recitales. Finalmente, UA 526 cierra el ciclo al permitir que un compañero presente el recital y comparta sus experiencias, lo que facilita la interacción con el público. La socialización propicia un reconocimiento más consciente del propio proceso lector, al facilitar la identificación de logros y aspectos susceptibles de mejora, lo que redunda en una preparación más rigurosa ante futuras experiencias. Estas actividades consolidan hábitos lectores sostenidos y fomentan una relación significativa con el lenguaje poético. Al mismo tiempo, posibilitan el reconocimiento de la dimensión emocional del discurso y la afirmación de una identidad literaria en proceso de formación, en el marco del desarrollo integral de la competencia literaria.

El análisis de las actividades de recitación y declamación poética en las unidades de los textos escolares *Comunicación 1* y *2* evidencia su aporte al desarrollo de la dimensión estético-lingüística de la competencia literaria, al fortalecer la expresión emocional, la creatividad y el trabajo colaborativo. No obstante, se constató la ausencia de este tipo de actividades en los cuadernos de trabajo *Comunicación 1* y *2* y en las *Antologías literarias 1* y *2*, lo que revela una limitada presencia de estas prácticas en el conjunto de materiales educativos analizados. Esta omisión pone de manifiesto la necesidad de integrar de manera más sistemática actividades de recitación y declamación poética que amplíen el repertorio metodológico y enriquezcan la *experiencia estética en el ámbito escolar.*

4.3.5 Dimensión ético-filosófica

La dimensión ético-filosófica de la competencia literaria concibe a la literatura como una vía para explorar las complejidades de la condición humana, los valores que rigen nuestras acciones y los dilemas morales que atraviesan la vida social e individual. En este marco, el texto literario se interpreta como un espacio simbólico donde los lectores pueden confrontar ideas, creencias, conflictos internos y visiones de mundo que propician una reflexión crítica sobre la existencia. Este enfoque supera la apreciación estética o la mera comprensión argumental, orientándose hacia una lectura que interpela la conciencia del lector y favorece el desarrollo de su identidad ética.

Para identificar esta dimensión en el corpus, se establecieron dos criterios principales: (1) actividades que propicien la reflexión y la formulación de juicios críticos sobre los textos, con atención a los valores humanos, los dilemas morales y los principios éticos representados; y (2) actividades que propicien discusiones literarias en torno a los valores abordados en las obras, en las que se ejerciten el diálogo argumentativo, la toma de postura y el respeto por las opiniones divergentes.

Las secciones siguientes presentan las unidades de análisis que responden a estos criterios. El propósito es examinar en qué medida las propuestas de los textos escolares favorecen la construcción de una relación crítica, reflexiva y éticamente comprometida con la literatura, de modo que esta contribuya a la formación de sujetos moralmente conscientes, abiertos a la pluralidad de valores y capaces de dialogar filosóficamente con la alteridad.

4.3.5.1 Fomento de la reflexión y la opinión crítica sobre los textos literarios

Este apartado examina un conjunto de unidades diseñadas para desarrollar en ellos la capacidad de reflexión crítica frente a los textos literarios. Las propuestas pedagógicas seleccionadas se enfocan en crear espacios de lectura activa que propicien el pensamiento analítico y la expresión argumentada de opiniones personales. Estas actividades invitan a cuestionar, interpretar y establecer un diálogo con los contenidos literarios, con el propósito de construir una postura crítica fundamentada. A continuación, se presenta el corpus correspondiente y se evalúa el grado en que estas actividades fortalecen la dimensión ética e interpretativa de la competencia literaria.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (122): **Lectura 6: Texto narrativo: *El traje nuevo del Emperador***

> ¿Qué obras forman parte del canon de la literatura infantil? ¿Por qué? (TE (2), TE-C (1), U (3), P (19); Minedu, 2016, p. 75)

UA (144): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿La lectura de clásicos infantiles ayuda a la formación personal?**

> Reflexionen sobre la influencia de estos cuentos en la formación personal. Finalmente, planteen conclusiones a partir de la pregunta del título: **¿La lectura de clásicos infantiles ayuda a la formación personal?** (TE (2), TE-C (1), U (3), AA (11); Minedu, 2016b, p. 85)

UA (122): La pregunta orienta el análisis hacia la construcción del canon literario infantil, ya que plantea la identificación de las obras que lo conforman y los criterios que justifican su inclusión. Esta formulación favorece la reflexión crítica en torno a los mecanismos de legitimación cultural, así como a los valores e ideologías que determinan qué textos son reconocidos como representativos. La actividad contribuye al desarrollo de la dimensión ético-filosófica de la competencia literaria, en tanto articula pensamiento crítico, interpretación cultural y cuestionamiento de las jerarquías simbólicas dentro de la tradición literaria.

UA (144): La actividad establece un vínculo explícito entre los clásicos de la literatura infantil y los procesos de formación personal. La reflexión sobre los valores, normas y enseñanzas presentes en estos relatos favorece una comprensión crítica del papel de la literatura en la configuración del carácter. Se refuerza así la dimensión ético-

filosófica de la competencia literaria, en tanto se articula el análisis de las narrativas con la interiorización de principios éticos y modelos de comportamiento.

- **2.° grado de Educación Secundaria**

UA (486): **¿Crees que los mitos y las leyendas solo forman parte del pasado? ¿Por qué?**
Considerando el contexto actual, ¿creen que las personas usan su imaginación para justificar las razones de un hecho poco frecuente? Den un ejemplo. (TE (5), TE-C (2), U (3), P (23); Minedu, 2016b, p. 84)

UA (525): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿Por qué es importante conocer la poesía andina y amazónica?**
Revisa tu desempeño a partir de las siguientes actividades:
¿Qué características valoras en la poesía andina y amazónica? (TE (5), TE-C (2), U (6), P (44); Minedu, 2016b, p. 163)

UA (486): La actividad promueve una reflexión sobre la vigencia de los mitos y leyendas en el presente, en relación con la tendencia humana a explicar hechos inusuales mediante la imaginación. Este ejercicio impulsa una comprensión crítica de la función narrativa de estas formas discursivas y de su permanencia en el imaginario colectivo. A través del análisis de estas manifestaciones culturales, pueden establecer conexiones entre las formas tradicionales del relato y las interpretaciones contemporáneas de la realidad, lo que fortalece la dimensión ético-filosófica de la competencia literaria. Su efectividad se incrementaría mediante la incorporación de ejemplos actuales que dialoguen con narrativas míticas o legendarias y que aborden temáticas de relevancia social.

UA (525): Esta actividad estimula la valoración crítica de la poesía andina y amazónica desde una perspectiva intercultural. Mediante la identificación de sus elementos estéticos y simbólicos, se promueve una comprensión más profunda de la cosmovisión que estas tradiciones expresan. La actividad contribuye al desarrollo de la dimensión ético-filosófica al poner en relieve la diversidad cultural como un valor literario y formativo. La experiencia de lectura se enriquecería con un análisis que integre cuestiones sociales, históricas o medioambientales abordadas en estos poemas, lo que permitiría vincular la literatura con el pensamiento crítico y la conciencia ética.

Las actividades revisadas fortalecen significativamente la competencia literaria en su dimensión ético-filosófica, al promover la reflexión crítica y el análisis de los valores presentes en los textos. No obstante, podrían potenciarse mediante la inclusión de ejemplos concretos, mayor diversidad de perspectivas y un tratamiento más explícito de las implicancias éticas de las obras. La ausencia de este tipo de actividades en los textos cuadernos de trabajo *Comunicación 1 y 2* y en las *Antologías literarias 1 y 2* representa una limitación curricular que reduce oportunidades valiosas para formar lectores críticos y socialmente comprometidos.

4.3.5.2 Discusiones literarias en torno a valores presentes en los textos

Este apartado examina unidades que abordan discusiones literarias centradas en la identificación y análisis de los valores representados en los textos. Las actividades tienen como propósito desarrollar en los escolares una conciencia ética a través de la literatura, mediante el abordaje de temas como la justicia, la solidaridad, la libertad o la empatía. Estas propuestas articulan el análisis literario con experiencias concretas y juicios personales, y contribuyen al desarrollo del pensamiento valorativo. A continuación, se presenta el corpus seleccionado y se analiza el impacto formativo de dichas actividades en la construcción de una lectura crítica con orientación ética.

- **1.° grado de Educación Secundaria**

UA (142): **¿La lectura de clásicos infantiles ayuda a la formación personal?**

Preparen su narración oral de la siguiente forma:

- Comenten las razones que hacen que este clásico infantil sea formativo para el lector. (TE (2), TE-C (1), U (3), AA (04); Minedu, 2016b, p. 85)

UA (145): **ACTIVIDADES GLOBALES. ¿La lectura de clásicos infantiles ayuda a la formación personal?**

Teniendo en cuenta las características de los clásicos escuchados, recopilen un cuento clásico de su comunidad y comenten acerca de su aporte formativo. (TE (2), TE-C (1), U (3), AA (07); Minedu, 2016b, p. 85)

UA (171): **Lectura 9: Texto narrativo: *Los días de Carbón***

¿Qué valores encuentras en los personajes de esta familia? (TE (2), TE-C (1), U (6), P (65); Minedu, 2016b, p. 156)

UA (201): **Lectura 1: Texto narrativo: *Fábula de la India***

¿Por qué las culturas tienen en su literatura textos con fines educativos? (TE (2), TE-C (1), U (9), P (181); Minedu, 2016b, p. 216)

UA (202): **Lectura 2: Texto narrativo: *El ciervo y el león***

¿Qué valor busca fomentar esta fábula? (TE (2), TE-C (1), U (9), P (182); Minedu, 2016, p. 218)

UA (203): **Lectura 2: Texto narrativo: *El ciervo y el león***

¿Se puede aplicar a la realidad en la actualidad? ¿Por qué? (TE (2), TE-C (1), U (9), P (183); Minedu, 2016b, p. 218)

UA (205): **Lectura 3: Texto narrativo: *El asno de sal y el asno cargado de esponjas***

¿En qué situación de tu vida o de algunas personas que conozcas se pueden aplicar las moralejas de estas fábulas? (TE (2), TE-C (1), U (9), P (185); Minedu, 2016, p. 220)

UA (212): **Lectura 9: texto narrativo: *La ballena y el lobo***

Mariano Melgar escribió estas fábulas a inicios del siglo XIX.

¿Crees que sus enseñanzas se mantienen actualmente? ¿Por qué? (TE (2), TE-C (1), U (9), P (192); Minedu, 2016b, p. 225)

UA (142): La interrogante orienta a argumentar en torno al carácter formativo de un clásico infantil, integrando componentes valorativos derivados del contenido literario. La formulación exige una lectura comprensiva que identifique rasgos temáticos asociados a la formación ética, así como una reflexión sobre los efectos que dichos textos pueden generar en la subjetividad del lector. El ejercicio fomenta la exploración de elementos axiológicos en la literatura canónica dirigida al público infantil.

UA (145): Desde una perspectiva intercultural, esta consigna invita a analizar un cuento clásico perteneciente a la tradición local. La relación entre la narrativa oral y los valores comunitarios se plantea como objeto de reflexión crítica, lo que permite reconocer la literatura oral como un vehículo legítimo de transmisión ética. El carácter abierto de la pregunta favorece la integración de saberes locales y configura un espacio de valoración de expresiones culturales diversas, en consonancia con la dimensión ético-filosófica de la competencia literaria.

UA (171): La actividad se enfoca en la identificación de elementos valorativos implícitos en el relato *Los días de Carbón*. A partir del análisis de las relaciones familiares retratadas, se construye una reflexión sobre principios como la fraternidad, la solidaridad y la resiliencia. La interrogante conlleva una interpretación situada, vinculada al reconocimiento del entorno narrativo como espacio para la elaboración de juicios morales.

UA (201): La pregunta problematiza la función ética de la literatura en distintas tradiciones culturales. La formulación activa una reflexión metatextual sobre la dimensión formadora del discurso narrativo, y posiciona a la literatura como portadora de valores socialmente compartidos. Esta aproximación refuerza una mirada transcultural del fenómeno literario en clave ética.

UA (202): La pregunta consulta sobre una escena ficticia que exprese una emoción intensa, lo que orienta la producción hacia una experiencia literaria cargada de subjetividad y sentido estético. Esta formulación estimula la creación de imágenes, la exploración del lenguaje connotativo y la organización coherente de una secuencia narrativa breve, aspectos centrales en la formación de la competencia literaria. La actividad, además, conlleva un ejercicio de introspección y selección léxica cuidadosa, pues exige traducir sentimientos en palabras de manera verosímil y expresiva, reforzando así la dimensión estético-lingüística.

UA (203): Esta actividad plantea la vigencia del mensaje de la fábula en el contexto actual. La pregunta requiere establecer relaciones entre el contenido literario y su aplicabilidad en situaciones contemporáneas. Esta propuesta estimula una reflexión ética contextualizada y promueve una lectura crítica sobre la permanencia de ciertos valores en el tiempo.

UA (205): La propuesta invita a relacionar las moralejas de dos fábulas con experiencias personales o cercanas. Esta estrategia refuerza una lectura situada, centrada en la identificación de aprendizajes aplicables a la vida cotidiana. El vínculo entre el texto y la vivencia fortalece la interiorización de los valores y la capacidad de autorreflexión.

UA (212): La pregunta interroga la vigencia de las enseñanzas contenidas en las fábulas escritas por Mariano Melgar. La reflexión se sitúa en un plano diacrónico, que considera la continuidad o transformación de los referentes éticos desde el siglo XIX hasta el presente. Esta aproximación estimula una evaluación crítica del texto literario en relación con su contexto histórico y su proyección en el horizonte actual de valores.

Las unidades analizadas constituyen una estrategia pertinente para vincular la lectura literaria con la reflexión ética. Estas actividades se enfocan en los valores presentes en los textos y aportan al desarrollo de la competencia literaria desde una perspectiva crítica y formativa. Sin embargo, no se identifican propuestas equivalentes en los cuadernos de trabajo *Comunicación 1* y *2*, las *Antologías literarias 1* y *2*, ni en el texto escolar *Comunicación 2*. Esta omisión restringe la posibilidad de consolidar una comprensión profunda de la literatura como herramienta para la formación ética del estudiantado.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación constituye un aporte primigenio en el campo de la didáctica de la literatura en Perú, en tanto aborda de manera específica el análisis de la educación literaria en los textos escolares del área de Comunicación de 1.º y 2.º grados de Educación Secundaria. No se han encontrado antecedentes que estudien de forma conjunta esta categoría en el contexto nacional, regional o local, lo cual confirma el carácter innovador y pionero de este trabajo. La ausencia de estudios previos contrasta con la consolidación que el enfoque de la educación literaria ha alcanzado en países europeos como España; donde, desde finales de los años sesenta, se viene desarrollando una reflexión teórica y práctica más sostenida en torno a este campo. En Perú, por el contrario, los avances han sido limitados, tanto en el plano de la investigación como en la aplicación concreta en las aulas, lo que explica la pertinencia de este estudio.

Los resultados obtenidos muestran que la implementación de la educación literaria en los textos escolares oficiales analizados presenta deficiencias notorias. Si bien se han identificado actividades y contenidos que buscan vincular a los estudiantes con la lectura literaria, en muchos casos, estos no responden a los principios fundamentales del enfoque, como el fomento del placer estético, la formación del lector crítico, el desarrollo de competencias interpretativas y la construcción de una relación significativa entre el texto y el lector. Más bien, se evidencia una aplicación fragmentada, superficial o reducida a ejercicios mecánicos, lo que confirma la distancia existente entre los fundamentos teóricos de la educación literaria y su materialización en los recursos pedagógicos diseñados por el Estado.

En este punto, resulta necesario destacar la originalidad del hallazgo, pues el análisis del corpus —compuesto por cuadernos escolares, cuadernos de trabajo, textos escolares y antologías literarias— revela que la teoría de la educación literaria no siempre es comprendida ni aplicada de manera adecuada en el contexto peruano. La falta de claridad conceptual en los materiales examinados refleja, por un lado, una insuficiente formación especializada de quienes elaboran los textos; por otro, la ausencia de lineamientos coherentes y continuos por parte de las políticas educativas nacionales. Este desfase se explica también por la constante renovación de los materiales oficiales, lo cual impide consolidar una propuesta sistemática en torno a la enseñanza literaria.

La discusión de estos resultados permite, además, establecer una relación crítica con el marco teórico empleado. Desde la perspectiva de la estética de la recepción, por ejemplo, se advierte que los textos, rara vez, promueven la interacción activa del lector con

la obra literaria. Las actividades analizadas tienden a privilegiar respuestas únicas o cerradas, lo que limita la construcción de sentidos personales, la pluralidad interpretativa y la experiencia estética del alumnado. Asimismo, desde la semiótica del texto, se constata que la dimensión simbólica y polifónica de los textos literarios es reducida a interpretaciones unívocas, restando posibilidades para la exploración de significados múltiples. Del mismo modo, la pragmática literaria apenas se considera, pues se omiten los contextos de producción y recepción que enriquecen la comprensión de las obras. Finalmente, el enfoque procesual de la escritura tampoco encuentra una aplicación consistente, ya que las propuestas de producción escrita suelen estar orientadas a la reproducción de estructuras rígidas más que a la creación literaria como proceso.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que la educación literaria en Perú se encuentra en una fase incipiente y requiere una mayor articulación entre teoría y práctica. Mientras que autores como Colomer, Lomas o Mendoza, en el contexto internacional, han subrayado la necesidad de formar lectores competentes y críticos a través de estrategias didácticas significativas; así, los textos escolares peruanos continúan reproduciendo prácticas tradicionales centradas en la memorización, la identificación de recursos formales aislados o la resolución mecánica de ejercicios. La distancia entre ambos escenarios pone de manifiesto el desafío pendiente de trasladar al contexto nacional los avances logrados en otros países.

Otro aspecto relevante de la discusión es el vacío que esta investigación revela en el campo de la didáctica de la literatura en Perú. La ausencia de estudios previos que analicen los textos escolares desde la perspectiva de la educación literaria demuestra que este campo de conocimiento ha sido relegado, pese a que las rutas de aprendizaje oficiales mencionan, aunque de manera general y tangencial, la importancia de desarrollar la competencia literaria en los estudiantes. La investigación realizada evidencia, por tanto, que tales lineamientos no se concretan de manera eficaz en los materiales que llegan al aula, generando un desfase entre la política educativa y la práctica real.

Las implicancias de estos resultados para la didáctica de la literatura en el país son significativas. En primer lugar, ponen en evidencia la necesidad de repensar el diseño de los textos escolares de Comunicación, incorporando de manera explícita los principios de la educación literaria. En segundo lugar, sugieren la urgencia de fortalecer la formación docente en este campo; pues, de lo contrario, el uso de los textos escolares seguirá reproduciendo prácticas inadecuadas. Finalmente, estos resultados alertan sobre el riesgo de reducir la enseñanza literaria a actividades utilitarias o instrumentales, lo cual limita el desarrollo de la sensibilidad estética y del pensamiento crítico en los estudiantes.

La investigación, en consecuencia, se erige como un punto de partida para futuras indagaciones. Los resultados obtenidos abren la posibilidad de ampliar el análisis hacia

otros grados de la Educación Secundaria, explorar el impacto que estos materiales tienen en las prácticas de aula, estudiar la percepción de los docentes sobre la educación literaria, y comparar la experiencia peruana con la de otros países que han logrado mayores avances en este campo. Asimismo, este trabajo puede servir como referencia para el diseño de políticas educativas más sólidas, que garanticen la coherencia entre los enfoques curriculares y los materiales de enseñanza.

En suma, la discusión de resultados confirma el carácter pionero de la investigación y subraya la relevancia de su aporte. Al revelar las limitaciones de los textos escolares en relación con la educación literaria, el estudio no solo aporta al conocimiento académico, sino que también ofrece elementos prácticos para la mejora de la enseñanza de la literatura en las escuelas públicas del Perú. De esta manera, se sientan las bases para la consolidación de un campo de estudio que, aunque aún incipiente en el contexto nacional, resulta fundamental para el desarrollo de una educación literaria integral y de calidad.

Conclusiones

Este estudio, sustentado en el marco teórico de la educación literaria, ha permitido un análisis riguroso y fundamentado sobre la implementación de la enseñanza de la literatura en los textos escolares de Comunicación del Ministerio de Educación (Minedu). La metodología aplicada ha posibilitado una descripción minuciosa y una explicación detallada acerca de la manifestación de estos principios pedagógicos en los materiales analizados. El volumen de información recopilado, así como su exhaustivo examen, ha facilitado una categorización precisa y significativa alineada con los objetivos e hipótesis de investigación.

Los hallazgos evidencian una intención declarativa, aunque incipiente, de integrar los postulados de la educación literaria en los materiales didácticos. No obstante, se advierte una falta de comprensión profunda y sistemática de los fundamentos teóricos subyacentes a este enfoque pedagógico, lo que deriva en una disonancia entre la propuesta curricular y su materialización en las actividades didácticas. Esta divergencia entre la teoría y la práctica educativa pone de manifiesto la imperiosa necesidad de fortalecer la formación docente en los principios teóricos de la educación literaria para su adecuada implementación en el aula.

A continuación, se presentan las conclusiones específicas derivadas de la investigación, estructuradas en función de las tres preguntas clave planteadas al inicio del estudio.

1. Perspectivas teóricas en los textos escolares

Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación —¿qué enfoques teóricos sobre la literatura orientan el tratamiento literario en los textos escolares del área curricular de Comunicación de 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria?— se realizó un análisis sistemático de los documentos normativos del Ministerio de Educación (Minedu) y de los seis materiales oficiales seleccionados como corpus de estudio: *Texto escolar*

Comunicación 1 (2016)*, Cuaderno de trabajo Comunicación 1* (2016)*, Antología literaria 1* (2015)*, Texto escolar Comunicación 2* (2016)*, Cuaderno de trabajo Comunicación 2* (2016) *y Antología literaria 2* (2015)*.* El examen se centró en las actividades propuestas, a partir de las cuales se identificaron rasgos implícitos que permitieron inferir los enfoques teóricos que orientan la enseñanza de la literatura en dichos materiales.

El análisis de los documentos curriculares oficiales permitió constatar que el tratamiento de la literatura en la educación secundaria se organiza fundamentalmente en torno a la competencia *Interactúa con expresiones literarias*, la cual constituye el eje articulador del trabajo literario en el área de Comunicación. Esta competencia se estructura en tres capacidades: (i) interpreta textos literarios en relación con diversos contextos, (ii) crea textos literarios según necesidades expresivas y (iii) Se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural. Estas capacidades, en términos teóricos, guardan correspondencia con tres enfoques que sustentan el modelo de educación literaria: la semiótica del texto, el enfoque procesual de la expresión escrita y la pragmática literaria, respectivamente.

No obstante, resulta significativo advertir que en los documentos normativos que orientan la competencia —como el *Diseño Curricular Nacional* y las *Rutas de aprendizaje* (2015)— no se explicita de manera formal un enfoque central para la educación literaria contemporánea: la estética de la recepción. Esta ausencia a nivel declarativo genera un vacío conceptual relevante, pues dicho enfoque constituye uno de los pilares para comprender la literatura como experiencia estética, dialógica y formativa del lector. Pese a ello, el análisis de las actividades propuestas en los materiales escolares evidencia la presencia implícita de principios propios de esta corriente, tales como la activación del horizonte de expectativas del lector, la valoración de la experiencia subjetiva de lectura y la invitación a una participación activa en la construcción de sentidos. Sin embargo, al no estar sustentada de manera consciente y sistemática en el currículo, su incorporación resulta fragmentaria y difícilmente evaluable, lo que debilita la coherencia del modelo pedagógico propuesto.

En lo que respecta específicamente a los cuadernos de trabajo *Comunicación 1* y *2*, se identificó una mayor diversidad y articulación de enfoques teóricos. En estos materiales se evidencian actividades orientadas desde la semiótica del texto, la pragmática literaria, el enfoque procesual de la expresión escrita y, de manera más consistente, la estética de la recepción. Asimismo, se observa la presencia del enfoque de lectura, aplicado de forma relativamente equilibrada y pertinente en sus distintas dimensiones (psicolingüística, sociocultural y lingüística), lo que favorece una aproximación más integral a la experiencia literaria.

Por su parte, en los textos escolares *Comunicación 1* y *2*, los enfoques que orientan la educación literaria se reducen principalmente a la semiótica del texto, la pragmática literaria y, en menor medida, la estética de la recepción. En estos materiales, el enfoque de lectura se presenta de manera incompleta, ya que las actividades privilegian preguntas asociadas a las dimensiones psicolingüística y sociocultural, omitiendo de forma significativa la dimensión lingüística. Esta limitación restringe el desarrollo de una competencia literaria plena, al no integrar de manera equilibrada los distintos niveles de análisis del texto literario.

La situación resulta aún más problemática en las *Antologías literarias 1* y *2*, donde se constata un predominio casi exclusivo del enfoque de lectura, aplicado de manera amplia y desproporcionada. La mayoría de las actividades se adscriben a la competencia *Comprende textos escritos* y responden a una lógica de comprensión lectora funcional, centrada en la identificación de información y en procesos de interpretación literal o inferencial. Solo de manera marginal se incorporan preguntas vinculadas con la estética de la recepción, orientadas a despertar emociones o a valorar la experiencia subjetiva del lector. Esta apropiación reduccionista del texto literario desvirtúa los fundamentos de la educación literaria, al desplazar su finalidad formativa hacia una lectura utilitaria, en detrimento de las dimensiones estética, crítica y cultural que deberían guiar la didáctica de la literatura.

En síntesis, el análisis de los seis materiales escolares revela la presencia explícita, aunque parcial y heterogénea, de los enfoques teóricos que sustentan la educación literaria. Si bien existen indicios claros de una intención por incorporar estos fundamentos en los materiales oficiales, la falta de una comprensión profunda y sistemática de los mismos genera inconsistencias entre la propuesta curricular y su concreción didáctica. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de revisar críticamente el diseño de la competencia Interactúa con expresiones literarias, así como de fortalecer la formación docente en educación literaria, a fin de garantizar una implementación coherente y pedagógicamente pertinente en el aula.

2. Congruencia entre las unidades de contenido literario y los objetivos de la educación literaria

En relación con la segunda pregunta de investigación —¿las unidades de contenido literario de los textos escolares del área de Comunicación de 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria son congruentes con los objetivos del enfoque de la educación literaria?—, los resultados evidencian que ninguno de los materiales analizados alcanza una congruencia plena con los postulados de la educación literaria concebida como un proceso formativo

progresivo. No obstante, se identifican diferencias significativas en el grado de aproximación al modelo, lo que justifica un análisis conclusivo diferenciado por tipo de material, sin incurrir en un nivel descriptivo exhaustivo.

En el caso de los cuadernos de trabajo *Comunicación 1* y *Comunicación 2*, estos materiales son los que muestran una mayor cercanía relativa a los objetivos de la educación literaria. En la etapa inicial, orientada al contagio estético, se observa una presencia apreciable de actividades destinadas a cultivar la sensibilidad literaria y a estimular la imaginación creadora, lo que favorece una aproximación estética inicial al texto. Sin embargo, el despertar sostenido del interés lector, la identificación de preferencias lectoras y la consolidación del hábito lector se desarrollan de manera fragmentaria, sin una continuidad didáctica que garantice su afianzamiento. En la etapa analítica, los cuadernos de trabajo presentan un desempeño más consistente, pues las actividades analizadas evidencian un desarrollo significativo de habilidades analíticas al promover la comprensión crítica, el reconocimiento de recursos literarios y la construcción de interpretaciones fundamentadas. Asimismo, fomentan la valoración estética y cultural de los textos, así como el debate reflexivo, contribuyendo a la formación de lectores autónomos, críticos y capaces de argumentar con rigor académico. En la etapa de escritura creativa, si bien se registran actividades que fomentan la exploración lúdica y estética del lenguaje y que activan la imaginación creadora, estas no siempre se organizan en secuencias didácticas progresivas, lo que limita el desarrollo sistemático de técnicas de escritura literaria.

En cuanto a los textos escolares *Comunicación 1* y *Comunicación 2*, el análisis concluye que la congruencia con la educación literaria es incipiente y desigual. En la etapa inicial, las actividades orientadas al disfrute estético de la lectura y al desarrollo de la sensibilidad literaria se presentan de manera superficial, sin generar experiencias sostenidas de goce ni estrategias que afiancen la creatividad. La identificación de preferencias lectoras y la promoción del hábito lector se limitan a un plano reflexivo o declarativo, sin continuidad en la práctica. En la etapa analítica, las actividades analizadas promueven un acercamiento inicial a la comprensión e interpretación literaria, favoreciendo la reflexión personal y la identificación de elementos básicos del texto; sin embargo, su desarrollo es limitado, pues no profundizan en el análisis crítico, simbólico ni estructural, ni fomentan el debate argumentado, quedando en un nivel incipiente que no consolida plenamente habilidades analíticas complejas. Finalmente, en la etapa de escritura creativa, las actividades son escasas, aisladas y carentes de un enfoque procesual, lo que impide consolidar la escritura literaria como práctica formativa.

Respecto a las *Antologías literarias* 1 y 2, los resultados muestran una congruencia parcial y fragmentaria con los objetivos de la educación literaria. En la etapa inicial, las

actividades analizadas evidencian un acercamiento inicial al contagio estético al promover la sensibilidad, la emoción y la respuesta subjetiva frente a la literatura. Sin embargo, su desarrollo es limitado y fragmentario, ya que carecen de continuidad y profundidad, lo que impide consolidar el disfrute estético, la autonomía lectora y la expresión creativa sostenida. En la etapa analítica, las consignas analizadas evidencian un desarrollo limitado de habilidades analíticas, al centrarse en la comprensión básica y la opinión personal sin profundizar en el análisis estructural, simbólico ni argumentativo. Asimismo, la ausencia de espacios de debate restringe el desarrollo del juicio crítico y la interacción dialógica, impidiendo consolidar una formación literaria integral y reflexiva en los estudiantes. La etapa de escritura creativa presenta las mayores carencias, pues las actividades son escasas, discontinuas y carentes de orientación metodológica, lo que impide el desarrollo de una relación sistemática y estética con la escritura literaria.

Por su parte, es importante señalar que el tratamiento de la literatura en las antologías literarias 1 y 2 se organiza en torno a una lógica predominante de comprensión lectora, donde, si bien coexisten distintos niveles, el mayor peso formativo recae en la comprensión inferencial, aunque sostenida sobre una base fuertemente literal. En términos cuantitativos, las actividades literales representan el 40 % (37/92) en la *Antología 1* y el 41 % (50/121) en la *Antología 2*, lo que evidencia una clara orientación hacia la identificación de información explícita; sin embargo, el nivel inferencial alcanza incluso una presencia ligeramente superior en el primer caso —43 % (40/92)— y equivalente en el segundo —41 % (50/121)—, lo que permite afirmar que este constituye el nivel de comprensión más destacado dentro de la propuesta didáctica. No obstante, desde una perspectiva cualitativa, este predominio inferencial no implica necesariamente un desarrollo profundo de la interpretación, ya que las actividades se mantienen dentro de márgenes controlados, guiando al estudiante hacia respuestas previsibles y poco problematizadoras. En este sentido, tanto lo literal como lo inferencial configuran un modelo de lectura en el que el estudiante opera principalmente como intérprete dirigido, más cercano a la reproducción y deducción de significados que a su construcción autónoma. Esta situación se vuelve más crítica al observar la debilidad estructural del nivel crítico, que apenas alcanza el 10 % (9/92) en la *Antología 1* y desciende al 5 % (6/121) en la *Antología 2*, lo cual no solo representa una baja proporción, sino que revela una ausencia de intencionalidad pedagógica orientada al cuestionamiento, la argumentación y la reflexión independiente. En consecuencia, aunque el nivel inferencial aparece como el más representativo, su alcance es limitado y no logra articularse con procesos críticos más complejos, lo que configura una experiencia lectora restringida, centrada en la comprensión guiada y que dificulta el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, así como una relación más profunda, reflexiva y dialógica con la literatura.

En conjunto, el análisis evidencia que, aunque los materiales revisados incorporan ciertos elementos vinculados a la educación literaria, estos se presentan de manera desarticulada, desigual y sin progresión formativa clara. Si bien los cuadernos de trabajo muestran una aproximación más consistente al desarrollo de habilidades literarias, los textos escolares y, especialmente, las antologías literarias revelan limitaciones significativas tanto en la profundidad como en la continuidad de sus propuestas. En particular, en las antologías se configura un enfoque centrado en la comprensión lectora —con predominio de lo literal e inferencial— que no logra proyectarse hacia el desarrollo del pensamiento crítico ni hacia la formación de un lector autónomo y reflexivo. En este sentido, más que consolidar una educación literaria integral, los materiales analizados restringen la experiencia literaria a niveles básicos de interpretación, debilitando su potencial formativo como espacio de análisis, cuestionamiento y construcción de sentido.

3. Desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes

Por último, en lo que respecta a la tercera interrogante que orienta el capítulo de resultados —¿Las actividades de aprendizaje de contenido literario propuestas en los textos escolares del área de Comunicación de 1. ° y 2. ° grados de Educación Secundaria refuerzan el desarrollo de la competencia literaria del estudiante?—, se concluye en que dicho refuerzo es parcial y desigual. La competencia literaria se sustenta en cinco dimensiones: afectiva, sociocultural, cognitiva, ético-filosófica y estético-lingüística. En este sentido, los cuadernos de trabajo *Comunicación 1* y *Comunicación 2*, aunque no están específicamente diseñados para el desarrollo exclusivo de la competencia *Interactúa con expresiones literarias*, sí contribuyen significativamente a su fortalecimiento. De las cinco dimensiones mencionadas, las actividades de estos textos refuerzan con mayor énfasis las dimensiones afectiva y cognitiva; de manera más moderada, las dimensiones sociocultural y estético-lingüística; mientras que la dimensión ético-filosófica no recibe ningún tratamiento, ya que no se identificó ninguna unidad didáctica orientada a su desarrollo.

En cuanto a los textos escolares *Comunicación 1* y *Comunicación 2*, se ha constatado que poseen un alto potencial para potenciar la competencia literaria. En estos materiales, las dimensiones afectiva, sociocultural, cognitiva y ético-filosófica reciben un refuerzo considerable, mientras que la dimensión estético-lingüística es abordada de manera marginal o casi inexistente, pues no se incluyen actividades específicamente dirigidas a su consolidación.

En contraposición, los textos *Antología literaria 1* y *Antología literaria 2* presentan un panorama preocupante. Las actividades diseñadas para fortalecer la dimensión afectiva ofrecen un refuerzo apenas regular, mientras que el componente cognitivo recibe una atención mínima. En cuanto a las dimensiones sociocultural, ético-filosófica y estético-lingüística, las estrategias de fortalecimiento son prácticamente inexistentes. Esta

deficiencia estructural conlleva consecuencias negativas, ya que las actividades propuestas en estos textos, lejos de consolidar la competencia literaria, socavan el desarrollo del interés y la afinidad del alumnado por la literatura, dificultando su relación progresiva con esta manifestación artística, reflexiva y cultural.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación revelan serias inconsistencias en la implementación de la educación literaria en los textos escolares analizados, así como limitaciones en el refuerzo de la competencia literaria. Estos resultados subrayan la imperiosa necesidad de replantear el diseño y la orientación de los materiales didácticos, de manera que no solo se alineen con los principios teóricos de la educación literaria, sino que también favorezcan el desarrollo integral de la competencia literaria en sus múltiples dimensiones, asegurando así una formación más sólida, crítica y enriquecedora.

Recomendaciones

En atención a los hallazgos y conclusiones obtenidos en esta investigación, se proponen recomendaciones orientadas a mejorar la implementación de la educación literaria en los textos escolares del área de Comunicación de 1.º y 2.º grados de Educación Secundaria. Estas sugerencias se derivan directamente del análisis de las perspectivas teóricas presentes en los materiales, la congruencia de los contenidos literarios con los objetivos del enfoque de educación literaria y el grado de desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes. El propósito de estas recomendaciones es brindar orientaciones concretas tanto para el diseño de materiales educativos como para la práctica docente, con el fin de fortalecer la formación literaria de los alumnos, promover experiencias de goce estético, creatividad y sensibilidad literaria, y asegurar la progresión y coherencia de los aprendizajes a lo largo del año escolar.

1. A partir del análisis de los materiales de Comunicación correspondientes al periodo 2015–2016, se recomienda que, en eventuales procesos de revisión curricular o en futuros diseños de materiales educativos que incorporen de manera específica el trabajo con textos literarios, se expliciten y articulen de forma sistemática los enfoques teóricos de la educación literaria. En particular, resulta pertinente considerar el enfoque de la estética de la recepción como fundamento para orientar la lectura literaria más allá de una lógica centrada exclusivamente en la comprensión funcional. Asimismo, se sugiere promover una articulación equilibrada de los enfoques teóricos en aquellos materiales destinados prioritariamente a la formación literaria del estudiante, evitando el predominio de actividades reducidas a la comprensión literal o inferencial. Estos materiales deberían priorizar propuestas que favorezcan la experiencia estética, la interpretación crítica y la construcción de sentidos desde la interacción lector–texto. Finalmente, se recomienda fortalecer la formación docente en educación literaria, a fin de garantizar una implementación pedagógica coherente y contextualizada.
2. Se recomienda que los diseñadores de los materiales escolares planifiquen las unidades de aprendizaje de manera progresiva, articulada y secuencial a lo largo del año escolar, de modo que se garantice la consolidación gradual de los objetivos de la educación literaria. En este sentido, las actividades de aprendizaje deben estructurarse en secuencias didácticas integradas, organizadas en tres momentos complementarios:
   - Fase inicial (sensibilización estética): Incorporar actividades orientadas al disfrute y acercamiento afectivo al texto literario, tales como lectura guiada, lectura en voz alta, exploración de fragmentos significativos, cuentacuentos, dramatizaciones y espacios de lectura autónoma en bibliotecas de aula o escolares. Estas prácticas buscan despertar la imaginación, el interés lector y la sensibilidad estética.

- Fase intermedia (análisis e interpretación): Desarrollar actividades que promuevan la comprensión profunda del texto, como el análisis de recursos literarios, la interpretación de significados, el debate argumentativo y la comparación de textos. Asimismo, se recomienda integrar programas de animación a la lectura y el uso de literatura infantil y juvenil contemporánea, que favorezcan una lectura significativa y contextualizada.
- Fase final (producción y creación literaria): Incluir talleres de escritura creativa que permitan a los estudiantes producir textos propios —poemas, microrrelatos, dramatizaciones o adaptaciones— mediante procesos guiados de planificación, textualización y revisión. Estas actividades deben promover una relación activa, lúdica y estética con el lenguaje literario.

3. Se recomienda que los materiales escolares sean rediseñados con el propósito de garantizar un desarrollo equilibrado, progresivo e integrado de todas las dimensiones de la competencia literaria: afectiva, cognitiva, sociocultural, ético-filosófica y estético-lingüística.

   Para ello, resulta imprescindible que las actividades de aprendizaje incorporen prácticas pedagógicas específicas para cada dimensión, evitando su tratamiento fragmentario y asegurando una formación literaria integral.

   En este sentido, se proponen las siguientes orientaciones:

   - Dimensión afectiva: Incorporar actividades que fortalezcan el vínculo emocional con la literatura, como lectura en voz alta, lectura compartida, cuentacuentos, dramatizaciones, diarios de lectura y espacios de diálogo sobre experiencias personales vinculadas a los textos. Estas prácticas favorecen el disfrute estético, la empatía y la motivación lectora.
   - Dimensión cognitiva: Diseñar actividades orientadas al desarrollo de habilidades de comprensión, análisis e interpretación, tales como identificación de temas, análisis de estructura narrativa, interpretación de símbolos, comparación de textos y formulación de hipótesis. Asimismo, promover preguntas abiertas que estimulen el pensamiento crítico y la argumentación.
   - Dimensión sociocultural: Integrar actividades que vinculen los textos literarios con su contexto histórico, cultural y social, como investigaciones sobre autores y épocas, comparación entre tradiciones literarias (andina, amazónica, occidental), y análisis de problemáticas sociales presentes en las obras. Esto permite reconocer la literatura como práctica cultural y diversa.
   - Dimensión ético-filosófica: Incorporar debates, dilemas morales, foros de discusión y producción de ensayos breves que promuevan la reflexión sobre valores, conflictos humanos y visiones del mundo presentes en los textos.

Estas actividades fortalecen el juicio crítico y la construcción de posturas argumentadas.

- Dimensión estético-lingüística: Desarrollar talleres de análisis y producción literaria centrados en el uso del lenguaje, incluyendo el estudio de recursos expresivos (metáfora, simbolismo, ironía), ejercicios de reescritura creativa, creación de poemas, microrrelatos y textos híbridos. Estas prácticas fomentan la creatividad y la conciencia estética del lenguaje.

Referencias

Altamirano Flores, F. (2012). El contagio de la literatura: Otra mirada de la didáctica de la literatura. *La Palabra, (21)*, 21–32. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/961.

Altamirano Flores, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿Cómo se contagia la literatura? *La Palabra, (28)*, 155–171. https://doi.org/10.19053/01218530.4813.

Álvarez Rodríguez, M. I. (2009). Escritura creativa: Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13(44), 83-87. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571010.

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la investigación científica* (6.ª ed.). Episteme, C.A.

Baena Paz, G. M. E. (2017). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Patria.

Ball, M. y Gutiérrez, M. (2008). Estética de la recepción: Cuando los pequeños aún no leen. *Educere, 12*(42), 439–445. http://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art03.pdf.

Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura* (C. Fernández Medrano, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1984).

Bavaresco, A. (2013). *Proceso metodológico en la investigación: Cómo hacer un diseño de investigación*. Internacional.

Beaugrande, R. de. (1984). *Text production: Toward a science of composition*. Ablex.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, *58*, 43–64, 1992.

Bolívar, A. (2013). La definición del corpus en los estudios del discurso. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, *13*(1), 3-8. https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33398.

Cáceres Garzón, P. A. (2021). *La competencia literaria desde la biblioteca escolar: Proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. http://hdl.handle.net/11349/28433.

Candlin, C. N. y Hyland, K. (Eds.). (1999). *Writing: Texts, processes and practices*. Longman.

Cárdenas Restrepo, A. y Gómez Díaz, C. (2014). *La literatura en la educación inicial* (Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, Documento N.º 23). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Caro Valverde, M. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias. *Educatio Siglo XXI, 32*(3), 31–50. https://doi.org/10.6018/j/210961.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 6*, 63–80. http://hdl.handle.net/10230/21225.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Centeno Rojas, R., Díaz Rivero, S. y Vargas, L. A. (1997). *El texto escolar y su incidencia en el aprendizaje significativo*. Universidad de La Salle, División de Formación Avanzada.

Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.

Chartier, A. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura*. Gedisa.

Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Educación y Pedagogía, 13*(29–30), 209–229. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7515.

Colás Bravo, M. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: Enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza, 7*, 41–50. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3461.

Colchado, Ó. (2008). *Cholito en la maravillosa Amazonía*. Alfaguara.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CL&E: Comunicación, Lenguaje y Educación, 9*, 21–32.

Colomer, T. (1996a). La didáctica de la literatura: Temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123–142). ICE Universitat de Barcelona / Horsori.

Colomer, T. (1996b). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura, 8*, 127–171.

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos*, *20*, 6-15.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida, 22*(1), 6–23.

Colomer, T. (2009). La educación literaria. En C. Armendano y I. Miret (coords.), *Lectura y bibliotecas escolares. "Metas educativas 2021"* (pp. 71–82). Organización de Estados Iberoamericanos.

Colomer, T. (2024). Treinta años de educación literaria. *Textos, (103)*, 50–58. https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315.

Córdova, D. (2011). El texto escolar desde una perspectiva didáctico/pedagógica: Aproximación a un análisis. *Investigación y Postgrado, 1*, 195–222.

Dueñas Lorente, J. (2013). La educación literaria: Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura, 25*, 135–156. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239.

Eco, U. (1975). *La estructura ausente: Introducción a la semiótica* (F. Serra Cantarell, Trad.; 2.ª ed. en lengua española). Lumen. (Obra original publicada en 1968 como *La struttura assente*).

Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general* (C. Manzano, Trad.; 5.ª ed.). Lumen. (Obra original publicada en 1976 como *A Theory of Semiotics*).

Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.

Escandell, M. V. (2007). *Apuntes de semántica léxica*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Fassler, B. *et al*. (1982). Coaching the process of writing. En C. Griffin & C. Williams (Eds.), *Teaching writing in all disciplines* (pp. 3–14). Jossey-Bass Inc., Editores / Jossey-Bass Limited.

Fernández Palop, M. y Caballero García, P. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(1), 201–217. https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641.

Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura?* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. http://hdl.handle.net/10803/131306.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365–387.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.

Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro de la mirada*. La Carreta Editores.

Gallardo Álvarez, I. (2017). *La enseñanza de la literatura en el tercer ciclo de Educación General Básica* [Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica]. https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/handle/123456789/7211.

Gamarra Ramos, A. (2015). *Las actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias del área de Comunicación en las unidades de aprendizaje del nivel secundario* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://hdl.handle.net/20.500.12404/6676

Garrido, M. (2004). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Síntesis.

Gil, C. (2003). *¡A jugar con los poemas! Taller de poesía para niños*. CCS.

Goicoechea Gaona, M. (2010). Lectura y análisis de cuatro manuales escolares de lengua de ediciones argentinas. *Contextos Educativos*, *13*, 99–121. https://doi.org/10.18172/con.629.

Gómez Ferrero, C. (2011). *Contribución de los libros de texto de lengua castellana y literatura al desarrollo de la competencia comunicativa en la educación secundaria*

obligatoria [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/5747/files/TESIS-2011-028.pdf.

González García, M. y Caro Valverde, M. (2009). *Didáctica de la literatura. La educación literaria*. Universidad de Murcia. http://hdl.handle.net/10201/7791.

González Landa, M. C. (1992). La construcción del sentido en los textos literarios. *Didáctica*, 4, 65–84. Editorial Complutense.

Grabe, W. y Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. Longman.

Granda, A. y Vargas, P. (2007). *El desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la enseñanza de la literatura en estudiantes de Educación Básica y Media*. Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".

Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, *15*, 77–104. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A.

Guadalupe, S., Castillo, R., Fernández, M., Herrera, J., Morales, J. y Gavilanes, V. (2018). *Enfermería investigativa*. Consejo Editorial UTA.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates.

Hernández Quintana, B. (2018). La educación literaria: una experiencia didáctica de animación a la lectura promovida por el alumnado. *Investigación en la Escuela*, *94*, 16–30. http://dx.doi.org/10.12795/IE.2018.i94.02.

Huamán, M. (2003). Elementos de pragmática de la comunicación literaria. En M. A. Huamán, *Lecturas de teoría literaria II* (pp. 17–64). Fondo Editorial.

Ibarlucía, R. (2014). *Estética breve.* Colección Excursus.

Ibarra, G. y Mendieta, B. A. (2019). *Literatura II: Análisis de textos líricos y dramáticos* (1.ª ed.). Universidad Autónoma de Sinaloa, Dirección General de Escuelas Preparatorias.

Iser, W. (1987). *El acto de leer.* Taurus.

Iser, W. (1989). El proceso de lectura. En R. Warning (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 81–88). Visor.

Jauss, H. R. (1976). La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria. En *La literatura como provocación* (J. Godo Costa, Trad., pp. 131–211). Ediciones Península.

Jauss, H. R. (2013). *Provocación de la literatura* (D. Ródenas de Moya, Prólogo; J. G. Costa & J. L. Gil Aristu, Trad.). Madrid: Editorial Gredos. (Trabajo original publicado en 1970).

Jiménez Alonso, M., Fierro Chong, B. y García Caballero, Á. (2016). La lectura y su promoción desde diferentes escenarios pedagógicos. *Amauta*, *14*(28), 25–36.

Jiménez Martínez, M. (2015). En torno al desarrollo de la semiótica literaria y el concepto de cultura. *Dialogía*, *(9)*, 208–229. http://hdl.handle.net/10486/672955.

Kristeva, J. (1997). Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela (D. Navarro, Trad.). En *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 1–24). UNEAC; Casa de las Américas. (Obra original publicada en 1967).

Lázaro Carreter, F. (1976). La literatura como fenómeno comunicativo. En *Estudios de lingüística* (pp. 173–192). Crítica.

Liebers, N. y Schramm, H. (2017). Friends in books: The influence of character attributes and the reading experience on parasocial relationships and romances. *Poetics, 65*, 12–23.

Lomas, C. (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE Universitat de Barcelona / Horsori.

Lomas, C. (1999a). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (2.ª ed. corr. y act., Vol. 1). Paidós.

Lomas, C. (1999b). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras* (Vol. 2). Paidós.

Lomas, C. (s. f.). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki* s/d.

Lotman, Y. M. (1982). *Estructura del texto artístico* (V. Imbert, Trad.; 2.ª ed.). Fundamentos. (Obra original publicada en 1970 como *Struktura khudozhestvennogo teksta*).

Martín del Pozo, M. y Rascón Estébanez, D. (2015). La educación literaria: Una oportunidad de aprendizaje-servicio para la formación integral del futuro maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19*(1), 350–366. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18629.

Martínez Godínez, V. (2013). *Métodos, técnicas e instrumentos de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajo de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*.

Martínez Solís, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Homo Sapiens.

Mata, J. y Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas: Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (58), 49-59.

Mendoza Fillola, A. (1999). Tratamiento de la literatura desde una perspectiva intertextual. En A. Romero *et al.* (Eds.), *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Grupo Editorial Universitario, Departamento de DLL, Universidad de Granada.

Mínguez-López, X. (2011). Entre la educación literaria y el fomento del hábito lector en Secundaria y Bachillerato. *Educación y Biblioteca*, *23*(183), 38-43. http://hdl.handle.net/10550/31498.

Ministerio de Educación del Perú. (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación*.

Ministerio de Educación del Perú. (2008). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*.

Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Guía metodológica para facilitar la selección de textos escolares en instituciones educativas privadas*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Perú. (2013a). *Rutas del aprendizaje: Comunicarse oralmente y por escrito con distintos interlocutores en distintos escenarios. Fascículo General 3*. Navarrete.

Ministerio de Educación del Perú. (2013b). *Rutas del aprendizaje: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? VI Ciclo. Área Curricular Comunicación. 1.º y 2.º grados de Educación Secundaria*. Navarrete.

Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Guía metodológica para facilitar la selección de textos escolares en Instituciones Educativas Privadas*.

Ministerio de Educación del Perú. (2015a). *Rutas del aprendizaje, Versión 2015: ¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes? Fascículo 1. VI ciclo. Área curricular Comunicación. 1.º y 2.º grados de Educación Secundaria*.

Ministerio de Educación del Perú. (2015b). *Antología literaria 1*. Amauta Impresiones Comerciales S.A.C. https://hdl.handle.net/20.500.12799/6319.

Ministerio de Educación del Perú. (2015c). *Antología literaria 2*. Amauta Impresiones Comerciales S.A.C. https://hdl.handle.net/20.500.12799/5769.

Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Perú. (2016b). Cuaderno de trabajo *Comunicación 1*. Santillana.

Ministerio de Educación del Perú. (2016c). Cuaderno de trabajo *Comunicación 2*. Santillana.

Ministerio de Educación del Perú. (2016d). Texto escolar *Comunicación 1*. Santillana.

Ministerio de Educación del Perú. (2016e). Texto escolar *Comunicación 2*. Santillana.

Monterroso, A. (1998). *Obras completas y otros cuentos*. Anagrama.

Morris, C. (1962). Signos, lenguaje y conducta (J. Rovira Armengol, Trad.; A. Klein, Ed.). Editorial Losada. (Obra original publicada en 1946 como Signs, Language and Behavior).

Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos* (R. Grasa, Trad.; 1.ª ed. cast.). Ediciones Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1938 como *Foundations of the Theory of Signs*).

Moya, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, 11*, 133–152. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227496011.

Navas, G. (1995). *Introducción a la literatura infantil. Fundamentación teórico-crítica*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Nystrand, M. (1982). Rhetoric's "audience" and linguistics' speech community: Implications for understanding writing, reading, and text. En M. Nystrand (Ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* (pp. 1–28). Academic Press.

Ohmann, R. (1999a). Los actos de habla y la definición de literatura. En J. A. Mayoral (Ed.), *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 11–34). Arco/Libros. (Trabajo original publicado en 1971).

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Anagrama.

Peirce, C. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.

Pozuelo Yvancos, J. M. (1994). La teoría literaria en el siglo XX. En D. Villanueva (coord.), *Curso de teoría de la literatura* (pp. 69–98). Taurus.

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.

Prendes Espinoza, M. P. (1996). Análisis de imágenes en textos escolares: Descripción y evaluación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 6*, 15–39. https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61082.

Prendes Espinoza, M. P. (2001). Evaluación de manuales escolares. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 16*, 77–100. https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61101.

Quecedo Lecando, R. y Castaño Garrido, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Psicodidáctica, 14*, 5–39.

Ramírez, T. (2004). *El texto escolar en el ojo del huracán*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación / UCV.

Richard, S. (2009). El análisis de contenido en la investigación sobre didáctica de la literatura. *Enunciación, 14*(1), 145–164. https://doi.org/10.14483/22486798.3284.

Rodríguez, L. (1999). *Técnicas actuales de investigación documental*. Trillas.

Rojas Crotte, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: Una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar, 12*(24), 277–297. https://www.redalyc.org/articulo.oa?.

Romero López, A. y Ruiz Ortega, F. (2001). *Acercamiento al texto poético. Un programa de intervención didáctica para la educación primaria*. Universidad de Granada.

Rueda, J. y Sánchez, J. (2013). Educación literaria: Hacia una didáctica. *Foro Educacional, 21*, 31–49.

Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Saiz Noeda, B. (1996–1997). La dimensión pragmática de la lingüística del texto. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, (11), 303–324. https://doi.org/10.14198/ELUA1996-1997.11.15.

Sánchez Lara, R. (2020). ¿Didáctica literaria o educación literaria? Una discusión desde el *eidos* curricular en las actividades de aprendizaje del libro de texto de segundo año medio. *Revista de Educación y Desarrollo, 52*, 59–68. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/52/52_SanchezLara.pdf

Sanjuán Álvarez, M. (2011). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria: Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/7422/files/TESIS-2012-069.pdf.

Saussure, F. de. (1985). *Curso de lingüística general* (C. Bally y A. Sechehaye, Eds., con la colaboración de A. Riedlinger; M. Armiño, Trad.). Planeta-De Agostini. (Obra original publicada en 1916).

Senabre, R. (2015). *El lector desprevenido*. Ediciones Nobel.

Shih, M. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly, 20*(4), 617–648.

Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En F. López Rodríguez (Dir.), *Comprensión lectora* (pp. 15–33). Graó.

Stevenson, A. (2003). El texto escolar: un material curricular al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. *Educación, 12*(22), 77–98. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5481.

Suárez Ramírez, M. y Suárez Muñoz, Á. (2020). El manual escolar o libro de texto: cuando el documento didáctico condiciona el aprendizaje. *Revista Retos y tendencias de la investigación Hispano-Mexicana en Ciencias de la Información y de la Documentación, 2*, 36–54. https://hdl.handle.net/20.500.14352/8728.

Torres, Y. y Moreno, R. (2008). El texto escolar, evolución e influencias. *Revista Laurus, 27*, 53–75.

Truneanu, V. (2005). Análisis de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada. *Revista Opción, 21*(46), 102–123. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31004605.

Uribe, V. y Delon, M. (1983). La selección de libros para niños: la experiencia del Banco del Libro. *Parapara, 8*, 15–28.

Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B. y Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de La Guajira. https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/467.

Van Dijk, T. (1987). La pragmática de la comunicación literaria. En J. A. Mayoral (Comp.), *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 171–194). Arco/Libros.

Vargas, P. (2009). La educación literaria a través del dialogismo. *Enunciación*, *14*(2), 33-41. https://doi.org/10.14483/22486798.3090.

Vergara, J. A. (2021). *Oportunidades de aprendizaje en textos escolares: análisis de dos cuadernos de trabajo de Comunicación* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].

Vidales, C. (2011). *Semiótica y teoría de la comunicación. Tomo II*. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León / Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

Villa, A. J. (2019). *Influencia de los cambios curriculares de la educación básica regular en el desempeño de los docentes del área de Comunicación en las instituciones educativas de nivel secundario de la provincia de Andahuaylas* [Tesis de maestría, Universidad Jesuita Antonio Ruiz de Montoya]. https://hdl.handle.net/20.500.12833/2272.

Zilberman, R. (1989). *Estética da recepção e história da literatura*. Ática.

ANEXO

Anexo A: Muestra complementaria de unidades de análisis por niveles de comprensión lectora

NIVEL LITERAL DE LA ANTOLOGÍA LITERARIA 1

UA (246): ***El poder de la infancia***

¿Por qué pide el reo que lo suelten un momento? (TE (3), AL (1), AA (17); Minedu, 2015b, p. 48)

UA (248): ***Salomón y Azrael***

En el minicuento «Salomón y Azrael», un hombre se asusta de Azrael. ¿Por qué? (TE (3), AL (1), AA (19); Minedu, 2015b, p. 49)

UA (256): ***La creación del mundo***

En el relato «La creación del mundo», de Gálvez Ronceros, ¿por qué se dice que Dios creó la luz? (TE (3), AL (1), AA (27); Minedu, 2015a, p. 70)

UA (257): ***El regalo***

«El regalo» es un relato ambientado en el futuro. Sin embargo, la tradición de festejar la Navidad sigue vigente. ¿Por qué quitan a los protagonistas su árbol de Navidad? (TE (3), AL (1), AA (31); Minedu, 2015b, p. 71)

UA (258): ***El regalo***

Al final del cuento, ¿qué reemplaza al árbol de Navidad que el papá había prometido a su hijo? (TE (3), AL (1), AA (33); Minedu, 2015b, p. 71)

UA (261): ***El regalo***

¿La idea del padre de reemplazar el árbol te parece adecuada?, **¿cómo es que reacciona el niño de la historia?** (TE (3), AL (1), AA (34); Minedu, 2015b, p. 71)

UA (268): ***La joven, el joven, la suegra y las alpacas***

El relato «La joven, el joven, la suegra y las alpacas» contiene muchos hechos sobrenaturales. Menciona tres de ellos. (TE (3), AL (1), AA (38); Minedu, 2015b, p. 72)

UA (272): ***Warma Kuyay***

¿Cómo se siente el niño Ernesto cuando ve bailar a Kutu y Justina? ¿Adónde se va para sentir su tristeza? (TE (3), AL (1), AA (42); Minedu, 2015b, p. 96)

UA (278): ***El amigo fiel***

Hugo le ofrece a Hans una carretilla en mal estado que nunca le llega a entregar, pero a cambio de ella le pide varios favores. Haz una lista de esos favores. (TE (3), AL (1), AA (48); Minedu, 2015b, p. 97)

UA (282): ***Exacta dimensión***

Copia lo que agrega en la segunda estrofa para precisar lo que le gusta de su amada. (TE (3), AL (1), AA (52); Minedu, 2015b, p. 98)

UA (283): ***Exacta dimensión***

Ahora copia lo que agrega en la tercera estrofa para precisar lo que le gusta de su amada. (TE (3), AL (1), AA (53); Minedu, 2015b, p. 98)

UA (286): ***La loca del basural***

En el poema «Loca de basural», la voz poética expresa su locura. Describe en tus propias palabras cómo te imaginas a esta loca. ¿Cómo estará vestida? ¿Cómo estará peinada? ¿Qué artículos llevará como adornos? (TE (3), AL (1), AA (63); Minedu, 2015b, p. 125)

UA (287): ***Loca de basural***

Se dice que los locos tienen flojo un tornillo. ¿Cómo siente que se mueve el tornillo la loca de basural? (TE (3), AL (1), AA (57); Minedu, 2015b, p. 124)

UA (291): ***Apu cóndor***

En el relato «Apu Cóndor» dan cuenta de algunas costumbres de los cóndores. Uno de ellos recibe más respeto: el Apu Cóndor. ¿Qué otro nombre tiene? (TE (3), AL (1), AA (61); Minedu, 2015b, p. 125)

UA (294): ***La suegra que, de pesar, se transformó en carachupa***

¿Por qué quiere la suegra comer maíz muy tierno? (TE (3), AL (1), AA (64); Minedu, 2015b, p. 125)

UA (296): ***Consumir preferentemente antes de…***

Mackenzie es el nombre de una chica que hizo una travesura en «Consumir preferentemente antes de…». ¿Cuál fue su viveza? (TE (3), AL (1), AA (67); Minedu, 2015b, p. 162)

UA (298): ***Las aventuras de Tom Sawyer***

En el fragmento de la novela Las aventuras de Tom Sawyer, Tom y su amigo Huck entran en una casa abandonada. ¿Para qué lo hacen? (TE (3), AL (1), AA (69); Minedu, 2015b, p. 162)

UA (301-B): ***Las aventuras de Tom Sawyer***

¿Qué salva a Tom y Huck de ser descubiertos en el piso de arriba? (TE (3), AL (1), AA (61); Minedu, 2015b, p. 162)

UA (302): ***Mi planta de naranja lima***

A pesar de que Zezé quiere que su tío le dé un caballito, se ve que le tiene verdadero cariño. Copia una parte en que se muestre ese cariño. (TE (3), AL (1), AA (74); Minedu, 2015b, p. 163)

UA (305): ***Un creyente*** **(George Loring Frost)**

¿Quién es el personaje que responde «Yo sí» al final del minicuento «Un creyente»? (TE (3), AL (1), AA (77); Minedu, 2015b, p. 164)

UA (315): ***El ilustre amor***

Luego de que Magdalena se decide a salir a la Plaza Mayor, ¿cómo se comporta? (TE (3), AL (1), AA (87); Minedu, 2015b, p. 165)

UA (316): ***El ilustre amor***

¿Qué piensan todas las personas presentes acerca del comportamiento de Magdalena? (TE (3), AL (1), AA (88); Minedu, 2015b, p. 165)

UA (321): ***El mono que quiso ser un escritor satírico***

En el relato «El mono que quiso ser un escritor satírico», se asocian determinados animales con ciertos defectos humanos. Copia al costado del nombre de cada animal el defecto con el que se le asocia: (TE (3), AL (1), AA (93); Minedu, 2015a, p. 112)

Urraca: _____

Serpiente: _____

Abeja: _____

Gallinas: _____

NIVEL INFERENCIAL DE LA ANTOLOGÍA LITERARIA 1

UA (239): ***Frritt Flacc***

Recuerda cómo termina el cuento. ¿Cómo influye la tormenta en el desenlace de la historia? (TE (3), AL (1), AA (09); Minedu, 2015a, p. 31)

UA (247): ***El poder de la infancia***

Explica por qué el cuento «El poder de la infancia» se titula así. (TE (3), AL (1), AA (18); Minedu, 2015a, p. 48)

UA (250): ***Salomón y Azrael***

Si te sugieren cambiar el título del cuento, ¿qué título le pondrías?, ¿por qué? (TE (3), AL (1), AA (21); Minedu, 2015b, p. 49)

UA (252): ***El verdugo***

Cuando el verdugo dice: «Tenga la bondad de inclinar la cabeza, por favor», ¿qué crees que suceda con el hombre del patíbulo? (TE (3), AL (1), AA (23); Minedu, 2015a, p. 49)

UA (253): ***Romance del enamorado y la muerte***

En el poema «Romance del enamorado y la Muerte», una señora muy blanca visita al protagonista en sueños. Esta señora no es otra que la muerte. ¿Por qué crees que la describe tan blanca y más fría que la nieve? (TE (3), AL (1), AA (24); Minedu, 2015a, p. 50)

UA (259): ***El regalo***

Explica en tus propias palabras cómo se siente el padre ante esta situación. (TE (3), AL (1), AA (32); Minedu, 2015a, p. 71)

UA (262): ***El gigante Iwa y Machín, el mono blanco***

En el relato «El gigante Iwa y Machín, el mono blanco», se cuenta de una trampa que le tiende el mono a Iwa y a toda su familia. ¿Por qué le quiere tender esa trampa? (TE (3), AL (1), AA (36); Minedu, 2015b, p. 72)

UA (269): ***La joven, el joven, la suegra y las alpacas***

Como muchas leyendas, esta también trata de explicar una realidad. En este caso, porqué hay tan pocas alpacas y no hay muchos manantiales ni bofedales. Según el relato, ¿a qué se debe esta situación? Como muchas leyendas, esta también trata de explicar una realidad. En este caso, nos explican la razón por la que hay tan pocas alpacas y no hay manantiales ni bofedales. Según el relato, ¿a qué se debe esta situación? (TE (3), AL (1), AA (33); Minedu, 2015b, p. 72)

UA (271): ***Warma Kuyay***

En el cuento «Warma kuyay» el protagonista es el niño Ernesto y él mismo nos cuenta de su amor por Justina. Pero Justina está enamorada de Kutu. ¿Por qué crees que Gregoria y otros peones de la hacienda se ríen del amor del niño Ernesto? (TE (3), AL (1), AA (41); Minedu, 2015b, p. 96)

UA (277): ***El amigo fiel***

Hugo dice: «Los amigos verdaderos deberían compartir todas las cosas». Sin embargo, cuando llega el invierno, el molinero no auxilia a Hans, pese a que este la está pasando mal. Explica en tus palabras cómo Hugo justifica no ayudarlo. (TE (3), AL (1), AA (47); Minedu, 2015b, p. 97)

UA (279): ***El amigo fiel***

Al final del cuento, la Rata de agua está más preocupada por el molinero que por Hans. Por eso, el Pardillo le dice que eso es muestra de que no ha comprendido la moraleja. No todos los cuentos tienen necesariamente una moraleja, pero, en este caso, el cuento sobre Hans y Hugo parece tenerla. ¿Cuál crees que es? Redáctala. (TE (3), AL (1), AA (49); Minedu, 2015b, p. 97)

UA (281): ***Exacta dimensión***

En el poema «Exacta dimensión», la voz poética trata de explicar por qué le gusta su amada. Observa que cada vez trata de ser más preciso y va ampliando sus razones. Comienza diciendo que su amada tiene «el color de los patios/de las casas tranquilas...». Explica qué puede ser lo que le gusta de su amada. (TE (3), AL (1), AA (51); Minedu, 2015b, p. 98)

UA (288): ***El café***

En el poema «El café», la voz poética, un afrodescendiente, se identifica con un grano de café. Ambos salen de África. El café termina en Nueva York; la voz poética, en las islas del Caribe. Explica si ambos tienen la misma suerte en la vida. (TE (3), AL (1), AA (58); Minedu, 2015b, p. 124)

UA (289): ***El café***

Relee estos versos: «Tengo tu mismo color/y tu misma procedencia,/somos aroma y esencia/y amargo es nuestro sabor...». ¿Por qué crees que el poeta dice que ambos tienen sabor amargo? (TE (3), AL (1), AA (59); Minedu, 2015b, p. 124)

UA (292): ***Apu Cóndor***

¿Por qué el Apu Cóndor debe imitar el sonido del animal del que se está alimentando? (TE (3), AL (1), AA (62); Minedu, 2015b, p. 125)

UA (297): ***Consumir preferentemente antes de…***

¿Dirías que el cuento está ambientado en el presente o en el futuro? Explica tus razones. (TE (3), AL (1), AA (68); Minedu, 2015b, p. 162)

UA (299): ***Las aventuras de Tom Sawyer***

Como sabes, las personas que ingresan a la casa mientras ellos están arriba son delincuentes. ¿Por qué los niños no pueden escapar mientras los criminales duermen? (TE (3), AL (1), AA (70); Minedu, 2015b, p. 162)

UA (300): ***Las aventuras de Tom Sawyer***

Cuando los ladrones estaban enterrando su dinero para recogerlo después, encontraron un tesoro en el lugar donde cavaban. ¿Por qué decidieron no dejar allí todo su botín? ¿Qué hace que cambien de idea? (TE (3), AL (1), AA (71); Minedu, 2015b, p. 162)

UA (303): ***Mi planta de naranja lima***

Cuando Zezé lee frente a tío Edmundo, este se emociona y le dice: «Vas a ir lejos…». ¿Qué entiendes por esta expresión? (TE (3), AL (1), AA (75); Minedu, 2015b, p. 163)

UA (307): ***La botella de chicha***

¿Cómo logra el narrador darle importancia a la chicha que guardaba la familia? (TE (3), AL (1), AA (79); Minedu, 2015b, p. 164)

UA (308): ***La botella de chicha***

¿Por qué quiere el protagonista vender esa chicha? (TE (3), AL (1), AA (80); Minedu, 2015b, p. 164)

UA (309): ***La botella de chicha***

¿Por qué el protagonista llena de vinagre la botella de chicha que guardaban sus padres? (TE (3), AL (1), AA (81); Minedu, 2015b, p. 164)

UA (310): ***La botella de chicha***

El protagonista ofrece la chicha excelente que ha puesto en otra botella a varias personas. ¿Por qué nadie se la quiere comprar? (TE (3), AL (1), AA (82); Minedu, 2015b, p. 164)

UA (311): ***La botella de chicha***

¿Por qué todos los invitados quedan encantados con lo que les sirve el padre del protagonista a pesar de que es vinagre? (TE (3), AL (1), AA (83); Minedu, 2015b, p. 164)

UA (313): ***La botella de chicha***

Explica por qué un buen dicho para este cuento es «El hábito no hace al monje». Si no sabes el significado del refrán, pregúntaselo a tu profesor o búscalo en Internet. (TE (3), AL (1), AA (85); Minedu, 2015b, p. 165)

UA (314): ***El ilustre amor***

En este cuento, el virrey ha muerto y pasa la pompa fúnebre por la Plaza Mayor. Explica en tus propias palabras cómo se siente Magdalena cuando espía la escena. (TE (3), AL (1), AA (86); Minedu, 2015b, p. 165)

UA (317): ***El ilustre amor***

¿Por qué creen que Magdalena se comporta así? (TE (3), AL (1), AA (89); Minedu, 2015b, p. 165)

UA (318): ***El ilustre amor***

¿Cómo crees que se sentía Magdalena frente a sus hermanas que eran jóvenes y casadas? (TE (3), AL (1), AA (90); Minedu, 2015b, p. 165)

UA (319): ***El ilustre amor***

Al final de la historia, nos damos cuenta de que Magdalena no conocía al virrey, y sin embargo, lo lloró como si lo conociera muy bien. ¿Por qué crees que Magdalena se portó así? (TE (3), AL (1), AA (91); Minedu, 2015b, p. 166)

UA (328): ***Poesía en forma de pájaro***

El poema «Poesía en forma de pájaro» habla de un ave hecha de versos en el papel que está sobre la mesa del escritor. Te habrás dado cuenta de que los versos están ubicados de tal manera que forman la figura de un pájaro. ¿Por qué la palabra «Ojo» de la tercera línea empieza con la «O» mayúscula? (TE (3), AL (1), AA (100); Minedu, 2015b, p. 113)

NIVEL CRÍTICO DE LA ANTOLOGÍA LITERARIA 1

UA (231): ***A la deriva***

En el cuento «A la deriva», de Horacio Quiroga, el protagonista es mordido por una yararacusú (un tipo de serpiente venenosa). Por eso, inicia inmediatamente un viaje procurando su salvación.

Ir a la deriva significa navegar o flotar adonde el viento o la corriente nos quieran llevar. Es decir, no tener el poder de fijar el rumbo. Imagina que le recomiendas este cuento a un amigo y te pregunta por el sentido del título, ¿qué le dirías? (TE (3), AL (1), AA (1); Minedu, 2015b, p. 30)

UA (257): ***La creación del mundo***

El final del relato tiene un poco de humor. Leemos cómo todos los animales se devoran y acosan unos a otros, incluido al ser humano. ¿Crees que así sucede en el mundo real? Puedes emplear ejemplos de situaciones que hayas visto o escuchado. (TE (3), AL (1), AA (30); Minedu, 2015b, p. 70)

UA (261): ***El regalo***

¿La idea del padre de reemplazar el árbol te parece adecuada?, ¿cómo es que reacciona el niño de la historia? (TE (3), AL (1), AA (34); Minedu, 2015b, p. 71)

UA (273): ***Warma Kuyay***

De acuerdo al relato, Justina fue forzada por don Froylán. Debido a que Kutu no reacciona frente a este atropello, Ernesto lo desprecia diciendo que actúa como mujer. ¿Qué imagen de la mujer expone este relato?, ¿estás de acuerdo con esto? Explica tu respuesta. (TE (3), AL (1), AA (43); Minedu, 2015b, p. 96)

UA (274): ***Warma Kuyay***

El narrador en este cuento es el personaje protagonista, Ernesto. Según lo que nos cuenta, ¿cómo describirías a este personaje? (TE (3), AL (1), AA (44); Minedu, 2015b, p. 96)

UA (294): ***La suegra que, de pesar, se transformó en carachupa***

La hija y el yerno quieren cosechar maíz maduro; la suegra, comer maíz muy tierno. ¿Crees que tienen razón la hija y el yerno en engañar a la suegra?, ¿por qué? (TE (3), AL (1), AA (65); Minedu, 2015b, p. 126)

UA (301-A): ***Mi planta de naranja lima***

En el fragmento de la novela Mi planta de naranja lima, Totoca no cree que Zezé, su hermano menor, haya aprendido a leer solo. ¿Cómo aprendiste tú a leer? ¿Crees que es posible aprender a leer solo? (TE (3), AL (1), AA (73); Minedu, 2015b, p. 163)

UA (322): ***El cuentista***

En el relato «El cuentista», los niños se aburren de las historias que hablan de una niña buena salvada debido a su bondad. Los niños inmediatamente preguntan si no la hubiesen salvado de todas formas, fuera buena o mala. ¿Por qué habría que rescatar a una persona ya sea ella buena o mala? (TE (3), AL (1), AA (94); Minedu, 2015b, p. 112)

UA (312): ***La botella de chicha***

Al estar ante la verdadera chicha, todos los invitados reaccionan como si fuese vinagre. ¿Qué crees que ha influido en ellos? Explica. (TE (3), AL (1), AA (84); Minedu, 2015b, p. 164)

UA (325): ***El cuentista***

¿Crees que los relatos deben tener siempre una enseñanza?, ¿por qué?" (TE (3), AL (1), AA (97); Minedu, 2015b, p. 112)

NIVEL LITERAL DE LA ANTOLOGÍA LITERARIA 2

UA (616): ***El collar***

¿Qué sacrifica su marido para que ella se sienta contenta de ir a la fiesta? (TE (6), AL (2), AA (11); Minedu, 2015b, p. 48)

UA (617): ***El collar***

¿Por qué́ la protagonista no se siente contenta con el vestido que ha podido comprar? (TE (6), AL (2), AA (12); Minedu, 2015b, p. 48)

UA (621): ***El zapatero y el diablo***

El protagonista de «El zapatero y el Diablo» no vivía feliz porque envidiaba a los ricos. ¿Qué envidiaba de ellos? (TE (6), AL (2), AA (16); Minedu, 2015b, p. 49)

UA (622): ***El zapatero y el diablo***

Cuando prueba la vida de rico, no se siente a gusto. ¿Qué cosas extrañaba de ser pobre? (TE (6), AL (2), AA (17); Minedu, 2015b, p. 49)

UA (624): ***Los motivos del lobo***

En «Los motivos del lobo», se describe a un lobo fiero. ¿Qué hace el lobo para que quieran matarlo? (TE (6), AL (2), AA (19); Minedu, 2015b, p. 48)

UA (625): ***Los motivos del lobo***

Cuando Francisco le pregunta por qué es tan feroz, el lobo contesta que en invierno no tiene qué comer y debe matar para alimentarse. Le responde, además, que el ser humano también mata, pero no lo hace siempre por hambre. ¿Qué le contesta Francisco cuando dice eso? (TE (6), AL (2), AA (20); Minedu, 2015b, p. 49)

UA (626): ***Los motivos del lobo***

¿A qué acuerdo llegan Francisco, los pobladores y el lobo? (TE (6), AL (2), AA (21); Minedu, 2015b, p. 49)

UA (627): ***Los motivos del lobo***

¿Por qué vuelve el lobo a ser fiero? (TE (6), AL (2), AA (22); Minedu, 2015b, p. 50)

UA (628): ***Los motivos del lobo***

¿Por qué́ llora Francisco cuando escucha del lobo las razones por las que ha vuelto a ser salvaje? (TE (6), AL (2), AA (23); Minedu, 2015b, p. 50)

UA (630): ***Vinieron todos juntos en un barco***

En «Vinieron todos juntos en un barco», se relata la llegada de inmigrantes japoneses a Lima. Según la lectura, ¿por qué́ migraron? (TE (6), AL (2), AA (25); Minedu, 2015b, p. 50)

UA (631): ***Vinieron todos juntos en un barco***

Ellos no pensaban quedarse a vivir en el Perú para siempre. ¿Qué les impidió regresar al Japón? (TE (6), AL (2), AA (26); Minedu, 2015b, p. 50)

UA (634): ***El guardagujas***

En el cuento «El guardagujas», a través de la descripción del funcionamiento de los trenes, se presenta un país de circunstancias absurdas. Describe tres formas en que estos trenes funcionan y que hacen que sintamos que estamos en un mundo insólito. (TE (6), AL (2), AA (29); Minedu, 2015b, p. 80)

UA (644): ***El dragón***

Al inicio del cuento «El dragón», nos describen a dos personajes que tienen mucho miedo. ¿A qué le temen? (TE (6), AL (2), AA (40); Minedu, 2015b, p. 82)

UA (647): ***El dragón***

Poco después escuchan y ven venir al dragón. ¿Qué hacen? (TE (6), AL (2), AA (43); Minedu, 2015b, p. 82)

UA (650): ***El hijo***

Criar a su hijo, siendo viudo, ha significado un gran reto para el padre. ¿Qué teme que le pueda pasar a su hijo? (TE (6), AL (2), AA (46); Minedu, 2015b, p. 82)

UA (654): ***La sentencia***

En este minicuento, el emperador tiene un sueño que condiciona sus acciones cuando despierta. ¿Qué soñó el emperador? ¿Y cómo actuó a partir de ese sueño? (TE (6), AL (2), AA (50); Minedu, 2015b, p. 84)

UA (655): ***La sentencia***

El emperador no fue el único en tener un sueño peculiar. ¿Qué soñó Wei Cheng? (TE (6), AL (2), AA (51); Minedu, 2015b, p. 84)

UA (661): ***Discurso del oso***

Según el oso, ¿por qué lo estiman? (TE (6), AL (2), AA (57); Minedu, 2015b, p. 118)

UA (662): ***Discurso del oso***

Al final del cuento, el oso afirma que él es quien nos mantiene aseados. Copia la oración del cuento que señala esto. (TE (6), AL (2), AA (58); Minedu, 2015b, p. 118)

UA (664): ***La pata de mono***

¿Cuál fue el primer deseo del señor White? (TE (6), AL (2), AA (60); Minedu, 2015b, p. 118)

UA (665): ***La pata de mono***

El amigo militar sostiene que los deseos se cumplen con naturalidad, como si fueran coincidencias. ¿Qué coincide con la obtención de ese deseo? (TE (6), AL (2), AA (61); Minedu, 2015b, p. 118)

UA (666): ***La pata de mono***

La esposa obliga a su esposo a pedir un segundo deseo. ¿Por qué el esposo no lo quiere hacer? (TE (6), AL (2), AA (62); Minedu, 2015b, p. 119)

UA (670): ***En la cripta***

¿Qué día escogió Birch para trasladar los ataúdes a sus tumbas? ¿Qué conmemoran los cristianos en ese día? (TE (6), AL (2), AA (66); Minedu, 2015b, p. 120)

UA (671): ***En la cripta***

¿Por qué dice el narrador que el propio descuido de Birch ocasionó que quedara encerrado en el mausoleo? (TE (6), AL (2), AA (67); Minedu, 2015b, p. 120)

UA (672): ***En la cripta***

En el mausoleo hay varios ataúdes, entre ellos el de Asaph Sawyer y el de Matthew Fenner. ¿Por qué sentía Birch antipatía por Asaph Sawyer y simpatía por Matthew Fenner? (TE (6), AL (2), AA (66); Minedu, 2015b, p. 120)

UA (676): ***La ratonera***

En el breve cuento «La ratonera», el narrador nos relata cómo se va transformando la realidad que percibe en otra totalmente distinta. Explica por qué el cuento se titula así. (TE (6), AL (2), AA (72); Minedu, 2015b, p. 121)

UA (678): ***La princesa y el dragón***

En el poema «La princesa y el dragón», el rey entrega a su hija, ya que el dragón exige una cuota de bellas damas para aplacar su ira. ¿Qué razón le da el rey a su hija para que se sacrifique? (TE (6), AL (2), AA (74); Minedu, 2015b, p. 121)

UA (679): ***La princesa y el dragón***

La voz poética sugiere que el dragón se sintió satisfecho con el sacrificio de la princesa, pues ya no salió de su cueva. Cuando muere el rey, ¿por qué se presenta el dragón a la corte? (TE (6), AL (2), AA (75); Minedu, 2015b, p. 121)

UA (680): ***La princesa y el dragón***

¿Por qué la princesa se siente la mujer de Dios? (TE (6), AL (2), AA (105); Minedu, 2015b, p. 151)

UA (682): ***Encuentro con el diablo***

¿Qué le sucede al protagonista como consecuencia del encuentro con el diablo? (TE (6), AL (2), AA (79); Minedu, 2015b, p. 122)

UA (684): ***El pájaro dorado o la mujer que vivía bajo el árbol de pan***

En «El pájaro dorado o la mujer que vivía bajo el árbol de pan», un cazador le da unas aves a guardar a una mujer y el esposo de esta las libera. ¿Qué castigo recibe por eso? (TE (6), AL (2), AA (81); Minedu, 2015b, p. 123)

UA (692): ***El héroe***

Todos creen que el héroe mató al monstruo de la caverna. ¿Qué sucedió realmente con ese monstruo? (TE (6), AL (2), AA (89); Minedu, 2015b, p. 138)

UA (694): ***Peter Pan***

En «Peter Pan», un niño dice que todos los papás de sus amigos son héroes. Completa qué personaje corresponde a cada padre: (TE (6), AL (2), AA (91); Minedu, 2015b, p. 138)

Papá de Mendoza: _____

Papá de Gómez: _____
Papá de Merino: _____
Papá de Salazar: _____

UA (696): ***La mujer canario y el origen del maíz***
«La Mujer Canario y el origen del maíz» es un mito que explica el origen del maíz. ¿De qué parte de la Mujer Canario sale el maíz? (TE (6), AL (2), AA (93); Minedu, 2015b, p. 139)

UA (697): ***La mujer canario y el origen del maíz***
Según el mito, ¿por qué demora el maíz tres meses en crecer antes de que pueda ser cosechado? (TE (6), AL (2), AA (94); Minedu, 2015b, p. 139)

UA (698): ***La mujer canario y el origen del maíz***
¿Por qué los canarios ya no se convierten en seres humanos? (TE (6), AL (2), AA (95); Minedu, 2015b, p. 139)

UA (704): ***Polemistas***
Un polemista es quien discute con otro que tiene opiniones distintas. ¿Quiénes son los personajes del cuento y sobre qué discuten? (TE (6), AL (2), AA (101); Minedu, 2015b, p. 151)

UA (705): ***Polemistas***
¿Ha escrito Cabrera la palabra «trara»? Da una razón. (TE (6), AL (2), AA (102); Minedu, 2015b, p. 151)

UA (712): ***El pastor y la perdiz***
La joven de la que está enamorado se transforma en perdiz. ¿Cómo la lleva a su casa todos los días? (TE (6), AL (2), AA (109); Minedu, 2015b, p. 152)

UA (723): ***Canción del pirata***
En el poema «Canción del pirata», la voz poética nos relata la vida de un barco y su capitán. ¿Cómo es el velero del pirata de acuerdo con los primeros ocho versos? (TE (6), AL (2), AA (120); Minedu, 2015b, p. 165)

UA (724): ***Canción del pirata***
El pirata le canta a su barco como si fuera una persona. Le dice a su velero que no tenga temor. ¿A qué no le debe temer? (TE (6), AL (2), AA (121); Minedu, 2015b, p. 165)

UA (725): ***Canción del pirata***
El pirata expresa cierto desprecio a los reyes que hacen la guerra por tener más tierras. ¿Qué tiene él que no tienen los reyes? (TE (6), AL (2), AA (122); Minedu, 2015b, p. 166)

UA (726): ***Canción del pirata***
¿Qué hacen los otros barcos cuando ven al velero del pirata aproximarse? (TE (6), AL (2), AA (123); Minedu, 2015b, p. 166)

NIVEL INFERENCIAL DE LA ANTOLOGÍA LITERARIA 2

UA (606): **La compuerta número 12**
En «La compuerta número 12», se nos describe a la mina como una especie de monstruo que se traga la vida de los mineros. El protagonista siente que su vida de minero ha sido inútil, que solo le ha dejado un cuerpo débil y enfermo luego de décadas de trabajo. ¿Por qué debe llevar a su hijo a trabajar en la mina? (TE (6), AL (2), AA (1); Minedu, 2015b, p. 46)

UA (607): ***La compuerta número 12***
Cuando su hijo comprende con desesperación que debe quedarse a trabajar solo, el padre se enternece y quiere por un momento evitar que el hijo tenga la misma vida que él ha tenido. ¿Qué hace que, a pesar de todo, obligue a su hijo a trabajar en la mina? (TE (6), AL (2), AA (2); Minedu, 2015b, p. 46)

UA (608): ***La compuerta número 12***
El narrador destaca que los obreros de la mina son como eslabones de una cadena. ¿A qué se refiere? (TE (6), AL (2), AA (3); Minedu, 2015b, p. 46)

UA (611): ***Es que somos muy pobres***

En «Es que somos muy pobres», el narrador protagonista es un muchacho que tiene una hermana. Los padres habían comprado y criado con mucho esfuerzo una vaca para su hermana. ¿Por qué es tan importante esa vaca para la familia? (TE (6), AL (2), AA (6); Minedu, 2015b, p. 47)

UA (612): ***Es que somos muy pobres***

¿Cómo te das cuenta de que el narrador quiere a la Serpentina? (TE (6), AL (2), AA (7); Minedu, 2015b, p. 47)

UA (620): ***El collar***

Trata de explicar por qué el cuento se titula «El collar» y no «Matilde». (TE (6), AL (2), AA (15); Minedu, 2015b, p. 48)

UA (623): ***El zapatero y el diablo***

Para algunos lectores, el final del cuento puede ser sorpresivo. ¿En qué consistiría la sorpresa? (TE (6), AL (2), AA (18); Minedu, 2015b, p. 49)

UA (632): ***Vinieron todos juntos en un barco***

¿Por qué demoraba tanto viajar de Cañete a Lima? (TE (6), AL (2), AA (27); Minedu, 2015b, p. 50)

UA (638): ***Los ojos de Judas***

En «Los ojos de Judas» se describe la costumbre de la quema de un muñeco que representa a Judas en Semana Santa. ¿Por qué crees que lo queman? (TE (6), AL (2), AA (33); Minedu, 2015b, p. 80)

UA (639): ***Los ojos de Judas***

Hay dos narraciones simultáneas: la preparación de la quema del muñeco y la de una señora que ha declarado que su esposo ha cometido un crimen. ¿Qué tienen en común la señora y Judas? (TE (6), AL (2), AA (34); Minedu, 2015b, p. 81)

UA (640): ***Los ojos de Judas***

¿Por qué crees que la señora le pregunta al niño, narrador y protagonista de la historia, si perdonaría a Judas? (TE (6), AL (2), AA (35); Minedu, 2015b, p. 81)

UA (641): ***Los ojos de Judas***

Explica por qué crees que se hace coincidir el final de la quema del muñeco de Judas con la aparición del cuerpo ahogado de la señora. (TE (6), AL (2), AA (36); Minedu, 2015b, p. 81)

UA (642): ***Los ojos de Judas***

Relee cómo termina el cuento:

> «—Sí, perdono a Judas, señora blanca, sí; lo perdono!... Padre me cogió como loco, me apretó contra su pecho, y yo, con los ojos muy abiertos, vi mientras que mi padre me llevaba, rojos y sangrientos, acusadores, siniestros y terribles, los ojos de Judas que miraban por última vez, mientras el pueblo se desgranaba silencioso y unos cuantos hombres se inclinaban sobre el cadáver blanco. Ocultábase la luna...»

¿Por qué dice el protagonista que sí perdona a Judas? (TE (6), AL (2), AA (37 Y 38); Minedu, 2015b, p. 81)

UA (643): ***Los ojos de Judas***

El final del cuento es trágico, ¿cómo crees que ayuda a crear ese ambiente de muerte la última oración del cuento («Ocultábase la luna...»)? (TE (6), AL (2), AA (39); Minedu, 2015b, p. 81)

UA (648): ***El dragón***

El cuento nos muestra la conversación de otros dos personajes que son los conductores de un tren. ¿Cómo sabemos que son ellos los que han atropellado a los personajes que esperaban al dragón? (TE (6), AL (2), AA (44); Minedu, 2015b, p. 82)

UA (653): ***El hijo***

Observa que el penúltimo párrafo del cuento consta de solo dos oraciones: «Sonríe de alucinada felicidad... Pues ese padre va solo». ¿Por qué crees que el autor decidió aislar

esas dos oraciones del párrafo final que es más largo? (TE (6), AL (2), AA (49); Minedu, 2015b, p. 83)

UA (656): ***La sentencia***

¿Qué crees que sucedió para que aparezca la cabeza del dragón ensangrentada luego de que Wei Cheng se queda dormido? (TE (6), AL (2), AA (52); Minedu, 2015b, p. 84)

UA (657): ***Enigma***

El poema «Enigma» culmina con los siguientes versos: «Ahora lo sé. Conozco ya tu oficio: /lanzador de cuchillos. Has lanzado/contra mi corazón el más certero». ¿A qué situación crees que se refieren? (TE (6), AL (2), AA (53); Minedu, 2015b, p. 84)

UA (663): ***La pata de mono***

En el cuento «La pata de mono», se narra la historia de un amuleto mágico. Si concede deseos, ¿por qué crees que el militar quiso deshacerse del amuleto? (TE (6), AL (2), AA (59); Minedu, 2015b, p. 118)

UA (667): ***La pata de mono***

Aparentemente se cumplió el segundo deseo. ¿Qué crees que siente entonces el señor White?, ¿cuál es su tercer deseo? (TE (6), AL (2), AA (63); Minedu, 2015b, p. 119)

UA (669): ***En la cripta***

En el cuento «En la cripta», el protagonista es un sepulturero, el señor Birch. Un narrador hace una descripción del tipo de persona que era Birch. Descríbelo con tus propias palabras. (TE (6), AL (2), AA (65); Minedu, 2015b, p. 119)

UA (674): ***En la cripta***

¿Por qué se espanta el médico al ver las heridas en los tobillos de Birch? (TE (6), AL (2), AA (70); Minedu, 2015b, p. 120)

UA (675): ***En la cripta***

El doctor que trata a Birch de sus heridas en el tobillo le dice que han sido causadas por el cadáver de Asaph Sawyer para vengarse. ¿De qué se quería vengar? (TE (6), AL (2), AA (71); Minedu, 2015b, p. 120)

UA (681): ***Encuentro con el diablo***

La historia «Encuentro con el diablo» cuenta lo que le pasó a un gallero cuando se encontró con el diablo. ¿Qué caracteriza al diablo de este relato? (TE (6), AL (2), AA (78); Minedu, 2015b, p. 122)

UA (688): ***La casa de Asterión***

En «La casa de Asterión», el narrador es un monstruo. Sin embargo, lo que cuenta parecen ser los juegos de un niño. Describe uno de los juegos preferidos de Asterión. (TE (6), AL (2), AA (85); Minedu, 2015b, p. 138)

UA (689): ***La casa de Asterión***

El monstruo dice no estar encerrado, pues puede salir con libertad. Y dice también que es único en el mundo. ¿Qué podríamos decir de su soledad? (TE (6), AL (2), AA (86); Minedu, 2015b, p. 138)

UA (690): ***La casa de Asterión***

Al final, Teseo se sorprende de que Asterión no se haya defendido. ¿Por qué crees que no lo hace? (TE (6), AL (2), AA (87); Minedu, 2015b, p. 138)

UA (691): ***El héroe***

Este relato nos presenta a un anciano que es considerado un héroe. ¿Quién narra la historia y a quién crees que se la está contando? (TE (6), AL (2), AA (88); Minedu, 2015b, p. 138)

UA (695): ***Peter Pan***

¿Conoces al Capitán Garfio? Si no lo conoces, haz una pequeña indagación. Luego responde por qué el narrador ha convertido a su papá en el Capitán Garfio. (TE (6), AL (2), AA (92); Minedu, 2015b, p. 139)

UA (701): ***El demonio de la música***

En este relato, no encontramos a un espíritu diabólico, entonces, ¿cuál es el «demonio» al que hace referencia el título? Explica por qué le dice el demonio. (TE (6), AL (2), AA (98); Minedu, 2015b, p. 140)

UA (707): ***Polemistas***

¿Albarracín ganó o perdió la apuesta? Explica. (TE (6), AL (2), AA (104); Minedu, 2015b, p. 151)

UA (708): ***El haragán afortunado***

En el cuento «El haragán afortunado», el protagonista tiene la suerte de escuchar las historias que se cuentan el cóndor y el gallinazo. Se entera de un pueblo que no sabe que tiene una fuente de agua en medio de la plaza. ¿Por qué antes de cavar la fuente, pide agua a dos mujeres? ¿Por qué la arroja? (TE (6), AL (2), AA (105); Minedu, 2015b, p. 151)

UA (711): ***El pastor y la perdiz***

En el relato «El pastor y la perdiz», encontramos a un pastor que se enamora de una joven. ¿Qué características personales tiene el pastor? (TE (6), AL (2), AA (108); Minedu, 2015b, p. 152)

UA (713): ***El pastor y la perdiz***

¿Por qué crees que el joven no le dijo a su madre acerca de la perdiz? (TE (6), AL (2), AA (110); Minedu, 2015b, p. 152)

UA (714): ***El pastor y la perdiz***

¿A dónde crees que se va el joven cuando se lo lleva el ventarrón? (TE (6), AL (2), AA (111); Minedu, 2015b, p. 153)

UA (717): ***Fragmentos de una alabanza inconclusa***

La voz poética desea que el poema que hable sobre él y su amada sea intenso como el mar. ¿A qué crees que se refiere? (TE (6), AL (2), AA (114); Minedu, 2015b, p. 164)

UA (718): ***Fragmentos de una alabanza inconclusa***

Quiere que su poema sea tierno como una flor, pero dice que la flor se marchita rápido cuando se la arranca del tallo y no quiere eso. ¿Qué nos dice de la duración del amor con esta imagen? (TE (6), AL (2), AA (115); Minedu, 2015b, p. 164)

UA (720): ***Despedida***

En «Despedida», la voz poética pide que dejen el balcón abierto cuando muera. ¿Por qué le es tan importante que ese balcón quede abierto? (TE (6), AL (2), AA (117); Minedu, 2015b, p. 165)

UA (722): ***Despedida***

¿Por qué crees que menciona a un niño y a un segador? (TE (6), AL (2), AA (119); Minedu, 2015b, p. 165)

UA (727): ***Canción del pirata***

Observa que hay unos versos en letras cursivas y que se aparecen cuatro veces. Son palabras que canta el pirata. Basándote en ellas describe al pirata. (TE (6), AL (2), AA (124); Minedu, 2015b, p. 166)

UA (728): ***El día de tu santo***

En el poema «El día de tu santo», la voz poética hace una lista de los regalos recibidos. ¿Qué tipo de regalos son? (TE (6), AL (2), AA (125); Minedu, 2015b, p. 166)

NIVEL CRÍTICO DE LA ANTOLOGÍA LITERARIA 2

UA (610): ***La compuerta número 12***

Al final del cuento, por la cólera que siente, el padre arremete con fuerza contra la veta de mineral, pero el cuento termina con una comparación desesperanzada. ¿Crees que el padre tiene salida? ¿Con qué compara la veta de mineral para transmitir esa desesperanza? (TE (6), AL (2), AA (5); Minedu, 2015b, p. 46)

UA (637): ***El guardagujas***

¿Te subirías a un ómnibus o tren que funcionara como el del cuento?, ¿por qué? (TE (6), AL (2), AA (32); Minedu, 2015b, p. 80)

UA (646): **El dragón**

Uno de los personajes dice que en ese 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...». ¿Por qué esto nos sumerge en un mundo de fantasía? (TE (6), AL (2), AA (42); Minedu, 2015b, p. 82)

UA (673): ***En la cripta***

Hay varios hechos que el narrador relata y que parecen coincidencias, pero que pueden ser manifestación de algo sobrenatural. Por ejemplo, la forma cómo se cierra la puerta del mausoleo o que el pestillo se estropee. ¿Consideras una extraña coincidencia o una manifestación de lo sobrenatural que el ataúd que pone encima de todos los demás sea el de Asaph Sawyer? (TE (6), AL (2), AA (67); Minedu, 2015b, p. 120)

UA (680): ***La princesa y el dragón***

El dragón promete muchas reformas al país. ¿Qué te parecen estas reformas? Explica tus razones. (TE (6), AL (2), AA (76); Minedu, 2015b, p. 121)

UA (685): ***El pájaro dorado o la mujer que vivía bajo el árbol de pan***

La joven esposa llevó a cabo una serie de sacrificios para recuperar a su esposo. ¿Cuál es el que a ti te impresionó más?, ¿harías algo semejante por un ser querido? (TE (6), AL (2), AA (82); Minedu, 2015b, p. 123)

UA (693): ***El héroe***

¿Qué piensa el protagonista de sí mismo? ¿Qué piensas tú de este héroe? (TE (6), AL (2), AA (90); Minedu, 2015b, p. 138)

UA (709): ***El haragán afortunado***

El haragán es realmente muy afortunado, ¿cuál crees que ha sido su mayor suerte? (TE (6), AL (2), AA (106); Minedu, 2015b, p. 152)

UA (721): ***Despedida***

Observa que los primeros dos versos y los dos últimos son iguales, pero los últimos tienen signos de exclamación. ¿Por qué crees que le pusieron esos signos? ¿Le dan otra emoción a esos versos? (TE (6), AL (2), AA (80); Minedu, 2015b, p. 165)

UA (729): ***El día de tu santo***

La voz poética dice que solamente ha podido regalar una caja llena de semillas porque no tenía dinero para comprarle algo lujoso. ¿Te parece que un bosque es menos valioso que, una bicicleta, por ejemplo? Explica. (TE (6), AL (2), AA (126); Minedu, 2015b, p. 166)

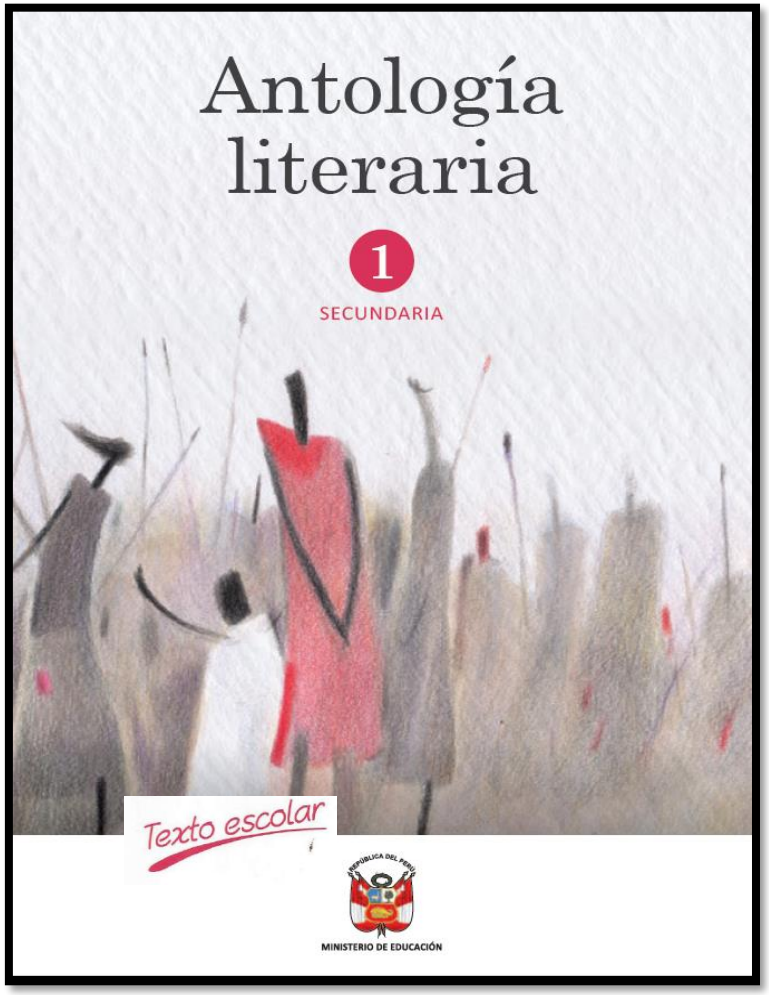
Anexo B: Portadas de los textos escolares oficiales de Comunicación (2016–2017)

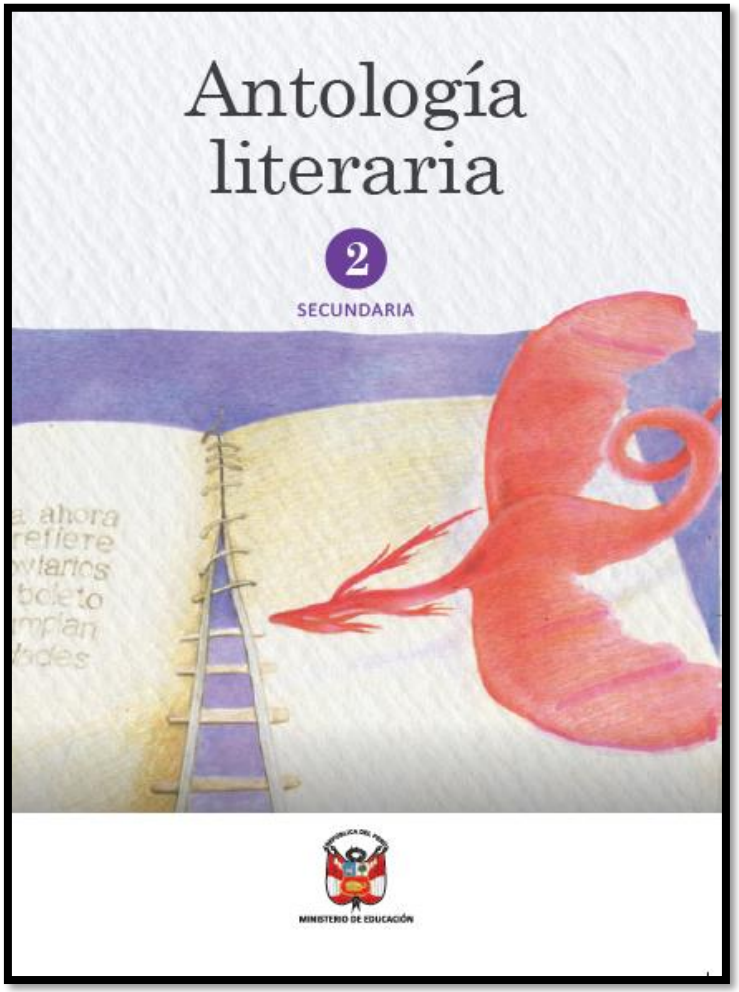





Comunicación 1
SECUNDARIA
Texto escolar
SANTILLANA


Comunicación 2
SECUNDARIA
Texto escolar
SANTILLANA


Antología literaria
1
SECUNDARIA
Texto escolar
MINISTERIO DE EDUCACIÓN


Antología literaria
2
SECUNDARIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA, QUE SUSCRIBE,

HACE CONSTAR:

Que, de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento de Trabajos de Investigación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, aprobado con la Resolución del Consejo Universitario Nº 039-2021-UNSCH-CU, a solicitud escrita de la interesada se ha realizado el análisis, valoración y verificación del contenido de la tesis titulada: **La educación literaria en los textos escolares del área curricular de Comunicación del 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria de las instituciones educativas públicas**, presentado por la estudiante **Wendy Marina VIVAR AYALA,** "sin depósito" en la **Escuela Profesional de Educación Secundaria** y en segunda instancia "con depósito" de trabajo estándar en la **Facultad de Ciencias de la Educación**, con **resultado de informe final del software turnitin de 14% de índice de similitud, por tanto, aprobado**. Trabajo realizado por los profesores ordinarios Dr. Indalecio MUJICA BERMÚDEZ y Dr. Óscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ, adscritos al Departamento Académico de Educación y Ciencias Humanas.

En consecuencia, estando al informe favorable de los profesores instructores de la primera y segunda instancia, designados con la Resolución de Consejo de Facultad Nº 003-2021-FCE-CF, Resolución Decanal Nº 020-2021-FCE-D y avalado por el director de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, se expide la presente constancia a petición de parte con solicitud de fecha 17 de diciembre de 2025 y boleta de venta electrónica Nº 005 - 0003544, para los fines que estime conveniente.

Se anexan el resultado final del reporte del software turnitin en cuatro folios.

Ayacucho, 07 de enero de 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dr. VÍCTOR RAÚL TUMBALOBOS HUAMANÍ
DECANO

c.c.: Archivo
VRTH/mqa

La educación literaria en los textos escolares del área curricular de Comunicación del 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria de las instituciones educativas públicas

por Wendy Marina VIVAR AYALA

Fecha de entrega: 31-dic-2025 08:03a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2852058367
Nombre del archivo: TESIS_VIVAR_AYALA,_WENDY.pdf (2.56M)
Total de palabras: 131417
Total de caracteres: 750374

La educación literaria en los textos escolares del área curricular de Comunicación del 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria de las instituciones educativas públicas

INFORME DE ORIGINALIDAD

14%	13%	4%	2%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	pdfcoffee.com Fuente de Internet	3%
2	idoc.pub Fuente de Internet	2%
3	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
4	doku.pub Fuente de Internet	1%
5	docobook.com Fuente de Internet	1%
6	tesisenxarxa.net Fuente de Internet	1%
7	repositorio.monterrico.edu.pe Fuente de Internet	<1%
8	www.minedu.gob.pe Fuente de Internet	<1%

9	zaguan.unizar.es Fuente de Internet	<1 %
10	www.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
11	www.tdx.cat Fuente de Internet	<1 %
12	simonbolivarf.freevar.com Fuente de Internet	<1 %
13	es.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
14	core.ac.uk Fuente de Internet	<1 %
15	documentop.com Fuente de Internet	<1 %
16	dspace.uazuay.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
17	ddd.uab.cat Fuente de Internet	<1 %
18	docplayer.es Fuente de Internet	<1 %
19	repository.udistrital.edu.co Fuente de Internet	<1 %
20	portalrecerca.uab.cat Fuente de Internet	<1 %

21	qdoc.tips Fuente de Internet	<1 %
22	repositorio.uarm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
23	rabida.uhu.es Fuente de Internet	<1 %
24	www.unl.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
25	bibliotecadigital.udea.edu.co Fuente de Internet	<1 %
26	docslide.us Fuente de Internet	<1 %
27	Tunjacipa Pulido, Víctor. "Taller Literario para Favorecer la Lectura y la Educación Literaria en Estudiantes de Grado Sexto", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %
28	digitum.um.es Fuente de Internet	<1 %
29	Beltrán Castillo, María Juliana. "Racismo Científico en los Textos Escolares de Ciencias Naturales en Colombia", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %

30	www.dykinson.com Fuente de Internet	<1 %
31	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
32	www.repositorioacademico.usmp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
33	Conde Chila, Oscar Iván. "La Enseñanza de la Escritura Argumentativa en los Textos Escolares de Lengua Castellana en Grado 11°", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %
34	García Pizano, Laura Estéfani. "Enseñanza de la comprensión Lectora en Tres Libros de Texto de Lenguaje para Grado Quinto", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %
35	epage.pub Fuente de Internet	<1 %
36	ebin.pub Fuente de Internet	<1 %
37	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	<1 %

38	Peraza Rodríguez, Mario Arturo. "La Creación Desde la Crónica Autobiográfica: Una Estrategia para el Desarrollo de la Educación Literaria", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %
39	Vega Crisólogo, Lidia Violeta. "Diario Reflexivo para Desarrollar la Autonomía, Perseverancia y Empatía Intelectual con los Estándares Intelectuales del Pensamiento Crítico en Estudiantes de la Carrera de Educación Primaria en Una Universidad Privada de Lima", Pontificia Universidad Catolica del Peru (Peru) Publicación	<1 %
40	Perez, Jorge Armando Vergara. "Oportunidades de Aprendizaje en Textos Escolares: A nalisis de dos Cuadernos de Trabajo de Comunicacion", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2021 Publicación	<1 %
41	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
42	Lizarazo Amaya, Mary Luz. "Posibilidades interpretativas del texto lírico en segundo	<1 %

ciclo escolar", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024
Publicación

43	dspace.unl.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
44	edacunob.ult.edu.cu Fuente de Internet	<1 %
45	pcc.faces.ula.ve Fuente de Internet	<1 %
46	www.cucs.udg.mx Fuente de Internet	<1 %
47	repository.javeriana.edu.co Fuente de Internet	<1 %
48	aleph23.uned.ac.cr Fuente de Internet	<1 %
49	roderic.uv.es Fuente de Internet	<1 %
50	educativaglobal.ar Fuente de Internet	<1 %
51	(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na docência", Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012. Publicación	<1 %

52	Alonso Venegas, Javiera Belén. "Lecturas Latinoamericanas de Hoy y Ayer Diálogos Temáticos: Propuesta de Actividades para Profesores y Profesoras de 2° Año de Educación Media de la Asignatura de Lengua y Literatura", Pontificia Universidad Catolica de Chile (Chile), 2025 Publicación	<1 %
53	digibug.ugr.es Fuente de Internet	<1 %
54	Parra Chaparro, Yenifer Marcela. "Lectura Literaria y Experiencia Estética en Tiempos de Crisis. Una Propuesta Desde el Taller Pedagógico", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %
55	up-rid.up.ac.pa Fuente de Internet	<1 %
56	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
57	aulaconectadaperu.com Fuente de Internet	<1 %
58	Vasquez Sanez, Amado Enrique. "Uso del hot potatoes y la comprension lectora en una institucion educativa publica de Lima Metropolitana, 2016", Pontificia Universidad	<1 %

	Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2021 Publicación	
59	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
60	repositorio.perueduca.pe Fuente de Internet	<1 %
61	pdffox.com Fuente de Internet	<1 %
62	repositorio.unp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
63	www.un.org Fuente de Internet	<1 %
64	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
65	eprints.ucm.es Fuente de Internet	<1 %
66	repositorio.uigv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
67	Aguirre Cáceres, Anyela Katherine. "La Experiencia Estética en la Lectura Compartida de Textos Literarios con Estudiantes de Grado Primero", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %

68	Sanchez Garcia, Sandra. "La obra narrativa de Fernando Alonso", Proquest, 20111108 Publicación	<1 %
69	fdocumenti.com Fuente de Internet	<1 %
70	vdocuments.pub Fuente de Internet	<1 %
71	Escobedo, Yenny Dora Apaza. "El Desarrollo de la Competencia Comunicativa y la Radio Escolar Digital en Estudiantes de Secundaria de Una Institucion Educativa Publica de Lima", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2022 Publicación	<1 %
72	Najarro Alcocer, Luigi. "Caracterizacion del Modelo Epistemologico Dominante de la Proporcionalidad en los Textos de Matematica de Educacion Secundaria.", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2020 Publicación	<1 %
73	Sotelo Ramírez, Angélica María. "Cognición, metacognición, comprensión: Una relación necesaria e incluyente", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %

74	www.aselered.org Fuente de Internet	<1 %
75	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	<1 %
76	Cárdenas Ibarra, Álvaro. "Lectura Literaria de Textos Verbo-Visuales: Una Ventana a la Experiencia Estética", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %
77	Garces Cordova, Walmer. "Analisis didactico como herramienta para determinar el grado de idoneidad de las tareas sobre ecuaciones lineales entre la educacion secundaria y la educacion superior tecnologica.", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2020 Publicación	<1 %
78	Submitted to Universidad Nacional Mayor de San Marcos Trabajo del estudiante	<1 %
79	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
80	repositorio.unsch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
81	uvadoc.uva.es	

	Fuente de Internet	<1 %
82	issuu.com Fuente de Internet	<1 %
83	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
84	repositorio.unsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
85	repository.pedagogica.edu.co Fuente de Internet	<1 %
86	repositorio.pedagogica.edu.co Fuente de Internet	<1 %
87	"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derechos Humanos, Volume 15 (1999)", Brill, 2002 Publicación	<1 %
88	"Manual de lingüística del hablar", Walter de Gruyter GmbH, 2021 Publicación	<1 %
89	Montañez, Karen Yulieth Vallejo. "Escritura Poética: Una Perspectiva Estético-Literaria en Ciclo III", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %
90	archive.org Fuente de Internet	<1 %

91	Submitted to uncedu Trabajo del estudiante	<1 %
92	www.ucm.es Fuente de Internet	<1 %
93	editic.net Fuente de Internet	<1 %
94	repositorio.umch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas	Activo	Excluir coincidencias	< 30 words
Excluir bibliografía	Activo		

FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE LA BACHILLER WENDY MARINA VIVAR AYALA, PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN.

En la ciudad de Ayacucho, siendo a horas las once de la mañana, del día veintinueve de abril del año dos mil veintiséis, se reunieron en el auditorio "José María Arguedas" de la Facultad de Ciencias de la Educación, los miembros del jurado el Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní (Presidente), el Mg. Uver Ladislao Valenzuela Bendezú, el Dr. Eloy Esteban Feria Macizo y el Mg. Leoncio Daniel Quispe Torres (Miembros), bajo la presidencia del primero de los nombrados con la finalidad de recepcionar la sustentación de Tesis Titulada: **La educación literaria en los textos escolares del área curricular de Comunicación del 1.° y 2.° grados de Educación Secundaria de las instituciones educativas públicas,** presentado por la bachiller en Ciencias de la Educación alumna **WENDY MARINA VIVAR AYALA**, para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación **Secundaria, Especialidad: Lengua Española y Literatura con mención en Comunicación.**

Seguidamente, constatado el quórum de Reglamento por invocación del presidente del Jurado, el secretario dio lectura al expediente presentado por la recurrente, acto seguido el Presidente del Jurado invitó a la aspirante al Título a exponer su tesis, finalizada la exposición los miembros del jurado proceden a formular las preguntas, las mismas que fueron absueltas por la sustentante en forma satisfactoria, a continuación previa deliberación en privado, ha obtenido un promedio de la nota aprobatoria de CATORCE (14).

Siendo a horas las doce con treinta minutos de la tarde, se dio por concluido este acto académico. En fe de lo cual firmaron los miembros del jurado el Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní (Presidente), el Mg. Uver Ladislao Valenzuela Bendezú, el Dr. Eloy Esteban Feria Macizo y el Mg. Leoncio Daniel Quispe Torres (Miembros).

Es todo cuanto transcribo, para conocimiento y demás fines.

Ayacucho, 15 de mayo de 2026.

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dr. VICTOR RAÚL TUMBALOBOS HUAMANÍ
DECANO

Registro Nº 840 - 2026
Recibo de Tesorería Nº 20-00019016
Libro N° 05, folios 305 y 306
VRTH/acc.