

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas)
para desarrollar la lectura multimodal en estudiantes
de secundaria de una institución educativa de Chiclayo**

Presentada para obtener el Título Profesional
de Licenciada en Educación especialidad de Lengua y Literatura

Investigadora:

Bach. Campos Ayay Shirley Carol

Asesor:

Mg. Elmer Milton Manayay Tafur

Lambayeque - Perú

2026

**Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas)
para desarrollar la lectura multimodal en estudiantes
de secundaria de una institución educativa de Chiclayo**

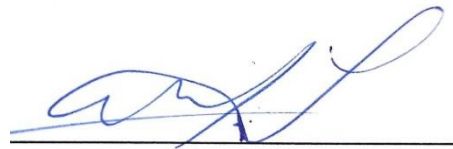
Tesis presentada para obtener el Título Profesional
de Licenciada en Educación especialidad de Lengua y Literatura



Shirley Carol Campos Ayay
Investigadora principal



Dra. MIRIAM FRANCISCA VALLADOLID MONTENEGRO
PRESIDENTE(A)



M. Sc. DARIA NELLY MORILLO VALLE
SECRETARIO(A)



M.Sc. NÉSTOR TENORIO REQUEJO
VOCAL



Mg. Elmer Milton Manayay Tafur
Asesor

ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 169-2026

Siendo las 12:30 horas, del día martes 17 de febrero 2026 en los Ambientes de la FACHSE: Sala de
Licenciaturas, por mandato de la Resolución N° 0399-2026-D-FACHSE de fecha 10 de febrero de
2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N°
1029-2025-D-FACHSE de fecha 10 de marzo de 2025; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. MIRIAM FRANCISCA VALLADOLID MONTENEGRO
Secretario(a)	: M. Sc. DARIA NELLY MORILLO VALLE
Vocal	: M.Sc. NÉSTOR TENORIO REQUEJO
Asesor(a) Metodológico	: M. Sc. MANAYAY TAFUR ELMER MILTON
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(e) Tesis titulada(o): SECUENCIA DIDÁCTICA DE POESÍA DE TRADICIÓN ORAL
(CUMANANAS) PARA DESARROLLAR LA LECTURA MULTIMODAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CHICLAYO. Presentada por CAMPOS AYAY SHIRLEY CAROL para obtener
 el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Lengua y Literatura.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad
 con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de
 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de
 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones
 y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el**
calificativo de 17 **en la escala vigesimal, que equivale a la mención de** Buena.

Siendo las 1:30 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la
 firma de los miembros del jurado.

[Firma]
 Dra. MIRIAM FRANCISCA VALLADOLID MONTENEGRO
 PRESIDENTE(A)

[Firma]
 M. Sc. DARIA NELLY MORILLO VALLE
 SECRETARIO(A)

[Firma]
 M.Sc. NÉSTOR TENORIO REQUEJO
 VOCAL

OBSERVACIONES: _____

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, **Mg. Elmer Milton Manayay Tafur** (DNI N° 16657697), usuario revisor de Tesis

☒ / Trabajo de Suficiencia Profesional ☐ y/o Trabajo Académico ☐

Titulado:

**Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas)
para desarrollar la lectura multimodal en estudiantes
de secundaria de una institución educativa de Chiclayo**

cuya autora es **Campos Ayay Shirley Carol** (DNI N° 74988742); declaro que la evaluación realizada por el Programa informático ha arrojado un porcentaje de similitud de 5 %, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido, no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecida en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 30 de noviembre de 2025



Mg. Elmer Milton Manayay Tafur

DNI N° 16657697

Asesor

Se adjunta:

Resumen del Reporte automatizado de similitudes

Recibo digital

INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas)
para desarrollar la lectura multimodal en estudiantes de
secundaria de una institución educativa de Chiclayo

INFORME DE ORIGINALIDAD

5%	5%	4%	2%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	1%
2	www.ssccaqp.edu.pe Fuente de Internet	<1%
3	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1%
4	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
5	srj.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	idoc.pub Fuente de Internet	<1%
7	ww1.docero.mx Fuente de Internet	<1%
8	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1%
9	tesis.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1%
10	www.martindiosestorres.com Fuente de Internet	<1%
11	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1%
12	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	<1%
13	es.scribd.com Fuente de Internet	<1%
14	sanvicenteica.edu.pe Fuente de Internet	<1%



Mg. Elmer Milton Manayay Tafur
DNI N° 16657697
Asesor

15	repositorio.perueduca.pe Fuente de Internet	<1 %
16	repositorio.minedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
17	comunicamosac.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
18	docta.ucm.es Fuente de Internet	<1 %
19	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
20	110.imcp.org.mx Fuente de Internet	<1 %
21	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
22	Submitted to Universidad de Piura Trabajo del estudiante	<1 %
23	rpp.pe Fuente de Internet	<1 %
24	Ccalli Rojas, Winy Karen. "El diálogo como recurso didáctico para mejorar la expresión oral del idioma inglés en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Pedro Vilcapaza- Collao, 2021", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %
25	Hebert Homero Vaca-De-La-Cruz, Kony Luby Duran-Llano, Luis Florencio Mucha-Hospinal. "Desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de educación básica regular desde la heurística", EPISTEME KOINONIA, 2025 Publicación	<1 %
26	www.pimentacultural.com Fuente de Internet	<1 %
27	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
28	Submitted to Universidad Católica de Santa María	<1 %



Mg. Elmer Milton Manayay Tafur
DNI N° 16657697
Asesor

Trabajo del estudiante		
29	repositorio.eesppjjbtacna.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
30	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
31	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
32	revistas.upn.edu.co Fuente de Internet	<1 %
33	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %
34	Herrera Yzaguirre, Karina Jessica. "Aplicación de la técnica PQRSST para mejorar la comprensión de textos narrativos en el área de comunicación en los estudiantes de la Institución Educativa 89002 del distrito de Chimbote – 2019", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru) Publicación	<1 %
35	Submitted to Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote Trabajo del estudiante	<1 %
36	repositorio.eesppolazar.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
37	Submitted to ITESM: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Trabajo del estudiante	<1 %
38	Submitted to uncedu Trabajo del estudiante	<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo



Mg. Elmer Milton Manayay Tafur
DNI N° 16657697
Asesor

RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Shirley Carol Campos Ayay
 Título del ejercicio: Quick Submit
 Título de la entrega: Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) p...
 Nombre del archivo: 32._Informe_Shirley_30.11.25_Rev..docx
 Tamaño del archivo: 9.06M
 Total páginas: 145
 Total de palabras: 31,045
 Total de caracteres: 184,718
 Fecha de entrega: 30-nov-2025 10:49a. m. (UTC-0500)
 Identificador de la entrega: 2830721968



Derechos de autor 2025 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Mg. Elmer Milton Manayay Tafur
 DNI N° 16657697
 Asesor

DEDICATORIA

A mi *Dios*, padre celestial y Omnipotente, por brindarme discernimiento y resiliencia durante el desarrollo y finalización de este estudio.

A *Cristo*, mi sostén y dirección, quien me acompañó en los momentos difíciles cargados de incertidumbre.

A mi amada *familia*, cuyo apoyo moral fue la clave para continuar en el camino investigativo y no desistir. Su afecto me mantuvo firme y centrada.

A mi respetable y admirable maestro, *Milton Manayay Tafur*, cuyas enseñanzas y orientaciones pedagógicas marcaron mi formación docente.

AGRADECIMIENTOS

Con el corazón lleno de gratitud, inicio este agradecimiento a quienes me brindaron fuerza, ánimo y compañía durante este largo proceso.

Eternamente agradecida con Dios, por otorgarme la persistencia y claridad necesaria para culminar esta tesis. Sin su ayuda y bendición nada hubiera sido posible.

A mi madre, por su permanente confianza en mí, por regalarme su cariño infinito. Su amor y oraciones son el bastón que me mantienen de pie y firme todos los días. Las palabras me quedan cortas al expresar mi profundo agradecimiento al ser más valioso de mi vida.

A Fiorella y Marely, mis mejores amigas y ahora colegas. Su amistad y apoyo sincero me motivaron a seguir avanzando.

A mi prima, María Chilcón Ayay, gracias por la compañía, sonrisas y apoyo desinteresado durante mi etapa universitaria.

A mi maestro y asesor, Milton Manayay Tafur, por su paciencia, orientación y compromiso. Escuchar sus clases siempre será un nuevo despertar en el mundo de la docencia.

Al maestro destacado Rildor Bravo, exdirector del colegio “Virgen de la Medalla Milagrosa” de José Leonardo Ortiz, espacio donde se desarrolló la investigación, gracias por la confianza y los sabios consejos brindados.

En síntesis, este logro se ha concretado gracias a la bendición de Dios, a las oraciones de mi madre al respaldo de familia y amigos, junto, las orientaciones de mi asesor y consejos de un destacado maestro. Expreso mi gratitud a cada uno por su valiosa contribución en esta etapa trascendental de mi vida.

Índice

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD	iii
INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN	iv
RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD	vii
DEDICATORIA	viii
AGRADECIMIENTOS	ix
ABSTRACT	15
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I.....	19
DISEÑO TEÓRICO.....	19
1.1. Antecedentes	19
1.2. Bases teóricas	22
1.2.1 Didáctica configuracional.....	22
1.2.2 Teoría de la tradición oral	24
1.2.3 Literacidad multimodal	26
1.2.4 Enfoque comunicativo.....	29
1.3. Categorización.....	33
CAPÍTULO II	34
DISEÑO METODOLÓGICO	34
2.1. Procedimiento	34
2.2. Población muestral	35
2.3. Técnicas e instrumentos	36
2.4. Materiales y equipos.....	37
CAPÍTULO III.....	38
RESULTADOS.....	38
3.1. Nivel de la lectura multimodal en estudiantes de secundaria.....	38
3.1.1 Estado de las subdimensiones lectoras multimodales	40
3.1.2 Estado de la subdimensión lectora multimodal literal.....	40
3.1.3 Estado de la subdimensión lectora multimodal inferencial	42
3.1.4 Estado de la subdimensión lectora multimodal crítica	53
CAPÍTULO IV.....	56
DISCUSIÓN	56
CAPÍTULO V	60
PROPUESTA.....	60
5.1. Qué es la <i>secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumanana)</i>	63
5.2. Principios didácticos	64
5.2.1 Principio de «secuencia didáctica».....	65

5.2.2	Principio de «poesía de tradición oral»	66
5.2.3	Principio de «poesía de cumanana»	67
5.2.4	Principio de «lectura multimodal»	68
5.3	Componentes didácticos.....	69
5.3.1	Problema lector multimodal: brechas formativas.....	70
5.3.2	Propósitos lectores multimodales: metas formativas	71
5.3.3	Contenidos lectores multimodales: saberes formativos	73
5.3.4	Método lector multimodal: actividades formativas.....	74
5.3.5	Evaluación lectora multimodal: criterios formativos	76
5.4	Secuencias didácticas	80
5.4.1	Secuencia multimodal exploratoria: cumanana contextualizada.....	88
5.4.2	Secuencia multimodal interpretativa: cumanana enunciada.....	108
5.4.3	Secuencia multimodal apreciativa: cumanana valorada.....	120
	CONCLUSIONES	124
	RECOMENDACIONES	126
	REFERENCIAS	128
	ANEXOS.....	133
	Anexo A: Matriz de consistencia	133
	Anexo B: Test de lectura multimodal	134
	Anexo C: Informes de validación Test de lectura multimodal.....	141
	Anexo D: Prueba piloto de confiabilidad del Test de lectura multimodal	144
	Anexo E: Informes de validación de la Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumanana).....	145

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Sistema de bases teóricas.....	31
Tabla 2 Nivel de lectura multimodal en estudiantes de quinto grado de secundaria	38
Tabla 3 Estado de la subdimensión lectora multimodal literal en estudiantes de quinto grado de secundaria.....	40
Tabla 4 Estado del indicador lector multimodal inferencial ‘propone el sentido global del texto multimodal’, en estudiantes de quinto grado de secundaria.....	42
Tabla 5 Estado del indicador lector multimodal inferencial ‘deslinda el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado’, en estudiantes de quinto grado de secundaria.....	45
Tabla 6 Estado del indicador lector multimodal inferencial ‘reconoce el contexto cultural o histórico del texto multimodal’, en estudiantes de quinto grado de secundaria.....	47
Tabla 7 Estado del indicador lector multimodal inferencial ‘extrae conclusiones que no están explícitamente mencionadas en el texto multimodal’, en estudiantes de quinto grado de secundaria	49
Tabla 8 Estado de los indicadores lectores multimodales inferenciales ‘plantea títulos’, ‘prevé un final’ e ‘infiere el propósito’, en estudiantes de quinto grado de secundaria	51
Tabla 9 Estado de la lectura multimodal crítica en estudiantes de quinto grado de secundaria	53
Tabla 10 Hallazgos en lectura multimodal en estudiantes de quinto grado de secundaria.....	55
Tabla 11 Propuesta de secuencia didáctica de la poesía de tradición oral (cumananas).....	62
Tabla 12 Brechas en lectura multimodal de los estudiantes de quinto grado de secundaria	71
Tabla 13 Brechas y metas lectoras multimodales.....	72
Tabla 14 Brechas, metas y saberes lectores multimodales	73
Tabla 15 Brechas, metas, saberes y actividades lectoras multimodales	75
Tabla 16 Brechas, metas, saberes, actividades y criterios lectores multimodales	77
Tabla 17 Sistema de secuencias didáctica	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Nivel de lectura multimodal en estudiantes de quinto grado de secundaria	38
Figura 2 Estado de la subdimensión lectora multimodal literal en estudiantes de quinto de secundaria	41
Figura 3 Estado del indicador lector multimodal inferencial ‘propone el sentido global del texto multimodal’, en estudiantes de quinto grado de secundaria.....	43
Figura 4 Estado del indicador lector multimodal inferencial ‘deslinda el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado’, en estudiantes de quinto grado de secundaria.....	45
Figura 5 Estado del indicador lector multimodal inferencial ‘reconoce el contexto cultural o histórico del texto multimodal’, en estudiantes de quinto grado de secundaria.....	47
Figura 6 Estado del indicador lector multimodal inferencial ‘extrae conclusiones que no están explícitamente mencionadas en el texto multimodal’, en estudiantes de quinto grado de secundaria	49
Figura 7 Estado de los indicadores lectores multimodales inferenciales ‘plantea títulos’, ‘prevé un final’ e ‘infiere el propósito’, en estudiantes de quinto grado de secundaria	52
Figura 8 Estado de la lectura multimodal crítica en estudiantes de quinto grado de secundaria	54
Figura 9 Principios didácticos.....	68
Figura 10 Componentes didácticos	79

RESUMEN

La investigación se propuso elaborar una secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) para desarrollar la lectura multimodal en estudiantes de secundaria. Metodológicamente fue un estudio de tipo básico, nivel descriptivo-propositivo, con procedimientos de diagnóstico y modelación teórico-práctica. El grupo muestral lo conformaron 50 estudiantes con edades de 17-18 años. Se usaron técnicas de observación sistemática y técnica de modelación con sus respectivos instrumentos, la prueba o test de lectura multimodal y la matriz de modelación. Empíricamente, el diagnóstico lector multimodal permitió identificar que el mayor porcentaje de los estudiantes examinados se ubica en el nivel *en inicio* en lectura multimodal. Propositivamente, se concibió la poesía de tradición oral (cumananas) como categoría-solución para desarrollar la lectura multimodal en los estudiantes. La propuesta dispone de principios, componentes y secuencias didácticas. Los principios conforman el enfoque didáctico ordenado en cuatro categorías básicas: secuencia didáctica, tradición oral, cumanana, lectura multimodal. Los componentes constituyen la estructura didáctica organizada sistémica, dialéctica y holísticamente: problema, propósitos, contenido, método, evaluación. Las secuencias conforman la ejecución didáctica eslabonada en un avance gradual de exploración (cumanana contextualizada), interpretación (cumanana enunciada), apreciación (cumanana valorada). Se concluyó, primero, que el diagnóstico de la lectura multimodal en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo evidenció una comprensión fragmentada y limitaciones para interpretar y valorar textos multimodales; segundo, la fundamentación de la secuencia didáctica basada en la poesía de tradición oral (cumananas), sustenta su enfoque didáctico en los aportes de la teoría didáctica configuracional, la teoría de la tradición oral y la literacidad multimodal; tercero, el diseño de la secuencia didáctica se concreta en la estructuración de los componentes lectores multimodales y la ejecución de los eslabones lectores multimodales, organizados, cada eslabón, en un sistema de estrategias, tareas, acciones e instrumentos didácticos orientados al desarrollo de la lectura multimodal.

Palabras clave: cumanana; poesía de tradición oral; secuencia didáctica; literacidad multimodal.

ABSTRACT

The research aimed to develop a teaching sequence based on oral tradition poetry (cumananas) to develop multimodal reading in secondary school students. Methodologically, it was a basic, descriptive-propositional study, using diagnostic and theoretical-practical modeling procedures. The sample group consisted of 50 students aged 17-18. Systematic observation and modeling techniques were used with their respective instruments, the multimodal reading test, and the modeling matrix. Empirically, the multimodal reading diagnosis identified that students have difficulties in understanding multimodal texts, as more than half are at the beginning level of learning achievement. Propositionally, traditional oral poetry (cumananas) was conceived as a solution category to develop multimodal reading in students. The proposal has principles, components, and didactic sequences. The principles form the teaching approach, organized into four basic categories: teaching sequence, oral tradition, cumanana, and multimodal reading. The components constitute the teaching structure, organized systematically, dialectically, and holistically: problems, purposes, content, method, and evaluation. The sequences form the teaching execution, linked in a gradual progression: exploration, interpretation, appreciation. It was concluded that: first, the diagnosis of multimodal reading in secondary school students at an educational institution in Chiclayo revealed difficulties in literal, inferential, and critical reading levels: fragmented comprehension and limitations in interpreting and evaluating texts; second, the rationale for the teaching sequence based on traditional oral poetry (cumananas) supports its teaching approach with contributions from configurational teaching theory, oral tradition theory, and multimodal literacy; Third, the design of the teaching sequence takes shape in the structuring of the multimodal reading components and the execution of the multimodal reading links: contextualized, enunciated, and evaluated cumanana.

Keywords: cumanana; oral tradition poetry; teaching sequence; multimodal literacy

INTRODUCCIÓN

El saber hacer prevé, mediante la planificación didáctica, el proceso formativo partiendo del estado real de los estudiantes con proyecciones hacia un estado ideal buscado. Apaza (2020) afirma que el modelo educativo por competencias es favorable porque permite que el ser humano desarrolle con éxito las competencias que lo conducen a desenvolverse en una sociedad con individuos autónomos y proactivos con miras a resolver conflictos. Dentro de este modelo educativo por competencias, se encuentra la competencia lectora que se interrelaciona con la escritura y la oralidad. Enseñar para desarrollar y optimizar la habilidad lectora de distintas clases y tipos de textos es uno de los pilares arraigados en las escuelas públicas porque es la base para acceder a la comprensión y aprehensión de otros campos temáticos.

En contraste, según la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes (ENLA, 2023), aplicada a escolares de 2° y 4° de Primaria y 2° de Secundaria, los resultados en lectura, en segundo grado de primaria, fueron: 36.6 % (satisfactorio), 57.3 % (proceso), 6.1 % (inicio). En cuarto grado de primaria: 33 % (satisfactorio), 28.8 % (proceso), 28.7 % (inicio), 9.5 % (previo al inicio). En secundaria: 18.4 % (satisfactorio), 34.4 % (proceso), 36.6 % (inicio), 10.6 % (previo al inicio) (Ministerio de Educación, 2023). Estos resultados evidencian problemas en primaria y secundaria, una cantidad importante de discentes se sitúan en escalas menores al logro esperado en lectura. Según la Unesco (2023), 771 millones de jóvenes y adultos no tienen conocimientos básicos de lectura y escritura. Las cifras indican que los sistemas educativos internacionales tampoco cubren estados deseados lectores.

Las asignaturas de Práctica Docente I y II, de Educación, Lengua y Literatura (FACHSE, UNPRG, mayo-diciembre, 2023), en una escuela de Chiclayo, con estudiantes de quinto

de secundaria, permitió observar los siguientes rasgos en la competencia comunicativa lectora de los escolares: dificultades para identificar información explícita, deducir información implícita y criticar el fondo y forma textual, contextualizar el texto en un entorno social, usar sus saberes previos para construir un nuevo conocimiento. Durante las sesiones de aula, los estudiantes tendían a centrarse en la comprensión literal y mostraban escasa argumentación crítica, situación agudizaba ante textos que integraban diversos modos semióticos.

Ante la definición de competencia comunicativa lectora, emerge la noción de práctica letrada (literacidad) y lectura multimodal (multimodalidad). La literacidad le da una dimensión sociocultural a la lectura y vincularla con las prácticas sociales letradas reales de los discentes. Zavala (2008), sostiene que la literacidad supone emplear la lectura y escritura orientada a un propósito social específico. Para Manghi *et al.* (2013), la multimodalidad se enfoca en la diversidad de modos o recursos semióticos que diferentes comunidades utilizan para crear significado, los cuales convergen en un mismo acto de comunicación. La significancia del saber lector, o dominio de la competencia lectora multimodal, se evidencia en contextos reales del estudiante, en que, con base en conocimientos sistémicos, emplea su saber lector multimodal, vinculando escritura y oralidad en una pluralidad de formas comunicativas. El desafío de los maestros es dar a sus estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar y potenciar la competencia lectora, con la tecnología como aliada estratégica.

El problema de estudio interroga: ¿cómo desarrollar la lectura multimodal en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo? La solución del problema establece que la elaboración de una secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas), basada en la teoría didáctica configuracional, la teoría de la tradición oral y la literacidad multimodal, prevé el desarrollo de la lectura multimodal en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.

El estudio tuvo como objetivo general *elaborar* una secuencia didáctica de poesía de

tradición oral (cumananas) para desarrollar la lectura multimodal en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo. Los objetivos específicos fueron: *(a) diagnosticar* el nivel de lectura multimodal en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo; *(b) fundamentar* la secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) [concepción didáctica]; *(c) diseñar* la secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) [estructuración didáctica / ejecución didáctica].

El informe se estructura en una Introducción que detalla el planteamiento de la investigación (situación problemática, problema de investigación, solución del problema, objetivo general, objetivos específicos), más cinco capítulos: capítulo I, *diseño teórico* (antecedentes, bases teóricas, categorización); capítulo II, *diseño metodológico* (procedimientos de investigación, población muestral, técnicas e instrumentos de recolección de datos); capítulo III, *resultados*; capítulo IV, *discusión*; capítulo V, *propuesta*. Se derivan las conclusiones y recomendaciones, y se especifican las referencias y anexos de estudio.

CAPÍTULO I

DISEÑO TEÓRICO

1.1. Antecedentes

Andrade (2020) tuvo como objetivo general impulsar la tradición oral como una estrategia didáctica para fortalecer las habilidades comunicativas de la comunidad educativa de quinto grado de un centro educativo. El enfoque fue cualitativo, alineado en la investigación-acción. Se recopilaban datos a través de entrevistas, conversaciones diarias, otras técnicas, con el propósito de responder a los propósitos específicos del estudio. Para concluir, se identificó que emplean técnicas y herramientas lúdicas y dinámicas, las cuales favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas y valores, facilitando una comunicación efectiva. Esto promueve la interacción con los estudiantes, permitiéndoles desenvolverse mejor y prepararse para enfrentar su vida con mayores posibilidades de éxito.

Ayui *et al.* (2023) tuvo como propósito diseñar secuencias didácticas para fortalecer el desarrollo de competencias comunicativas, así como implementar estrategias educativas alineadas con las secuencias establecidas en el *Currículo Nacional* peruano. El trabajo es de enfoque cualitativo, su muestra poblacional fue escolares de cuarto grado de Primaria. Teóricamente se respaldó en los aportes de Piaget, Vygotsky y Ausubel. Como conclusión, enfatizaron en la importancia del diagnóstico situacional y el reconocimiento de las demandas concretas del estudiantado y su entorno. Del mismo modo, indican que al emplear recursos locales y al poner en valor las actividades de origen del pueblo Achuar, se estaría valorando su cultura.

Asfura (2023) tuvo como propósito analizar la manera en que se enseñan textos poéticos en la educación secundaria de Chile, considerando como eje central la interacción

pedagógica que se desarrolla en las actividades de aula entre docentes y estudiantes. La investigación fue cualitativo-interpretativa, con mirada ecológica. El lenguaje y las prácticas discursivas median la esfera individual y comunitaria del sujeto. Se usó el estudio de caso interpretativo enmarcado en un modelo de generalización analítica, en que participaron una docente del nivel secundario y escolares de dos grupos de segundo año. Para la recopilación de datos se emplearon técnicas como la observación en el aula y el registro de notas de campo. Los hallazgos evidencian la importancia de la comunicación pedagógica y de los ejercicios de análisis dentro del proceso formativo en el aula; pues se identificó una consistencia poco estable entre la articulación de saberes y los procesos didácticos, situación que limita las posibilidades de trabajo en torno al género lírico, así como su lectura, interpretación y comentario.

Barrios y Ambrós (2023) tuvo como propósito potenciar la comprensión lecto-literaria mediante una novela gráfica, que combina elementos literarios y multimodales, junto con su adaptación cinematográfica, al mismo tiempo que se incentiva el interés por la lectura. Para esta investigación, tomaron como antecedente un estudio de caso realizado previamente dentro de un centro educativo del nivel secundario en Chile, situada en una área de expansión urbana con un nivel socioeconómico alto. El estudio incluye los resultados de la evaluación de dos clases, con un total de 61 estudiantes. Para el estudio, tomado como referencia para este trabajo de investigación, se emplearon dos textos: *Electra* que fue leído de manera habitual y *Romeo y Julieta* que se consideró la adaptación de la novela gráfica. Teniendo resultado favorables en comprensión lectora, el segundo texto. Barrios y Ambrós (2023) se centran en la obra *El guardián invisible* de Dolores Redondo y presentan una secuencia didáctica de 14 sesiones de lectura colaborativa del texto y la apreciación de la cinta cinematográfica. Concluyeron que es esencial integrar recursos multimodales en las clases de lengua y literatura, pues ayudan a potenciar y desarrollar competencias cotidianas

en los estudiantes, al mismo tiempo que se fomenta la motivación por la lectura y su criticidad.

Calle y Buitrago (2023) propusieron como objetivo reforzar la lectura multimodal en escolares de educación primaria mediante la dinamización y el aprovechamiento pedagógico de la biblioteca escolar. Señalan que este espacio constituye un recurso institucional fundamental, con el potencial de desarrollar tanto las habilidades comunicativas como las competencias informacionales de toda la comunidad educativa. La investigación se llevó a cabo bajo un diseño de estudio de caso, utilizando como técnicas de recolección de información el diario de campo y la valoración de los talleres realizada por los propios estudiantes. En el estudio participaron 92 alumnos de tercero, cuarto y quinto grado de una institución pública ubicada en Colombia. Los resultados evidencian que los escolares apreciaron favorablemente las actividades vinculadas a la lectura multimodal, resaltando la importancia de disponer de materiales diversos y atractivos que aumenten su motivación lectora y promuevan la interacción. Las conclusiones enfatizan que los servicios bibliotecarios deben articularse con los fines pedagógicos de la institución, y que los responsables de la biblioteca necesitan mantenerse actualizados en estrategias innovadoras de animación y promoción lectora que respondan a las demandas de la población estudiantil.

Gómez (2024) se propuso fortalecer el saber comunicativo de los alumnos en una institución privada de idiomas, en Lima; elaboró una propuesta didáctica orientada a optimizar dicha habilidad. Para alcanzar este propósito, orientó su estudio dentro del paradigma sociocrítico, enmarcado en un análisis educativo de tipo aplicado y con enfoque cualitativo. El muestreo fue no probabilístico, seleccionándose a cinco docentes y 31 estudiantes. Se utilizaron como técnicas una entrevista semiestructurada, la observación de sesiones impartidas por los profesores y un cuestionario dirigido a los alumnos. Los hallazgos permitieron reconocer dificultades para lograr la competencia comunicativa. Se concluyó que el

aula invertida mejora y favorece el desarrollo de la competencia comunicativa de los participantes.

Sánchez (2024) planteó diseñar una estrategia didáctica que fortalezca el saber lector crítico de estudiantes del sexto ciclo mediante el uso de materiales multimodales. Su investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, específicamente dentro de la Investigación Acción, empleando como técnicas de recolección de información talleres, registros etnográficos y diarios de campo. Finalmente, el autor señala que los materiales multimodales constituyen un recurso valioso para comprender y representar el contexto, pues integran distintos modos semióticos, como la utilización de colores, la intensidad de las sombras, la organización de las imágenes y otros elementos visuales que enriquecen los procesos de interpretación.

1.2 Bases teóricas

1.2.1 Didáctica configuracional

Según Álvarez (1999), la didáctica se entiende como la ciencia que analiza el proceso formativo, cuyo fin es solucionar las dificultades que surgen en el ámbito escolar. La didáctica es el soporte disciplinar y tecnológico docente para entender, organizar, planificar, secuenciar y ejecutar el proceso formativo.

De allí que se defina la secuencia didáctica como los distintos momentos del aprendizaje, responsables de orientar el desarrollo de la competencia o capacidad. A través de la didáctica, el maestro podrá detenerse a analizar si las interacciones con sus estudiantes, la manera en que ambos participan, son las más adecuadas y propicias en el proceso educativo.

Según Litwin (1997), la configuración didáctica consiste en el modo particular en que el profesor organiza y desarrolla acciones para facilitar el aprendizaje. La importancia de la didáctica configuracional es la flexibilidad y adaptabilidad que presenta; dado que el

proceso docente educativo se ajusta al contexto y necesidades del estudiante permitiendo que el maestro tenga clara la ruta que debería trazar dentro de sus secuencias didácticas para un óptimo aprendizaje. Para ilustrar conceptos, explicar nociones y hacer demostraciones se debe reflexionar sobre considerar cuidadosamente los procedimientos, las tareas y los recursos didácticos que el profesor utiliza en el desarrollo de su clase (Escobar, 2019). La didáctica configuracional es el libre albedrío docente, puesto que permite que ellos mismos redireccionen su proceso de enseñanza para trabajar en pro al proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Para Álvarez (1999), la didáctica proyecta tres dimensiones formativas: instructiva (conocimientos), desarrolladora (pensamiento), educadora (valores y sentimientos). Las instituciones educativas tienen el encargo social de formar a sus ciudadanos para desempeñar una actividad laboral que les permitan satisfacer sus necesidades; conjuntamente prepararlos en pensamiento y valores con la finalidad de concebir una sociedad más humanizada. La didáctica configuracional se sustenta en principios holísticos, sistémicos y dialécticos.

El proceso educativo es considerado un sistema integral en movimiento constituido por partes sistémicamente relacionadas: los componentes didácticos (problema, objeto, objetivo, contenido, métodos, resultados). El componente didáctico es el elemento que constituye el proceso formativo y que, junto con otros elementos, conforman un sistema completo. Pese a que cada elemento tiene una función distinta (sistémico), estos se interrelacionan y forman una totalidad procesual en función de lograr los propósitos de aprendizaje (holístico).

Del mismo modo, cada una de estas dimensiones pese a ser procesos con distintos objetivos y organización (sistémico), se convierten en uno solo cuando priorizan formar ciudadanos (holístico) y se influyen de manera dialéctica. Por lo que, tanto instrucción,

desarrollo y educación forman una triada dialéctica. La instrucción al ser la más operativa de ellas, resuelve la contradicción entre el desarrollo y la educación.

1.2.2 Teoría de la tradición oral

Poesía de tradición oral: cumananas

La poesía es la composición literaria en que predominan las emociones y sentimientos del autor y su realidad. Sus estrofas se forman, en su mayoría, de mensajes implícitos en que el autor comparte su voz y su sentir, por lo que su entendimiento es el resultado de inferir e interpretar. La poesía es la voz de un ser humano que influido por su entorno delimita en versos su percepción de la vida. Según Gallardo (2010), la poesía se diferencia del género épico porque no se centra en la narración de acciones, sino en comunicar emociones y sensaciones, utilizando un lenguaje artístico lleno de símbolos, que requiere análisis e interpretación para ser comprendido.

La tradición oral incluye un conjunto de obras literarias transmitidas oralmente y aceptadas por una comunidad por lo que, al ser memorizadas y compartidas de persona a persona, comienzan a desarrollar variaciones, fragmentándose en “versiones” que difieren de la original (Moratalla y Pedrosa, 2002). La tradición oral refleja la riqueza identitaria de las sociedades compartidas a lo largo del tiempo; por ello las leyendas, los mitos y cuentos no abarcan en su totalidad los saberes heredados por los antecesores.

Hablar de tradición oral es recordar un pasado construido y unificado a base de cultura que puede tener múltiples expresiones en su sociedad. La tradición oral une familias y amigos en reuniones sociales que son una ventana perfecta para relucir con picardía, creatividad e imaginación extractos de su habilidad para distintas maneras de comunicación. Lo mencionado, se apoya en lo expresado por Helfgott y Lino (2022) que manifiestan que “la tradición oral, por tanto, está fuertemente ligada a la cultura, a la vida cotidiana y al lenguaje” (p. 46). De ahí que se considere a la tradición oral como el lenguaje vivo de la

cultura y la vida cotidiana. En palabras de Vich y Zavala (2004) el lenguaje es el medio que mejor refleja la identidad de una comunidad.

Chocano y Rospigliosi (2016) explica que los antecesores de los afroperuanos actuales llegaron a territorio nacional como víctimas del sistema esclavista, transportados por los españoles conquistadores hacia las colonias con el fin de realizar trabajo forzado. Pese a la subyugación que sufrió la población afro, este grupo étnico ha demostrado que su ingenio y habilidad para transformar abusos e injusticias en patrimonio cultural inmaterial, es su sello distintivo. Dentro de este patrimonio cultural inmaterial, se encuentran las cumananas.

Alzamora (2018) afirma que las cumananas son cantos de creación tradicional popular, con versos expresivos que se han ido ampliando a través de la interacción cultural entre afrodescendientes e indígenas. Las cumananas son la voz del pensamiento del hombre, que, a través de la improvisación, intercambian cara a cara en un conocido “duelo poético”. Los cumananeros deben tener sabiduría para filosofar diferentes temas de su sociedad y ser conocedores de la música y la poesía (Chocano y Rospigliosi, 2016).

Este intercambio poético verbal ostenta la habilidad y rapidez mental que tienen los cumananeros para formular versos octosílabos y emitirlos como respuesta al compás de la guitarra. Para Orosco (2019), el origen de las cumananas se remonta al periodo en el que los esclavos eran vendidos como mercadería para realizar trabajos forzosos en la agricultura. En medio de todo el abuso, los esclavos cantaban durante la mañana y tarde para olvidar todo lo que vivían.

A grandes rasgos, se manifiesta que la cumanana nació como un medio de liberación artístico-poético de las injusticias de su entorno que con el pasar de los años; la esencia sigue siendo la misma, pero las razones para cantarlas se alejan de los abusos. La cumanana, desde el 26 de noviembre de 2004, está declarada como Patrimonio Cultural de la

Nación. De tal modo, con la cumanana, como saber cultural nacional convertido en contenido educativo, se está ante una línea de pertinencia formativa.

1.2.3 Literacidad multimodal

Hablar de la capacidad lectora, es evocar el término *literacidad* que correlaciona y sitúa la lectura y escritura en marcos sociales específicos. De acuerdo con Cassany (2006), las actividades de lectura y escritura, además de involucrar mecanismos internos del cuerpo, operaciones mentales y formas de uso del lenguaje, también se conciben como prácticas culturales y sociales estrechamente ligadas a los modos de vida de las personas. Las personas hacen cosas con la lectura y escritura, estas son saberes articulados con diversos quehaceres prácticos de las personas en su vida social. La lectura y la escritura son esenciales para comunicarnos y se utilizan en distintos contextos, como el laboral, el educativo y las interacciones sociales. Su práctica varía notablemente según la comunidad y el entorno donde se desarrollan.

Para Zavala (2008), la literacidad debe ser definida como un grupo de acciones letradas situadas en contextos sociales, económicos, políticos y tecnológicos. Es decir, el ser humano no aprende a leer con el único propósito de leer, ni a escribir solo para escribir, sino que estos saberes se desarrollan dentro de un contexto más amplio de literacidad con distintas intenciones comunicativas de trasfondo: leer y escribir, en este sentido, no son prácticas neutrales, se ajustan a intenciones, búsquedas, propósitos y metas reales específicas.

Así, la literacidad no implica solo dominar las técnicas de lectura y escritura, sino también comprender y aplicar estas competencias para desenvolverse competentemente con el medio que los rodea. La lectura y escritura se convierten en herramientas que permiten acceder a información, participar en conversaciones, resolver problemas, y expresar ideas en diferentes formatos y medios. Por lo tanto, leer y escribir son capacidades

funcionales y sociales, que preparan al ser humano para entender y transformar la realidad en la que vive. Las personas actúan socialmente con la lectura y escritura, estas devienen en *literacidad*.

En la era digital, la literacidad, según los diversos modos organizativos de los textos, deviene en *literacidad multimodal*, la creación de contenido multimodal es una tendencia y vía asumida actualmente por la creación de textos. La multimodalidad puede ser definida como las distintas caracterizaciones de situaciones comunicativas que para lograr su eficacia se sustentan en la integración simultánea de diferentes modos (gráficos, sonido, texto, imágenes, música) o lenguajes semióticos.

Para el caso, por ejemplo, una situación comunicativa multimodal puede ser vista tanto en una conversación en el parque donde interactúan el lenguaje verbal oral con los elementos del paralenguaje, cinesia y proxemia, como en un Podcast (transmisión digital en línea para ser consumida a través de un dispositivo), modo múltiple en que interactúan el lenguaje verbal oral con los efectos visuales y especiales; o, en un libro, donde interactúan el lenguaje verbal escrito con las imágenes y gráficos (Bateman *et al.*, 2017 citado en Meneses *et al.*, 2023). Para Manghi (2012) la multimodalidad comprende la variedad de canales o sistemas semióticos utilizados para transmitir significados, los cuales convergen en un único evento comunicativo. Distintos modos semióticos convergen en la producción de un texto. La multimodalidad, en este orden, funciona como el conjunto de modos de comunicación con que se transmite un mensaje, así como el análisis y producción de significados mediante distintos medios que fomentan desempeños y habilidades que van más allá de un texto tradicional.

La *multiliteracidad*, por su parte, abarca dos aspectos fundamentales: enfatiza la naturaleza contextual de los significados, que varían según los distintos entornos, y se reconoce la interacción simultánea de diversos modos semióticos en la construcción de

sentido (Báez y Meneses, 2023). En conjunto, estos dos aspectos de la multiliteracidad destacan la importancia de comprender la comunicación como un proceso dinámico y contextualizado, que requiere habilidades para interpretar y producir significados a través de múltiples modos en diferentes situaciones. En esta sociedad cada vez más interconectada y multimodal, este proceso tiene implicaciones significativas en la educación y alfabetización, pues fomenta en mayor grado un enfoque inclusivo y holístico en la formación de habilidades lectoras y escritoras. En el ámbito escolar, la multiliteracidad se puede comprender como la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades comunicativas, a través de procesos donde confluyen diversas prácticas, contextos y medios (orales, escritos, sonoros y audiovisuales).

Se pretende que el estudiante interprete, reflexione, argumente y cuestione lo que produce y comprende a través de diversos modos y medios semióticos. En este proceso, el docente guía en la selección y valoración de la información proveniente de distintos soportes textuales. Según Méndez (2022), las plataformas digitales pueden servir como ambientes que potencian el aprendizaje o como recursos para desarrollar literacidades. Estas prácticas permiten superar límites de acceso al conocimiento y ampliar los saberes del lector a partir de múltiples fuentes de conocimiento contruidos desde otras culturas.

La literacidad multimodal, desde el enfoque de la multiliteracidad, implica el uso de distintos medios y modos semióticos para leer, escribir y comunicarse. Para Zavala (2008), la literacidad es la forma de emplear la lectura y la escritura considerando un objetivo social determinado. La literacidad se relaciona con la enseñanza de la lectura y escritura mediante las TIC que la convierte en una práctica social situada (Marín, 2019).

Cuando la literacidad se apoya de la multimodalidad para construir conocimiento, usando distintos soportes tecnológicos, surge la multiliteracidad como propuesta

pedagógica, busca formar a estudiantes competentes y críticos en un mundo cada vez más globalizado.

El término texto multimodal refiere los diferentes formatos textuales que resultan de la combinación de varios modos semióticos (como imágenes, sonido, texto, entre otros) que se unen para transmitir información. Los modos permiten la construcción de significados en el proceso comunicativo y su efectividad es evidente cuando distintos modos se integran paralelamente para reforzar el mensaje que quiere transmitir el emisor. Para Kress (2010), el modo representa un recurso de signos, socialmente configurado y culturalmente establecido, destinado a la producción de significado. Esto sugiere que la comunicación y el aprendizaje no se desarrollan de forma independiente, sino dentro de contextos sociales y culturales, por lo que entender estos modos resulta fundamental para elaborar estrategias educativas que se relacionen con la realidad de los escolares.

Esta integración permite a los discentes deslindarse de las formas clásicas y monótonas de leer, preparándolos para interactuar con los medios y las prácticas comunicativas multimodales. Los tipos de textos establecen un ambiente adecuado para los lectores, en este caso, para que los estudiantes dispongan de diversos recursos que faciliten su proceso de comprensión. Además, les brindan una experiencia más fluida al interactuar con los textos seleccionados, teniendo en cuenta un orden y una jerarquía en la información presentada (Bermúdez, 2021).

1.2.4 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo constituye la base teórica y metodológica que orienta el desarrollo formativo en el área de comunicación (Minedu, 2016). Tiene dos perspectivas: *cognitiva*, en que el lenguaje es un instrumento para construir saberes, y *sociocultural*, en que a medida que los estudiantes se relacionan comunicativamente con los demás, crean distintas identidades que conforman su vida social (Minedu, 2015).

El sistema educativo peruano propone y promueve el desarrollo de un sistema de competencias, capacidades, desempeños y estándares de aprendizaje (Minedu, 2016). La formación de los ciudadanos basa en el logro de competencias, distribuidas y especificadas en las distintas áreas curriculares, con sus respectivas capacidades y desempeños.

Según Minedu (2016), el enfoque curricular por competencias aspira a formar personas que apliquen su saber conocer-hacer-ser ciudadano con fines transformadores de su realidad. Una de las modalidades de saber son las competencias en Comunicación, que incluyen la habilidad para comunicarse verbalmente en su lengua materna, leer diferentes géneros textuales y escribir variados tipos de textos en dicha lengua.

Para el Minedu (2015), las competencias comunicativas comprenden una variedad de aprendizajes que permiten a los estudiantes actuar y desempeñarse adecuadamente mediante el uso del lenguaje. Las competencias comunicativas permiten, primero, adentrarse al mundo letrado para, consecutivamente, comprenderlo, juzgarlo y modificarlo.

Dentro de las instituciones educativas, estas competencias se desarrollan en simultáneo y priorizando una de ellas acorde con el sentido del propósito de aprendizaje. Bajo esta premisa, se incide en la competencia lectora donde se vinculan el estudiante, el texto y el contexto. El desarrollo de la competencia activa de manera combinada un sistema de capacidades.

El Minedu (2016) define las capacidades como “recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten a los estudiantes actuar competentemente para afrontar situaciones concretas”. Las capacidades no son solo conocimientos aislados, sino un conjunto de herramientas que habilitan una respuesta adecuada y contextualizada ante distintas circunstancias.

La competencia lectora incluye estas capacidades:

[1] “recoger información explícita del texto escrito”;

[2] “interpretar e inferir significados”;

[3] “evaluar y reflexionar sobre la forma, contenido y contexto del texto” (Minedu, 2016).

Estas habilidades ubican al discente no como un receptor pasivo de información, sino como receptor activo que confiere significado a lo que aprende, entendiendo la información explícita, interpretándola y adoptando una postura crítica.

Tabla 1

Sistema de bases teóricas

Teoría I	Teoría II	Teoría III
Didáctica configuracional (Álvarez, 1999) <i>El proceso formativo tiene naturaleza didáctica</i> <i>El proceso formativo es sistémico, holístico y dialéctico.</i> <i>La secuencia didáctica son los distintos momentos del aprendizaje.</i> <i>La secuencia didáctica ejecuta el proceso de consolidación de la competencia/capacidad.</i>	Teoría de la tradición oral <i>El lenguaje es el medio que mejor refleja la identidad de una comunidad</i> (Vich y Zavala, 2004). Literatura oral tradicional (Moratalla y Pedrosa, 2002) <i>Incluye un conjunto de obras literarias transmitidas oralmente y aceptadas por una comunidad por lo que, al ser memorizadas y compartidas de persona a persona, comienzan a desarrollar variaciones, fragmentándose en "versiones" que difieren de la original.</i> Cumananas (Alzamora, 2018) <i>Son cantos de creación tradicional popular, con versos expresivos que se han ido ampliando a través de la interacción cultural entre afrodescendientes e indígenas.</i>	Literacidad multimodal (Cassany, 2006; Báez y Meneses, 2023) <i>Leer y escribir son prácticas culturales y formas de interacción integradas en la vida cotidiana.</i> <i>(Zavala, 2008)</i> <i>la literacidad debe ser definida como un grupo de acciones letradas ensimismadas en contextos sociales, económicos, políticos y tecnológico.</i> <i>(Kress, 2010)</i> <i>El modo representa un recurso de signos, socialmente configurado y culturalmente establecido, destinado a la producción de significado.</i> Multimodalidad <i>La multimodalidad es el conjunto de modos de comunicación que permiten transmitir un mensaje; así como analizar y producir significados.</i> Enfoque comunicativo (Minedu, 2016) <i>Las capacidades son recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten a los estudiantes actuar competentemente para afrontar situaciones concretas.</i> <i>Constituye la base teórica y metodológica que orienta el desarrollo formativo en el área de comunicación.</i>
Categoría I	Categoría II	Categoría III

Secuencia didáctica	Poesía de tradición oral Cumanana	Lectura multimodal
Categoría solución		Categoría problema

1.3 Categorización

Categorías	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Técnica / instrumento
Categoría-problema Lectura multimodal Proceso que consiste en interpretar y comprender un texto que combina distintos modos de comunicación; en donde sus elementos interactúan para construir significado de manera conjunta. (Cassany, 2012)	Literal	Identificación	Selecciona información relevante del texto multimodal. Reconoce la superestructura del texto multimodal.	Observación sistemática
		Integración	Secuencia los sucesos y hechos del texto multimodal. Recuerda pasajes y detalles del texto multimodal.	
		Precisión	Detalla el espacio, tiempo, personajes del texto multimodal.	
	Inferencial	Interpretación	Propone el sentido global del texto multimodal. Plantea títulos para el texto multimodal. Prevé un final diferente del texto multimodal.	Test de lectura multimodal
			Deslinda el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado.	
			Infiere el propósito e intención comunicativa del texto multimodal.	
			Reconoce el contexto cultural o histórico del texto multimodal.	
		Deducción	Reconoce el contexto cultural o histórico del texto multimodal.	Escala de valoraciones: <i>En inicio</i> <i>En proceso</i> <i>Logro previsto</i> <i>Logro destacado</i>
	Crítica	Presunción	Extrae conclusiones que no están explícitamente mencionadas en el texto multimodal.	
		Explicación	Juzga la actuación de los personajes. Manifiesta su punto de vista mediante sus saberes previos y los nuevos conocimientos del texto multimodal.	
Categoría-solución Secuencia didáctica de poesía de tradición oral Es una forma de tradición que mediante expresiones verbales melódicas y vibrantes constituyen la memoria colectiva de un pueblo, reflejando su cosmovisión, pensamientos y relatos y transmitidos por los ancestros. (Alzamora, 2018)	Enfoque didáctico: principios	Reflexión	Evalúa el contenido y forma del texto multimodal. Valora la intención comunicativa del texto multimodal.	Modelación Matriz de modelación didáctica
		Base comunicativa	Principios comunicativos	
		Base sociocultural	Principios socioculturales	
	Estructura didáctica: componentes	Problema	Brechas formativas en el saber leer multimodal	
		Propósito	Competencias comunicativas multimodales Capacidades comunicativas multimodales Desempeños comunicativos multimodales	
			Saber hacer: habilidades comunicativas lectoras multimodales Saber conocer: conocimientos comunicativos multimodales Saber ser: actitudes comunicativas multimodales	
		Contenido	Dimensión desarrolladora del método	
		Método	Dimensión instructiva del método Dimensión educativa del método	
			Enfoque evaluativo Procedimientos evaluativos Instrumentos evaluativos	
	Desarrollo didáctico: secuencias	Evaluación	Enfoque evaluativo Procedimientos evaluativos Instrumentos evaluativos	
		Primera secuencia	Secuencia multimodal exploratoria: cumanana contextualizada	
		Segunda secuencia	Secuencia multimodal interpretativa: cumanana enunciada	
		Tercera secuencia	Secuencia multimodal apreciativa: cumanana valorada	

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Procedimiento

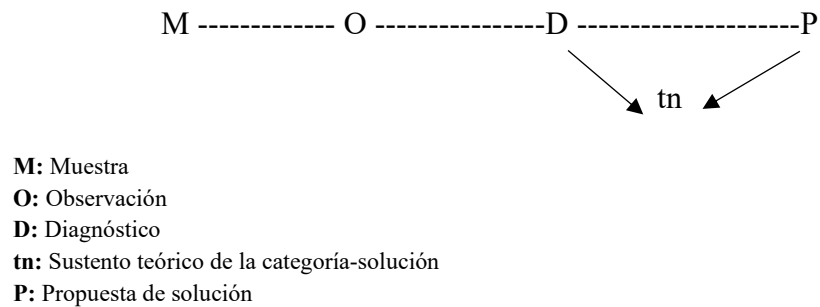
El estudio se sitúa en el paradigma *sociocrítico*. Según Maldonado (2018), el paradigma es un conjunto de normas, procedimientos, creencias y supuestos que funcionan como modelos de acción para la construcción de conocimiento científico. El paradigma sociocrítico identifica la problemática social, propone procedimientos y ejecuta los cambios de su realidad, considera a sus participantes como actores activos que trabajan en conjunto para transformar una problemática social.

La investigación tiene un enfoque *cuantitativo*, busca datos numéricos cuyo “análisis estadísticos” determina pautas de comportamiento (Hernández *et al.*, 2014). El tipo de investigación es *básica*, busca producir un nuevo conocimiento partiendo del diagnóstico de una problemática, “analiza propiedades, estructuras y relaciones” (OECD, 2018, p. 53).

El nivel de investigación es *descriptivo-propositivo*. Según Hernández *et al.* (2014), los estudios descriptivos buscan medir o recopilar información sobre conceptos o variables de manera individual o conjunta, sin que su objetivo principal sea analizar las relaciones entre ellas. Por su parte, el nivel propositivo propone soluciones, estrategias o acciones basadas en los hallazgos obtenidos, con el fin de mejorar o intervenir en la situación estudiada.

En síntesis, este estudio aborda una realidad susceptible de ser transformada, identificada cuantitativamente como una situación problemática. La combinación de conocimiento y acción permite que los participantes se involucren, comprendan, interpreten y modifiquen la realidad objeto de análisis, mediante acciones fundamentadas y planteadas

como alternativas para resolver la problemática identificada (Guevara *et al.*, 2020). El diseño de investigación se grafica así:



Procedimiento en la fase de concreción empírica. En esta fase se diagnosticó el nivel de lectura multimodal de los estudiantes para justificar el problema formativo con datos empíricos (momento descriptivo).

Procedimiento en la fase de construcción modelica. En esta fase se fundamentó y diseñó la secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas), mediante la sistematización teórica y la organización práctica, a modo de propuesta generada para proyectar la solución del problema (momento propositivo).

2.2 Población muestral

La población muestral estuvo conformada por 50 estudiantes de quinto grado de las secciones A y D, con edades comprendidas entre 17 y 18 años, provenientes de zonas urbanas. Los estudiantes presentan diferentes contextos socioeconómicos. El criterio de elección muestral fue por acceso directo a ambas secciones, formaron parte de las aulas a cargo en las actividades de práctica docente entre mayo y diciembre de 2023.

$$N \text{ (población)} = n \text{ (muestra)} = 50$$

Criterios de inclusión: estudiantes matriculados en quinto grado A y D (2023); asistentes regulares a las sesiones del área de Comunicación; participantes voluntarios en la aplicación del test de lectura multimodal. *Criterios de exclusión:* estudiantes de otros grados o secciones; con inasistencias prolongadas; sin disponibilidad de participación.

2.3 Técnicas e instrumentos

En la etapa diagnóstica: técnica de observación sistemática. Esta técnica busca registrar de manera estructurada y objetiva distintos comportamientos de la muestra en su entorno habitual mediante un instrumento construido oportunamente” (De Miguel, 2005, p. 277).

El instrumento es la prueba o test de lectura multimodal (Anexo B) para estudiantes de quinto grado de EBR secundaria Chiclayo, elaborado desde las bases teóricas que sustentan la lectura multimodal, contiene 20 preguntas acerca de un texto multimodal (cumanana), con una tabla de especificaciones que distribuye y organiza la información en dimensiones, subdimensiones e indicadores con sus respectivos pesos e ítems, con una escala de valoración de niveles en inicio, en proceso, logro previsto, logro destacado para la determinación del nivel de lectura multimodal. En la presentación de los datos de nivel de lectura multimodal (Tabla 2, Figura 1), se registra información relacionada con los tres primeros niveles. El logro destacado no se visibiliza, pues ningún estudiante examinado se ubicó en ese nivel de lectura multimodal. Para especificar el estado real de las subdimensiones de lectura multimodal se dispuso de la clasificación correcta e incorrecta en la marcación de los indicadores (ítems) evaluados.

El test fue aplicado el 11 y 15 de octubre de 2024, a 50 estudiantes que cursaban el último grado de educación secundaria (secciones A y D). Su contenido fue validado por tres expertos (Anexo C). La confiabilidad del test se corroboró a través de una evaluación piloto aplicada a 15 estudiantes (Anexo D).

En la etapa modelica: técnica de modelación. Según Tuay y Céspedes (2017), el modelo es un conjunto de estructuras conceptuales y empíricas que proporcionan los elementos necesarios para interpretar un fenómeno de cualquier índole. Esta técnica facilita la visualización de relaciones, la organización de la información y la toma de decisiones

fundamentadas, ya que transforma conceptos abstractos en representaciones más claras y manejables para el análisis. La ventaja de esta técnica es que mediante un prototipado se busca establecer una ruta de conocimiento teórico y empírico para resolver una problemática diagnosticada. El instrumento fue la *matriz de modelación* (Tabla 11).

2.4 Materiales y equipos

Materiales: laptop, celular e impresora

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Los resultados son descriptivos, exponen el nivel de la lectura multimodal en los escolares de quinto grado del nivel secundario: primero, muestran el estado global del nivel del desarrollo de este tipo de lectura; luego, muestran los estados específicos de las subdimensiones lectoras multimodales: literal, inferencial y crítica.

3.1 Nivel de la lectura multimodal en estudiantes de secundaria

El nivel de la lectura multimodal indica en qué situación se halla este saber lector, su estado real de desarrollo o aprendizaje como práctica o dominio lector.

Tabla 2

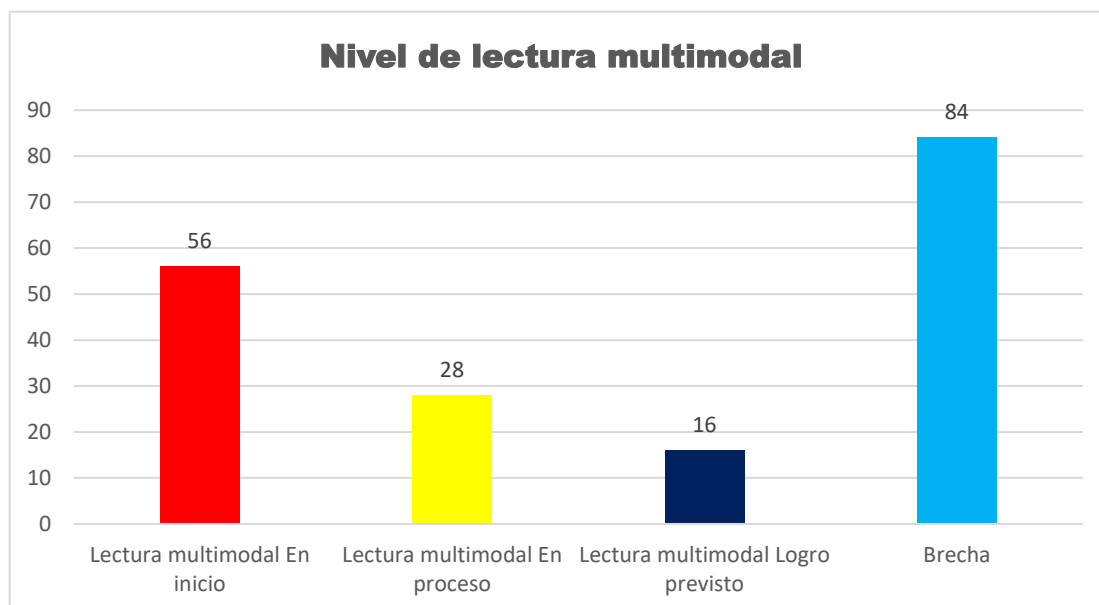
Nivel de lectura multimodal en estudiantes de quinto grado de secundaria

Nivel de lectura multimodal	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	28	56 %
En proceso	14	28 %
En logro previsto	8	16 %
Total	50	100 %

Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024

Figura 1

Nivel de lectura multimodal en estudiantes de quinto grado de secundaria



Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024

En la Tabla 2 y Figura 1, en términos globales, en el desarrollo de la lectura multimodal el 56 % (28 estudiantes) se ubica en *inicio*; 28 % (14 estudiantes) en *proceso*; 16 % (8 estudiantes) en *logro previsto*. Se entrevistó, entonces, que los estudiantes no se hallan en un estado de desarrollo óptimo de competencia lectora multimodal, ninguno de ellos alcanzó el logro destacado y solo el 16 % se ubicó en el nivel previsto de aprendizaje. De manera general, la población evaluada ocupa los niveles, inicial y en proceso de aprendizaje, situación reflejada en una brecha de 86 % en el desarrollo del saber lector multimodal.

El mayor porcentaje habido en el nivel *inicio* es una evidencia de que los estudiantes no tienden hacia el dominio de la lectura multimodal. Este hallazgo es un estado lector relevante porque 28 de 50 estudiantes, a puertas de culminar el año escolar, no logran dominar una competencia comunicativa clave en un contexto que tiene una fuerte presencia multimodal. Sin embargo, también es claro que más de la mitad de los estudiantes están comenzando a desarrollar las habilidades lectoras multimodales.

Aunque un 28 % (14 estudiantes) se encuentra en *proceso*, es un grupo de la muestra que aún no logra alcanzar el nivel de aprendizaje necesario para consolidar su saber lector multimodal, se sitúa en una etapa intermedia de desarrollo, en avance, pero aún no lo suficientemente posicionado para cumplir con los estándares de aprendizajes esperados. El estado de proceso, no obstante, establece una proyección relevante que ha superado el nivel de inicio y aspira a situarse en el nivel logrado, es un indicativo relevante de un proceso de avance en la atención de la brecha lectora multimodal.

Por otro lado, el 16 % (8 estudiantes) alcanzaron, en la escala valorativa, el nivel de *logro esperado* y ningún estudiante el nivel de *logro destacado*. El logro destacado representa el dominio más alto en las habilidades de la lectura multimodal, pero la

ausencia de estudiantes en este nivel refleja que no se han promovido las condiciones necesarias para que los 8 estudiantes del nivel *logro esperado* sobresalgan o desarrollen habilidades más avanzadas. Estas cifras resaltan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y didácticas que permitan potenciar y mejorar los desempeños en este saber lector multimodal. La presencia de ocho estudiantes en el logro esperado también señala una proyección positiva, teniendo en cuenta que le anteceden 14 estudiantes en nivel de proceso.

La brecha de estudiantes que necesitan mejorar el saber lector multimodal supera en más de la mitad (84 %) a los que sí han alcanzado el logro esperado. El método empleado hasta el momento no ha sido completamente efectivo para promover un desarrollo pleno y equilibrado en todos los estudiantes. Se aspira a que todos los estudiantes se ubiquen en el nivel destacado del saber lector multimodal. Aunque la brecha es amplia, es una oportunidad para innovar y reestructurar las estrategias, con un enfoque de atención en el método y recursos conectados con las necesidades específicas de cada discente.

3.1.1 Estado de las subdimensiones lectoras multimodales

Se examinaron tres subdimensiones de lectura multimodal: literal, inferencial y crítica. Para el caso, se toma como base la organización curricular lectora planteada por el Minedu (2016).

3.1.2 Estado de la subdimensión lectora multimodal literal

Esta subdimensión refiere la conexión e interacción del estudiante lector con la información textual explícita (Minedu, 2016).

Tabla 3

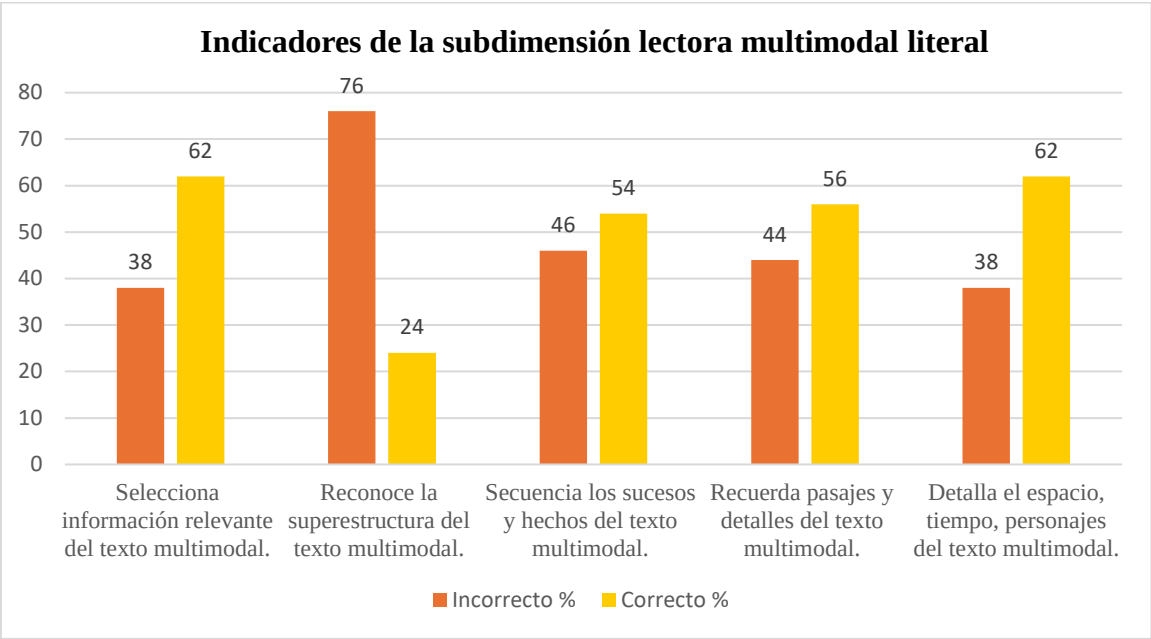
Estado de la subdimensión lectora multimodal literal en estudiantes de quinto grado de secundaria

Indicadores lectores multimodales literales	Incorrecto		Correcto		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Selecciona información relevante del texto multimodal.	19	38	31	62	50	100
Reconoce la superestructura del texto multimodal.	38	76	12	24	50	100
Secuencia los sucesos y hechos del texto multimodal.	23	46	27	54	50	100

Recuerda pasajes y detalles del texto multimodal.	22	44	28	56	50	100
Detalla el espacio, tiempo, personajes del texto multimodal.	19	38	31	62	50	100

Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024

Figura 2
Estado de la subdimensión lectora multimodal literal en estudiantes de quinto de secundaria



Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024.

Según la Tabla 3 y Figura 2, de los cinco indicadores lectores multimodales literales evaluados, los más logrados son *selecciona información relevante* y *detalla el espacio, tiempo, personajes del texto multimodal* con un 62 % de respuestas correctas. Por el contrario, el indicador menos logrado fue *reconoce la superestructura del texto multimodal* con solo un total de 24 % de aciertos. Este último resultado, evidencia que los estudiantes muestran dificultades específicas para identificar la organización y estructura prototípica o discursiva que particulariza la cumanana como construcción textual. El acceso del estudiante lector se da sobre los elementos que participan en la acción cantada (espacio, tiempo, personajes), acceso que aún no se consolida en relación con el discurrir estructural secuencial de la cumanana.

Del mismo modo, los indicadores: *secuencia hechos del texto multimodal* y *recuerda detalles del texto multimodal*, tienen un avance intermedio progresivo, con un 54 % y 56 %, respectivamente, de respuestas correctas, estado que sugiere que los estudiantes necesitan reforzar estos indicadores para lograr el alcance del nivel más sólido de su comprensión. Aún más, estos datos porcentuales sí marcan una vinculación en avance del estudiante lector con la información literal relacionada con los hechos y con aspectos específicos de los acontecimientos cantados en la realización de la cumanana.

En términos generales, los resultados de esta primera capacidad exhiben un avance lector casi regular de los estudiantes en la obtención de información acerca de los textos multimodales, regularidad que no queda completa por el alto porcentaje de no logro del indicador *reconoce la superestructura del texto multimodal*. Los resultados reflejan que los estudiantes requieren ser reforzados con estrategias específicas en este indicador, en camino dentro de actividades formativas que fortalezcan la identificación de las relaciones entre los elementos multimodales (imágenes, videos, gráficos, audios, textos escritos).

3.1.3 Estado de la subdimensión lectora multimodal inferencial

Esta subdimensión corresponde a la interacción del lector estudiante con la información implícita del texto o textos que lee (Minedu, 2016). La inferencia lectora procede inductiva vinculando la información textual (aportada como datos indiciarios) y la información del lector, y deductivamente derivando en sentido global del texto a partir de los significados inducidos. Es una lectura de los contenidos implicados en los espacios textuales.

Tabla 4

Estado del indicador lector multimodal inferencial 'propone el sentido global del texto multimodal', en estudiantes de quinto grado de secundaria

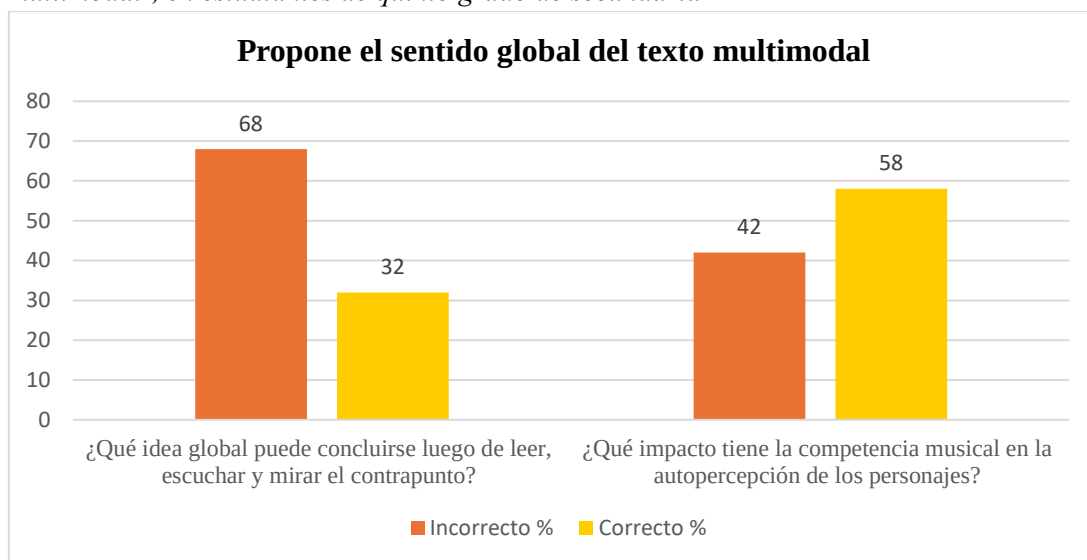
Propone el sentido global	Incorrecto	Correcto	Total
---------------------------	------------	----------	-------

del texto multimodal	N°	%	N°	%	N°	%
¿Qué idea global puede concluirse luego de leer, escuchar y mirar el contrapunto?	34	68	16	32	50	100
¿Qué impacto tiene la competencia musical en la autopercepción de los personajes?	21	42	29	58	50	100

Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024

Figura 3

Estado del indicador lector multimodal inferencial 'propone el sentido global del texto multimodal', en estudiantes de quinto grado de secundaria



Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024

Según la información de la Tabla 4 y Figura 3, el diagnóstico del indicador *propone el sentido global del texto multimodal* fue atendido con dos preguntas: [P6] *¿Qué idea global puede concluirse luego de leer, escuchar y mirar el contrapunto?* y [P7] *¿Qué impacto tiene la competencia musical en la autopercepción de los personajes?* De una parte, se indagó sobre la construcción lectora de una idea macro (global) que sintetice la información de los textos leídos; de otra parte, se busca la elaboración de un significado (impacto) que vincule la acción de la competencia musical (contrapunto) con el fortalecimiento de la identidad de los cumananeros (personajes).

En el primer ítem (sentido global), el 68 % (34 estudiantes) respondió incorrectamente, mientras que el 32 % (16 estudiantes) respondió correctamente. Estos resultados

dan cuenta que los estudiantes evaluados aún no disponen de un dominio del proceso de síntesis global de los textos multimodales, acto lector que no solamente implica la potencialidad lectora de condensar información, sino, principalmente, de proponer un sentido al conjunto de lo leído. El ítem, entonces, de manera general, buscaba que los estudiantes construyan una idea global del texto combinando la información obtenida mediante distintos modos semióticos, lo cual implicaba que no se observe cada modo por separado, sino que se establezcan relaciones significativas entre ellos. Asimismo, se evidencia la poca familiaridad de los estudiantes con este tipo de textos, conectado con una acción docente centrada en el uso de un único modo semiótico durante las sesiones de lectura.

Los resultados obtenidos en el siguiente ítem (impacto), establecieron que un 58 % (29 estudiantes) respondieron correctamente; mientras que un 42 % (21 estudiantes) no logró realizarlo. Estos datos reflejan que los estudiantes, a contraparte del resultado previo, sí logran acceder a la construcción de inferencias específicas, locales, en este caso, inferencias asociadas con la relación entre *el hacer y el pensar* acerca de sí mismos de los cumananeros. El lector estudiante muestra disposiciones y procedimientos satisfactorios en vías inferenciales específicas, aun cuando todavía no dispone de un acto satisfactorio en la ruta hacia lo inferencial global.

Se entiende, entonces, que las inferencias globales y locales tienen avances distintos y se abre una situación apta para conducir una enseñanza estratégica que use lo favorable de un tipo de inferencia (local) en la atención de las debilidades de otro tipo de inferencia (global).

Se genera, así, una brecha inferencial aparente entre lo específico y lo general, pues se está ante un vacío que abre la posibilidad de ser abordado de manera relacional, vinculante, donde lo inferencial local sea visto como una instancia base que aporta los significados adecuados y válidos para proceder a atender satisfactoriamente lo inferencia

global. De este modo, lo inferencial global no surge por sí mismo, sino desde los contenidos facilitados por lo inferencial local. Las inferencias locales y globales resultan ser, por lo tanto, momentos distintos de un solo proceso lector.

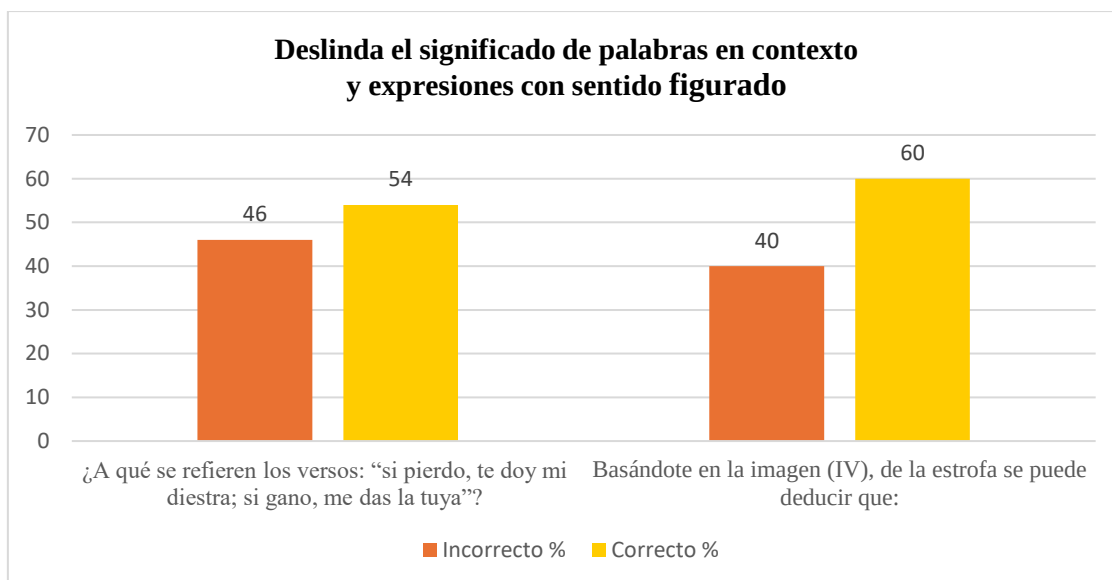
El indicador lector multimodal inferencial muestra un resultado desequilibrado entre los dos ítems evaluados. Por un lado, el bajo porcentaje de respuestas correctas en el primer ítem evidencia que los estudiantes enfrentan conflictos significativos al relacionar e integrar los distintos elementos del texto multimodal, integración que los ha de conducir hacia la construcción de un sentido global, marca distintiva de una práctica lectora productiva. Por el otro lado, los resultados del segundo ítem evidenciaron que los estudiantes tienen más facilidad para interpretar aspectos concretos del texto, en especial cuando se relaciona hacer (acciones) y conocer (de los personajes). El posicionamiento lector en lo inferencial concreto establece la base adecuada para la mediación docente en las inferencias lectoras con textos multimodales.

Tabla 5
Estado del indicador lector multimodal inferencial ‘deslinda el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado’, en estudiantes de quinto grado de secundaria

Deslinda el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado	Incorrecto		Correcto		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
¿A qué se refieren los versos: “si pierdo, te doy mi diestra; si gano, me das la tuya”?	23	46	27	54	50	100
Basándote en la imagen (IV), de la estrofa se puede deducir que:	20	40	30	60	50	100

Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024.

Figura 4
Estado del indicador lector multimodal inferencial ‘deslinda el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado’, en estudiantes de quinto grado de secundaria



Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024

Los resultados de este indicador lector multimodal inferencial corresponden a dos ítems: [P10] *¿A qué se refieren los versos: “si pierdo, te doy mi diestra; si gano, me das la tuya”* y [P11] *Basándote en la imagen (IV), ¿de la estrofa se puede deducir que?* Los resultados muestran que, en el primer ítem, el 46 % (23 estudiantes) respondieron incorrectamente; y en contraste, el 54 % equivalente a 27 estudiantes respondieron correctamente. Se muestra que casi la mitad de los escolares no lograron interpretar el sentido figurado del verso presentado. Se entiende que el análisis de expresiones figuradas conlleva y requieren un nivel de abstracción más avanzado y de un conocimiento previo sobre el lenguaje literario y acerca de la realidad extratextual. Pese a la existencia de una ligera mayoría de estudiantes que sí lograron interpretar correctamente lo solicitado, el margen de diferencia entre quienes aciertan y quienes yerran es mínimo (4 estudiantes). Se refleja una comprensión e inferencia y dominio en proceso de los modos estilísticos con que se construyen los contrapuntos cumananeros.

Cabe considerar que el elemento léxico clave (“diestra”) en la conformación de la expresión tiene un contenido de orden cotidiano, refiere *la mano*, una parte del cuerpo

asociada con la práctica de tocar guitarra. Estos datos son contextuales, forman parte de la cultura extratextual de los estudiantes, y facilitan la vía hacia la comprensión inferencial. Si hay un porcentaje de resultado lector que no construye una inferencia desde estas referencias implícitas, entonces se está ante un dato relevante acerca de las prácticas y contactos referenciales actuales de los estudiantes.

En el segundo ítem, *basándote en la imagen (IV), de la estrofa se puede deducir que*, se evidencia que un 40 % (20 estudiantes) no logró deducir correctamente el significado, pese a que había como soporte una imagen visual, en tanto que un 60 % (30 estudiantes) sí logró deducir el significado y reforzó la premisa que los recursos visuales sí aportan como dato directo para activar los contextos que han de facilitar la interpretación.

El 40 % de estudiantes que respondieron incorrectamente revela que no todos los estudiantes procesan favorablemente los elementos visuales en situaciones de comprensión textual. Se entiende que lo visual tampoco puede entenderse en sí mismo, sino en vinculación con los referentes a los que aluden y, por lo tanto, el proceso inferencial no satisfactorio procede plausiblemente de los tipos de interacciones y proximidades que tengan los lectores con dichos referentes.

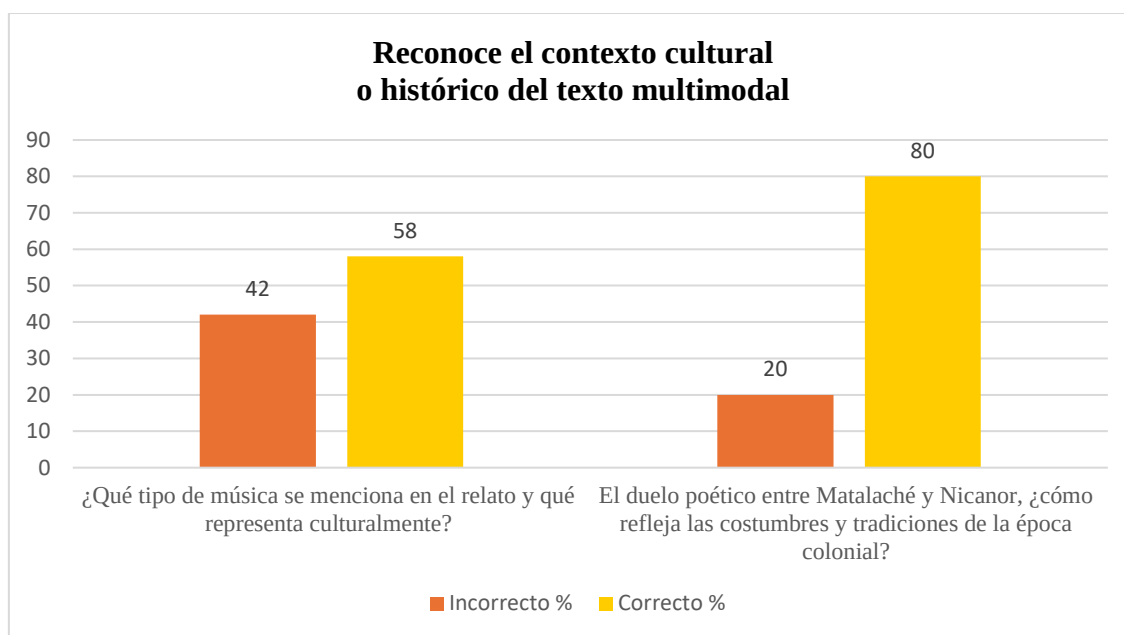
Tabla 6
Estado del indicador lector multimodal inferencial ‘reconoce el contexto cultural o histórico del texto multimodal’, en estudiantes de quinto grado de secundaria

Reconoce el contexto cultural o histórico del texto multimodal	Incorrecto		Correcto		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
¿Qué tipo de música se menciona en el relato y qué representa culturalmente?	21	42	29	58	50	100
El duelo poético entre Matalaché y Nicanor, ¿cómo refleja las costumbres y tradiciones de la época colonial?	10	20	40	80	50	100

Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024

Figura 5

Estado del indicador lector multimodal inferencial ‘reconoce el contexto cultural o histórico del texto multimodal’, en estudiantes de quinto grado de secundaria



Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024

Según la Tabla 6 y Figura 5, el indicador *reconoce el contexto cultural o histórico del texto multimodal* se consideraron dos ítems: [P13] *¿Qué tipo de música se menciona en el relato y qué representa culturalmente?* y [P14] *El duelo poético entre Matalaché y Nicanor, ¿cómo refleja las costumbres y tradiciones de la época colonial?*

En el primer ítem, el 58 % de estudiantes respondió correctamente, dato que indica que una mayoría sí identifica e interpreta la relación entre los elementos culturales explícitos (la música y su significado con el contexto del texto). Sin embargo, un 42 % no alcanzó este nivel, lo que expone que casi la mitad de los estudiantes presenta dificultades para relacionar el texto con su significado cultural.

Ambos porcentajes, vistos integralmente, reflejan los cambios en los modos de relación de los lectores estudiantes con sus contextos. Las prácticas y elementos de una tradición musical y su aporte a los valores simbólicos de la cultura van tomando distancia de los saberes, conocimientos y contactos de las actuales generaciones de lectores. Bajo

esta evidencia fáctica, se abre la perspectiva de incidir en la comprensión de los referentes y sus cargas simbólicas, a partir de sus alusiones textuales. Las inferencias que conectan texto y contexto no solo han de atender la identificación indirecta de los referentes cercanos sino también de aquellos que siendo próximos tienden a mostrarse lejano en las cogniciones e interacciones de los estudiantes.

En el segundo ítem, el 80 % acertó en las respuestas y demostró una mayor habilidad para interpretar las costumbres y prácticas sociales reflejadas en el texto multimodal, situación que podría estar relacionada con un contenido inferido de las referencias históricas coloniales. En este caso, los referentes asociados al duelo de cumananeros forman parte de los contenidos cognitivos que los estudiantes disponen, se entrevistó, como participantes de un proceso escolarizado.

En este orden, los contextos históricos coloniales, siendo distantes en el tiempo, están más cercanos de los estudiantes por vía de la escolarización. Este aspecto identificado a la luz de los datos de la prueba de lectura multimodal da pie a que se los contextos históricos sean asumidos como puntos de referencia para una labor inferencial basada en la relación texto-contexto, puntos referenciales que permitirían extender y profundizar su comprensión procesual social en línea temporal.

Tabla 7

Estado del indicador lector multimodal inferencial 'extrae conclusiones que no están explícitamente mencionadas en el texto multimodal', en estudiantes de quinto grado de secundaria

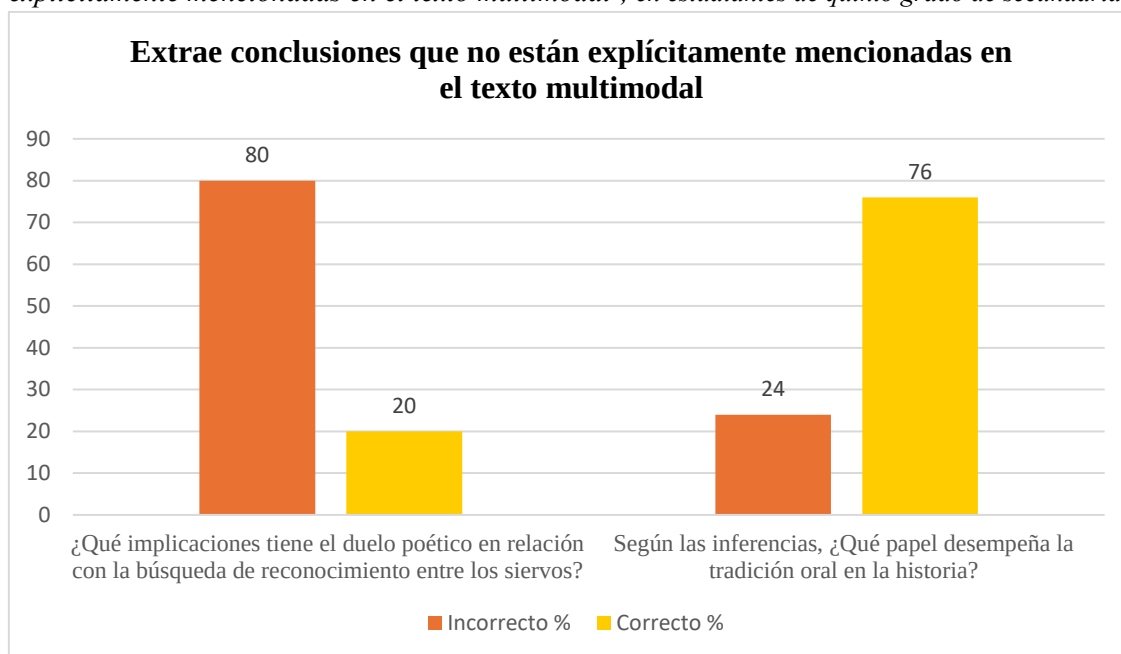
Extrae conclusiones que no están explícitamente mencionadas en el texto multimodal	Incorrecto		Correcto		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
¿Qué implicaciones tiene el duelo poético en relación con la búsqueda de reconocimiento entre los siervos? Según las inferencias, ¿Qué papel desempeña la tradición oral en la historia?	40	80	10	20	50	100
	12	24	38	76	50	100

Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 202

Figura 6

Estado del indicador lector multimodal inferencial 'extrae conclusiones que no están

explícitamente mencionadas en el texto multimodal', en estudiantes de quinto grado de secundaria



Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024

Este indicador de lectura multimodal inferencial evalúa la habilidad para inferir información implícita mediante preguntas que miden el razonamiento inferencial y su habilidad para conectar elementos del texto con implicaciones más profundas. Se consideraron dos ítems: [P15] *¿Qué implicaciones tiene el duelo poético en relación con la búsqueda de reconocimiento entre los siervos?* y [P16] *Según las inferencias, ¿Qué papel desempeña la tradición oral en la historia?*

En el primer ítem, un 80 % (40 estudiantes) no logró extraer una conclusión pertinente sobre el duelo poético y su conexión con la búsqueda del reconocimiento. Existen dificultades para efectuar inferencias basadas en las relaciones sociales y los simbolismos implícitos del texto multimodal.

Esta inferencia no indaga por datos contextuales concretos, sino que busca construir inferencialmente significados relacionales (duelo poético y reconocimiento social), pretende que el lector se focalice en la elaboración de inferencias actitudinales (reconocimiento social) a partir de las acciones de los personajes (duelo), el lector debe captar

las intenciones de las acciones, el fluir de una finalidad práctica en el comportamiento de los sujetos sociales. Se trata de una inferencia lectora referencial en la instancia propositiva (propuesta) de construcción mediada.

A contraparte, solo un 20 % (10 estudiantes) sí logró inferir las implicaciones entre el duelo poético y la búsqueda del reconocimiento, vinculó las acciones de los personajes y las intenciones sociales, logró identificar el duelo poético como una práctica ligada a la lucha por el reconocimiento social.

En el segundo ítem, *Según las inferencias, ¿Qué papel desempeña la tradición oral en la historia?* se evidenció que un menor porcentaje de estudiantes, representado por el 24 % (12 estudiantes), respondió incorrectamente, mostraron dificultades para deducir el papel histórico de la tradición oral (cumanana).

En cambio, el 76 % (38 estudiantes) logró inferir adecuadamente el papel de la tradición oral en la historia. Este dato es esencial, primero, porque revela que el estudiante sí tiene conciencia acerca de la tradición oral como una esfera sociocultural válida en el proceso histórico; segundo, que esta toma de conciencia ha de funcionar como una base de acceso a las modalidades de la oralidad tradicional; tercero, porque respecto a la cumanana instala la opción de examinarla en sus múltiples dimensiones.

Más allá de estos aspectos, estos datos porcentuales muestran la existencia de inferencias satisfactorias.

Tabla 8

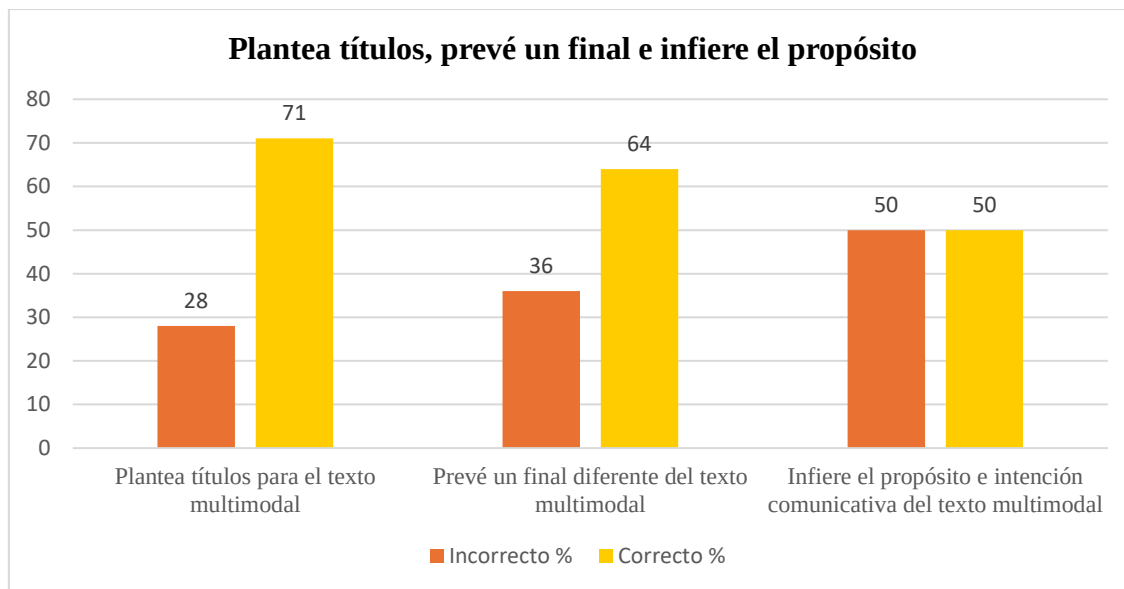
Estado de los indicadores lectores multimodales inferenciales 'plantea títulos', 'prevé un final' e 'infiere el propósito', en estudiantes de quinto grado de secundaria

	Incorrecto		Correcto		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Plantea títulos, prevé un final e infiere el propósito						
Plantea títulos para el texto multimodal	14	28	36	71	50	100
Prevé un final diferente del texto multimodal	18	36	32	64	50	100
Infiere el propósito e intención comunicativa del texto multimodal	25	50	25	50	50	100

Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024

Figura 7

Estado de los indicadores lectores multimodales inferenciales ‘plantea títulos’, ‘prevé un final’ e ‘infiere el propósito’, en estudiantes de quinto grado de secundaria



Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024

La Tabla 8 y Figura 7 muestran que se diagnosticaron tres indicadores lectores multimodales inferenciales: *plantea títulos para el texto multimodal*, *prevé un final diferente del texto multimodal* e *infiere el propósito e intención comunicativa del texto multimodal*. Los tres indicadores buscan diferentes modos de aporte lector al contenido y sentido del texto.

Los resultados del primer indicador (planta títulos) evidencian que el 71 % (36 estudiantes) sí logra plantear e identificar títulos pertinentes para el texto multimodal, lo que sugiere un adecuado procesamiento de información orientada a la elaboración de una nominación sintetizadora. Un 28 % (14 estudiantes), en cambio presenta dificultades para proponer un título como significado individualizador y sintetizante del contenido textual global.

Los resultados del segundo indicador (prevé un final diferente) reflejan que el 64 % (32 estudiantes) sí consiguió determinar el final anticipado que se solicitaba en el ítem,

evidenciando habilidades inferenciales relacionadas con la proyección de alternativas y la creatividad. Mientras que un 36 % (18 estudiantes) presentan dificultades en este aspecto. Proponer un final diferente a la historia o acciones mostradas por los textos es una actividad lectora inferencial creativa, atendida a producir una versión más allá de la versión del autor, pero una producción sustentada en la propia lógica de la historia o acción que el texto expone. Esta acción inferencial está desequilibrada y, por ende, requiere de atención, debe posicionarse al lector estudiante ante una acción creativa que lo hace protagonista en la extensión o transformación de la significación del texto.

En el tercer indicador, los resultados descriptivos evidencian que un 50 % (25 estudiantes) lograron inferir el propósito e intención comunicativa. El otro 50 % (25 estudiantes) no logró realizar esta inferencia. Este dato tiene relevancia porque da cuenta de una situación equilibrada respecto a uno de los tópicos centrales de la enseñanza lectora: inferir la intención del texto.

Dicha inferencia requiere situar la orientación del texto a partir de cómo dice conectada con la situación comunicativa en que se produce, se asocia con una toma de posición en un acontecimiento social específico. El equilibrio inferencial (50 %, sí; 50 %, no) es una base lectora importante porque permite disponer de estrategias intermedias en la mediación docente.

3.1.4 Estado de la subdimensión lectora multimodal crítica

Tabla 9

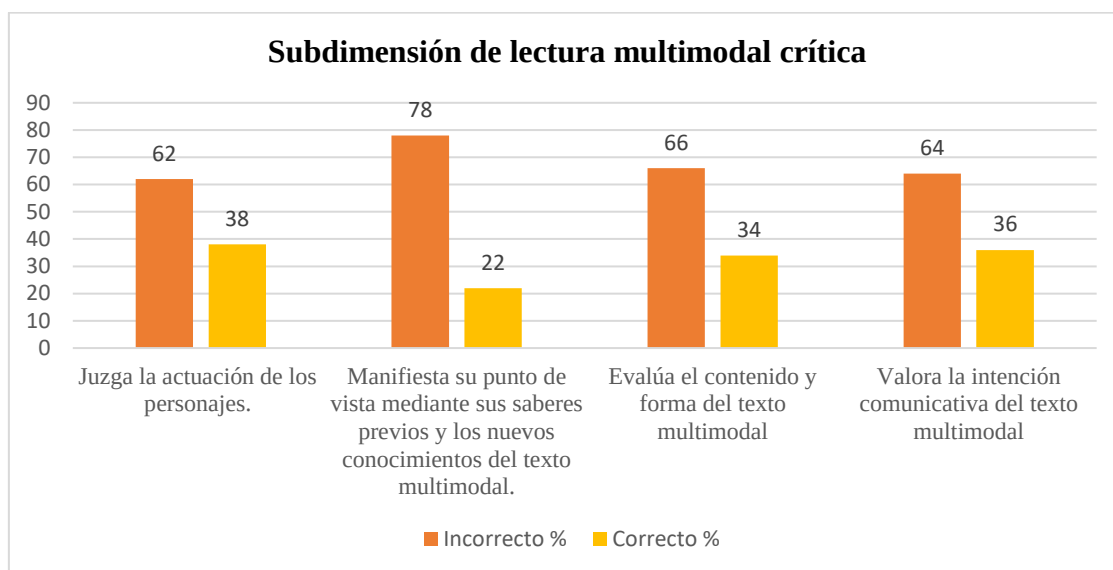
Estado de la lectura multimodal crítica en estudiantes de quinto grado de secundaria

Subdimensión de lectura multimodal crítica	Incorrecto		Correcto		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Juzga la actuación de los personajes. Manifiesta su punto de vista mediante sus saberes previos y los nuevos conocimientos del texto multimodal.	31	62	19	38	50	100
Evalúa el contenido y forma del texto multimodal	39	78	11	22	50	100
Valora la intención comunicativa del texto multimodal	33	66	17	34	50	100
	32	64	18	36	50	100

Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024

Figura 8

Estado de la lectura multimodal crítica en estudiantes de quinto grado de secundaria



Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024

La Tabla 9 y Figura 8 exponen los cuatro indicadores de lectura multimodal crítica: *juzga la actuación de los personajes, manifiesta su punto de vista mediante sus saberes previos y los nuevos conocimientos del texto multimodal, evalúa el contenido y forma del texto multimodal y valora la intención comunicativa del texto multimodal.*

Los resultados del primer indicador evidencian que solo un 38 % (19 estudiantes) atinaron al emitir juicios claros y coherentes sobre la actuación de los personajes en los textos multimodales, mientras que el 62 % (31 estudiantes) tuvieron dificultades para evaluar las acciones, motivaciones de los personajes de manera reflexiva y argumentar opiniones basadas en evidencias del texto multimodal.

El segundo indicador es el más bajo, pues solo un 22 % (11 estudiantes) lograron integrar correctamente sus saberes previos con los nuevos conocimientos del texto multimodal con fines de expresar su punto de vista. Un 78 % (39 estudiantes) tuvieron problemas para relacionar lo que saben con la nueva información presentada. Este proceso de integración es importante porque no solo se busca una comprensión superficial del

texto, sino una habilidad de contextualizarlo con experiencias previas y conocimientos ya adquiridos, se construye un conocimiento más significativo y crucial.

En el tercer indicador, los resultados muestran que solo un 34 % (17 estudiantes) logró evaluar de manera crítica tanto el contenido como la forma del texto multimodal, lo que refleja una comprensión parcial de las habilidades necesarias para desarrollar un análisis más profundo y reflexivo. En contraposición, el 66 % (33 estudiantes) restante presenta limitaciones significativas en su capacidad para evaluar estos aspectos, destacando un problema generalizado con este tipo de análisis crítico. Evaluar el contenido y la forma de un texto multimodal es un proceso holístico y complejo que requiere de habilidades tanto cognitivas como interpretativas.

En el cuarto indicador, es crucial para que los estudiantes no se centren en la comprensión del contenido, sino también en los objetivos que hay detrás de esos contenidos. Los datos reflejan que solo un 36 % (18 estudiantes) es capaz de identificar y valorar correctamente la intención comunicativa del autor en un texto multimodal. Por el contrario, el 64 % (32 estudiantes) enfrenta dificultades para detectar este mensaje subyacente o el propósito del autor; evidenciando una limitación en el desarrollo de sus capacidades analíticas. *Valorar la intención comunicativa de un texto multimodal* implica comprender el mensaje explícito y entender las motivaciones, intenciones o propósitos de autor, combinando información verbal y elementos audiovisuales y gráficos.

La Tabla 10 sintetiza los hallazgos diagnósticos en lectura multimodal:

Tabla 10

Hallazgos en lectura multimodal en estudiantes de quinto grado de secundaria

Dimensión lectora	Hallazgos	Subdimensiones lectoras	Hallazgos
Lectura multimodal	Los estudiantes se hallan, en su mayoría (56 %), en un nivel inicial del logro de sus aprendizajes.	Subdimensión literal	El mayor porcentaje de estudiantes (76 %) tienen dificultades para reconocer la superestructura del texto multimodal. Un porcentaje alto de estudiantes (62 %) tienen fortalezas en la selección de información relevante; y en detallar el espacio, tiempo y personajes del texto multimodal. Existe un avance intermedio progresivo en la secuenciación de los

Los estudiantes ubicados en el nivel de proceso (28 %) representan la etapa intermedia de desarrollo de la lectura multimodal.		hechos (54 %) y en recordar detalles del texto multimodal (56 %).
La brecha (84 %) sobrepasa a más de la mitad de los estudiantes que sí alcanzaron el logro previsto de su aprendizaje (16 %).	Subdimensión inferencial	El 68 % de estudiantes no construye el sentido global del texto multimodal. El 58 % tiene avances en las inferencias específicas. Existe diferencias mínimas dentro de P10 [54 %-46 %] y P11 [60 %-40 %], respecto a aciertos y yerros en el deslinde “ <i>del significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado</i> ”. Existen dificultades mínimas en <i>reconocer el contexto cultural o histórico del texto multimodal</i> , en [P13, 42 %, reconocimiento cultural de la música] y en [P14, 20 % relación entre el duelo y las costumbres y prácticas sociales de la época]. En el indicador <i>extrae conclusiones explícitamente no declaradas en el texto multimodal</i> , las dificultades son inversas: P15, 80 %, dificultades para extraer conclusiones; P16, 24 % dificultades para deducir el papel histórico de la cumanana (tradición oral). Existen dificultades mínimas en ‘ <i>plantea títulos</i> ’ (28 %) y ‘ <i>prevé un final</i> ’ (36 %) y hay un equilibrio entre aciertos y dificultades en ‘ <i>infiere el propósito</i> ’ (50 % -50 %)
	Subdimensión crítica	Existe regularidad de porcentajes altos en dificultades en ‘ <i>Juzga la actuación</i> ’ (62 %), ‘ <i>Manifiesta su punto de vista</i> ’ (78 %), ‘ <i>evalúa el contenido y la forma</i> ’ (66 %) y ‘ <i>Valora la intención comunicativa</i> ’ (64 %).
Ningún estudiante alcanzó el logro destacado de su aprendizaje.		

Nota: Test aplicado a 50 estudiantes el 11 y 15 de octubre de 2024

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

La presente discusión se desarrolla a partir del contraste sistemático entre los resultados diagnósticos obtenidos y los antecedentes de investigación revisados, con la finalidad de interpretar los hallazgos en relación con estudios previos vinculados a la lectura multimodal, tradición oral, textos poéticos y secuencias didácticos. Este análisis comparativo permite identificar coincidencias y divergencias, así como comprender las dificultades lectoras observadas en los estudiantes desde una perspectiva pedagógica y contextual.

Los resultados diagnósticos ponen en evidencia que la lectura multimodal en los estudiantes de quinto grado de secundaria se encuentra en un proceso de desarrollo aún incipiente, caracterizado por avances parciales y limitaciones persistentes en las dimensiones inferencial y crítica. Esta situación revela que los estudiantes no han logrado

consolidar las habilidades necesarias para interpretar, integrar y reflexionar sobre textos que combinan diversos modos semióticos, lo que restringe su capacidad para construir significados complejos.

Este hallazgo se corresponde con lo señalado por Calle y Buitrago (2023), quienes señalan que la lectura multimodal sigue siendo un desafío en los contextos educativos debido a la permanencia de enfoques de enseñanza centrados en el texto escrito. Cuando la enseñanza privilegia un único modo de representación, los estudiantes tienden a desarrollar habilidades lectoras fragmentadas, lo que dificulta la integración de los distintos sistemas semióticos presentes en los textos multimodales. En consecuencia, la comprensión se limita a una decodificación superficial de la información, sin avanzar hacia procesos interpretativos más profundos.

En la subdimensión literal, los resultados muestran que los estudiantes logran identificar información explícita y reconocer elementos narrativos básicos del texto multimodal. Este desempeño indica que los estudiantes poseen habilidades iniciales para acceder al contenido del texto y establecer un primer contacto con los diferentes modos de representación. No obstante, las dificultades para comprender la organización y estructura discursiva del texto evidencian una comprensión parcial, centrada más en el qué ocurre que en el cómo se construye el sentido.

Al contrastar estos hallazgos con los aportes de Barrios y Ambrós (2023), se observa que, si bien la multimodalidad facilita el acceso al contenido y genera mayor interés por la lectura, este beneficio no se traduce automáticamente en una comprensión estructural del texto. Los resultados del diagnóstico confirman que los estudiantes requieren desarrollar habilidades específicas para analizar la relación entre los componentes verbales, visuales y sonoros, ya que la falta de comprensión de la superestructura limita la posibilidad de avanzar hacia interpretaciones más complejas.

Esta situación se explica, además, desde la perspectiva de Andrade (2020), quien sostiene que el desarrollo de habilidades comunicativas implica procesos de mediación didáctica que orienten la interacción del estudiante con los textos. Cuando la enseñanza no guía al estudiante en la identificación de la estructura y la lógica interna del texto, este tiende a centrarse en elementos aislados, sin comprender la coherencia global del discurso. Por ello, las dificultades en la subdimensión literal no deben interpretarse como una carencia absoluta, sino como una manifestación de procesos de lectura aún en formación.

En la subdimensión inferencial, los resultados evidencian que los estudiantes presentan mayores dificultades para construir sentidos globales del texto multimodal, aunque muestran mayor facilidad para realizar inferencias locales cuando cuentan con referentes concretos. Esta diferencia pone de manifiesto que los estudiantes logran interpretar detalles específicos, pero no siempre consiguen integrarlos en una interpretación unificada que dé cuenta del mensaje global del texto.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Asfura (2023), quien afirma que la interpretación de textos poéticos en secundaria depende en gran medida de la interacción pedagógica y de la mediación docente. Sin una orientación que articule lo particular con lo general, los estudiantes tienden a permanecer en un nivel de interpretación fragmentada. En este sentido, los resultados sugieren que las inferencias locales constituyen un punto de partida necesario, pero no suficiente, para la construcción de inferencias globales.

Asimismo, los aportes de Ayui *et al.* (2023) permiten comprender esta situación desde la importancia del diagnóstico situacional. Los autores destacan que las dificultades del estudiantado deben ser comprendidas a partir de sus necesidades concretas y de su contexto educativo. En el caso de esta investigación, el diagnóstico revela que los

estudiantes poseen recursos cognitivos parciales para inferir significados, pero carecen de estrategias que les permitan articular dichos recursos en procesos interpretativos más amplios. Esto genera una brecha entre la comprensión de aspectos puntuales del texto y la construcción de sentidos globales.

En la dimensión crítica, los resultados muestran limitaciones significativas en la capacidad de los estudiantes para emitir juicios valorativos, integrar saberes previos con nueva información, evaluar el contenido y la forma del texto multimodal, y reconocer la intención comunicativa del autor. Estas dificultades evidencian que los estudiantes aún no han desarrollado una lectura reflexiva que les permita dialogar con el texto desde su experiencia personal y cultural.

Este hallazgo se explica a la luz de lo planteado por Sánchez (2004), quien sostiene que la lectura crítica multimodal exige una comprensión situada del contexto sociocultural y del propósito comunicativo del texto. Cuando los estudiantes no han sido formados para analizar los textos desde una perspectiva crítica, tienden a asumir una postura pasiva frente a la información, limitándose a reproducir significados sin cuestionarlos.

De manera complementaria, Gómez (2024) señala que el fortalecimiento de la competencia comunicativa depende del rol activo del estudiante en la construcción de significados. Los resultados diagnósticos confirman que en ausencia de prácticas que promuevan la reflexión, la argumentación y el diálogo con el texto, la lectura se mantiene en niveles descriptivos o interpretativos básicos, sin alcanzar una comprensión crítica.

En síntesis, los resultados diagnósticos confirman que la lectura multimodal en los estudiantes evaluados se encuentra insuficientemente desarrollada, con avances iniciales en la dimensión literal, progresos parciales en la inferencial y limitaciones marcadas en la crítica. Al contrastar estos hallazgos con los antecedentes revisados, se evidencia que las dificultades identificadas responden a una problemática ampliamente documentada en

el ámbito educativo, relacionada con prácticas de enseñanza que aún no promueven de manera sistemática la integración de los distintos modos semióticos ni el desarrollo de procesos interpretativos y reflexivos de mayor complejidad.

CAPÍTULO V

PROPUESTA

Para el desarrollo de la lectura multimodal se propone una *secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas)*. La secuencia didáctica actúa como un proceso formativo portador de una propuesta-solución orientada hacia el cambio o transformación prospectiva de la situación-problema identificada en la etapa diagnóstica (lectura multimodal). El sentido de propuesta se basa en el aporte conceptual planteado por Chiroque (2007) y en la acepción de sistematización de la experiencia formulado por Mejía (2012). La propuesta tiene una estructura general conformada por un enfoque, estructura y ejecución didáctica.

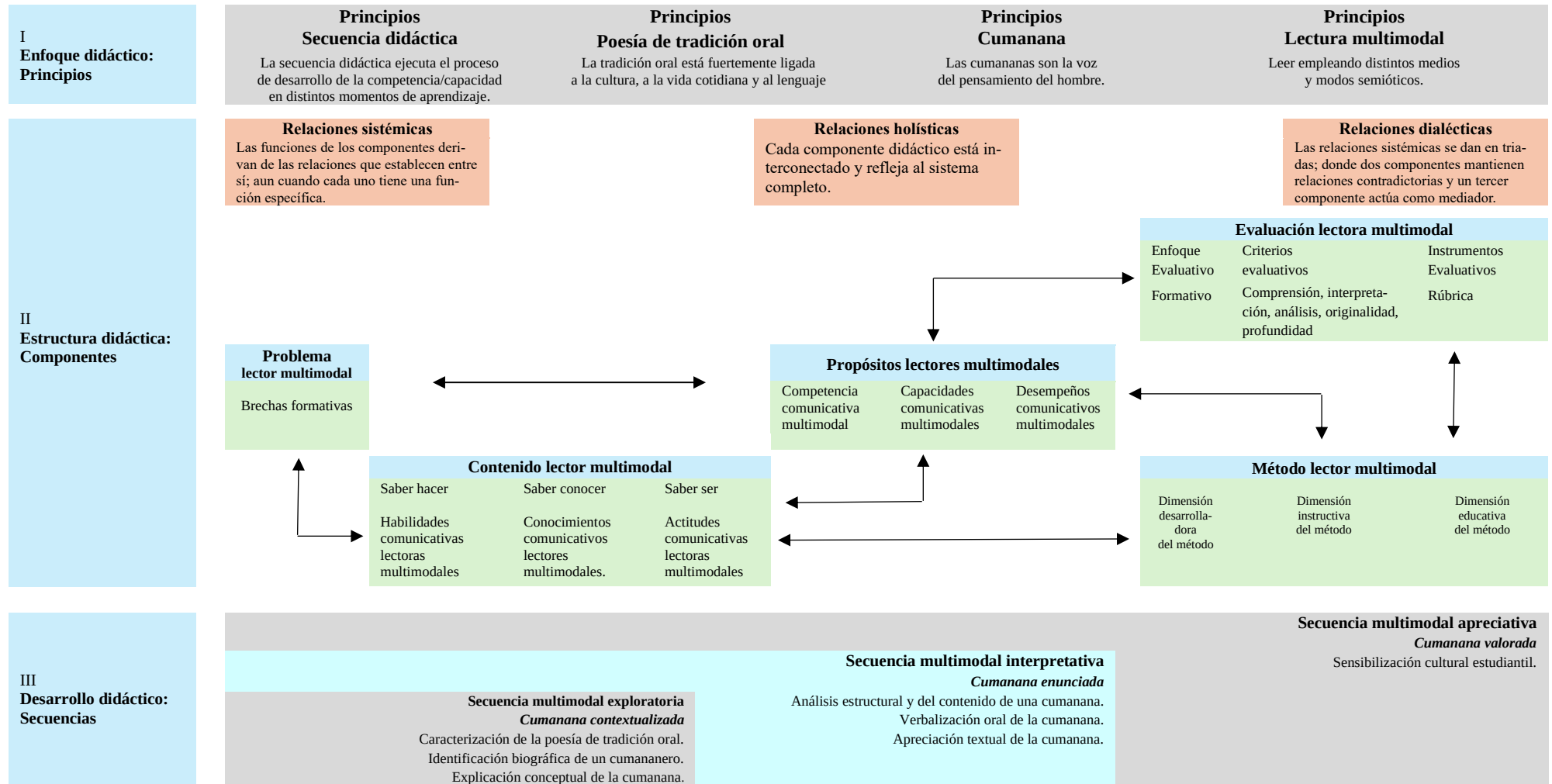
El *enfoque didáctico* cumple una función conceptual, establece las ideas-fuerza que le dan sentido formativo a la propuesta. El enfoque está delineado en cuatro principios o ideas-fuerza que enmarcan su base categorial: (i) principio de secuencia didácticas, (ii) principio de poesía de tradición oral, (iii) principio de cumanana, (iv) principio de lectura multimodal.

La *estructura didáctica* aporta la organización de los componentes formativos que le dan soporte constitutivo a la propuesta, son cinco componentes cuyas relaciones se rigen por criterios sistémicos, holísticos y dialécticos: problema, propósito, contenido, método, evaluación.

La *ejecución didáctica* establece el desarrollo propiamente dicho del proceso formativo, se realiza en tres secuencias formativas que conllevan distintas etapas del aprendizaje e implican la participación de estrategias, actividades, tareas, espacios, tiempos e instrumentos didácticos: exploratoria, interpretativa y apreciativa.

Tabla 11

Propuesta de secuencia didáctica de la poesía de tradición oral (cumananas)



5.1 Qué es la *secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumanana)*

Desde una perspectiva educativa y curricular, para Chiroque (2007) la génesis de una *propuesta* son las innovaciones educativas, entendidas como un cambio sistémico, creativo y novedoso en los procesos y recursos de las prácticas docentes, que tienen como propósito resolver problemas y lograr objetivos con carácter educativo. Cuando estas innovaciones educativas se reorganizan y analizan para generar conocimiento desde la práctica, se habla de “sistematización de experiencias”.

En la educación, la sistematización de experiencias es la vía para generar una propuesta educativa, pues al ser un proceso crítico que organiza y analiza las prácticas vividas permite extraer aprendizajes que fundamentan y dan origen a la construcción de propuestas transformadoras. Una propuesta, entonces, es un conjunto articulado de procesos y herramientas que surgen del análisis de la realidad educativa, conlleva hacia la innovación pedagógica y a una mejora educacional continua.

Desde una perspectiva social y comunitaria, Mejía (2012) concibe la propuesta como el resultado de un proceso de sistematización reflexiva que permite organizar las experiencias vividas y las convierte en conocimiento práctico y aplicable con el objetivo de promover cambios verisímiles vinculados con el fortalecimiento de habilidades para la vida y los proyectos sociales. En este orden, una propuesta es un plan fundamentado en experiencias y aprendizajes previos surgidos de un diálogo colectivo, responden a realidades culturales y sociales de las comunidades.

Según se observa, tanto Chiroque y Mejía abordan la acepción de propuesta desde perspectivas convergentes, ambos la definen como el producto de un análisis crítico de experiencias que surgen de procesos colectivos y participativos con un enfoque de transformación de las prácticas existentes. La propuesta es una construcción con orientación transformadora.

5.2 Principios didácticos

Enfoque “significa establecer supuestos previos para resolver acertadamente algo, designa aquello que la institución educativa focaliza como ideas o proposiciones” (Manayay y Vásquez, 2007, p. 48), ideas-fuerza que sustentan un planteamiento que habrá de tener operatividad práctica. Siendo así, el enfoque didáctico conlleva, entonces, los supuestos generalizadores y preliminares que sientan las bases de un hacer docente orientado a darle solución a un problema diagnosticado.

Un enfoque se sustenta en ideas-núcleo que sintetizan e identifican aspectos claves que sostienen el contenido principal de una premisa solución. Según Manayay (2008), “[...] llamamos principio a una idea-núcleo que define o construye una concepción de un objeto determinado; cada principio se estructura en una premisa (o proposición sintética) y varios argumentos (o proposiciones analíticas)”. (p.6). De acuerdo con Silvestre y Zilberstein (2001), un principio es un elemento fundamental que posibilita aplicar una idea o proposición a todos los fenómenos del ámbito del que ha sido extraída. Ambas acepciones coinciden en entender un principio como (i) base central para conceptualizar y organizar el conocimiento; (ii) integrador de lo esencial de un objeto de estudio, que lo convierte aplicable a diversas situaciones dentro de su campo; (iii) conjunto ideas-fuerza, que permiten tener una visión individualizada, a partir de la experiencia, acerca de un objeto determinado; (iv) proposiciones no solo abstractas, sino fundamentadas, explicadas y generalizables que orientan la comprensión y acción en las prácticas educativas.

El enfoque didáctico, en tanto concepción de la propuesta, se manifiesta en un sistema de principios (ideas-fuerza). Los principios se ordenan según cuatro categorías:

- Principio de *secuencia didáctica*.
- Principio de *tradición oral*.
- Principio de *cumanana*.

- Principio de *lectura multimodal*.

5.2.1 Principio de «secuencia didáctica»

La secuencia didáctica ejecuta el desarrollo de la competencia/capacidad en distintos momentos de aprendizaje.

La secuencia didáctica, desde la perspectiva de Álvarez (1999), se asocia con el concepto de *eslabón*, categoría que designa la organización sistemática del proceso docente-educativo en etapas o estadios específicos de aprendizaje. Los eslabones, gradualmente, van a permitir transitar desde un nivel inicial de desconocimiento hacia la asimilación del conocimiento y dominio de habilidades.

Una secuencia didáctica es entendida como los distintos eslabones o etapas de desarrollo en las que se ejecuta una habilidad (actividad de aprendizaje), etapas que, al estar estructuradas de tareas docentes y planificadas para desarrollarse en distintas sesiones, siguen el logro de un propósito instructivo: asimilación de contenido y desarrollo de habilidades. Este principio, señala que la estructura de la secuencia didáctica responde a una lógica pedagógica donde cada fase aporta al progreso gradual de las competencias-capacidades de los estudiantes. Precisamente, para Zabala (2000) la secuencia didáctica o secuencia de enseñanza- aprendizaje organiza y articula actividades que permite desarrollar competencias o capacidades en distintos momentos de aprendizaje. Estas secuencias estructuran el proceso docente y varía según el enfoque metodológico adaptado.

En esta vía, la organización de actividades sea en modelos tradicionales o propuestas más complejas, son las que influyen en cómo se desarrollan dichas competencias. Además, que cada actividad considerada dentro de las secuencias debe responder a las intenciones educativas y a las características del aprendizaje significativo. Las secuencias implican actividades.

Según Tobón *et al.* (2010), las “secuencias didácticas” son agrupaciones articuladas de actividades destinadas al “aprendizaje” y “evaluación”, buscan trascender la simple memorización de contenidos, promueven el desarrollo de competencias completas que habiliten a los estudiantes a intervenir y resolver problemas en contextos reales.

Del mismo modo, Díaz (2013), define la secuencia didáctica como un proceso adaptativo que debe alienarse con el enfoque por competencias. Este proceso es el resultado de organizar actividades de aprendizaje siguiendo una estructura lógica y coherente, con la finalidad de lograr objetivos específicos e impulsar la formación de competencias en los aprendices. Igualmente, subraya la importancia de promover un aprendizaje significativo mediante actividades diseñadas en función del contenido, necesidades del grupo y los tres momentos claves: apertura, desarrollo y cierre.

La secuencia didáctica se sustenta en la organización progresiva y articulada de actividades que guían el desarrollo de competencias mediante distintos momentos de aprendizaje, interrelacionados, eslabonados. La secuencia didáctica no solo organiza el aprendizaje, también lo estructura para que cada momento de interacción tenga un impacto formativo. Las secuencias marcan el avance progresivo del aprendizaje de una habilidad mediante la puesta en acción de actividades didácticas.

5.2.2 Principio de «poesía de tradición oral»

La tradición oral es un proceso de transmisión cultural que vincula vida cotidiana y lenguaje.

Este principio destaca la relación establecida entre el *lenguaje*, como herramienta de comunicación, y la *vida diaria de las comunidades*, percibida esta como contexto donde surge y desarrolla el saber cultural. Mediante el lenguaje, la tradición oral se convierte en la vía intergeneracional que permite compartir valores, creencias, expresiones locales, costumbres y saberes de generación en generación. Al estar arraigada en las

actividades diarias de los miembros de una comunidad, la tradición oral refleja y construye una identidad cultural propia de su grupo; encapsulando en sus relatos y cantos una visión del mundo que orienta su convivencia. La tradición oral es un proceso adaptable y transformable que asegura que la cultura siga siendo relevante para las nuevas generaciones. Esta se convierte en un eje central para la comunidad, al emplearse como recurso estratégico en espacios formativos sistemáticamente previstos crea un espacio más activo y colaborativo; en donde los estudiantes aprenden a organizar sus ideas, a comunicarse, escuchar, interpretar, discernir y valorar.

5.2.3 Principio de «poesía de cumanana»

La cumanana es una producción textual-discursiva oral improvisada y cantada, musical.

La cumanana como producción textual-discursiva oral improvisada y cantada se constituye como una manifestación cultural que fusiona la improvisación verbal con la música en una forma única de expresión cultural; dando paso a los intérpretes para crear de manera espontánea versos que reflejen el contexto y emociones del momento. Al ser oral e improvisada sus versos tienen que adaptarse a las emociones, contextos o vivencias inmediatas de los intérpretes o los oyentes. Esta forma de expresión, además de caracterizarse por su naturaleza espontánea, se destaca porque sigue una estructura discursiva coherente; en la que sus ideas tienen un propósito comunicativo definido (transmitir un mensaje, historia o una emoción) que conecta a sus oyentes con la cultura y las tradiciones orales del lugar. La música le añade una dimensión emocional, que le otorga un carácter más profundo y sensorial; yendo más allá de lo verbal gracias a la incorporación de ritmo melodía, y tonalidades que refuerzan el mensaje que transmiten.

La cumanana no es una mera improvisación, sino que es una forma artística en que la música y la palabra se unen para comunicar de manera inmediata aspectos

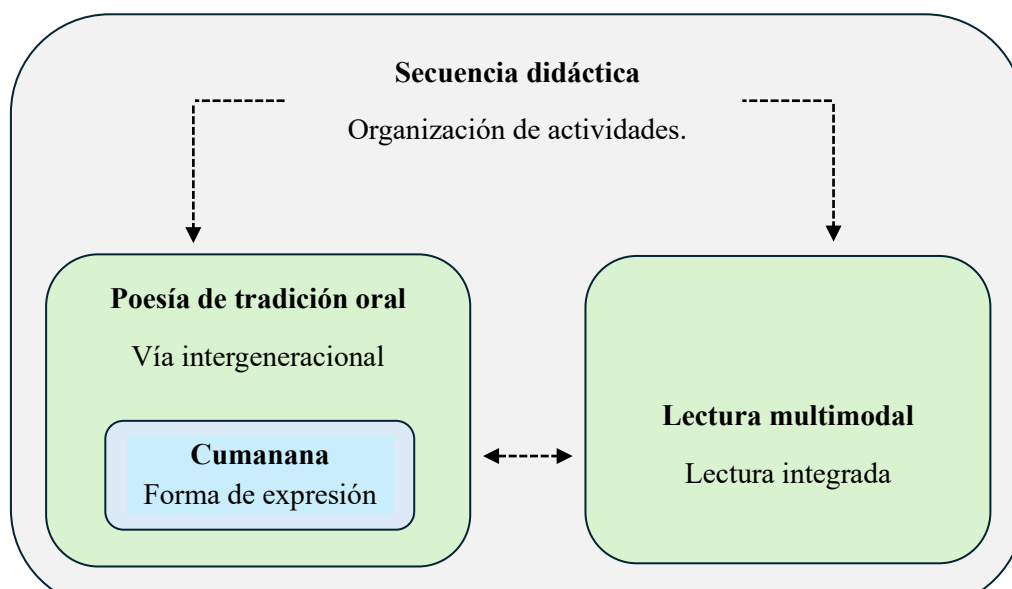
relevantes de la tradición oral, crea un puente entre generaciones y consolida la identidad cultural de quienes la practican.

5.2.4 Principio de «lectura multimodal»

La lectura multimodal es la práctica de construcción de sentido en interacción con textos en que convergen variados medios y modos semióticos.

Las personas leen y comprenden textos que integran múltiples modos semióticos. Esta práctica se fundamenta en que la lectura ya no se limita a un texto escrito impreso, sino que abarca una diversidad de formas semióticas que se interrelacionan e interactúan para construir significado. En un mismo texto convergen diferentes modos de organización de la significación, el texto se multimodaliza. Desde la perspectiva social, la lectura multimodal se inscribe en el contexto cultural y tecnológico en que el individuo se desarrolla. De ahí que las personas ya no leen e interpretan solo palabras en un formato escrito impreso, sino también videos, infografías, imágenes, pódcast, emojis y otros elementos visuales-sonoros que circulan en distintos espacios como las redes sociales y plataformas digitales. La lectura multimodal está influenciada por las interacciones entre los lectores y sus comunidades, leer se convierte en una experiencia compartida y donde los significados se construyen, debaten, modifican colectivamente y reflejan un propósito e intención comunicativa.

Figura 9
Principios didácticos



5.3 Componentes didácticos

El proceso docente-educativo es una totalidad en movimiento constituida por partes sistémicamente interrelacionadas: los componentes didácticos. Es componente didáctico es el elemento que constituye el proceso formativo y que, junto con otros elementos, conforman un sistema completo. (Álvarez, 1999). La estructura didáctica se rige por un principio configuracional, dinámico, del proceso formativo: sistémico, holístico y dialéctico (Álvarez, 1999).

El proceso formativo es sistémico, holístico y dialéctico.

Los componentes didácticos se estructuran en estos modos de relaciones.

Relaciones sistémicas

Aun cuando cada componente tiene una función distinta, estas funciones derivan de las relaciones que los componentes establecen entre sí. Se parte de una dificultad o necesidad formativa que enfrenta el estudiante en su entorno (situación problema: saber lector multimodal), la identificación de esta problemática da lugar al planteamiento de un reto cuya solución exige que el estudiante realice acciones al dominar un conjunto de saberes proyectados (propósito: dominio de una habilidad lectora multimodal: saber lector empleando la multimodalidad). El propósito se concreta seleccionando la cultura necesaria y pertinente (campo temático: poesía tradicional oral, cumanana), sobre la cual han de interactuar con el estudiante valiéndose de distintos procedimientos y acciones (estrategias). Para corroborar en qué medida se logró el objetivo, se proponen evidencias con sus respectivos instrumentos de valoración (evaluación).

Relaciones dialécticas

Las relaciones sistémicas se efectúan en tríadas: dos componentes tienen entre sí relaciones contradictorias y complementarias, y un tercer componente ejerce como mediador para resolver la oposición. La solución de la contradicción marca el avance o transformación del proceso. Hay dos tríadas dialécticas: tríada 1 [problema – propósito – contenido]; tríada 2 [propósito - contenido – método]. Existe una primera tensión entre el problema y el propósito que será mediada por el contenido. Una segunda tensión entre el contenido y el propósito será mediada por el método. ¿Cómo se pasa de un estado real a un estado ideal? Mediante el contenido. ¿De qué manera se aborda el contenido para alcanzar el propósito? Mediante el método.

Relaciones holísticas

Cada componente didáctico es una parte que contiene al todo. El problema contiene el propósito, contenido y método; el propósito contiene el problema, contenido y método; el contenido incluye el problema, propósito y método; el método contiene el problema, propósito y contenido. El proceso es holístico en el sentido que la totalidad está presente dinámicamente en cada parte. Si bien los componentes son mostrados analíticamente, en su manifestación procesual conforman una sola totalidad en movimiento.

5.3.1 Problema lector multimodal: brechas formativas

Una brecha es la distancia o diferencia entre una condición actual y una condición ideal o esperada (Miranda, 2021). El término *formativo*, en el contexto de “brecha formativa”, refiere aprendizajes aún no logrados en la formación del estudiante, incidiendo en que no solo se trata de identificar faltas en los conocimientos, habilidades o actitudes, sino de reconocer que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso de construcción y mejora.

A continuación, se muestran las brechas formativas derivadas de los hallazgos descriptivos de la prueba diagnóstica, brechas asociadas con los indicadores no

satisfactorios según la escala de valoración establecida, brechas que, en suma, justifican la construcción de la secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumanana).

Las brechas identificadas conforman el punto de partida de la propuesta, establecen las razones y justificaciones fácticas para la creación de alternativas de solución pedagógica.

Tabla 12

Brechas en lectura multimodal de los estudiantes de quinto grado de secundaria

Brechas lectoras multimodales		
• Estudiantes en niveles inicial y de proceso en el logro aprendizaje lector multimodal. • Ningún estudiante alcanzó el logro destacado de aprendizaje lector multimodal. • La brecha de aprendizaje lector multimodal es de 84 %.		
Brechas multimodales Literales	Brechas multimodales Inferenciales	Brechas multimodales Críticas
El 76 % de estudiantes no reconoce la superestructura del texto multimodal.	El 68 % de estudiantes no construye el sentido global del texto multimodal.	Existe dificultades en 'Juzga la actuación' (62 %), 'Manifiesta su punto de vista' (78 %), 'evalúa el contenido y la forma' (66 %) y 'Valora la intención comunicativa' (64 %).
El 62 % de estudiantes sí selecciona información relevante y detalla el espacio, tiempo y personajes del texto multimodal.	El 58 % tiene avances en las inferencias específicas respecto al deslinde del "significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado".	
El progreso en, <i>secuenciar los hechos</i> (54%) y <i>recordar detalles del texto multimodal</i> (56%) es intermedio y aún en desarrollo.	Existen dificultades mínimas en <i>reconocer el contexto cultural o histórico del texto multimodal</i> .	
	Existen dificultades para <i>extraer conclusiones que no están explícitamente mencionadas en el texto multimodal</i> .	
	Existen dificultades mínimas en <i>plantea títulos y prevé un final</i> .	
	Existe equilibrio entre aciertos y dificultades en <i>infiere el propósito</i> .	

5.3.2 Propósitos lectores multimodales: metas formativas

Los propósitos lectores multimodales son las intenciones o metas formativas lectoras multimodales. Son los estados lectores ideales (metas) que marcan la pauta de transformación de los estados lectores reales (brechas). Se organizan en competencias,

capacidades y desempeños, siguiendo la lógica curricular prevista para la escuela básica (Minedu, 2016).

Tabla 13
Brechas y metas lectoras multimodales

Problema lector multimodal		Propósito lector multimodal	
Brechas lectoras multimodales		Metas lectoras multimodales	
Brechas en la competencia lectora multimodal		Competencia lectora multimodal	
- Estudiantes en niveles inicial y de proceso en el logro aprendizaje lector multimodal. - Ningún estudiante alcanzó el logro destacado de aprendizaje lector multimodal. - La brecha de aprendizaje lector multimodal es de 84 %.		Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	
Brechas en las capacidades lectoras multimodales		Capacidades lectoras multimodales	Desempeños lectores multimodales
Brechas lectoras multimodales literales	El 76 % de estudiantes no reconoce la superestructura del texto multimodal.	"Obtiene información" del texto multimodal.	Identifica "información explícita".
	El 62 % de estudiantes sí selecciona información relevante y detalla el espacio, tiempo y personajes del texto multimodal.		
	El progreso en, <i>secuenciar los hechos</i> (54%) y <i>recordar detalles del texto multimodal</i> (56%) es intermedio y aún en desarrollo.		
Brechas lectoras multimodales inferenciales	El 68 % de estudiantes no construye el sentido global del texto multimodal.	"Infiere e interpreta información" del texto multimodal.	Deduce características implícitas de seres, hechos, lugares y palabras en contexto y "expresiones con sentido figurado" dentro de la cumanana.
	El 58 % tiene avances en las inferencias específicas respecto al deslinde del " <i>significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado</i> ".		
	Existen dificultades mínimas en <i>reconocer el contexto cultural o histórico del texto multimodal</i> .		
	Existen dificultades para <i>extraer conclusiones que no están explícitamente mencionadas en el texto multimodal</i> .		
	Existen dificultades mínimas en <i>plantea títulos y prevé un final</i> .		
	Existe equilibrio entre aciertos y dificultades en <i>infiere el propósito</i> .		

Brechas lectoras multimodales críticas	Existe dificultades en ' <i>Juzga la actuación</i> ' (62 %), ' <i>Manifiesta su punto de vista</i> ' (78 %), ' <i>evalúa el contenido y la forma</i> ' (66 %) y ' <i>Valora la intención comunicativa</i> ' (64 %).	"Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto" del texto multimodal.	Explica diferentes puntos de vista y representaciones sociales presentes en el texto. "Opina sobre el contenido", la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.
---	---	---	--

5.3.3 Contenidos lectores multimodales: saberes formativos

El contenido lector multimodal es el sistema de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, interpretar y reflexionar sobre los textos multimodales. Son saberes lectores con textos multimodales, en tres dimensiones: saber hacer, saber conocer, saber ser.

Tabla 14

Brechas, metas y saberes lectores multimodales

Problema lector multimodal		Propósito lector multimodal	
Brechas lectoras multimodales		Metas lectoras multimodales	
Brechas en la competencia lectora multimodal		Competencia lectora multimodal	
Estudiantes en niveles inicial y de proceso en el logro aprendizaje lector multimodal. Ningún estudiante alcanzó el logro destacado de aprendizaje lector multimodal. La brecha de aprendizaje lector multimodal es de 84 %.		Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	
Brechas en las capacidades lectoras multimodales		Capacidades lectoras multimodales	Desempeños lectores multimodales
Brechas lectoras multimodales literales	El 76 % de estudiantes no reconoce la superestructura del texto multimodal. El 62 % de estudiantes si selecciona información relevante y detalla el espacio, tiempo y personajes del texto multimodal. El progreso en, <i>secuenciar los hechos</i> (54%) y <i>recordar detalles del texto multimodal</i> (56%) es intermedio y aún en desarrollo.	Obtiene información del texto multimodal.	Identifica información explícita.
Brechas lectoras multimodales inferenciales	El 68 % de estudiantes no construye el sentido global del texto multimodal. El 58 % tiene avances en las inferencias específicas respecto al deslinde del " <i>significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado</i> ". Existen dificultades mínimas en <i>reconocer el contexto cultural o histórico del texto multimodal</i> . Existen dificultades para <i>extraer conclusiones que no están explícitamente mencionadas en el texto multimodal</i> . Existen dificultades mínimas en <i>plantea títulos y prevé un final</i> . Existe equilibrio entre aciertos y dificultades en <i>infiere el propósito</i> .	Infiere e interpreta información del texto multimodal.	Deduce características implícitas de seres, hechos, lugares y palabras en contexto y expresiones con sentido figurado dentro de la cumanana.
Brechas lectoras multimodales críticas	Existe dificultades en ' <i>Juzga la actuación</i> ' (62 %), ' <i>Manifiesta su punto de vista</i> ' (78 %), ' <i>evalúa el contenido y la forma</i> ' (66 %) y ' <i>Valora la intención comunicativa</i> ' (64 %).	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto multimodal.	Explica diferentes puntos de vista y representaciones sociales presentes en el texto. Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las

		representaciones sociales y la intención del autor.
Contenido lector multimodal		
Saberes lectores multimodales		
Saber hacer	Saber conocer	Saber ser
Habilidades	Conocimientos	Actitudes
lectoras multimodales	lectoras multimodales	lectoras multimodales
Identifica	Información explícita.	Sensibilidad intercultural.
Integra	Significado de expresiones con sentido figurado.	Conciencia social.
Precisa	Conclusiones de lo leído y la experiencia.	Empatía.
Deduce	Intercambios orales.	Actitud crítica
Explica	Representaciones sociales e intenciones de los interlocutores.	
Interpreta		
Reflexiona		

5.3.4 Método lector multimodal: actividades formativas

El método lector multimodal es el componente didáctico que permite analizar, organizar y estructurar el contenido con la finalidad de lograr los propósitos lectores multimodales.

Al ser un componente que se encarga de la organización interna del proceso formativo, el método adquiere las características de este proceso. El método se organiza en dimensiones debido a que son tres los procesos cuyas funciones se condensan en un solo proceso integrador y totalizador: el proceso formativo (Álvarez, 1999.)

Dimensión instructiva del método

Determina el modo de organización del proceso docente-educativo, disposición que va a permitir asimilar el conocimiento y dominio de una habilidad por parte del estudiante (Álvarez, 1999). La instrucción formativa se focaliza en la interiorización o desarrollo de habilidades ligadas a un campo de saber. El estudiante ingresa en un ámbito de saber.

Dimensión desarrolladora del método

Se ocupa del desarrollo de potencialidades funcionales o facultades en el estudiante; que se refuerzan o modifican mediante la realización de habilidades (Álvarez, 1999). La dimensión desarrolladora potencia las aptitudes de los

estudiantes, lo fortalece en sus disponibilidades para enfrentar una carga de actividades.

Dimensión educativa del método

Permite que el estudiante resuelva problemas sociales mediante su sistema de valores, potencia sus valores, intensifica su ser como equivalente de la formación para la vida (Álvarez, 1999).

Tabla 15

Brechas, metas, saberes y actividades lectoras multimodales

Problema lector multimodal		Propósito lector multimodal	
Brechas lectoras multimodales		Metas lectoras multimodales	
Brechas en la competencia lectora multimodal		Competencia lectora multimodal	
- Estudiantes en niveles inicial y de proceso en el logro aprendizaje lector multimodal. - Ningún estudiante alcanzó el logro destacado de aprendizaje lector multimodal. - La brecha de aprendizaje lector multimodal es de 84 %.		Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	
Brechas en las capacidades lectoras multimodales		Capacidades lectoras multimodales	Desempeños lectores multimodales
Brechas lectoras multimodales literales	El 76 % de estudiantes no reconoce la superestructura del texto multimodal. El 62 % de estudiantes sí selecciona información relevante y detalla el espacio, tiempo y personajes del texto multimodal. El progreso en, <i>secuenciar los hechos</i> (54%) y <i>recordar detalles del texto multimodal</i> (56%) es intermedio y aún en desarrollo.	Obtiene información del texto multimodal.	Identifica información explícita.
Brechas lectoras multimodales inferenciales	El 68 % de estudiantes no construye el sentido global del texto multimodal. El 58 % tiene avances en las inferencias específicas respecto al deslinde del “<i>significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado</i>”. Existen dificultades mínimas en <i>reconocer el contexto cultural o histórico del texto multimodal</i>. Existen dificultades para <i>extraer conclusiones que no están explícitamente mencionadas en el texto multimodal</i>. Existen dificultades mínimas en <i>plantear títulos y prever un final</i>. Existe equilibrio entre aciertos y dificultades en <i>inferir el propósito</i>.	Infiere e interpreta información del texto multimodal.	Deduce características implícitas de seres, hechos, lugares y palabras en contexto y expresiones con sentido figurado dentro de la cumanana.
Brechas lectoras multimodales críticas	Existe dificultades en ‘ <i>Juzga la actuación</i> ’ (62 %), ‘ <i>Manifiesta su punto de vista</i> ’ (78 %), ‘ <i>evalúa el contenido y la forma</i> ’ (66 %) y ‘ <i>Valora la intención comunicativa</i> ’ (64 %).	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto multimodal.	Explica diferentes puntos de vista y representaciones sociales presentes en el texto. Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.

Contenido lector multimodal		
Saberes lectores multimodales		
Saber hacer	Saber conocer	Saber ser
Habilidades	Conocimientos	Actitudes
lectoras multimodales	lectoras multimodales	lectoras multimodales
Identifica Integra Precisa Deduce Explica Interpreta Reflexiona	Información explícita Significado de expresiones con sentido figurado. Conclusiones de lo leído y la experiencia Intercambios orales Representaciones sociales e intenciones de los interlocutores.	Sensibilidad intercultural. Conciencia social. Empatía. Actitud crítica
Método lector multimodal		
Actividades lectoras multimodales		
Dimensión desarrolladora	Dimensión instructiva	Dimensión educativa
Potencialidad lectora multimodal	Exploración intertextual. Interpretación-enunciación. Valoración textual-personal.	Formación intercultural. Respeto a la identidad.

5.3.5 Evaluación lectora multimodal: criterios formativos

Enfoque evaluativo: formativo.

Anijovich y González (2011) indican que el propósito de la evaluación formativa es proporcionar orientaciones y recomendaciones a cada estudiante durante el proceso de aprendizaje, aprovechando que aún existe la oportunidad de mejorar aspectos específicos de dicho proceso. Este enfoque permite que los estudiantes identifiquen tanto sus puntos fuertes como sus áreas de mejora, las estrategias que le son útiles y los obstáculos que presenta al adquirir un nuevo conocimiento en la ejecución de las secuencias didácticas.

Criterios evaluativos

Comprensión del contenido y contexto.

Interpretación de significados implícitos.

Análisis de la crítica social y cultural.

Originalidad y profundidad del juicio personal.

Instrumento evaluativo

Lista de cotejo

Es un instrumento de evaluación que organiza indicadores vinculados a tareas específicas (Sánchez y Martínez, 2020). Se caracteriza por su claridad y

objetividad, ya que establece criterios definidos previamente que orientan la observación del docente y la autoevaluación del estudiante.

Rúbrica

Es una matriz de valoración que mide con precisión el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes con el propósito de fomentar su aprendizaje. (Espejo, 2019) Establece criterios y niveles de desempeño para evaluar de forma objetiva y orientar la retroalimentación.

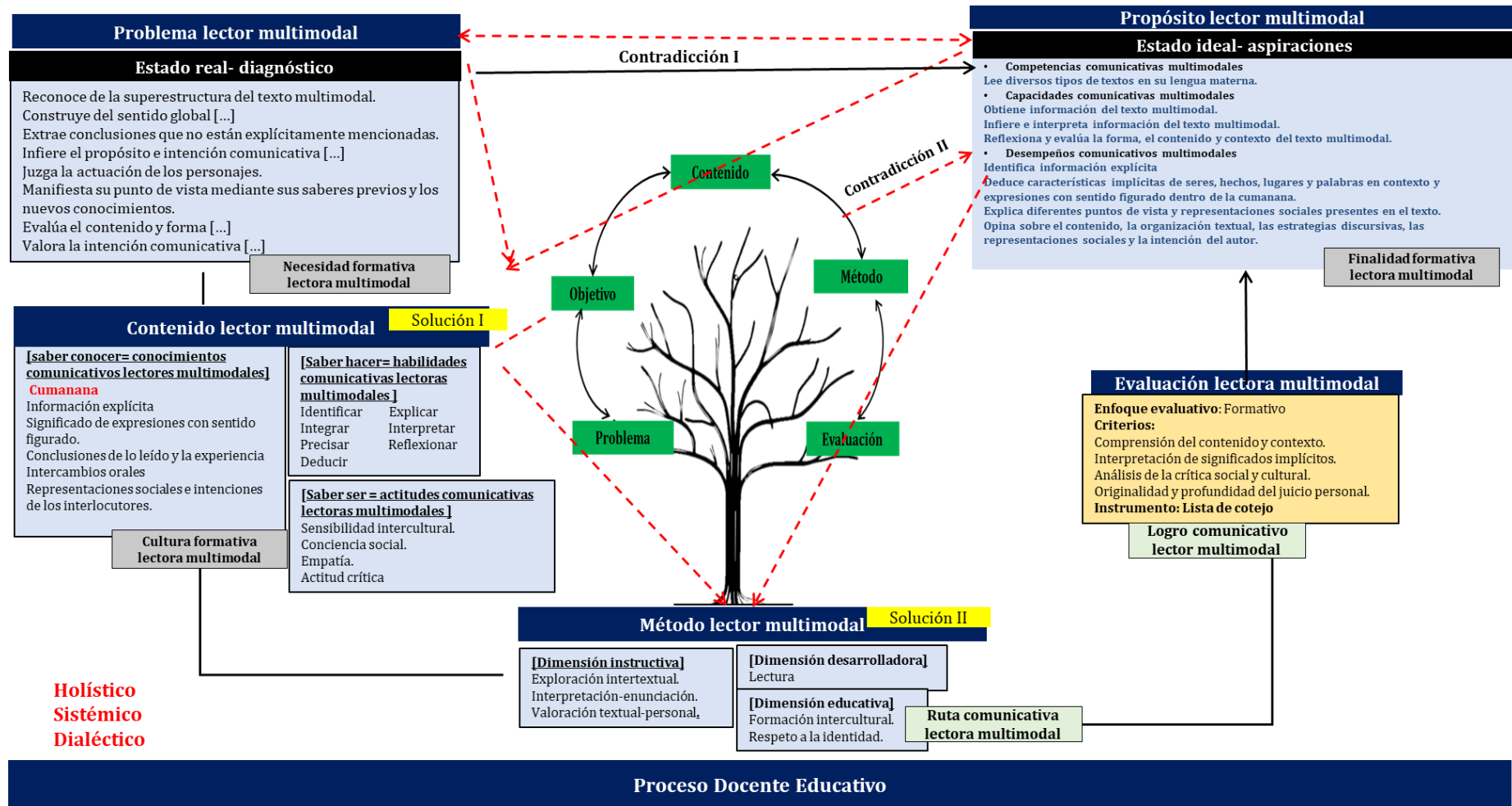
Tabla 16

Brechas, metas, saberes, actividades y criterios lectores multimodales

Problema lector multimodal		Propósito lector multimodal	
Brechas lectoras multimodales		Metas lectoras multimodales	
Brechas en la competencia lectora multimodal		Competencia lectora multimodal	
- Estudiantes en niveles inicial y de proceso en el logro aprendizaje lector multimodal. - Ningún estudiante alcanzó el logro destacado de aprendizaje lector multimodal. - La brecha de aprendizaje lector multimodal es de 84 %.		Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	
Brechas en las capacidades lectoras multimodales		Capacidades lectoras multimodales	Desempeños lectores multimodales
Brechas lectoras multimodales literales	El 76 % de estudiantes no reconoce la superestructura del texto multimodal. El 62 % de estudiantes sí selecciona información relevante y detalla el espacio, tiempo y personajes del texto multimodal. El progreso en, <i>secuenciar los hechos</i> (54%) y <i>recordar detalles del texto multimodal</i> (56%) es intermedio y aún en desarrollo.	Obtiene información del texto multimodal.	Identifica información explícita.
Brechas lectoras multimodales inferenciales	El 68 % de estudiantes no construye el sentido global del texto multimodal. El 58 % tiene avances en las inferencias específicas respecto al deslinde del “<i>significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado</i>”. Existen dificultades mínimas en <i>reconocer el contexto cultural o histórico del texto multimodal</i>. Existen dificultades para <i>extraer conclusiones que no están explícitamente mencionadas en el texto multimodal</i>. Existen dificultades mínimas en <i>plantear títulos y prever un final</i>. Existe equilibrio entre aciertos y dificultades en <i>inferir el propósito</i>	Infiere e interpreta información del texto multimodal.	Deduce características implícitas de seres, hechos, lugares y palabras en contexto y expresiones con sentido figurado dentro de la cumanana.
Brechas lectoras multimodales críticas	Existe dificultades en ‘ <i>Juzga la actuación</i> ’ (62 %), ‘ <i>Manifiesta su punto de vista</i> ’ (78 %), ‘ <i>evalúa el contenido y la</i>		Explica diferentes puntos de vista y representaciones sociales presentes en el texto.

	<i>forma' (66 %) y 'Valora la intención comunicativa' (64 %).</i>	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto multimodal.	Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.
Contenido lector multimodal			
Saberes lectores multimodales			
Saber hacer	Saber conocer	Saber ser	
Habilidades	Conocimientos	Actitudes	
lectoras multimodales	lectoras multimodales	lectoras multimodales	
Identifica	Información explícita	Sensibilidad intercultural.	
Integra	Significado de expresiones con sentido figurado.	Conciencia social.	
Precisa	Conclusiones de lo leído y la experiencia	Empatía.	
Deduce	Intercambios orales	Actitud crítica	
Explica	Representaciones sociales e intenciones de los interlocutores.		
Interpreta			
Reflexiona			
Evaluación lectora multimodal			
Criterios	Enfoque	Instrumentos	
Comprensión del contenido y contexto.	Formativo.	Lista de cotejo	
Interpretación de significados implícitos.		Rúbrica	
Análisis de la crítica social y cultural.			
Originalidad y profundidad del juicio personal.			

Figura 10
Componentes didácticos



5.4 Secuencias didácticas

La ejecución del proceso formativo requiere organizar las secuencias didácticas, etapas de desarrollo del aprendizaje conformado por tareas, estrategias y acciones docentes previstas para ser realizadas en espacios y tiempos formativos adecuadamente instrumentados.

Tarea docente: Es un microproceso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estrategia: Manera de realizar el microproceso.

Acciones: Hacer en función de un propósito.

Las secuencias son eslabonadas, una fase precedente se integra en la siguiente. El eslabón es la etapa en que se lleva a cabo el proceso formativo, va indicando la progresión de los aprendizajes desde un estado inicial de desconocimiento, falta de habilidades y ausencia de formación, hasta alcanzar los niveles en que se evidencie la asimilación del conocimiento, el desarrollo de las competencias y la consolidación de los valores (Álvarez, 1999). Las secuencias, por lo tanto, conllevan el desarrollo integral de los estudiantes.

La secuencia didáctica [categoría solución], organizada para desarrollar el saber lector multimodal, actúa sobre tres capacidades lectoras, asociadas a los niveles “literal”, “inferencial” y “crítico”. En *lo literal*, se explora el contenido explícito de las cumananas (palabras, expresiones, personajes, superestructura y situaciones sociales que se manifiestan dentro de los contrapuntos poéticos). En *lo inferencial*, se promueve la interpretación de significados implícitos, se relaciona el contenido con el contexto sociocultural y sus mensajes ocultos. En *lo crítico*, se reflexiona acerca del valor cultural de las cumananas, analizando cómo estas expresiones de la tradición reflejan y desafían realidades sociales e históricas. Las secuencias, por lo tanto, son integradoras, su avance incorpora la progresión articulada literal-inferencial-crítica.

Tabla 17
Sistema de secuencias didáctica

Secuencia	Tareas docentes	Estrategias	Acciones	Instrumentos	Evidencia
Secuencia multimodal exploratoria: cumanana contextualizada	Caracterización de la poesía de tradición oral	Conversatorio colectivo	Lectura de un conjunto de textos de tradición oral.	Selección textual – Antología.	Cuadro sinóptico
			Identificación de semejanzas y diferencias entre los textos poéticos.	Cuadro comparativo.	
			Inferencia de las características que identifican a la poesía de tradición oral	Cuadro sinóptico	
	Identificación biográfica de un cumananero	Interrogación mostrativa	Presentación icónica y audiovisual de un cumananero de la región.	Selección fotográfica y audiovisual	Crucigrama biográfico
			Síntesis de rasgos biográficos de Víctor Hugo Parraguez	Mapa semántico	
			Recopilación de datos a partir de la información presentada.	Crucigrama biográfico	
	Explicación conceptual de la cumanana.	Exposición informativa	Reproducción de una cumanana. y deducción de sus características.	Selección de cumanana.	Esquema de análisis descriptivo
			Categorización lúdica de la cumanana mediante carteles informativos.	Cuadro Comparativo.	
			Exposición histórica, conceptual y estructural de la cumanana.	Ficha informativa	
Secuencia multimodal interpretativa: cumanana enunciada	Análisis estructural y del contenido de una cumanana	Reflexión textual	Lectura individual de la cumanana: «La polémica entre la chicha y la cerveza»	Selección textual - cumanana: «La polémica entre la chicha y la cerveza»	Ficha informativa
			Identificación ideas explícitas e implícitas de la cumanana.	Cuadro comparativo.	
			Reconocimiento super y macro estructural de una cumanana.	Ficha informativa	
	Verbalización oral de la cumanana	Enunciación textual	Presentación audiovisual de una cumanana.	Selección audiovisual de una cumanana.	Escenificación multimodal de la cumanana.
			Representación oral de la cumanana: «La polémica entre la chicha y la cerveza».	Guía de preguntas	
			Apropiación de elementos no verbales de la comunicación.	Gráfico sintetizador.	
	Apreciación textual de la cumanana.	Argumentación	Reflexión de la intención comunicativa de la cumanana.	Comentario crítico.	Comentario apreciativo.
Secuencia multimodal apreciativa: cumanana valorada	Sensibilización cultural estudiantil.	Tertulia	Identificación aciertos y desaciertos orales en la escenificación anterior.	Video de la escenificación anterior.	Tertulia
			Opinión personal sobre las ventajas de la cumanana en la formación estudiantil.	Tertulia	

Se plantean tres secuencias eslabonadas e integradas con un avance gradual e interdependiente que determinaron cómo leer cumananas desde la didáctica de la poesía tradicional oral en una institución educativa de José Leonardo Ortiz, Chiclayo:

Secuencia 1: Secuencia multimodal exploratoria: cumanana contextualizada, incluye tres estrategias:

- Estrategia 1: *conversatorio colectivo*, tiene como propósito caracterizar a la poesía de tradición oral para posicionar a las cumananas.
- Estrategia 2: *interrogación mostrativa*, tiene como propósito presentar a un exponente de las cumananas de la región de Lambayeque
- Estrategia 3: *exposición informativa*, tiene como propósito brindar una exposición conceptual de la cumanana.

Secuencia 2: Secuencia multimodal interpretativa: cumanana enunciada, incluye tres estrategias:

- Estrategia 1: *reflexión textual*, su propósito es analizar la estructura y el contenido de una cumanana.
- Estrategia 2: *enunciación textual*, su propósito es verbalizar la cumanana oralmente considerando recursos no textuales.
- Estrategia 3: *argumentación*, opinar acerca del contenido y estructura de la cumanana.

Secuencia 3: Secuencia multimodal apreciativa: cumanana valorada, incluye una estrategia:

- Estrategia 1: *tertulia*, su propósito es sensibilizar al estudiante en la valoración de las cumananas y en el respeto del legado literario.

Configuración: cómo se presenta el plan de proceso de aprendizaje



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
Lambayeque, Perú
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
Lengua y Literatura
Práctica Docente



Semestre Académico 2023-I

Plan de sesión de aprendizaje

“Analizamos el contenido, estructura y los recursos expresivos de una cumanana reconociendo su valor cultural”

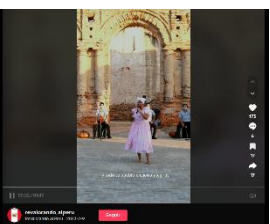
I. DATOS INFORMATIVOS

I.1.	Institución educativa	:	Chiclayo
I.2.	Nivel / Modalidad	:	Secundaria - mixto
I.3.	Grado / sección	:	5° A
I.4.	Área	:	Comunicación
I.5.	Practicante	:	Shirley Carol Campos Ayay
I.6.	Asesor	:	Milton Manayay Tafur
I.7.	Tema	:	La cumanana como poesía de tradición oral
I.8.	Fecha	:	13 de julio de 2023
I.9.	Duración	:	135 minutos

II. PROPÓSITO FORMATIVO

Competencia	Capacidad	Desempeño	Evidencia
Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	Obtiene información del texto multimodal.	Identifica información explícita.	Expresa opiniones críticas sobre la importancia de las cumananas.
	Infiere e interpreta información del texto multimodal.	Deduce características implícitas de seres, hechos, lugares y palabras en contexto y expresiones con sentido figurado dentro de la cumanana.	
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto multimodal.	Explica diferentes puntos de vista y representaciones sociales presentes en el texto. Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.	
Enfoque transversal	Actitudes o acciones observables		
Enfoque de atención a la diversidad	Disposición a enseñar ofreciendo a los estudiantes las condiciones y oportunidades que cada uno necesita para lograr los mismos resultados		
Intercultural	Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes. Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.		
De derechos	Disposición a elegir de manera voluntaria y responsable la propia forma de actuar dentro de una sociedad.		
	Disposición a conversar con otras personas, intercambiando ideas o afectos de modo alternativo para construir juntos una postura común.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Procesos	Rol docente	Materiales	Tiempo
Secuencia multimodal exploratoria: cumanana contextualizada	Saludo.	Guía situacional	15'
	<i>Acuerdo docente - estudiante</i>		
	 NORMAS DE CONVIVENCIA - GUARDAMOS SILENCIO AL ESCUCHAR - RESPETAMOS EL TURNO DE PALABRA - MANTENEMOS EL AULA ORDENADA - AYUDAMOS A LOS COMPAÑEROS - SEGUIMOS LAS INDICACIONES		
	<i>Activación</i> Voces que cantan y cuentan. El estudiante despierta su interés y sensibilidad hacia la poesía de tradición oral a través de recursos sonoros, visuales y corporales.  Recuperado de https://vm.tiktok.com/ZMSj8cgXP/  Recuperado de https://vm.tiktok.com/ZMSjLh5Jk/  Recuperado de https://vm.tiktok.com/ZMSjLwUTq/		

	Presentación de la actividad <i>“Analizamos el contenido, estructura y los recursos expresivos de una cumanana reconociendo su valor cultural”.</i> Situación problemática Durante una actividad de expresión oral, la maestra solicitó que los estudiantes compartieran una forma de poesía que hayan escuchado en su comunidad o en una historia contada por sus abuelos, la mayoría de los estudiantes se mostraron confundidos y afirmaban que solo conocían poemas de autores reconocidos que estudiaban en clases y que no sabían otras formas poéticas de transmisión oral. Incluso algunos mencionaron que en sus casas no se hablan de poesía y que creían que esto era propio de los libros y no de la vida cotidiana. Esta situación llamó la atención, ya que demuestra cómo muchos estudiantes han perdido el vínculo con las formas de poesía oral que existen en sus propias familias y comunidades como los versos improvisados, coplas, cantos populares o rimas tradicionales que muchas veces sus abuelos empleaban para narrar historias, dar consejos, o hacer críticas sociales. Ante esta problemática surge la necesidad de reconocer, valorar, y recuperar la poesía de tradición oral, no solo como parte de aprendizaje literario, sino también como una forma de fortalecer su identidad cultural y el vínculo intergeneracional. Conflicto cognitivo ¿Cómo podemos reconocer y valorar las cumananas como una forma de poesía de tradición oral? (lluvia de ideas). Presentación de la sesión <i>“Analizamos el contenido, estructura y los recursos expresivos de una cumanana reconociendo su valor cultural”.</i> Propósito de la sesión <i>Reconocemos y valoramos las cumananas como una forma de poesía de tradición oral mediante la lectura multimodal.</i> Desempeño: Identifica información explícita Lectura comprensiva de textos de tradición oral - Lectura en grupos de una selección de cumananas de la antología (3 o 4 textos) - Subrayado o registro escrito de información explícita: tono, lugar, personaje, temática, recursos poéticos. Identificación de semejanzas y diferencias - Elaboración de un cuadro comparativo: <i>tema, tono, forma, uso del lenguaje, finalidad, estructura.</i> - Socialización grupal breve de sus anotaciones. Inferencias de la poesía de tradición oral - Con base en el análisis anterior los grupos elaborarán un cuadro sinóptico con las características comunes inferidas (estructura, oralidad, musicalidad, oralidad, crítica social) Conocimiento de un cumananero de la región - Observación de una selección audiovisual y fotográfica de un cumananero de la región (material tomado de redes y archivos) - Diálogo guiado sobre la puesta en escena, entonación y elementos culturales. - Presentación de un breve mapa semántico con los datos biográficos y aportes de Víctor Hugo Parraguez como referente del género.		
--	---	--	--

Secuencia 2: Interpreta- ción-enuncia- ción textual de la cumana- nana	Desempeño: Deduce características implícitas de seres, hechos, lugares y palabras en contexto y expresiones con sentido figurado dentro de la cumanana. Lectura y análisis textual Lectura individual de la cumanana: “La polémica entre la chicha y la cerveza” (entregada en físico y proyectada). Subrayado y anotación de ideas que parezcan graciosas, exageradas o que podrían tener un significado oculto. Identificación de ideas Trabajo en parejas: Identifican ideas explícitas (qué se dice claramente) e ideas implícitas (qué se insinúa o sugiere). Determinan el conflicto principal y lo que representa cada personaje (la chicha y la cerveza como símbolos culturales). Estructura de la cumanana (estructura global) Breve explicación (con soporte visual) sobre: Superestructura: forma o tipo textual (diálogo rimado) Macroestructura: tema global, coherencia, organización de ideas e intención comunicativa) Reflexión grupal guiada ¿Qué tono de voz se empleó? ¿Qué recursos se usan para hacerla entretenida? ¿Por qué es importante reconocer lo oculto en un texto? Representación oral En parejas, los estudiantes representan la cumanana incorporando: <i>gestos, tonos, pausas (elementos no verbales y verbales) y recursos no textuales</i>. Apreciación textual de la cumanana Ubicación en un círculo para brindar un comentario apreciativo sobre la intención comunicativa de la cumanana.	Guía textual	90'
Secuencia de cierre: valo- ración tex- tual-personal	Desempeño: Explica diferentes puntos de vista y representaciones sociales presentes en el texto. Recordatorio del proceso Se recuerda brevemente que en la secuencia anterior se leyó, analizó y verbalizó la cumanana “La polémica entre la chicha y la cerveza”. Pregunta activadora: ¿qué valores, costumbres o idea representa cada bebida en esta cumanana? Análisis de representaciones sociales Los estudiantes completan una ficha de análisis que contiene: ¿Qué elementos culturales o históricos se mencionan en la cumanana? ¿Qué visión del Perú se transmite a través de la figura de la chicha? ¿Qué situaciones de la vida actual se puede relacionar con esta polémica entre lo tradicional y lo moderno o extranjero? Desempeño: Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor. Identificación de aciertos y desaciertos orales en la escenificación ¿Qué aspectos de la pronunciación, entonación, y ritmo estuvieron bien logrados en la escenificación? ¿Cómo ayudó la expresión corporal a reforzar el mensaje de cada personaje? ¿Qué presentación estuvo más convincente? ¿Por qué? ¿Qué aspectos podrían mejorar para la siguiente presentación (dicción, proyección de voz, claridad y seguridad, etc.)? Opinión sobre las ventajas de la cumanana en la formación estudiantil ¿Qué aprendiste al escenificar o visualizar esta cumanana? ¿Crees que al usar cumananas como esta ayuda a fortalecer tu identidad cultural? ¿Por qué? ¿Qué habilidades desarrollaste al trabajar con este texto (comunicación oral, comprensión, análisis, comprensión, trabajo en equipo)? ¿Recomendarías que se trabaje más literatura tradicional como esta en otras áreas o en otros cursos? ¿Por qué? ¿Qué ventajas encuentras en el uso de la cumanana frente a otros tipos de textos literarios?	Guía de objetivos	30'

VI. REFERENCIAS

- Alzamora, A. (2018). Voces ancestrales Poesía y cánticos. Ministerio de Educación. <https://repositorio.perueduca.pe/recursos/libros/voces-ancestrales.pdf>
- Andrade, W. (2020). Tradición oral como estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso comunicativo en los estudiantes de quinto grado del colegio Mi Senderito Cúcuta. [Trabajo de grado, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana]. Universidad Santo Tomás, Colombia.

Lista de cotejo			
Competencia <i>Lee diversos tipos de texto</i>			
Desempeños	Peso	Puntaje	Ítems
Identifica información explícita.	20%	1	3
Deduce características implícitas de seres, hechos, lugares y palabras en contexto y expresiones con sentido figurado dentro de la cumanana.	30%	2	2
Explica diferentes puntos de vista y representaciones sociales presentes en el texto.	25%	2.5	3
Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.	25%	2.5	3
Total	100%	20	11

5.4. Ejecución del proceso de aprendizaje

Desarrollo de las secuencias didácticas instructivas lectoras.

5.4.1 Secuencia multimodal exploratoria: cumanana contextualizada

La secuencia de inicio, denominada secuencia multimodal exploratoria de la cumanana tiene dos propósitos: [1] explorar los saberes previos de los estudiantes acerca de los textos de tradición oral y sus variantes, para que construyan abstracciones y las socialicen; [2] situar la cumanana en el campo creativo de la poesía de tradición oral.

Asimismo, se entiende por “Exploración contextual” (cumanana contextualizada), primero, el momento en que los estudiantes construyen y reconstruyen sus conocimientos, habilidades, valores y afectos, dentro del proceso formativo, tomando como base sus vivencias y experiencias adquiridas en su entorno social (Forgas *et al.*, 2018); segundo, siguiendo la idea de Morales (2012), la exploración contextual hace referencia a la situación en la que se produce un enunciado, incluyendo las condiciones históricas, sociales, culturales y otros factores que orientan su elaboración. Con las intervenciones orales que exteriorizan los saberes previos de los estudiantes y el conocimiento del contexto en el que surge la cumanana.

La secuencia multimodal exploratoria incluye tres tareas docentes: caracterización de la poesía de tradición oral, identificación biográfica de Víctor Hugo Parraguez, decimista ferreñafano, y explicación conceptual de la cumanana. Cada tarea se realiza en sentidos sistemas de estrategias orientadas al sentido exploratorio contextual de la secuencia.

**Estrategias didácticas de secuencia multimodal exploratoria:
cumanana contextualizada**

- *Conversatorio colectivo*
- *Interrogación mostrativa*
- *Exposición informativa*

Tarea docente 1: caracterización de la poesía de tradición oral

El objetivo de esta tarea docente es lograr que los estudiantes caractericen la poesía de tradición oral mediante la lectura e identificación de semejanzas y diferencias de distintos textos de tradición oral.

Estrategia: conversatorio colectivo

El conversatorio colectivo es un espacio de libre expresión en donde los protagonistas del proceso formativo se muestran partícipes y firmes al opinar, actitudes que ofrecen nuevas percepciones y perspectivas acerca del tema tratado, a partir de las experiencias de los participantes, vivencias que enriquecen las sesiones de aprendizaje.

El Ministerio de Educación de Argentina (2019) define el conversatorio como la interacción de individuos que, poseyendo distintos conocimientos, se encuentran para compartirlos, debatirlos y confrontarlos con otros saberes.

En el conversatorio colectivo participan todos los estudiantes, no hay respuesta correcta ni incorrecta, se valora la intervención oral de los estudiantes y se registran sus participaciones a modo de construir su aprendizaje partiendo de sus conocimientos previos. Agudo y Suárez (2018) señalan que este espacio se desarrolla a través de la interacción verbal, ofreciendo la oportunidad de poner en común preocupaciones y discutir las, en un entorno donde los participantes pueden validar o matizar esas ideas.

El diálogo pacífico y asertivo es el cimiento de este conversatorio colectivo, en que cada estudiante tiene su propio punto de vista y manera de expresarlo.

El conversatorio colectivo se realizó en tres acciones que van de una caracterización general (poesía de tradición oral) a una específica (cumananas).

Acciones

Acción 1: lectura de una antología de textos de tradición oral

Tiempo: 1 sesión de aprendizaje (45 minutos)

Se presenta en la pizarra un conjunto de textos de tradición oral para dar lectura al contenido: copla, décima, cumanana, adivinanzas, dichos. Cada estudiante, para su comodidad, localiza textos impresos. Se espera que haya una interpretación individual y colectiva.

Portada del libro virtual de antologías



COPLAS CAJAMARQUINAS

Las mujeres solteritas
Las mujeres solteritas
Se creen la más bonitas
Se creen las más bonitas
Pero cuando ya se casan
Pero cuando ya se casan
Se ponen gordas y feas.

Qué pena me da ese hombre
Qué pena me da ese hombre
Que pasa por mi delante
Que pasa por mi delante.

Con sus costillas de alambre
Con sus costillas de alambre
Y cara de muerto de hambre
Y cara de muerto de hambre.

Paloma dame tu mano
Paloma dame tu mano
Para subir a tu nido
Para subir a tu nido

Si anoche has dormido sola
Si anoche has dormido sola
Ahora dormirás conmigo
Ahora dormirás conmigo

El oro dentro del agua
El oro dentro del agua
Nunca pierde su quilate
Nunca pierde su quilate

Así no lo pierdo yo
Así no lo pierdo yo
Por un pobre disparate
Por un pobre disparate
[...]

Autor: Los Walker's de Huánuco



Audio: 0.30 - 2.16

Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=UBEnV7wj1A>

MEME NEGUITO

¡Ay canamas camandonga!
¿qué tiene mi cocotín?
mi neguito chiquitín,
acuricuricandonga...
Epéese a que le ponga
su chupón y su sonaja.
Meme meme, buenalhaja,
pepita de tamarindo.
Duéimase mi nego lindo:
¡meme meme, há-ha há-ha...!

Su mare no vino ayé,
su mama se fue antianoche;
dicen que subió en un coche...
¡pero tiene que volvél!
Su maire é buena mujé,
-a veces medio marraja-.
Yo no sé si nos ultraja
¡pero si resutta cieito...!
(Mejó tú no etés despieito)
¡meme meme, há-ha há-ha...!

¡Mi cocotín, mi coquito!
si hay frío ¿po qué tu quemas?
Con tu ojo abieito no duemas,
¿Po qué tá quieto, neguito?
¡Míame, nego bonito!
¿Po qué tu cabeza baja...?
¿Quele su leche con miaja?
¿Quele jugá con lo michí?
¿Qué le pasa? ¿quele pichi?
¿meme meme? ¿há-ha há-ha...?

¡Ay canamas camandonga!
¿qué tiene mi cocotín?
Mi neguito chiquitín,
acuricuricandonga...
Epéese que le ponga...
que le ponga su motaja.
Meme meme ahí en su caja
Pepita de tamarindo.
Duéimase mi nego lindo:
¡Meme meme, há-ha... há ... há...

Autor: Nicomedes Santa Cruz



Audio

Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=Z6W7pxstd40>



Video

Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=IUeUsaKCG-U>

CUMANANAS

A mi comida piurana,
Dios la mandó del cielo,
Por eso, hoy te comerás con ganas
un rico seco de chabelo.

Al plátano chancao
le haces un aderezo mientras tu aceite calienta.
Ajos, comino, pimienta y pimienta.
La carne va picadita y la cebolla también.
Todo va para la sartén.

¿Por qué tomas tanto, hermano,
de ese alcohol hecho en trapiche?
Eso da colesterol.
Mejor come un buen ceviche.

El ceviche en mi región
lo hacen con amor profundo.
Porque lo hacen de un limón,
el mejor y el más rico del mundo.
[...]

Autor: Fernando Barranzuela Zevallos



Video: 0.00 - 1.35 m
Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EwCRCFG2pn8>

Me gritaron negra

Tenía siete años apenas,
apenas siete años,
¡Qué siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!
De pronto unas voces en la calle
me gritaron ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¿Soy acaso negra?, me dije
¡Sí!

¿Qué cosa es ser negra?
¡Negra!

Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía.

¡Negra!
Y me sentí negra,
¡Negra!
Como ellos decían
¡Negra!
Y retrocedí
¡Negra!
Como ellos querían
¡Negra!

Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
y miré apenada mi carne tostada.

Y retrocedí
¡Negra!
Y retrocedí...
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
[...]

Autor: Victoria Santa Cruz



Video: 0.00 - 1.20 m
Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=chr8DTNRZdg>



Nota: creación propia: https://www.canva.com/design/DAGu2cP6Jv8/rVV0jMSOW-tFvB-_we-MiHA/edit?utm_content=DAGu2cP6Jv8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

- ¿Cómo debo leer este tipo de textos?
- ¿Es necesario emplear la comunicación no verbal para su lectura?
- ¿Me siento cómodo al leer este tipo de textos?

Profesora: Necesito estudiantes voluntarios para que lean estos textos de la pizarra.

Estudiante 1: Profesora, yo puedo. Yo soy bueno en la entonación de versos.

Estudiante 2: Miss, ¿es obligatorio cantarlos?

Profesora: ¿Por qué suponen que debe cantarse?

Estudiante 3: Es que son textos en versos.

Profesora: ¿Todos los textos en versos se cantan?

Estudiante 4: Sí, por la característica de la musicalidad.

Estudiante 5: Profesora, es darle ritmo a cada frase.

Profesora: Buenas participaciones. En efecto, la musicalidad, ritmo y entonación son características primordiales de los textos orales. En un primer momento, leeremos sin entonación ni musicalidad. En un segundo momento, consideraremos las características de los textos orales, que se mencionaron, para notar la diferencia.

Acción 2: identificación de semejanzas y diferencias entre textos de tradición oral.

Tiempo: 1 sesión de aprendizaje (45 minutos)

Después de leer los textos orales, se presenta un cuadro comparativo a fin de señalar las semejanzas y diferencias, partiendo de las siguientes interrogantes:

- ¿Qué tipo de textos son?
- ¿Alguna vez escuché estos tipos de textos? ¿En qué situaciones?
- ¿Qué otras características, a parte de la musicalidad y entonación, presentan los textos?
- ¿Estos textos presentados son parte de la tradición oral?
- ¿Es frecuente escuchar este tipo de textos orales?
- ¿Qué tópicos tratan con frecuencia este tipo de textos orales de tradición oral?
- ¿Es necesario realizar un registro escrito de los textos poéticos de tradición oral? ¿Por qué?

Las preguntas buscan que el estudiante se aproxime cognoscitivamente a las formas de la tradición oral.

Cuadro comparativo

El cuadro comparativo al igual que el anticipatorio, doble entrada, y sinóptico es una estructura esquemática que se caracteriza por ordenar y clasificar estratégicamente los contenidos temáticos que se distribuyen en determinadas categorías. La ventaja de emplear este organizador gráfico es que se convierte en una estrategia eficaz que promueve hábitos lectores (Zariñán, 2003).

¿En qué se diferencian y se asemejan los textos presentados?

Tema	Identificamos diferencias y semejanzas de los textos poéticos.
Propósito	Impulsar prácticas lectoras en los alumnos a partir de una estrategia efectiva que favorezca la comprensión textual.
Organizador gráfico	Cuadro comparativo
Elementos técnicos	Ideas principales e ideas secundarias.

	Coplas cajamarquinas	“Meme, neguito”	Cumanana	“Me gritaron Negra”
Diferencia	Tema: Crítica social desde el humor. Organización: Coplas encadenadas con repeticiones. Función comunicativa: Entretener y señalar defectos sociales. Tono: Burlesco y satírico. Contexto cultural: Sierra	Tema: Amor maternal y muerte del niño. Organización: Tres momentos: arrullo, ausencia y muerte. Función comunicativa: Expresar emociones profundas y realidad afroperuana. Tono: Cariñoso al inicio y trágico al final. Contexto cultural: Afroperuano.	Tema: Comida regional y crítica social. Organización: Cumananas con temáticas independientes. Función comunicativa: Promover identidad y costumbres. Tono: Humorístico y reflexivo. Contexto cultural: Costa norte (Piura)	Tema: Discriminación racial e identidad afroperuana. Organización: Tres momentos: agresión- reflexión- afirmación identitaria. Función comunicativa: Denunciar el racismo y afirmar la identidad étnica. Tono: Doloroso, reflexivo y finalmente reivindicativo. Contexto cultural: afroperuano urbano, Lima.
Semejanza	• Emplean formas poéticas populares u orales. • Incorporan la oralidad y el ritmo. • Reflejan la identidad cultural. • Usan la poesía como medio para expresar emociones o criticar aspectos sociales.			

Acción 3: inferencia de las características de la poesía de tradición oral

Tiempo: 1 sesión de aprendizaje (45 minutos)

Luego de registrar las semejanzas y diferencias, se abordará, como categoría principal, la poesía de tradición oral. A través de la inferencia del cuadro comparativo

elaborado en la sesión anterior, se determinarán sus características. Se responderán las siguientes interrogantes:

- ¿Qué entiendo por *poesía de tradición oral*?
- ¿Cómo se compartían los poemas sin la existencia de los libros o textos escritos?
- ¿Por qué las personas componían y compartían versos oralmente en el pasado?
- ¿Qué objetivos pueden tener estos textos poéticos?
- ¿Qué diferencia a un texto poético de tradición oral de uno escrito?
- ¿Por qué se destacan los textos poéticos de tradición oral?
- ¿Qué transmiten los textos poéticos de tradición oral?
- ¿Qué elementos están presentes en casi todos los textos poéticos de tradición oral?
- ¿Qué diferencia a los textos poéticos de tradición oral de un moderno o académico?
- ¿Qué formas de poesía oral conoces?

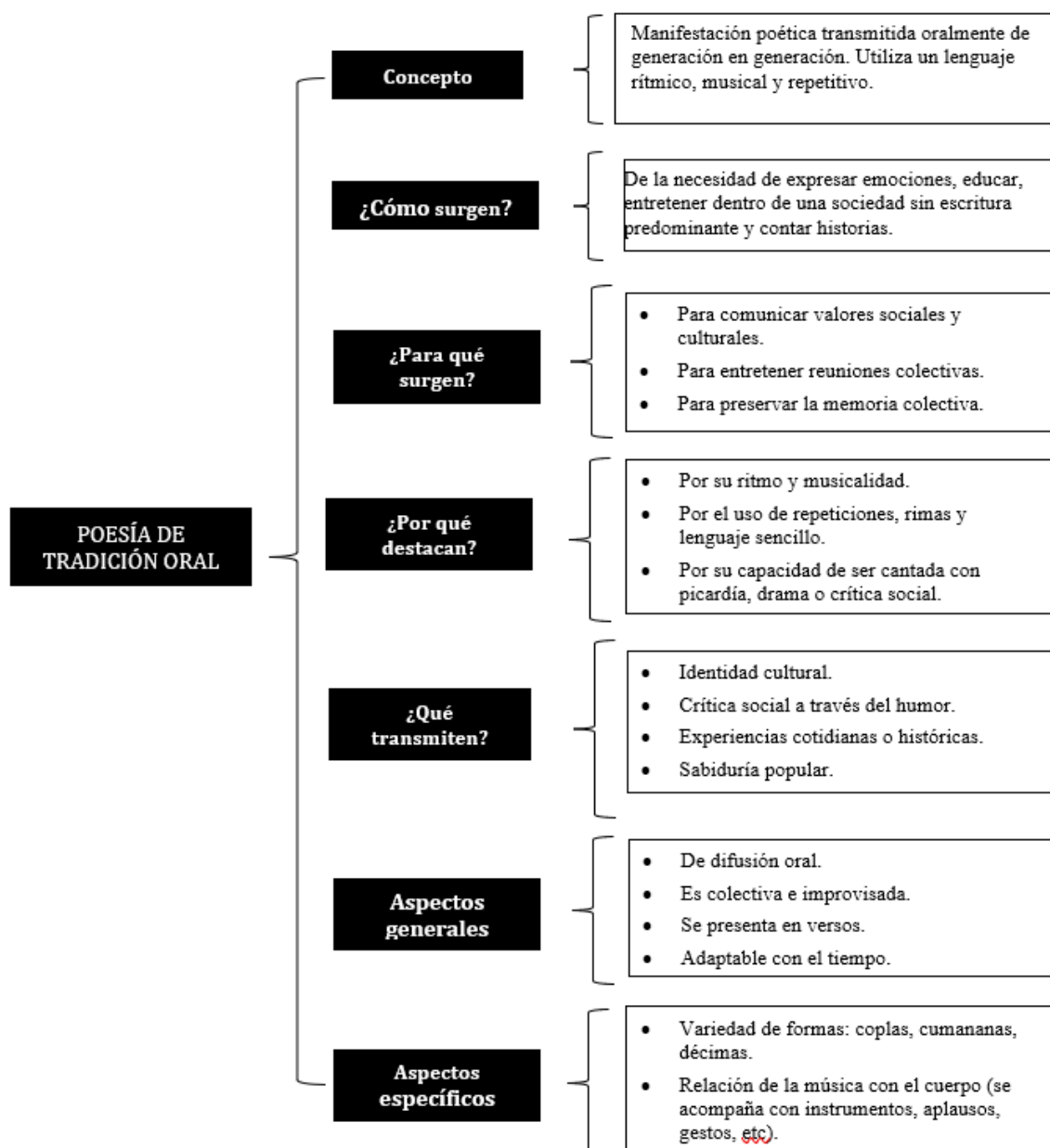
La poesía de tradición oral es situada en sus formas socioculturales de realización, en sus elementos contextuales y textuales, de tal manera que los estudiantes puedan disponer de una comprensión de la función que dicha modalidad del lenguaje ejerce en las redes de las interacciones y práctica sociales. La poesía de tradición oral no debe ser vista como un objeto abstraído de las interacciones sociales, sino que ella misma es un componente de la vida social. En los modos que asume la poesía de tradición oral convergen y retroalimentan fluidamente contenidos y procedimientos internos y externos, sin establecer fronteras rígidas entre ellos. La poesía de tradición oral es, en realidad, un saber-hacer social.

A partir de las respuestas socializadas, se entrega una ficha con un cuadro sinóptico que los estudiantes completarán individualmente, con el acompañamiento, retroalimentación y guía del docente.

Cuadro sinóptico

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado:	Área de Comunicación	Sección:
Inferencia: Características de la poesía de tradición oral		

Tema	Caracterización de la poesía de tradición oral.
Propósito	Practicar el parafraseo a modo de seleccionar y ubicar información relevante.
Organizador gráfico	Cuadro sinóptico
Elementos técnicos	Ideas principales, ideas secundarias, conceptos básicos y palabras clave.



Evaluación de competencia lectora				
Lista de cotejo				
Evaluación de cuadro sinóptico				
Estudiante:				
Ciclo: VII		Grado: 5°	Sección: A	Ficha de evaluación: 1
Tipo de texto leído: Poesía de tradición oral				
Competencia: Lee diversos tipos de texto escritos en su lengua materna				
Capacidad: Obtiene, infiere y Reflexiona.				
Evidencia de aprendizaje: Cuadro sinóptico				
Desempeños		Sí	No	Observaciones
Obtiene información del texto escrito.	Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto.			
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito.			
	Explica el modo en que el texto construye diferentes sentidos o interpretaciones.			
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.			
Totales:				

Números de Sí	Puntaje
1	5
2	10
3	15
4	20

Logro destacado. [18-20] / Logro esperado. [14-17] / En proceso. [11-13] / En inicio. [08-10]

Tarea docente 2: identificación biográfica de Víctor Hugo Parraguez

En esta tarea docente se presenta a un exponente de la poesía de tradición oral del departamento de Lambayeque, y se identifican aspectos biográficos claves que brindan soporte a la construcción de uno de sus mayores legados poéticos: las cumananas.

Estrategia: interrogación mostrativa

La interrogación consiste en formular preguntas a toda la clase que puede ser respondida de manera voluntaria por algún estudiante o por petición directa del docente. (Hérvás, 2004). La interrogación mostrativa tiene como inicio un tema en concreto, en donde, con la guía de un docente, se orientan las preguntas en pro de construir enunciados que se acercan a lo que se está buscando en la tarea docente.

En el bando de extraer información se encuentra el docente; quien diseña sus preguntas con miras a construir, en conjunto, la información esperada. Por el otro bando; se

encuentran los estudiantes, que son los que basándose de sus conocimientos empíricos y científicos emiten una respuesta.

Acciones

Acción 1: presentación icónica y audiovisual de un cumananero de la región.

Tiempo: 1 sesión de aprendizaje (45 minutos)

Tras una selección pertinente y previa se muestran en aula un conjunto de material audiovisual e icónico referente a Víctor Hugo Parraguez (1948-2017), cumananero de Ferreñafe, Lambayeque. Para su presentación icónica se pegan imágenes del cumananero en mención en la pizarra y para la presentación audiovisual se acude a las aulas de innovación pedagógica (AIP) para proyectar el material seleccionado.

Selección fotográfica y audiovisual de Víctor Hugo Parraguez

Fotografías de Víctor Hugo Parraguez





Material audiovisual: https://www.canva.com/design/DAGu886m-Xo/egsQfwm30-xcjYYUdA9VMg/edit?utm_content=DAGu886m-Xo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Antes de proyectar el video, se interroga: ¿Identifico al personaje presentado? ¿Quién es? ¿De qué nacionalidad es? ¿Qué sé de él? ¿En qué circunstancia lo conocí o escuché hablar de él? En la segunda imagen, ¿en dónde se encuentra el personaje? ¿Cómo está vestido el personaje?

- **Profesora:** ¿Logro identificar al personaje presentado? ¿Quién es? ¿De qué nacionalidad es el personaje de las fotos? ¿Por qué lo creen? ¿Qué sé de él?
- **Estudiante 1:** Profesora, el personaje de las fotos ¿es colombiano? Porque en ese país están los mejores literatos.
- **Estudiante 2:** No, yo creo que es de la tierra de Pablo Neruda porque considero que sus sucesores decidieron continuar con su legado.
- **Estudiante 3:** Profesora, yo creo que es mexicano. Me parece haberlo visto en algún programa de televisión.
- **Profesora:** Noten el fondo de ambas imágenes, ¿se trata de Colombia, México o Chile?
- **Estudiante 1:** No, la banqueta en donde aparece el personaje es similar a las que hay en los parques del Perú.
- **Estudiante 2:** La iglesia de fondo de la segunda imagen es de Ferreñafe. Mi mamá es de allí.
- **Profesora:** Entonces, ¿este personaje será peruano?
- **Estudiante 4:** Yo creo que sí.
- **Profesora:** ¿Cómo se llamará? Les daré una pista: Su nombre es el de un literato francés, autor de la obra *Los Miserables* que tiene como personaje principal a Jean Valjean.
- **Estudiante 3:** Víctor Hugo.
- **Profesora:** ¿Su nombre tendrá relación con el escritor francés? ¿Dónde nació? ¿Qué vincula a Víctor Hugo Parraguez con la poesía de tradición oral? ¿Cuál es el legado literario de este autor nos heredó? ¿Cuál es su apositivo?

Se proyecta el vídeo. Individualmente, los estudiantes contrastan y reformulan sus respuestas para compartirlas nuevamente en la sesión (tarea docente 2).

Acción 2: síntesis de rasgos biográficos de Víctor Hugo Parraguez

Tiempo: 1 Sesión de aprendizaje (45 minutos)

Después de visualizar el video, en conjunto, se completa un esquema conceptual a modo de soporte-síntesis de la vida de Parraguez y su aporte a la poesía de tradición oral.

Esquema gráfico conceptual

Un esquema gráfico conceptual implica que los estudiantes investiguen información con el fin de dar significado a los conceptos más relevantes de un tema, involucrando procesos de organización, comprensión y reflexión de la información. El propósito de este organizador es clasificar datos más relevantes de un personaje sobresaliente que aporta a la interpretación de un tema en especial (Zariñán, 2003). Este organizador gráfico es atractivo porque mezcla recursos visuales que permiten almacenar la imagen en la memoria fotográfica del estudiante por lo que se crea una relación entre imagen y concepto. Dentro de la estructura de este gráfico se solicita información del lugar, fecha de nacimiento y fallecimiento del personaje seleccionado; así como sus principales aportaciones.

Tema	Rasgos Biográficos de Víctor Hugo Parraguez		
Propósito	Clasificar datos más relevantes de un personaje sobresaliente que aporta a la interpretación de un tema en especial.		
Organizador gráfico	Esquema gráfico conceptual		
Elementos técnicos	Ideas centrales, ideas secundarias y conceptos básicos.		
Nombre-gráfico	Fecha y lugar donde nació	Aportaciones a la literatura	Reflexión personal
	Fecha y lugar donde murió		
 Víctor Hugo Parraguez	Nació: 17 de febrero de 1948 Pueblo Nuevo, Ferreñafe	Décimas Cumananas Autor de los himnos al distrito de Inkawasi y del Colegio Perú Birf de Ferreñafe	
	Murió: 26 de julio de 2017 Pueblo Nuevo, Ferreñafe		

Nota: <https://pdfcoffee.com/decimas-e-biografia-de-victor-parraguez-2-pdf-free.html> y <https://rpp.pe/peru/lambayeque/fallecio-poeta-de-ferrenafe-victor-hugo-parraguez-noticia-1066612>

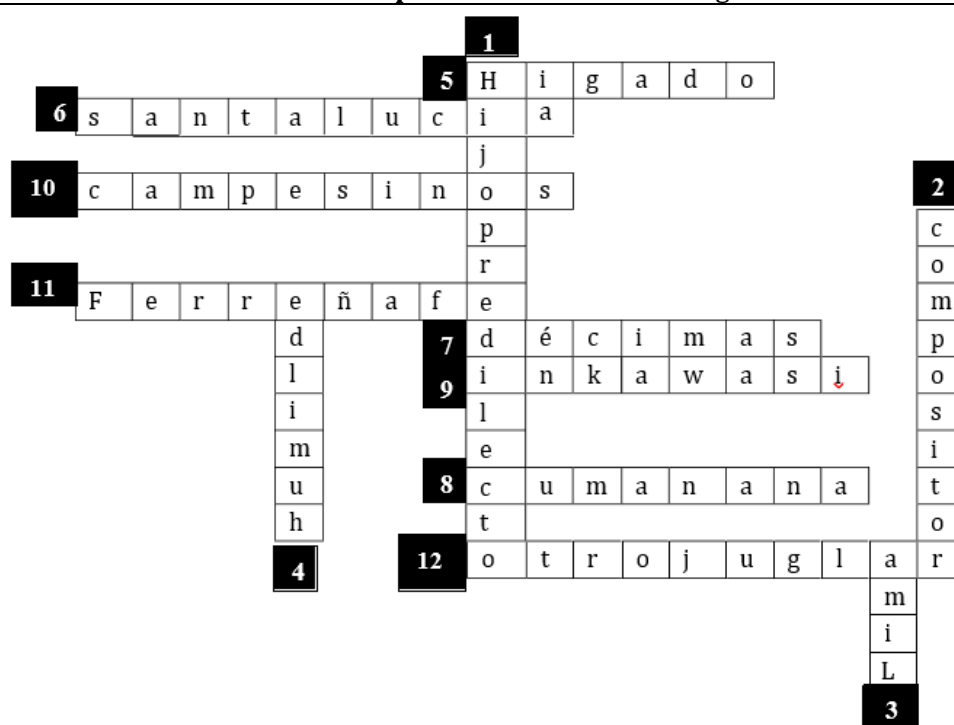
Acción 3: recopilación de datos a partir de la información presentada

Tiempo: 1 Sesión de aprendizaje (45 minutos)

Luego de presentar el material icónico y audiovisual, y de realizar una síntesis de datos biográficos de Víctor Hugo Parraguez, se ahonda lúdicamente en el tema mediante un crucigrama biográfico.

Instrumento: Crucigrama biográfico

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado:	Área de Comunicación	Sección:
Recopilación: Información biográfica		



Vertical

1. La Municipalidad Distrital de Pueblo Nuevo lo nombró como.....
2. Desde muy joven se inicia como poético.
3. En 1991 participó en..... del I encuentro Nacional de Decimistas y Payadores.
4. Fue de condición.....

Horizontal

5. Murió a sus 69 años a causa de una enfermedad al.....
6. Culminó sus estudios en el Colegio Nacional Mixto "....."-Ferreñafe
7. El escritor deja una creación literaria en.....
8. El escritor deja una creación literaria en.....
9. Ganó los concursos sobre la letra del himno de.....
10. Sus padres fueron.....
11. Nació en.....
12. Su producción literaria es muy amplia y dedicada a su pueblo conocido como.....

Evaluación de competencia lectora				
Lista de cotejo				
Evaluación de crucigrama biográfico				
Estudiante:				
Ciclo: VII	Grado: 5°	Sección: A	Ficha de evaluación: 2	
Tipo de texto leído: Poesía de tradición oral				
Competencia: Lee diversos tipos de texto escritos en su lengua materna				
Capacidad: Obtiene e integra información del texto escrito.				
Evidencia de aprendizaje: Crucigrama biográfico				
	Desempeño	Sí	No	Observaciones
Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto.	Relaciona información explícita y complementaria del texto.			
	Integra información de distintas partes del texto.			
	Contrasta información para ubicar la respuesta correcta.			
	Organiza la información de manera lógica en el crucigrama biográfico.			
Totales:				

Números de Sí	Puntaje
1	5
2	10
3	15
4	20

Escala de valoración

Logro destacado. [18-20] / Logro esperado. [14-17] / En proceso. [11-13] / En inicio. [08-10]

Tarea docente 3: explicación conceptual de la cumanana

Se prioriza la explicación conceptual, histórica y estructural de uno de los textos de poesía de tradición oral cultivados en el norte del Perú: las cumananas.

Estrategia: exposición informativa

La exposición es empleada por el docente cuando su objetivo es que los estudiantes adquieran y se apropien de conceptos previstos en las actividades de aprendizaje (Castro, 2017). Es el docente comparte el contenido conceptual de manera sistematizada con el propósito de informar a sus estudiantes sobre un determinado tema. La exposición “Provee de estructura y organización a material desordenado y además se pueden extraer los puntos importantes de una amplia gama de información” (Gutiérrez, 2018, p. 88). El docente previamente seleccionará los aspectos relevantes que expondrá dentro del aula y que sumarán a la instrucción del estudiante en un tema en concreto.

Acciones

Acción 1: reproducción de una cumanana

Tiempo: 1 sesión de aprendizaje (45 minutos)

A continuación, se proyecta un vídeo acerca de la participación estudiantes en un concurso de contrapunto de cumananas en VII Festival Escolar Nacional de la décima y la cumanana – Víctor Hugo Parraguez Vásquez.

Video: 1.30. 3.00 m

Contrapunto - cumanana



Recuperado de CONTRAPUNTO DE CUMANANAS - FESTIVAL "VICTOR HUGO PARRAGUEZ VÁSQUEZ" - 2022 || CATEGORÍA "E"

Después de visualizar el video, la maestra plantea las siguientes interrogantes:

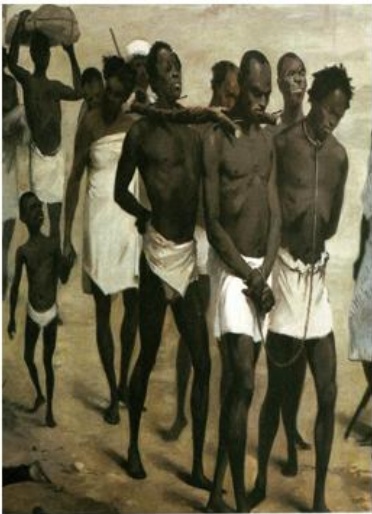
- ¿Qué tipo de vestimenta utilizaron los participantes durante el festival?
- ¿Por qué crees que el festival lleva el nombre de “Víctor Hugo Parraguez Vásquez”?
- ¿Crees que estos festivales fortalecen el sentido de pertenencia cultural en los estudiantes? ¿Por qué?

Acción 2: categorización lúdica de la cumanana

Tiempo: 1 sesión de aprendizaje (45 minutos)

Se forma un círculo y detrás de las carpetas de los estudiantes se pegan carteles con información conceptual, histórica y estructural de la cumanana; los estudiantes tendrán que clasificar a qué grupo pertenecen después de jugar “La silla musical”. Esta dinámica consiste en que los participantes deben caminar alrededor de las sillas cantando, bailando y siguiendo el ritmo de la música de fondo. Cuando la música se detenga, cada participante deberá intentar ocupar una de las sillas disponibles; quien no logre sentarse tomará un cartel informativo, lo leerá y lo colocará debajo del grupo correspondiente.

Carteles informativos

Viene del vocablo <i>Cumaná</i> que es el nombre de un pequeño poblado del centro de África.	En nuestro país se asentaron en Piura, específicamente en la zona de Yapatera.	
Contrapunto de versos pícaros rimados, dirigida a veces a una persona o destinada a provocar una respuesta.	Los negros afrodescendientes vinieron desde Venezuela y Colombia, versión respaldada por la terminología antropológica “La ruta del esclavo”	
Género poético popular que se caracteriza por sus pícaros e ingeniosos cuartetos y por su fluidez instantánea.	Las cumananas están formadas por cuartetos o décimas que suele entonarse al son de la guitarra.	
Son anónimas y generalmente van cambiando su contenido por la inspiración colectiva	Incluyen temas amorosos, de desamor, alegría y tristeza.	
		Generalmente, presentan ocho sílabas por verso.

Concepto	Historia	Estructura
Género poético popular que se caracteriza por sus pícaros e ingeniosos versos y por su fluidez instantánea.	Viene del vocablo <i>Cumaná</i> que es el nombre de un pequeño poblado del centro de África.	Las cumananas están formadas por cuartetos o décimas que suele entonarse al son de la guitarra
Son anónimas y generalmente van cambiando su contenido por la inspiración colectiva.	Los negros afrodescendientes vinieron desde Venezuela y Colombia, versión respaldada por la terminología antropológica “La ruta del esclavo”.	Generalmente, presentan ocho sílabas por verso.
Género poético popular que se caracteriza por sus pícaros e ingeniosos cuartetos y por su fluidez instantánea	En nuestro país se asentaron en Piura, específicamente en la zona de Yapatera.	Incluyen temas amorosos, de desamor, alegría y tristeza.

Acción 3: exposición histórica, conceptual y estructural de la cumanana

Tiempo: 1 sesión de aprendizaje (45 minutos)

A los estudiantes se les entrega una ficha informativa que contiene información acerca de la cumanana. A partir de allí, la docente comparte información que va desde el origen de la cumanana, su concepto y cómo está estructurada generalmente.

Ficha informativa

Institución Educativa de José Leonardo Ortiz - Chiclayo		
Grado:	Área de Comunicación	Sección:
Exposición: Historia, concepto y estructura de la cumanana		

I. Origen de las cumananas.

El término cumanana tiene origen africano. Viene del vocablo cumaná que es el nombre de un pequeño poblado del centro de África. Curiosamente en Venezuela también existe un lugar llamado Cumaná, que en los inicios de la dominación española fue un centro de acopio de esclavos negros, de los cuales muchos de ellos fueron traídos a Piura por don Ángel Palacios, el hacendado de las Lomas. Estos esclavos acostumbraban a cantar versadas en coplas y bailar al golpe de las lapas.



II. Concepto.

La cumanana es una forma improvisada que se expresan sentimientos románticos con cierta ternura, las sociales, con las que se manifiesta el descontento ante diferentes formas de abuso como la esclavitud, la discriminación, el racismo y las de optimismo, con ellas se busca incentivar el espíritu positivo ante las adversidades, entre otras.

III. Estructura

Generalmente son versos octosilábicos que son cantados en forma de **cuartetas** o **décimas rimadas**. Por ser inspiradas por bardos populares que no conocían la escritura no están ajustadas a las reglas métricas de la poesía. Cuentan que cierta vez se le preguntó a un viejo cumananero, cómo hacía para que de su cabeza brotaran tantos versos. Éste respondió:

En mi corazón los siembro y en mi cabeza crecen y por mi boca salen estos versos que florecen.	Voy a pedirle al señor que me dé la inspiración pa' cantarte estos versos que salen del corazón.	Décimas y cumananas ensalces de gran sonar que a la gente de Yapatera siempre le gustó cantar.
---	---	---

Nota: <https://repositorio.perueduca.pe/recursos/libros/voces-ancestrales.pdf>

Evidencia: esquema de análisis descriptivo

El *esquema de análisis descriptivo* es un diseño compendiado que distingue y separa información de un todo mediante interrogaciones elementales para conocer conceptos básicos de un tema a fin de ofrecer al educando una estructura integral

a través de un proceso cognitivo para comprender cierta información temática (Zariñán, 2003, p. 75).

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado:	Área de Comunicación	Sección:
Exposición: Historia, concepto y estructura de la cumanana		
Tema	La cumanana.	
Propósito	Proporcionar al alumno una organización integral basada en un proceso mental que facilite la comprensión de las cumananas.	
Organizador gráfico	Esquema de análisis descriptivo.	
Elementos técnicos	Interrogantes, ideas centrales, ideas secundarias, conceptos básicos y palabras clave.	

Las cumananas		
Interrogantes	Ilustraciones	Respuestas
¿Qué comunidad nos heredó a las cumananas?		Las cumananas son herencia de la comunidad afro.
¿En qué comunidades afroperuanas nacieron las cumananas?		Nacieron en Piura, Tumbes y Lambayeque (norte peruano).
¿Cuándo fue declarada patrimonio cultural de la nación?		La cumanana fue declarada Patrimonio Cultural de la Nación el 26 de noviembre de 2004.
¿Qué entiendo por cumanana?		Son composiciones jocosas, pícaras e improvisadas que se contraponen dos personas.
¿Qué tópicos abordan las cumananas?		Entre los contenidos de las cumananas se encuentran historias sobre el amor, la desilusión, la felicidad, la tristeza, reivindicaciones sociales y temas ambientales, entre otros.
¿Quiénes son los autores de la cumanana?		Las cumananas no tienen un autor individual, ya que son creaciones anónimas y colectivas de la comunidad afroperuana. Por lo que su autoría es comunitaria.
¿Por qué tipos de versos están estructuradas?		Generalmente están estructurados por versos octosilábicos.

Evaluación de competencia oral			
Rúbrica			
Evaluación de análisis estructural			
Estudiante:			
Estudiante:			
Ciclo: VII	Grado: 5°	Sección: A	Ficha de evaluación: 03
Competencia lectora: Lee diversos tipos de texto escritos en su lengua materna.			
Capacidad lectora:			
• Infiere e interpreta información del texto. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto.			
Evidencia de aprendizaje: Esquema de análisis descriptivo.			

Criterios de evaluación	Inicio (1)	En proceso (2)	Logro esperado (3)	Logro destacado (4)
Comprensión del origen, contexto histórico y herencia cultural afroperuana	Presenta respuestas incompletas o incorrectas sobre el origen y la comunidad que heredó la cumanana. Evidencia escaso reconocimiento de su valor cultural.	Reconoce de manera parcial la herencia afroperuana y menciona algunos datos, pero con imprecisiones o generalizaciones.	Identifica correctamente la herencia afroperuana, las regiones donde surgieron (Piura, Tumbes y Lambayeque) y su importancia como patrimonio cultural.	Explica con profundidad el origen afroperuano, vinculándolo con procesos históricos, resistencia cultural, identidad, ciudadanía e interculturalidad.
Comprensión conceptual y análisis de la estructura de la cumanana	Presenta definiciones confusas o superficiales. No reconoce características ni estructura.	Define parcialmente la cumanana y reconoce algunas características como oralidad o improvisación.	Define la cumanana como composición oral, jocosa, dialogada e improvisada; reconoce el predominio de versos octosilábicos.	Analiza la cumanana como performance verbal-musical, integrando oralidad, contrapunto, métrica, musicalidad y función comunicativa.
Análisis de tópicos, contenidos y función social de la cumanana	No identifica los temas o los menciona de forma incorrecta.	Reconoce algunos tópicos de manera superficial y sin explicación.	Identifica temas como amor, crítica social, emociones, ambiente y vida cotidiana.	Analiza los temas y su función crítica, expresiva, identitaria y de denuncia social en la comunidad.
Organización del análisis estructural y pensamiento crítico	Presenta respuestas desordenadas, incompletas y sin coherencia. No distingue ideas principales.	Organiza parcialmente la información, con dificultad para jerarquizar ideas y responder interrogantes.	Identifica ideas principales, secundarias, conceptos clave y responde adecuadamente las interrogantes.	Organiza y jerarquiza la información con coherencia, profundidad y pensamiento crítico; utiliza vocabulario académico y argumenta sus respuestas.
Integración multimodal, creatividad y claridad comunicativa	Las ilustraciones no se relacionan con el contenido y las respuestas son poco claras.	Presenta ilustraciones básicas con relación limitada; claridad parcial en la comunicación.	Integra ilustraciones pertinentes que apoyan la comprensión; respuestas claras, coherentes y adecuadas.	Integra recursos visuales creativos, significativos y bien articulados; comunica con precisión, argumentación y dominio del tema.

Escala de valoración

Logro destacado [18-20] / Logro esperado [14-17] / En proceso [11-13] / En inicio [0-10]

5.4.2 Secuencia multimodal interpretativa: cumanana enunciada

En la secuencia central interpretación-enunciación textual de la cumanana se consideran tres tareas docentes: (i) análisis de la estructura y contenido de la cumanana [interpretación textual]; (ii) verbalización oral de la cumanana con participación de los estudiantes [enunciación textual]; (iii) crítica acerca de la cumanana.

La interpretación textual es la comprensión e inferencia subjetiva relacionada con la identificación de información explícita e implícita, una acción de deducción de relaciones lógicas entre las ideas del texto y expresiones con sentido figurado.

Según Solé (2001), la interpretación gradual de un texto, es decir, la construcción de su comprensión requiere identificar sus ideas principales. Para el caso de la cumanana, esta identificación se manifiesta como toma de contacto con los tópicos claves del mundo verbalizado.

La comprensión textual no se da de forma automática, sino que implica un avance progresivo en que el lector va construyendo los significados de manera paulatina, paso a paso. La identificación e interpretación de ideas (darle sentido a lo que se lee) es la base de la comprensión de un texto.

La contextualización, deducción y construcción de relaciones internas entre las acciones referidas en el campo de significación de la cumanana, conllevan el reconocimiento de la intención comunicativa y el acceso hacia una comprensión más profunda que vaya más allá de los significados aislados de frases y palabras.

Por otro lado, la enunciación textual está relacionada con el habla, la concreción de la lengua y la verbalización oral propiamente dicha. Para Benveniste (2004), enunciar implica utilizar la lengua a través de un acto personal de aplicación.

La cumanana es un género poético oral que combina ritmo, palabra y melodía; por lo que no se subyace a la letra escrita, debido a que su sentido pleno se construye con la

interacción de distintos modos: lo sonoro (ritmo y melodía), lo visual (gestualidad) y lo performativo (interacción con el público). La música ocupa un lugar central en la oralidad de la cumanana, ya que no solo funciona como acompañamiento sino como un componente esencial para comprender su sentido poético y cultural. La cumanana, entonces, es una *performance* verbal-musical, un acto oral múltiple.

El acto individual de uso se refiere al empleo personal y situado de un recurso colectivo, como la lengua, que se complementa con la utilización de comunicación no verbal y aspectos paralingüísticos. Esta combinación permite socializar un texto de manera entretenida y lúdica dentro de una sesión de clases, constituyendo así un acto integrador del proceso comunicativo.

La oralidad, musicalidad y juego hacen de la cumanana un hacer verbal-social. En la enunciación textual, el estudiante se apropia y le da voz al texto que lee, ayudado de gestos y expresiones corporales que refuerzan, acentúan y atenúan lo que comunica.

**Estrategias didácticas de secuencia multimodal interpretativa:
cumanana enunciada**

- *Reflexión textual*
- *Enunciación textual*
- *Argumentación*

Tarea docente 1: análisis estructural y del contenido de una cumanana

La finalidad de esta tarea docente es interpretar una cumanana a partir del análisis estructural y de contenido. Se selecciona la cumanana de Víctor Hugo Parraguez, titulada, «La polémica entre la chicha y la cerveza».

Individualmente, se lee la cumanana. Sucesivamente, se identifican las figuras de contenido explícito e implícito, identificación que aporta en la configuración de una narrativa global construida en el campo verbo-musical de la cumanana. Finalmente, se realiza un reconocimiento super y macro estructural de la cumanana.

Reflexión textual

La reflexión textual es una estrategia que pretende ver más allá de lo que el texto dice literalmente, permite procesar, interpelar, discutir y consolidar lo que se va aprendiendo. Santos y Sánchez (2003) definen la reflexión como “la acción mediada por la razón, evaluación crítica y participativa sobre hechos concretos para confrontar las expectativas con los logros alcanzados que permiten ajustar la teoría y corregir la acción” (p. 110). La reflexión permite comparar, problematizar y construir el propio aprendizaje luego de abstraer las ideas más sustanciales del texto. La reflexión permite que la cumanana transite desde su puesta en escena oral hacia su puesta en discusión de su contenido.

Acciones

Acción 1: lectura individual de la cumanana

Tiempo: 1 sesión de aprendizaje (90 minutos)

La cumanana es proyectada en la pizarra para una apreciación general de imagen, texto y audio. Selección textual: cumanana «La polémica entre la chicha y la cerveza».

POLÉMICA DE LA CHICHA Y LA CERVEZA
Autor: Victor Hugo Parraguez

CHICHA DE JORA VS CERVEZA

*Soy preferida en el Perú
Dijo una vez la cerveza
Nada, nada vales tú
La chicha contestó en la mesa.*

I Soy la bebida más sana Dijo la cerveza un día La gloria es tan solo mía, Por dignidad bien pertuana, Reina soy de la jarana Conmigo dicen ¡salud! Fascíname chicha tú Nada vales para mí Tengo la palabra aquí Soy preferida en el Perú.	III Crees tener la victoria En tu ciega vanidad, Pues soy de la antigüedad Tengo el laurel de la gloria Y digo sin vanagloria Que tengo la plenitud De dichas en el Perú Manco Cápac me ha probado, Por la gloria del pasado Nada, nada vales tú.
II Soy la voz, la consentida No me reclama cualquiera Llevo la frente altanera Como reina en esta vida, En cambio tú eres bebida De aquel hombre que no cesa, De heberte con destreza Haciéndole, vil desdicha No tienes valores chicha Dijo una vez, la cerveza.	IV De maíz soy fabricada Muy apreciable alimento, Más tú eres de cebada Gano el noventa por ciento, Conmigo en cualquier momento, Noble jarana se empieza Más como tú eres cerveza Creer tener la razón Soy la viva tradición La chicha contestó en la mesa.

Nota: Recuperado de https://www.canva.com/design/DAGwZ-PEO8C8/YryMhZIwlj1oxkTs8E6uaQ/edit?utm_content=DAGwZ-PEO8C8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Los estudiantes participan en grupo compartiendo sus respuestas de las siguientes preguntas:

Nivel literal

- ¿Qué bebida se presenta como *“la más sana y preferida en el Perú”*?
- ¿Qué afirmaciones realiza la cerveza para presentarse como superior a la chicha?
- Según el texto, ¿de qué ingredientes están elaboradas la cerveza y la chicha?

Nivel inferencial

- ¿Por qué la chicha recurre a Manco Cápac como argumento de defensa?
- ¿Qué simboliza el enfrentamiento entre la chicha y la cerveza más allá de las bebidas?

Nivel crítico

- ¿Consideras que en la actualidad la chicha sigue siendo un símbolo de identidad? Explica tu respuesta.
- ¿Con cuál de estas dos bebidas se identifica más tu comunidad? ¿Qué significa esa preferencia?

Acción 2: Identificación ideas explícitas e implícitas de la cumanana.

Tiempo: 1 Sesión de aprendizaje (90 minutos) [Análisis del contenido]

Después de leer la cumanana, se presenta en la pizarra un cuadro comparativo para que los estudiantes identifiquen las ideas explícitas e implícitas que conforman el contenido y mundo construido por la cumanana. Los estudiantes voluntariamente escriben en la pizarra una idea explícita e implícita que lograron identificar en el texto. Luego, fundamenta y refuerza sus ideas verbalmente. Las “ideas” son espacios culturales verbalizados, modos de representación que, desde los espacios de la cumanana, refractan modos de relación social.

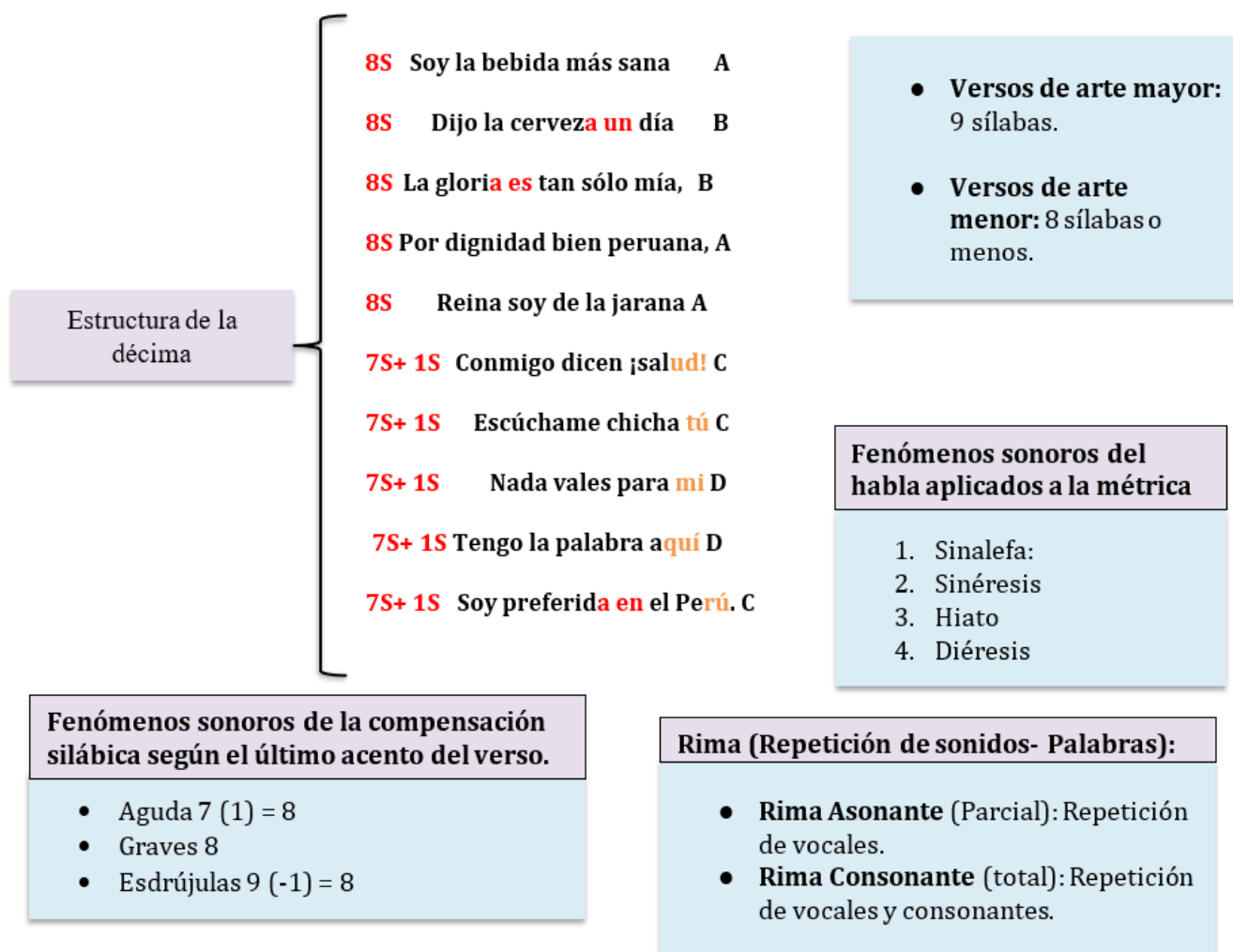
Acción 3: Reconocimiento super y macro estructural de una cumanana.

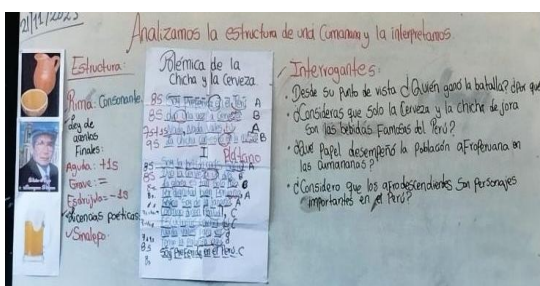
Tiempo: 1 Sesión de aprendizaje (90 minutos) [análisis de la estructura]

Para este momento, se selecciona una estrofa de la cumanana de Víctor Hugo Parraguez para realizar de manera conjunta un análisis de su estructura. Sucesivamente se manifiesta a los estudiantes que seleccionarán una estrofa del texto poético y realizarán su respectivo análisis.

Ficha informativa

Las fichas informativas tienen datos relevantes acerca de un tema. La cumanana de Víctor Hugo Parraguez está formada por décimas. Su estructura es:





Nota: Estudiantes participan en la secuencia central [Práctica Docente II / 2023-II].

Evaluación de competencia lectora				
Lista de cotejo				
Evaluación de análisis de la super y macroestructura de la cumanana.				
Estudiante:				
Ciclo: VII	Grado: 5°	Sección: A	Ficha de evaluación: 4	
Competencia lectora: Lee diversos tipos de texto escritos en su lengua materna.				
Capacidad lectora: Obtiene e integra información del texto escrito.				
Evidencia de aprendizaje: Ficha informativa				
Desempeño literal		Sí	No	Observaciones
Identifica y registra información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos en textos.	Reconoce los fenómenos sonoros del habla aplicado a la métrica en la estrofa de la cumanana.			
	Reconoce los fenómenos sonoros de la compensación silábica según el último acento del verso.			
	Identifica el tipo de rima presente en la cumanana.			
	Determina la macro estructura de la cumanana de Víctor Hugo Parraguez.			
Totales				

Escala de valoración: Logro destacado [18-20]

Logro esperado [14-17]

En proceso [11-13]

En inicio [0-10]

Tarea docente 2: verbalización oral de la cumanana [oralización de la cumanana]

La finalidad de la segunda tarea docente es la oralización de la cumanana. En esta tarea los estudiantes, participan en parejas y representan el contrapunto de la «Polémica de la chicha y la cerveza». Asimismo, se busca que los participantes adquieran las habilidades necesarias para un acertado desenvolvimiento escénico.

Enunciación textual

Esta estrategia permitirá que los estudiantes se expresen oralmente y utilicen la lengua en contextos específicos, dado que, según Benveniste (1979), la enunciación consiste en el uso personal y situado de la lengua por cada hablante, aplicándola de manera individual para comunicar significado. Frente a ello, la enunciación textual debe entenderse como el acto individual oral que se realiza para expresarse.

El valor pedagógico de esta estrategia, dentro del aula, es que los maestros pueden guiar y orientar ese funcionar de la lengua para un uso adecuado, claro y creativo. La enunciación textual de la cumanana al ser recitada y cantada se convierte en práctica oral creativa que busca que los estudiantes activen la lengua en un contexto expresivo, dinámico y vivo. De esa manera no solo se trabaja la forma de hablar sino también la capacidad de comunicar, de jugar con el lenguaje y de reforzar su identidad cultural. La cumanana permite a los estudiantes expresarse creativamente, valorar la tradición oral y desarrollar competencias comunicativas a partir de un texto de tradición oral que combina ritmo, rima ingenio y mensaje.

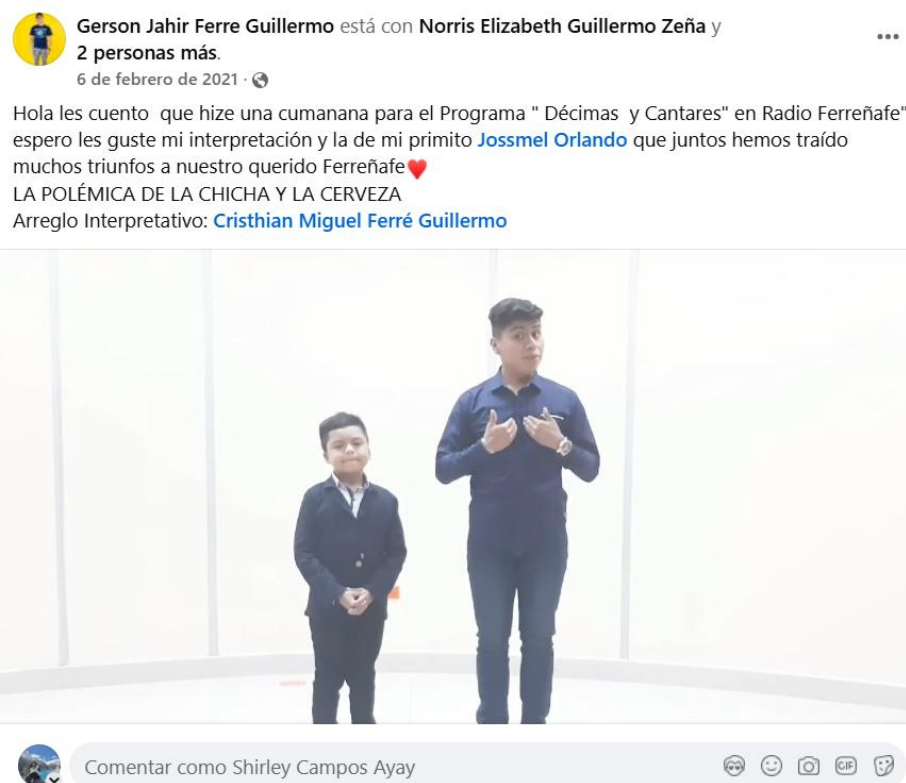
Acciones

Acción 1: presentación audiovisual de una cumanana

Tiempo: 1 sesión de aprendizaje (45 minutos)

Estudiantes y docente se desplazan a las aulas de innovación pedagógica para proyectar la escenificación de la cumanana «La polémica de la chicha y la cerveza». Después de la interpretación se da paso a la escenificación, dado que debe entenderse que la esencia de la cumanana está en su verbalización.

Selección audiovisual de una cumanana



Nota: <https://www.facebook.com/share/v/EeSsqGmmgEgmdbPT/?mibextid=xfxF2i>

Acción 2: representación oral de la cumanana: «La polémica entre la chicha y la cerveza»

Tiempo: 1 sesión de aprendizaje (90 minutos)

Tras visualizar un ejemplo de escenificación de la cumanana, los estudiantes se agrupan de pares para dialogar acerca del papel que desarrollará cada uno dentro de la enunciación de la cumanana.

Guía de preguntas

La guía de preguntas es un listado de interrogaciones propuestas para rescatar, en primera instancia, los saberes de los estudiantes acerca de cómo cantar una

Evaluación de competencia oral				
Lista de cotejo				
Evaluación de escenificación de la cumanana multimodal.				
Estudiante:				
Estudiante:				
Ciclo: VII	Grado: 5°	Sección: A	Ficha de evaluación: 5	
Competencia lectora: Se comunica oralmente en su lengua materna.				
Capacidad lectora: Utiliza recursos no verbales y paraverbales. Interactúa estratégicamente. Emplea recursos no textuales				
Evidencia de aprendizaje: Escenificación de la cumanana multimodal.				
Desempeño literal		Sí	No	Observaciones
Utiliza recursos no verbales y paraverbales	Realiza gestos y expresiones faciales que refuercen la palabra hablada.			
	Emplea un tono y volumen de voz adecuada al contexto.			
	Muestra dominio del escenario y firmeza en cada una de sus expresiones.			
Interactúa estratégicamente	Respeto la intervención de su compañero e interviene en los momentos necesarios.			
Emplea recursos no textuales (modo sonoro-musical)	Integra música de fondo adecuada al ritmo y sentido de la cumanana.			
Totales:				

Números de Sí	Puntaje
1	04
2	08
3	12
4	16
5	20

Escala de valoración

“Logro destacado” [18-20]
 “Logro esperado” [14-17]
 “En proceso” [11-13]
 “En inicio” [0-10]

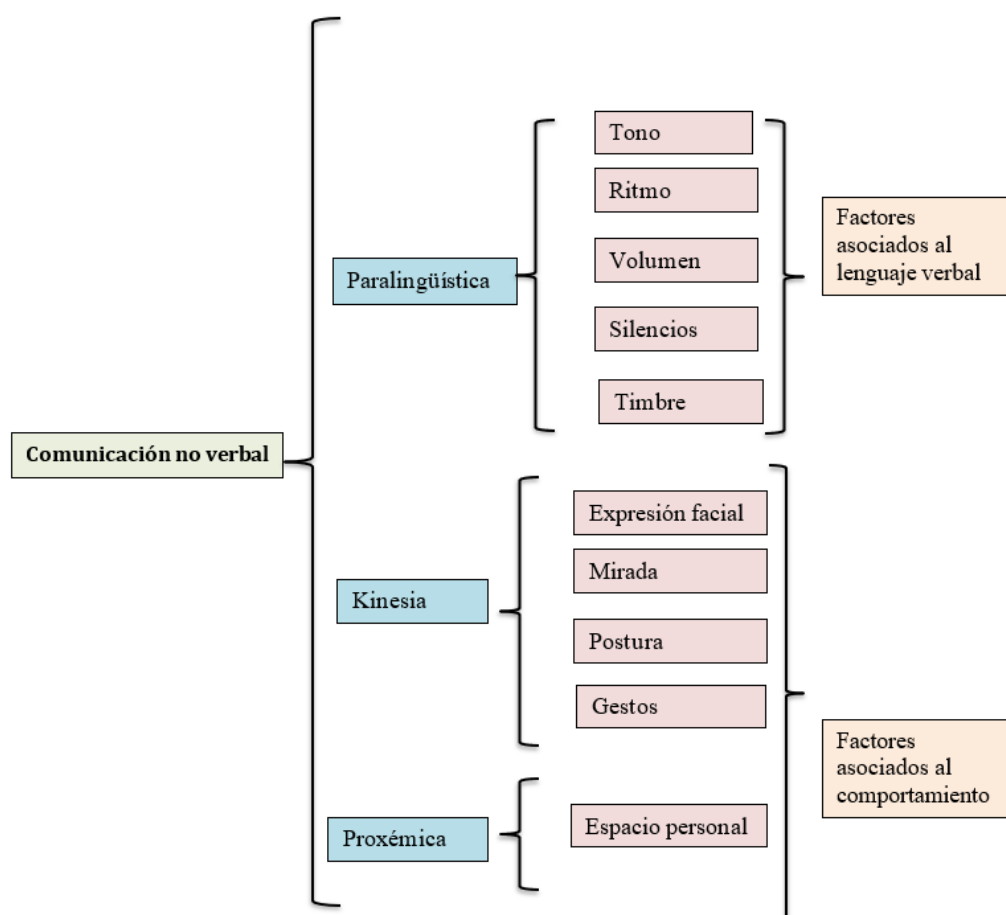
Acción 3: apropiación de elementos no verbales de la comunicación

Tiempo: 1 sesión de aprendizaje (45 minutos)

Después de escenificar la cumanana de Víctor Hugo Parraguez, se comparte con los estudiantes un gráfico sintetizador acerca de los elementos no verbales de la comunicación con la finalidad de reforzar la participación oral de los estudiantes. Asimismo, los estudiantes visualizan un cortometraje acerca de la comunicación no verbal. Desde su hacer, el estudiante destaca la centralidad de las formas de la comunicación no verbal en la producción de la cumanana, pues, esta, en su realización oral moviliza integradamente diferentes modos de significar y comunicar. La cumanana es un acontecimiento oral integrativo, lo no verbal es una fuerza significativa de la realización comunicativa de la cumanana.

Gráfico sintetizador

Este instrumento es entendido como el resumen de los aspectos claves a considerar en un buen desenvolvimiento escénico. Para crear conciencia que la oralidad no solo es “hablar”, sino que integra y congrega otros códigos comunicativos.



Visualización del cortometraje



Nota: Comunicación no verbal

Tarea docente 3: apreciación textual

En esta tarea docente se busca desarrollar la criticidad en los estudiantes mediante la apreciación objetivo-subjetiva de la cumanana analizada y escenificada.

Argumentación

Morales (2019) sostiene que la argumentación constituye un recurso esencial que permite comunicar de manera fundamentada las ideas, las razones y las posturas personales. La argumentación implica ordenar mis ideas bajo fundamentos coherentes, críticos y con sentido. Las suposiciones se deslindan para darle paso a un comentario sustentado.

Acciones

Acción 1: reflexión de la intención comunicativa de la cumanana

Tiempo: 1 sesión de aprendizaje (45 minutos)

Comentario crítico

Entiéndase como una opinión que lleva la información literal e inferencial hacia el nivel crítico, en donde no se da un hecho como acabado. Se responden los siguientes interrogantes: ¿Por qué ambas bebidas se presentan como reinas de la jarana? ¿Qué intentan transmitir con esa condición de “reinas”? ¿Qué busca demostrar la cerveza al autoproclamarse como la bebida más “sana” y “preferida”? ¿Qué crítica implícita se puede identificar a quienes valoran más lo extranjero que lo propio? ¿Qué enseñanza nos deja la cumanana respecto al reconocimiento de nuestras tradiciones frente a la influencia externa?

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado:	Área de Comunicación	Sección:
Reflexión: comentario crítico		
Comentario crítico		

Evaluación de competencia lectora multimodal			
Rúbrica			
Evaluación de la argumentación			
Estudiante:			
Ciclo: VII	Grado: 5°	Sección: A	Ficha de evaluación: 6
Competencia lectora: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.			
Capacidad lectora: • Obtiene información del texto. • Infiere e interpreta información. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto.			
Evidencia de aprendizaje: Comentario apreciativo multimodal sobre la cumanana			

Criterios de evaluación	Inicio (1)	En proceso (2)	Logro esperado (3)	Logro destacado (4)
Comprensión literal e identificación de información relevante	Identifica escasa información o presenta errores sobre el origen, características o contenido de la cumanana.	Reconoce información explícita de forma parcial.	Identifica información relevante sobre origen, estructura, temas y contexto.	Selecciona y jerarquiza información relevante, estableciendo relaciones claras entre los elementos del texto.
Interpretación e inferencia del significado cultural y social	Presenta interpretaciones erróneas o superficiales.	Realiza inferencias básicas sin profundizar.	Interpreta el sentido cultural, social y expresivo de la cumanana.	Analiza críticamente el significado cultural, identitario y la función social de la cumanana.
Reflexión y valoración intercultural del texto	No evidencia reflexión ni valoración cultural.	Presenta reflexiones generales o limitadas.	Valora la cumanana como patrimonio cultural afroperuano.	Reflexiona con profundidad sobre diversidad cultural, identidad y ciudadanía intercultural.
Organización del comentario apreciativo y argumentación	Presenta ideas desordenadas, incoherentes y sin sustento.	Organiza parcialmente sus ideas y sustenta de forma básica.	Expone ideas claras, coherentes y con argumentos pertinentes.	Argumenta con profundidad, utilizando ejemplos, vocabulario académico y pensamiento crítico.
Integración de recursos multimodales en la comprensión y comunicación	No utiliza o usa de forma irrelevante imágenes, gestos, gráficos o recursos visuales.	Integra algunos recursos multimodales con limitada relación.	Utiliza recursos visuales o gráficos pertinentes para apoyar la comprensión.	Integra de manera creativa y significativa diversos modos (visual, oral, corporal o digital) para enriquecer la interpretación del texto.

Escala de valoración

Logro destacado [18-20] Logro esperado [15-17] En proceso [11-14] En inicio [08-10]

5.4.3 Secuencia multimodal apreciativa: cumanana valorada

Esta última secuencia busca que el estudiante identifique cuales fueron sus aciertos y desaciertos al momento de escenificar la cumanana (cumanana valorada). Asimismo, busca concientizar acerca de la importancia de mantener viva nuestra cultura mediante los textos orales, revalorar el aporte de la tradición y dar elementos significativos a ser abordados desde distintas áreas culturales en el campo educativo.

La secuencia consta de una tarea docente, sensibilización cultural estudiantil, enfocada en dos acciones:

- Identificación de aciertos y desaciertos orales en la escenificación anterior.
- Opinión sobre las ventajas formativas de la cumanana.

Tarea docente 1: Sensibilización cultural estudiantil

La finalidad de esta tarea docente es sensibilizar al estudiante acerca de la preservación de la cultura en una sociedad diversa y global. Del mismo modo, mediante la identificación de las herramientas de optimización de la formación en oralidad, se espera que el estudiante emprenda acciones sociales que impulsen y fomenten la lectura de textos poéticos de tradición oral.

Estrategia didáctica de secuencia multimodal apreciativa: cumanana valorada

Tertulia crítica

La tertulia es un momento de relajación reflexiva y crítica en que los estudiantes, a modo de diálogo, interactúan y comparten ideas interpelativas respecto a cuáles fueron sus aciertos, desaciertos, fortalezas y debilidades en las actividades «de habla» con la poesía de tradición oral.

El uso de la tertulia crítica como estrategia permite recoger opiniones, percepciones y puntos de vistas distintos de los estudiantes. Con esta estrategia no se busca valorar las participaciones de los estudiantes con criterios restrictivos de “bueno” o “malo”, sino que se pretende recolectar críticas constructivas que potencien las futuras participaciones de los estudiantes.

Acciones

Acción 1: identificación aciertos y desaciertos orales en la escenificación anterior.

Tiempo: 1 sesión de aprendizaje (45 minutos)

Los estudiantes y la maestra se dirigen a las aulas de innovación para observar con detalle la participación de cada uno, en la escenificación de la cumanana.

Escenificación de la cumanana



Nota: Sesión de Práctica Docente II / 2023-II].

Sucesivamente forman un círculo para participar de una tertulia crítica. La maestra inicia la tertulia e interroga:

- ¿Cómo se sienten al ver sus participaciones? ¿Creen que esa era la manera de realizar un contrapunto? ¿Por qué?
- ¿Cuál de todas las participaciones destaca más? ¿Por qué?
- ¿Cuáles fueron sus aciertos y desaciertos?
- ¿Qué les falta reforzar para potenciar sus participaciones?
- ¿Qué papel tuvo la mirada (al público o el rival) en la interpretación en la interpretación de cada personaje?
- ¿Qué diferencia se notó cuando se usó más fuerte o suave en la declamación?

Acción 2: opinión sobre las ventajas de la cumanana en la formación estudiantil.

Tiempo: 1 sesión de aprendizaje (45 minutos)

Los estudiantes escriben su sentir y sus opiniones acerca de las ventajas de los textos poéticos de tradición oral, cumanana, en la formación estudiantil.

Institución Educativa de Chiclayo		
Grado:	Área de Comunicación	Sección:
Opinión: La cumanana en la formación estudiantil		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

Evaluación de competencia oral			
Rúbrica			
Evaluación de la lectura crítica			
Estudiante:			
Estudiante:			
Ciclo: VII	Grado: 5°	Sección: A	Ficha de evaluación: 07
Competencia lectora: Se comunica oralmente en su lengua materna.			
Capacidad lectora: Reflexiona y evalúa			
Evidencia de aprendizaje: Guion de tertulia			

Criterios de evaluación	Inicio (1)	En proceso (2)	Logro esperado (3)	Logro destacado (4)
Reconocimiento metacognitivo de fortalezas en su desempeño lector y comunicativo	Presenta dificultad para reconocer sus logros o lo hace de manera superficial.	Identifica algunas fortalezas, pero con escasa precisión.	Reconoce con claridad sus aciertos en entonación, volumen, seguridad, postura e interacción.	Analiza críticamente sus fortalezas y explica cómo contribuyen a su comprensión y comunicación.
Identificación de aspectos por mejorar en su lectura y oralidad	No reconoce debilidades o presenta respuestas generales.	Identifica algunos aspectos por mejorar sin profundizar.	Reconoce con sinceridad dificultades como pausas, fluidez, control del nerviosismo o gestos.	Reflexiona con profundidad, relacionando sus debilidades con procesos de aprendizaje y lectura crítica.
Propuesta de acciones de mejora y autorregulación	No propone acciones concretas.	Propone acciones poco claras o generales.	Formula acciones concretas para mejorar su oralidad y comprensión en futuras declamaciones.	Diseña estrategias pertinentes, realistas y sostenibles para fortalecer su desempeño lector y comunicativo.
Dominio expresivo y multimodal en la comunicación	Presenta inseguridad, escaso control de voz, gestos o postura.	Evidencia dominio parcial de recursos expresivos.	Utiliza adecuadamente voz, postura, gestos y contacto visual.	Integra de forma estratégica recursos orales, gestuales y corporales que fortalecen el sentido del texto.
Interacción estratégica y convivencia comunicativa	No respeta turnos ni intervenciones.	Interactúa de manera limitada.	Respeto la participación de sus compañeros e interviene oportunamente.	Promueve el diálogo, la escucha activa y el intercambio crítico de ideas.

Escala de valoración

Logro destacado [18-20] Logro esperado [14-17] En proceso [11-13] En inicio [0-10]

CONCLUSIONES

Conclusión 1

La categoría-problema (lectura multimodal) se confirmó a través de la aplicación de un test de lectura multimodal que reportó un sistema de dificultades en el análisis textual. En el nivel literal, se constató que los estudiantes identifican información explícita, pero presentan dificultades para reconocer la superestructura del texto. En el nivel inferencial, se observó un acceso limitado para proponer el sentido global del texto multimodal, pues las inferencias locales no se consolidan en inferencias globales. En el nivel crítico, se registró una marcada dificultad para juzgar la actuación de los personajes, manifestar su punto de vista mediante sus saberes previos y los nuevos conocimientos del texto multimodal, evaluar el contenido y forma del texto multimodal y valorar la intención comunicativa del texto multimodal. En conjunto, la lectura multimodal está en el nivel *en inicio*.

Conclusión 2

La propuesta se fundamenta en la teoría didáctica configuracional, la teoría de la tradición oral y la literacidad multimodal, bases desde las cuales se establecieron cuatro principios que conformaron el enfoque de la secuencia didáctica, principios relacionados con la secuencia didáctica, poesía de tradición oral, la cumanana y la lectura multimodal. Organizada en secuencias exploratoria, interpretativa y apreciativa, integra saber conocer, hacer y ser, articulando método, contenido y evaluación para fortalecer progresivamente la lectura multimodal.

Conclusión 3

La secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) se diseñó en su estructuración didáctica (componentes) y desarrollo didáctico (secuencias). Los

componentes didácticos articularon las brechas, los propósitos, contenido, método y evaluación en lectura multimodal. Las secuencias se organizaron en tres momentos de aprendizajes vinculados con la cumanana: contextualización (cumanana explorada), interpretación (cumanana enunciada) y apreciación (cumanana valorada).

Conclusión 4

El estado previsto del objetivo general (*elaborar una secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) para desarrollar la lectura multimodal en estudiantes de secundaria*) permite responder a una de las demandas esenciales en la formación pedagógica de Lengua y Literatura: elaborar propuestas innovadoras y significativas que surjan del análisis y comprensión de las prácticas educativas reales en el contexto escolar, y que constituyan alternativas pedagógicas. La elaboración de la secuencia didáctica responde a la necesidad de generar propuestas pedagógicas innovadoras basadas en el diagnóstico real del aula, constituyéndose en una alternativa formativa pertinente para superar las brechas en lectura multimodal.

RECOMENDACIONES

Recomendación 1

A los centros de educación básica, se recomienda promover la incorporación de propuestas didácticas innovadoras que integren la lectura multimodal como eje transversal de la enseñanza de la comunicación. La inclusión de expresiones culturales, como las cumananas, en la práctica pedagógica, favorecerá el fortalecimiento y desarrollo de las competencias lectoras críticas y el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

Recomendación 2

A los docentes de educación secundaria, se recomienda considerar la secuencia didáctica de la poesía de tradición oral como una alternativa metodológica para dinamizar la enseñanza de la lectura. Esta secuencia puede servir como modelo adaptable a diversos contextos educativos, siempre que se atiendan las particularidades socioculturales de los estudiantes y se mantenga la perspectiva configuracional del proceso didáctico.

Recomendación 3

A los investigadores interesados en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura multimodal, se sugiere ampliar la línea de estudio hacia la evaluación del impacto de las secuencias didácticas contextualizadas. Las futuras investigaciones podrían explorar la recepción de las cumananas en otros niveles educativos o en diferentes comunidades, profundizando en su potencial formativo, comunicativo y cultural.

Recomendación 4

A los docentes del área de Comunicación, se recomienda implementar estrategias de mediación lectora que integren modos semióticos, de manera que los estudiantes desarrollen una comprensión más integral y crítica de los textos. Estas estrategias deben orientarse a fortalecer la capacidad interpretativa, creativa y expresiva de los alumnos frente a los mensajes multimodales.

Recomendación 5

A las autoridades educativas locales, se propone incentivar proyectos escolares que promuevan la recuperación, registro y difusión de manifestaciones de la tradición oral como las cumananas, mediante ferias culturales, recitales o producciones digitales.

Recomendación 6

A los especialistas del currículo nacional, del sistema educativo se sugiere revisar e incorporar en los documentos normativos la perspectiva multimodal de la lectura, con el fin de que los materiales y estrategias oficiales respondan a las transformaciones comunicativas de la era digital.

REFERENCIAS

- Agudo, A y Suárez, M. (2018). El Conversatorio como un ejercicio de pedagogía social. Obstáculos y oportunidades para el establecimiento de una agenda de Seguridad Ciudadana y Policía de Proximidad. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(17) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457621008>
- Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida: didáctica*. (3ª ed.). Editorial Pueblo y Educación.
- Alzamora, A. (2018). *Voces ancestrales Poesía y cánticos*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.perueduca.pe/recursos/libros/voces-ancestrales.pdf>
- Andrade, W. (2020). *Tradición oral como estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso comunicativo en los estudiantes de quinto grado del colegio Mi Senderito Cúcuta*. [Trabajo de grado, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana]. Universidad Santo Tomás, Colombia.
- Anijovich, R y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Educación.
- Apaza, Y. (2020). *El desarrollo de la competencia comunicativa y la radio escolar digital en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima*. [Tesis de posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Asfura, E. (2023). *¿Qué enseñamos cuando enseñamos poesía? Un estudio de caso de la interacción didáctica y las actividades de aula en la educación secundaria chilena (o el qué, el cómo y el quién de la formación lectora en poesía)*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Ayui, L. Candashi, I y Irar, D. (2023). *Secuencia didáctica para desarrollo de las competencias del área de Comunicación en estudiante de Cuarto Grado del Nivel Primaria en una Institución Educativa Publica De Wijint, Datem Del Marañón, Loreto*. [Tesis de pregrado, Universidad Marcelino Champagnat].
- Báez, G y Meneses, A. (2023). Multiliteracidad en la asignatura de Lenguaje. Revisión sistemática de la literatura entre 1996 y 2020. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*. https://doi.org/10.15304/ocnos_22.2.346
- Barrios, G y Ambrós, A. (2023). El guardián invisible, una propuesta multimodal para estudiantes de primaria, *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, 21(2023), 473-502. <https://doi.org/10.24197/sxxi.21.2023.473-502>

- Benveniste, E (2004). *Problemas de lingüística general* (tomo II, PLG II), Siglo XXI Editores.
- Benveniste, E. (1979). El aparato formal de la enunciación, en *Problemas de lingüística general* (pp. 82-91). Siglo XXI Editores.
- Bermúdez, J. (2021). *La comprensión lectora en un texto multimodal digital*. [Tesis Magisterial, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Calle, G y Buitrago, D. (2023). La biblioteca escolar para el fomento de la lectura multimodal en la básica primaria. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 46(3), e349205. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v46n3e349205>
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2012). *En _ línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Castro, I. (2017). *La Exposición como estrategia de aprendizaje y evaluación en el aula*. Editorial Razón y Palabra.
- Chiroque, S. (2007). *Cuando las innovaciones educativas, se validan y sistematizan, para convertirse en propuestas*. IPP.
- Chocano, R y Rospigliosi, S. (2016). *Patrimonio cultural inmaterial afroperuano*. Editorial Ministerio de Cultura.
- De Miguel, R. (2005). La observación sistemática y participante como herramienta de análisis de los fenómenos comunicativos, en *Investigar en comunicación Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en Comunicación*, McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Díaz, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado.
- Escobar, D. (2019). Didáctica y Configuraciones didácticas en las prácticas de enseñanza. *Revista Red-Difusión*, 1(1), 35–41.
- Espejo, J. (2019). La rúbrica en la evaluación de los aprendizajes. [Monografía de Pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
- Forgas, M. Forgas, J. y Espinoza, R. (2018). *Dinámica del proceso de formación profesional basado en competencias del docente de ciencias técnicas, a través de la disciplina integradora*.

- Gallardo, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-28.
- Gómez, L. (2024). *Estrategia didáctica del aula invertida para mejorar la competencia comunicativa en los estudiantes del nivel básico de inglés de un Instituto de Idiomas Privado de Lima*. [Tesis de postgrado, Universidad San Ignacio de Loyola]
- Guevara, G. Verdesoto, A y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. su relación con el desarrollo emocional y “Aprender a aprender”. Universidad de Valladolid, España.
- Helfgott, F y Lino, E. (2022). *Voces del Perú: memoria y tradición oral*. Ministerio de Cultura.
- Hernández, R. Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.), McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Hervás, C. (2004). *Interroga en lugar de explicar. Estudio piloto de un modelo de formación inicial del profesorado de secundaria en red*. Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Maldonado, J. E. (2018). *Metodología de la investigación social: paradigmas cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Manayay, M y Vásquez, C. (2007). *Teoría y diseño curricular. Guía metodológica para la construcción de propuestas curriculares desde la escuela*. Lambayeque, FACHSE, PCAD.
- Manayay, M. (2008). *Enseñanza-aprendizaje de la lectura analítica en educación superior. Programa Académico de Formación General*. Universidad “Señor de Sipán”, USS.
- Manghi, D. (2012). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 22(11), 4-15.

- Manghi, D. González, D. Echeverría, E. Marín, C. Rodríguez, P. y Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: Los materiales escolares como mediadores semióticos. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 77-91.
- Marín Zavala, J. G. (2019). Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 31-57.
- Mejía, M. (2012). *Sistematización (una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimiento)*. Ministerio de Educación.
- Méndez, M. (2022). Multiliteracidades en la era digital: conceptos clave desde los estudios de literacidad y multimodalidad. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, (1).
- Meneses, A., Maturana, C. L. & Báez, G. (2023). Literacidad multimodal en el currículo chileno de Lengua y Comunicación: oportunidades de aprendizaje para la Educación Básica. *Lenguas Modernas*, (61), pp. 205–228.
- Ministerio de Argentina (2019). *Conversatorios ciudadanos: “Los chicos toman la palabra”*. Gobierno de la provincia de Córdoba.
- Ministerio de Educación (2015). *¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Rutas del aprendizaje*. Lima.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima.
- Ministerio de Educación (2023). *Evaluación nacional de logros de aprendizaje de estudiantes*. Lima.
- Miranda, R. (2021). Brechas y desniveles: el problema representado en las iniciativas de “nivelación” en la Educación Superior Latinoamericana. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 292-311. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.016>
- Morales, C. (2012). “La importancia de la contextualización en el proceso de comprensión lectora. Una mirada desde la literatura de María Luisa Bombal y la perspectiva de género. Proyecto de intervención para el desarrollo de la comprensión”. [Tesis de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Repositorio Institucional de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Morales, J. (2019). *Argumentación: algunas aproximaciones sobre su importancia para el que se inicia en estudios jurídicos*. Sinergias Educativas, 4(2), 1–16 <https://doi.org/10.37954/se.v4i2.37>

- Moratalla, S y Pedrosa, J. (2002). *La ciudad oral. Literatura tradicional urbana del sur de Madrid. Teoría, método, textos*. Comunidad de Madrid.
- OECD (2018). *Manual de Frascati 2015: Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental*. OECD Publishing/FEYCT. <https://doi.org/10.1787/9789264239012-en>
- Orosco, Y. (2019). *La cumanana como patrimonio inmaterial para fortalecer el desarrollo del turismo cultural en Morropón - Piura – 2017*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo].
- Sánchez, J. (2024). *El texto multimodal como una herramienta para potenciar la lectura crítica en los estudiantes de ciclo seis*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Sánchez, M y Martínez, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: Instrumentos y estrategias*. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular UNAM.
- Santos, M y Sánchez, S. (2003). Reflexionar para mejorar la práctica: una experiencia de investigación-acción educativa. *Educación y Educadores*, (6), 107-125.
- Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2001). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. Derrama Magisterial, Colección Pedagogía Cubana.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó
- Tobón, S. Pimienta, J y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Industria Editorial Mexicana.
- Tuay, R y Céspedes, N. (2017). *Modelos y modelización como estrategia didáctica para abordar la dualidad-onda partícula*. X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Sevilla.
- Unesco (2023). *Transformar la educación para el futuro*.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Estrategias metodológicas*. Grupo Editorial Norma
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.
- Zariñán, I. (2003). *Organizadores gráficos. Estrategias metodológicas para la comprensión lectora*. Grupo Editorial Grandes Ideas.
- Zavala, V. (2008). *Literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Anexo B: Test de lectura multimodal



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”
Lambayeque, Perú
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA ACADÉMICO DE EDUCACIÓN,
ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA



TEST DE LECTURA MULTIMODAL
ESTUDIANTES DE 5º GRADO DE EBR SECUNDARIA
CHICLAYO

Área	:	Comunicación
Lugar	:	Aula de Innovación Pedagógica AIP
Fecha	:	
Duración	:	90'
Hora de inicio	:	
Hora de término	:	
Estudiante	:	
Grado y sección	:	
Modalidad de aplicación	:	Presencial
Examinadora	:	Shirley Carol Campos Ayay

Estimado estudiante: La prueba o test tiene como finalidad recoger información concisa y pertinente acerca de tu lectura multimodal. La información servirá de base para construir una propuesta formativa que potencie la calidad de tu formación básica. Agradecemos anticipadamente tu colaboración. Tus desempeños lectores multimodales serán evaluados según la siguiente tabla de especificaciones:

Tabla de especificaciones					
Lectura multimodal					
Dimensión	Subdimensiones	Indicadores	Peso	Puntaje	Ítems
Lectura multimodal	Literal	1. Selecciona información relevante del texto multimodal.	2.5 %	1	1
		2. Reconoce la superestructura del texto multimodal.	2.5 %	1	1
		3. Secuencia los sucesos y hechos del texto multimodal.	2.5 %	1	1
		4. Recuerda pasajes y detalles del texto multimodal.	2.5 %	1	1
		5. Detalla el espacio, tiempo, personajes del texto multimodal.	2.5 %	1	1
	Inferencial	6. Propone el sentido global del texto multimodal.	2.5 %	1	2
		7. Plantea títulos para el texto multimodal.	5 %	1	1
		8. Prevé un final diferente del texto multimodal.	5 %	1	1
		9. Deslinda el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado.	5 %	1	2
		10. Infiere el propósito e intención comunicativa del texto multimodal.	10 %	1	1
		11. Reconoce el contexto cultural o histórico del texto multimodal.	10 %	1	2
		12. Extrae conclusiones que no están explícitamente mencionadas en el texto multimodal.	10 %	1	2
	Crítica	13. Juzga la actuación de los personajes.	10 %	1	1
		14. Manifiesta su punto de vista mediante sus saberes previos y los nuevos conocimientos del texto multimodal.	10 %	1	1
		15. Evalúa el contenido y forma del texto multimodal.	10 %	1	1
		16. Valora la intención comunicativa del texto multimodal.	10 %	1	1
Total			100 %	20	20

Escala de valoración

En inicio	En proceso	Logro previsto	Logro destacado
00-10	11-13	14-17	18-20

Multimodalidad. Son “las distintas caracterizaciones de situaciones comunicativas que para lograr su eficacia se sustentan en la integración simultánea de diferentes modos (gráficos, sonido, texto, imágenes, música, etc.) o lenguajes semióticos”. (Bateman et al., 2017 citado en Meneses et al., 2023)

Texto multimodal. Refiere los diferentes formatos textuales que resultan de la combinación de varios modos semióticos (como imágenes, sonido, texto, entre otros) que se unen para transmitir información.

Cumanana. “Son cantares de originaria creación popular; de versos expresivos que han ido creciendo por el aporte de las relaciones interétnicas entre afrodescendientes e indígenas” (Alzamora, 2018, p. 13).

Lectura multimodal

LEE EL SIGUIENTE TEXTO MULTIMODAL

[I]

Enrique López Albújar narra en su novela *Matalaché*, publicada en 1928, un famoso encuentro de cumananeros, entre el esclavo Nicanor “Mano de Plata”, de la hacienda Pabur y José Manuel “Matalaché”, de La Tina, recreada en épocas coloniales.

Nicanor “Mano de Plata”:

Me han dicho, José Manuel,
que así como tocas cantas,
y que donde vos te plantas
no hay quien te quite el laurel.

Aunque leído yo no soy
y mi mollera es muy ruda
a Dios le he pedido ayuda
pa vencerte y aquí estoy.

Vamos, pues, de güeno a güeno
a probar cuál es mejor,
a quién le darán la flor,
o a quién le pondrán el freno.

Si pierdo, juro, y no en vano,
que no volveré a tocar,
pues me cortaré la mano, ‘
y te la daré a guardar;

y de mi vigüela haré
astillas pa la candela
¿Pa qué quiero yo vigüela
si vences, Matalaché?

Sabe, pues, por esta muestra,
y lo digo sin farfulla:
si pierdo, te doy mi diestra;
si gano, me das la tuya.

José Manuel “Matalaché”:

Te han informado muy mal,
mi querido Nicanor;
yo jamás fui tocador
de chicheros ni arrabal.
Por eso ningún rival
se contrapunteó conmigo;
tú eres el primero, amigo,
que me tose y me provoca
y tapar quiere mi boca
y hasta quebrarme el ombligo.

Mal hora para el afrente;
ya no eres gallo e tapada;
mientras tú vas de bajada
yo empiezo a subir el monte.
Para mí no hay horizonte
que al cumananear me ataje,
ni pecho que me aventaje,
ni verso que me replique,
ni tocador que me achique,
ni tiro que me rebaje.



No pretendas, pues, meterme
con lo de la mano miedo.
Si sé que contigo puedo,
¿qué voy con tu mano a hacerme?
¿Piensas que con ella al verme
orgullosa me pondría?
¡Vano eres en demasía!
Lo que a mí me da embeleso
y amo, es la gloria, y para eso
me basta la mano mía.

Deja la jactancia a un lado
y piensa que al no vencer
yo soy quien te va a poner,
ya que lo quieres, bocado.
Saca lo que bien guardado
tienes adentro, gur gur;
mira tú que en este albur
jugamos dueños y honor,
y si pierdes, Nicanor,
no vuelves más a Pabur.

[Extraído de Alzamora, A. (2018). *Voces ancestrales Poesía y cánticos*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.peru.edu.pe/recursos/libros/voces-ancestrales.pdf>]

[II]

Además, este contrapunto que has leído, escúchalo en el siguiente **audiolibro** (Mano de plata: 43 m - 43.52 / José Manuel: 47.09 - 48.25). Aquí el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=aDL9490Pa1g&t=2921s>

[III]

Asimismo, en el siguiente video *Matalaché - Teatro Virtual* ([youtube.com](https://www.youtube.com/watch?v=aDL9490Pa1g&t=2921s)) observarás una escena del contrapunto (del minuto 19.10’ hasta 19.46’).

[IV]

DUELO POÉTICO: MATALACHÉ

José Manuel:

Mal hora para el afrente;
ya no eres gallo e tapada;
mientras tú vas de bajada
yo empiezo a subir el monte.
Para mí no hay horizonte
que al cumananear me ataje,
ni pecho que me aventaje,
ni verso que me replique,
ni tocador que me achique,
ni tiro que me rebaje.

Extraído de López, A. (1928). *Matalaché*. Ugar (ed. digital, 2015).
Fuente: <https://pdfcoffee.com/matalache-enrique-lopez-albujarpdf-4-pdf-free.html>

Lectura multimodal literal

Responde las siguientes preguntas:

Indicador: Selecciona información relevante del texto multimodal.

1. Según el texto, ¿quién iniciaría el reto de improvisación poética? (1 p)

- a) José Manuel.
- b) Nicanor.
- c) Matalaché.
- d) B y C

Indicador: Reconoce la superestructura del texto multimodal.

2. No es una afirmación correcta del texto anterior: (1p)

- a) La primera estrofa tiene versos octosílabos porque en el primer y tercer verso se aplicó la ley del acento final de las palabras agudas.
- b) Por el número de versos en cada estrofa, Nicanor contrapunteó en redondillas y Matalaché, en décimas.
- c) Las estrofas de Nicanor, Manos de plata, tienen una estructura de abba.
- d) Las estrofas de José Manuel tienen una estructura de abbaaccdda.

Indicador: Secuencia los sucesos y hechos del texto multimodal.

3. ¿Qué actitud toma José Manuel respecto al desafío de la mano que Nicanor le propone? (1p)

- a) Muestra una actitud de soberbia y acepta con orgullo el desafío de la mano de Nicanor.
- b) Muestra una actitud de desdén y seguridad; aclarando que lo que verdaderamente le importa es la gloria, y para ello le basta con su propia mano.
- c) Muestra miedo y pánico perder y por eso evita el reto de la mano; dado que no concibe una vida sin una parte de su cuerpo.
- d) Muestra burla y sarcasmo al escuchar que Nicanor le ofrece su mano si pierde el desafío porque piensa que su contrincante es un cobarde.

Indicador: Recuerda pasajes y detalles del texto multimodal.

4. ¿Qué menciona el hablante sobre los horizontes al cumananear? (1p)

- a) “Que al cumananear, le preocupa que otros lo superen”.
- b) “Que al cumananear, depende de la suerte y de la ayuda de otros”.
- c) “Que al cumananear, no existen límites ni obstáculos que puedan frenar su habilidad y talento”.
- d) “Que al cumananear, siempre enfrenta muchos obstáculos”.

Indicador: Detalla el espacio, tiempo, personajes del texto multimodal.

5. ¿En qué época está recreada la historia de la novela y de qué hacienda proviene José Manuel “Matalaché”? (1p)

- a) La historia se desarrolla en tiempos modernos y José Manuel es de la hacienda Pabur.
- b) La historia está situada en la época precolombina y José Manuel proviene de la hacienda La Tina.
- c) La novela está ambientada en la época republicana y José Manuel es de la hacienda El Sol.
- d) La novela está recreada en épocas coloniales y Matalaché proviene de la hacienda La Tina.

Lectura multimodal inferencial

Indicador: Propone el sentido global del texto multimodal.

6. **¿Qué idea global puede concluirse luego de leer, escuchar y mirar el contrapunto? (1p)**
 - a) Los duelos poéticos improvisados, acompañados de la guitarra, eran muestras de honor y reconocimiento social que lideraban los esclavos de las haciendas.
 - b) Los esclavos negros no destacaban en la improvisación de redondillas.
 - c) “Matalaché” y “Mano de Plata” eran cumananeros que representaban con valentía a la hacienda La Tina.
 - d) Nicanor, alias “Matalaché”, fue consagrado como “Mano de Oro” después de ganar el duelo poético.
7. **¿Qué impacto tiene la competencia musical en la autopercepción de los personajes? (1p)**
 - a) La competencia no afecta la forma en que los personajes se ven a sí mismos.
 - b) Los personajes ven la competencia como una oportunidad para demostrar su valía.
 - c) La competencia provoca que los personajes se sientan inseguros y menospreciados.
 - d) La autopercepción de los personajes se basa únicamente en su posición social.

Indicador: Plantea títulos para el texto multimodal.

8. **Si tuvieras que escribir un título que refleje la relación entre los personajes, ¿cuál sería? (1p)**
 - a) “Las aventuras de Nicanor”.
 - b) “Duelo de alabanzas”.
 - c) “El negro siempre tiene razón”.
 - d) “Honor y desafío: la lucha de dos cumananeros”.

Indicador: Prevé un final diferente del texto multimodal.

9. **Si en lugar de competir, Matalaché y Nicanor decidieran unir sus talentos, ¿cómo se vería ese final alternativo? (1p)**
 - a) La competencia se habría transformado en un espectáculo donde los dos juntos deslumbrarían a los asistentes, generando un ambiente de alegría y camaradería.
 - b) Su unión solo habría llevado a que fueran despreciados por el patrón, quien no valoraría su talento.
 - c) Al unirse, ambos personajes serían ignorados por la comunidad, que solo se interesaría en competiciones.
 - d) Al unir sus talentos, los dos se volverían tan famosos que se olvidarían de sus raíces y dejarían de tocar música tradicional.

Indicador: Deslinda el significado y sentido contexto y figurado de las palabras y expresiones.

10. **¿A qué se refieren los versos: “si pierdo, te doy mi diestra; si gano, me das la tuya”? (1 p)**
 - a) A la entrega de la mano, con la que los retadores tocan la guitarra, como símbolo de superioridad y victoria en la batalla de duelos poéticos.
 - b) A la muestra de soberbia y egoísmo que los personajes presentan.
 - c) Al significado que cada personaje le otorga a la victoria y pérdida.
 - d) A la alegoría que el cumananero siente al ganar una batalla poética.
11. **Basándote en la imagen (IV), de la estrofa se puede deducir que: (1p)**
 - a) El hablante se muestra desafiante y destaca su superioridad en una competencia de habilidades en la poesía improvisada (cumananas).

- b) El hablante se manifiesta temeroso por el resultado final.
- c) El hablante expresa que su gallo es más joven que el de su contrincante.
- d) El hablante evidencia su orgullo y disfrute al cumananear en el monte porque se inspira en la naturaleza.

Indicador: Infiere el propósito e intención comunicativa del texto multimodal.

- 12. ¿Cuál es la intención del autor al incluir el elemento de la competencia musical? (1p)**
- a) Mostrar que la música es un pasatiempo trivial.
 - b) Resaltar la lucha por la superación personal y el reconocimiento.
 - c) Promover la idea de que solo hay un ganador.
 - d) Ilustrar la vida cotidiana de los siervos sin un mensaje profundo.

Indicador: Reconoce el contexto cultural o histórico del texto multimodal.

- 13. ¿Qué tipo de música se menciona en el relato y qué representa culturalmente? (1p)**
- a) Música clásica, que simboliza la nobleza.
 - b) Música folclórica, que refleja la identidad cultural de los personajes.
 - c) Música moderna, que representa el cambio social.
 - d) Música de protesta, que critica el sistema político.
- 14. El duelo poético entre Matalaché y Nicanor, ¿cómo refleja las costumbres y tradiciones de la época colonial? (1p)**
- a) El duelo poético refleja las costumbres y tradiciones de la época colonial al mostrar cómo la música y la competencia verbal eran formas de expresión cultural y resistencia para los siervos, evidenciando su identidad y habilidades a pesar de la opresión.
 - b) El duelo poético muestra cómo los siervos eran completamente felices y no tenían preocupaciones durante la época colonial.
 - c) En la novela, el duelo poético es una representación de las tecnologías modernas que no existían en la época colonial.
 - d) El duelo no tiene relevancia en la historia y solo sirve como un interludio cómico entre las escenas de acción.

Indicador: Extrae conclusiones que no están explícitamente mencionadas en el texto multimodal.

- 15. ¿Qué implicaciones tiene el duelo poético en relación con la búsqueda de reconocimiento entre los siervos? (1p)**
- a) Los siervos carecen de interés por obtener reconocimiento.
 - b) La competencia musical les permite escapar de la opresión y afirmar su identidad.
 - c) Los personajes anhelan ser respetados y valorados a pesar de su situación de servidumbre.
 - d) El reconocimiento no juega un papel significativo en la sociedad colonial.
- 16. ¿Qué papel desempeña la tradición oral en la historia, según las inferencias que se pueden hacer? (1p)**
- a) La tradición oral no tiene un papel relevante en la historia.
 - b) La tradición oral es una herramienta para comunicar emociones y valores.
 - c) La tradición oral es solo un entretenimiento sin significado.
 - d) La tradición oral es un impedimento para el avance de los siervos.

Lectura multimodal crítica

Indicador: Juzga la actuación de los personajes.

- 17. Durante la competencia, ¿consideras que la actitud de Nicanor es arrogante? ¿Sí o no? ¿Por qué? ¿Dicha actitud le beneficia o perjudica en la competencia? Explica (1p)**

18. ¿Cómo se relaciona tu conocimiento de la historia de la servidumbre en la época colonial con la representación de Matalaché y Nicanor en el texto? ¿Qué nuevo conocimiento te genera este texto multimodal? (1p)

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

19. ¿Qué implicaciones tiene la representación de la rivalidad entre Matalaché y Nicanor para entender las dinámicas de poder en la sociedad colonial? ¿Cómo evalúas la forma en que el autor narra esta competencia? (1p)

[illegible]

Indicador: Valora la intención comunicativa del texto multimodal.

20. Para ti, ¿qué importancia tiene la cultura afro en la conformación de la identidad nacional peruana? Justifica. (1p)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Muchas gracias por tu participación.

Anexo C: Informes de validación Test de lectura multimodal

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, YSAAC GALÁN SALAZAR con documento de identidad N°: 16756233, de profesión PROFESOR con Grado académico de MAGISTER, ejerce actualmente como DOCENTE en la Institución UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN.

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de *validación el instrumento* (test), a los efectos de su aplicación en las secciones “A” y “D” de quinto grado de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones (colocar un aspa en el cuadro).

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems			X	
Amplitud de contenidos			X	
Redacción de los ítems		X		
Claridad y precisión		X		
Pertinencia			X	

Observaciones:

La propuesta del “Test de lectura multimodal” la investigación titulada: *Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) para desarrollar la lectura multimodal en estudiantes, es de mucho interés y corresponde a las tendencias educativas (de combinar texto, imagen, audio, video, entre otros).*

Sin embargo, al incluirse en el test lecturas multimodales con información que está ubicada en internet (YouTube y audiolibro), no se precisa si el test, será aplicado de manera presencial, virtual o bajo la modalidad híbrida. Se recomienda que se realice están presiones de forma para que el instrumento resulte objetivo en su aplicabilidad. En ese sentido, se recomienda agregar un apartado para las “instrucciones”. Se recomienda también a nivel de forma, estructurar el test:

- I. Datos generales
- II. Objetivos
- III. Indicaciones o instrucciones
- IV. Cuestionario de lectura multimodal

Por otro lado, si bien el test incluye imágenes, la mayoría de las preguntas se centran en la comprensión del texto escrito. Se podría ampliar el análisis multimodal al incluir preguntas que requieran una interpretación más profunda de la relación entre el texto, imagen, audio y aspectos multimedia, la intención es lograr una mayor profundidad del análisis multimodal.

Fecha: 19 octubre de 2024



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, **Julio César Sevilla Exebio** con documento de identidad N°: 17407478, de profesión Sociólogo con Grado académico de Doctorado, ejerce actualmente como docente en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de *validación* el *instrumento* (test), a los efectos de su aplicación en las secciones “A” y “D” de quinto grado de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones (colocar un aspa en el cuadro).

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				X
Amplitud de contenidos				X
Redacción de los ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Observaciones:

Fecha: 10 de octubre de 2024



Firma

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Sandra Paola Coronado López con documento de identidad N°: 42402258 ____, de profesión docente ____ con Grado académico de __Doctora en educación ____, ejerce actualmente como __docente en la Institución _ I.E Felipe Santiago Salaverri ____.

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de *validación* el *instrumento* (test), a los efectos de su aplicación en las secciones "A" y "D" de quinto grado de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones (colocar un aspa en el cuadro).

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				X
Amplitud de contenidos				X
Redacción de los ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Observaciones:

Así como se ha agregado la definición de texto multimodal y multimodalidad, sugiero se agregue la definición de ~~cumanana~~ ~~cumananero~~. Además, falta colocar el puntaje a algunas preguntas para se vea más uniforme.

Fecha: _12/10/24_



Firma

Anexo D: Prueba piloto de confiabilidad del Test de lectura multimodal

PRUEBA PILOTO Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

Al realizar el estadístico de fiabilidad de Coeficiente Kuder Richardson (KR-20), se tuvo en cuenta una muestra piloto de 15 estudiantes y de las cuales se pudo notar que el cuestionario tiene un nivel de confiabilidad bueno, tal como se muestra a continuación:

Estadística de fiabilidad de la variable saber lector

Variabes	KR-20	Nº elementos
Lectura multimodal	0.8183	15

Interpretación de la confiabilidad de KR-20

$P_{KR\ 20}$ VALUES	Interpretación
≥ 0.90	Excelente
0.8 – 0.89	Bueno
0.7 – 0.79	Moderado
0.6 – 0.69	Cuestionable
0.5 – 0.59	Deficiente
≤ 0.5	Inaceptable

Nota: Longe y Maharaj (2023), Investigating Students' Understanding of Complex Number and Its Relation to Algebraic Group Using and APOS Theory.

Referencias

Longe, I., & Maharaj, A. (2023). Investigating Students' Understanding of Complex Number and Its Relation to Algebraic Group Using and APOS Theory. *Journal of Medives : Journal of Mathematics Education IKIP Veteran Semarang*, 7(1), 117-134.
<https://doi.org/10.31331/medivesveteran.v7i1.2332>

Anexo E: Informes de validación de la Secuencia didáctica de poesía de tradición oral
(cumanana)

INFORME n.º 1

**Validación de la «Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas)
para desarrollar la lectura multimodal en estudiantes
de secundaria de una institución educativa de Chiclayo»**

Objeto validado: *Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) para desarrollar la lectura multimodal.*

Por medio del presente **Informe** hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la “Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) para desarrollar la lectura multimodal”, presentada por la investigadora Shirley Carol Campos Ayay, aspirante al Título Profesional de Licenciada en Educación, Lengua y Literatura, en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

La *Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas)* se ha construido como una propuesta didáctica orientada a desarrollar la lectura multimodal en estudiantes de secundaria.

Firma



Apellidos y nombres

Sandra Paola Coronado López

DNI

42402258

Profesión

Docente

Grado académico

Doctora en Educación

Afiliación institucional

IEE Manuel Antonio Mesones Muro-Bagua

Cargo que desempeña

Docente

Instrucciones

Luego de la lectura y análisis de la secuencia didáctica, asigne una valoración numérica (del 1 al 5) a cada criterio-ítem. Luego se asignar las valoraciones numéricas a cada criterio-ítem, anote los puntajes parciales. Finalmente, anote el puntaje total.

Dimensiones		Criterios	Ítems	Escala valorativa				
				1	2	3	4	5
Enfoque didáctico (principios)	Principios	Pertinencia	1. Los principios didácticos son pertinentes como sustento epistémico de una secuencia didáctica orientada a desarrollar la competencia lectora multimodal.					5
		Consistencia	2. Los principios didácticos aportan fundamentos consistentes y le dan sentido formativo a la secuencia didáctica.					5
Estructura didáctica (componentes)	Relaciones sistémicas	Sistematicidad	3. La estructura dinámica se rige por un principio configuracional y dinámico del proceso formativo: sistémico, holístico y dialéctico.					5
	Componentes didácticos	Integralidad	4. Los componentes didácticos se interrelacionan y conforman un todo didáctico orgánico.					5
Desarrollo didáctico (secuencias)	Secuencias didácticas	Organicidad	5. Las secuencias didácticas están debidamente estructuradas y eslabonadas con un avance gradual e interdependiente.					5
	Estrategias didácticas	Participación	6. Las estrategias didácticas de la competencia lectora multimodal incluyen la participación colectiva de docente y estudiantes.					5
		Consenso	7. Las estrategias didácticas de la competencia lectora multimodal fluyen, actúan y concluyen con una práctica consensuada entre docente y estudiantes.					5
	Tareas didácticas	Pertinencia	8. Las tareas docentes son pertinentes y se adecuan al proceso formativo.					5
		Modos	9. Las tareas docentes se estructuran de acciones que consideran a la multimodalidad como soporte didáctico.					5
	Instrumentos didácticos	Organicidad	10. Los instrumentos didácticos están debidamente estructurados en su intención comunicativa, indicadores/desempeños, escalas, valoraciones numéricas/descriptivas.					5
Puntajes parciales								50
Puntaje total				50				

Observaciones / sugerencias:

Escala de validez			Resultado de validez	Opinión de validez
Escala	Rango de frecuencia	Rango de porcentaje		
Validez baja	10 – 24	20 % – 48 %	Validez baja ()	Excelente, interesante y muy didáctica
Validez regular	25 – 34	50 % – 68 %	Validez regular ()	
Validez buena	35 – 44	70 % – 88 %	Validez buena ()	
Validez muy buena	45 – 50	90 % – 100 %	Validez muy buena (<u>X</u>)	

INFORME n.º 2

Validación de la «Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) para desarrollar la lectura multimodal en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo»

Objeto validado: *Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) para desarrollar la lectura multimodal.*

Por medio del presente **Informe** hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la “Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) para desarrollar la lectura multimodal”, presentada por la investigadora Shirley Carol Campos Ayay, aspirante al Título Profesional de Licenciada en Educación, Lengua y Literatura, en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

La *Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas)* se ha construido como una propuesta didáctica orientada a desarrollar la lectura multimodal en estudiantes de secundaria.

Firma



Apellidos y nombres	Delgado Uriarte, Celso
DNI	40380383
Profesión	Profesor
Grado académico	Doctor en Ciencias de la Educación
Afiliación institucional	Universidad de San Martín de Porres
Cargo que desempeña	Docente contratado
Fecha de validación	5 de octubre de 2025

Instrucciones

Luego de la lectura y análisis de la secuencia didáctica, asigne una valoración numérica (del 1 al 5) a cada criterio-ítem. Luego se asignan las valoraciones numéricas a cada criterio-ítem, anote los puntajes parciales. Finalmente, anote el puntaje total.

Dimensiones		Criterios	Ítems	Escala valorativa				
				1	2	3	4	5
Enfoque didáctico (principios)	Principios	Pertinencia	1. Los principios didácticos son pertinentes como sustento epistémico de una secuencia didáctica orientada a desarrollar la competencia lectora multimodal.					X
		Consistencia	2. Los principios didácticos aportan fundamentos consistentes y le dan sentido formativo a la secuencia didáctica.					X
Estructura didáctica (componentes)	Relaciones sistémicas	Sistematicidad	3. La estructura dinámica se rige por un principio configuracional y dinámico del proceso formativo: sistémico, holístico y dialéctico.					X
	Componentes didácticos	Integralidad	4. Los componentes didácticos se interrelacionan y conforman un todo didáctico orgánico.					X
Desarrollo didáctico (secuencias)	Secuencias didácticas	Organicidad	5. Las secuencias didácticas están debidamente estructuradas y eslabonadas con un avance gradual e interdependiente.					X
	Estrategias didácticas	Participación	6. Las estrategias didácticas de la competencia lectora multimodal incluyen la participación colectiva de docente y estudiantes.					X
		Consenso	7. Las estrategias didácticas de la competencia lectora multimodal fluyen, actúan y concluyen con una práctica consensuada entre docente y estudiantes.					X
	Tareas didácticas	Pertinencia	8. Las tareas docentes son pertinentes y se adecuan al proceso formativo.					X
		Modos	9. Las tareas docentes se estructuran de acciones que consideran a la multimodalidad como soporte didáctico.					X
	Instrumentos didácticos	Organicidad	10. Los instrumentos didácticos están debidamente estructurados en su intención comunicativa, indicadores/desempeños, escalas, valoraciones numéricas/descriptivas.		X			
Puntajes parciales					2			45
Puntaje total							47	



Observaciones / sugerencias:

No se observa la rúbrica que evaluará integralmente la competencia comunicativa multimodal. Solo se presentan instrumentos que evalúan desempeños aislados de las capacidades de dicha competencia.

Escala de validez			Resultado de validez	Opinión de validez
Escala	Rango de frecuencia	Rango de porcentaje		
Validez baja	10 – 24	20 % – 48 %	Validez baja ()	
Validez regular	25 – 34	50 % – 68 %	Validez regular ()	
Validez buena	35 – 44	70 % – 88 %	Validez buena ()	
Validez muy buena	45 – 50	90 % – 100 %	Validez muy buena (<u>X</u>)	

INFORME n.º3

Validación de la «Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) para desarrollar la lectura multimodal en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo»

Objeto validado: Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) para desarrollar la lectura multimodal.

Por medio del presente Informe hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la “Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) para desarrollar la lectura multimodal”, presentada por la investigadora Shirley Carol Campos Ayay, aspirante al Título Profesional de Licenciada en Educación, Lengua y Literatura, en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

La Secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) se ha construido como una propuesta didáctica orientada a desarrollar la lectura multimodal en estudiantes de secundaria.

Firma



Apellidos y nombres

Gonzales Cubas Anita Lisbet

DNI

44073132

Profesión

Licenciada en Educación en Lengua y Literatura

Grado académico

Licenciada

Afiliación institucional

I.E. 10153 Carlos del Castillo Niño

Cargo que desempeña

Docente

Fecha de validación

06-10-2025

Instrucciones

Luego de la lectura y análisis de la secuencia didáctica, asigne una valoración numérica (del 1 al 5) a cada criterio-ítem. Luego se asignan las valoraciones numéricas a cada criterio-ítem, anote los puntajes parciales. Finalmente, anote el puntaje total.

Dimensiones		Criterios	Ítems	Escala valorativa				
				1	2	3	4	5
Enfoque didáctico (principios)	Principios	Pertinencia	1. Los principios didácticos son pertinentes como sustento epistémico de una secuencia didáctica orientada a desarrollar la competencia lectora multimodal.					x
		Consistencia	2. Los principios didácticos aportan fundamentos consistentes y le dan sentido formativo a la secuencia didáctica.					x
Estructura didáctica (componentes)	Relaciones sistémicas	Sistematicidad	3. La estructura dinámica se rige por un principio configuracional y dinámico del proceso formativo: sistémico, holístico y dialéctico.					x
	Componentes didácticos	Integralidad	4. Los componentes didácticos se interrelacionan y conforman un todo didáctico orgánico.					x
Desarrollo didáctico (secuencias)	Secuencias didácticas	Organicidad	5. Las secuencias didácticas están debidamente estructuradas y eslabonadas con un avance gradual e interdependiente.					x
		Estrategias didácticas	Participación	6. Las estrategias didácticas de la competencia lectora multimodal incluyen la participación colectiva de docente y estudiantes.				
	Consenso		7. Las estrategias didácticas de la competencia lectora multimodal fluyen, actúan y concluyen con una práctica consensuada entre docente y estudiantes.					x
	Tareas didácticas	Pertinencia	8. Las tareas docentes son pertinentes y se adecuan al proceso formativo.					x
		Modos	9. Las tareas docentes se estructuran de acciones que consideran a la multimodalidad como soporte didáctico.					x
	Instrumentos didácticos	Organicidad	10. Los instrumentos didácticos están debidamente estructurados en su intención comunicativa, indicadores/desempeños, escalas, valoraciones numéricas/descriptivas.					x
Puntajes parciales								48
Puntaje total								

Observaciones / sugerencias:

Investigaciones sobre el desarrollo de la lectura modal en la EBR son novedosas.

Escala de validez			Resultado de validez	Opinión de validez
Escala	Rango de frecuencia	Rango de porcentaje		
Validez baja	10 – 24	20 % – 48 %	Validez baja ()	
Validez regular	25 – 34	50 % – 68 %	Validez regular ()	
Validez buena	35 – 44	70 % – 88 %	Validez buena ()	
Validez muy buena	45 – 50	90 % – 100 %	Validez muy buena (x)	

Resultados de validación

La propuesta fue validada por dos expertos con doctorado y un especialista con licenciatura en Lengua y Literatura, quienes cuentan con formación y especialización en el ámbito educativo. La apreciación del panel de especialistas confirmó el valor de la propuesta de la secuencia didáctica de poesía de tradición oral (cumananas) para desarrollar la lectura multimodal en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo. Cada experto revisó minuciosamente la propuesta y asignó las calificaciones respectivas a los criterios establecidos para su valoración.

Expertos validadores

Expertos	Grado	Especialidad	Profesión	Ocupación
1. Coronado López Sandra Paola	Doctora	Educación	Educadora	Docente aula
2. Delgado Uriarte, Celso	Doctor	Ciencias de la Educación	Educador	Docente aula
3. Gonzales Cubas Anita Lisbet	Licenciada	Lengua y Literatura	Educadora	Docente aula

Puntajes y resultados de validez a juicio de experto

	Validador 1	Validador 2	Validador 3
Puntaje	50	47	48
Resultado de validez	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Rango	90 % - 100 %	90 % - 100 %	90 % - 100 %

Los validadores dieron calificaciones de 50, 47 y 48 puntos, respectivamente, las cuales se ubicaron dentro del rango del 90 % al 100 %, correspondiente al nivel de validez “muy buena”. La propuesta (categoría-solución), a juicio de experto, cumple con las condiciones exigidas para su *concepción didáctica* (principios), *estructuración didáctica* (componentes) y *ejecución didáctica* (secuencias). Por lo tanto, la validez obtenida confirma que su elaboración constituye una propuesta educativa viable.