

EL IMPACTO PARURO

2022-2025

De la Semilla a la evidencia
de una transformación
Sistémica



Comunidades de
Aprendizaje



UNIVERSIDAD
MARCELINO
CHAMPAGNAT
LICENCIADA POR SUFES

Informe de la primera fase de la implementación de Comunidades de Aprendizaje



EL IMPACTO PARURO (2022-2025): DE LA SEMILLA A LA EVIDENCIA DE UNA TRANSFORMACIÓN SISTÉMICA

El Impacto Paruro (2022-2025): De la Semilla a la Evidencia de una Transformación Sistémica

© 2025 Roberto Barrientos

Todos los derechos reservados.

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio o procedimiento, sin la autorización expresa del autor.

Depósito Legal: N° 2025-11995

Equipo de investigación:

Sara Luchetti, Alan Silva y Neuxa Rocha

Contenido

Resumen Ejecutivo	15
Capítulo I: El Origen de una Alianza	21
1. Comunidades de Aprendizaje	23
2. La Situación de Partida: Paruro en 2022	50
3. La Primera Fase de Implementación: Las Tertulias Dialógicas como Catalizador de Cambio	60
 Capítulo II: Implementación de la Estrategia (2022-2025).....	73
1. Producto 1: Implementación Provincial de las Tertulias Dialógicas	77
2. Producto 2: Conformación de la Red de Formadores Atipasunchis.....	80
3. Producto 3: Formación de Líderes Dialógicos.....	85
4. El Liderazgo de la Unidad de Gestión Educativa Local: Voluntad Política y Apropiación Institucional	92
5. La Sinergia como Factor Multiplicador: Cuando lo Local y lo Académico se Potencian Mutuamente	95
6. Principios Transferibles para Alianzas Transformadoras en Contextos Similares	96
 Capítulo III: Resultados e Impacto (2022-2025)	99
1. Evolución de los Indicadores de Aprendizaje: Del Diagnóstico Crítico al Liderazgo Regional	101
2. Transformación de las Habilidades Comunicativas: Evidencia Multidimensional	105
3. Impacto en el Clima Escolar y las Relaciones Interpersonales	110
4. Análisis de Sostenibilidad e Institucionalización.....	113
5. Consideraciones Metodológicas y Limitaciones	114

Capítulo IV: Lecciones Aprendidas..... 115

1. Fundamentos Teóricos del Modelo: La Convergencia entre Teoría y Práctica117
2. Los Factores de Éxito: Arquitectura del Cambio Sistémico Informada por la Evidencia 118
3. Principios Operativos Derivados de la Síntesis Teoría-Práctica 123
4. Condiciones de Escalabilidad Informadas por la Teoría del Cambio 124
5. Conclusión: La Síntesis entre Teoría Rigurosa y Práctica Contextualizada 125

Capítulo V: Proyección Estratégica..... 127

1. Fundamentos Conceptuales del Modelo de Expansión: Más Allá de la Cascada Tradicional 129
2. La Pedagogía de la Doble T: Núcleo Conceptual del Modelo 132
3. Operacionalización del Modelo de Expansión Fractal 133
4. Plan Operativo 2025-2028: Fases de Implementación 136
5. Conclusión: Hacia un Nuevo Paradigma de Cambio Educativo 138

Capítulo VI: Conclusiones y Recomendaciones 141

1. Síntesis de Hallazgos Principales: La Evidencia del Cambio Sistémico 143
2. Validación del Marco Teórico del Cambio Educativo 144
3. Limitaciones y Áreas de Investigación Futura 145
4. Implicaciones para la Política Educativa Nacional 146
5. Recomendaciones Operativas para la Segunda Fase 147
6. Reflexión Final: Paruro como Evidencia de lo Posible 147

Referencias bibliográficas	149
Anexos.....	155
Anexo 1: Marcos Lógicos del Proyecto “Impacto Paruro”	157
Anexo 2: Informe de Línea de Base (Lucchetti, 2022)	161
Anexo 3: Informe de Percepción de Impacto (2025).....	254
Anexo 4. Principios de la Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro	361
Anexo 5. Glosario de Términos Técnicos	373

Agradecimientos

Esta transformación educativa ha sido posible gracias al compromiso excepcional de líderes visionarios que creyeron en el poder del diálogo y apostaron todo por hacer realidad una educación de calidad en Paruro.

En la primera etapa del proyecto, el liderazgo de Gustavo Alarcón como coordinador fue fundamental para traducir la teoría en práctica territorial. Junto a él, el equipo de acompañantes conformado por Ysmael Sulca, Jesús Huamán y Lizbeth Flores recorrió comunidades remotas, acompañó a docentes con paciencia estratégica y sostuvo la implementación incluso en los momentos más desafiantes. Desde Lima, Linda Lucana y Yuri Cavero aportaron su experticia en el diseño inicial del proyecto, sentando las bases metodológicas que permitirían su posterior escalamiento.

Desde la UGEL Paruro, la propuesta encontró el respaldo político institucional sin el cual ninguna innovación puede prosperar. Elías Meléndrez, director de la UGEL en ese momento crucial, abrió las puertas del sistema educativo local con convicción sobre el impacto transformador del modelo. Edison Ferro, entonces jefe del Área de Gestión Pedagógica y convencido del poder de la palabra, fue un aliado estratégico que tradujo esa apertura en decisiones concretas de implementación.

Nuestro reconocimiento profundo al equipo de especialistas de la UGEL Paruro del nivel secundario que iniciaron esta travesía con valentía. Mención especial merece también el posterior compromiso de los equipos de nivel primaria

e inicial que, al observar los resultados sorprendentes en las transformaciones de las habilidades comunicativas y la convivencia de los estudiantes, adoptaron las Comunidades de Aprendizaje como política institucional propia de la UGEL Paruro.

Desde la Gerencia Regional de Educación, Lisbeth Araoz Tarco, directora de Gestión Pedagógica en ese momento, con el respaldo de Heraclio Valencia Salcedo, Gerente Regional de Educación, demostró un liderazgo transformador al impulsar el aprendizaje dialógico como estrategia regional de mejora. Su decisión de establecer, el 2023, la Tertulia Literaria Dialógica como política educativa para las trece provincias de Cusco —institucionalizando su práctica semanal en todas las instituciones— constituyó un acto de valentía política y convencimiento técnico que ha ampliado exponencialmente el alcance de esta transformación (Orientaciones para la organización e implementación del Plan Lector en la Educación Básica del ámbito de la región Cusco - Dir 011-2023/GR-C/GEREDU-C/DIGEP).

Finalmente, este logro colectivo no sería posible sin el compromiso cotidiano de directores y docentes que, tras experimentar los efectos positivos de las tertulias y otras actuaciones educativas de éxito, las han implementado con fervor profesional y entusiasmo pedagógico. Son ellos quienes, día a día, en aulas a miles de metros de altura, sostienen con su práctica la convicción de que todos los estudiantes, sin excepción, pueden alcanzar la excelencia cuando se crean las condiciones adecuadas para el aprendizaje dialógico.

A todos ellos, nuestro reconocimiento y gratitud profunda. Esta historia de transformación lleva sus nombres.

Equipo de Elaboración del Informe

Este documento es el resultado de un esfuerzo colaborativo y de la sinergia de un equipo comprometido con la sistematización de esta transformadora experiencia.

La investigación, el análisis y la redacción principal del informe estuvieron a cargo de Roberto Barrientos Mollo, quien lideró el proceso de principio a fin.

El diseño y la creación de las figuras, tablas e imágenes que enriquecen visualmente el documento fueron realizados por David Tineo Valencia. El cuidado en los detalles de diagramación y maquetación, que aseguran una lectura clara y profesional, es gracias al trabajo de Mónica Bautista y Sebastián Castañeda. El riguroso proceso de revisión fue fortalecido por Liliana Coaguila para garantizar la coherencia y fluidez del texto.

Cusco, 01 de octubre de 2025

Estimadas y estimados líderes de la educación:

Les presentamos con profunda convicción un documento que trasciende el formato tradicional de un informe: es el testimonio vivo de una transformación educativa que ha germinado en el corazón de los Andes cusqueños.

Cuando la Universidad Marcelino Champagnat y la UGEL Paruro sellamos esta alianza a mediados de 2022, compartíamos una certeza que desafiaba lo convencional: el verdadero motor del cambio educativo no reside en infraestructuras monumentales, sino en la calidad de los vínculos humanos. Apostamos por el diálogo como herramienta pedagógica, confiamos en el potencial dormido de cada estudiante y cada docente, y sembramos una semilla que hoy florece con nombre propio: las Comunidades de Aprendizaje de Paruro.

Tres años después, los frutos superan nuestras expectativas más optimistas. El histórico primer puesto regional que Paruro alcanzó en las pruebas de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje 2024 (ENLA) de primaria no es simplemente un logro estadístico: es la manifestación tangible de que cuando creamos ecosistemas de aprendizaje dialógico, la excelencia emerge de manera orgánica.

Este documento narra historias de coraje pedagógico. La de directores que se atrevieron a liderar desde la vulnerabilidad, de docentes que transformaron sus aulas en espacios de conversación genuina, de especialistas que acompañaron estos procesos con sensibilidad y rigor. Y sobre todo, cuenta la historia de miles de estudiantes que descubrieron su voz en

Tertulias Literarias Dialógicas y su capacidad transformadora en grupos interactivos.

Nuestro reconocimiento profundo a ODF Foundation y Natura Cosméticos, cuya confianza visionaria hizo posible esta primera fase del camino. Ahora, al presentar esta evidencia de impacto real y sostenible, extendemos una invitación a toda la comunidad cusqueña y a todos quienes sueñan con una educación rural de calidad: únanse a la siguiente etapa de este viaje transformador.

El “Impacto Paruro” ha demostrado ser más que un proyecto piloto. Es un modelo replicable de esperanza, una ruta comprobada para la transformación educativa en contextos rurales, y una invitación abierta a reimaginar lo que es posible cuando confiamos en la inteligencia colectiva de nuestras comunidades.

Les invitamos a recorrer estas páginas no solo con la mirada del evaluador, sino con el corazón del educador que sabe que cada dato representa un niño o niña que hoy cree más en sí mismo, un docente que redescubrió el sentido de su vocación, y una comunidad que está escribiendo su propio futuro.

Matilde Unda Chino
Directora de la UGEL Paruro

Roberto Barrientos Mollo
Coordinador General de
Comunidades de Aprendizaje,
UMCH

Resumen Ejecutivo

Entre 2022 y 2025, la provincia de Paruro experimentó una de las transformaciones educativas más significativas de la región peruana. La alianza estratégica entre la UGEL Paruro y la Universidad Marcelino Champagnat implementó el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, cuya primera fase ha generado resultados profundos y medibles que trascienden las métricas convencionales, estableciendo simultáneamente las bases para una segunda fase de expansión innovadora durante el período 2025-2028.

El proyecto alcanzó un hito histórico cuando la UGEL Paruro obtuvo el primer lugar en comprensión lectora a nivel primaria en las pruebas nacionales ENLA 2024, superando a las trece provincias restantes de la región. Este logro cuantitativo representa la manifestación visible de una transformación cultural más amplia que abarca múltiples dimensiones del ecosistema educativo provincial.

La evidencia cualitativa recopilada mediante encuestas aplicadas a doce directores, la totalidad del cuerpo docente participante y noventa estudiantes revela cambios estructurales en tres niveles fundamentales. En el ámbito estudiantil, el ochenta y seis por ciento de los participantes percibe una mejora sustancial en las relaciones interpersonales con sus compañeros, documentándose además incrementos notables en confianza personal y capacidades de expresión oral. El impacto en el cuerpo docente se manifiesta en niveles superiores de compromiso profesional y en la apropiación efectiva de las tertulias dialógicas como herramienta pedagógica central.

El éxito de la primera fase se fundamentó en la aplicación consciente de principios de cambio sistémico establecidos por la investigación educativa internacional sobre transformación educativa sostenible. Esta base teórica sólida permitió evitar las concepciones simplistas del cambio que caracterizan muchas reformas educativas fallidas, adoptando en su lugar un enfoque comprehensivo que abordó simultáneamente prácticas pedagógicas, desarrollo profesional docente y estructuras de gestión institucional.

La segunda fase del proyecto (2025-2028) introduce innovaciones pedagógicas y metodológicas significativas que buscan profundizar y universalizar el impacto logrado. La evolución hacia la Pedagogía de la Doble T integra sistemáticamente las Tertulias Dialógicas ya consolidadas con un componente de Tutorías entre Pares, respondiendo al hallazgo crítico de que aproximadamente el treinta por ciento de estudiantes de secundaria requieren apoyo personalizado adicional para desarrollar competencias lectoras fundamentales. Esta integración sinérgica garantiza que ningún estudiante quede rezagado mientras se mantienen los espacios colectivos de construcción dialógica del conocimiento.

El elemento más innovador de la proyección estratégica radica en el modelo de expansión propuesto. Abandonando el paradigma tradicional de cascada que ha caracterizado las reformas educativas latinoamericanas, donde el conocimiento fluye verticalmente y se diluye en cada nivel de transmisión, el proyecto adopta un modelo de expansión fractal inspirado en principios de sistemas complejos adaptativos. Este enfoque permite que cada institución educativa que adopta exitosamente el modelo se convierta en un nuevo núcleo de propagación, manteniendo la integridad de los principios

pedagógicos fundamentales mientras desarrolla adaptaciones contextuales específicas. La expansión ocurre mediante procesos orgánicos de “manchas de humedad”, donde las innovaciones se propagan naturalmente a través de redes profesionales horizontales entre docentes, complementadas estratégicamente con apoyo institucional desde la UGEL que legitima y facilita sin imponer.

La proyección para 2028 contempla alcanzar una cobertura del ochenta al noventa por ciento de instituciones de secundaria en la provincia, con extensión progresiva hacia los niveles de inicial y primaria. Esta expansión no se concibe como imposición universal sino como disponibilidad universal de la innovación, respetando los ritmos naturales de apropiación de cada comunidad educativa. El desarrollo de un sistema robusto de evaluación de impacto longitudinal permitirá documentar no solo mejoras en competencias académicas sino transformaciones en cultura escolar y desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo.

El “Impacto Paruro” representa más que un caso de éxito aislado. Constituye evidencia empírica de que un modelo de innovación pedagógica caracterizado por su fundamentación teórica rigurosa, su implementación adaptativa al contexto local, y su estrategia de expansión orgánica puede generar transformaciones sistémicas sostenibles en contextos educativos rurales tradicionalmente marginados. La combinación de liderazgo local comprometido, metodologías pedagógicas validadas científicamente, y un enfoque de escalamiento que respeta la complejidad de los sistemas educativos ofrece una ruta replicable para alcanzar la equidad educativa en territorios similares.

El presente informe documenta comprensivamente los logros de la primera fase, analiza los aprendizajes institucionales acumulados, y presenta la arquitectura estratégica para la segunda fase. Constituye simultáneamente un ejercicio de rendición de cuentas sobre los recursos invertidos, una sistematización de conocimiento pedagógico contextualizado, y una invitación estratégica a actores institucionales, investigadores y financiadores para sumarse a la consolidación y expansión de un modelo que ha demostrado empíricamente que la excelencia educativa es alcanzable en las provincias más remotas del Perú cuando convergen metodología robusta, compromiso institucional y visión compartida de transformación.

Cronología del proyecto

Línea de tiempo: Hitos del Proyecto

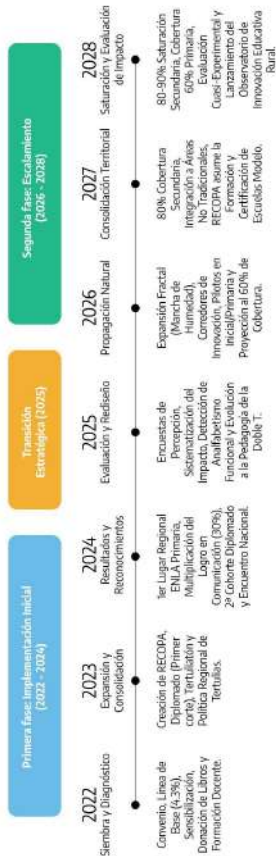


Figura 1. Cronología del Proyecto Comunidades de Aprendizaje Paruro (2022-2028) proyecto

Capítulo I: El Origen de una Alianza. La Historia de la Transformación (2022-2025)

1. Comunidades de Aprendizaje: La Convergencia entre Evidencia Científica y Transformación Social

En las provincias andinas del Perú, una interrogante fundamental ha guiado los esfuerzos de reforma educativa: ¿resulta posible transformar sustancialmente la educación rural sin depender de plazos prolongados ni inversiones de gran magnitud? La respuesta emergió a través de un modelo pedagógico que ha demostrado su efectividad en más de mil setecientas instituciones educativas alrededor del mundo: las Comunidades de Aprendizaje.

1.1 La Naturaleza de las Comunidades de Aprendizaje

Las Comunidades de Aprendizaje trascienden la categoría de programa o metodología convencional para constituirse en una reconfiguración profunda del concepto mismo de educación. Este modelo se fundamenta en décadas de investigación rigurosa desarrollada por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona. Su premisa central plantea que las instituciones educativas pueden funcionar como catalizadores de transformación social capaces de superar el fracaso escolar y reducir las desigualdades de manera inmediata y efectiva (Aubert et al., 2011; Flecha et al., 2013; Flecha & Soler, 2013).



Figura 2: Estudiantes realizando una Tertulia Dialógica en el CRFA Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq.

1.2. Los Fundamentos del Modelo

La efectividad de las Comunidades de Aprendizaje descansa sobre dos pilares estructurales que cuestionan los paradigmas educativos tradicionales.

El primer pilar establece que la calidad de las interacciones humanas posee mayor relevancia que la disponibilidad de recursos materiales (Saso et al., 2003). En sociedades donde el conocimiento se construye y distribuye de forma colectiva, el aprendizaje genuino emerge fundamentalmente del diálogo entre personas, no de la acumulación de infraestructura o tecnología (Habermas, 1994).

“Al integrarse en las sesiones de aprendizaje, se consolidan como una estrategia pedagógica que trasciende la simple lectura de textos”.

Especialista de la UGEL Paruro.

El segundo pilar sostiene que la participación integral de la comunidad constituye un elemento esencial, no complementario, del proceso educativo (Figura 2). Docentes, estudiantes, familias, personal de apoyo y voluntarios asumen roles de co-creadores en la construcción del aprendizaje, disolviendo las fronteras tradicionales que han separado históricamente a la institución escolar de su contexto social (Aubert et al., 2009)l.

Esta transformación se articula mediante el Aprendizaje Dialógico y se materializa a través de las Actuaciones Educativas de Éxito, prácticas validadas por la comunidad científica internacional que han demostrado, con evidencia empírica robusta, su capacidad para elevar simultáneamente los resultados académicos y la calidad de la convivencia escolar (Flecha, 2014).

1.3. Los Siete Principios Fundamentales

Las Comunidades de Aprendizaje reconfiguran las dinámicas educativas mediante siete principios interconectados que operan como ejes de la transformación pedagógica (Aubert et al., 2011).

El principio del diálogo igualitario establece que en el espacio educativo transformado, la contribución de un estudiante de primaria puede poseer el mismo valor epistemológico que la del director institucional (Freire, 1965). La validez de una afirmación no deriva de la jerarquía de quien la emite, sino de la solidez de los argumentos que la sustentan. Esta horizontalidad radical dismanteló las estructuras verticales tradicionales y libera el potencial de la inteligencia colectiva (Habermas, 1987).

La inteligencia cultural reconoce que cada individuo, independientemente de su trayectoria académica formal o procedencia socioeconómica, posee una forma de inteligencia cultural y experiencial valiosa para el proceso educativo. El conocimiento del agricultor sobre los ciclos naturales, la memoria histórica de los adultos mayores, la habilidad tecnológica de las nuevas generaciones: todas estas formas de saber enriquecen sustancialmente el aprendizaje colectivo (Mead, 1990).

El principio de transformación plantea que las dificultades no representan determinantes del destino educativo, sino puntos de partida para la superación colectiva. Este enfoque desafía el conformismo de las expectativas reducidas y convierte cada obstáculo en una oportunidad de crecimiento compartido.

“Este espacio de las Tertulias nos ayuda a la convivencia en toda nuestra Comunidad Educativa. Practicamos los valores, la igualdad en cada uno de nosotros.”

Docente

La dimensión instrumental sostiene que el desarrollo de competencias fundamentales como la lectura, las matemáticas y el pensamiento crítico no solo se preserva, sino que se intensifica en este modelo. Sin embargo, estas competencias se conciben como herramientas para la participación social plena, no como objetivos aislados del contexto vital de los estudiantes.

La creación de sentido establece que el conocimiento adquiere relevancia cuando se conecta con las experiencias, aspiraciones y motivaciones reales de quienes participan del proceso de aprendizaje. El aprendizaje significativo requiere inexorablemente esta conexión con el mundo vital de los estudiantes, y esta significación emerge de la interacción auténtica entre los participantes.

El principio de solidaridad postula que el éxito individual se construye sobre el fundamento del compromiso colectivo. La cooperación y el apoyo mutuo no constituyen valores complementarios, sino el motor mismo del aprendizaje. Cuando la comunidad educativa asume el compromiso con el éxito de cada uno de sus miembros, el progreso se vuelve universal.

Finalmente, la igualdad de diferencias plantea que la diversidad no representa un desafío a resolver mediante la homogeneización, sino una riqueza a reconocer y valorar. Este principio busca una igualdad que respeta y celebra las identidades únicas de cada persona y comunidad, eliminando las desigualdades sin sacrificar la singularidad cultural.

1.4. El Proceso de Transformación

La implementación de una Comunidad de Aprendizaje no constituye una intervención técnica que se impone verticalmente sobre las instituciones educativas. Se trata, por el contrario, de un proceso orgánico y participativo que se despliega a través de fases estratégicamente secuenciadas, cada una de las cuales cumple una función esencial en la apropiación del modelo por parte de la comunidad educativa. La primera fase, denominada sensibilización, representa el momento en que la comunidad educativa establece contacto inicial con el concepto de Comunidades de Aprendizaje y con el corpus de evidencia científica que sustenta su efectividad. Durante esta etapa, docentes, directivos, familias y otros actores educativos exploran los fundamentos teóricos del modelo, examinan los resultados obtenidos en otros contextos y comienzan a visualizar las posibilidades de aplicación en su propia realidad institucional.

La segunda fase corresponde a la toma de decisión democrática. Este momento resulta fundamental porque establece un principio irrenunciable del modelo: la transformación solo puede materializarse si la comunidad educativa la adopta de manera libre, informada y consensuada. No existe imposición externa posible. La decisión de convertirse en Comunidad de Aprendizaje debe emerger del convencimiento colectivo y del compromiso compartido. Esta fase garantiza la legitimidad del proceso y sienta las bases para la sostenibilidad futura de la intervención.

La tercera fase, conocida como la fase del sueño, constituye uno de los momentos más significativos y movilizadores del proceso de transformación. Durante una jornada

extraordinaria, todos los miembros de la comunidad educativa se reúnen para imaginar colectivamente la institución que aspiran construir. Estudiantes, docentes, familias, personal administrativo y otros actores comparten sus aspiraciones, visualizan posibilidades y co-diseñan el futuro deseado para su escuela. Este ejercicio colectivo trasciende la dimensión simbólica para convertirse en el fundamento operativo del proyecto: los sueños compartidos se traducen en objetivos concretos, medibles y accionables que orientarán las acciones subsecuentes.

A partir de estas fases fundacionales, las comunidades educativas proceden a implementar las Actuaciones Educativas de Éxito, que constituyen el repertorio de prácticas pedagógicas validadas empíricamente como generadoras de mejora educativa. Entre estas actuaciones destacan los Grupos Interactivos, estrategia que reorganiza el espacio del aula para maximizar las interacciones de aprendizaje entre estudiantes con el apoyo de voluntarios de la comunidad.

“Formamos la Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro y desarrollamos Tertulias en el Hogar”.

Jefe del área de gestión pedagógica.

De particular relevancia para la experiencia desarrollada en Paruro resultan las Tertulias Dialógicas, espacios de encuentro donde la literatura clásica universal se transforma en vehículo para el diálogo igualitario, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de vínculos comunitarios. En estas tertulias, obras literarias de reconocido valor estético y cultural se leen colectivamente y se dialogan desde las experiencias, interpretaciones y reflexiones de todos los participantes, sin jerarquías de conocimiento previo. La tertulia dialógica democratiza el acceso a la cultura y convierte el patrimonio literario de la humanidad en herramienta cotidiana de aprendizaje y transformación.

En la provincia de Paruro, estos principios y prácticas trascendieron el plano conceptual para materializarse en experiencias educativas concretas que han modificado sustancialmente la realidad de estudiantes, docentes y comunidades. Lo que continúa es el relato de cómo una provincia andina del Perú tradujo este marco teórico en una transformación educativa tangible y profunda, generando resultados que han reconfigurado las expectativas sobre lo posible en contextos rurales caracterizados por la complejidad y la escasez de recursos.

1.5. Antecedentes y Trayectoria en el Perú

La introducción del modelo de Comunidades de Aprendizaje en territorio peruano se produjo en 2013 mediante un proceso que estableció desde su origen un principio fundamental de legitimidad: fueron las propias familias beneficiarias quienes decidieron democráticamente adoptar esta innovación pedagógica.

1.5.1 Los Centros Rurales de Formación en Alternancia: Pioneros de la Transformación

El proceso de implementación se inició en los Centros Rurales de Formación en Alternancia, instituciones educativas coordinadas por la asociación ProRural que atienden a jóvenes de comunidades campesinas mediante una metodología que alterna períodos de formación escolar con períodos de aplicación práctica en sus entornos familiares y comunitarios (Figura 3). Cuando estas familias campesinas conocieron los fundamentos y resultados del modelo de Comunidades de Aprendizaje, identificaron inmediatamente su potencial para fortalecer y enriquecer la pedagogía de la alternancia que ya practicaban.

La decisión de estas familias rurales, geográficamente distantes de los centros urbanos donde tradicionalmente se concentran las decisiones educativas, representó un acto de confianza fundamentado en el reconocimiento de la pertinencia del modelo para sus aspiraciones educativas. Este voto de confianza constituyó el punto de partida de un proceso de expansión progresiva que ha marcado la última década de innovación educativa en el país.



Figura 3: Padre de familia junto a su hijo participando en Grupos Interactivos en el CRFA Waynakunaq Riccharinan Wasi.

1.5.2. El Impulso Estratégico de Natura Cosméticos

La iniciativa encontró un catalizador fundamental cuando Natura Cosméticos, mediante su programa de inversión social “Creer para Ver”, adoptó una decisión estratégica de alto impacto: focalizar sus recursos en la implementación y expansión de las Comunidades de Aprendizaje en el Perú (Figura 4). Esta determinación trascendió la lógica tradicional de la filantropía corporativa para constituirse en una inversión deliberada en un modelo pedagógico sustentado por evidencia científica sólida y con potencial demostrado de generar transformación educativa sistémica.

El compromiso institucional de Natura se materializó en

noviembre de 2013 con la organización del primer Foro Nacional sobre Comunidades de Aprendizaje, evento realizado en colaboración con la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM) (Figura 5 y 6). Este encuentro fundacional resultó determinante para la consolidación del movimiento en el país, ya que propició la conformación de la primera Red de Apoyo a Comunidades de Aprendizaje del Perú.

Esta red representó una articulación inédita entre actores institucionales diversos que convergieron en torno a un objetivo compartido: actores de la sociedad civil como ProRural, instituciones públicas del sector educativo como la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana, instituciones formadoras de docentes como el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, y actores del sector privado como Natura Cosméticos. Esta convergencia multiactoral estableció un modelo de colaboración intersectorial que se convertiría en una característica distintiva de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en el contexto peruano.



Figura 4: . I Foro Nacional Interacciones que transforman

1.6. De la Experiencia Piloto a la Institucionalización: Un Proceso de Escalamiento Estratégico

En 2014, siete instituciones educativas ubicadas en Lima, Piura y Cusco asumieron el rol de espacios pioneros de experimentación pedagógica. Este proyecto piloto generó evidencia fundamental: las Comunidades de Aprendizaje demuestran efectividad tanto en contextos urbanos como rurales, adaptándose con notable flexibilidad a realidades educativas tan diversas como la pedagogía de alternancia practicada en centros rurales y las dinámicas propias de las aulas metropolitanas.

La verdadera transformación del alcance del proyecto se produjo cuando la evidencia acumulada durante esta fase piloto trascendió el ámbito de las instituciones participantes y

capturó la atención de los responsables de la política educativa nacional.



Figura 5: Foro Internacional de Comunidades de Aprendizaje

1.7. La Incorporación a la Política Pública Nacional

Un antecedente clave de esta institucionalización se dio en 2017 con la aprobación de la Resolución de Secretaría General N° 332-2017-MINEDU. Esta norma, que implementó los “Lineamientos para el mejoramiento del Servicio Educativo Multigrado Rural”, representó un hito al incorporar oficialmente, por primera vez en la política pública nacional, tres Actuaciones Educativas de Éxito del modelo de Comunidades de Aprendizaje: las Tertulias Dialógicas, la Biblioteca Tutorizada y los Grupos Interactivos. Este reconocimiento validó la pertinencia de estas estrategias para los contextos rurales y sentó las bases para su posterior expansión a otras modalidades del sistema educativo.

De manera complementaria, la Resolución de Secretaría General N° 256-2016-MINEDU ya había generado condiciones normativas favorables. A través de los “Lineamientos para el mejoramiento del Servicio Educativo Multigrado Rural”, el Ministerio de Educación estableció estrategias clave como el trabajo en pares y el trabajo con monitores, donde un estudiante con mayor dominio apoya el aprendizaje de sus compañeros. Aunque no se enmarcaban explícitamente en el modelo de Comunidades de Aprendizaje, estas directrices legitimaron a nivel nacional los principios fundamentales del Aprendizaje entre Pares, promoviendo una organización del aula que valora la tutoría y la colaboración entre estudiantes como un mecanismo eficaz para la mejora educativa en los entornos más desafiantes.

En 2018, el Ministerio de Educación del Perú adoptó una decisión de alcance histórico al incorporar las Tertulias Literarias Dialógicas como estrategia pedagógica transversal dentro del programa nacional “La Hora Literaria”, institucionalizando su práctica en todas las instituciones de educación secundaria que operan bajo la modalidad de Jornada Escolar Completa a nivel nacional (2001 escuelas).

Esta incorporación a la política pública nacional representó significativamente más que la adopción oficial de una práctica pedagógica específica. Constituyó el reconocimiento institucional de tres principios fundamentales para la transformación educativa en el país. Primero, que la innovación educativa genuina puede y debe emerger desde las experiencias desarrolladas en las propias instituciones educativas y sus comunidades, no exclusivamente desde los centros de diseño de políticas. Segundo, que las prácticas pedagógicas validadas por evidencia científica internacional

poseen pertinencia y pueden integrarse efectivamente en el marco de la política educativa peruana. Tercero, que la articulación estratégica entre actores de naturaleza diversa, específicamente organizaciones de la sociedad civil, empresas del sector privado y entidades del sector público, puede generar transformaciones de carácter sistémico en el sistema educativo.

De manera simultánea a este reconocimiento nacional, la firma de convenios de colaboración con diversas Unidades de Gestión Educativa Local distribuidas a lo largo del territorio nacional consolidó una red de implementación territorial que estableció las condiciones institucionales para una expansión sostenible y sensible a las particularidades de cada contexto local.

1.8. El Rol Estratégico de la Universidad Marcelino Champagnat

En este contexto de expansión validada institucionalmente y reconocimiento por parte de la política pública, la Universidad Marcelino Champagnat asumió un rol estratégico de primera magnitud al convertirse en la entidad responsable de la gestión académica y la garantía de calidad del proyecto a nivel nacional.

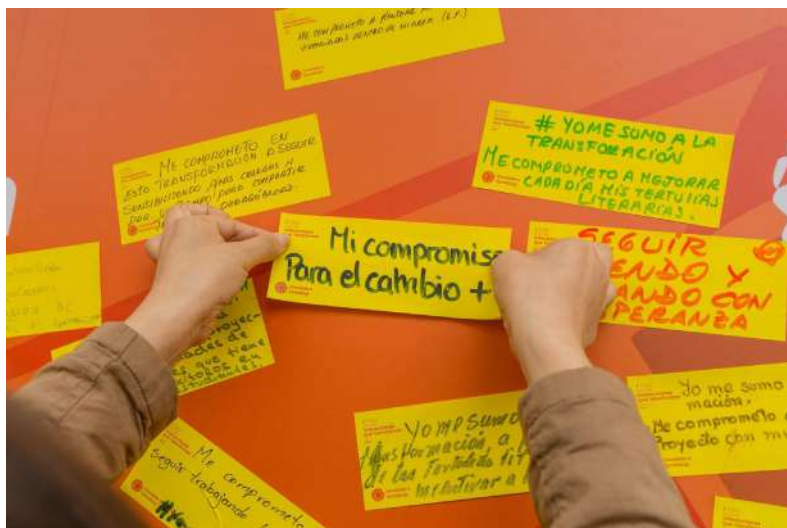


Figura 6: . Foro Nacional de Comunidades de Aprendizaje

La incorporación de la Universidad Marcelino Champagnat aportó los elementos que el proyecto requería para avanzar hacia su siguiente fase de desarrollo: rigor metodológico en los procesos de formación docente, capacidad técnica para la sistematización de experiencias y aprendizajes, legitimidad académica ante las instituciones del sector educativo y, fundamentalmente, el compromiso institucional de transformar la experiencia práctica acumulada durante los años previos en conocimiento pedagógico sistematizado, transferible y susceptible de ser escalado hacia nuevos contextos.

“Pasamos del 3.8% de estudiantes en nivel logrado en 2022 a 19.92% en 2024, y tenemos la expectativa de llegar al 80% en 2028.”

Matilde Unda Chino, Directora de la UGEL Paruro (2025)

Después de una década de implementación progresiva, con una red nacional articulada operando efectivamente, con el respaldo de evidencia científica internacional y nacional, y con el reconocimiento formal de la política pública educativa, el proyecto había alcanzado la madurez institucional necesaria para asumir su desafío más ambicioso: demostrar de manera concluyente que la transformación profunda y acelerada de la educación en contextos rurales caracterizados por múltiples limitaciones resultaba no solamente posible, sino replicable. La provincia de Paruro, en la región Cusco, se convertiría en el territorio donde se desarrollaría esta demostración definitiva del potencial transformador del modelo.

1.9. El Modelo de Intervención: Teoría del Cambio para la Provincia de Paruro (2022)

1.9.1. De la Experiencia Nacional a la Estrategia Territorial
Cuando la Universidad Marcelino Champagnat y la Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro establecieron su alianza estratégica, lo hicieron desde una posición de conocimiento acumulado significativo. La decisión de implementar Comunidades de Aprendizaje en esta provincia andina se fundamentó en una década de experiencia práctica que

había generado aprendizajes valiosos sobre las condiciones de efectividad, los factores críticos de éxito y los desafíos recurrentes en la implementación del modelo en contextos diversos del territorio peruano.

Esta experiencia institucional acumulada se sintetizó en una teoría del cambio deliberadamente focalizada y estratégicamente ambiciosa. El proyecto no aspiraba simplemente a introducir una nueva práctica pedagógica en las aulas de Paruro, sino a generar una transformación sistémica de la educación secundaria provincial mediante una intervención que operara simultáneamente sobre tres niveles estructurales del sistema educativo local.

1.9.2. La Lógica de la Intervención: Una Hipótesis Fundamentada en Evidencia

La teoría del cambio que orientó la intervención durante el período 2022-2025 se articula mediante una cadena causal clara que conecta tres componentes estratégicos con el resultado esperado de transformación educativa.

“La tertulia literaria me ayudó a relacionarme mejor con mi familia, ya que antes no hablaba mucho con ellos”.

Estudiante

El primer componente consiste en la implementación de las Tertulias Dialógicas como actuación educativa de éxito validada científicamente. Esta práctica pedagógica, sustentada en décadas de investigación internacional, constituye el núcleo metodológico de la intervención y el vehículo mediante el cual se modifican las interacciones de aprendizaje en el aula.

El segundo componente corresponde al desarrollo de una Red de Formadores integrada por docentes que no solamente implementan la metodología en sus propias aulas, sino que se apropian profundamente de sus fundamentos y asumen el rol de multiplicadores internos del modelo. Estos docentes formadores se convierten en agentes de cambio que impulsan la transformación desde dentro del sistema, garantizando que la innovación no dependa exclusivamente de actores externos.

El tercer componente implica la formación de Líderes Dialógicos, categoría que incluye tanto a directivos de instituciones educativas como a especialistas de la Unidad de Gestión Educativa Local. Estos líderes desarrollan las capacidades técnicas y el compromiso institucional necesarios para garantizar la gestión sostenible de la estrategia y para facilitar su eventual escalamiento hacia otras instituciones y niveles educativos de la provincia.

La hipótesis central de la teoría del cambio sostiene que la implementación articulada de estos tres componentes generará una mejora significativa y sostenible en las habilidades comunicativas de los estudiantes de educación secundaria. Esta mejora no se limitará a incrementos coyunturales en indicadores de evaluación específicos, sino que reflejará una transformación profunda en las capacidades de comprensión lectora, expresión oral y pensamiento crítico de los estudiantes.

La teoría del cambio reconoce explícitamente que la transformación educativa genuina no resulta de intervenciones puntuales sobre un solo elemento del sistema, sino de cambios profundos y coordinados en múltiples dimensiones que se refuerzan mutuamente. El proyecto apostó por una intervención sistémica que modifica simultáneamente las prácticas pedagógicas en el aula, las capacidades profesionales de los docentes y las condiciones institucionales de gestión educativa. Esta apuesta por la integralidad distingue el modelo implementado en Paruro de intervenciones educativas más convencionales centradas exclusivamente en la capacitación docente o en la provisión de materiales educativos.

1.10. La Estrategia de Intervención Multinivel: Transformación Sistémica del Ecosistema Educativo

1.10.1 Primer Nivel: El Aula como Espacio de Construcción Dialógica del Conocimiento

El núcleo operativo del modelo reside en la implementación de las Tertulias Dialógicas, espacios estructurados donde estudiantes de educación secundaria participan en diálogos horizontales sobre obras de la literatura clásica universal u otras materias (Figura 7). Sin embargo, el propósito de esta actuación educativa trasciende ampliamente la mera realización de sesiones de lectura compartida.



Figura 7: Tertulia entre estudiantes - CRFA Apu Yauri Way-nakuna Kallpachaq (2024)

La implementación de las tertulias persigue una transformación radical de la naturaleza de las interacciones pedagógicas en el aula. El modelo tradicional de transmisión unidireccional de conocimiento, donde el docente ocupa el rol exclusivo de emisor y los estudiantes permanecen como receptores pasivos, se reemplaza por una dinámica de diálogo horizontal donde todas las voces poseen validez y donde el conocimiento se construye colectivamente a través de la interacción argumentada.

Este cambio en las dinámicas de aula genera condiciones propicias para el desarrollo de habilidades comunicativas de alto nivel cognitivo. Los estudiantes desarrollan capacidades de inferencia que les permiten identificar significados implícitos y leer más allá del sentido literal de los textos. Simultáneamente, fortalecen sus capacidades de interpretación, construyendo significados profundos mediante

la conexión entre el texto literario y sus propias experiencias vitales. Finalmente, desarrollan habilidades de interacción estratégica, aprendiendo a dialogar de manera efectiva para construir conocimiento de forma colaborativa.

“[Comunidades de Aprendizaje]...es un proyecto dedicado a la inclusión, para incluir a todas las alumnas, para no excluir a ninguna, para que todas estén a un mismo nivel y puedan desarrollar las mismas capacidades”.

Estudiante Cusco

Un objetivo adicional de las tertulias consiste en despertar el hábito lector en los estudiantes, no mediante la imposición normativa sino a través del placer del descubrimiento compartido. Cuando la lectura se convierte en una experiencia social significativa, donde las interpretaciones personales se enriquecen mediante el diálogo con otros, se genera una motivación intrínseca hacia la práctica lectora que difícilmente se logra mediante estrategias tradicionales de promoción de la lectura.

1.10.2. Segundo Nivel: Los Docentes como Agentes Internos de Transformación

La experiencia acumulada durante una década de implementación de Comunidades de Aprendizaje en diversos contextos peruanos había generado un aprendizaje fundamental: las innovaciones metodológicas no alcanzan

sostenibilidad si no se produce una apropiación genuina y profunda por parte del cuerpo docente. La capacitación puntual resulta insuficiente cuando no se acompaña de procesos que generen experticia local y compromiso institucional duradero.



Figura 8: Reunión de la Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro - RECOPA

Por esta razón, el segundo nivel de la estrategia apuntó hacia la conformación de la Red de Formadores Atipasunchis, denominación en lengua quechua que puede traducirse como “somos capaces” y que encarna la filosofía de empoderamiento docente que sustenta el componente. Esta red constituye significativamente más que un grupo de docentes capacitados. Se trata de un colectivo profesional de aprendizaje con identidad propia, autonomía operativa y capacidad de irradiación hacia sus pares.

Los docentes integrantes de esta red no se limitan a aplicar las tertulias dialógicas en sus propias aulas. Se convierten en expertos locales de la pedagogía dialógica, desarrollando un dominio profundo tanto de los fundamentos teóricos como de las habilidades prácticas necesarias para la implementación efectiva. A través de encuentros periódicos, estos docentes comparten experiencias, reflexionan colectivamente sobre su práctica, innovan sobre la metodología adaptándola a sus contextos específicos y se apoyan mutuamente en la resolución de desafíos pedagógicos.

Fundamentalmente, estos docentes formadores asumen progresivamente el rol de multiplicadores internos del modelo. La estrategia se escala desde adentro del sistema educativo local, con docentes formando a sus propios colegas en un proceso que garantiza pertinencia contextual y sostenibilidad institucional. Este enfoque de escalamiento horizontal contrasta marcadamente con modelos tradicionales donde la capacitación depende permanentemente de actores externos a las instituciones educativas (ver Anexo 4. Explicación de la RECOPA).

1.10.3. Tercer Nivel: La Gestión Educativa como Garante de Sostenibilidad Institucional

La transformación de las prácticas de aula y el empoderamiento del cuerpo docente resultarían insuficientes sin modificaciones correspondientes en el nivel de la gestión educativa. El tercer nivel de la estrategia apuntó deliberadamente a instaurar capacidades de gestión y liderazgo dialógico en los directivos de las instituciones educativas y en los especialistas de la Unidad de Gestión Educativa Local.

Los directivos escolares recibieron formación específica para liderar sus instituciones desde los principios del diálogo igualitario, abandonando modelos de gestión verticales y unilaterales para adoptar enfoques participativos que involucran genuinamente a docentes, estudiantes y familias en las decisiones institucionales. Este cambio en el estilo de liderazgo resulta fundamental para crear culturas escolares caracterizadas por altas expectativas sobre todos los estudiantes, por la valoración de la diversidad y por el compromiso colectivo con la mejora continua.

“Con las tertulias he aprendido a prestar atención y a leer”

Estudiante

Los especialistas de la Unidad de Gestión Educativa Local, por su parte, transitaron desde roles tradicionales de supervisión y fiscalización hacia funciones de acompañamiento estratégico de los procesos de transformación en las instituciones educativas. Desarrollaron capacidades para brindar soporte técnico contextualizado, para facilitar el aprendizaje entre pares y para articular los esfuerzos de las distintas instituciones hacia objetivos compartidos de mejora educativa provincial.

Un objetivo fundamental de este tercer nivel consiste en la institucionalización de la innovación mediante su incorporación en los instrumentos de gestión educativa.

Cuando las Comunidades de Aprendizaje con las Tertulias Dialógicas se incluyen explícitamente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Plan Anual de Trabajo (PAT), dejan de percibirse como proyectos externos de duración limitada para convertirse en política educativa local con legitimidad institucional y perspectiva de continuidad.

Este proceso de institucionalización genera las condiciones estructurales para la sostenibilidad de la transformación más allá del período de acompañamiento directo por parte de la universidad. La estrategia no aspira a crear dependencia de actores externos, sino a generar capacidades locales permanentes que permitan la continuidad y profundización autónoma de los procesos de mejora educativa.

1.11. El Resultado Esperado: Mejora Medible con Capacidad de Escalamiento

La teoría del cambio diseñada para Paruro perseguía un resultado dual e interconectado que distingue este proyecto de intervenciones educativas más convencionales.

Por una parte, el proyecto aspiraba a contribuir de manera tangible y medible a la mejora de los logros de aprendizaje en comprensión lectora de los estudiantes de educación secundaria de la provincia. Este objetivo de mejora cuantificable resulta fundamental para demostrar empíricamente que la transformación profunda de la calidad educativa en contextos rurales caracterizados por múltiples limitaciones no constituye una aspiración utópica sino una posibilidad concreta cuando se implementan estrategias pedagógicas fundamentadas en evidencia científica.

Por otra parte, y con implicaciones potencialmente más significativas para el largo plazo, el proyecto buscaba deliberadamente potenciar la escalabilidad de la estrategia en toda la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro. La intervención se diseñó no solamente para generar resultados en las instituciones directamente participantes, sino para crear un modelo replicable que pudiera expandirse progresivamente hacia otras instituciones educativas de la provincia y que pudiera inspirar y orientar transformaciones similares en otras provincias rurales del país.

“...ya nos hemos acostumbrado a las tertulias literarias, incluso es algo común ya. O sea, ya sabemos que ese día nos va a tocar, salimos de comer y no es necesario que nos digan. Ya es una costumbre y lo hacemos normal, sin miedo”.

Estudiante Cusco

Esta doble intencionalidad revela la ambición estratégica del proyecto. La intervención en Paruro no se concibió exclusivamente como un esfuerzo por mejorar la educación de esta provincia específica, aunque este objetivo posea valor intrínseco innegable. Se concibió también como un laboratorio de innovación educativa y como una prueba de concepto para una nueva forma de entender y abordar la transformación de la educación rural en el Perú, un contexto donde las aproximaciones convencionales han demostrado

reiteradamente sus limitaciones.

Con una teoría del cambio fundamentada en evidencia acumulada, con actores institucionales comprometidos en una alianza estratégica clara y con una estrategia de intervención multinivel cuidadosamente diseñada, el proyecto estaba preparado para iniciar su fase de implementación. La transición del diseño a la acción práctica revelaría tanto la solidez de los fundamentos conceptuales como la capacidad de los actores locales para apropiarse de la innovación y adaptarla creativamente a su contexto específico.

2. La Situación de Partida: Paruro en 2022

2.1. Contexto Provincial: Los Desafíos Estructurales de la Educación Rural Andina

Para dimensionar adecuadamente el alcance de la transformación educativa lograda en Paruro, resulta indispensable comprender las condiciones iniciales desde las cuales se partió (Figura 9). En 2022, la provincia de Paruro representaba, en múltiples aspectos, un caso paradigmático de los desafíos estructurales que enfrenta la educación rural en la región andina peruana. Lejos de constituir una excepción extraordinariamente adversa, su realidad socioeducativa resultaba representativa de decenas de provincias similares distribuidas a lo largo de la cordillera de los Andes.

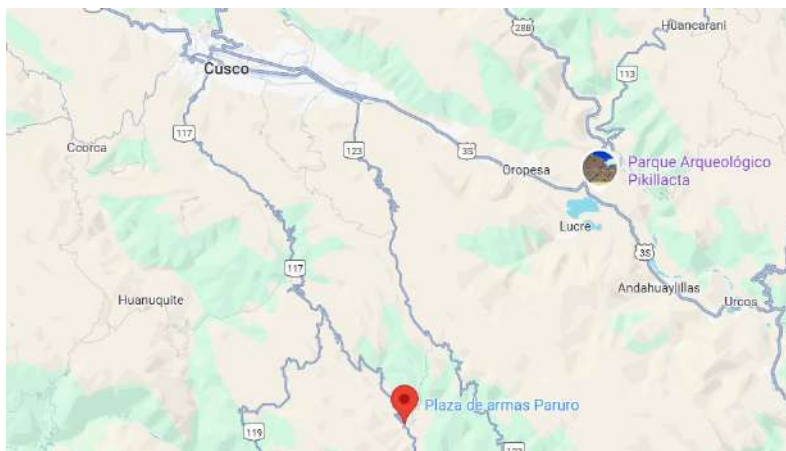


Figura 9: Ubicación geográfica de Paruro con referencia a la ciudad del Cusco

2.2. Los Condicionantes Territoriales y Socioeconómicos

La geografía de Paruro constituye un factor determinante que condiciona las posibilidades de desarrollo educativo. Las comunidades de la provincia se distribuyen en un rango altitudinal que abarca desde los 2,800 hasta los 4,000 metros sobre el nivel del mar, en una topografía accidentada que multiplica efectivamente las distancias reales entre poblaciones y fragmenta severamente el territorio provincial (Figura 10).

Esta alta dispersión poblacional genera consecuencias concretas que trascienden ampliamente la dimensión estadística. Se traducen en barreras tangibles y cotidianas para el acceso a servicios básicos de salud cuando un estudiante requiere atención médica. Dificultan la participación de las familias en actividades escolares que requieren desplazamiento hacia

las instituciones educativas. Obstaculizan la circulación de materiales educativos y recursos culturales entre estudiantes de diferentes comunidades. Complican significativamente la asignación de docentes calificados a instituciones educativas ubicadas en zonas remotas, ya que pocos profesionales aceptan nombramientos en escuelas de difícil acceso.

“...desde hace 3 años vengo participando continuamente y también me gusta mucho porque participamos los padres y hacemos valorar a nuestros hijos, porque cuando nos ven en el salón los niños se comportan de diferente forma, se alegran, ellos se sienten más protegidos, más empeñosos en aprender”.

Padre de familia.

La población de Paruro es mayoritariamente quechuahablante, heredera de una tradición cultural milenaria con sistemas propios de conocimiento y transmisión de saberes. Sin embargo, esta población se encuentra inserta en un sistema educativo que históricamente ha operado desde lógicas monoculturales, invisibilizando frecuentemente los conocimientos ancestrales y la lengua originaria de las comunidades. La economía familiar depende fundamentalmente de la agricultura y la ganadería de pequeña escala, actividades que, si bien mantienen conexiones profundas con el territorio y la identidad cultural, generan ingresos precarios en un contexto de mercados estructuralmente desfavorables para los pequeños productores rurales.

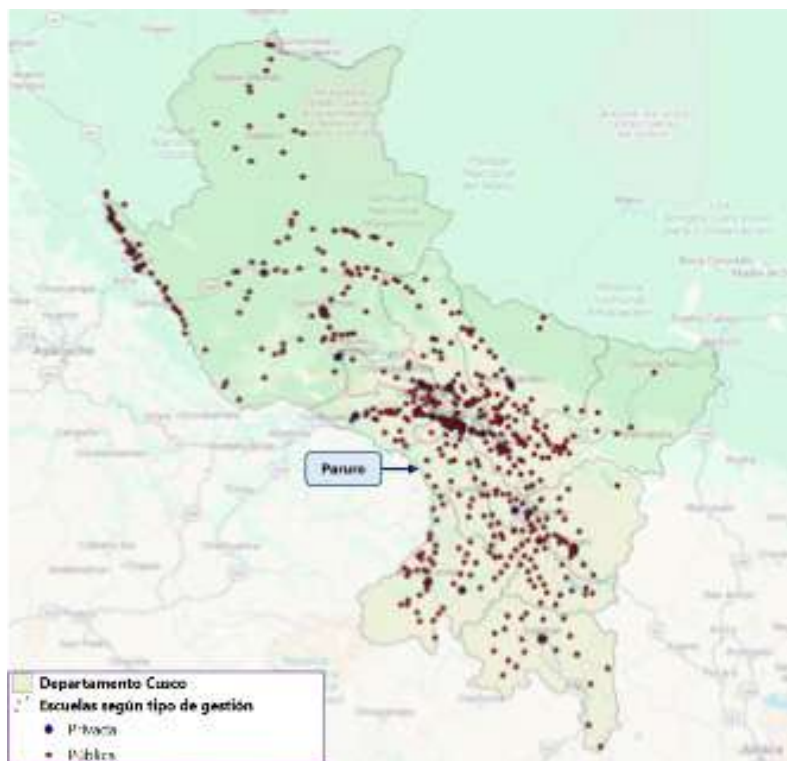


Figura 10: Distribución de las escuelas en Paruro. Rocha, 2025. Fuente: SIAGIE

Los indicadores socioeconómicos disponibles para el año 2022 configuraban un mapa de vulnerabilidad estructural. El 42% de la población se encontraba en situación de pobreza monetaria, lo que significa que más de cuatro de cada diez familias no lograban generar los ingresos necesarios para cubrir el costo de una canasta básica de necesidades. La tasa de analfabetismo alcanzaba el 24,8%, constituyendo la segunda más elevada de toda la región Cusco. Este indicador revela una herida generacional que se perpetúa especialmente

entre las mujeres adultas, quienes históricamente han tenido menor acceso a oportunidades educativas.

La provincia carecía prácticamente de infraestructura cultural básica. Sin bibliotecas públicas accesibles, sin disponibilidad regular de periódicos o revistas, sin librerías donde adquirir libros, el capital cultural que en contextos urbanos se asume como disponible simplemente no existía para los estudiantes de Paruro. Esta ausencia de entorno letrado fuera de la escuela magnificaba la responsabilidad de las instituciones educativas como únicos espacios potenciales de acceso a la cultura escrita y a materiales de lectura diversos.

2.3. La Realidad Educativa: Indicadores de una Crisis Profunda

Si la vulnerabilidad socioeconómica constituía el contexto estructural, los indicadores educativos representaban su manifestación más dolorosa en términos de oportunidades futuras para los jóvenes de la provincia.

Los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) correspondientes al año 2019, últimos datos prepandemia disponibles al momento de iniciar el proyecto, evidenciaban una situación crítica. Solamente el cuatro punto tres por ciento de los estudiantes de educación secundaria alcanzaba el nivel satisfactorio en comprensión lectora (Tabla 1). Para dimensionar esta cifra en perspectiva comparativa, mientras que a nivel nacional el catorce punto cinco por ciento de estudiantes de secundaria lograba este nivel de desempeño, y en la región Cusco el once punto siete por ciento, en Paruro apenas uno de cada veinticinco estudiantes demostraba

capacidad para leer y comprender textos con la profundidad y las habilidades de análisis esperadas para su grado escolar.

Tabla 1.

Resultados de la evaluación 2019 en la provincia de Paruro – 2.º grado de secundaria.

Año	Previo al inicio	En inicio	En proceso	En inicio
2019	39.6%	46.1%	10.0%	4.3%

Sin embargo, estos indicadores cuantitativos resultaban insuficientes para capturar la complejidad de los desafíos de aprendizaje que enfrentaban los estudiantes. Las evaluaciones diagnósticas realizadas por la propia Unidad de Gestión Educativa Local al momento del reinicio de las clases presenciales en 2022, después de dos años de interrupción o modalidad remota debido a la pandemia, revelaron un panorama considerablemente más preocupante que el ya crítico escenario prepandémico.

Los docentes identificaron estudiantes con dificultades severas para comprender textos más allá del nivel de comprensión literal más básico. La capacidad para realizar inferencias, identificar ideas principales implícitas o establecer relaciones entre diferentes partes de un texto resultaba extremadamente limitada. Se observaron serias deficiencias en la capacidad de los estudiantes para expresar ideas con claridad y coherencia, tanto en el registro oral como en la producción escrita. Los problemas de concentración sostenida y los hábitos de estudio, ya débiles antes de la pandemia, se encontraban severamente

erosionados después de dos años de aislamiento y aprendizaje remoto precario.

Más alarmante aún, se identificaron casos de analfabetismo funcional entre estudiantes de los primeros años de educación secundaria (Figura 11). Estos jóvenes, si bien habían adquirido técnicamente las habilidades de decodificación y podían leer palabras y oraciones en voz alta, no lograban comprender el significado de lo que leían ni utilizar la lectura como herramienta efectiva de aprendizaje. Esta situación revelaba no solamente las brechas acumuladas durante años previos, sino también el impacto devastador que la pandemia había tenido sobre los aprendizajes de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo.

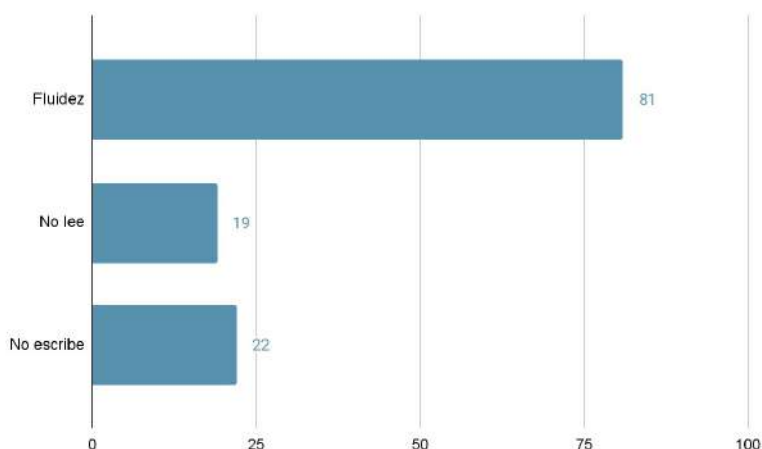


Figura 11: Muestreo de estudiantes de 7 escuelas en Paruro 2022

2.4. El Momento Decisivo: Liderazgo y Estrategia de Cambio Institucional

En este contexto de vulnerabilidad educativa caracterizado por indicadores críticos y desafíos estructurales, la Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro enfrentó una encrucijada estratégica fundamental. La opción predecible habría consistido en continuar con respuestas tradicionales: capacitaciones docentes puntuales, distribución de materiales estandarizados y provisión de útiles escolares, intervenciones que históricamente habían demostrado impacto limitado en contextos similares.

La Unidad de Gestión Educativa Local optó deliberadamente por una transformación profunda fundamentada en un modelo con sustento científico y trayectoria internacional. Esta decisión de aliarse estratégicamente con la Universidad Marcelino Champagnat para implementar Comunidades de Aprendizaje trascendió el convenio institucional rutinario para constituirse en un acto de valentía institucional fundamentado en principios claros sobre el cambio educativo efectivo.

2.4.1. Los Principios del Cambio Institucional:

El diseño de la intervención incorporó deliberadamente los principios de cambio institucional que Seymour Sarason (1982, 1996) identificó como fundamentales en su análisis sobre por qué fracasan las reformas educativas. Sarason argumenta que los esfuerzos de cambio fallan debido a concepciones excesivamente simples del proceso y a visiones estrechas de lo que constituye un sistema escolar. El proyecto en Paruro adoptó conscientemente los siguientes principios derivados de este análisis. Primero, conceptualizar el cambio

“...la convivencia ha mejorado mucho en mi colegio, mejoró mucho porque hasta el año pasado los chicos, por ejemplo, salían a pelearse fuera del colegio, discutían mucho, se insultaban. Pero este año cambió definitivamente”.

Docente

como proceso cultural e institucional complejo, no como simple entrega de currículo o metodología. La intervención evitó la visión de ingeniería social que asume que seguir recetas lineales garantiza resultados. Se reconoció que incluso las ideas pedagógicas más válidas fracasan si no se aborda adecuadamente el proceso de implementación y las regularidades culturales existentes en las escuelas.

Segundo, involucrar significativamente a quienes serán afectados por el cambio, especialmente los docentes como actores clave. El proyecto superó la tendencia de culpar al personal escolar por resistencias, reconociendo que sus reacciones reflejan roles en estructuras institucionales que imponen restricciones. Se implementaron estrategias de adaptación mutua donde el proyecto se adaptó al contexto mientras el personal adaptaba sus prácticas, incluyendo formación extendida y específica, asistencia en aula, participación docente en decisiones y reuniones regulares centradas en problemas prácticos.

Tercero, abordar explícitamente el poder y el liderazgo

institucional. Se identificó e involucró a todos los afectados, no solo a quienes apoyaban inicialmente. Se reconoció el rol crucial del nivel intermedio de gestión como guardián del cambio, cuyo liderazgo activo resultaba esencial para otorgar legitimidad institucional a la innovación.

Cuarto, establecer objetivos claramente verificables y perspectiva temporal realista. Se evitaron abstracciones no verificables, estableciendo consecuencias observables específicas en comportamientos, prácticas y relaciones. Se adoptó una perspectiva de mediano plazo apropiada para cambios culturales profundos, no condicionada por supuestos de financiamiento de corto plazo.

2.4.2. Las Convicciones Compartidas que Fundamentaron la Alianza

La alianza se fundamentó en tres convicciones institucionales compartidas. Primera, resulta posible transformar la calidad educativa sin esperar modificaciones previas de condiciones socioeconómicas estructurales. Si bien la pobreza constituye desafío real, no determina absolutamente el destino educativo de los estudiantes. Segunda, el motor genuino del cambio reside en la calidad de las interacciones humanas cotidianas en espacios educativos, no prioritariamente en infraestructura física. Tercera, cada estudiante, docente y familia posee potencial de aprendizaje y transformación que permanece latente cuando el sistema no genera condiciones para su manifestación.

El compromiso institucional concreto de ambas instituciones, traducido en asignación de recursos técnicos y humanos para sostener un proceso de mediano plazo, constituyó el

fundamento sobre el cual se construyó toda la implementación subsecuente. Sin esta convergencia de voluntades y sin liderazgo dispuesto a asumir riesgos calculados en favor de innovación fundamentada en evidencia, la transformación documentada simplemente no habría ocurrido.

Paruro decidió escribir una nueva narrativa sobre las posibilidades de la educación rural andina, comenzando precisamente donde los indicadores convencionales sugerían que las posibilidades de transformación significativa eran mínimas. La diferencia radicó en adoptar una teoría explícita del cambio institucional que reconocía la complejidad de la cultura escolar y los procesos genuinos de transformación.

3. La Primera Fase de Implementación: Las Tertulias Dialógicas como Catalizador de Cambio

3.1. El Punto de Entrada Estratégico: La Selección de las Tertulias Dialógicas

Toda transformación educativa sistémica requiere identificar un punto de entrada estratégico, una intervención específica que posea la capacidad de movilizar el conjunto del sistema hacia nuevas dinámicas de funcionamiento. En el caso de Paruro, la elección de este punto de entrada fue deliberada y fundamentada: las Tertulias Literarias Dialógicas constituirían la palanca inicial de transformación (Figura 12).

“Ha sido muy exitoso ver sesiones desarrollándose con una tertulia dialógica sobre un tema artístico, matemático, religioso... y ha sido muy enriquecedor y exitoso para nuestros estudiantes.”

Docente

Si bien el modelo de Comunidades de Aprendizaje comprende un repertorio diverso de Actuaciones Educativas de Éxito, las tertulias literarias fueron seleccionadas por razones estratégicas específicas. Esta actuación educativa ha demostrado consistentemente, a través de investigación rigurosa en múltiples contextos internacionales, su capacidad para catalizar mejoras significativas en comprensión lectora, pensamiento crítico y habilidades comunicativas. Adicionalmente, las tertulias representan la puerta de acceso más viable a los principios de la pedagogía dialógica para docentes que no han experimentado previamente este enfoque pedagógico. A diferencia de otras innovaciones que requieren transformaciones estructurales complejas, las tertulias ofrecen una práctica concreta, replicable y estructurada que docentes de cualquier área curricular pueden implementar efectivamente después de una formación apropiada.

La interrogante estratégica que orientó el diseño de la intervención no consistía en determinar si implementar tertulias dialógicas, decisión ya adoptada por las razones expuestas, sino en definir cómo implementarlas de manera que se convirtieran en un movimiento pedagógico apropiado

por la comunidad educativa, no en un programa vertical más impuesto desde instancias externas y destinado a desaparecer cuando finalizara el acompañamiento externo.



Figura 12: Tertulia Literaria entre estudiantes de la I.E. Ayar Manco de Paruro

3.1. La Estrategia de Expansión: Intensidad y Descentralización

El diseño estratégico de expansión de las tertulias dialógicas en Paruro rompió deliberadamente con la lógica tradicional que caracteriza a la mayoría de los proyectos de innovación educativa en contextos similares. En lugar de adoptar el modelo convencional de pilotos controlados, de duración prolongada y alcance limitado, que eventualmente escalan si los resultados resultan favorables y si persisten las condiciones institucionales y financieras que los hicieron posibles, se optó por un modelo de expansión intensiva y descentralizada desde el inicio.

La metáfora conceptual que guió internamente el proceso de implementación fue la creación de una “primera ola” de práctica pedagógica y entusiasmo docente que generara réplicas naturales y apropiación progresiva en el conjunto del sistema educativo provincial. Esta estrategia reconocía que la transformación educativa sostenible no resulta de la imposición vertical de innovaciones, sino de procesos de contagio horizontal donde los propios actores educativos se convierten en promotores y multiplicadores de las prácticas que han experimentado como valiosas.

El proceso de implementación debía comenzar abordando una carencia fundamental que constituía simultáneamente la necesidad más básica y la intervención más revolucionaria en el contexto de Paruro: proveer acceso directo y abundante a obras literarias de calidad en un territorio donde estas prácticamente no existían.

Tabla 2.

Lista de Instituciones Educativas Participantes (Fase I: 2022-2025)

Código Modular	Nombre de la Institución Educativa	Provincia	Distrito
0495069	José María Arguedas	PARURO	Accha
0647446	Integrada de Huanoquite	PARURO	Huanoquite
0495325	San Esteban de Yaurisque	PARURO	Yaurisque
0699603	Ayar Manco	PARURO	Paccaritambo
1396209	50354 César Vallejo	PARURO	Colcha
1372499	Integrada de Llaspay	PARURO	Colcha
1452705	CRFA Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq	PARURO	Colcha
1625565	CRFA Ayarkunaq Yachaywasin	PARURO	Paccaritambo
1372507	CRFA Waynacunaq Tikarinan Yachay Wasin	ACOMAY O	Rondocan
0621391	Cristo Rey Rondocan	ACOMAY O	Rondocan

Nota: Las II.EE. de la provincia de Acomayo se incluyen por estar bajo la jurisdicción administrativa de la UGEL Paruro.

3.2. La Democratización del Acceso a la Literatura

Se realizó una dotación de más de cuatro mil ejemplares de obras literarias, abarcando literatura universal, latinoamericana y peruana, seleccionadas mediante criterios que trascendían la conformación de un canon convencional (Tabla 2). La selección priorizó la pertinencia cultural y la capacidad de las obras para generar diálogos significativos con las experiencias vitales de los estudiantes de Paruro.

Obras como *Los ríos profundos*, *Warma Kuyay* y *Agua* no representaban textos culturalmente ajenos que debían “traducirse” o contextualizarse laboriosamente para hacerlos comprensibles a los estudiantes. Funcionaban simultáneamente como espejos y ventanas. Espejos que reflejaban aspectos de su propia experiencia social y cultural, permitiendo el reconocimiento y la validación de su realidad en la literatura considerada legítima. Ventanas que abrían perspectivas hacia la universalidad de los conflictos humanos, demostrando que las experiencias particulares de las comunidades andinas poseen relevancia y resonancia más allá de su contexto inmediato.

Junto a Arguedas, la colección incorporó obras de *El avaro* de Moliere, Obras completas de Edgar Allan Poe, Gabriel García Márquez, Miguel de Cervantes, William Shakespeare, Antonio Machado y poetas peruanos contemporáneos, entre muchos otros autores. Esta diversidad deliberada transmitía un mensaje implícito de enorme potencia simbólica: la literatura universal no constituye patrimonio exclusivo de élites urbanas con acceso privilegiado a capital cultural. Pertenece también, por derecho propio, a los jóvenes de comunidades rurales andinas como Paruro.

3.3. El Grupo Pionero: Veintisiete Docentes que Iniciaron el Movimiento

Simultáneamente a la provisión de libros, se implementó un proceso de formación docente. Un primer grupo de veintisiete docentes pioneros, seleccionados de diferentes instituciones educativas de la provincia, recibió capacitación intensiva en la metodología de las Tertulias Literarias Dialógicas. Esta formación trascendió la mera transmisión de técnicas o protocolos de implementación. Los docentes participantes experimentaron en primera persona la potencia transformadora del diálogo igualitario al participar ellos mismos en tertulias dialógicas durante el proceso formativo.

Estos docentes pioneros no fueron concebidos como meros replicadores mecánicos de una metodología diseñada externamente y transmitida verticalmente. Asumieron el rol de vanguardia del cambio pedagógico en sus respectivas instituciones educativas. Serían los primeros en demostrar mediante la práctica concreta que la implementación de tertulias dialógicas resultaba viable en sus contextos específicos. Serían los primeros en compartir el entusiasmo generado por los resultados observados con sus estudiantes. Serían también los primeros en enfrentar las resistencias y los temores naturales que toda innovación pedagógica genera entre colegas habituados a prácticas tradicionales.

3.4. La Expansión Acelerada: Cuando la Apropiación Institucional Transforma la Escala

Lo ocurrido durante los meses subsecuentes superó las expectativas más optimistas del diseño original del proyecto. El modelo de expansión no siguió la trayectoria predecible y

controlada que caracteriza a la mayoría de las intervenciones educativas innovadoras. La Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro adoptó una decisión institucional de naturaleza audaz que alteró fundamentalmente la dinámica y el alcance del proyecto.

Al comprobar los logros y avances en los estudiantes asumió a las Tertulias Dialógicas como política institucional propia desde el momento inicial de implementación. Esta decisión transformó radicalmente la naturaleza de la intervención, transitando de un proyecto con participación limitada y duración incierta a una iniciativa apropiada institucionalmente con voluntad explícita de alcance provincial.

“También nosotros podemos hacerlo eso podemos soñar por ejemplo ser alguien mejor en la vida para sacar así y después ser mejores personas al futuro”.

Estudiante

Se promovieron jornadas de sensibilización de alcance masivo donde docentes de diferentes instituciones educativas compartían públicamente sus primeras experiencias de implementación de tertulias, los desafíos enfrentados y los resultados iniciales observados con sus estudiantes. Se organizaron encuentros inter-institucionales donde estudiantes provenientes de diferentes comunidades participaban conjuntamente en tertulias dialógicas sobre las mismas obras literarias, generando una experiencia inédita de intercambio

que rompía el aislamiento geográfico tradicional entre escuelas rurales. Se lanzó una campaña interna de difusión que, combinando seriedad pedagógica con un toque de creatividad comunicacional, se denominó “Tertuliatón”, concepto que evocaba un maratón de tertulias con el objetivo de expandir viralmente la práctica por todo el territorio provincial (Figura 13).



Figura 13: Entrega de reconocimientos a las escuelas participantes de la Tertuliatón (2025)

El resultado de esta apropiación institucional superó incluso las proyecciones más optimistas. La iniciativa, diseñada originalmente para focalizarse en diez instituciones educativas de nivel secundario, fue ampliada por decisión autónoma de la propia Unidad de Gestión Educativa Local para abarcar las veintitrés instituciones de este nivel existentes en la provincia. La expansión no se detuvo en ese punto. Diversas instituciones de educación primaria, al observar el entusiasmo y los resultados preliminares en el nivel secundario, comenzaron a solicitar explícitamente su incorporación al proyecto,

generando una demanda espontánea por la innovación que no había sido anticipada en el diseño original.

3.5. La Apropiación Cultural: De Proyecto Externo a Práctica Institucional Propia

La dimensión más significativa de esta primera fase de implementación no residió en los indicadores cuantitativos de cobertura, aunque estos resultaron notablemente superiores a lo proyectado, sino en la transformación cualitativa de la percepción y apropiación de las tertulias dialógicas por parte de la comunidad educativa provincial.

Las tertulias transitaron progresivamente desde su percepción inicial como un proyecto promovido por la universidad o un programa impulsado por la Unidad de Gestión Educativa Local hacia su apropiación como una práctica pedagógica propia, validada por la experiencia directa y defendida por quienes la habían implementado. Docentes que inicialmente aplicaban la metodología con cierta inseguridad, siguiendo rigurosamente los protocolos aprendidos durante la formación, comenzaron a apropiarse creativamente de la metodología. Adaptaban aspectos específicos a sus contextos particulares sin alterar los principios fundamentales, experimentaban con variaciones en la selección de textos y defendían el valor de las tertulias ante colegas que manifestaban escepticismo inicial.

“Gracias a las tertulias dialógicas aprendí a hablar o expresar mi opinión frente al público y perdí el miedo.”

Estudiante Paruro.

Los directores de instituciones educativas, quienes en muchos casos habían percibido inicialmente las tertulias como una actividad pedagógica adicional más entre las múltiples demandas que enfrentan las escuelas, comenzaron a institucionalizarlas de manera formal. Asignaron horarios específicos y protegidos para la realización de tertulias en el calendario escolar. Incorporaron las tertulias dialógicas explícitamente en sus instrumentos formales de gestión institucional. Promovían esta práctica activamente en reuniones con las familias, explicando su fundamento y solicitando apoyo para fortalecer el hábito lector de los estudiantes.

La manifestación más elocuente de la apropiación de las tertulias por parte de la comunidad educativa provino de los propios estudiantes. La pregunta “¿cuándo hay tertulia, profesor?” se convirtió en una consulta recurrente en pasillos y patios escolares. Jóvenes que nunca habían completado la lectura de un libro entero comenzaron a solicitar obras en préstamo para llevarlas a sus hogares y continuar la lectura iniciada en la tertulia. Estudiantes caracterizados por su timidez extrema, que sistemáticamente evitaban participar oralmente en clases tradicionales, descubrían que en el círculo

horizontal de la tertulia dialógica su voz poseía el mismo valor epistemológico que la de cualquier otro participante, y esta validación los animaba progresivamente a compartir sus interpretaciones y reflexiones.

La comunidad educativa de Paruro estaba redescubriendo, a través de las tertulias dialógicas, una práctica ancestral que las metodologías educativas tradicionales de transmisión vertical habían marginado sistemáticamente: el poder transformador del diálogo comunitario en torno a historias compartidas como vehículo fundamental de construcción de conocimiento y fortalecimiento de vínculos sociales.

La primera fase de implementación había generado resultados que superaban las expectativas iniciales tanto en alcance cuantitativo como en profundidad de apropiación institucional y cultural. Sin embargo, la transformación apenas comenzaba su desarrollo

Capítulo II: Implementación de la Estrategia - Los Tres Productos Estratégicos (2022-2025)

La teoría del cambio diseñada para la provincia de Paruro se materializó mediante la ejecución coordinada de tres productos estratégicos interconectados. Este capítulo documenta cómo se desplegó territorialmente cada uno de estos componentes, transformando la planificación conceptual en acciones concretas que establecieron los fundamentos para los resultados subsecuentes (Tabla 3). La implementación no siguió una lógica mecánica de ejecución de actividades predefinidas, sino que constituyó un proceso orgánico alimentado por la sinergia de la alianza entre la Universidad Marcelino Champagnat y la Unidad de Gestión Educativa Local, y por la apropiación progresiva del modelo por parte de la comunidad educativa provincial.

Tabla 3.

Cuadro de la teoría del cambio para la implementación del proyecto en Paruro

RESULTADO FINAL	RESULTADOS INTERMEDIOS	RESULTADOS INMEDIATOS	PRODUCTOS
Contribuir a la mejora de los de aprendizaje de los estudiantes de 10 escuelas de la UGEL Paruro - Cusco	Incrementar los niveles de logro en comprensión lectora	Incrementar las habilidades comunicativas de los estudiantes	Implementación de las Tertulias Dialógicas en las instituciones educativas
	Potenciar la escalabilidad de las tertulias dialógicas en la jurisdicción de la UGEL Paruro	Instaurar capacidades en pedagogía dialógica a los docentes de secundaria de la provincia de Paruro	Conformación de la Red de formadores Atipasunchis
		Instaurar capacidades en gestión y liderazgo del equipo directivo y especialistas del nivel secundaria de la provincia de Paruro	Formación de Líderes Dialógicos

1. Producto 1: Implementación Provincial de las Tertulias Dialógicas

La piedra angular de la intervención consistió en la implementación sistemática de las Tertulias Literarias Dialógicas, la Actuación Educativa de Éxito con mayor impacto demostrado sobre competencias de comprensión lectora y habilidades de interacción comunicativa. La estrategia para su despliegue territorial se concibió como una campaña pedagógica intensiva diseñada para expandir rápidamente la práctica de lectura dialógica a través del sistema educativo provincial (Figura 14).

La campaña de implementación, denominada internamente Tertuliatón, articuló tres líneas de acción complementarias que operaron simultáneamente durante la fase inicial.



Figura 14: . Registro del avance de la Tertuliatón 2024, meta alcanzada de las 4000 tertulias gracias a las escuelas participantes de la provincia de Paruro.

La primera línea consistió en la dotación estratégica de recursos bibliográficos. El fundamento de esta línea reconocía que las tertulias dialógicas requieren como condición necesaria el acceso directo de estudiantes y docentes a obras literarias de calidad. Se realizó una inversión significativa para implementar o fortalecer bibliotecas en diez instituciones educativas seleccionadas estratégicamente, con una dotación inicial superior a tres mil ejemplares de literatura clásica universal, latinoamericana y nacional. La selección de títulos fue curada conjuntamente por el equipo académico de la universidad y los especialistas de la Unidad de Gestión Educativa Local, priorizando la pertinencia cultural y la capacidad de las obras para generar diálogos significativos. Se otorgó prominencia especial a obras como Yawar Fiesta y Los Ríos Profundos de José María Arguedas, que permiten a los estudiantes establecer conexiones entre las grandes narrativas de la literatura universal y su propia realidad sociocultural y cosmovisión andina.

La segunda línea implicó la formación de un grupo pionero de docentes implementadores. Se diseñó y ejecutó un programa intensivo de capacitación para un primer grupo de veintisiete docentes seleccionados de diferentes instituciones educativas. Este colectivo de docentes pioneros no solamente adquirió dominio metodológico de las tertulias dialógicas, sino que se constituyó en el núcleo inicial de un movimiento pedagógico que posteriormente se expandiría significativamente. Estos docentes llevaron las primeras experiencias de diálogo igualitario a sus aulas, demostrando mediante práctica concreta a sus colegas y directivos institucionales que existían formas alternativas y más efectivas de desarrollar competencias lectoras en los estudiantes.

La tercera línea, decisiva para el alcance final del producto, consistió en la institucionalización de las tertulias mediante liderazgo de la Unidad de Gestión Educativa Local. El factor determinante del éxito de esta fase fue el compromiso institucional de la Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro, que adoptó las tertulias dialógicas no como una iniciativa externa a ser tolerada o facilitada pasivamente, sino como una política central de gestión pedagógica provincial. Se emitieron directivas formales que establecieron las tertulias como práctica pedagógica prioritaria. Se incorporaron las tertulias en los instrumentos de monitoreo y supervisión pedagógica de la Unidad de Gestión Educativa Local. La dirección y el área de gestión pedagógica promovieron activamente la metodología mediante la organización de encuentros inter-institucionales y jornadas de sensibilización que generaron un clima de expectativa institucional y legitimidad pedagógica.

“En mis tiempos libres me gusta pastear mis vacas, leer mi libro y llevar mi obra al campo. Las Tertulias Literarias me ayudan a leer más rápido”.

Estudiante

Esta apropiación institucional por parte de la Unidad de Gestión Educativa Local generó una expansión orgánica significativamente superior a la proyección inicial. La iniciativa, diseñada originalmente para focalizarse en diez instituciones educativas de nivel secundario, se expandió hacia las veintitrés instituciones de este nivel existentes en la provincia. Adicionalmente, diversas instituciones de educación primaria comenzaron a replicar la metodología de manera autónoma. Las tertulias transitaron desde su estatus inicial de proyecto externo hacia su incorporación como componente de la identidad pedagógica provincial.

2. Producto 2: Conformación de la Red de Formadores Atipasunchis

La sostenibilidad de la transformación educativa requería trascender la mera instalación de prácticas pedagógicas para instaurar capacidades locales permanentes. El segundo producto estratégico se centró en la creación de una comunidad profesional de aprendizaje con capacidad para liderar la innovación desde el interior del sistema educativo provincial. La Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro, también denominada Red de Formadores Atipasunchis, término quechua que puede traducirse como venzámonos o superémonos, representa la materialización de este objetivo (Figura 15).

El surgimiento de esta red constituyó una evolución natural del proceso de implementación. A medida que avanzaba la adopción de tertulias dialógicas en las instituciones educativas, emergió un grupo de docentes con dominio excepcional de la metodología y compromiso destacado con su difusión. Estos

docentes, posteriormente reconocidos formalmente como Docentes Fortaleza, no solamente obtenían resultados notables en sus propias aulas, sino que comenzaron espontáneamente a compartir sus hallazgos y a resolver consultas de sus colegas mediante dinámicas informales de colaboración horizontal.

“...nos ha permitido poder unir a los docentes de los tres niveles y compartir experiencias pedagógicas, algo que muy pocas veces se hace por falta de tiempo”.

Docente

La alianza entre la Universidad Marcelino Champagnat y la Unidad de Gestión Educativa Local identificó el potencial transformador de estas dinámicas emergentes y proporcionó estructura institucional formal para potenciarlas. El primero de septiembre de 2023 se constituyó oficialmente la Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro, una red liderada por los propios docentes con el objetivo explícito de investigar, sistematizar y difundir buenas prácticas pedagógicas relacionadas con las Comunidades de Aprendizaje. Su finalidad consiste en operar como espacio permanente para el estudio colaborativo, la reflexión sobre la práctica y el apoyo mutuo profesional, garantizando que la calidad de la implementación no dependa de la presencia continua de agentes externos.

La red se organizó estructuralmente en torno a cinco Comunidades de Aprendizaje Profesional, grupos de investigación-acción enfocados en resolver los desafíos

pedagógicos más urgentes identificados por los propios docentes mediante procesos participativos de diagnóstico (Figura 15).



Figura 15: Reunión de la RECOPA 2024

La primera comunidad se dedica al apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje, concentrándose en el diseño y validación de estrategias específicas para estudiantes con mayores rezagos en competencias de lectoescritura.

La segunda comunidad, denominada El Chasqui Viajero, desarrolla un sistema innovador de bibliotecas itinerantes diseñado para llevar obras literarias directamente a las familias y comunidades, trascendiendo las limitaciones del acceso exclusivamente escolar a los libros.

La tercera comunidad se enfoca en cultura lectora, trabajando en la transformación de la lectura en una práctica social valorada más allá del espacio escolar formal.

“Yo participo de las tertulias porque me gusta expresarme libremente sin que nadie nos reclame”.

Estudiante.

La cuarta comunidad, dedicada a tertulias en el hogar, diseña estrategias específicas para involucrar a las familias en experiencias de lectura dialógica, extendiendo los principios pedagógicos desarrollados en las aulas hacia los espacios domésticos.

La quinta comunidad se orienta al fomento del hábito lector, desarrollando estrategias para incentivar la lectura autónoma y por motivación intrínseca en los estudiantes, trascendiendo la lectura exclusivamente escolar obligatoria.

La creación de la Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro constituyó un avance decisivo hacia la sostenibilidad institucional del proyecto. Representa la materialización de capital profesional local, un colectivo docente empoderado que no solamente aplica una estrategia diseñada externamente, sino que la recrea, la mejora continuamente mediante procesos de investigación-acción y asume responsabilidad por su expansión territorial.

2.1. Fortalecimiento del liderazgo pedagógico local

Se diseñaron e implementaron talleres específicos dirigidos a los Docentes Fortaleza, pero con un enfoque radicalmente

diferente al de las capacitaciones docentes convencionales que buscan formar replicadores mecánicos de protocolos estandarizados. El diseño formativo perseguía dos objetivos interconectados.

Primero, profundizar el dominio metodológico de estos docentes respecto del modelo integral de Comunidades de Aprendizaje, ampliando su comprensión más allá de las tertulias dialógicas hacia una visión sistémica que incorporara los fundamentos teóricos del aprendizaje dialógico y las diversas actuaciones educativas de éxito que componen el modelo completo.

“Antes yo era muy tímido. En mi salón no hablábamos, y menos aun cuando la profesora nos hacía preguntas o nos sacaba a la pizarra ... pero desde que llegaron las tertulias literarias todo cambió. Empezamos a hablar, conversar, entendernos y respetarnos. Ya no somos tímidos; hasta nos gusta leer.

Estudiante

Segundo, desarrollar capacidades específicas de tutoría y acompañamiento profesional entre colegas. Cómo observar prácticas pedagógicas de otros docentes con mirada constructiva que identifica fortalezas y oportunidades de mejora sin adoptar posturas evaluativas o sancionadoras. Cómo proporcionar retroalimentación efectiva que resulte genuinamente útil para el desarrollo profesional del colega

acompañado. Cómo sostener conversaciones reflexivas sobre la práctica pedagógica que promuevan el pensamiento crítico sobre la propia enseñanza. Cómo crear espacios psicológicamente seguros donde el error se reconozca como componente inevitable y valioso del aprendizaje profesional. El propósito no consistía en formar capacitadores que replicaran talleres estandarizados siguiendo manuales predefinidos. Se trataba de cultivar líderes pedagógicos con capacidad de ejercer liderazgo horizontal, docentes que pudieran acompañar a sus colegas desde una posición de paridad profesional, compartiendo aprendizajes y construyendo conocimiento de manera colaborativa, no desde posiciones jerárquicas de supuesta superioridad experta.

3. Producto 3: Formación de Líderes Dialógicos

El tercer pilar de la estrategia consistió en asegurar que el liderazgo del proceso de cambio estuviera firmemente anclado en la estructura de gestión educativa local. La sostenibilidad de largo plazo no podía depender exclusivamente del entusiasmo y compromiso de docentes de aula. Requería que los directivos institucionales y los especialistas de la Unidad de Gestión Educativa Local desarrollaran las herramientas conceptuales y capacidades de gestión necesarias para guiar, monitorear e institucionalizar formalmente la innovación pedagógica.



Figura 16: Diplomado en Comunidades de Aprendizaje - Cusco (2024) realizado en la sede de la Gerencia Regional de Educación del Cusco.

Para materializar este objetivo, la alianza entre la Universidad Marcelino Champagnat y la Unidad de Gestión Educativa Local implementó un programa ambicioso de desarrollo de capacidades mediante el Diplomado en Comunidades de Aprendizaje e Innovación Educativa (Figura 16). Se otorgaron becas integrales para que directivos de las instituciones educativas focalizadas, especialistas clave de la Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro y los Docentes Fortaleza más destacados pudieran certificarse académicamente y profundizar en los fundamentos científicos del aprendizaje dialógico y el liderazgo transformador.

Se han desarrollado dos cohortes consecutivas del diplomado, formando un núcleo consolidado de líderes pedagógicos que actualmente operan como principales garantes de la continuidad

del proyecto más allá del período de acompañamiento externo directo. Esta formación trascendió el plano teórico mediante la incorporación de componentes aplicados. Como requisito de certificación, cada participante debió diseñar y ejecutar planes de gestión y mejora orientados a aplicar los principios dialógicos en sus respectivos ámbitos de acción, ya sea a nivel de institución educativa mediante la incorporación de las Comunidades de Aprendizaje en el Proyecto Educativo Institucional y el Plan Anual de Trabajo, o a nivel de la Unidad de Gestión Educativa Local mediante el ajuste de los planes de monitoreo y acompañamiento pedagógico.

Este tercer producto resultó fundamental para completar la estrategia de sostenibilidad. Al formar sistemáticamente a los líderes del sistema educativo provincial, se garantizó que la transformación no constituyera un evento coyuntural de duración limitada, sino un proceso de cambio cultural arraigado en la propia gestión educativa institucional. La Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro no solamente facilitó o apoyó el proyecto durante su fase de implementación inicial. Lo internalizó como política institucional propia, lo lideró activamente y, mediante el desarrollo de sus líderes dialógicos, actualmente cuenta con la capacidad instalada necesaria para proyectarlo autónomamente hacia el futuro.

“La tertulia literaria me ayudó a relacionarme mejor con mi familia, ya que antes no hablaba mucho con ellos”.

Estudiante

El Diplomado en Comunidades de Aprendizaje e Innovación Educativa representa la apuesta estratégica de largo plazo de la alianza entre la Universidad Marcelino Champagnat y la Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro para garantizar la sostenibilidad institucional del modelo más allá del período de acompañamiento externo directo. Este programa de formación avanzada, desarrollado en dos cohortes consecutivas durante 2023 y 2024, trascendió la lógica de las capacitaciones docentes convencionales para constituirse en una inversión estratégica deliberada en el desarrollo de liderazgo educativo local.

3.1. Alcance y Cobertura del Programa

El programa se implementó mediante dos cohortes con alcance progresivamente ampliado. La primera cohorte, desarrollada durante 2023, formó a quince participantes, específicamente nueve directores de instituciones educativas y seis especialistas de la Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro. La segunda cohorte, implementada durante 2024, expandió significativamente su alcance territorial con cincuenta y dos participantes provenientes de diferentes provincias de la región Cusco, incluyendo veinticinco participantes de la provincia de Paruro.

De los cincuenta y siete becarios inicialmente inscritos en abril de 2024, cuarenta y siete completaron exitosamente el programa formativo, recibiendo certificación oficial otorgada por la Universidad Marcelino Champagnat (Figura 17). Los participantes certificados incluyeron docentes de aula, directores de instituciones educativas y especialistas técnicos de gestión educativa. Las sesiones formativas se realizaron en modalidad presencial con el respaldo institucional de la

Gerencia Regional de Educación del Cusco.

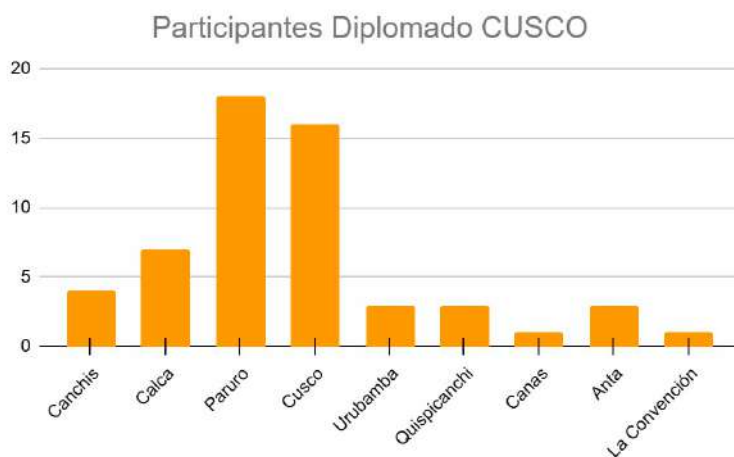


Figura 17: Participantes del Diplomado en Cusco (2024)

3.2. Impacto Institucional del Diplomado

Los indicadores cuantitativos de participación evidencian la profundidad de esta inversión institucional y su potencial para garantizar sostenibilidad. El ochenta por ciento de los especialistas técnicos de la Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro completaron el diplomado, transformándose en expertos locales del modelo con certificación universitaria formal. El setenta por ciento de los directivos de instituciones educativas cursaron el programa, modificando sustancialmente su comprensión del liderazgo pedagógico y de las posibilidades de transformación institucional. Más del cuarenta por ciento de los docentes del territorio participaron en el diplomado, generando una masa crítica amplia de profesionales con formación especializada en el modelo.

El impacto práctico del diplomado se evidencia en la implementación efectiva de las metodologías aprendidas. El setenta y cinco por ciento de los docentes participantes implementaron tertulias literarias dialógicas en sus instituciones educativas durante o inmediatamente después de completar el diplomado. El noventa y cinco por ciento de los docentes del diplomado participaron, mediante becas proporcionadas por el proyecto, en el Encuentro Nacional de Innovación Educativa realizado en Lima, experiencia que amplió significativamente sus horizontes profesionales y fortaleció su identidad como innovadores educativos.

Adicionalmente, se organizó un Hackathon de Impulso a la Lectura que congregó a docentes de distintas comunidades para diseñar colaborativamente estrategias innovadoras orientadas a fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes. Esta experiencia fortaleció las redes profesionales horizontales entre docentes de diferentes instituciones y generó propuestas concretas de intervención pedagógica contextualizadas a las realidades específicas de sus aulas.

3.3. Los Docentes Fortaleza: Liderazgo Pedagógico Horizontal desde las Instituciones Educativas

En las instituciones educativas que habían incorporado las tertulias dialógicas con mayor intensidad y sistematicidad, comenzó a manifestarse un fenómeno significativo en los espacios informales de interacción profesional: pasillos, salas de profesores, momentos de recreo y otras instancias no estructuradas de encuentro docente.

“A mí lo que más me gusta de la tertulia literaria es cuando nos enseña a hablar. Poco a poco he estado perdiendo el temor a hablar, porque no me gustaba hablar en público, y eso es lo que me ha enseñado la tertulia literaria”.

Estudiante

Los docentes que habían desarrollado mayor dominio metodológico de las tertulias dialógicas, aquellos que habían transitado desde la aplicación mecánica de protocolos hacia una apropiación profunda de los principios del diálogo igualitario y habían encontrado su propia voz pedagógica en este enfoque, comenzaron a recibir consultas sistemáticas de sus colegas. Las preguntas reflejaban las inquietudes prácticas genuinas que surgen cuando los docentes intentan implementar innovaciones pedagógicas que desafían sus esquemas habituales de enseñanza. Cómo lograr que todos los estudiantes participen activamente en las tertulias. Cómo responder pedagógicamente cuando un estudiante no ha realizado la lectura asignada. Cómo estructurar efectivamente una sesión para maximizar el diálogo igualitario.

Estos docentes, que posteriormente serían reconocidos formalmente mediante la denominación de Docentes Fortaleza, comenzaron a compartir de manera informal sus experiencias acumuladas, sus estrategias prácticas, sus aprendizajes derivados de errores y ajustes realizados en sus propias aulas. Se conformaron redes informales de apoyo mutuo profesional que operaban sin estructuras burocráticas

formales. Un docente con mayor trayectoria acompañaba a un colega que iniciaba la implementación de tertulias. Una profesora especialista en comunicación asesoraba a un colega del área de ciencias sociales en aspectos específicos de análisis textual. Un maestro de una escuela rural visitaba una institución educativa del centro urbano provincial para observar directamente tertulias en funcionamiento y aprender de la experiencia de sus pares.

Estas dinámicas de colaboración horizontal se desarrollaron sin esperar autorizaciones formales ni estructuras institucionales establecidas previamente. Impulsados por el entusiasmo generado por las transformaciones que observaban cotidianamente en sus aulas y por el convencimiento sobre el valor de la metodología, estos docentes comenzaron a conformar espontáneamente comunidades profesionales de aprendizaje caracterizadas por la reciprocidad y el compromiso compartido con la mejora pedagógica.

4. El Liderazgo de la Unidad de Gestión Educativa Local: Voluntad Política y Apropiación Institucional

El factor que hizo posible toda la transformación subsecuente fue la decisión estratégica de la Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro de asumir un rol protagónico activo en lugar de adoptar una posición de beneficiaria pasiva de una intervención externa. Bajo liderazgo institucional visionario, la Unidad de Gestión Educativa Local aportó el activo más crucial para cualquier proceso de cambio educativo sostenible: voluntad política genuina y liderazgo local comprometido.

Sin este elemento fundamental, ningún modelo pedagógico, independientemente de su solidez teórica o evidencia empírica de efectividad, puede generar raíces institucionales profundas.

Este liderazgo se manifestó mediante acciones concretas de múltiples dimensiones. La Unidad de Gestión Educativa Local facilitó el acceso a las instituciones educativas de nivel secundario de la provincia, no con la resistencia burocrática habitual que frecuentemente caracteriza las relaciones entre instancias de gestión pública y actores externos, sino con disposición estratégica para la innovación. Movilizó a sus directivos institucionales y especialistas técnicos no como observadores externos de un proyecto ajeno, sino como co-diseñadores activos del proceso de transformación.

La decisión más significativa desde la perspectiva de sostenibilidad consistió en adoptar las Comunidades de Aprendizaje como política institucional propia desde el momento inicial de implementación. Las Comunidades de Aprendizaje no fueron presentadas a las instituciones educativas del territorio como un proyecto de la universidad que debía implementarse por mandato externo, sino como la estrategia provincial de mejora de aprendizajes apropiada institucionalmente por la Unidad de Gestión Educativa Local. Este posicionamiento discursivo, que podría considerarse superficialmente como un aspecto menor de comunicación, resultó fundamental para garantizar la legitimidad y pertinencia territorial de la intervención.

“Gracias a las tertulias dialógicas aprendí a hablar o expresar mi opinión frente al público y perdí el miedo.”

Estudiante de Paruro.

La Unidad de Gestión Educativa Local asignó recursos humanos propios al proyecto mediante la conformación de un equipo técnico local con dedicación específica a la implementación y seguimiento de las Comunidades de Aprendizaje. Facilitó toda la logística necesaria para que la intervención alcanzara efectivamente las comunidades más remotas de la provincia, incluyendo coordinación de transporte, provisión de espacios físicos para talleres de formación, articulación con directores institucionales y convocatoria a reuniones de coordinación. Incorporó las Actuaciones Educativas de Éxito en sus instrumentos formales de gestión institucional, específicamente en el Proyecto Educativo Institucional y el Plan Anual de Trabajo, así como en sus protocolos de monitoreo y supervisión pedagógica y en su planificación operativa anual.

El rol de la Unidad de Gestión Educativa Local no se limitó a funciones pasivas de facilitación logística. Operó como socio estratégico que participó activamente en el co-diseño de las estrategias específicas de implementación territorial, co-ejecutó las actividades formativas y de acompañamiento, co-evaluó los avances logrados y los obstáculos enfrentados, y participó en las decisiones de ajuste estratégico cuando las circunstancias lo requirieron.

Estos indicadores demuestran que la sostenibilidad del modelo no depende de un grupo reducido de docentes pioneros ni de la presencia permanente de la universidad en el territorio. Se fundamenta en una red amplia y profunda de líderes educativos locales que han internalizado los fundamentos teóricos del modelo, que han reflexionado críticamente sobre su propia práctica pedagógica, y que poseen la certificación académica formal y la confianza profesional necesarias para formar a otros colegas.

5. La Sinergia como Factor Multiplicador: Cuando lo Local y lo Académico se Potencian Mutuamente

La combinación de liderazgo local con voluntad política institucional aportada por la Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro y acompañamiento estratégico sostenido con rigor académico proporcionado por la Universidad Marcelino Champagnat constituyó la fórmula que hizo posible una transformación educativa que los indicadores previos sugerían altamente improbable en el plazo observado.

La universidad, operando independientemente, no habría logrado resultados equivalentes aunque hubiera dispuesto del modelo pedagógico más efectivo validado por evidencia internacional, si la Unidad de Gestión Educativa Local no lo hubiera adoptado como política institucional propia y no hubiera movilizadado sus recursos y legitimidad territorial para su implementación. Recíprocamente, la Unidad de Gestión Educativa Local, independientemente de la intensidad de su voluntad política de transformación, no habría alcanzado estos resultados sin el respaldo técnico especializado, los recursos

materiales y el acompañamiento persistente de una institución académica comprometida con el territorio más allá de lógicas extractivistas de investigación.

La potencia transformadora residió precisamente en la sinergia generada por esta convergencia institucional. Las capacidades y recursos aportados por cada institución no se sumaron aritméticamente sino que se multiplicaron mediante dinámicas de reforzamiento mutuo, generando resultados significativamente superiores a los que cada institución habría logrado operando autónomamente.

“Un alumno de cuarto grado cambió su tipo de expresión, [ahora tiene] más confianza para su expresión en público, inclusive realizando exposiciones.”

Director

6. Principios Transferibles para Alianzas Transformadoras en Contextos Similares

La experiencia documentada en Paruro demuestra que cuando instancias de gestión pública educativa se abren genuinamente a la colaboración y la innovación, superando resistencias burocráticas y desconfianzas ante actores externos, y cuando instituciones académicas se comprometen auténticamente con la realidad territorial, trascendiendo lógicas extractivistas de investigación y elitismo institucional, resulta posible generar transformaciones educativas sistémicas incluso en contextos caracterizados por múltiples limitaciones estructurales.

Los principios que sustentaron esta alianza pueden orientar el diseño de colaboraciones similares en otros territorios. Primero, co-diseño genuino desde el momento inicial de la intervención, no imposición de modelos pedagógicos cerrados diseñados unilateralmente por la institución externa. Segundo, horizontalidad real en las relaciones institucionales, no asimetrías de poder disfrazadas retóricamente como colaboración. Tercero, presencia territorial sostenida en el tiempo, no intervenciones esporádicas de corta duración que no permiten acompañar procesos complejos de cambio cultural e institucional. Cuarto, apropiación local genuina de la innovación pedagógica mediante procesos de institucionalización formal y cultural, no dependencia perpetua de la institución externa como condición para la continuidad de las prácticas introducidas. Quinto, inversión estratégica en desarrollo de liderazgo educativo local, no solamente en actividades de implementación de corto plazo. Sexto, sistematización rigurosa de experiencias y aprendizajes, no solamente ejecución de actividades sin procesos reflexivos de documentación y análisis.

La alianza entre la Universidad Marcelino Champagnat y la Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro no estuvo exenta de tensiones, desacuerdos y momentos de incertidumbre sobre las mejores estrategias a adoptar. Sin embargo, poseyó elementos más fundamentales que la ausencia de conflictos: compromiso mutuo sostenido en el tiempo, respeto genuino entre instituciones con culturas organizacionales diferentes, y voluntad compartida de aprender colaborativamente mediante la acción y la reflexión sistemática sobre la práctica. Estos elementos resultaron finalmente determinantes para los resultados transformadores alcanzados.

Capítulo III: La Evidencia de la Transformación - Resultados e Impacto (2022-2025)

Este capítulo documenta la evidencia empírica de la transformación educativa generada por el proyecto Comunidades de Aprendizaje en Paruro. La presentación sistemática de resultados cuantitativos y cualitativos demuestra el cumplimiento de los objetivos establecidos en el marco lógico, específicamente los resultados inmediatos relacionados con el desarrollo de habilidades comunicativas y los resultados intermedios vinculados a la mejora en los logros de aprendizaje.

1 Evolución de los Indicadores de Aprendizaje: Del Diagnóstico Crítico al Liderazgo Regional

1.1 La Situación de Partida: Indicadores Críticos Post-Pandemia (2022)

El diagnóstico inicial realizado por Lucchetti (2022) estableció una línea de base que revelaba la magnitud del desafío educativo en Paruro. Los indicadores de comprensión lectora mostraban una situación particularmente crítica en el contexto post-pandémico. Según la Evaluación Censal de Estudiantes 2019, última medición prepandemia disponible, solamente el 4.3% de estudiantes de educación secundaria en Paruro alcanzaba el nivel satisfactorio en comprensión lectora, cifra significativamente inferior al promedio regional del 11.7% y al nacional del 14.5%.

Las evaluaciones diagnósticas aplicadas al reinicio de clases presenciales en 2022 revelaron un deterioro adicional de las competencias. Un muestreo realizado en siete instituciones educativas identificó que 19 estudiantes de primer y segundo

año de secundaria no podían leer y 22 no podían escribir, evidenciando casos de analfabetismo funcional no anticipados en la planificación inicial del proyecto. Extrapolando estos datos a la población total de Paruro, se estimó que aproximadamente 60 estudiantes carecían de habilidades básicas de lectura y 69 de escritura en los primeros grados de secundaria.

En términos de habilidades comunicativas orales, el diagnóstico mostró limitaciones severas. Solo el 13% de estudiantes evaluados lograba explicar sesgos o contradicciones en textos orales. La observación directa en aulas documentó que los estudiantes no asumían roles activos en su participación, limitándose a responder preguntas directas sin desarrollar argumentación espontánea. Los docentes caracterizaban a sus estudiantes con descriptores como “poco interés”, “dificultad para expresarse oralmente” e “inseguridad generada por el confinamiento”.

1.2 La Trayectoria de Mejora: Evidencia del Sistema Regional (2023-2024)

El análisis de los datos del Sistema Regional de Sistematización de Evaluaciones (SIRESE) documenta una trayectoria ascendente consistente en los indicadores de comprensión lectora durante el período de intervención. Para garantizar la comparabilidad temporal, el análisis se concentró en 522 estudiantes de seis instituciones educativas de Paruro que contaban con evaluaciones completas en ambos períodos.

“Este espacio de las Tertulias nos ayuda a la convivencia en toda nuestra Comunidad Educativa. Practicamos los valores, la igualdad en cada uno de nosotros.”

Docente

Los resultados agregados para Paruro muestran una transformación significativa en la distribución de niveles de logro. En el primer semestre de 2023, solo el 3% de estudiantes alcanzaba el nivel “Logrado” en el área de Comunicación, mientras que el 77% se ubicaba en el nivel “Inicio”. Para el cierre del segundo semestre de 2024, el porcentaje de estudiantes en el nivel “Logrado” se había multiplicado por diez, alcanzando el 30%, mientras que la proporción en el nivel “Inicio” se redujo al 45%, representando una disminución de 32 puntos porcentuales.

Al focalizar el análisis en las cuatro instituciones educativas directamente intervenidas por el proyecto para las cuales se dispone de datos completos, los resultados son igualmente significativos. El nivel “Logrado” experimentó un incremento del 2% al 26%, un crecimiento de 24 puntos porcentuales. Simultáneamente, el porcentaje de estudiantes en el nivel “Inicio” disminuyó del 42% al 23%, una reducción de 19 puntos porcentuales. El 46.2% del total de estudiantes evaluados en estas instituciones lograron mejorar su nivel de desempeño entre 2023 y 2024.

1.3 El Hito Histórico: Liderazgo en la Evaluación Nacional (2024)

El resultado más significativo y de mayor visibilidad pública fue el desempeño de Paruro en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2024. Por primera vez, la UGEL Paruro alcanzó el primer lugar en comprensión lectora a nivel primaria entre las 14 Unidades de Gestión Educativa Local de la región Cusco. Este logro es particularmente notable considerando que Paruro superó a provincias con condiciones socioeconómicas significativamente más favorables y mayor acceso a recursos educativos (Figura 18). Si bien el enfoque del proyecto fue en secundaria, la UGEL, por propia iniciativa, convirtió la estrategia en política pública provincial desde fines del 2023 para inicial, primaria y secundaria (Figura 18).

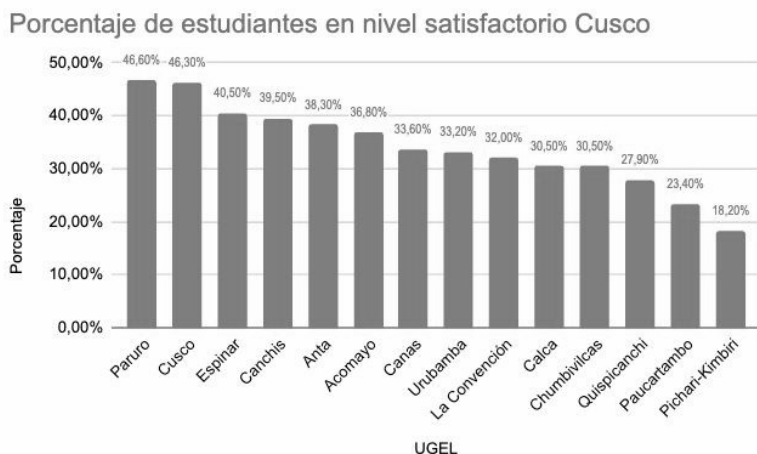


Figura 18: Porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio en Lectura. Elaboración propia a partir de datos ENLA 2024

Este resultado trasciende su valor simbólico para constituirse en validación externa del modelo implementado. La Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA), como evaluación estandarizada nacional con representatividad estadística, proporciona evidencia robusta de que las mejoras observadas no se limitan a percepciones subjetivas o evaluaciones internas, sino que se traducen en desempeño superior en instrumentos de medición independientes y rigurosos.

2. Transformación de las Habilidades Comunicativas: Evidencia Multidimensional

2.1 La Perspectiva Estudiantil: De la Timidez a la Confianza

Las encuestas aplicadas a 201 estudiantes de las instituciones participantes revelan una transformación profunda en sus capacidades comunicativas y su autopercepción como aprendices. El 94% de los estudiantes encuestados reporta mejoras en su comprensión lectora, distribuidas entre quienes perciben mejoras significativas (38%) y moderadas (56%). Esta percepción se correlaciona directamente con los avances observados en las evaluaciones objetivas del SIRESE (Tabla 4).

Tabla 4.

Encuesta realizada a 201 estudiantes sobre la transformación en sus capacidades comunicativas y su autopercepción como aprendices

Mejora en Comprensión Lectora	94%
Mejora significativa	38%
Mejora moderada	56%

Los cambios más frecuentemente identificados por los propios estudiantes se concentran en dos dimensiones fundamentales. Primero, el desarrollo de competencias cognitivas, donde destacan “comprendo mejor lo que leo” como el cambio más reportado. Segundo, el fortalecimiento socioemocional, particularmente “tengo más confianza para expresar mis ideas”, aspecto mencionado consistentemente en los testimonios cualitativos.

El análisis de las respuestas abiertas revela patrones consistentes de transformación personal. Los estudiantes describen su trayectoria con expresiones como “aprendí a vencer el miedo a hablar en público”, “puedo expresarme con mayor claridad y sin temor a ser juzgado” y “ahora puedo argumentar y defender mis opiniones”. Estas descripciones contrastan marcadamente con las caracterizaciones de timidez e inseguridad documentadas en el diagnóstico inicial de 2022.

En términos de hábitos lectores, el 87% de los estudiantes reporta haber incrementado su gusto por la lectura, con un 38% indicando que las tertulias han aumentado notablemente su interés lector. Los datos sobre cantidad de libros leídos corroboran esta transformación: el 76% de estudiantes ha leído al menos dos libros completos gracias a las tertulias, con un 24% reportando haber leído más de cinco libros.

Adicionalmente, el 58% indica haber leído al menos un libro por iniciativa propia fuera de las actividades escolares obligatorias.

“Observé que una estudiante [...] se ‘enganchó’ con la lectura y se quedaba en el aula para seguir con su lectura.”

Director

En términos de hábitos lectores, el 87% de los estudiantes reporta haber incrementado su gusto por la lectura, con un 38% indicando que las tertulias han aumentado notablemente su interés lector. Los datos sobre cantidad de libros leídos corroboran esta transformación: el 76% de estudiantes ha leído al menos dos libros completos gracias a las tertulias, con un 24% reportando haber leído más de cinco libros. Adicionalmente, el 58% indica haber leído al menos un libro por iniciativa propia fuera de las actividades escolares obligatorias.

2.2.2 La Valoración Docente: Evidencia de Cambio Pedagógico y Estudiantil

La encuesta aplicada a 81 docentes de once instituciones educativas proporciona una perspectiva profesional sobre las transformaciones observadas. El 79% de los docentes percibe mejoras de moderadas a significativas en sus estudiantes, mientras que solo el 2% considera que no ha habido ninguna mejora. Esta valoración agregada se descompone en múltiples dimensiones específicas de desarrollo (Tabla 5).

Tabla 5.

Encuesta sobre transformaciones observadas a 81 docentes de 11 Instituciones Educativas

Transformaciones observadas	Docentes
Mejora moderadas a significativas	79%
No ha habido ninguna mejora	2%

En el ámbito de la expresión oral, los docentes reportan consistentemente que los estudiantes “participan más”, “se sienten con mayor confianza para compartir sus ideas” y “se comunican de manera más fluida”. Los testimonios docentes documentan transiciones específicas: “estudiantes que inicialmente eran poco participativos, retraídos o inseguros han empezado a intervenir de manera activa en las tertulias” y “alumnos pasaron de ser tímidos a expresarse con soltura”.

Respecto al desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad argumentativa, áreas identificadas como las más débiles en 2022, los docentes observan avances sustanciales. Reportan que los estudiantes “muestran mayor capacidad para entender los textos, analizar ideas y reflexionar sobre lo que leen” y que “relacionan mejor los contenidos con su propia vida y contexto”. La capacidad de argumentación, específicamente señalada como deficitaria en el diagnóstico inicial, ahora es identificada por los docentes como una de las competencias más fortalecidas.

Los docentes también identifican diferencias de género en

los patrones de mejora. El 23% de los docentes que observan diferencias reporta que las estudiantes mujeres muestran mayor interés, responsabilidad y mejor desempeño en expresión escrita y comprensión lectora. Por su parte, los estudiantes varones son percibidos con mayor desenvolvimiento en expresión oral y mayor espontaneidad en las intervenciones.

2.2.3 La Validación Directiva: Cambio Sistémico y Cultural

Los doce directores de las instituciones participantes proporcionan una perspectiva institucional que valida y complementa las percepciones de estudiantes y docentes. El 100% de los directores percibe mejoras de moderadas a significativas en las competencias comunicativas de sus estudiantes. Sus observaciones se concentran en dimensiones específicas que evidencian cambio sistémico.

Los directores identifican mejoras concretas en comprensión lectora con mayor capacidad para interpretar textos, incremento del vocabulario y fluidez verbal, mejora en la expresión oral con ideas planteadas con mayor coherencia y seguridad, desarrollo de hábitos de lectura incorporados como parte de la vida cotidiana, y mayor participación con reducción de la timidez y mejoras en la socialización.

“La tertulia es un espacio en el cual no hay alguien que sepa más, todos somos iguales y todas las opiniones son válidas.”

Docente

Los testimonios directivos proporcionan evidencia anecdótica poderosa del cambio. Un director relata: “en Accha, observé que una estudiante, al conocer la tertulia dialógica se ‘enganchó’ con la lectura y se quedaba en el aula para seguir con su lectura”. Otro documenta: “Un alumno de cuarto grado de secundaria como resultado de la práctica de tertulias dialógicas cambió su tipo de expresión con más confianza para su expresión en público, inclusive realizando exposiciones en redes sociales”.

3. Impacto en el Clima Escolar y las Relaciones Interpersonales

3.1 Transformación de las Dinámicas entre Pares

El 86% de los estudiantes reporta mejoras en sus relaciones con compañeros, distribuyéndose entre quienes perciben mejoras significativas (48%) y moderadas (38%). Los aspectos específicos de mejora más frecuentemente mencionados incluyen mayor capacidad para compartir ideas, mejor disposición para escuchar con atención, y reducción de conflictos en el aula (Tabla 6).

Tabla 6.

Encuesta sobre el Clima Escolar y Relaciones Interpersonales

Clima Escolar y Relaciones Interpersonales	Estudiantes encuestados
Mejora en relaciones con sus compañeros	86%

Los docentes corroboran esta percepción, reportando que las tertulias han propiciado una transformación principalmente de moderada a significativa en las relaciones entre estudiantes. Observan que los espacios de diálogo horizontal han permitido que estudiantes que previamente no interactuaban desarrollen vínculos de colaboración y respeto mutuo.

3.2 Evolución de la Relación Docente-Estudiante

Si bien el impacto en la relación profesor-alumno es percibido como más moderado que el observado entre pares, sigue siendo positivo. El 48% de los estudiantes percibe que su relación con los docentes ha mejorado significativamente, mientras que el 31% identifica mejoras moderadas. Los docentes reportan transformaciones en su propia práctica pedagógica, transitando de roles de transmisores de conocimiento a facilitadores del diálogo, lo que ha generado ambientes de mayor confianza en el aula.

3.3. Percepciones de las Familias sobre el Impacto de las Tertulias Dialógicas

Las familias de los estudiantes han manifestado percepciones altamente positivas respecto del impacto de las tertulias dialógicas en el desarrollo integral de sus hijos. Los testimonios recogidos revelan múltiples dimensiones de transformación que trascienden el ámbito académico estrictamente definido.

Una madre de familia expresó su valoración de los aprendizajes que las tertulias generan en dimensiones sociales y éticas. Según su testimonio, en las tertulias se transmiten valores y se aprenden contenidos nuevos. Las sesiones enseñaron a los estudiantes a desarrollar empatía hacia los demás, entre

múltiples otros aprendizajes. Su percepción es que las tertulias mejoran diversos aspectos del desarrollo de los estudiantes, enseñándoles a compartir experiencias y a socializar de manera efectiva.

“Ha sido muy exitoso ver sesiones desarrollándose con una tertulia dialógica sobre un tema artístico, matemático, religioso... y ha sido muy enriquecedor y exitoso para nuestros estudiantes.”

Docente

Otra madre manifestó cambios específicos observables en los hábitos de su hija. Antes de participar en las tertulias, su hija no leía libros de manera autónoma. Actualmente observa que practica la lectura de forma regular. Adicionalmente, reporta una mejora significativa en la comunicación entre madre e hija, dimensión que previamente se encontraba limitada. Expresa satisfacción profunda al constatar que su hija ha desarrollado el hábito lector de manera genuina.

Una tercera madre identificó transformaciones en aspectos socioemocionales de su hija. Observa que se desenvuelve con mayor soltura en interacciones sociales, habiendo superado la timidez que previamente la caracterizaba. Identifica además un incremento en el interés de su hija por la lectura, manifestando gusto por múltiples obras literarias. Su valoración general es que está observando resultados positivos concretos derivados de la participación de su hija en las tertulias dialógicas.

Estos testimonios, representativos de percepciones más amplias documentadas en las encuestas aplicadas, evidencian que el impacto de las tertulias dialógicas trasciende el desarrollo de competencias académicas medibles mediante pruebas estandarizadas para abarcar dimensiones sociales, emocionales y motivacionales del desarrollo integral de los estudiantes. Estas dimensiones, valoradas profundamente por las familias, constituyen objetivos educativos legítimos y fundamentales que complementan los logros en competencias lectoras formalmente evaluadas.

4. Análisis de Sostenibilidad e Institucionalización

4.1 Integración en Instrumentos de Gestión

La sostenibilidad del modelo se evidencia en su nivel de institucionalización. Nueve de las diez instituciones educativas focalizadas han incorporado formalmente las tertulias dialógicas en sus instrumentos de gestión institucional. Cuatro instituciones las han integrado plenamente tanto en el Proyecto Educativo Institucional como en el Plan Anual de Trabajo. Esta formalización trasciende el cumplimiento burocrático para representar apropiación institucional genuina del modelo.

4.2 Disposición para la Continuidad

Los indicadores de apropiación y sostenibilidad son altamente positivos. El 86% de los docentes manifiesta disposición para continuar implementando tertulias incluso sin apoyo externo, distribuyéndose entre quienes consideran “muy probable” (46%) y “probable” (40%) mantener la práctica. Entre los

estudiantes, el 76% expresa deseo explícito de que las tertulias continúen el siguiente año escolar.

5. Consideraciones Metodológicas y Limitaciones

La interpretación de estos resultados debe considerar las limitaciones metodológicas identificadas. La ausencia de un grupo de control rigurosamente establecido impide atribución causal definitiva de los cambios observados exclusivamente al proyecto. La comparación con dos escuelas no tratadas de Paruro, que mostraron mejoras de 22 puntos porcentuales versus 19 en las escuelas tratadas, sugiere la posible influencia de factores externos no controlados.

Adicionalmente, la heterogeneidad en la implementación, con algunos docentes reportando hasta 48 meses de práctica de tertulias mientras otros indican apenas 6 meses, introduce variabilidad que complica el análisis de dosis-respuesta. La intervención diferenciada aplicada a estudiantes con analfabetismo funcional, aunque pedagógicamente necesaria, altera las condiciones de comparabilidad interna.

A pesar de estas limitaciones, la convergencia de evidencia desde múltiples fuentes y perspectivas proporciona un cuadro consistente de transformación educativa significativa. La triangulación entre resultados de evaluaciones estandarizadas, percepciones de múltiples actores educativos y observaciones cualitativas documentadas fortalece la validez de las conclusiones sobre el impacto positivo del proyecto en las competencias comunicativas y los logros de aprendizaje en Paruro.

Capítulo IV: Lecciones Aprendidas y Condiciones de Escalabilidad

El desempeño destacado del proyecto en Paruro no resultó de circunstancias fortuitas, sino de la aplicación deliberada de principios fundamentados en la mejor evidencia disponible sobre cambio sistémico en educación. Los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje 2024, donde Paruro destacó en lectura en cuarto grado de primaria por encima de las otras trece Unidades de Gestión Educativa Local de la región Cusco, superando incluso a zonas con mayores ventajas económicas y sociales, constituyen evidencia empírica de la efectividad de un modelo que integró conscientemente los aportes teóricos de investigadores como Sarason (1996) y Fullan (2023, 2025) sobre transformación educativa sistémica. Este capítulo analiza críticamente ese proceso, identificando cómo la convergencia entre teoría del cambio educativo y práctica contextualizada generó las condiciones para una transformación sostenible y potencialmente escalable.

1. Fundamentos Teóricos del Modelo: La Convergencia entre Teoría y Práctica

El éxito del modelo Paruro puede atribuirse, en parte significativa, a la aplicación consciente de los principios del cambio sistémico establecidos por la investigación educativa internacional (Day et al., 2000; Fullan & Quinn, 2015; Hargreaves et al., 2018; Hargreaves & Shirley, 2019; Leithwood et al., 2008; Mourshed et al., 2012). Siguiendo las advertencias de Sarason sobre por qué fracasan los esfuerzos de cambio educativo, el proyecto evitó desde su concepción las concepciones demasiado simples del proceso de cambio y adoptó una visión comprehensiva del sistema escolar (1982). En lugar de conceptualizar la intervención como un proceso

de ingeniería social con pasos predefinidos, se entendió el cambio como un asunto fundamentalmente institucional y cultural que requería confrontar las regularidades existentes en las escuelas, tanto en comportamientos como en estructuras programáticas.

La perspectiva de Fullan sobre el cambio sistémico informó la arquitectura del modelo, particularmente en su énfasis en la coherencia y el propósito moral compartido. El proyecto no se limitó a intervenciones fragmentadas o soluciones aisladas, sino que adoptó un enfoque de reforma de tres niveles que articuló cambios en la escuela y la comunidad como base, la Unidad de Gestión Educativa Local como nivel intermedio crítico, y la búsqueda de influencia en políticas regionales y nacionales como horizonte de escalabilidad. Esta visión multinivel reconoció que la transformación educativa sostenible requiere cambios y nuevas capacidades en todos los niveles del sistema y, crucialmente, en las relaciones entre ellos.

2. Los Factores de Éxito: Arquitectura del Cambio Sistémico Informada por la Evidencia

La transformación educativa observada en Paruro se fundamentó en pilares estratégicos que reflejan directamente las lecciones de la literatura sobre cambio educativo efectivo.

2.1. Liderazgo Institucional como Guardián del Cambio

El liderazgo institucional ejercido por la Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro ejemplificó lo que Sarason

identifica como el rol crucial del liderazgo como guardián del cambio (1996). La Unidad de Gestión Educativa Local no operó como receptor pasivo de programas externos, sino que asumió un papel proactivo otorgando legitimidad institucional al proyecto mediante la emisión de directivas formales, el liderazgo de campañas de movilización como el Tertuliatón estuvieron basadas en las ideas de Ganz (2009, 2024), y la utilización estratégica de sus mecanismos de monitoreo pedagógico.

“Las tertulias nos gustan tanto que hasta las mamás y los papás vienen al colegio a leer con nosotros. Los profesores también hacen tertulias; los hemos visto”.

Estudiante

Este liderazgo se caracterizó por la implementación de lo que Fullan y Queen denominan los impulsores correctos del cambio (2023). En lugar de recurrir a la rendición de cuentas punitiva basada en pruebas estandarizadas y rankings que castigan, el modelo priorizó el desarrollo de capacidades mediante el fomento de la mejora continua. La definición y seguimiento riguroso de Metas Crucialmente Importantes representó una aplicación práctica del principio de la necesidad de objetivos claramente verificables con consecuencias observables, alejándose de las abstracciones bien intencionadas pero inverificables que caracterizan muchos esfuerzos de reforma (McChesney et al., 2022).

2.2. Empoderamiento Docente y Reculturización del Sistema

El proceso de empoderamiento docente mediante la Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro (RECOPA) respondió directamente a la advertencia de Sarason (1996) sobre la necesidad de superar la psicología individual que culpa al personal escolar por las deficiencias del sistema. En lugar de asumir que los problemas educativos reflejan insuficiencias de los maestros, el proyecto formuló el problema de tal manera que exigía la participación docente en virtud de cómo se planteaba el desafío, no como una cortesía o imposición vertical.

Hoy en día puedo notar que mis niños tienen una mayor facilidad con las palabras al hablar y, sobre todo, han perdido el temor a hablar en público.

Docente

La Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro operacionalizó lo que Fullan describe como trabajo en grupo y colaboración profunda, rompiendo con la tradición del individualismo docente (2010). Los encuentros mensuales, la organización en Grupos de Investigación-Acción y el fomento de la escritura reflexiva mediante diarios de campo representaron estrategias concretas de adaptación mutua, donde el proyecto se adaptó al entorno institucional mientras

que, simultáneamente, el personal escolar adaptó sus prácticas en respuesta a la innovación.

La formación concreta y extendida de docentes, la asistencia sistemática en el aula, la participación activa de los maestros en las decisiones del proyecto y las reuniones regulares centradas en problemas prácticos siguieron fielmente las estrategias de implementación efectiva identificadas por la literatura de cambio a gran escala. Este enfoque reconoció que las personas no aprenden o logran cambios complejos solo con que se les diga qué hacer; el significado más profundo y el cambio sólido deben generarse con el tiempo y la experiencia mediante un proceso de aprender haciendo (Hargreaves et al., 2014).

2.3. Gestión del Poder y los Grupos de Interés

El proyecto demostró una comprensión sofisticada de lo que Sarason denomina la cuestión del poder dentro de la cultura escolar (1996). La identificación e involucramiento significativo de todos los actores afectados, desde especialistas de la Unidad de Gestión Educativa Local hasta padres de familia y autoridades comunales, reconoció que el nombre del juego en el cambio educativo son los grupos de interés. La creación de alianzas estratégicas y la movilización de diversos sectores mediante iniciativas como el Tertuliatón no fueron actividades accesorias, sino componentes fundamentales de una estrategia que entendió el cambio como un proceso fundamentalmente político.

La alianza entre la Universidad Marcelino Champagnat y la Unidad de Gestión Educativa Local ejemplificó lo que Fullan y Hargreaves describen como determinación conjunta,

construyendo alianzas basadas en el diálogo y la influencia mutua, tratando las ideas como algo abierto a la prueba y refinamiento en la práctica (2014). Esta colaboración evitó tanto la imposición vertical de modelos externos como el aislamiento de iniciativas locales sin fundamentación técnica.

2.4. La Transformación Cultural como Proceso Central

El modelo Paruro comprendió que, como enfatiza Fullan, el cambio real debe alterar tres componentes interdependientes en la práctica educativa (2025). Primero, se introdujeron materiales nuevos mediante la dotación de más de cuatro mil libros y recursos pedagógicos específicos. Segundo, se implementaron nuevos sistemas de enseñanza a través de las tertulias dialógicas y otras estrategias pedagógicas fundamentadas en evidencia. Tercero, y más fundamentalmente, se trabajó en la alteración de las convicciones pedagógicas mediante procesos sostenidos de reflexión y construcción de significado compartido.

La reculturización del sistema educativo provincial no se limitó a cambios superficiales en procedimientos o estructuras, sino que alteró patrones de comunicación y construyó nuevos tipos de relaciones entre los participantes. El proceso transformó la cultura escolar desde sus fundamentos, convirtiendo el diálogo, la colaboración y el aprendizaje continuo en la forma establecida de hacer las cosas. Esta transformación cultural profunda respondió a la advertencia de Sarason sobre la necesidad de confrontar las concepciones culturales arraigadas que los propios agentes de cambio llevan consigo como derivado de su socialización en la sociedad (1996).

2.5. Los Obstáculos como Oportunidades de Aprendizaje Institucional

Los desafíos enfrentados durante la implementación validaron la perspectiva de sobre la necesidad de adoptar una perspectiva de tiempo realista apropiada para los objetivos del cambio (Sarason, 1996). Los cambios culturales e institucionales son procesos profundos que llevan tiempo, y el proyecto demostró la capacidad de mantener el rumbo a pesar de obstáculos significativos.

La rotación docente, las barreras geográficas y la limitación de recursos no fueron interpretados como fracasos del modelo, sino como elementos inherentes al contexto que requerían estrategias adaptativas. El descubrimiento del analfabetismo funcional en estudiantes de secundaria ejemplificó lo que Fullan describe como la imprevisibilidad del proceso de cambio (2023). La respuesta mediante un programa de tutoría individualizada demostró que el proyecto había desarrollado la mentalidad correcta para respetar y responder a la complejidad emergente del proceso de transformación.

3. Principios Operativos Derivados de la Síntesis Teoría-Práctica

La experiencia de Paruro permite identificar principios operativos que sintetizan las lecciones teóricas con los aprendizajes prácticos del contexto local.

El principio de visión sistémica holística operacionaliza el pensamiento sistémico, entendiendo la mejora educativa

no como la suma de intervenciones aisladas sino como la transformación de un sistema complejo donde todos los elementos están interconectados. El propósito compartido como fundamento motivacional responde a la necesidad identificada por ambos teóricos de construir un objetivo moral claro que movilice a todos los actores del sistema.

El protagonismo de los actores de base y la potenciación del nivel intermedio de gestión reflejan la comprensión de que el centro de gravedad debe desplazarse hacia la unidad local, reconociendo el conocimiento experto que poseen los actores territoriales sobre sus contextos específicos. La generación de evidencia para influencia ascendente demuestra una estrategia sofisticada de gestión del poder, utilizando resultados tangibles como argumentos para el diálogo con niveles superiores de decisión política.

El ciclo de mejora continua como práctica institucional operacionaliza el concepto sobre líderes que modelan cómo ser aprendices ejemplares, creando sistemas que monitorean e intervienen para ayudar a la mejora continua sin imponer cambios que comprometan el desarrollo interno y el conocimiento utilizable.

4. Condiciones de Escalabilidad Informadas por la Teoría del Cambio

Las condiciones para la escalabilidad del modelo Paruro reflejan una comprensión madura de los procesos de cambio sistémico. El establecimiento de escuelas modelo y la realización de un Encuentro Nacional de Innovación Educativa responden a la recomendación de la literatura sobre dar apoyo

y visibilidad a los casos específicos de innovación, generando conversaciones que ayuden a todos a entender la estrategia y convertirse en agentes de cambio.

El desarrollo de un sistema de medición de impacto a largo plazo reconoce la importancia de generar evidencia robusta que trascienda los ciclos políticos y administrativos. Los elementos críticos para la adaptación contextualizada, que incluyen liderazgo convincente, construcción participativa de visión compartida, enfoque disciplinado en metas cruciales e inversión sostenida en desarrollo profesional docente, constituyen una síntesis práctica de las condiciones necesarias identificadas por la literatura sobre cambio educativo efectivo.

5. Conclusión: La Síntesis entre Teoría Rigurosa y Práctica Contextualizada

El Modelo Paruro constituye evidencia empírica de que la aplicación consciente y contextualizada de los principios del cambio sistémico establecidos por la literatura de cambio a gran escala puede efectivamente transformar sistemas educativos territoriales. El éxito del proyecto no radica en la aplicación mecánica de recetas externas, sino en la síntesis creativa entre teoría rigurosa y práctica situada, demostrando que es posible construir puentes efectivos entre el conocimiento académico sobre cambio educativo y las realidades complejas de los contextos rurales latinoamericanos.

La experiencia de Paruro valida la premisa fundamental de que el cambio educativo sostenible requiere mucho más que buenas intenciones o recursos adicionales. Requiere una comprensión profunda de la cultura escolar, una teoría explícita del cambio

institucional, el uso de impulsores correctos que prioricen el desarrollo de capacidades sobre la rendición de cuentas punitiva, y la paciencia estratégica para permitir que los procesos de transformación cultural maduren y se consoliden. El modelo demuestra que cuando estos elementos convergen con liderazgo local comprometido y acompañamiento técnico especializado, es posible revertir inercias históricas y construir sistemas educativos de excelencia, incluso en los contextos más desafiantes.

**Capítulo V: Proyección
Estratégica - La Pedagogía
de la Doble T y el Modelo de
Expansión Fractal Paruro
2025-2028**

Los resultados alcanzados durante la primera fase de implementación (2022-2024) constituyen una base empírica robusta desde la cual proyectar la siguiente etapa de transformación educativa provincial. La convergencia entre los logros cuantitativos documentados en las evaluaciones nacionales y los aprendizajes cualitativos sobre procesos de cambio sistémico ha generado las condiciones para una evolución estratégica del modelo. Este capítulo presenta la arquitectura conceptual y operativa para el período 2025-2028, fase que busca consolidar los avances logrados, abordar los desafíos identificados y posicionar a Paruro como laboratorio de innovación educativa replicable para contextos rurales latinoamericanos.

La proyección estratégica introduce una innovación fundamental en su enfoque de expansión. A diferencia de los modelos tradicionales de cascada que han dominado las reformas educativas en América Latina, el modelo Paruro adopta un sistema de propagación orgánica basado en principios fractales y dinámicas de difusión natural. Esta aproximación reconoce la complejidad inherente de los sistemas educativos y respeta los procesos naturales mediante los cuales las innovaciones pedagógicas genuinas se arraigan y florecen en las comunidades educativas.

1. Fundamentos Conceptuales del Modelo de Expansión: Más Allá de la Cascada Tradicional

1.1. Limitaciones del Modelo de Cascada Convencional

El modelo de cascada ha sido el paradigma dominante para la expansión de innovaciones educativas durante décadas. Este enfoque se caracteriza por una estructura jerárquica y

lineal donde el conocimiento fluye unidireccionalmente desde expertos centrales hacia formadores regionales, luego hacia facilitadores locales y finalmente hacia los docentes de aula. La metáfora de la cascada sugiere que el conocimiento, como el agua, fluye naturalmente de niveles superiores a inferiores, manteniendo su esencia mientras desciende por los diferentes estratos del sistema.

Sin embargo, la experiencia acumulada en reformas educativas latinoamericanas ha demostrado consistentemente las limitaciones de este enfoque. El modelo de cascada sufre de dilución progresiva del mensaje original, donde cada nivel de transmisión introduce distorsiones y simplificaciones que degradan la calidad de la innovación. Genera además dependencia de estructuras jerárquicas externas, limitando la capacidad de las comunidades educativas locales para apropiarse genuinamente de las innovaciones. La rigidez del modelo dificulta la adaptación contextual, imponiendo soluciones estandarizadas que ignoran las particularidades territoriales y culturales. Finalmente, su naturaleza vertical inhibe la emergencia de innovaciones desde la base del sistema, desperdiciando el conocimiento práctico acumulado por los docentes en sus contextos específicos.

1.2. El Paradigma Alternativo: Expansión Fractal y Difusión Orgánica

El modelo de expansión propuesto para la segunda fase del proyecto Paruro se fundamenta en dos metáforas complementarias que capturan dinámicas de crecimiento radicalmente diferentes al modelo de cascada: el fractal y la mancha de humedad. Estas metáforas no son meramente ilustrativas, sino que encapsulan principios operativos

específicos para la propagación de innovaciones educativas.

La metáfora del fractal proviene de la geometría matemática y describe estructuras que exhiben auto-similaridad a diferentes escalas. Un fractal se caracteriza por la repetición de patrones básicos que, mediante iteración, generan estructuras complejas donde cada parte reproduce las características esenciales del todo. En el contexto educativo, esto significa que cada núcleo de implementación (sea una escuela, un aula o una red de docentes) replica los principios fundamentales del modelo mientras desarrolla sus propias variaciones contextuales. A diferencia del modelo de cascada donde la información se degrada en cada transmisión, en el modelo fractal cada réplica mantiene la integridad del patrón original mientras genera su propia complejidad local.

La metáfora de la mancha de humedad captura un proceso de difusión diferente pero complementario. Una mancha de humedad se expande de manera orgánica y adaptativa, infiltrándose por los poros y grietas del material, siguiendo caminos de menor resistencia y creando patrones irregulares pero persistentes. En términos educativos, esto representa cómo las buenas prácticas pedagógicas se propagan naturalmente entre docentes mediante conversaciones informales, observaciones mutuas y experiencias compartidas. La expansión no requiere estructuras formales de transmisión sino que aprovecha las redes sociales existentes y los vínculos profesionales orgánicos entre educadores.

2. La Pedagogía de la Doble T: Núcleo Conceptual del Modelo

2.1. Génesis desde la Práctica Reflexiva

La evolución hacia la Pedagogía de la Doble T ejemplifica perfectamente el principio de emergencia que caracteriza al modelo fractal. Durante la implementación de las Tertulias Dialógicas en la primera fase, múltiples docentes en diferentes instituciones identificaron independientemente un desafío común: aproximadamente el 10 % o de estudiantes de secundaria presentaban niveles de analfabetismo funcional que limitaban su participación efectiva en los diálogos literarios. La respuesta emergente fue notablemente similar en diversos contextos: los propios estudiantes con mayores competencias lectoras comenzaron espontáneamente a apoyar a sus compañeros con dificultades.

Esta convergencia de soluciones locales hacia un patrón común ilustra el principio de auto-organización que caracteriza a los sistemas complejos adaptativos. Los docentes no esperaron directivas centrales ni protocolos estandarizados; desarrollaron respuestas contextualizadas que, al compartirse en la Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro, revelaron principios subyacentes comunes. El proyecto formalizó estos principios en la Pedagogía de la Doble T, integrando sistemáticamente Tertulias Dialógicas y Tutorías entre Pares como actuaciones educativas complementarias.

2.1. Arquitectura Pedagógica Integrada

La Pedagogía de la Doble T opera como el patrón base

del fractal educativo que se busca expandir. Las Tertulias Dialógicas constituyen espacios colectivos de construcción de conocimiento donde grupos heterogéneos de estudiantes desarrollan pensamiento crítico mediante el diálogo igualitario sobre textos literarios clásicos. Las Tutorías entre Pares o Aprendizaje entre Pares funcionan como espacios personalizados donde estudiantes que han consolidado competencias específicas apoyan a sus compañeros en procesos de aprendizaje individualizado, generando relaciones de confianza y reciprocidad que trascienden la transmisión mecánica de conocimientos.

La integración de ambas actuaciones no es aditiva sino sinérgica. Las tertulias generan motivación y contexto significativo para el aprendizaje, mientras las tutorías proporcionan el andamiaje personalizado necesario para que todos los estudiantes puedan participar plenamente en los diálogos colectivos. Este diseño reconoce la heterogeneidad inherente de cualquier grupo de aprendizaje y proporciona múltiples vías para el desarrollo de competencias.

3. Operacionalización del Modelo de Expansión Fractal

3.1. Principios Operativos de la Expansión

El modelo de expansión fractal se operacionaliza mediante principios específicos que guían su implementación práctica. El primer principio es la replicación con variación, donde cada nuevo núcleo de implementación reproduce los elementos esenciales del modelo mientras desarrolla adaptaciones específicas a su contexto. Esto contrasta con la estandarización

rígida del modelo de cascada y permite que la innovación evolucione orgánicamente mientras mantiene coherencia conceptual.

El segundo principio es el crecimiento desde múltiples centros. A diferencia del modelo de cascada que depende de un centro único de irradiación, el modelo fractal permite y fomenta el surgimiento de múltiples núcleos de innovación que crecen simultáneamente. Cada institución educativa que adopta exitosamente el modelo se convierte en un nuevo centro de propagación, generando un patrón de crecimiento exponencial pero controlado.

El tercer principio es la conectividad horizontal. Mientras el modelo de cascada privilegia las conexiones verticales entre niveles jerárquicos, el modelo fractal enfatiza las conexiones horizontales entre pares. Los docentes aprenden primariamente de otros docentes, las escuelas de otras escuelas, creando redes de aprendizaje distribuidas que son más resilientes y adaptativas que las estructuras jerárquicas tradicionales.

3.2. Estrategia Combinada de Expansión

La implementación práctica combina estratégicamente dos enfoques complementarios que reflejan las metáforas del fractal y la mancha de humedad. El enfoque bottom-up de manchas de humedad permite que la innovación se propague orgánicamente a través de las redes naturales de interacción entre docentes. Cuando un docente implementa exitosamente las tertulias dialógicas y observa transformaciones significativas en sus estudiantes, naturalmente comparte esta experiencia con colegas en conversaciones informales, reuniones de área o encuentros sociales. Esta difusión

informal genera curiosidad y apertura que ningún mandato administrativo podría lograr.

Complementariamente, el enfoque top-down de apoyo institucional crea las condiciones habilitantes para que la expansión orgánica florezca. La Unidad de Gestión Educativa Local no impone el modelo mediante directivas verticales, sino que genera espacios de encuentro, facilita recursos, legitima las innovaciones ante actores escépticos y reconoce públicamente los logros alcanzados. Esta combinación de presión suave desde arriba y energía genuina desde abajo crea un ambiente óptimo para el cambio educativo sostenible.

3.3. Mecanismos Específicos de Propagación

El modelo emplea mecanismos concretos para facilitar la expansión fractal. Las visitas de observación entre escuelas permiten que docentes interesados observen directamente cómo funcionan las tertulias y tutorías en contextos reales, generando aprendizaje vivencial más poderoso que cualquier capacitación teórica. Los círculos de estudio locales reúnen a docentes de instituciones cercanas para analizar textos, planificar sesiones conjuntas y reflexionar sobre sus prácticas, creando comunidades de aprendizaje que trascienden las fronteras institucionales.

La documentación participativa involucra a los propios docentes en la sistematización de sus experiencias mediante diarios reflexivos, videos de sesiones y portfolios de evidencias estudiantiles. Esta documentación no solo sirve para compartir conocimiento sino que profundiza la comprensión de los docentes sobre su propia práctica. Las redes digitales, mediante grupos de WhatsApp, repositorios compartidos en

Google Drive y sesiones virtuales periódicas, permiten que la comunicación y el intercambio trasciendan las barreras geográficas que caracterizan al territorio rural.

4. Plan Operativo 2025-2028: Fases de Implementación

4.1 Fase I: Fortalecimiento de Núcleos y Preparación del Terreno (2025)

El primer año se centra en consolidar los veintitrés núcleos institucionales existentes como centros robustos de innovación con capacidad demostrada para irradiar hacia su entorno. Cada institución identificará y formará entre tres y cinco Docentes Fortaleza adicionales que actuarán como agentes de propagación. Estos docentes no serán formados mediante capacitaciones verticales tradicionales, sino mediante procesos de mentoría horizontal donde experimentan directamente las metodologías mientras las implementan con apoyo de pares experimentados.

Paralelamente, se mapeará el territorio educativo provincial identificando las redes naturales de interacción entre instituciones, los liderazgos locales que pueden catalizar cambios y las resistencias potenciales que requerirán estrategias específicas. Este mapeo no busca planificar centralmente la expansión sino comprender el terreno para facilitar los procesos orgánicos de propagación.

4.2. Fase II: Propagación Natural y Acompañamiento Estratégico (2026-2027)

Durante este bienio, el modelo entrará en su fase de máxima expansión mediante procesos de propagación natural facilitados pero no dirigidos centralmente. Se establecerán “corredores de innovación” que conecten instituciones mediante actividades compartidas como encuentros inter-escolares de tertulias, festivales de lectura comunitaria y proyectos colaborativos entre estudiantes de diferentes escuelas.

La Campaña Provincial Secundaria Lectora servirá como marco movilizador que genere demanda social por la innovación educativa. Esta campaña no será una imposición vertical sino una invitación abierta que permita a las instituciones sumarse según su propio ritmo y disposición. Las instituciones que muestren interés recibirán apoyo diferenciado según sus necesidades específicas, desde simple provisión de materiales hasta acompañamiento pedagógico intensivo.

4.3. Fase III: Saturación Selectiva y Evaluación Comprehensiva (2028)

El último año de la proyección marca un cambio de énfasis desde la expansión hacia la profundización y evaluación. Se reconoce que no todas las instituciones adoptarán el modelo con la misma intensidad o velocidad, y esto no representa un fracaso sino el reconocimiento de la diversidad inherente del sistema educativo. El objetivo es lograr una “saturación selectiva” donde todas las instituciones hayan tenido oportunidad de conocer y experimentar el modelo, adoptándolo según su propia evaluación de pertinencia y viabilidad.

La evaluación de impacto empleará metodologías apropiadas para capturar la complejidad del modelo fractal. Se utilizarán técnicas de análisis de redes para mapear cómo se han propagado las innovaciones, identificando patrones de difusión y factores catalizadores o inhibidores. Los estudios longitudinales seguirán cohortes de estudiantes expuestos a diferentes configuraciones del modelo, evaluando no solo competencias académicas sino también desarrollo socioemocional y capacidades de aprendizaje autónomo. La investigación etnográfica documentará en profundidad los procesos de transformación cultural en instituciones seleccionadas, capturando las dinámicas sutiles que las evaluaciones cuantitativas no pueden detectar.

5. Conclusión: Hacia un Nuevo Paradigma de Cambio Educativo

El modelo de expansión fractal propuesto para la segunda fase del proyecto Paruro representa una ruptura paradigmática con los enfoques tradicionales de reforma educativa. Al abandonar la lógica vertical y mecánica del modelo de cascada en favor de procesos orgánicos de propagación, el proyecto reconoce y respeta la complejidad inherente de los sistemas educativos y la agencia profesional de los docentes como constructores activos del cambio.

La combinación de la estructura fractal que mantiene coherencia conceptual con la fluidez de la mancha de humedad que permite adaptación contextual ofrece un camino prometedor para lograr transformaciones educativas que sean simultáneamente profundas y sostenibles. El período 2025-

2028 servirá como laboratorio para validar este enfoque innovador, generando conocimiento valioso no solo para Paruro sino para todos los territorios rurales de América Latina que buscan transformar sus sistemas educativos respetando su identidad y aprovechando su potencial endógeno.

Capítulo VI: Conclusiones y Recomendaciones

1. Síntesis de Hallazgos Principales: La Evidencia del Cambio Sistémico

El proyecto Comunidades de Aprendizaje implementado en Paruro entre 2022 y 2025 ha generado evidencia empírica robusta sobre la viabilidad de transformar sistemas educativos rurales mediante intervenciones estratégicamente diseñadas y localmente apropiadas. El logro histórico del primer lugar regional en comprensión lectora en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje 2024 representa la manifestación cuantitativa más visible de una transformación que abarca dimensiones múltiples del ecosistema educativo provincial.

Los hallazgos fundamentales de esta primera fase demuestran que la convergencia de tres factores críticos puede catalizar cambios sistémicos en contextos tradicionalmente considerados resistentes a la innovación. Primero, el liderazgo institucional sostenido desde el nivel intermedio de gestión educativa, materializado en el compromiso excepcional de la Unidad de Gestión Educativa Local de Paruro. Segundo, la aplicación contextualizada de metodologías pedagógicas fundamentadas en evidencia científica internacional, específicamente las Tertulias Dialógicas como catalizador inicial del cambio. Tercero, el desarrollo de capacidades locales mediante la conformación de la Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro, que garantiza sostenibilidad más allá del acompañamiento externo.

La transformación documentada trasciende los indicadores de aprendizaje para abarcar cambios culturales profundos en las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y participación comunitaria en la educación. El ochenta y

seis por ciento de estudiantes reporta mejoras sustanciales en relaciones interpersonales, los docentes han transitado desde el aislamiento profesional hacia prácticas colaborativas sistemáticas, y los directivos han adoptado modelos de liderazgo dialógico que modifican las dinámicas tradicionales de poder en las instituciones educativas.

2. Validación del Marco Teórico del Cambio Educativo

La experiencia de Paruro valida empíricamente los principios del cambio sistémico establecidos por la investigación educativa internacional, particularmente los aportes de Sarason sobre la cultura escolar y de Fullan sobre los impulsores correctos del cambio. El proyecto demostró que evitar concepciones simplistas del proceso de cambio, involucrar significativamente a los actores afectados, abordar explícitamente las dinámicas de poder, y establecer objetivos verificables con perspectivas temporales realistas constituyen condiciones necesarias para transformaciones sostenibles.

La aplicación del modelo de expansión fractal propuesto para la segunda fase representa una innovación significativa en los enfoques de escalamiento educativo. Al superar las limitaciones del modelo de cascada tradicional mediante procesos de propagación orgánica que respetan los ritmos naturales de apropiación docente, el proyecto ofrece una alternativa viable para contextos donde las reformas verticales han demostrado sistemáticamente su ineficacia.

3. Limitaciones y Áreas de Investigación Futura

El reconocimiento de las limitaciones metodológicas fortalece la credibilidad de los hallazgos presentados. La ausencia de un grupo de control riguroso impide establecer atribuciones causales definitivas sobre el impacto del proyecto en los resultados de aprendizaje. El período de implementación de tres años, aunque suficiente para observar cambios iniciales, resulta insuficiente para evaluar la sostenibilidad de largo plazo de las transformaciones culturales documentadas.

La focalización en educación secundaria durante la primera fase limita la comprensión sobre la aplicabilidad del modelo en otros niveles educativos, aunque la expansión planificada hacia inicial y primaria en la segunda fase abordará parcialmente esta limitación. La evaluación se ha centrado predominantemente en competencias de comprensión lectora, dejando pendiente el análisis del impacto en otras áreas curriculares y en el desarrollo de competencias transversales.

Estas limitaciones señalan direcciones prioritarias para investigación futura, incluyendo estudios longitudinales que sigan cohortes de estudiantes durante períodos extendidos, evaluaciones cuasi-experimentales que aprovechen la variación natural en la adopción del modelo entre instituciones, investigación sobre los mecanismos específicos mediante los cuales las tertulias dialógicas generan mejoras en comprensión lectora, y análisis comparativos con otras intervenciones educativas implementadas en contextos similares.

4. Implicaciones para la Política Educativa Nacional

Los resultados de Paruro contienen implicaciones significativas para el diseño e implementación de políticas educativas en contextos rurales. La experiencia demuestra que las Unidades de Gestión Educativa Local, frecuentemente percibidas como instancias burocráticas intermedias, pueden convertirse en motores efectivos de transformación educativa cuando se les otorga autonomía, recursos y acompañamiento técnico apropiado.

El modelo sugiere que las políticas educativas nacionales deberían priorizar el fortalecimiento de capacidades en el nivel intermedio de gestión, reconociendo su rol estratégico como articulador entre las políticas macro y las realidades micro de las instituciones educativas. La formación de redes horizontales de docentes, como la Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro, debería institucionalizarse como mecanismo prioritario de desarrollo profesional docente, superando los modelos tradicionales de capacitación vertical.

La integración de metodologías dialógicas en el currículo nacional, más allá de su actual presencia en programas específicos como La Hora Literaria, podría catalizar transformaciones pedagógicas de alcance sistémico. La evidencia de Paruro sugiere que estas metodologías no solo mejoran competencias académicas sino que transforman las culturas escolares hacia mayor inclusión, participación y equidad.

5. Recomendaciones Operativas para la Segunda Fase

La implementación de la Pedagogía de la Doble T durante 2025-2028 requerirá atención específica a varios aspectos críticos. La formalización del componente de Tutorías entre Pares debe realizarse preservando la espontaneidad y horizontalidad que caracterizó su emergencia orgánica, evitando burocratizar una práctica que deriva su efectividad de la confianza y reciprocidad entre estudiantes.

El modelo de expansión fractal propuesto debe monitorearse cuidadosamente para identificar los factores que aceleran o retardan la propagación natural de las innovaciones. La documentación sistemática de estos procesos generará conocimiento valioso sobre dinámicas de cambio educativo en sistemas complejos, contribuyendo tanto a la práctica local como a la teoría educativa internacional.

La Campaña Provincial Secundaria Lectora debe diseñarse como movilización social genuina que genere demanda desde las bases, no como imposición administrativa que podría generar resistencias. La experiencia del Tertuliatón durante la primera fase proporciona aprendizajes valiosos sobre cómo generar entusiasmo colectivo por la innovación educativa.

6. Reflexión Final: Paruro como Evidencia de lo Posible

La transformación educativa documentada en Paruro entre 2022 y 2025 constituye más que un caso exitoso aislado. Representa evidencia empírica de que la excelencia educativa

en contextos rurales no requiere esperar la resolución previa de condiciones estructurales adversas. Cuando convergen liderazgo local comprometido, metodologías pedagógicas fundamentadas en evidencia, y acompañamiento técnico respetuoso de las capacidades locales, es posible generar transformaciones profundas y medibles en plazos relativamente breves.

El modelo Paruro demuestra que la equidad educativa no es una aspiración utópica sino un objetivo alcanzable mediante estrategias apropiadas. La provincia ha transitado desde los últimos lugares en indicadores educativos regionales hacia el liderazgo provincial en comprensión lectora, demostrando que las trayectorias educativas no están determinadas por las condiciones socioeconómicas de origen.

La segunda fase del proyecto, con su innovador modelo de expansión fractal y la integración de la Pedagogía de la Doble T, representa una apuesta ambiciosa por consolidar y profundizar las transformaciones iniciadas. El período 2025-2028 constituirá una prueba crítica sobre la sostenibilidad y escalabilidad del modelo, generando aprendizajes que podrían orientar políticas educativas de alcance nacional.

La invitación a actores institucionales, investigadores y financiadores a sumarse a esta segunda fase no constituye meramente una solicitud de recursos adicionales. Representa una oportunidad de participar en la construcción de evidencia sobre caminos efectivos hacia la equidad educativa en América Latina, contribuyendo a demostrar que todos los estudiantes, independientemente de su origen geográfico o condición socioeconómica, pueden alcanzar la excelencia cuando se crean las condiciones apropiadas para su desarrollo.

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2011). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Hipatia*.

Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura Y Educación*, 21(2), 129–139.

Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2000). *Leading Schools In Times Of Change*. McGraw-Hill Education (UK).

Flecha, R. (Ed.). (2014). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.

Flecha, R., García, R., & Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140–161.

Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465.

Freire, P. (1965). *Educación como práctica de libertad*. São Paulo.

Fullan, M. (2023). *The Principal 2.0: Three Keys to Maximizing Impact*. John Wiley & Sons.

Fullan, M. (2025). *The new meaning of educational change* (6th ed.). Teachers' College Press.

Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press.

Fullan, M., & Quinn, J. (2023). *The Drivers: Transforming Learning for Students, Schools, and Systems*. Corwin Press.

Ganz, M. (2009). *Why David sometimes wins: Leadership, organization, and strategy in the California farm worker movement*. Oxford University Press.

Ganz, M. (2024). *People, Power, change: Organizing for Democratic Renewal*. Oxford University Press New York.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780197569009.001.0001>

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Ediciones Cátedra.

Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting leadership: How organizations, teams, and communities raise performance*. John Wiley & Sons.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformando la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2019). *Leading from the middle: its nature, origins and importance*. In *Journal of Professional Capital and Community* (Vol. 5, Issue 1, pp. 92–114). <https://doi.org/10.1108/jpcc-06-2019-0013>

- Hargreaves, A., Shirley, D., Wangia, S., Bacon, C., & D'Angelo, M. (2018). *Leading from the middle: Spreading learning, well-being, and identity across Ontario. Toronto, Canada: Council of Ontario Directors of Education.*
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- McChesney, C., Covey, S., Huling, J., Thele, S., & Walker, B. (2022). *The 4 disciplines of execution* (2nd ed.). Simon & Schuster.
- Mead, G. H. (1990). *Espiritu, Persona y Sociedad. Desde el Punto de Vista del Conductismo Social*. Paidós.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo* (PREAL (Ed.)). McKinsey.
- Sarason, S. B. (1982). *Culture of the school and the problem of change* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting “the culture of the school and the problem of change.”* Teachers’ College Press.
- Saso, C. E., Aiguadé, I. P., Gallart, M. S., & Rosa Valls Carol, M. (2003). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Graó.

Anexos

Anexo 1: Marcos Lógicos del Proyecto “Impacto Paruro”

Fase I (2022-2025)

Nivel de Objetivos	Resumen Narrativo de Objetivos	Indicadores Clave	Medios de Verificación
FIN (Resultado Final)	Contribuir a la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes de secundaria de la provincia de Paruro.	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento en el porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel "Logrado" en Comunicación. - Posicionamiento de la UGEL Paruro en rankings regionales de evaluación de aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones Nacionales de Logros de Aprendizaje (ENLA). - Sistema Regional de Sistematización de Evaluaciones (SIRESE). - Informes de la UGEL Paruro.
PROPÓSITO (Resultados Intermedios)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incrementar los niveles de logro de la comprensión lectora de los estudiantes. 2. Potenciar la escalabilidad de las Tertulias Dialógicas en la jurisdicción de la UGEL Paruro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Al 2025, el 30% de los estudiantes evaluados alcanza el nivel "Logrado" en Comunicación. - Al 2025, el 86% de los docentes manifiesta disposición para continuar con las tertulias sin apoyo externo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Datos del SIRESE. - Encuestas a docentes y directores. - Actas de la Red de Comunidades de Aprendizaje (RECOPA).

El Impacto Paruro (2022-2025)

<p>COMPONENTES (Resultados Inmediatos)</p>	<p>1. Incremento de las habilidades comunicativas de los estudiantes.</p> <p>2. Instauración de capacidades en pedagogía dialógica en los docentes de secundaria.</p> <p>3. Instauración de capacidades en gestión y liderazgo dialógico en el equipo directivo y especialistas de la UGEL.</p>	<p>- El 94% de los estudiantes percibe mejoras en su comprensión lectora.</p> <p>- El 86% de los estudiantes reporta mejoras en sus relaciones interpersonales.</p> <p>- Se conforma y opera la Red de Formadores Atipasunchis (RECOPA).</p> <p>- El 80% de los especialistas y el 70% de los directivos completan el Diplomado en Comunidades de Aprendizaje.</p>	<p>- Encuestas de percepción a estudiantes, docentes y directores.</p> <p>- Diarios de campo de docentes.</p> <p>- Informes de implementación del Diplomado.</p> <p>- Registros de asistencia y participación en la RECOPA.</p>
<p>PRODUCTOS (Actividades Principales)</p>	<p>1. Implementación de las Tertulias Dialógicas en las instituciones educativas.</p> <p>2. Conformación de la Red de formadores Atipasunchis (RECOPA).</p> <p>3. Formación de Líderes Dialógicos (directivos y especialistas).</p>	<p>- Más de 5,000 tertulias realizadas en la campaña "Tertuliatón".</p> <p>- Dotación de más de 4,000 libros a las escuelas.</p> <p>- 5 comunidades de investigación-acción operativas en la RECOPA.</p> <p>- 2 cohortes del Diplomado en Comunidades de Aprendizaje ejecutadas con 47 líderes formados y certificados.</p>	<p>- Reportes de la campaña "Tertuliatón".</p> <p>- Registros de entrega de materiales.</p> <p>- Planes de trabajo de la RECOPA.</p> <p>- Listas de participantes y actas de certificación del Diplomado.</p>

Nuevo Marco Lógico del Proyecto “Impacto Paruro” - Fase II (2025-2028)

Nivel de Objetivos	Resumen Narrativo de Objetivos	Indicadores Clave	Medios de Verificación
FIN (Resultado Final)	Consolidar a Paruro como un referente de innovación educativa rural sostenible y replicable, generando un modelo de cambio sistémico para el país.	<ul style="list-style-type: none"> - El modelo "Impacto Paruro" es sistematizado y publicado para difusión nacional. - Al menos 4 delegaciones de otras UGEL realizan pasantías en Paruro para conocer el modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Publicación final del modelo. - Informes del Observatorio de Innovación Educativa Rural. - Registros de visitas y convenios interinstitucionales.
PROPÓSITO (Resultados Intermedios)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alcanzar la saturación selectiva del modelo en la provincia, logrando una apropiación profunda y autónoma por parte de la comunidad educativa. 2. Validar un modelo de expansión orgánico (fractal) como alternativa a los modelos de cascada tradicionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Al 2028, entre el 80-90% de las II.EE. de secundaria implementan la Pedagogía de la Doble T. - Al 2028, el 60% de las II.EE. de primaria han adaptado e implementan el modelo. - La RECOPA asume el 100% de las funciones de formación y acompañamiento técnico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapeo anual de cobertura institucional. - Informes de la UGEL Paruro y la RECOPA. - Evaluación de impacto con diseño cuasi-experimental.

El Impacto Paruro (2022-2025)

COMPONENTES (Resultados Inmediatos)	<p>1. Implementación exitosa de la Pedagogía de la Doble T (Tertulias + Tutorías entre Pares) como núcleo pedagógico del modelo.</p> <p>2. Establecimiento de un sistema de expansión fractal basado en "manchas de humedad" y "corredores de innovación".</p> <p>3. Consolidación de la RECOPA como el motor autónomo de la innovación pedagógica en el territorio.</p>	<p>- Reducción a cero del porcentaje de estudiantes con analfabetismo funcional en secundaria.</p> <p>- Cada institución núcleo logra influenciar a 2-4 escuelas de su entorno.</p> <p>- 5 escuelas modelo son certificadas como centros de referencia y pasantías.</p>	<p>- Evaluaciones de diagnóstico y de proceso.</p> <p>- Análisis de redes para mapear la difusión de la innovación.</p> <p>- Informes de certificación de escuelas modelo.</p> <p>- Planes operativos anuales de la RECOPA.</p>
PRODUCTOS (Actividades Principales)	<p>1. Fortalecimiento de los 23 núcleos institucionales existentes como centros de irradiación.</p> <p>2. Lanzamiento y ejecución de la Campaña Provincial Secundaria Lectora.</p> <p>3. Implementación de visitas de observación y círculos de estudio inter-escolares.</p> <p>4. Evaluación comprehensiva de impacto (estudios longitudinales y etnográficos).</p>	<p>- Cada núcleo institucional forma entre 3-5 "Docentes Fortaleza" adicionales.</p> <p>- Se establecen al menos 3 "corredores de innovación" conectando instituciones.</p> <p>- Se implementa un sistema de documentación participativa de buenas prácticas.</p> <p>- Se publica el informe final de la evaluación de impacto.</p>	<p>- Registros de formación de Docentes Fortaleza.</p> <p>- Informes de avance de la Campaña Provincial.</p> <p>- Registros de asistencia a visitas y círculos de estudio.</p> <p>- Documentos de la evaluación (instrumentos, bases de datos, informe).</p>

Anexo 2: Informe de Línea de Base (Lucchetti, 2022)

Para ofrecer un contexto completo del punto de partida del proyecto, se adjunta el informe de línea de base “Mejorando la comprensión lectora a través de las tertulias dialógicas”, elaborado por Sara Lucchetti y Allan Silva en 2022. Este documento fue fundamental para diagnosticar la situación inicial de las competencias comunicativas y las percepciones de la comunidad educativa antes de la intervención. Su contenido sirve como referencia directa para valorar la magnitud del cambio presentado en este informe.

Informe final “Línea de Base del proyecto “Comunidades de Aprendizaje: Mejorando la comprensión lectora a través de las tertulias dialógicas”

**Consultores: Sara Lucchetti
Allan Silva**

ÍNDICE

1. Presentación

2. Metodología

- a. Objetivos
- b. Diseño
- c. Instrumentos
- d. Recojo de información

2.1. Modelo de evaluación de los estudiantes

3. Contexto

3.1.1 Situación educativa

4. Hallazgos cualitativos

4.1. Situación de los estudiantes respecto a las competencias comunicativas

- a. Respecto a la capacidad “Infiere e Interpreta”
- b. Respecto a la capacidad “Interactúa estratégicamente”

4.2. Percepciones sobre las tertulias y su implementación

- a. Conocimientos previos de las tertulias
- b. Potencialidades de las tertulias
- c. Implementación de las tertulias

5. Conclusiones

6. Recomendaciones

7. Anexos

8. Bibliografía

1. PRESENTACIÓN

La Universidad Marcelino Champagnat ha dado inicio al Proyecto ‘Mejorando la comprensión lectora a través de las tertulias dialógicas en escuelas de la UGEL de Paruro’ (en adelante el Proyecto) en el año 2022. Este proyecto basado en las tertulias tiene una duración de tres años (2022-2023-2024) y busca mejorar la competencia de comprensión lectora, específicamente en las capacidades de: a) Inferir e interpretar información del texto oral y b) Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.

En ese sentido, el objetivo último de esta iniciativa es que las instituciones educativas se conviertan en comunidades de aprendizaje, lo que supone una “transformación social y cultural de las instituciones educativas y de sus entornos para conseguir una sociedad de la información, basado en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad” (PPT). Por ello, la estrategia se centra especialmente en el desarrollo de tertulias dialógicas literarias, entendidas estas como un encuentro de personas para dialogar sobre una obra clásica de la literatura universal (Suarez, 2020). Tal encuentro fomenta “la construcción colectiva de significado mediante la reflexión, diálogo y respeto de las diferentes y posibles interpretaciones que deriva un mismo texto”.

De acuerdo a los documentos que enmarcan el proyecto, las tertulias dialógicas literarias parten de dos condiciones o criterios fundamentales. El primero es la lectura de literatura clásica universal. El segundo es la participación tanto de niños y niñas, jóvenes como personas adultas. Para todos ellos, las tertulias dialógicas literarias se convierten

en una valiosa oportunidad no solo para la construcción de conocimientos compartidos y de interpretaciones colectivas e intergeneracionales, sino también para el fortalecimiento de las habilidades cognitivas vinculadas a la lectura como la comprensión crítica, el incremento del vocabulario y la capacidad de argumentar y dialogar en una sociedad plural. En suma, el proyecto contribuye al desarrollo de las competencias comunicativas.

Asimismo, el proyecto impulsa y potencia no solo los procesos pedagógicos que desarrollan las instituciones educativas, sino que es capaz de desarrollar competencias y estándares definidos e implementados por el sistema educativo, en especial los vinculados a comunicación y ciudadanía. Dicho eso, el Proyecto ha iniciado su intervención en la provincia de Paruro-Cusco a fin de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de un grupo de Instituciones Educativas (IE) de Paruro. Por ello, a fin de recoger los cambios generados a partir de la intervención a lo largo de los años, se incluye un estudio cualitativo, cuyo diseño metodológico permitirá recoger las percepciones y tendencias de los docentes, directores en relación con la estrategia de las tertulias dialógicas y el nivel de logro de las capacidades de los estudiantes.

2. METODOLOGÍA

a. Objetivos

- Conocer el nivel de logro de un grupo de estudiantes de las 10 IE respecto a las capacidades: “infiere e interpreta información del texto oral” e “interactúa estratégicamente con diversos interlocutores”.

- Conocer la percepción que tienen los docentes de 10 IE sobre el nivel de sus estudiantes respecto a la competencia de oralidad a partir de las capacidades: “infiere e interpreta información del texto oral” e “interactúa estratégicamente con diversos interlocutores”.
- Conocer la percepción que tienen los docentes y directores respecto al potencial de la tertulia dialógica para el desarrollo de competencias comunicativas en 10 IE.

b. Diseño

En ese sentido, el enfoque exploratorio del presente estudio, busca ser una línea base que recoja la percepción de los docentes y directores, de modo se encuentren tendencias y disidencias en sus apreciaciones. Asimismo, se ha desarrollado una evaluación de aprendizajes a un grupo de estudiantes de secundaria en el marco de las competencias comunicativas descritas en el Currículo Nacional.

Los participantes del presente estudio se limitaron a 1ero, 2do y 3er año de secundaria dado que se espera evaluar el progreso de estos en comprensión lectora en los próximos años del Proyecto.

Limitaciones

Los límites del presente estudio están centrados en el sesgo al momento del recojo de la información. En ese sentido, lo preferible es que el recojo de campo lo realicen personas externas y capacitadas en el tema; sin embargo, aquí dado que lo harán los especialistas del proyecto, existe un sesgo al momento de dirigir las preguntas. Asimismo, la observación de

estudiantes para conocer el nivel de logro de las capacidades, requieren personal muy capacitado en el tema y externo al proyecto, lo que puede traer dificultades al momento de aplicar las rúbricas.

Por otro lado, los plazos para el presente estudio son muy estrechos por lo cual genera que no se pueda profundizar en la selección del personal y capacitación del mismo.

c. Muestra

Estudiantes:

Para el presente estudio, se va a realizar de forma aleatorizada un recojo de información en una muestra de representantes de las aulas de 1er a 3er año de secundaria de las 10 escuelas del proyecto.

De ese modo, se seleccionarán un grupo de estudiantes, de acuerdo a la lista de asistencia, de cada aula para la participación del estudio. Así, la distribución de aulas sería de la siguiente manera:

Tabla 1:

Participantes (estudiantes) de las escuelas del proyecto

Cod. Modular	Institución Educativa	Cantidad de estudiantes	Estudiantes seleccionados
495069	Jose Maria Arguedas - Accha	270	5
647446	Integrada De Huanoquite	280	5
495325	Yaurisque	148	5
699603	Ayar Manco	83	5
621391	Cristo Rey Rondocan	108	5
1396209	50354 - Anyarate	77	5
1372499	Llaspay	97	5
1372507	Crfa Waynacunaq Tikarinan Yachay Wasin	128	5
1452705	Crfa Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq	159	5
1625565	Crfa Ayarkunaq Yachaywasin - Paccaritambo	99 (Escale 2022)	5

Docentes y directores:

Para la muestra de docentes se seleccionaron 5 IE de las 10 focalizadas por el proyecto y a todos los docentes del área de comunicación. En caso de la aplicación a directores se optará por el resto de las escuelas del proyecto, siempre a disponibilidad del subdirector y/o director al momento de hacer el trabajo de campo.

A continuación, se presenta la lista de las escuelas seleccionadas para el estudio:

Tabla 2:

Participantes (docentes y directores) de las escuelas del proyecto

El Impacto Paruro (2022-2025)

Cod. Modular	Institución Educativa	Público objetivo	Docentes seleccionados
495069	Jose Maria Arguedas - Accha	Entrevistas docentes	5
647446	Integrada De Huanquite	Entrevistas docentes	4
495325	Yaurisque	Entrevistas docentes	3
699603	Ayar Manco	Entrevista docente	1
621391	Cristo Rey Rondocan	Entrevista a directivo	1
1396209	50354 - Anyarate	Entrevista docente	1
1372499	Llaspay	Entrevista directivo	1
1372507	Crfa Waynacunaq Tikarinan Yachay Wasin	Entrevistas docentes	4
1452705	Crfa Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq	Entrevistas docentes	4

d. Instrumentos

Se han desarrollado los siguientes instrumentos con el propósito de cumplir los objetivos¹⁷ (Anexo 1):

- Guía de entrevista grupal dirigida a docentes: esta guía buscó recoger las percepciones de los docentes en relación a las condiciones para implementar las tertulias y sus apreciaciones sobre la viabilidad de la aplicación de esta estrategia en sus estudiantes.
- Guía de entrevista individual dirigida a directores: esta guía buscó recoger las percepciones de los directores respecto a la viabilidad de aplicar las tertulias en su IE, y las condiciones que tienen para hacerlo.
- Instrumento de evaluación dirigido a estudiantes: el objetivo de este instrumento es conocer el nivel de logro de la competencia de comunicación oral en dos de sus capacidades. El instrumento tiene dos partes: la primera con preguntas de opción múltiple para medir el nivel de logro de la capacidad Infiere e interpreta información del texto oral; la segunda con situaciones en la que los estudiantes son desafiados a demostrar la capacidad Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.
- Entrevista 2 dirigida a docentes: se buscó conocer la percepción que tienen los docentes sobre las potencialidades de las tertulias dialógicas como estrategia para el desarrollo de aprendizajes, en especial en las competencias comunicativas.

¹⁷ Se desarrolló un protocolo para orientar a las personas que realicen el trabajo de campo en Paruro.

e. Recojo de información

El procesamiento de la información de entrevistas a docentes y directores se ha realizado a través de la plataforma Taguette (<https://www.taguette.org/>). Esta plataforma permite analizar y organizar cada entrevista transcrita con categorías, de acuerdo a los objetivos del estudio. Así, esto permite identificar tendencias entre los entrevistados y las escuelas.

En relación a los instrumentos aplicados a estudiantes, para la capacidad infiere e interpreta se han revisado y codificado las hojas de respuestas de los estudiantes. Por su parte, para la capacidad de interactúa estratégicamente se revisaron las filmaciones de las conversaciones generadas con los estudiantes.

2.1. Modelo de evaluación de los estudiantes

El sistema educativo peruano ha implementado sistemáticamente evaluaciones estandarizadas para medir los resultados de los estudiantes en Lectura y, en menor medida, en Escritura. En cambio, se tiene escasa evidencia sobre la evaluación de la competencia de Comunicación oral y sus capacidades. No obstante, es posible construir una evaluación rigurosa que permita aproximarse al desempeño de los estudiantes si se definen los constructos a evaluar, los aspectos considerados en dicha evaluación y las relaciones entre ambos.

La propuesta general de evaluación se construye a partir de tres aspectos o dimensiones esenciales: capacidades, obtenidas de las competencias descritas en el Currículo Nacional; textos, cuyos tipos y géneros discursivos se describen en los diversos

documentos curriculares; y contextos, que acompañan y dan sentido a los textos.

- Las capacidades son operaciones implicadas en las competencias y se convierten en recursos constitutivos para actuar de forma competente. En gran medida son procesos de pensamiento que el estudiante pone en juego para realizar eficazmente tareas vinculadas estrechamente a situaciones de la vida cotidiana. En el caso particular de esta evaluación, las capacidades evaluadas son aquellas que el estudiante requiere para enfrentar exitosamente las preguntas propuestas.
- Los textos son construcciones de sentido que permiten a las personas interactuar y comunicarse entre sí teniendo en perspectiva una gran multiplicidad de propósitos. Los textos se enmarcan en prácticas sociales del lenguaje que los orientan y encauzan en tipos y géneros discursivos con expectativas y convenciones que sirven como instrucciones para que los lectores puedan comprenderlos a profundidad.
- Los contextos son las diversas situaciones o escenarios en los que el estudiante pone en práctica las capacidades articuladas con los contenidos al momento de ser evaluado.

La consideración de estos tres aspectos o dimensiones permite que la evaluación tenga consistencia y pueda plantear diversas situaciones y tareas de evaluación.

El diseño propuesto plantea la evaluación de dos capacidades de la competencia de comunicación oral. Al respecto, cabe indicar que, en el marco de una evaluación de esta naturaleza, de carácter exploratorio sobre los desempeños de los estudiantes, es posible focalizar aspectos puntuales o más específicos de la

competencia. Ello no está reñido con la necesidad de promover prácticas docentes en aula en el que la evaluación sí aborda la movilización combinada de las distintas capacidades. Esto debe quedar claro para evitar efectos no previstos si es que se comparten los resultados de los estudiantes junto con el modelo de evaluación descrito.

La competencia de oralidad se conforma por la combinación de las siguientes capacidades:

- Obtiene información del texto oral: el estudiante recupera y extrae información explícita expresada por los interlocutores.
- Infiere e interpreta información del texto oral: el estudiante construye el sentido del texto a partir de relacionar información explícita e implícita para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto oral. A partir de estas inferencias, el estudiante interpreta el sentido del texto, los recursos verbales, no verbales y gestos, el uso estético del lenguaje y las intenciones de los interlocutores con los que se relaciona en un contexto sociocultural determinado.
- Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada: el estudiante expresa sus ideas adaptándose al propósito, destinatario, características del tipo de texto, género discursivo y registro, considerando las normas y modos de cortesía, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación. Asimismo, expresa las ideas en torno a un tema de forma lógica, relacionándolas mediante diversos recursos cohesivos para construir el sentido de distintos tipos de textos.
- Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma

estratégica: el estudiante emplea variados recursos no verbales (como gestos o movimientos corporales) o paraverbales (como el tono de la voz o silencios) según la situación comunicativa para enfatizar o matizar significados y producir determinados efectos en los interlocutores.

- Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores: el estudiante intercambia los roles de hablante y oyente, alternada y dinámicamente, participando de forma pertinente, oportuna y relevante para lograr su propósito comunicativo.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral: los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos orales en los que participa. Para ello, compara y contrasta los aspectos formales y de contenido con su experiencia, el contexto donde se encuentra y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre los aspectos formales, el contenido, y las intenciones de los interlocutores con los que interactúa, en relación al contexto sociocultural donde se encuentran.

El sistema educativo peruano ha propuesto diversas formas de ordenar los textos. Una de ellas, tal vez la más conocida, es la de los tipos textuales. Bajo esta forma de categorización y clasificación, los textos se conforman por diversas secuencias textuales, que no son otra cosa que un conjunto de proposiciones coherentes y cohesionadas entre sí. Las secuencias textuales tienen un propósito retórico específico: narrar, convencer, describir, instruir, etc. Puede haber varias secuencias textuales en un mismo texto (Adam, 2001). En un texto completo, el tipo textual corresponde con la secuencia textual dominante. En ese sentido, un texto narrativo lo es

porque predomina la secuencia textual de la narración, aun cuando ese texto pueda incluir, en menor medida, secuencias descriptivas o expositivas, entre otras.

Para esta evaluación, se trabaja con la clasificación de Werlich (1976), muy difundida entre los docentes. De acuerdo a este autor, los textos pueden ser:

- Narrativos, que organizan la información como una secuencia de hechos sucesivos que ocurren en un espacio y un tiempo.
- Expositivos, que proporcionan una explicación causal sobre el modo en que distintos elementos de un sistema se relacionan.
- Descriptivos, que ofrecen información sobre cómo es o ha sido una persona, animal, objeto o espacio.
- Argumentativos, que demuestran al lector la validez de una idea o punto de vista a partir del desarrollo de razones o argumentos que posibilitan la persuasión.
- Instructivos, que presentan un conjunto de órdenes o recomendaciones para la realización de una actividad específica.

Los contextos que enmarcan la evaluación provienen no sólo de situaciones en las que las personas interactúan en la vida cotidiana o en la escuela, sino que constituyen, en sí mismas, prácticas sociales del lenguaje. Estas prácticas responden a las formas en que las personas recrean y dan sentido a los textos. Por ello, existe una amplia diversidad de contextos en que se

puede leer, escribir o comunicarse oralmente.

En el caso de esta evaluación, se ha decidido evaluar las capacidades Inferir e interpretar información del texto oral e Interactuar estratégicamente con distintos interlocutores. Asimismo, por la naturaleza propia de la tertulia dialógica, se han seleccionado textos narrativos. Por esta misma razón, los contextos remiten a un uso estético del lenguaje.

Diseño de la prueba

La prueba se organiza en dos secciones. La primera de ellas evalúa la capacidad Inferir e interpretar información del texto oral. Dada la naturaleza de esta capacidad, es posible plantear una estructura similar a la evaluación de sistema y recoger evidencia de las inferencias e interpretaciones de textos o discursos orales gracias a un instrumento de lápiz y papel. El desempeño de los estudiantes en esta capacidad se determina mediante dos textos y un conjunto de ítems con preguntas de opción múltiple. Estos ítems responden a indicadores que miden diversos aspectos propios de dicha capacidad (Ver Anexo 2).

La segunda sección evalúa la capacidad de interactuar estratégicamente con distintos interlocutores. Dada su naturaleza, no es posible replicar el modelo de evaluación de las evaluaciones estandarizadas. Lo que se propone en esta sección es adaptar el enfoque Dime propuesto por Aidan Chambers. Este enfoque se concreta en un conjunto de preguntas que permiten establecer un diálogo entre mediadores y lectores a partir de los textos leídos o escuchados. El enfoque Dime presenta una alta afinidad con las tertulias dialógicas literarias. Aunque no está pensada para categorizar las preguntas que propone en una tabla de especificaciones, Aidan

Chambers sugiere una clasificación posible: preguntas básicas (disparadoras de la conversación), preguntas generales (que requieren de una perspectiva global del texto), o preguntas especiales (que se centran en un aspecto específico de la narración, ya sea de la forma o del contenido).

En esta segunda sección, las preguntas se formulan sobre los textos oralizados en la primera sección. A partir de ellos se establece una conversación con los estudiantes siguiendo algunas orientaciones propias de la tertulia dialógica. La naturaleza de la capacidad Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores requiere que las intervenciones de los estudiantes sean grabadas. En un momento posterior serán analizadas mediante una rúbrica (Ver Anexo 3). Esta se construye con aspectos indispensables de la interacción oral como: participación y rol, organización de ideas y dosificación de información, argumentación, registro y recursos no verbales y paraverbales.

2. CONTEXTO

Dado que este proyecto se implementa en una de las provincias del departamento de Cusco, se considera necesario desarrollar una breve contextualización de la región y la provincia. Dicho eso, Cusco viene siendo cambiante y dinámico, debido a su comportamiento social y económico en los últimos años. En ese sentido, según el Plan de Desarrollo Regional Concertado (PDRC) al 2030 en los últimos diez años la población urbana se ha duplicado; sin embargo, en diez de las trece provincias sigue primando la población rural.

Cabe mencionar que el departamento de Cusco tiene 34 distritos que pertenecen a la tipología distrital B2 es decir,

cumplen con: i) aquellos distritos que en sus centros poblados de hasta 2 mil habitantes (del 30% al 70%) se ubica a menos de 15 minutos de su capital distrital; ii) aquellos distritos donde el centro poblado cumple función de capital y no cumple gran influencia ni dependencia económica. En ese contexto, la provincia de Paruro se encuentra en el nivel B1, B2 y B3. A continuación, se presenta la descripción de las tres categorías.

CARACTERÍSTICAS DE LA TIPOLOGÍA DE DISTRITOS

TIPO	CARACTERÍSTICAS
B1	Corresponde a aquellos distritos en cuyo ámbito hay solo centros poblados de hasta 2 mil habitantes y más del 70% de la población total del distrito se ubica a menos de 15 minutos de su capital distrital.
	En los distritos de este tipo suelen existir pocos centros poblados aunque relativamente bien conectados a la capital distrital.
B2	Corresponde a aquellos distritos en cuyo ámbito hay solo centros poblados de hasta 2 mil habitantes y más del 30% y hasta 70% de la población total del distrito se ubica a menos de 15 minutos de su capital distrital.
	En los distritos de este tipo el centro poblado que cumple la función de capital no genera gran influencia ni dependencia económica ni de servicios con los demás centros poblados del distrito, aunque todos se encuentran relativamente bien conectados.
B3	Corresponde a aquellos distritos en cuyo ámbito hay solo centros poblados de hasta 2 mil habitantes y hasta el 30% de la población total del distrito se ubica a menos de 25 minutos de su capital.
	En los distritos de este tipo los centros poblados que cumplen la función de capital distrital no ejercen mayor influencia ni generan mayor dependencia respecto a los demás centros poblados del distrito y cuentan con bajos niveles de accesibilidad a la capital distrital. En ese sentido, son distritos con poca articulación y cohesión distrital y suelen carecer de servicios básicos.

Figura 19: Características de la tipología de distritos en el departamento de Cusco. Obtenido del INEI (2021)

En relación a la estructura poblacional, a partir del censo realizado por el INEI en el 2017 se obtuvo que el departamento de Cusco concentra un total de 1,205,527 habitantes, los cuales se distribuyen en sus 13 provincias. Así, más del 30% se ubica en la provincia de Cusco (447,588 habitantes), la cual registra una tasa de crecimiento promedio anual de 21,7%. Por el contrario, la provincia de Paruro reúne solo el 2.1% (25,567 habitantes) de la población presente en Cusco y una tasa de crecimiento promedio anual de -1,9%, con lo cual esta - junto a la provincia de Acomayo - es una de las provincias con menor cantidad de habitantes en el departamento.

Por otro lado, de la población ubicada en el departamento de Cusco el 60,7% de los habitantes pertenece al área urbana mientras el 39,3% corresponde al área rural (INEI, 2018). Las provincias con mayor población rural son Paucartambo con 90,6%, Canas con 88,1% y Paruro, donde el 100% de su población se encuentra ubicada en el área rural. Cabe mencionar que, según los criterios considerados por el INEI, el área rural en un distrito es representado por centros poblados conformados por menos de 2 mil habitantes, los cuales cuentan con viviendas dispersas o diseminadas que no forman manzanas.

Según INEI (2017) de los 23,649 habitantes presentes en la provincia de Paruro, el 6,20% son castellano hablantes como lengua materna; 91,33% son quechuahablantes; 9,09% tienen como lengua el aimara; y 2,225% no sabe o no responden a las preguntas. En cuanto a la autoidentificación de los pobladores, 89,38% se autoreconocen como quechuas. Esta autoidentificación hace referencia a la forma en cómo una persona se percibe a sí misma, tomando en cuenta a sus costumbres y antepasados.

Respecto a la tenencia del Documento Nacional de Identidad (DNI) Paruro refleja ser la segunda provincia de la región con mayor cantidad de población documentada ya que solo el 0,8 % de su población no cuenta con DNI.

En el departamento de Cusco el índice de pobreza económica se incrementó de 23% en el 2019 a 32.1% en el 2020; sin embargo, en el 2021 esta cifra disminuyó y llegó representar el 22% de la población a nivel departamental. Así, según el Mapa de Pobreza Monetaria y Distrital del INEI - 2018, la provincia de Paruro registra un índice de pobreza promedio

de 42% y entre los distritos con menor y mayor porcentaje de pobreza se encuentran Pillpinto con 21.4% y Omacha con 61.5%. Tal como se desarrolla a continuación, estas cifras se ven reflejadas en el limitado acceso a servicios básicos con los que cuentan los pobladores ubicados en Paruro.

En relación a los accesos a los servicios básicos, se aprecia a partir del censo practicado en el 2017 (INEI, 2018) que solo el 60% de las viviendas ubicadas en el departamento de Cusco cuentan con abastecimiento de agua por red pública dentro de la vivienda. A diferencia del departamento, en la provincia de Paruro el 49.6% (3,981) cuenta con agua potable a través de la red pública hasta el interior de su vivienda; el 33% (2,646) de las viviendas tienen acceso a la red pública fuera de la vivienda y el 17.4% (1396) de hogares se abastecen de medios como el pilón, pileta de uso público, pozo (agua subterránea), manantial, puquio, río, acequia, lago, laguna u otro.

Por otro lado, a nivel de alumbrado y energía eléctrica, el censo del 2017 precisa que 82,2% de la población ubicada en el departamento de Cusco cuenta con este servicio. No muy distinta a esta es la situación en Paruro, donde el 72.9% de los hogares cuenta con servicio de energía eléctrica, lo cual les permite a sus pobladores hacer uso de tecnologías, y a través de estas acceder a información. Si bien, en esta provincia la mayoría de viviendas cuenta con este servicio, aún el 27,1% no puede hacer uso de energía eléctrica lo cual, acorde al Estudio de Diagnóstico y Zonificación de la provincia de Paruro, representa un “problema que enfrentan principalmente las comunidades campesinas lo que limita su desarrollo, afectando fundamentalmente a los niños y niñas en edad escolar” (2019).

En cuanto a los servicios de información y comunicación, a partir de los censos 2007 y 2017, se muestra un incremento en la adquisición, por vivienda, de teléfonos celulares, conexión a televisión por cable y conexión a internet. Estos servicios cuentan con una tasa de crecimiento promedio anual de 11,9%, 14,6% y 24,3% respectivamente, con lo cual se destaca el acceso a internet.

Finalmente, en el departamento de Cusco el 11% (96,796 habitantes) mayor de 15 años afirma no saber leer ni escribir (INEI, 2018). En la provincia de Paruro se registra una tasa de analfabetismo de 24,8% (4,563 habitantes), con lo cual esta es la segunda provincia con mayor índice de personas analfabetas, solo superado por la provincia de Paucartambo la cual cuenta con un 26,9% (7,437 habitantes) que no sabe leer ni escribir.

A partir de lo expuesto se puede concluir que la población de la provincia de Paruro cuenta con un bajo número de habitantes (2.1%), en comparación con otras provincias de Cusco. Por otro lado, la mayoría de estos son quechuahablantes (91,33%) y se auto identifican como quechuas (89,38%). En Paruro, el 100% de la población se encuentra ubicada en área rural. En cuanto a nivel económico, esta provincia cuenta con un alto porcentaje de pobreza monetaria (42%) y un limitado acceso a servicios básicos en sus viviendas, tales como abastecimiento de agua por red pública dentro de la vivienda (49.6%) y acceso a energía eléctrica (72.9%). Finalmente, Paruro es la segunda provincia con mayor índice de analfabetismo en Cusco, lo cual evidencia una problemática en el acceso al servicio educativo. En el siguiente apartado se aborda la situación educativa de la población en la provincia de Paruro.

3.1. Situación educativa

A nivel educativo, a partir del censo 2017 se obtuvo que el departamento de Cusco cuenta con un total de 82,556 habitantes que no han cursado ningún nivel académico, esta población representa el 3,8% de la ubicada en el área urbana y el 18,4% de la presente en el área rural. En el caso de Paruro, a partir de los resultados expuestos por el INEI (2017), se observa que es una de las provincias que cuenta con el mayor porcentaje de personas que ha cursado algún año o grado de educación inicial (0,4%) y primaria (35,2%); no obstante, presenta el menor porcentaje de personas con educación superior (7,3%).

En la provincia de Paruro los servicios educativos están constituidos por los siguientes programas: (1) Básica regular: inicial, primaria y secundaria; (2) básica alternativa; (3) básica especial; (4) técnico productivo; y (5) superior no universitaria: pedagógica, tecnológica y artística. Estos servicios son cubiertos en esta provincia por un total de 249 instituciones, entre las cuales 144 brindan educación inicial, 84 nivel primario, 20 nivel secundario y 1 el nivel superior no universitaria pedagógica.

A nivel de personal docente, en el año 2018, la provincia de Paruro contaba con 663 docentes, de los cuales, 7 enseñaban educación superior no universitaria (pedagógica), con lo cual el 98.9% de los docentes presentes en la provincia dictan educación básica regular (inicial, primaria y secundaria). Cabe mencionar, que en las áreas rurales comúnmente se constituyen en centros educativos unidocentes, en estos los docentes tienen a su cargo a un número indefinido de alumnos, el cual supera el máximo óptimo, situación que genera como consecuencia

dificultades en el aprendizaje de algunos alumnos.

En esta línea, la provincia de Paruro se ubica totalmente en un área rural, con lo cual el servicio educativo en la zona difiere del brindado en el área urbana del departamento de Cusco “donde los centros educativos son de mayor tamaño, tienen buena infraestructura, equipamiento cuasi adecuado, [y donde] los alumnos generalmente [acceden] a programas nutricionales y campañas de salud” (GORE Cusco, 2019). A partir de lo expuesto se evidencian las carencias existentes - a nivel de personal, infraestructura y recursos - en las instituciones educativas, las cuales repercuten en el servicio educativo y por lo tanto en el aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, en el departamento de Cusco durante el año 2017 se ha registrado una tasa de asistencia a una institución educativa de 75,8%, lo cual equivale a 366,021 habitantes de 3 a 24 años (GORE Cusco, 2019). En el caso de Paruro, la población escolar en el 2018 asciende a 7,611 alumnos y se clasifica tal como se aprecia en la Tabla 4.

Tabla 3.

Población estudiantil por modalidad y nivel educativo.

Población estudiantil por modalidad y nivel educativo		
Modalidad	Nivel Educativo	Nº de Estudiantes
Básica Regular	Inicial	1482
	Primaria	3272
	Secundaria	2782
Superior no Universitaria Pedagógica		75
Total, a nivel provincial		7611

Nota. Adaptado del Ministerio de Educación - Censo Escolar 2018 en el Estudio de Diagnóstico y Zonificación de la Provincia de Paruro.

Uno de los instrumentos empleados para conocer el nivel de aprendizaje en los estudiantes es la evaluación PISA. Esta es organizada por La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) y su aplicación tiene el objetivo de conocer en qué medida los estudiantes de 15 años han desarrollado diversas competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la vida adulta. Además, tiene la finalidad de producir información de alta calidad que pueda ser empleada como insumo para el desarrollo de políticas que fomenten la mejora de los sistemas educativos a nivel nacional e internacional.

Perú ha participado en las ediciones del 2000, 2009, 2012, 2016, y 2018, en estas se han evaluado las competencias de Lectura, Matemática y Ciencia, además, cada edición se hace énfasis en una de estas áreas; por ejemplo, en 2018, la competencia enfatizada fue Lectura (PISA; 2018). Las competencias evaluadas han sido sistematizadas en la Tabla 5.

Tabla 4.

Descripción de las competencias evaluadas en PISA 2018.

Descripción de las competencias evaluadas en PISA 2018			
	Lectura	Matemática	Ciencia
Definición	Es la capacidad para comprender, usar, evaluar, reflexionar e involucrarse con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.	Es la capacidad para formular, emplear e interpretar la matemática en una variedad de contextos. Esto incluye razonar matemáticamente y usar conceptos matemáticos, procedimientos, hechos y herramientas para describir, explicar y predecir fenómenos.	Es la habilidad para involucrarse en cuestiones relacionadas con la ciencia y con ideas científicas, como un ciudadano reflexivo. Esta competencia implica la capacidad para explicar fenómenos científicamente, evaluar y diseñar una investigación científica e interpretar datos y pruebas científicamente.
Tipo/ Contenidos/ Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Según tipo textual (narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos, transaccionales) - Según formato textual (continuos, discontinuos y mixtos) - Según fuente (textos individuales y múltiples) - Según organización y navegación (textos dinámicos y estáticos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio y forma - Cambio y relaciones - Cantidad - Incertidumbre y datos - Procedimental, necesario para desarrollar investigaciones científicas 	<ul style="list-style-type: none"> - De contenido (sistemas físicos, sistemas vivos y sistemas de la Tierra y el espacio) - Epistémico (comprensión del origen y la naturaleza del conocimiento en la ciencia y cómo las ideas se justifican y garantizan en ciencia)

El Impacto Paruro (2022-2025)

Procesos	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar información - Comprender - Evaluar y reflexionar 	<ul style="list-style-type: none"> - Formular situaciones matemáticas - Emplear conceptos, hechos, procedimientos y razonamientos matemáticos - Interpretar, aplicar y evaluar resultados matemáticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar fenómenos científicamente - Evaluar y diseñar investigaciones científicas - Interpretar datos y evidencia científicamente
Contextos	<ul style="list-style-type: none"> - Personal - Público - Educativo - Profesional - Ocupacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Personal - Profesional - Social - Científico 	<ul style="list-style-type: none"> - Personal - Local y nacional - Global

Nota. Adaptado del Informe nacional de resultados - Perú en PISA 2018.

Por otro lado, El MINEDU, a través de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) implementa evaluaciones estandarizadas - EM y ECE - con la finalidad de conocer si los estudiantes de las instituciones educativas públicas y privadas del Perú han alcanzado el nivel de aprendizaje esperado acorde al Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) en determinadas áreas y grados de la escolaridad. Los resultados obtenidos permiten reportar los resultados de los estudiantes ubicados a nivel nacional, regional, distrital, y de UGEL (MINEDU, 2019).

Para estimar el nivel de aprendizaje en el distrito de Paruro se han analizado los resultados obtenidos a raíz de la aplicación de la Evaluación Muestral (EM) y la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). En primer lugar, la prueba EM 2019 se aplicó aleatoriamente a una muestra representativa de estudiantes de 2° y 4° de primaria, y la ECE 2019 se aplicó

a todos los del país que se encuentren cursando el de 2° de secundaria. En el caso de primaria, esta prueba evalúa las áreas de Matemática y Lectura; a nivel de secundaria, además de las ya mencionadas, evalúa el área de Ciencia y Tecnología. En la siguiente Tabla 6 se aprecian las competencias y niveles de logro por grado y área considerados por ambas pruebas.

Tabla 6.

Niveles de Logro por grado, área y competencia

Niveles de Logro por grado, área y competencia					
Área	Competencias		Niveles de Logro		
2° Grado Primaria - EM			Nivel En Inicio	Nivel En Proceso	Nivel Satisfactorio
Comunicación - Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. 		Menor que 458	Entre 458 y menor que 584	Mayor o igual que 584
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas de cantidad. 		Menor que 512	Entre 512 y menor que 639	Mayor o igual que 639
4° Grado Primaria - EM		Previo al Inicio	Nivel En Inicio	Nivel En Proceso	Nivel Satisfactorio
Comunicación - Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna 	Menor que 357	Entre 357 y menor que 445	Entre 445 y menor que 522	Mayor o igual que 522
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas de cantidad. • Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio. • Resuelve problemas de forma, movimiento y localización. • Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre. 	Menor que 352	Entre 352 y menor que 422	Entre 422 y menor que 527	Mayor o igual que 527

El Impacto Paruro (2022-2025)

4° Grado Secundaria - ECE		Previo al Inicio	Nivel En Inicio	Nivel En Proceso	Nivel Satisfactorio
Comunicación - Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna 	Menor que 505	Entre 505 y menor que 581	Entre 581 y menor que 641	Mayor o igual que 641
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas de cantidad. • Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio. • Resuelve problemas de forma, movimiento y localización. • Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre. 	Menor que 520	Entre 520 y menor que 596	Entre 596 y menor que 649	Mayor o igual que 649
Ciencia y Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos. • Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, • materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo. • Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno. 	Menor que 375	Entre 375 y menor que 510	Entre 510 y menor que 629	Mayor o igual que 629

Nota. Adaptado del Reporte nacional - Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje MINEDU

Si bien, tanto las pruebas EM como ECE permiten medir las capacidades de los alumnos en determinadas áreas y grados, para la elaboración de este informe, la investigación se centra en los datos pertenecientes a los alumnos de secundaria, los cuales se miden a través de la prueba ECE. Los resultados de la prueba se reportan a través de (1) una medida promedio y acorde a esta se clasifica a los alumnos en determinados (2) niveles de logro. Como parte de estas evaluaciones, cada estudiante obtiene una medida individual, estos resultados individuales de determinado conjunto de estudiantes - por institución educativa, UGEL, DRE o nivel nacional - son promediados y a partir de este cálculo se obtiene la medida promedio. Por otro lado, los resultados obtenidos por los estudiantes permiten clasificarlos en función a niveles de logros: “Satisfactorio”, “En proceso”, “En inicio” o “Previo al inicio” (MINEDU, 2019).

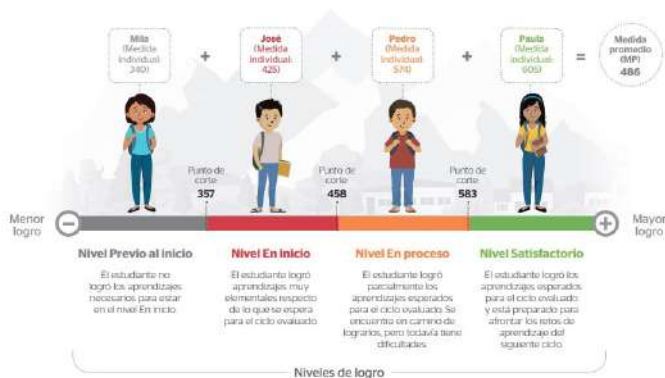


Figura 20: Relación entre la medida individual y los niveles de logro. Extraído de Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje - MINEDU 2019.

Figura 21: Resultados Nacionales de las pruebas de ECE aplicadas a los alumnos de 2° de Secundaria en las áreas de Comunicación - Lectura y Matemática.

- Resultados Nacionales

- Figura 21. a. Comunicación - Lectura

	■ Previo al inicio	■ En inicio	■ En proceso	■ Satisfactorio	Medida promedio (MP)
2019	17,7 %	42,0 %	25,8 %	14,5 %	567
2018	18,5 %	37,5 %	27,7 %	16,2 %	571
2016	20,5 %	37,7 %	27,5 %	14,3 %	567

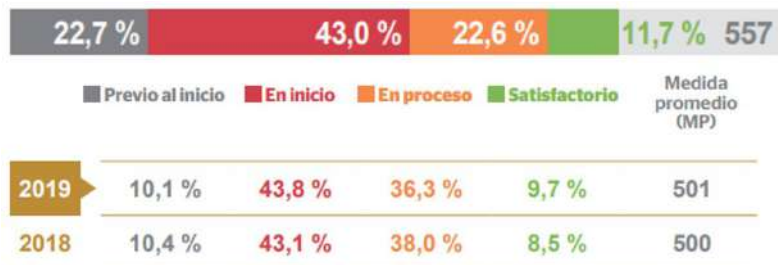
- Figura 21. b. Matemática

	■ Previo al inicio	■ En inicio	■ En proceso	■ Satisfactorio	Medida promedio (MP)
2019	33,0 %	32,1 %	17,3 %	17,7 %	567
2018	33,7 %	36,4 %	15,9 %	14,1 %	560
2016	32,3 %	39,3 %	16,9 %	11,5 %	557

- Figura 21. c. Ciencia y Tecnología

● Resultados departamento de Cusco

○ Figura 21. d. Comunicación - Lectura



○ Figura 21. e. Matemática



○ Figura 21. f. Ciencia y Tecnología



Nota. Figuras 21 (a), (b), (c), (d), (e), (f): Extraídos del Reporte nacional - Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje MINEDU.

En el caso de la provincia de Paruro y los distritos que la conforman, los resultados obtenidos a partir de la prueba ECE 2019 (Tabla 7) permiten apreciar que la cobertura, en todo el territorio, es mayor al 90% del total de estudiantes. Por otro lado, se observa que los rangos promedios obtenidos por los estudiantes evaluados en los distintos distritos de Paruro son similares en las distintas áreas. Así, en el caso del rubro de Comprensión Lectora, la medida promedio mínima y máxima oscila entre 508 (Paccaritambo) - 564 (Paruro); en el área de Matemática este varía entre 484 (Paccaritambo) y

595 (Paruro); y en el área de Ciencia y Tecnología la media promedio alcanza desde 426 (Omacha) hasta 492 (Yaurisque). Cabe precisar que estas cifras son parecidas en los resultados obtenidos en las áreas de Comunicación y Matemática; sin embargo, en el caso de Ciencia y Tecnología el promedio decrece, lo cual no es una situación exclusiva de la provincia de Paruro, sino que dicha constante se aprecia a nivel nacional y departamental (Cusco).

Tabla 7.

Resultados a nivel de distrito, de la Evaluación Censal de Estudiantes 2019 - Segundo Grado de secundaria

Resultados a nivel de distrito, de la Evaluación Censal de Estudiantes 2019 - 2° de Secundaria							
Región	Provincia	Distrito	Cobertura IE	Cobertura Estudiantes	Medida Promedio en Comprensión Lectora	Medida Promedio en Matemática	Medida promedio en Ciencia y Tecnología
Cusco	Paruro	Paruro	100.0	100.0	564	595	483
		Accha	100.0	95.0	530	534	461
		Ccapi	100.0	100.0	531	537	455
		Colcha	100.0	91.3	512	527	442
		Huanoquite	100.0	98.9	521	509	461
		Omachá	100.0	96.9	513	510	426
		Paccaritambo	100.0	96.7	508	484	446
		Pillpinto	100.0	100.0	516	515	437
		Yaurisque	100.0	100.0	537	541	492

Nota. Adaptado de los resultados ECE 2019 plasmados en los Reportes 2019 - DRE Cusco y UGEL Paruro.

Respecto a la clasificación de los resultados obtenidos en la UGEL - Paruro, se observa que, pese a que el promedio obtenido en la provincia no dista de los resultados obtenidos a nivel nacional y departamental. No obstante, destaca el hecho que, independientemente de las áreas curriculares evaluadas, el grueso de estudiantes se encuentre en un nivel de aprendizaje “Previo al inicio” y “En inicio” y menos del 10% de estudiantes se ubiquen en el nivel “Satisfactorio”. En la Tabla 8 se pueden apreciar dichas cifras.

Tabla 8.

Resultado ECE 2019 - UGEL Paruro - Estudiantes de 2° de Secundaria

Resultado ECE 2019 - UGEL Paruro - Estudiantes de 2° de Secundaria							
Áreas	DRE	UGEL	Medida Promedio	Previo al Inicio	En Inicio	En Proceso	Satisfactorio
Comunicación Lectura	Cusco	Paruro	525	39.6%	46.1%	10.0%	4.3%
Matemáticas			524	52.2%	30.4%	10.0%	7.4%
Ciencia y Tecnología			452	19.2%	53.2%	25.0%	2.6%

Nota. Adaptado del Sistema de Consulta y Resultados de Evaluaciones (Sicrece) - Resultados UGEL Paruro.

Finalmente, el informe de Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje - UGEL Paruro 2019, expone que, a partir de la aplicación de cuestionarios de factores asociados a los aprendizajes, realizada a directivos, docentes, estudiantes y padres/madres de familia, se evidenció una relación entre el factor económico de los estudiantes y su nivel de aprendizaje. Así, “la UMC ha elaborado un indicador socioeconómico que permite caracterizar a los estudiantes y a las instituciones educativas, contextualizar los logros de aprendizaje y visibilizar problemas de equidad educativa a partir de la información que proveen los estudiantes sobre los materiales de sus viviendas, acceso a servicios, tenencia de activos y nivel educativo de sus familias” (MINEDU, 2019). A partir de este indicador se han considerado 4 niveles socioeconómicos; (1) Alto, (2) Medio, (3) Bajo y (4) Muy bajo.

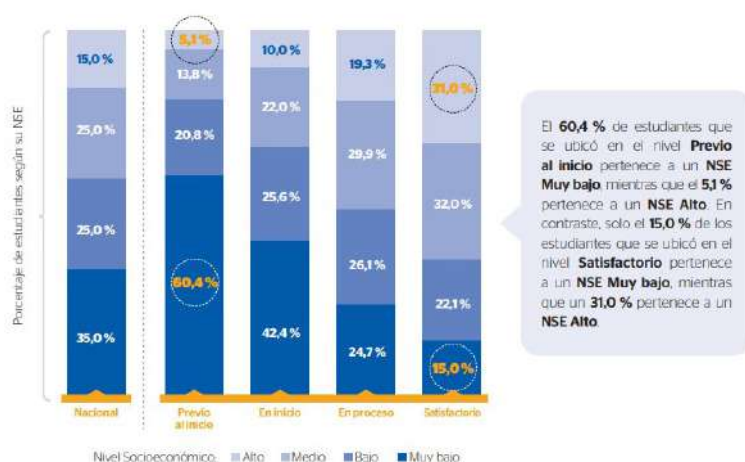


Figura 22: Porcentaje de estudiantes de 2° de Secundaria según su nivel socioeconómico y de aprendizaje en el área de Ciencia y Tecnología a nivel nacional y provincial (Paruro). Obtenido de Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje - UGEL Paruro 2019 - MINEDU.

A partir de la figura expuesta, se evidencia que existe una relación inversamente proporcional entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y su nivel de aprendizaje. Del mismo modo, las limitaciones económicas serían una de las causas que explicaría por qué los resultados de la evaluación de Ciencia y Tecnología han sido más bajos que en los casos de Comunicación y Matemáticas.

En relación a este punto, tal como se precisó líneas arriba, la pandemia como consecuencia del COVID-19 generó un incremento significativo en el índice de pobreza económica durante los años 2019 y 2020. Sin embargo, después de este periodo no se han aplicado pruebas - a la escala de las de PISA, EM o ECE - que permitan medir el impacto de esta recesión en los niveles de aprendizaje presentes en los alumnos. De modo contrario, a inicios del año escolar 2022 la Contraloría informó que, a partir de una muestra representativa tomada a nivel nacional (6173 IE Públicas) se determinó que el 50% de las instituciones educativas públicas “presentan deficiencias de infraestructura y carencia de servicios básicos, así como limitada implementación de medidas de bioseguridad ante la covid-19, lo que pone en riesgo el retorno a la presencialidad y semipresencialidad de miles de estudiantes”. (Gob.pe, 2022)

En el caso de Cusco, este porcentaje se calculó a partir de la visita realizada a 316 IE públicas y se obtuvo como resultado que más del 60% de instituciones educativas públicas

presentes en la región se encuentran en mal estado. Así, entre las principales carencias se encontraron (I) deficiencias en infraestructura, (II) carencia de servicios básicos (III) carencia de personal docente y material de enseñanza y (IV) ausencia de un profesional en psicología.

3. HALLAZGOS CUALITATIVOS

Efectos de la pandemia

La pandemia ha supuesto un hito y un gran desafío para los docentes de las escuelas focalizadas de Paruro. En ese sentido, la gran parte de docentes entrevistados, mencionaron que la pandemia les ha generado a los estudiantes un retroceso en la competencia de comunicación. Esto se sostiene en las evaluaciones diagnósticas realizadas al inicio del año y donde se pudo observar las limitaciones para la comprensión de texto y la comunicación oral (IE 1; IE 2; IE 3; IE 4; IE 5; IE 6; IE 7; IE 8). Asimismo, sobre este retroceso la mayoría de docentes lo relaciona a la limitada interacción personal debido al trabajo virtual, así como a los hábitos construidos en sus hogares con la tecnología.

Considero que la pandemia ha afectado el desarrollo en la comprensión lectora, en la forma de escribir. Hay muchas y muchos estudiantes de primero y segundo que no pueden aterrizar sus oraciones con conectores lógicos, no tienen sentido las palabras que escriben; su velocidad de lectura es baja, no es una lectura adecuada para la edad. Hay un retraso, tartamudean, no reconocen rápidamente las palabras, eso ha afectado bastante a los alumnos de primero y segundo, sobre todo a nivel de lectura y comprensión de la lectura (IE 2, docentes, 2022).

Estos años de pandemia han dificultado que los estudiantes tengan el espacio de escritura y lectura, ya que después de dos años hemos retornado a la presencialidad. Hemos podido visualizar que a nuestros alumnos les falta el hábito lector, creo que desde ese punto de vista también cada estudiante un poquito ha desmerecido su expresión ¿no? (IE 7, directivos, 2022)

Bueno, la pandemia ha generado que los niños no se hayan abocado a leer, sino que se enfoquen en los juegos, para eso usaban la tableta. No se han dedicado lo suficiente a la lectura. (IE 9, docentes, 2022)

Adicional al retroceso o poco desarrollo de la competencia de comunicación, se recoge por parte de los maestros que identifican a sus estudiantes con poco interés y desconcentrados en las clases y con dificultad para expresarse y compartir oralmente. En ese sentido, algunos docentes consideran que esto se debe a la inseguridad generada por el contexto de confinamiento.

Han perdido la atención y el interés por la palabra, por lo que se realiza en clase. Por ejemplo, hoy les hacía practicar su lectura, para ver cuántas palabras recuerdan del texto, muchos, aproximadamente 6, que representa el 50% ha atendido a la lectura y el otro 50% ha quedado en blanco porque no han atendido. (IE 2, docente, 2022)

En el caso de los alumnos de tercer grado, estos tienen un bajo desarrollo en la competencia comunica, la mayoría de los estudiantes tienen miedo a expresarse. No pueden ni grabarse, y ya cuando están frente al salón menos. Y esa es una consecuencia de la pandemia, la virtualidad les ha generado

esa inseguridad para expresarse. (IE 8, docente, 2022)

La percepción de los docentes respecto al efecto de la pandemia tiene coherencia con los estudios de aprendizaje. En ese sentido, según un estudio del Banco Mundial indica que los países con ingresos bajos y medianos, la proporción que viven los niños y adolescentes en situación de “pobreza de aprendizajes” es de aproximadamente 53% antes de la pandemia y con esta podría alcanzar al 70%. Esto debido a un cierre prolongado de escuelas y a la carencia de eficacia de aprendizajes.

Dicho eso, los docentes de la provincia de Paruro identifican que, respecto a la escritura y la lectura, la mayoría de los y las estudiantes no pueden aterrizar sus oraciones con conectores lógicos, y tampoco le dan un sentido a lo que escriben; respecto a la lectura, algunos docentes mencionan que sus estudiantes se duermen, no hay interés ni concentración la lectura. En cuanto a la capacidad de interactuar y expresarse, indican que los adolescentes tartamudean, y no reconocen rápidamente las palabras. Por último, la comprensión lectora fue uno de los aspectos que mayor demanda hubo por parte de los maestros, ya que indicaron un nivel muy bajo de sus estudiantes. De ese modo, mencionaron que no comprenden lo que leen, se aburren rápidamente y se cansan (IE 1; IE 2; IE 3; IE 6).

4.1. Situación de los estudiantes respecto a la competencia de comprensión lectora

a. Capacidad Infiere e interpreta

Como se ha indicado, la capacidad Infiere e interpreta forma parte de la competencia de oralidad y tiene lugar cuando “el

estudiante construye el sentido del texto a partir de relacionar información explícita e implícita para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto oral. A partir de estas inferencias, el estudiante interpreta el sentido del texto, los recursos verbales, no verbales y gestos, el uso estético del lenguaje y las intenciones de los interlocutores con los que se relaciona en un contexto sociocultural determinado” (Minedu, 2016). Para reportar los logros de aprendizaje de los estudiantes en esta capacidad, se decidió construir niveles de logro en base a lo que los propios estudiantes pudiesen demostrar. De este modo, se construyeron cuatro niveles, a saber: i) logrado; ii) en proceso; iii) en inicio; iv) previo al inicio.

A continuación, se describen los niveles de logro y los hallazgos a partir de las respuestas de los estudiantes.

Tabla 9.

Descripción de los niveles de logro

Previo al inicio	En Inicio	En proceso	Logrado
El estudiante no logró los aprendizajes necesarios para estar en el nivel En inicio.	El estudiante logró aprendizajes muy elementales respecto de lo que se espera para el ciclo evaluado.	El estudiante logró parcialmente los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado. Se encuentra en camino de lograrlos, pero todavía tiene dificultades	El estudiante logró los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado y está preparado para afrontar los retos de aprendizaje del siguiente ciclo

Nota: Los niveles de logro descritos permiten organizar las respuestas de los estudiantes del siguiente modo:

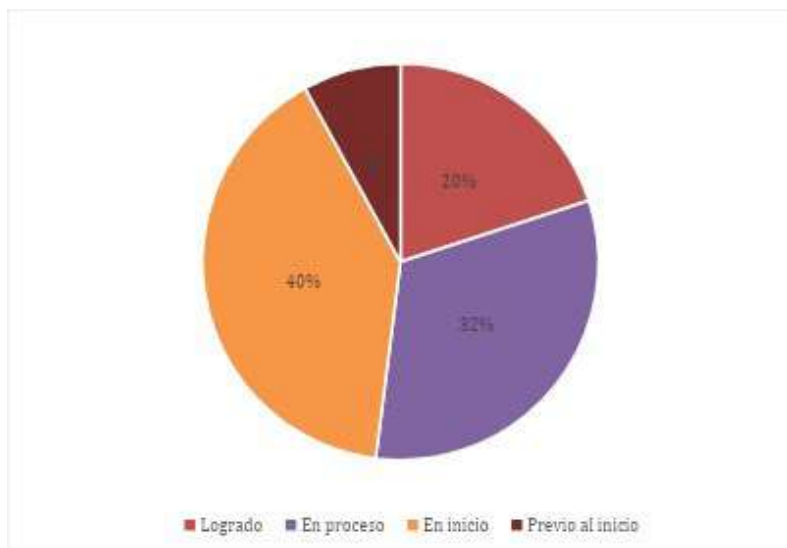


Figura 26: Porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles de desempeño en la capacidad Infiere e interpreta.

De acuerdo lo establecido en el modelo de evaluación, la capacidad Infiere e interpreta se compone de un conjunto de desempeños que pueden ser organizados de acuerdo a los niveles descritos previamente:

Tabla 10.

Desempeños que son capaces de realizar los estudiantes de acuerdo los niveles de logro.

Previo al inicio	En Inicio	En proceso	Logrado
	<ul style="list-style-type: none"> Inferir el sentido global del texto oral 	<ul style="list-style-type: none"> Deduce características de los personajes a partir de la información que escucha. Elaborar conclusiones a partir de información oral explícita e implícita 	<ul style="list-style-type: none"> Deduce características de los personajes a partir de la información que escucha. Explicar sesgos y contradicciones evidentes en un texto oral Deducir el significado de palabras y expresiones con sentido figurado a partir de la información que escucha Elaborar conclusiones a partir de información oral explícita e implícita Inferir el sentido global del texto oral

Nota: También es posible reportar el porcentaje de aciertos por desempeño y analizar los resultados a partir de ello.

El desempeño que la mayoría de los estudiantes logra realizar es Inferir el sentido global del texto oral, que alcanza el 78% de aciertos. ¿Cómo se explica este resultado? Pese a que la competencia de oralidad es una de las que menos se trabaja de forma sistemática y consciente en la escuela, el texto narrativo (oral o escrito) sí forma parte de la cultura escolar. Más aún, es altamente probable que los estudiantes estén expuestos a una infinidad de textos narrativos orales propios de la localidad en la que viven. De ahí que cuenten con los elementos necesarios para responder adecuadamente esta pregunta. Por otro lado, los dos textos utilizados en esta evaluación son típicamente narrativos y un interlocutor habituado a ellos podría dar cuenta de que la secuencia textual predominante en ambos es la narrativa.

Por el contrario, sólo el 13% de estudiantes alcanza a realizar el desempeño Explicar sesgos y contradicciones evidentes en un texto oral. Para realizar este desempeño, el estudiante debe reconocer información explícita y usarla para dar cuenta de aquellas paradojas o afirmaciones abiertamente contradictorias que se derivan de los textos escuchados. Más aún, requiere usar información que aparece a lo largo del texto y vincularla entre sí. Entonces, este desempeño requiere de varios procesos que, a su vez, están ligados a una escucha atenta de todo el texto oral. El resultado indica que es probable que los estudiantes no estén habituados a trabajar este tipo de desempeños.

En cuanto a otros resultados, el desempeño Deducir el significado de palabras y expresiones con sentido figurado a partir de la información que escucha alcanza un porcentaje de acierto de 13.5%. Por su parte, el desempeño Deduce características de los personajes a partir de la información que escucha alcanza un 14% de respuestas positivas. Finalmente,

el desempeño Elaborar conclusiones a partir de información oral explícita e implícita reporta un 20% de aciertos.

Estos porcentajes dan paso a un análisis de corte más cualitativo. Si se cotejan las respuestas, es posible decir que, en principio, los estudiantes responden a partir del conocimiento del mundo o saber previo. Esto quiere decir que suelen usar lo que ya saben, lo que aprendieron en sus contextos, para responder las preguntas. La naturaleza de las competencias comunicativas requiere que el estudiante no solo responda a partir de su contexto o de su saber previo, sino que pueda articular dicho conocimiento con la información que proveen los textos orales y escritos. Este paso adicional es el que se requiere trabajar con actividades o tareas de desarrollo y evaluación de competencias en las que los estudiantes vean la necesidad de vincular lo que saben sobre un tópico en particular y la información textual que brinda el interlocutor. De este modo es que se construye nueva información y nuevos conocimientos.

Un ejemplo de ello es el ítem en que se les pide que puedan inferir el significado de ebrio en la frase: “Ebrio con el poder que le había dado la varita”. Si se usa la información explícita e implícita del texto, es posible no solo advertir que el significado de dicho término no es el literal; también es posible usar la información implícita del texto para señalar que se refiere a que la varita no solo aumenta el poder de los magos sino también su vanidad y arrogancia. Sin embargo, una cantidad no menor de estudiantes responde que el significado de esa palabra en dicha frase es “borracho”.

Por otro lado, un aspecto recurrente en las respuestas de los estudiantes es que suelen enfocarse en una pista que el texto

ofrece para responder preguntas, pero no suelen reunir las diferentes pistas, relacionarlas o evaluar cuál de ellas puede ser la más indicada para elaborar una respuesta. Esto ocurre, por ejemplo, en la pregunta ¿Cuál es la verdadera razón de que el tercer hermano, a diferencia de los dos primeros, pudiera vivir hasta una edad avanzada? El texto narrativo al que corresponde esta pregunta presenta varias pistas posibles e información que permite descartar la información potencialmente válida. Muchos estudiantes responden que la razón es que el tercer hermano fue listo. Pero esto es matizado por el propio texto ya que se afirma que los tres hermanos lo eran. El dato que los estudiantes necesitan ubicar e integrar es que el tercer hermano era un hombre humilde que llegó a vivir muchos años gracias a su prudencia, por lo que más que astucia (una condición reservada a la muerte, en principio), lo que permitió su longevidad fue su sensatez, no su ambición o los ardidés que le tendió a la muerte.

Un desempeño interesante de analizar es el de Explicar sesgos y contradicciones evidentes en un texto oral. En principio, se trata de un desempeño complejo y quienes mejor la respondieron son los estudiantes de tercero de secundaria. Con ello, se abre la posibilidad de afirmar que, pese a que la competencia de oralidad no suele trabajarse con énfasis suficiente en el sistema educativo peruano, al menos en las escuelas evaluadas, y en ciertas preguntas, sí es posible observar una pequeña diferencia entre los ciclos que componen el nivel secundario. Cabe decir que el mejor resultado en este ítem se obtuvo en las respuestas a las preguntas de El héroe, que es un tanto más complejo que Los tres hermanos.

b. Capacidad Interactiva estratégicamente

Al igual que en la capacidad anterior, la de Interactuar estratégicamente se define en base al Currículo Nacional de la Educación Básica, y evidencia cuando el estudiante “intercambia los roles de hablante y oyente, alternada y dinámicamente, participando de forma pertinente, oportuna y relevante para lograr su propósito comunicativo”.

Esta capacidad presenta una alta complejidad para ser evaluada con los instrumentos propios de la evaluación estandarizada, por lo que se recurrió a otros métodos. De ahí que la evaluación de esta capacidad tenga un carácter exploratorio. Se usó la definición de la capacidad para definir aspectos de una rúbrica de evaluación. Los aspectos señalados fueron: i) Participación y rol; ii) Organización de ideas y dosificación de información; iii) Argumentación; iv) Registro; y, v) Recursos no verbales y paraverbales.

El carácter exploratorio de la evaluación de esta capacidad determina que el reporte de los resultados sea a nivel cualitativo. Por otro lado, luego de revisar los resultados cabe decir que la evaluación de recursos no verbales y paraverbales tuvo que matizarse, ya que no fue posible observarla en todos los estudiantes por el uso de las mascarillas; asimismo, el desarrollo de la aplicación ha introducido interferencias en el desempeño de los estudiantes en esta capacidad. Por todo ello, el reporte se hace con la información que se tiene disponible.

El primer aspecto analizado es el de Participación y rol. Por lo general, los estudiantes no asumen un rol activo en su participación, es decir, no suelen tomar la palabra. La mayoría se limita a responder las preguntas que se le formulan. Por otro lado, si se analiza su participación como oyentes, es posible

inferir que esta es trabajada por parte de un grupo de estudiantes ya que estos no solo suelen seguir el hilo de la conversación sino también usan información brindada por sus compañeros, lo que indica un nivel aceptable de escucha activa en ellos. Un último detalle a señalar en este aspecto es que algo que está instituido en las conversaciones es levantar la mano y respetar los turnos para hablar, por lo que las conversaciones suelen desarrollarse de forma ordenada. Aparentemente se trata de una práctica escolar muy arraigada, más vinculada con el valor del respeto que con un desempeño de la competencia oral o de la capacidad de interactuar estratégicamente.

La organización de las ideas es un aspecto vinculado al anterior en la medida en que se esperaría que los estudiantes no solo organicen sus ideas, sino que las desarrollen, aportando nueva información o usando aquella que brindan los interlocutores. En este aspecto, una cantidad considerable de estudiantes se limita a responder las preguntas, por lo que no es posible afirmar que pueden desarrollar y jerarquizar sus ideas cuando las comparten de forma oral en conversaciones literarias. En varios casos, los estudiantes sí logran desarrollar información, pero esto ocurre por la insistencia del moderador que realiza una serie de repreguntas para que los estudiantes detallen información sobre sus respuestas. En otras ocasiones, es posible observar estudiantes que reiteran información de modo innecesario o sencillamente realizan digresiones en las que incluyen información que no resulta pertinente.

No obstante, en algunos casos, los estudiantes son capaces de organizar sus ideas para mantener una conversación pertinente, incluso haciendo conexiones intertextuales (es decir, conectando distintos textos). Por ejemplo, aquí un estudiante del IE 4:

Yo una vez leí una historia así, no eran hermanos exactamente, pero cuando el hacha de un leñador se cayó al río un hada lo ayudó y le regaló un hacha de oro por no ser ambiciosos y, el otro leñador quiso hacer lo mismo y por ser ambicioso no fue ayudado, porque el hada sabía que estaba mintiendo. (IE 4, estudiante, 2022)

Lo que hace el estudiante citado es usar la información que le brindó el texto y vincularla con una historia de su propia localidad. Esto quiere decir que existen estudiantes que cuentan con la habilidad de conectar historias a partir de detalles o elementos compartidos. Ello amplía las posibilidades del diálogo sostenido y brinda a sus compañeros la oportunidad de que rememoren historias locales o vistas por televisión que sean similares a la citada. Todo ello permite afirmar que este aspecto tiene un gran potencial, aunque se requiere trabajar con mucho mayor énfasis la jerarquización de las ideas.

La argumentación, por su parte, es uno de los aspectos más interesantes de ser analizados. La mayoría de los estudiantes presenta argumentos muy puntuales o simplemente emite una opinión, pero no termina de desarrollar una argumentación pertinente. No obstante, es posible detectar algunos estudiantes que claramente sí desarrollan tienen elementos para desarrollar una argumentación plausible a partir de una comprensión global de los textos. Por ejemplo, un estudiante del IE 9 señala:

Yo leí historias como la de El Héroe, con un personaje protagónico que aparenta ser un héroe y no lo es, pues tiene demasiados defectos. He leído historias con personajes que aparentan ser perfectos ante la vista

del público, pero por dentro son totalmente diferentes e identificables con uno mismo. (IE 9, estudiante, 2022)

Para que más adelante, el mismo estudiante concluya que:

A5: En sí, la historia es de las clásicas historias en la que el protagonista es distinto, mientras otras historias tratan al protagonista como un ser superior, en esta se trata de un héroe que tuvo suerte y la gente comenzó a inventar historias exagerando los hechos.

E: Tú, ¿te quedas con algún mensaje mi estimado?

A5: Que no todos los héroes son iguales y que algunos ni siquiera son héroes. (IE 9, estudiante, 2022)

Un compañero suyo afirma:

De la historia, me parece que el héroe es diferente al que nosotros estamos acostumbrados a leer porque, ese héroe no es como nosotros lo imaginamos: fuerte y sin miedo. En esta historia el héroe tiene miedo y no hace las cosas como las cuentan. (IE 9, estudiante, 2022)

Estas potencialidades, aunque interesantes, son desarrollos individuales y no parecen ser progresos colectivos fomentados por la escuela, dado que la mayoría de los estudiantes si logra argumentar, lo hace a partir de la repregunta del moderador. En ocasiones, incluso, es posible que la información que proporcionan sea solo anecdótica y no alcance a convertirse en un argumento válido que permita sustentar sus puntos de

vista. La argumentación es uno de los aspectos que más se recomienda trabajar con los estudiantes.

Finalmente, el registro es uno de los aspectos que los estudiantes alcanzan con relativa facilidad. Cabe decir que los castellanos que se hablan en el Perú son muy heterogéneos y afectan a la idea de registro como tal. Si bien los estudiantes intentan mantenerse dentro de un registro formal, muchas veces la interferencia con otros registros se vuelve común porque las variedades del castellano han sido permeables a elementos informales en sus géneros formales o porque las propias variedades incluyen elementos no contemplados en dichos géneros. Por ejemplo, no es habitual que el registro formal incluya el uso del diminutivo. No obstante, varios estudiantes lo utilizan. Y así, un estudiante del IE 10 señala: “A mí me gustaría compartir con mi hermanita la historia de El Héroe para explicarle que todos podemos tener miedo”. (IE 10, estudiantes, 2022)

En suma, las interacciones estratégicas a nivel oral presentan limitaciones, aunque también casos individuales que superan la expectativa. Quizá esto se debe a que la competencia evaluada es la oral y el género al que se recurre para hacerlo es la tertulia, puesto que en ambos se requiere de la cooperación entre interlocutores. Y ello presupone, a su vez, que tales interlocutores no necesariamente tengan los mismos niveles de desempeño.

4.2. Percepciones sobre la implementación de las tertulias

En la presente sección se resume el análisis cualitativo realizado en base a las entrevistas aplicadas a los estudiantes de primaria y secundaria, así como a los docentes y directivos

de las escuelas seleccionadas como tratamiento en el marco del Proyecto. Se ha organizado el análisis de acuerdo a las siguientes sub partes: i) efectos de la pandemia; ii) conocimientos previos de las tertulias; iii) potencialidades de las tertulias; iv) implementación de las tertulias.

a. Conocimientos previos de las tertulias

Respecto a la pregunta sobre el conocimiento que tienen los docentes y directores de las tertulias, hubo un hallazgo bastante heterogéneo, ya que algunos sí la conocían como estrategia pedagógica, otros sólo habían escuchado de ella y para otros era nueva. En ese sentido, varios de los docentes detallaron sus rutinas con las tertulias e indicaron lo que sabían al respecto.

En cuanto al último punto, lo que saben sobre las tertulias, algunos docentes dieron respuestas generales como, por ejemplo, que las tertulias desarrollan competencias comunicativas o que fomenta la lectura. Mientras que otros fueron más específicos y coinciden con el sentido de las tertulias, que es crear un vínculo e identidad entre la literatura clásica y los estudiantes. Todo ello, con la finalidad de generar motivación, debates y hábitos de lectura (Suarez, 2020)

Las tertulias es una estrategia para que el estudiante dé su punto de vista, por ejemplo, de una lectura pueda elegir un párrafo y lo pueda comentar, todos participan si están de acuerdo, mencionan si lo han entendido y así empieza el debate. Esto hace que el estudiante pueda expresarse, lo que queremos es que sea expresivo, que pueda participar del tema. En ese sentido, puede participar, opinar qué le ha parecido

el texto, creo que es muy importante y yo sí estoy aplicando esa estrategia. (IE 3, docente, 2022)

Es un lugar donde se debe compartir en el que se fomenta la lectura, al momento de terminar cada estudiante va a participando y acompañando sus reflexiones con aspectos de su vida cotidiana, algo por el estilo. (IE 10, directivo, 2022).

Yo la veo como una estrategia para que el estudiante comprenda mejor el texto. Según la capacitación que nos han dado hemos formado el círculo y hemos elegido las obras que al estudiante le impacte. Solo así se puede lograr el producto, también se ha visto la participación voluntaria de cada estudiante, se ha aplicado los turnos y sí, hemos tenido buenos productos. (IE 2, docente, 2022)

Los docentes que tienen mayor manejo de las tertulias son aquellos que ya vienen aplicando la estrategia con sus estudiantes. Es decir, algunos ya han incorporado en su rutina diaria, la lectura individual y grupal. Cabe mencionar, que los docentes mencionaron que procuran brindarle textos referidos a su contexto, de modo que les permita generar un vínculo e interés con la lectura.

Yo escogí la obra Oliver para trabajar en la clase y la conversamos, pero más fructífero es cuando le das un texto de acuerdo al tema y al contexto. Eso a los chicos, ya sea una frase o palabra, les hace recordar su contexto, lo que han vivido y a partir de eso se pueden expresar. La tertulia dentro de la sesión misma es muy productiva, esto se equipara a una lectura previa pero

referida al texto específico (IE 8, directivo, 2022).

La tertulia parte de una lectura que realizan los estudiantes en las mañanas y a mediodía, después del almuerzo, realizamos una tertulia. El estudiante al momento de leer debe seleccionar una oración, una frase y al hacer la tertulia el estudiante debe compartir e indicar por qué lo ha seleccionado, cuál ha sido el motivo y relacionarlo con su vida cotidiana. Ante estos otros estudiantes analizan y responden sobre el fragmento analizado (IE 2, docente, 2022).

b. Potencialidades de las tertulias

A continuación, se presentan las potencialidades identificadas por docentes y directores acerca de las tertulias. En ese sentido, se ha podido recoger que, por un lado, las tertulias son un espacio que les ayuda a fomentar el desarrollo de la competencia de comunicación, sobre todo considerando la situación en la que se encuentran los estudiantes luego de la pandemia y por otro lado, les ayuda a desarrollar habilidades blandas. De forma complementaria, los y las adolescentes pueden desarrollar su autonomía, generar un vínculo con la lectura y verse representados en ellas. Por último, los docentes indican que, al ser una estrategia valiosa, sería importante poder articularla a todas las áreas y diversificar la forma en la que se aplica, por ejemplo, en el arte.

Los docentes y directores entrevistados coinciden en que las tertulias ayudan a los estudiantes a desarrollar las competencias comunicativas, tales como expresión oral, vocabulario, producciones de texto, inferencias, y, además, vincularse con la lectura. De estas capacidades fundamentales dentro

de la competencia de comunicación, resalta mucho el cambio que se ha generado en estudiantes que solían ser más tímidos que otros. Entonces, las tertulias, no solo es un aprendizaje cognitivo, sino que aporta al desarrollo integral de la persona.

Entonces sí yo creo que sí las tertulias permiten desarrollar las capacidades complejas en las personas, las hace cada vez más analíticas, personas que analizan mejor las cosas. (IE 1, docente, 2022)

En lo positivo es que los chicos ya se pueden expresar, pero por ejemplo hay chicos que no expresan se quedan callados, que todos empiecen a opinar, a participar y a mejorar, que sigamos nuestra estrategia con otros textos. (IE 3, docente, 2022)

Es una buena técnica, que justamente uno de mis colegas del área de comunicación dice que sus alumnos pasaron de ser tímidos a expresarse, es una buena técnica, más práctica ante textos dificultosos. (IE 3, docente, 2022).

La Tertulia literaria me ayuda en el área de comunicación, en concreto en 1. en el vocabulario, 2. en la expresión, 3. en las producciones de texto, lo cual está enlazado con mi área y sus competencias, como lo es comunicar, leer y escribir diversos textos. La tertulia me ayuda bastante, ya no tengo esa dificultad de estar buscando qué estrategias de cómo voy a hacer o qué voy a planificar, de donde voy a sacar, me da la facilidad para reunir a los chicos. (IE 10, docente, 2022)

Creo que las tertulias literarias van a fortalecer bastante a los chicos en el tema de tener mayor expresión oral también, a que el estudiante pueda ser una persona más analítica y crítica y lo importante es que comprenda. Si un estudiante permanece o hace tertulias literarias en todo momento quiere decir que va a fortalecer esas esas capacidades que le acabo de mencionar. (IE 10, docente, 2022)

Por otro lado, uno de los directores mencionó que las tertulias han podido generar espacios de encuentro alrededor de la lectura. Ello debido a que la pandemia ha generado, por un lado, temor al contagio, y temor a hablar en público; y por otro, ha puesto en un segundo plano la lectura y las estrategias para promoverla (IE 2, directivo, 2022). Dicho eso, la lectura se convierte también en un espacio para promover la imaginación donde ellos pueden conocer otros aspectos y lugares.

Ya no están con temor, todos quieren participar, a cada momento, conocen de los cuentos de la selva les motiva, se imaginan cómo son los animalitos, la vivencia, se adelantan a lo que va a pasar (IE 2, docente, 2022)

Adicionalmente, un buen grupo de docentes mencionó que son los propios estudiantes los que eligen qué cuento leer. Eso es relevante en tanto que los estudiantes pueden desenvolverse con autonomía y sus decisiones refuerzan sus intereses. Además, no solo es la decisión per se del texto, sino que hay una vinculación con su realidad. De ese modo, les ayuda a saber que su realidad y costumbres pueden ser narradas y descritas en obras importantes. Es decir, la tertulia les permite a los estudiantes abrirte, compartir desde el texto su propia

historia. En otros términos, se genera un vínculo e identidad entre la lectura y el estudiante (D1, 2022).

Necesariamente las tertulias literarias terminan siendo de su interés por que los textos que los chicos van escogiendo y que van leyendo dentro de visión educativa termina siendo de su realidad (IE 10, docente, 2022)

La tertulia literaria es algo que es de interés para este estudiante que viene desde su propia experiencia, que viven en casa, con sus costumbres, mismas que narra este texto. (IE 10, docente, 2022)

El sentido de identidad y vínculo que se genera con el contenido de texto, es un elemento clave para que los estudiantes puedan tener mayor interés en la lectura. Asimismo, no solo hay mayor interés, sino que, al relacionarse con su contexto, ellos tienen más herramientas para hacer relaciones y sentirse representados.

Lo que se logra en los estudiantes que difícilmente participan en la sesión, en la tertulia son más libres de expresar, lo relacionan con su vida personal, son más emotivos con lo que expresan, hacen referencia a la suya, cómo ha vivido en provincia, las peripecias, la lucha de los padres por mejorar la situación económica y tener que trasladarse de un lugar a otro. (IE 2, docente, 2022)

Es una buena técnica, que justamente uno de mis colegas del área de comunicación dice que sus alumnos pasaron de ser tímidos a expresarse, es una

buena técnica, más práctica ante textos dificultosos. (IE 3, docente, 2022)

Lo que se logra en los estudiantes que difícilmente participan en la sesión, en la tertulia son más libres de expresar, lo relacionan con su vida personal, son más emotivos con lo que expresan, hacen referencia a la suya, cómo ha vivido en provincia, las peripecias, la lucha de los padres por mejorar la situación económica, trasladarse de un lugar a otro. (IE 2, docente, 2022)

Otra potencialidad que identifican los docentes acerca de las tertulias es que no solo promueve la lectura, sino que también pueden escenificar y actuar en teatro el contenido. Así, el alumno se puede expresar frente al público. Esto es importante porque nace desde los docentes una necesidad de que las tertulias sean aplicadas a todas las áreas y no solo de comunicación. Esto es una demanda que se recoge de una gran parte de docentes

El integrar los temas en las demás áreas, eso creo que sería un poco más, y las horas académicas. No solo hay que destinar una hora, sino que se integre en las demás áreas y que se entreguen y desarrollen las fichas. (IE 10, directivo, 2022)

Quizá integrar a las demás áreas, no solo en la de comunicación, la lectura es importante en muchas áreas. Por ejemplo, en matemática, a alumnos que tienen dificultades, pero leer les ayudaría a entender. (IE 10, directivo, 2022)

Me parece que sería bueno la constancia, cuanto más tiempo tengamos para las tertulias, el alumno podrá

mejorar su aprendizaje porque entrará en confianza y será más expresivo porque buscamos que sea participativo. (IE 3, docente, 2022)

En coherencia con lo desarrollado, en el Gráfico 6 se contabilizaron las menciones realizadas por los docentes en relación a las potencialidades. Si bien hay una valoración positiva sobre la estrategia de las tertulias, las demandas que surgen por el retorno a la presencialidad luego de la pandemia les ha ayudado a innovar y diversificarlas. Es decir, no se restringe a un uso de la literatura clásica en un determinado ambiente, sino que algunos docentes la usan desde el arte e incluso con otras herramientas como las tablets y audio libros. Sin embargo, la información recogida por parte de los docentes es heterogénea, no todos conocen bien la estrategia, y no todos la aplican. Esto hace pensar que hipotéticamente, la estrategia depende del docente a cargo y no de una mirada institucional de la escuela.

Figura 27: Valoración de los docentes respecto al desarrollo de potencialidades



Adicional a ello, la estrategia de las tertulias termina por ser valorada debido a los efectos de esta en el desarrollo de los estudiantes. Si bien, no hay evidencia empírica en la mejora de la competencia de comunicación, sí se puede recoger percepciones sobre cómo la estrategia les ha ayudado a promover la autonomía en sus estudiantes, su desenvolvimiento, la creatividad y también han podido ver que en algunos casos se ha establecido un vínculo con el contenido. No obstante, nuevamente esto parece un trabajo más individual más no sistémico. Esto se corresponde porque de las entrevistas se recoge que hay limitaciones para el trabajo colegiado.

A continuación, se profundiza en el desarrollo de la implementación y las limitaciones.

c. Implementación de las tertulias

Actualmente, los docentes vienen aplicando las tertulias con distintos recursos, tales como audio libros, uso de la tablet, fotografías, fichas, entre otros. Sobre todo, se puede identificar que los docentes han diversificado la estrategia, considerando la demanda del uso de la tecnología y los retos generados por la pandemia.

En ese sentido, respecto a los recursos, se obtuvo que diferentes grupos de docentes de las escuelas focalizadas, acuden bastante a lo auditivo y al trabajo por fichas.

Los talleres de audiolibros, como dice mi colega, les ayudan a curiosear con las imágenes para ver de qué va a tratar el tema, yo creo que los audiolibros y la virtualidad ayuda. (IE 2, docente, 2022)

Yo utilizo más audios, para sonidos, para hacerlos escuchar una conversación, pero algo breve, para motivarlos, y en función de eso trabajo. Algunas veces utilizó fotografías, imágenes, aun cuando aquí no tenemos recursos, pero intentamos. También usamos videos, pero poco, por las instalaciones que tenemos. (IE 8, directivo, 2022)

Lo que estoy utilizando son fichas, textos, más que todo textos. Porque, por ejemplo, ahora cada grado tiene un texto y tenemos diez minutos de lectura y luego comentamos. (IE 3, docente, 2022)

El colegio cuenta con una buena cantidad de libros y obras literarias y que se han podido ir cambiando

mes a mes de acuerdo al proceso de evaluación de los estudiantes. Desde mi parte hemos comenzado a leer y ver materiales que pueden ser usados desde las tablets. (IE 9, docente, 2022)

Otros docentes usan técnicas regulares para ayudar a la comprensión y retención de textos, tales como el subrayado y parafraseo. A ello, se le suma la frecuencia de la lectura para generar hábitos y el logro de la comprensión lectora. (IE 9, docente, 2022).

Yo he trabajado el subrayado y parafraseo para realizar el parafraseo de una lectura han tenido mucha dificultad los estudiantes, a veces leen y no son capaces de retener lo leído en la memoria y reproducir ideas en forma oral. (IE 2, docente, 2022)

Todos los docentes, liderados por el director, hemos decidido hacer una lectura de 15 minutos antes de iniciar la sesión y también creo que podría asignarse a los alumnos un horario inteligente para que puedan leer una obra al gusto de ellos y de esa manera estaríamos mejorando su comprensión lectora. (IE 3, docente, 2022)

Lo cumplen, yo al inicio de la clase hago 5 minutos siempre, estoy utilizando lecturas de los mismos textos de matemáticas, entonces no es por placer eso, es de conocimiento, deben hacer diferencia, lograr una comprensión analítica, pero todos estamos apuntando a eso. Es difícil para nosotros ahora, porque los alumnos están viviendo porque les obligan o porque si no vienen los llevan a la chacra a trabajar entonces

venir acá es un poco cómodo (IE7, docente, 2022)

Como parte de la implementación, una de las escuelas decidió involucrar a los padres y madres de los estudiantes. Esto es una iniciativa que debería generalizarse dado que el involucramiento de las familias es clave para el soporte y acompañamiento de los aprendizajes a los estudiantes. Esto se refuerza con un interés y necesidad que identifican otro grupo de docentes.

Sí, lo vamos hacer, porque hemos visto que cuando los papás se involucran en las tertulias, entonces con ese aprendizaje apoyan a sus hijos. Los padres, al saber el objetivo de las tertulias literarias les dan más importancia a estas. Pero este año no lo hemos realizado. (IE 10, docente, 2022)

Si se involucra a los papás sería excelente, de repente en casa que el hijo lea y los papás están escuchando y habría un intercambio de ideas, de esa manera el padre sabe de lo que están hablando. (IE 3, docente, 2022)

Por otro lado, durante la implementación de las tertulias, los docentes han recibido acompañamiento y monitoreo del equipo del proyecto. En ese sentido, se ha podido identificar que la mayoría de los docentes le asignan un valor positivo al monitoreo y retroalimentación de las especialistas del proyecto, dado que les dan herramientas nuevas, les ayudan a vincularse con sus estudiantes, brindan seguridad al proceso, entre otros aspectos.

Vamos avanzando con los recursos y en la

implementación también se está haciendo un acompañamiento semanal. (IE 10, directivo, 2022)

Sí, la Srta. Melissa me dijo que estaba bien, que están aplicando la revisión de la lectura en base al título y las imágenes, y lo interesante es que a mitad de la lectura hacemos un receso para preguntar qué va a suceder y al final preguntar qué le pareció la lectura, si les ha gustado. (IE 2, docente, 2022)

Finalmente, hubo especialmente una percepción de una directora que valoró la pasantía recibida, así como el acompañamiento a profundidad que realizan en su escuela en el marco del proyecto

Si, hemos entendido de que se trata la estrategia y ahora con la Comunidad de Aprendizaje ya estamos siendo orientados y conociendo a mayor profundidad. Y también la pasantía que ha sido muy importante y significativa, hemos visto que los estudiantes se expresan con sus pocas palabras, seleccionando algunos párrafos que le gusta de un texto. Se ve en los jóvenes esa espontaneidad, libertad. (IE 5, directivo, 2022)

Limitaciones para la implementación

Como parte de la implementación, dentro de las principales limitaciones que se enfrentan los docentes son: i) el desinterés por la lectura de los estudiantes; ii) precariedad en los ambientes; iii) dificultades para el trabajo colegiado.

Dicho eso, respecto al desinterés por la lectura, se recoge de

un buen grupo de docentes, que la falta de hábito en las casas y la pandemia ha afectado la motivación de los estudiantes por las lecturas. Asimismo, esto está relacionado a que, en las casas de los estudiantes, algunas familias no leen y por ende, no pueden acompañar a sus hijos e hijas.

Respecto a la precariedad de los ambientes, se profundiza en tanto que no solo es el tema del estado de los ambientes (como salones y bibliotecas) sino la falta de ellos en algunos. Un grupo de docentes mencionó no contar con bibliotecas ni suficientes libros para poder compartir y debatir los contenidos. De forma complementaria, se pudo recoger que hay una necesidad por contar con condiciones como banda ancha de internet y mejora de los equipos tecnológicos. Esto porque la estrategia de tertulias lo hacen de forma simultánea usando las tablets y las computadoras para promover la investigación.

El trabajo colegiado, si bien es considerado como importante por una gran parte de docentes, tienen varias dificultades para realizarlo. En ese sentido, en las entrevistas se encuentra una información heterogénea respecto al trabajo colegiado. Así, en algunos colegios, sí hay trabajo colegiado pese a las dificultades de horarios. Por ejemplo, unos indican que la hacen por áreas. En otras entrevistas, indicaron que no la realizan, y finalmente, algunos docentes pese a considerar como importante el trabajo colegiado, lo hacen de manera más improvisada y no orgánica. En relación a este último punto, los mismos docentes consideran que no la realizan como les gustaría.

En mi caso, personalmente, no he participado de ninguna reunión, entonces, esa es una de nuestras dificultades, no tenemos muchas aulas y creo que

habría sido bueno compartir entre todos, participar y coordinar. Parte de aquí en el colegio, porque uno cuando no se entera no sigue el mismo ritmo. Para poner como sugerencia creo que debería haber un concurso, actividad, de quien más lee o algo así, como una forma de fomentar la lectura. (IE 8, directivo, 2022)

Hemos intentado al inicio hacer estas reuniones con los colegas como era antes, pero definitivamente estamos teniendo dificultades para reunirnos y hacerlas, no las estamos haciendo como debería de ser. Esperemos que esto se pueda retomar y creo que con su presencia va a ser más factible. Si tenemos reuniones entre docentes, pero generales, no orientadas a mejorar nuestras competencias como docentes. (IE 10, directivo, 2022)

Finalmente, de forma complementaria a lo anterior, se pudo recoger que las diferencias de edades entre los maestros también afectan el trabajo colegiado, así se identifica que los docentes con mayor edad son más reticentes a estrategias como las tertulias, prefieren seguir métodos más tradicionales.

4. CONCLUSIONES

- A partir de la evidencia recogida, es posible observar que el nivel de los estudiantes en las capacidades señaladas de la competencia de oralidad aún requiere de un gran trabajo colectivo. Pese a que existen estudiantes con un nivel satisfactorio, o inclusive algunos muestran rasgos que superan lo esperado, también es cierto que eso parece ser mérito individual de cada estudiante.

- Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes tienen varias oportunidades de mejora en los distintos desempeños que componen la capacidad de Inferir e interpretar. En particular, es necesario fomentar en ellos el trabajo con los aspectos implícitos o no dichos del texto oral, y no quedarse en lo literal. Por otro lado, es importante que los estudiantes comprendan que las respuestas relevantes son las que articulan su conocimiento previo del mundo o del contexto en que se desenvuelven y la información explícita o implícita del texto.

En relación a la capacidad de Interactúa estratégicamente, lo indispensable es promover en los estudiantes la alternancia de roles hablante y oyente, lo que supone también la toma de la palabra, así como el desarrollo de ideas y la habilidad de argumentar.

- Se ha podido recoger de las entrevistas a directores y docentes que hay una valoración positiva de las tertulias, sobre todo del acompañamiento que se reciben y el efecto en el desarrollo de sus estudiantes entorno a la autonomía, creatividad y expresión oral. Sin embargo, requieren mayor apoyo en pautas para el involucramiento de las familias y trabajo con sus estudiantes.

- Otra conclusión del estudio es que, si bien hay un trabajo inicial positivo con las tertulias, estas parecen depender de la docente a cargo y no estar desarrolladas sistemáticamente. Ello debido a que hubo docentes que por diferencias de edad no aplican las tertulias u otros que dicen que no las comprenden.

- Se identifica que los espacios de trabajo colegiados, se de forma muy esporádica, lo que dificulta la retroalimentación y la mejora de la práctica pedagógica del docente. Es importante

destacar que implementar la estrategia de las tertulias supone un trabajo colaborativo para analizar su efectividad.

5. RECOMENDACIONES

Según los y las entrevistados, las recomendaciones y demandas para una implementación óptima de las tertulias serían las siguientes:

- Integrar las tertulias en los documentos de gestión, en el plan anual de trabajo y en el plan operativo. (IE1, directivo, 2022)
- Involucramiento de los padres y madres de familias para sensibilizarlos y orientarlos a fin de que estos puedan reproducir el acompañamiento a sus hijos en sus hogares. (IE1, directivo, 2022)
- Contar con mayores recursos (audiolibros, recursos visuales, radionovelas), mayor diversidad de libros y tecnología. (IE1, IE2, IE4 docentes, 2022; IE5, directivo; 2022)
- Capacitación en nuevas estrategias y pasantías para los docentes. (IE2, IE3 docentes, 2022)
- Potenciar los recursos tecnológicos, tales como el office en las laptops, nuevos aplicativos y la mejora del internet. (IE1, IE2 docentes, 2022)
- Instalar en la escuela una cultura pública de la deliberación, en la que los estudiantes se sientan seguros y en confianza para brindar sus puntos de vista sobre los temas discutidos.

- Promover prácticas sociales de lectura que incluyan y articulen las competencias de lectura, escritura y oralidad. Se pueden sumar a ellas aspectos importantes provenientes de la literatura o lo multimedial.
- Se requiere promover espacios de trabajo colegiado institucionalizados, es decir, que existan de forma frecuente y metódica a fin de mejorar la práctica pedagógica y el trabajo colaborativo.
- Trabajar junto con los estudiantes la comprensión global de los textos orales, enfatizando las dimensiones implícitas o pragmáticas de dichos textos, así como la habilidad de argumentar.

6. ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos

Guía de entrevista a docente

Estimado/estimada:

La Universidad Marcelino Champagnat ha dado inicio al Proyecto ‘Mejorando la comprensión lectora a través de las tertulias dialógicas en escuelas de la UGEL de Paruro’ (en adelante el Proyecto) en el año 2022. Este proyecto basado en las tertulias tiene una duración de tres años (2022-2023-2024) y busca mejorar las competencias comunicativas, específicamente en las capacidades de a) Inferir e interpretar información del texto oral y b) Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.

Dicho eso, a fin de recoger los cambios generados a partir de la intervención a lo largo de los años, se incluye un estudio cualitativo, cuyo diseño metodológico permitirá recoger las percepciones y tendencias de los docentes y directores en relación a la estrategia de las tertulias, así como el nivel de logro de las capacidades de los estudiantes. En ese sentido, la participación de los docentes del área de “Comunicación” es fundamental para conocer sus percepciones y viabilidad de la implementación de la estrategia de “Tertulias dialógicas”, así como sus opiniones respecto al desarrollo que tienen sus estudiantes en las capacidades antes mencionadas.

Toda información que comparta con nosotros será trabajada con extrema confidencialidad, por lo que sus datos personales no serán publicados ni presentados en ningún momento. Las experiencias y perspectivas que nos proporcione serán analizadas y presentadas de forma genérica, y no expondremos información que pueda ser vinculada con su identidad personal. Todos los insumos que recolectemos a partir de las entrevistas serán únicamente utilizados para el estudio.

Lo/la invitamos a participar de nuestro estudio. Agradecemos de antemano su colaboración y les solicitamos permiso para iniciar la grabación.

Datos de los participantes

Nombre del participante	Provincia -Distrito	Colegio al que pertenece	Grado en el que enseña

Guía de entrevista semiestructurada

1. ¿En qué medida creen que la pandemia ha afectado al desarrollo de las competencias comunicativas (lectura, escritura y oralidad) de los estudiantes de secundaria (1ero; 2do; 3ero)?

2. ¿Qué estrategias vienen implementando para mejorar la comprensión lectora, oral y escrita de sus estudiantes?

3. ¿Qué recursos educativos usan para promover la comprensión lectora y escrita? Por ejemplo, recursos digitales, biblioteca, etc.

4. En esa línea, ¿cómo el director y equipo docente está trabajando para aportar en esta mejora?

Preguntas sobre tertulias

5. ¿Qué conoce respecto a las tertulias dialógicas? ¿Cuál es el objetivo de aplicar esta estrategia?

6. Ahora, ¿Podría hacer un balance de aspectos positivos y negativos de la tertulia dialógica?
7. ¿En qué medida creen que las tertulias dialógicas pueden mejorar las competencias comunicativas (lectura, escritura y oralidad) de los estudiantes?
8. ¿De qué modo su formación como docente le permite desarrollar las tertulias dialógicas? ¿Requiere de cursos o espacios formativos adicionales? ¿Cuáles y por qué?

Implementación inicial

9. ¿Qué necesitarían para lograr el objetivo de las tertulias dialógicas?
10. ¿Cómo se organizan para llevar a cabo las tertulias dialógicas en sus aulas? ¿Cuáles son las dificultades y potencialidades?
11. ¿En qué medida consideran que la metodología e indicaciones para aplicar las tertulias dialógicas son de fácil comprensión?
12. ¿En qué medida las fichas de autoevaluación son fáciles de llenar?
13. ¿Tienen espacios de retroalimentación? ¿Les es útil? Si/no. ¿Por qué?
14. ¿En qué medida las condiciones de la implementación les ayudan a lograr los resultados de las tertulias dialógicas? ¿Qué sugerencias aportaría al respecto?

15. ¿En qué medida la retroalimentación y acompañamiento les ayuda a lograr los resultados de las tertulias dialógicas? ¿Qué sugerencias aportaría al respecto?

16. ¿De qué modo los recursos de la escuela, como la biblioteca, el acceso a internet u otros recursos digitales o impresos podrían ayudar al desarrollo de las tertulias dialógicas?

17. ¿Cuáles son las fortalezas y necesidades de estudiantes y familias para el desarrollo efectivo de las tertulias dialógicas? ¿Cómo potenciaría o viene potenciando su involucramiento?

Guía de entrevista al director/a

Estimado/estimada:

La Universidad Marcelino Champagnat ha dado inicio al Proyecto ‘Mejorando la comprensión lectora a través de las tertulias dialógicas en escuelas de la UGEL de Paruro’ (en adelante el Proyecto) en el año 2022. Este proyecto basado en las tertulias tiene una duración de tres años (2022-2023-2024) y busca mejorar la competencia de comprensión lectora, desde una intervención que impacta directamente en la competencia se comunica oralmente específicamente en las capacidades de a) Infiere e interpreta información del texto oral y b) Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.

Dicho eso, a fin de recoger los cambios generados a partir de la intervención a lo largo de los años, se incluye un estudio cualitativo, cuyo diseño metodológico permitirá recoger las percepciones y tendencias de los docentes y directores en relación a la estrategia de las tertulias, así como el nivel de

logro de las capacidades de los estudiantes. En ese sentido, la participación de los docentes del área de “Comunicación” es fundamental para conocer sus percepciones y viabilidad de la implementación de la estrategia de “Tertulias dialógicas”, así como sus opiniones respecto al desarrollo que tienen sus estudiantes en las capacidades antes mencionadas.

Toda información que comparta con nosotros será trabajada con extrema confidencialidad, por lo que sus datos personales no serán publicados ni presentados en ningún momento. Las experiencias y perspectivas que nos proporcione serán analizadas y presentadas de forma genérica, y no expondremos información que pueda ser vinculada con su identidad personal.

Todos los insumos que recolectemos a partir de las entrevistas serán únicamente utilizados para el estudio.

Lo/la invitamos a participar de nuestro estudio. Agradecemos de antemano su colaboración y les solicitamos permiso para iniciar la grabación.

Datos de los participantes

Nombre del participante	Edad	Encargado/ Designado	Años en el cargo	Colegio al que pertenece

Guía de entrevista semiestructurada

Preguntas iniciales

1. ¿En qué medida creen que la pandemia ha afectado al desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria (1ero; 2do; 3ero)?
2. ¿Qué estrategias vienen implementando para mejorar la comprensión lectora, oral y escrita de sus estudiantes?
3. ¿Qué recursos educativos usan para promover la comprensión lectora y escrita? Por ejemplo, recursos digitales, biblioteca, etc.

Preguntas sobre tertulias

4. ¿Qué conoce respecto a las tertulias dialógicas?
5. Ahora, ¿Podría hacer un balance de aspectos positivos y negativos de la tertulia dialógica?
6. ¿En qué medida creen que las tertulias dialógicas pueden mejorar la comprensión lectora de los estudiantes?

Implementación inicial

7. ¿Qué condiciones necesitan generar para lograr el objetivo de las tertulias dialógicas? (el entrevistador remarcar las competencias que enfatiza el proyecto: a) Infiere e interpreta información del texto oral y b) Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores)

8. ¿Qué potencialidades y limitaciones identifica en sus docentes y estudiantes para llevar a cabo las tertulias dialógicas?
9. ¿Cómo percibe la implementación de las tertulias dialógicas en su escuela? ¿Qué dificultades y/o potencialidades encuentra en la implementación de tertulias dialógicas en su escuela?
10. Como director, ¿cuáles serían las acciones que debiese hacer para potenciar las tertulias dialógicas?
11. ¿Cree que una ruta clara de implementación y con recursos necesarios podría lograr los resultados de las tertulias dialógicas? ¿Qué sugerencias aportaría al respecto?
12. ¿Cree que la retroalimentación y acompañamiento les ayuda a lograr los resultados de las tertulias dialógicas? ¿Qué sugerencias aportaría al respecto?

Evaluación de estudiantes

Nombres y apellidos:

Institución Educativa:

Grado y sección:

Edad:

Los tres hermanos

A continuación, marca solo una respuesta

1. ¿Qué significa la palabra **EBRIO** en la frase: “Ebrio con el poder que le había dado la varita”?

- A. Fascinado
- B. Soberbio
- C. Insolente
- D. Borracho

2. ¿Cuál es la verdadera razón de que el tercer hermano, a diferencia de los dos primeros, pudiera vivir hasta una edad avanzada?

- A. Fue sensato al elegir su premio.
- B. Era un viejo amigo de la muerte
- C. Fue listo para evitar a la muerte.
- D. Era diestro en el arte de la magia.

3. ¿Cuál es la intención general de esta historia?

- A. Entretener a los oyentes con las astucias de los magos.
- B. Describir los premios y castigos que reciben los magos.
- C. Sugerir una lección sobre la importancia de la prudencia.
- D. Subrayar la necesidad de que los magos sean ingeniosos.

4. Luego de escuchar esta historia, María comentó: “No estoy de acuerdo con que el segundo hermano haya terminado así. Él solo quiso casarse con la mujer que amaba”.

¿Cuál de todas las afirmaciones contradice lo dicho por María?

- A.** El segundo hermano fue llevado a la locura y la tristeza por la muerte.
- B.** El segundo hermano no era tan buen mago como sus otros hermanos.
- C.** El segundo hermano realmente no amaba a la mujer que logró revivir.
- D.** El segundo hermano también quiso ser más poderoso que la muerte.

EL HÉROE

5. ¿Qué significa la palabra ANODINO en la frase: “Mi difunta esposa solía decirme que yo era nada más que un hombre anodino”?

- A.** Ignorante.
- B.** Ordinario.
- C.** Charlatán.
- D.** Temeroso.

6. ¿Cuál es la característica principal del héroe que presentan en esta historia?

- A. Su melancolía.
- B. Su violencia.
- C. Su exageración.
- D. Su desencanto.

7. ¿A qué conclusión puede llegar luego de escuchar la historia?

- A. Los héroes y las mujeres siempre exageran mucho.
- B. Los héroes tienen los mismos defectos que todos.
- C. Los héroes siempre actúan movidos por el valor.
- D. Los héroes nunca le han hecho daño a nadie.

8. Luego de escuchar esta historia, Julio comentó: “Es falso que solamente las mujeres exageren”.

¿Cuál de todas las afirmaciones basadas en la historia apoya lo dicho por Julio?

- A. Los héroes también se atemorizan y se echan a temblar.
- B. Las mujeres siempre son objeto de muchos prejuicios.
- C. Las hazañas realmente nunca son como las cuentan.
- D. Los pescadores corrieron la voz de la supuesta victoria.

PARA EVALUAR LA CAPACIDAD INTERACTÚA ESTRATÉGICAMENTE

Preguntas básicas para generar un ambiente estimulante para la interacción oral

Nº	Preguntas	Formulación
1	¿A quiénes les gustó la primera historia? ¿A quiénes les gustó la segunda historia? ¿Se animan a explicar por qué?	Se formulan a todos los estudiantes y pueden responderlas libremente y en cualquier orden

Preguntas para evaluar la interacción oral por parte de los estudiantes

Nº	Preguntas	Formulación
3	¿Antes habían oído historias como estas? ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?	Se formulan a todos los estudiantes y pueden responderlas libremente y en cualquier orden. Siempre se solicita que los estudiantes puedan justificar o ampliar la respuesta.

4	¿Alguno de los personajes de las dos historias narradas te llamó la atención o te gustó más que otros? ¿Por qué?	Se formulan a todos los estudiantes y pueden responderlas libremente y en cualquier orden. Siempre se solicita que los estudiantes puedan justificar la respuesta.
5	¿Crees que alguna de estas dos historias les gustaría mucho a algún familiar o amiga/o? ¿Por qué?	Se formulan a todos los estudiantes y pueden responderlas libremente y en cualquier orden. Siempre se solicita que los estudiantes puedan justificar la respuesta.
6	¿En alguna de estas dos historias escuchaste alguna palabra o frase que te haya llamado la atención? ¿Cuál fue y por qué?	Se formulan a todos los estudiantes y pueden responderlas libremente y en cualquier orden. Siempre se solicita que los estudiantes puedan justificar la respuesta.
7	Si tú hubieras creado estas historias, ¿cambiarías algo en ellas o las contarías tal como están? ¿Por qué?	Se formulan a un estudiante en particular. Se subraya previamente a los estudiantes que pidan la palabra o esperen su turno para responder estas preguntas. Quien formula la pregunta escucha la respuesta del estudiante y su justificación. A continuación, debe preguntar a otros: ¿estás de acuerdo con lo dicho por tu compañero? ¿Por qué?

8	Sobre la historia titulada Los tres hermanos, ¿estás de acuerdo o en desacuerdo con la forma en que actuó el tercer hermano? ¿Por qué?	Se formulan a un estudiante en particular. Se subraya previamente a los estudiantes que pidan la palabra o esperen su turno para responder estas preguntas. Quien formula la pregunta escucha la respuesta del estudiante y su justificación. A continuación, debe preguntar a otros: ¿estás de acuerdo con lo dicho por tu compañero? ¿Por qué?
9	Sobre la historia titulada El héroe, ¿por qué crees que esta historia es diferente a otras que hayas leído o escuchado?	Se formulan a un estudiante en particular. Se subraya previamente a los estudiantes que pidan la palabra o esperen su turno para responder estas preguntas. Quien formula la pregunta escucha la respuesta del estudiante y su justificación. A continuación, debe preguntar a otros: ¿estás de acuerdo con lo dicho por tu compañero? ¿Por qué?

Instrumento sobre la potencialidad de las tertulias dialógicas literarias

I.- Encuadre general

Estimada/o participante:

La Universidad Marcelino Champagnat ha dado inicio al Proyecto ‘Mejorando la comprensión lectora a través de las tertulias dialógicas en escuelas de la UGEL de Paruro’ (en adelante el Proyecto) en el año 2022.

A fin de recoger los cambios generados a partir de la intervención a lo largo de los años, se incluye un estudio cualitativo para conocer las percepciones de los docentes sobre la viabilidad de la implementación de la Estrategia de “Tertulias”, así como sus opiniones respecto al desarrollo que tienen sus estudiantes en las capacidades antes mencionadas.

Toda información que comparta con nosotros será trabajada con extrema confidencialidad, por lo que sus datos personales no serán publicados ni presentados en ningún momento. Las experiencias y perspectivas que nos proporcione serán analizadas y presentadas de forma genérica, y no expondremos información que pueda ser vinculada con su identidad personal. Todos los insumos que recolectemos a partir de las entrevistas serán únicamente utilizados para el estudio.

¡Muchas gracias por participar!

II.- Datos personales

Nombre de los entrevistados:

Institución:

Cargo:

Región:

Ciudad:

Preguntas

¿En qué medida la tertulia permite vincular los textos literarios con los intereses de los estudiantes? ¿De qué modo lo ha logrado usted?

¿Cómo ha logrado partir de los saberes previos de los estudiantes para conectarlos con la lectura de los textos clásicos?

¿Qué se necesitaría para que las tertulias permitan trabajar aprendizajes cada vez más complejos, o que se conecten con otras áreas/competencias, o que consideren diferentes puntos de vista?

¿En qué medida las tertulias permiten trabajar el desarrollo de habilidades de orden superior, como el razonamiento o la creatividad?

Durante el desarrollo de las tertulias, ¿ha logrado reflexionar sobre las identidades de sus estudiantes, lo que necesitan fortalecer o cambiar para ser mejores personas? ¿Puede darnos un ejemplo?

Durante el desarrollo de las tertulias, ¿ha logrado reflexionar sobre la ciudadanía, la democracia o el diálogo intercultural? ¿Puede darnos un ejemplo?

¿Ha tenido oportunidades de reunirse con sus colegas para retroalimentar colectivamente el trabajo que vienen realizando? ¿Cuántas? ¿De qué manera se han desarrollado estas reuniones?

¿Ha logrado involucrar a las familias u otros miembros de la comunidad en el desarrollo de las tertulias? ¿Qué se necesitaría para que esto ocurra con frecuencia?

Anexo 2: Tabla de especificaciones de la sección que evalúa la capacidad Infiere e interpreta información del texto oral.

Título	Tipo de texto	Género	Capacidad	Indicador	Nº de pregunta	Respuesta
Los tres hermanos	Narrativo	Cuento	Infiere e interpreta información del texto oral	Deduce el significado de palabras y expresiones con sentido figurado a partir de la información que escucha	1	B
				Elabora conclusiones a partir de información oral explícita e implícita	2	A
				Infiere el sentido global del texto oral	3	C
				Explica sesgos y contradicciones evidentes en un texto oral	4	D
El héroe	Narrativo	Cuento	Infiere e interpreta información del texto oral	Deduce el significado de palabras y expresiones con sentido figurado a partir de la información que escucha	5	B
				Deduce características de los personajes a partir de la información que escucha.	6	D
				Elabora conclusiones a partir de información oral explícita e implícita	7	B
				Explica sesgos y contradicciones evidentes en un texto oral	8	D

Anexo 3: Rúbricas de evaluación de “interactúa estratégicamente”

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<i>Participación y rol</i>	Participa en la tertulia únicamente cuando se le pregunta, sin alternar el rol de hablante y oyente.	Participa en la tertulia solicitando la palabra y alternando el rol de hablante y oyente.	Participa en la tertulia alternando el rol de hablante y oyente, siguiendo el hilo de la conversación, aunque introduce digresiones al menos en una ocasión.	Participa constantemente en la tertulia, alternando el rol de hablante y oyente, manteniendo siempre el hilo de la conversación.
<i>Organización de ideas y dosificación de información</i>	<p>Responde a las preguntas que se formulan, sin desarrollar las ideas que presenta</p> <p>Hace comentarios relacionados al tema. Puede repetir las ideas expresadas previamente.</p>	<p>Presenta ideas sobre un tema y establece relaciones entre ellas para organizar información</p> <p>Al menos una vez, aporta información que le permite argumentar o complementar ideas, pero no siempre es nueva o relevante.</p>	<p>Presenta ideas sobre un tema, las organiza y desarrolla para ampliar la información</p> <p>La mayoría de veces, aporta nueva información relevante que le permite argumentar o complementar ideas a partir de sus saberes previos o lo dicho por otros.</p>	<p>Presenta ideas sobre un tema, las organiza y desarrolla para ampliar o precisar información.</p> <p>Siempre aporta nueva información relevante que le permite argumentar, aclarar y contrastar ideas a partir de sus saberes previos o lo dicho por otros</p>

El Impacto Paruro (2022-2025)

<i>Argumentación</i>	Comparte una opinión, pero no la sustenta	Al menos una vez, sustenta sus opiniones mediante argumentos.	La mayoría de veces, sustenta sus opiniones mediante argumentos.	En todas las ocasiones, sustenta sus opiniones mediante argumentos que elabora con ideas propias o a partir de lo dicho por otros.
<i>Registro</i>	Emplea un vocabulario sencillo y cotidiano, usando constantemente coloquialismos o repitiendo palabras.	Elige el registro formal pero no lo mantiene. Su vocabulario recurre a términos conocidos y cotidianos, aunque evita repetir palabras de forma innecesaria.	Elige el registro formal y lo mantiene casi en toda su intervención, utilizando un vocabulario variado y apropiado, con un uso frecuente de sinónimos.	Elige y mantiene el registro formal a lo largo de toda su intervención, utilizando un vocabulario variado y apropiado en el que siempre se recurre a sinónimos para evitar repetir palabras.
<i>Recursos no verbales y paraverbales</i>	Suele acompañar su intervención de gestos que contribuyen a lo que dice.	Suele acompañar su intervención de gestos y de un volumen de voz que contribuyen a lo que dice.	Acompaña su intervención de gestos, movimientos corporales y un volumen de voz que contribuyen a lo que dice.	Acompaña su intervención de gestos, movimientos corporales, volumen y tono de voz que contribuyen a lo que dice.

7. BIBLIOGRAFÍA:

Gobierno Regional Cusco (2019) Estudio de Diagnóstico y Zonificación de la Provincia de Paruro. Mejoramiento del Servicio de Demarcación Territorial del Ámbito Regional Cusco. <https://www.regioncusco.gob.pe/wp-content/uploads/2021/04/PARURO/EDZ%20Paruro.pdf>

Gob.pe (2022). Contraloría: Más del 60% de instituciones educativas públicas de Cusco se encuentran en mal estado. <https://www.gob.pe/institucion/contraloria/noticias/591354-contraloria-mas-del-60-de-instituciones-educativas-publicas-de-cusco-se-encuentran-en-mal-estado>

INEI (2017). Censo Nacional.

INEI (2018). Informe Definitivo Cusco. Tomo 1. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1559/08TOMO_01.pdf

INEI (2018). Mapa de Pobreza Monetaria Provincial y Distrital 2018. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1718/Libro.pdf

MINEDU (2018). Informe nacional de resultados - El Perú en PISA 2018 <https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/02/PISA-2018-4feb.pdf>

MINEDU (2019) Evaluación de Logros de Aprendizaje Resultados 2019. <https://es.calameo.com/read/006286625b1d7f0cd7597?view=slide&page=1>

MINEDU (2019) ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019 <https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>

MINEDU (2019) ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?. Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje - UGEL Paruro 2019 <https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-UGEL-080010-Paruro.pdf>

MINEDU (2022, 2 de diciembre). Resultados ECE 2019 - Reportes 2019 - DRE Cusco y UGEL Paruro <https://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>

Sicrece (2022, 1 de diciembre). Resultados UGEL Paruro - Segundo de Secundaria. https://sistemas15.minedu.gob.pe:8888/evaluacion_censal_publico

Vila, M. (2005). El discurso oral formal. Madrid: editorial Graó

Anexo 3: Informe de Percepción de Impacto (2025)

Como se detalla en el Capítulo III, una de las piezas clave de evidencia es el informe de percepción de impacto realizado al finalizar la Fase I. Este documento recoge la voz de los protagonistas y cuantifica la transformación percibida.

Informe de evaluación de impacto del proyecto: Mejorando la comprensión lectora a través de las tertulias dialógicas

Economista, Neuxa Rocha

Resumen Ejecutivo

La Universidad Marcelino Champagnat inició en 2022 el Proyecto “Mejorando la comprensión lectora a través de las tertulias dialógicas en escuelas de la UGEL de Paruro” (en adelante, el Proyecto), con una duración de tres años (2022–2024). Esta iniciativa tiene como objetivo central fortalecer la competencia de comprensión lectora en estudiantes de secundaria, haciendo énfasis en dos capacidades clave: (a) inferir e interpretar información del texto oral y (b) interactuar estratégicamente con distintos interlocutores.

El Proyecto se basa en la metodología de tertulias dialógicas literarias, entendidas como espacios de encuentro en los que personas de distintas edades dialogan sobre obras clásicas de la literatura universal. Este enfoque promueve la construcción colectiva de significado, el desarrollo de habilidades cognitivas (como la comprensión crítica, el enriquecimiento del vocabulario y la argumentación) y fomenta una educación participativa en el marco de una comunidad de aprendizaje. En ese sentido, la iniciativa busca generar una transformación social y cultural en las instituciones educativas y sus entornos, orientada hacia una sociedad del conocimiento fundamentada en el aprendizaje dialógico.

En este contexto, el presente documento expone los resultados de la implementación del Proyecto en diez (10) instituciones educativas de la provincia de Paruro, Cusco. La evaluación de

resultados se fundamenta principalmente en encuestas post-tratamiento aplicadas a estudiantes, docentes y directivos. Estas encuestas permitieron captar la percepción de los estudiantes, en su calidad de participantes directos, así como la de docentes y directivos, en su rol de observadores y acompañantes del proceso de aprendizaje.

Los hallazgos han sido complementados con un análisis contextual que incorpora información secundaria proveniente de evaluaciones nacionales y regionales de las competencias estudiantiles. Cabe precisar que el análisis presentado es de naturaleza descriptiva y exploratoria, basado fundamentalmente en fuentes autoinformadas. En consecuencia, los resultados no deben interpretarse como estimaciones causales del efecto del Proyecto sobre las competencias orales y de comprensión lectora. Asimismo, dado el carácter autoinformado de los datos, se reconoce el riesgo potencial de sesgo de deseabilidad social, lo cual debe ser considerado al interpretar los resultados. Sin desmedro de lo anterior, los datos obtenidos son un insumo valioso para identificar patrones y posibles correlaciones entre la intervención y los resultados observados en el mismo periodo.

Características del Proyecto

El Proyecto “Mejorando la comprensión lectora a través de las tertulias dialógicas en escuelas de la UGEL de Paruro” consiste en la implementación de sesiones de tertulias dialógicas entre estudiantes de una muestra representativa de instituciones educativas de la provincia de Paruro. Su objetivo principal es fortalecer la competencia de comprensión lectora, con énfasis en dos capacidades específicas: (a) inferir e interpretar información del texto oral, y (b) interactuar estratégicamente

con distintos interlocutores.

Además del componente pedagógico, el Proyecto incorpora la recolección de percepciones por parte de docentes y directivos respecto al impacto de las tertulias dialógicas en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

Inicialmente focalizado en 10 escuelas seleccionadas, el alcance del Proyecto fue posteriormente ampliado por iniciativa de la UGEL a la totalidad de instituciones de nivel secundario y a algunas de nivel primario en el ámbito provincial. En ese sentido, la intervención se ha llevado a cabo en 13 instituciones educativas⁷ pertenecientes a distintas modalidades —Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA), Jornada Escolar Regular (JER) y Jornada Escolar Completa (JEC)—. La Tabla 1 la cantidad de participantes según su rol y los distritos de alcance del Proyecto.

⁷ Para la evaluación de resultados se tomarán en cuenta únicamente las 10 escuelas contempladas en el diseño inicial del Proyecto.

Tabla 1.

Alcance del Proyecto

Categoría	Cantidad	Detalles
Escuelas	10	Instituciones educativas de nivel secundaria ubicadas en 5 distritos de la provincia de Paruro y en 1 distrito de la provincia de Acomayo.
Estudiantes	1,466	Nivel secundaria, con edades entre 12 y 17 años
Docentes	146	Profesores de las 10 instituciones educativas focalizadas.
Especialistas	10	Especialistas de la UGEL Paruro
Distritos	6	Provincia de Paruro: Colcha, Yaurisque, Paccaritambo, Huanoquite, Accha Provincia de Acomayo: Rondocán

Elaboración propia.

Asimismo, la Tabla 2 lista las escuelas contempladas en el diseño inicial.

Tabla 2.

Escuelas focalizadas⁷

Provincia	Código Modular	Nombre del colegio
PARURO	0495069	JOSÉ MARÍA ARGUEDAS
PARURO	0647446	INTEGRADA DE HUANOQUITE
PARURO	0495325	SAN ESTEBAN DE YAUROSQUE
PARURO	0699603	AYAR MANCO
PARURO	1396209	CÉSAR VALLEJO DE ANYARATE
PARURO	1372499	INTEGRADA DE LLASPAY
PARURO	1452705	APU YAURI WAYNAKUNA KALLPACHAQ
PARURO	1625565	AYARKUNA YACHAYWASIN
ACOMAYO	1372507	WAYNACUNA TIKARINAN WASIN
ACOMAYO	0621391	CRISTO REY RONDOCAN

⁷ Se incluyen dos escuelas ubicadas en la provincia de Acomayo debido a que están bajo la jurisdicción de la UGEL Paruro, entidad que brindó soporte para el desarrollo del proyecto.

Elaboración propia.

El Proyecto complementa lo dispuesto en el literal 8.4.6 de la Resolución Viceministerial N.º 062-2021-MINEDU, que asigna a las instituciones educativas la responsabilidad de promover actividades complementarias al Plan Lector, tales como las tertulias, concebidas como espacios de intercambio de ideas y reflexión colectiva.

8.4.6. Propiciar la organización de actividades complementarias, en el marco del plan lector, en el contexto escolar donde los estudiantes puedan compartir e intercambiar ideas y experiencias a partir de las lecturas y producciones escritas realizadas en: clubes, ferias, foros, tertulias, entre otros.

[Énfasis agregado]

El Proyecto se inició en 2022 y tiene una planificación vigente hasta el año 2028, con una estructura dividida en fases, según se detalla a continuación:

Fase inicial (2022):

- Reconocimiento territorial y diagnóstico de necesidades.
- Sensibilización inicial en instituciones focalizadas.
- Donación de libros y kits de tertulias dialógicas.
- Formación básica a 27 docentes pioneros.

Fase de consolidación (2023 – 2024):

- Desarrollo del Programa de Fortalecimiento de Capacidades Pedagógicas.
- Implementación sistemática de tertulias dialógicas en aulas: 6 JER, 1 JEC y 3 CRFA.
- Donación de libros y kits de tertulias dialógicas.
- Creación de la Red de Formadores de Comunidades de Aprendizaje.
- Lanzamiento del Diplomado en Innovación y Comunidades de Aprendizaje.

Fase de institucionalización (2025 – 2028):

- Expansión a la totalidad instituciones educativas de secundaria (23).
- Integración de la metodología en políticas regionales.
- Desarrollo de sistemas de monitoreo y seguimiento.
- Expansión del diplomado con 52 participantes activos.
- Declaración regional de las tertulias literarias como estrategia prioritaria.

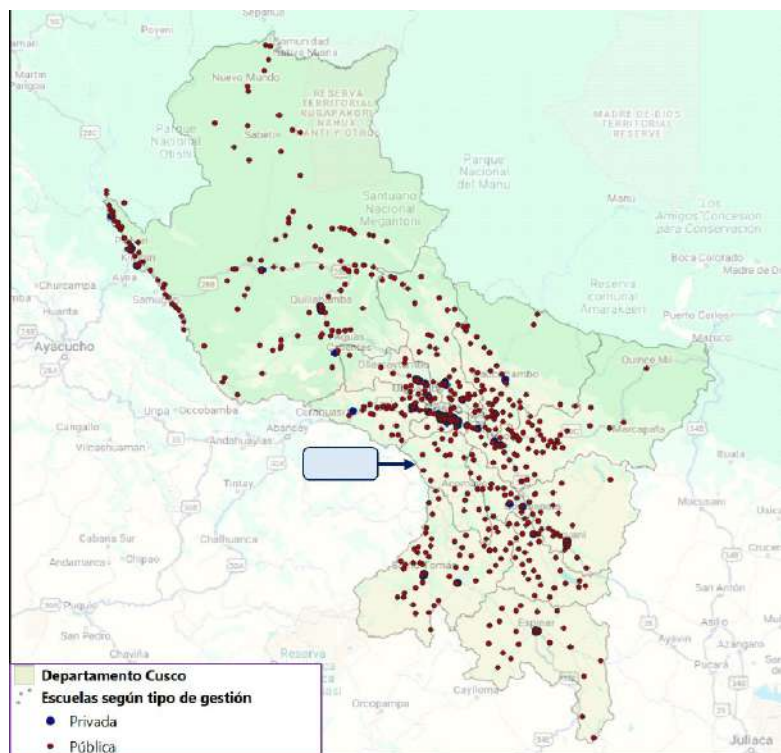
Contexto

En la región Cusco, los servicios educativos están constituidos por los siguientes programas: (1) Básica regular: inicial, primaria y secundaria; (2) básica alternativa; (3) básica especial; (4) técnico productivo; y (5) superior no universitaria: pedagógica, tecnológica y artística. Al 2024, se encuentran activas 6134 escuelas, de las cuales 744 (12.1%) brindan el servicio de educación secundaria.

La provisión del servicio educativo escolar de nivel secundario es predominantemente pública, con un 72.18% de instituciones educativas bajo gestión estatal directa⁷. El Gráfico 1 presenta la distribución de las escuelas según su dependencia administrativa directa en la región.

⁷ Cálculo no considera 39 escuelas que son públicas de gestión privada. Estas escuelas se han categorizado en gestión privada.

Gráfico 1. Distribución de escuelas de nivel secundaria en Cusco



Elaboración propia. Fuente: SIAGIE

En Paruro, operan 22 instituciones educativas que brindan el servicio de educación secundaria. Todas son de carácter público, aunque dos de ellas se encuentran bajo gestión privada. La totalidad de estas instituciones depende de la UGEL Paruro, con la excepción de la escuela Virgen Asunción, que está adscrita a la UGEL Acomayo.

Gráfico 2. Lista de escuelas en Paruro

UGEL	Código Modular	Nombre del colegio
PARURO	1800523	501178
PARURO	1800101	50361
PARURO	1396209	50354
PARURO	1625557	50378
PARURO	1625573	50384
PARURO	1396191	50803
PARURO	0495069	ACCHA
PARURO	0932996	ANTAPALLPA
PARURO	1452705	APU YAURIWAYNAKUNA KALLPACHAQ
PARURO	0699603	AYAR MANCO
PARURO	1625565	AYARKUNAQ YACHAYWASIN
PARURO	1457688	CHECCAPUCARA
PARURO	0236463	HERMANOS AYAR
PARURO	1345024	HUANCA HUANCA
PARURO	0647446	HUANOQUITE
PARURO	1372499	LLASPAY
PARURO	1396225	OSCOLLOPATA
PARURO	1321801	SAN ISIDRO
PARURO	0621573	SAN MARTIN DE PORRES
PARURO	1373422	VIRGEN NATIVIDAD
PARURO	0495325	YAURISQUE
ACOMAYO	0933531	VIRGEN ASUNCION

Elaboración propia. Fuente: ESCALE

Dado que el Proyecto busca fortalecer las capacidades de comprensión lectora y oralidad de los participantes, resulta pertinente evaluar la situación de la región antes y después de la implementación de las intervenciones.

La Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA), aplicada anualmente por el Ministerio de Educación a través de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), se dirige a estudiantes de cuarto grado de primaria y segundo grado de secundaria, y cuenta con representatividad estadística a nivel nacional y regional. Los resultados se clasifican en tres niveles:

- **Satisfactorio:** El estudiante logró los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado y está preparado para afrontar los retos de aprendizaje del siguiente ciclo.
- **En proceso:** El estudiante logró parcialmente los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado. Se encuentra en camino de lograrlos, pero todavía tiene dificultades.
- **Inicio:** El estudiante logró aprendizajes muy elementales respecto de lo que se espera para el ciclo evaluado.

En el año 2023, en cumplimiento de la RVM N.º 158-2022-MINEDU —que dispone la actualización del “Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)”—, la UMC excluyó del marco muestral de segundo grado de secundaria a las escuelas EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico. Estas instituciones fueron retiradas del marco debido a que implementan una propuesta pedagógica diferenciada, en la que la competencia lectora se desarrolla en lengua originaria y en castellano como segunda lengua.

La exclusión redujo de manera significativa la cantidad de estudiantes y docentes incluidos en el análisis en diez departamentos, entre ellos Cusco, donde el 58 % de las escuelas son EIB. En el caso específico de Paruro, 20 de las 22 instituciones educativas son de este tipo, por lo que la gran mayoría quedó fuera del análisis de 2023⁷. Por ello, si bien la información disponible permite ofrecer una caracterización general de la región Cusco, no es adecuada para identificar tendencias ni extraer conclusiones representativas similares sobre la situación educativa de Paruro.

⁷ En 2024 la evaluación fue aplicada únicamente a estudiantes de primaria, lo que limita la posibilidad de caracterizar el desarrollo de competencias en Comunicación a nivel de secundaria durante dicho año.

Para hacer comparables las cifras de la región Cusco, la UMC ajustó la muestra del año 2022 conforme a los criterios utilizados en 2023, con el fin de permitir la comparabilidad entre ambas cohortes.

Al respecto, se observa que en ambos años el nivel de logro promedio en Cusco se mantuvo en la categoría “En proceso”, aunque en 2023 registró una leve disminución de dos puntos en el puntaje promedio, ubicándose en el noveno lugar a nivel nacional. Al desagregar los resultados por tipo de logro, se aprecia un aumento en la proporción de estudiantes ubicados en el nivel “En proceso”, asociado principalmente a una reducción en el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel “Satisfactorio”. En conjunto, los resultados evidencian un ligero retroceso en los logros de lectura.

Gráfico 3. Resultados promedio en Cusco



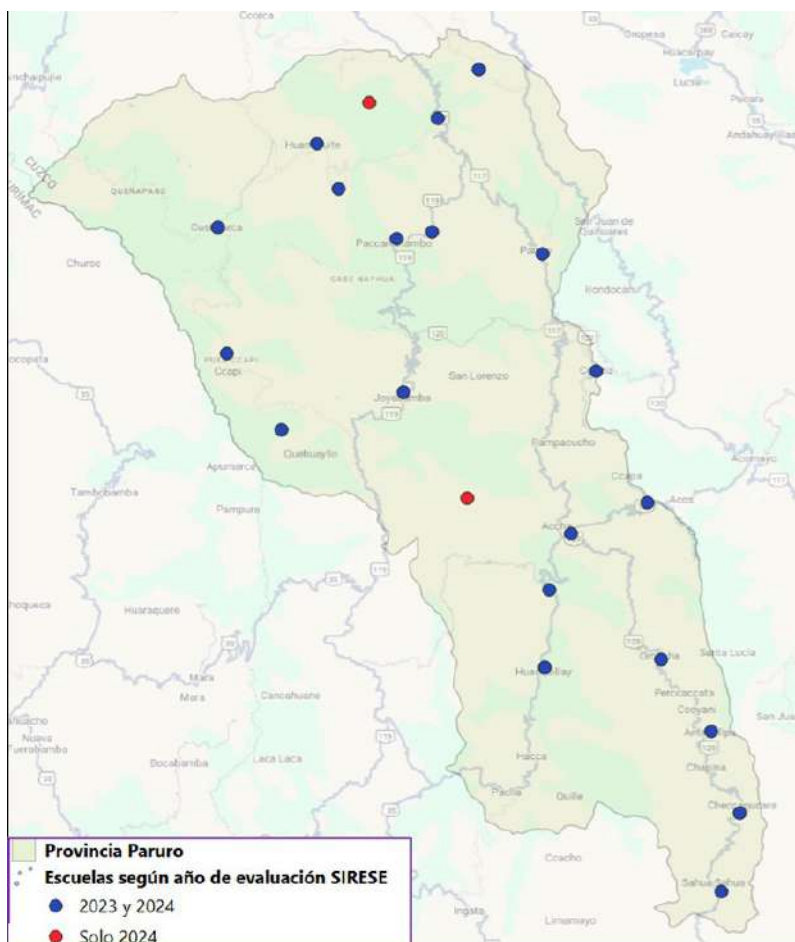
Elaboración propia. Fuente: ENLA (2023)

El Sistema Regional de Sistematización de Evaluaciones (SIRESE), desarrollado por la Gerencia Regional de Educación de Cusco, tiene como propósito centralizar y sistematizar la información generada por las evaluaciones aplicadas por las instituciones educativas. Esta fuente proporciona información relevante sobre el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en las áreas de Matemática y Comunicación.

El portal del SIRESE brinda acceso a los resultados de aprendizaje a nivel individual, tanto por estudiante como por institución educativa. Esta información permite realizar un seguimiento detallado del desempeño estudiantil semestre a semestre, identificando la trayectoria de cada alumno a lo largo de 2023 y 2024⁷. El Gráfico 2 muestra la distribución de las escuelas en función de su participación en las evaluaciones registradas en ambos años.

⁷ El análisis se circunscribe a dichos años debido a la disponibilidad de información únicamente para ese periodo.

Gráfico 2. Distribución de escuelas de nivel secundaria en Paruro



Elaboración propia. Fuente: SIAGIE, SIRESE.

Para este análisis se identificaron aquellos estudiantes que fueron evaluados en los cuatro trimestres y que permanecieron en la misma institución educativa durante ambos años. En

ese marco, se verificó que, si bien 20 escuelas registraron evaluaciones en los cuatro trimestres, en catorce de ellas no se encontraron resultados para el área de Comunicación en el año 2024, ya sea porque no se encontraron registros o porque todos los registros correspondientes al segundo semestre de 2024 presentan puntaje cero, lo cual es poco razonable considerando que en el año 2023 los puntajes evidenciaron variabilidad entre estudiantes. En ese sentido el análisis se limita a 6 escuelas.

Tabla 3.
Escuelas excluidas del análisis

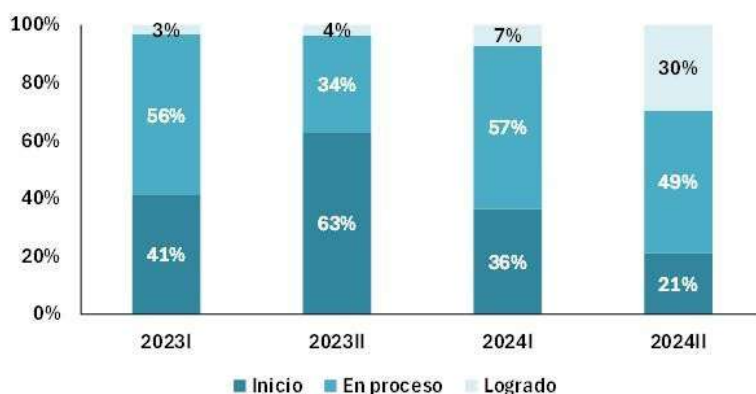
UGEL	Código modular	Nombre del colegio
PARURO	1372499	INTEGRADA DE LLASPAY
PARURO	1321801	SAN ISIDRO
PARURO	1625573	50384
PARURO	0621573	SAN MARTÍN DE PORRES
PARURO	1373422	VIRGEN NATIVIDAD
PARURO	1396209	CÉSAR VALLEJO DE ANYARATE
PARURO	1625557	50378
PARURO	1396191	50803
PARURO	1345024	HUANCA HUANCA
PARURO	0647446	INTEGRADA DE HUANOQUITE
PARURO	0699603	AYAR MANCO
PARURO	0932996	ANTAPALLPA
PARURO	1396225	OSCCOLLOPATA
PARURO	1457688	CHECCAPUCARA

Elaboración propia. Fuente: SIRESE

El Gráfico 3 muestra la evolución del desempeño en Comunicación para las 6 escuelas de Paruro. Los resultados evidencian una mejora significativa: al cierre de 2024, el 30%

de los estudiantes evaluados en todos los trimestres alcanzó el nivel Satisfactorio, lo que representa un incremento de 27 puntos porcentuales (p.p.) respecto al 2023.

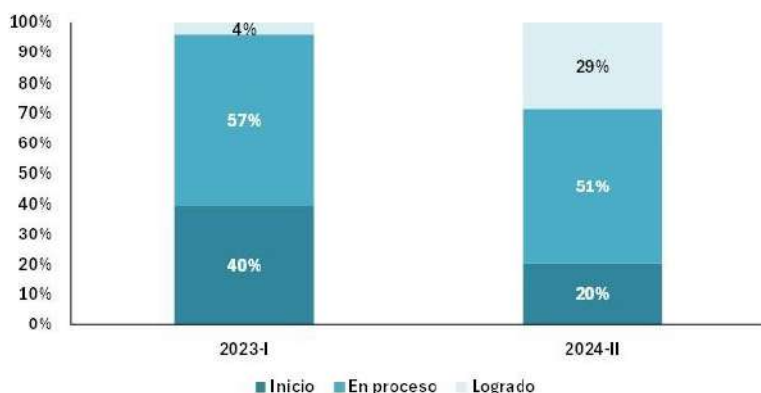
Gráfico 3. Nivel de logro en escuelas de educación secundaria de Paruro
(evaluación de Comunicación)



Elaboración propia. Fuente: SIRESE.

Ahora bien, al ampliar la muestra para incluir únicamente a los estudiantes evaluados tanto en el primer semestre de 2023 como al cierre del segundo semestre de 2024 —lo que representa un incremento de 433 a 522 alumnos—, se observa un aumento en la proporción de estudiantes en el estado “Logrado” de 25 p.p., con lo que las conclusiones obtenidas del análisis por semestre se mantienen.

Gráfico 4. Nivel de logro en escuelas de educación secundaria de Paruro
(evaluación de Comunicación)



Elaboración propia. Fuente: SIRESE.

Estos resultados no son directamente comparables con los reportados por la ENLA para el promedio de estudiantes en Cusco, dado que corresponden a evaluaciones con enfoques, instrumentos y marcos muestrales distintos. No obstante, como se ha evidenciado, los datos disponibles sí permiten identificar una mejora relativa en los resultados de Paruro. En la siguiente sección se presenta el análisis específico de los desempeños en las escuelas intervenidas por el Proyecto.

Resultados cuantitativos

Dado que la muestra tratada incluye escuelas ubicadas fuera de la provincia de Paruro, se plantearon inicialmente dos enfoques de análisis para la presentación de resultados. El primero considera únicamente a las instituciones educativas

pertenecientes a Paruro. El segundo contemplaba la posibilidad de incorporar también a las escuelas de la provincia de Acomayo. No obstante, este último enfoque no pudo ser implementado debido a la falta de información en la misma temporalidad para ambas provincias.

La inclusión de Acomayo hubiera permitido explorar, de manera preliminar, si su incorporación introducía variabilidad en los resultados observados, lo que podría sugerir diferencias en la efectividad de la intervención asociadas a factores contextuales, como características territoriales o la composición de la población evaluada.

Limitaciones

Es importante señalar que este análisis tiene un carácter exploratorio y no permite extraer conclusiones definitivas, debido a dos limitaciones principales: (i) no se dispone de un instrumento de medición específicamente diseñado para evaluar el impacto del Proyecto, y (ii) la muestra de escuelas de Acomayo tiene un poder estadístico limitado, en comparación con lo que se obtendría con una muestra más amplia, lo que podría introducir sesgos en los resultados.

Por otro lado, la única fuente cuantitativa disponible sobre logros de aprendizaje corresponde a los datos reportados por las instituciones educativas de la región Cusco en el sistema SIRESE. Por su parte, la evaluación ENLA solo proporciona información agregada a nivel departamental, sin permitir desagregaciones provinciales. Además, esta evaluación se aplicó únicamente a estudiantes de primaria en 2024, por lo que no permite valorar el estado de los logros en Cusco al cierre del Proyecto.

No obstante, se identificó que los datos registrados en el SIRESE son incompletos, ya que cuatro de las ocho escuelas no reportaron los resultados de la evaluación de Comunicación en 2024. Dado que el 60% de la muestra total de Paruro corresponde a escuelas donde se implementaron las tertulias, el análisis comparativo se ve considerablemente limitado.

Oportunidades de mejora durante la intervención

Durante la intervención, realizamos un muestreo diagnóstico que reveló una situación alarmante: se identificaron casos de estudiantes de segundo año de secundaria que carecían de habilidades básicas de lectura. Esta realidad, no prevista en la magnitud encontrada al inicio del proyecto, ha requerido reformular algunas estrategias de intervención para atender estas necesidades fundamentales antes de poder avanzar hacia niveles superiores de comprensión lectora.

Ante estos hallazgos, el equipo del proyecto reforzó las intervenciones mediante:

1. Adaptación de las tertulias dialógicas para incluir componentes de alfabetización básica.
2. Formación específica a docentes para abordar casos de alfabetización tardía.
3. Creación de materiales de lectura con niveles progresivos de complejidad.

Si bien estas iniciativas buscan brindar soporte a los estudiantes de segundo de secundaria para reducir brechas en habilidades de alfabetización respecto a los otros alumnos de la muestra, este apoyo adicional puede alterar las condiciones bajo las cuales se aplica la evaluación, generando un tratamiento

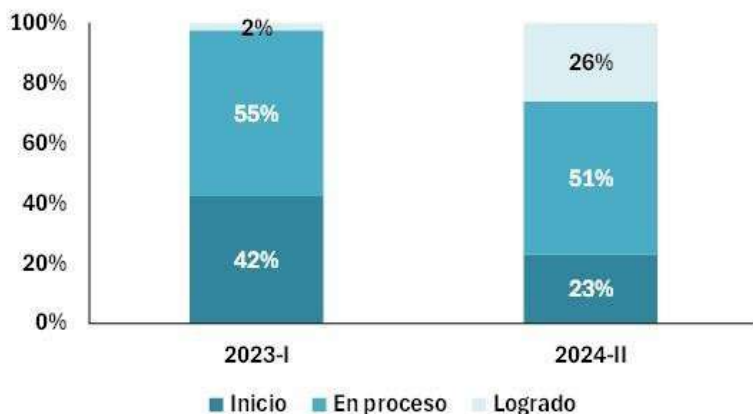
diferenciado. Esto compromete la comparabilidad de sus resultados con los del resto de estudiantes de secundaria, ya que no reflejan un mismo estándar de referencia.

Asimismo, los resultados de estas acciones no pueden ser cuantificados con precisión, ya que no se tenía previsto implementar tutorías individualizadas para cada estudiante. Si bien los docentes líderes brindaron apoyo a sus alumnos, no se cuenta con docentes líderes ni con el mismo nivel de fortalecimiento en todos los salones involucrados. No obstante, es posible evaluar si se observan mejoras en los resultados al excluir del análisis a los estudiantes de segundo de secundaria.

Escuelas con focalización en Paruro

De las ocho escuelas intervenidas en Paruro, solo se pudo evaluar el desempeño de los estudiantes en cuatro de ellas, ya que las instituciones educativas de código modular 1372499, 0647446, 0699603 y 1396209 no registraron resultados en el área de Comunicación para el año 2024. Considerando como muestra a los estudiantes evaluados tanto en el primer semestre de 2023 como en el segundo semestre de 2024, se observa que, en comparación con los resultados totales de la región de Paruro, los alumnos de las escuelas intervenidas presentaban un desempeño ligeramente mayor en 2024 (20% frente 19% de alumnos con logro “En proceso” y “Logrado”).

Gráfico 5. Nivel de logro en escuelas focalizadas de Paruro
(evaluación de Comunicación)



Elaboración propia. Fuente: SIRESE.

Se analizó la redistribución de los niveles de logro entre 2023 y 2024, observándose que los 24 puntos porcentuales de mejora reportados en el Gráfico 5 se explican principalmente por avances de estudiantes que en 2023 se encontraban en el nivel “En proceso” y, en similar medida, por aquellos en “Inicio”. En concreto, del total de estudiantes que estaban en “Inicio” en 2023, el 60% mostró una mejora hacia niveles superiores en 2024, concentrándose mayoritariamente en el nivel “En proceso” (52.3%). Por su parte, entre quienes estaban en “En proceso”, el 37.6% progresó al nivel “Logrado”. En suma, estos resultados muestran que 46.2% de los estudiantes evaluados lograron mejorar su nivel actual.

No obstante, también se identificó que un 6.3% de los estudiantes que en 2023 se encontraban en un nivel superior experimentaron un retroceso en 2024. Es decir, si bien el balance general refleja una mejora significativa, también es importante tener en cuenta que una proporción de estudiantes no mantuvo o no mejoró su nivel

Tabla 4.
Redistribución de logros de alumnos en escuelas focalizadas

	Empeoró	Mantuvo	Mejóro	% alumnos que mejoraron sobre el total	% alumnos que empeoraron sobre el total
Inicio	-	40.0%	60.0%	25.4%	
En proceso	10.9%	51.5%	37.6%	20.8%	6.0%
Logrado	11.1%	88.9%	-	-	0.3%

Elaboración propia. Fuente: SIRESE.

A nivel escolar, en los cuatro colegios intervenidos se observa una reducción significativa en el nivel “Inicio” y un aumento en el nivel “Logrado”, lo que se traduce en una mayor proporción de estudiantes con logros satisfactorios. En un primer análisis, estos resultados podrían sugerir una asociación positiva entre la participación en las tertulias y la mejora en el área de Comunicación. No obstante, las dos escuelas restantes de Paruro que no participaron en el Proyecto también presentan avances similares, lo que limita la posibilidad de atribuir directamente estos resultados a la intervención.

Tabla 5.
Logros de alumnos por escuela focalizada en Paruro

Código modular	2023-I			2024-II		
	Inicio	En proceso	Logrado	Inicio	En proceso	Logrado
0236463	32%	60%	7%	11%	52%	37%
0495069	36%	61%	3%	15%	52%	34%
0495325	38%	59%	3%	22%	52%	26%
1452705	48%	48%	3%	26%	44%	31%
1625565	56%	44%	0%	42%	55%	3%
0933531	37%	57%	6%	29%	49%	23%
0647446	56%	44%	0%	-	-	-
0699603	44%	49%	7%	-	-	-
1372499	61%	39%	0%	-	-	-
1396209	50%	50%	0%	-	-	-

Elaboración propia. Fuente: SIRESE.

También se evalúa la posible relación entre el trato intensivo brindado a los estudiantes de segundo grado de secundaria —enfocado en mejorar sus competencias de alfabetización— y sus resultados en términos de logros de aprendizaje. Se observa que estos estudiantes presentaron una mejora mayor en comparación con los de otros grados de secundaria. Dadas las dificultades previamente identificadas en este grupo, es probable que, de existir efectos atribuibles al proyecto, los alumnos de segundo grado hayan sido quienes más se beneficiaron de las tertulias. Además, se demuestra de manera estadística que sí existe diferencia entre los resultados de 2023-I y 2024-II para los alumnos de segundo grado con un nivel de significancia de 1%, por lo que estas mejoras no son producto del azar, lo que deja abierta la posibilidad de que se deba, entre otros factores, a la aplicación del Proyecto.

Gráfico 6. Nivel de logro en escuelas focalizadas de Paruro⁷ (evaluación de Comunicación)



Elaboración propia. Fuente: SIRESE.

Por otro lado, si bien en dos de las escuelas no focalizadas de Paruro se observa una mejora porcentual mayor en los niveles de logro —el porcentaje de alumnos que alcanzaron los niveles “En proceso” y “Logrado” incrementó en 22 puntos porcentuales, frente a un incremento de 19 puntos porcentuales en las escuelas focalizadas—, este resultado debe interpretarse con cautela.

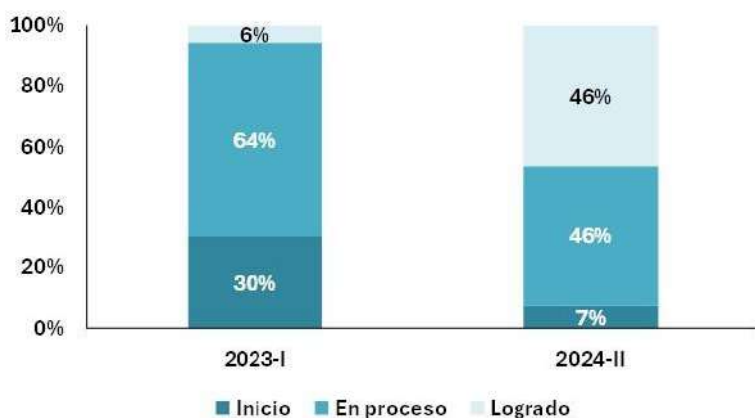
Existen características importantes que deben ser consideradas en el análisis. El hecho de que las escuelas no tratadas presenten una mejora mayor no implica necesariamente que el programa no haya sido efectivo. Es posible que los estudiantes de ambos grupos no sean comparables entre sí o que existan factores externos no controlados que influyan en los resultados. Por ello,

⁷ Para el análisis se considera a los alumnos que en 2023-I estuvieron en segundo de secundaria y al año siguiente cursaron tercero de secundaria.

solo un análisis de impacto con un enfoque causal permitiría determinar con mayor precisión si el programa generó efectos reales sobre la población de interés.

Gráfico 7. Nivel de logro en dos escuelas no focalizadas de Paruro

(alumnos de segundo de secundaria)



Fuente: SIRESE.

En el caso de las escuelas de Acomayo, se observa que la institución con código modular 0621391 no registró evaluaciones del área de Comunicación en ninguno de los dos semestres de 2024. Por ello, solo es posible analizar la variación temporal de los logros en la escuela con código modular 1372507. Como se muestra en la Tabla 6, esta institución registró una mejora del 19.8% en el nivel “En proceso” y del 18.3% en el nivel “Logrado”.

Tabla 6.
Logros de alumnos por escuela focalizada en Acomayo

Código modular	2023			2024-II		
	Inicio	En proceso	Logrado	Inicio	En proceso	Logrado
1372507	79.0%	21.0%	0.0%	40.8%	40.8%	18.3%
0621391	62.0%	2.0%	36.0%	-	-	-

Elaboración propia. Fuente: SIRESE.

Resultados cualitativos

Complementario a los resultados cuantitativos, se realizaron encuestas a docentes, estudiantes y directores de las escuelas participantes de las tertulias para conocer su percepción sobre el proyecto y si han logrado identificar mejoras en los participantes.

Encuesta a directores

Sobre los cambios en el aprendizaje de los estudiantes

Los directores perciben que la implementación de las tertulias dialógicas ha tenido un impacto claramente positivo en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en el área de comunicación. Identifican mejoras concretas en:

- **Comprensión lectora**, con mayor capacidad para interpretar textos.
- **Incremento del vocabulario**, fluidez verbal y capacidad de argumentación.
- **Mejora en la expresión oral**, plantean ideas con mayor coherencia y seguridad.
- **Desarrollo de hábitos de lectura**, incorporándola como parte de su vida cotidiana.
- **Mayor participación y disposición al diálogo**, con reducción de la timidez y mejoras en la socialización.
- **Estudiantes más activos**, con mejor desempeño en sus aprendizajes, particularmente en el área de comunicación.

Sobre estas percepciones destacan dos testimonios de cambios de conducta positivos sobre el interés en la lectura y

desenvolvimiento personal:

“[...] en Accha, observe que una estudiante [...], al conocer la tertulia dialógica se “engancho” con la lectura y se quedaba en el aula para seguir con su lectura.”

**Director del colegio APU YAURI WAYNAKUNA
KALLPACHAQ**

“Un alumno de cuarto grado de secundaria como resultado de la práctica de tertulias dialógica literaria, cambio su tipo de expresión con más confianza para su expresión en público, inclusive realizando exposiciones en redes sociales.”

**Director del colegio JOSE MARIA ARGUEDAS -
ACCHA**

Además, los directores reportan percibir una mejora moderada a significativa en los estudiantes. Al comparar los porcentajes de mejora indicados, se observa que solo un director sobreestima el nivel de mejora percibida en relación con el porcentaje que consignó. Esto sugiere que, en la mayoría de los casos, existe coherencia entre la percepción cualitativa y el porcentaje asignado, lo que indica que la pregunta fue correctamente comprendida.

Gráfico 8. Nivel de logro percibido: comparación cualitativa y cuantitativa según directores



Esta percepción de logro se alinea con los resultados cuantitativos presentados en la sección anterior, donde se observa un incremento significativo en el nivel Logrado.

Los directores también fueron consultados sobre las competencias que perciben que los estudiantes han fortalecido a partir de las tertulias. Las respuestas más frecuentes se alinean con los objetivos centrales del proyecto, destacando mejoras en la expresión oral, el hábito lector, el respeto por opiniones diversas y la capacidad de argumentación. En contraste, reportan con menor frecuencia mejoras en aspectos como la autoestima, la seguridad personal, la participación en clase y la creatividad.

Gráfico 9. Competencias fortalecidas según directores



Sin embargo, las competencias percibidas por los directores no cuentan, en su mayoría, con evidencia objetiva respaldada por instrumentos de evaluación estandarizados que permitan validar estos logros más allá de la percepción.

Al ser consultados sobre la existencia de documentación que respalde el impacto de las mejoras, solo dos instituciones reportan haber aplicado evaluaciones pre y post intervención, que podrían ofrecer evidencia más robusta sobre los efectos de las tertulias. Por su parte, tres directores mencionan como fuente de respaldo los resultados de evaluaciones internas o la Encuesta Censal de Estudiantes Regional (ECER). El resto de los directores señala como sustento registros de carácter cualitativo, tales como diarios de campo docentes, actas o registros audiovisuales, que documentan de manera descriptiva los cambios observados.

Sobre la transformación en la comunidad educativa

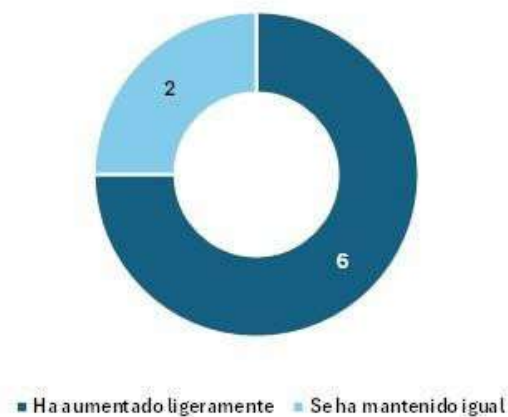
Los directores perciben que la implementación de las tertulias ha tenido un impacto positivo en algunos docentes, promoviendo mayor reflexión sobre su práctica pedagógica y generando un clima de confianza en el aula, que fortalece la relación docente-estudiante. Sin embargo, también identifican que la participación no es homogénea: mientras algunos docentes muestran predisposición, motivación e involucramiento sostenido, otros limitan su participación o manifiestan cierta resistencia o extrañeza hacia la metodología.

Si bien algunos directores perciben cierta resistencia por parte de algunos docentes hacia la implementación de las tertulias, en términos generales coinciden en que la transformación del clima escolar ha sido de moderada a significativa. Esto sugiere que los logros observados en los estudiantes podrían haber tenido un peso mayor que las limitaciones en el nivel de involucramiento y motivación del profesorado. Además, esta percepción positiva podría estar también influida por otros factores, como la acogida positiva del programa por parte de las familias (correlacionado con el aumento ligero de la participación de los padres de familia) y la comunidad educativa en general.

**Gráfico 10. Nivel de transformación del clima escolar
percibido por directores**



**Gráfico 11. Cambio percibido por directores en el nivel
de participación de los padres de familia**



En cuanto a la integración de las tertulias dialógicas en los documentos de gestión institucional, solo una escuela reporta no haber formalizado su incorporación. Por su parte, cuatro instituciones han integrado plenamente esta estrategia en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en su Plan Anual de Trabajo (PAT). Esto refleja una alta acogida del programa por parte de los directores y una clara confianza en su potencial para contribuir al logro de los objetivos educativos.

Sobre aspectos a mejorar y sostenibilidad

La Tabla 7 muestra que los principales desafíos percibidos por las instituciones en la implementación de las tertulias están relacionados con recursos pedagógicos y materiales.

- El desafío más reportado es la falta de materiales de lectura, lo que sugiere una limitación clave para sostener la práctica con calidad y continuidad.
- Le siguen en frecuencia la resistencia inicial de los docentes y la escasa capacitación para implementar correctamente la metodología. Esto refleja que parte de las dificultades no solo son operativas, sino también asociadas al proceso de apropiación pedagógica por parte del profesorado. Además, estas dificultades fueron mencionadas en consultas previamente mencionadas en este informe, lo que refleja una preocupación recurrente por parte de los directores respecto a la formación y el compromiso docente.
- Otro desafío relevante es la dificultad para mantener la frecuencia recomendada, generalmente asociada a la participación simultánea de las escuelas en otros programas o iniciativas. Esta situación podría derivar en una disminución progresiva en la participación o en que el programa no reciba la atención y el seguimiento necesarios para su adecuada

implementación.

Tabla 7.

Desafíos identificados por los directores en la implementación

Desafíos o dificultades enfrentados en la implementación	Frecuencia
Insuficientes materiales de lectura	5
Resistencia inicial de los docentes	4
Escasa capacitación para implementar correctamente la metodología	4
Dificultad para mantener la frecuencia recomendada	3
Falta de tiempo en la programación escolar	2
Desinterés de los estudiantes	2
Escasa participación de las familias	2
Rotación de personal docente	1
Dificultades para articular con el currículo	1

Los directores plantean diversas recomendaciones para fortalecer la implementación de las tertulias dialógicas en sus instituciones. Estas se centran principalmente en cuatro aspectos:

1. Capacitación docente: Se sugiere brindar formación continua en la metodología, especialmente para docentes nuevos, además de realizar talleres de sensibilización que promuevan mayor compromiso e involucramiento. También se propone incorporar las tertulias de manera sistemática en las sesiones de aprendizaje.

2. Disponibilidad de materiales: Se recomienda diversificar los textos, asegurando que sean culturalmente pertinentes e inclusivos, así como dotar a las bibliotecas escolares de mayores recursos de lectura y contar con una mayor variedad de textos de apoyo.

3. Participación de la comunidad: Se destaca la importancia de fortalecer la participación de los padres de familia, incluso

a través de espacios específicos como tertulias con familias. Además, se plantea la necesidad de acompañar y motivar tanto a estudiantes como a docentes que presentan menor participación.

4. Gestión y operatividad: Los directores resaltan la necesidad de planificar tiempos adecuados para el desarrollo de las tertulias, asegurar que los estudiantes lean previamente los textos y masificar la estrategia hacia otras áreas curriculares. También señalan la importancia de un acompañamiento constante a docentes, alumnos y familias.

En relación con la frecuencia actual de las tertulias, todos los directores reportan que se realizan de manera semanal, lo que refleja un nivel adecuado de regularidad en su implementación. Sin embargo, dos de ellos señalan que la estrategia aún no se aplica en la totalidad de aulas de sus instituciones, lo que sugiere que, si bien la práctica está institucionalizada en buena parte de los casos, podrían existir retos pendientes para lograr su cobertura completa.

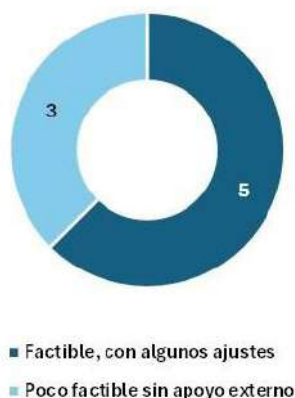
Es importante prestar atención a aquellas escuelas que aún no logran implementar las tertulias en la totalidad de sus aulas. Al ser consultadas sobre las medidas adoptadas o previstas para garantizar la sostenibilidad de la estrategia, las respuestas no evidencian un plan de acción concreto, limitándose a acciones generales como “realizar las tertulias en horas de tutoría” o “monitorear y acompañar las sesiones para verificar su aplicación”.

Además, en el resto de las escuelas persisten desafíos en la planificación para la sostenibilidad de las tertulias. Si bien las respuestas combinan acciones operativas, intención de

formalización y medidas de acompañamiento, la mayoría aún carece de un plan estructurado y sistemático. Se mencionan acciones básicas, como asegurar textos y fichas, que si bien son necesarias, resultan insuficientes sin una planificación clara y un marco de gestión que garantice su continuidad. Esto evidencia que las escuelas aún requieren apoyo para fortalecer su capacidad de planificación, de modo que las tertulias sean sostenibles y autónomas, sin depender de recursos externos adicionales.

En cuanto a las dificultades económicas, cinco escuelas señalan que no representan un impedimento para incorporar el proyecto, aunque aclaran que sería necesario realizar algunos ajustes para poder llevarlo a cabo. Por su parte, tres escuelas sí reportan limitaciones económicas que podrían afectar su continuidad. Es decir, ninguna de las escuelas estaría en condiciones de sostener el programa exactamente en los términos en que actualmente está estructurado.

Gráfico 12. Factibilidad de continuidad de implementación de tertulias en caso de no contar con financiamiento



En ese sentido, resulta pertinente profundizar en qué aspectos específicos el modelo no podría ser implementado tal como está, a fin de dimensionar la magnitud de los ajustes requeridos o de la necesidad de destinar recursos adicionales que permitan asegurar su autonomía una vez que finalice el proyecto.

Entre las alternativas planteadas a los directores sobre el tipo de apoyo necesario para asegurar la continuidad de las tertulias, destaca la necesidad de contar con formación continua, especialmente para docentes nuevos. Esto representa un desafío en contextos con alta rotación de personal, ya que demandaría procesos constantes de capacitación.

En segundo lugar, se destaca la necesidad de acompañamiento técnico periódico, lo cual evidencia que, más allá de la capacitación inicial, las escuelas requieren un seguimiento

que refuerce la implementación y resuelva dificultades en el proceso.

La falta de materiales ha sido uno de los desafíos más mencionados en diferentes momentos del levantamiento de información, lo cual evidencia que es una limitación estructural para la implementación sostenible de las tertulias. La demanda no se refiere únicamente a aumentar el volumen de textos disponibles, sino a contar con materiales que sean atractivos, accesibles, de poco volumen, con imágenes, y culturalmente relevantes, como han expresado los propios directores en sus comentarios.

Tabla 8.

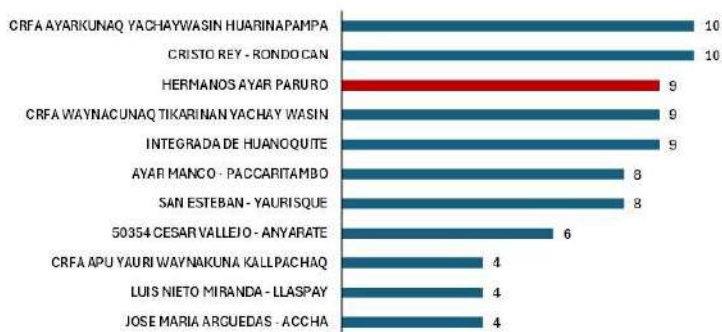
Necesidades identificadas para la continuidad de las tertulias

¿Qué apoyo considera importante para asegurar la continuidad de las tertulias?	Frecuencia
Formación continua para nuevos docentes	8
Acompañamiento técnico periódico	6
Dotación de nuevos materiales de lectura	4
Espacios de intercambio con otras escuelas	3
Reconocimiento formal desde la UGEL	1
Recursos digitales complementarios	1
Integración en las evaluaciones oficiales	0

Encuesta a profesores

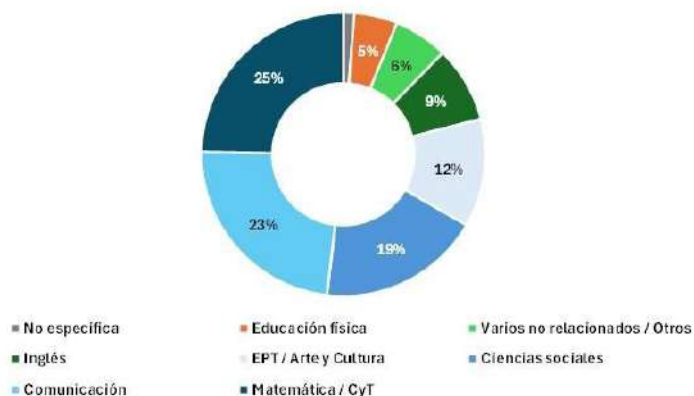
Se encuestó a un total de 81 profesores de 11 escuelas, siendo la escuela Hermanos Ayar Paruro la única encuesta no focalizada de la que se recopiló información. El Gráfico 13 muestra la distribución de profesores por escuela.

Gráfico 13. Distribución de profesores por escuela



Asimismo, el 67% de los docentes encuestados enseñan cursos de Matemática, Ciencia y Tecnología, Comunicación y Ciencias Sociales. De este grupo, 36 docentes no recuerdan o no saben cuánto tiempo vienen implementando las tertulias. Al analizar esta información por área, se observa que los docentes de Comunicación son quienes tienen mayor claridad sobre el tiempo de implementación de las tertulias.

Gráfico 14. Distribución por curso del total de profesores encuestados



La categoría Varios no relacionados / Otros incluye a profesores que enseñan varios cursos no relacionados entre sí y categorías de cursos de poca participación en el gráfico como inglés o estrategias.

Gráfico 15. Distribución por curso de profesores que conocen el tiempo que vienen implementando las tertulias



La categoría No sabe / No responde corresponde al porcentaje de profesores que no sabe o no responde a la pregunta “Tiempo implementando tertulias dialógicas”.

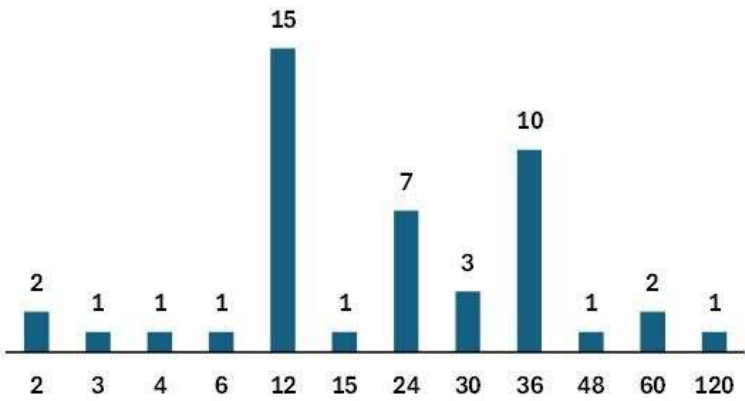
La información proporcionada por los docentes que conocen el tiempo de implementación sugiere que las tertulias dialógicas intraescuela han seguido un proceso de implementación gradual.

Tabla 9.
Tiempo en meses de implementación de tertulias por escuelas
(número de profesores que respondieron)

Institución Educativa	Tiempo en meses												Tiempo medio de implementación
	2	3	4	6	12	15	24	30	36	48	60	120	
JOSE MARIA ARGUEDAS - ACCHA					4								12.0
INTEGRADA DE HUANOQUITE					1	3			1				26.4
SAN ESTEBAN - YAUERISQUE					2	1							16.0
AYER MANCO - PACCARITAMBO	1				1				3				24.4
CRISTO REY - RONDOCAN								3	5				33.8
50354 CESAR VALLEJO - ANYARATE					2	1		1					21.0
LUIS NIETO MIRANDA - LIASPAY		1					1						13.5
CRFA WAYNACUNAQ TIKARINAN YACHAY WASIN					1						1		36.0
CRFA AFU YAUARI WAYNAKUNA KALLPACHAQ			1						1				20.0
CRFA AYARKUNAQ YACHAY WASIN HUARINAPAMPA					1	2	1				1	1	39.0
HERMANOS AYAR PARURO	1				2	1							10.3

En la mayoría de los colegios, el tiempo de implementación con más frecuencia es de 12 meses. A continuación, se muestra la distribución de respuestas según el tiempo de implementación.

Gráfico 16. Tiempo en meses de implementación de tertulias por escuelas
(número de profesores que respondieron)

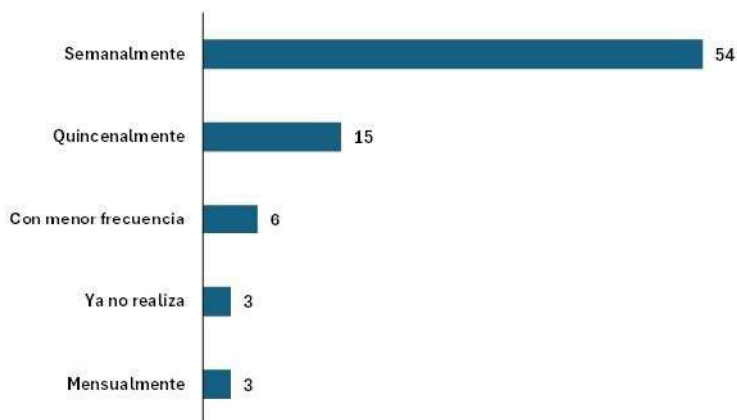


En cuanto a la cantidad de grados que atienden, la mayoría de docentes (67%) enseña en más de tres grados. De cara a la implementación del Proyecto, este aspecto puede representar, por un lado, una mayor capacidad de difusión y una mayor adaptabilidad por parte de los docentes, al aplicar las tertulias en distintos grados y aulas. No obstante, también supone desafíos, ya que atender a grupos con diferentes edades y niveles de aprendizaje puede dificultar la adecuada adaptación de las tertulias y de las expectativas sobre los logros alcanzables en cada grado. Asimismo, una posible sobrecarga laboral podría limitar el tiempo y los recursos que los docentes destinan a la preparación y gestión efectiva las tertulias.

Gráfico 16. Porcentaje de profesores según cantidad de grados atendidos



Gráfico 17. Frecuencia de realización de tertulias



De los 27 docentes que indican no realizar las tertulias de forma semanal, la mayoría (60%) señala que la principal limitación es la falta de tiempo, asociada a la presión por avanzar con otros contenidos curriculares. En cambio, la insuficiencia de material de lectura y la falta de capacitación o apoyo no parecen representar obstáculos significativos. Un aspecto positivo a resaltar es que ningún docente menciona la resistencia de los estudiantes como un motivo para no implementar las tertulias.

Gráfico 18. Razones por las que no se realizan las sesiones de manera semanal



Sobre los cambios en el aprendizaje de los estudiantes

Las opiniones recogidas muestran que, en general, los docentes perciben cambios positivos en sus estudiantes tras la implementación de las tertulias dialógicas. Se observa que los estudiantes participan más, se sienten con mayor confianza para compartir sus ideas y se comunican de manera más fluida. También han mejorado en cómo organizan y expresan sus opiniones, tanto con sus compañeros como con los docentes, lo que ha fortalecido el trabajo colaborativo y el diálogo dentro del aula.

En cuanto a la comprensión lectora, varios docentes mencionan que ha habido avances. Los estudiantes muestran mayor capacidad para entender los textos, analizar ideas y reflexionar sobre lo que leen. Además, relacionan mejor los

contenidos con su propia vida y contexto, y han desarrollado habilidades para argumentar y defender sus opiniones.

Se destaca también una mejora en la lectura y la escritura. Los estudiantes leen con mayor fluidez, han ampliado su vocabulario y muestran mayor interés por leer, especialmente cuando los textos son de su interés. Asimismo, se ha notado un progreso en la ortografía, en la forma de estructurar sus ideas y en la claridad de sus redacciones.

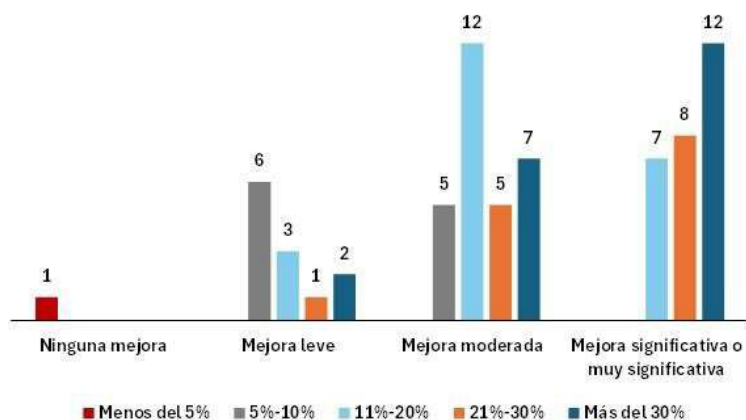
Otro aspecto que resalta es la mejora en la capacidad de escucha y en la forma en que los estudiantes participan en las conversaciones. Se les percibe más dispuestos a escuchar a sus compañeros y a intervenir con argumentos más claros y bien pensados.

Sin embargo, no todos los docentes reportan cambios significativos. Algunos consideran que todavía es pronto para notar avances claros, principalmente por el poco tiempo de aplicación de la estrategia o por la falta de hábito lector en algunos estudiantes. También mencionan que sería importante contar con más materiales o libros atractivos para mantener el interés en la lectura.

Las respuestas de los docentes son, en términos generales, coherentes con el nivel de cambio que perciben en sus estudiantes. Solo el 2% considera que no ha habido ninguna mejora, mientras que el 79% indica que los avances han sido de moderados a significativos. Sin embargo, al analizar la relación entre la calificación cuantitativa y la valoración cualitativa, se observa cierta heterogeneidad en la interpretación de la escala, ya que algunos docentes reportan mejoras superiores al 30%, pero las ubican en categorías como “leve” o “moderada”,

lo que sugiere posibles diferencias en el entendimiento del criterio de avance propuesto en la pregunta.

Gráfico 19. Nivel de mejora percibida por los profesores

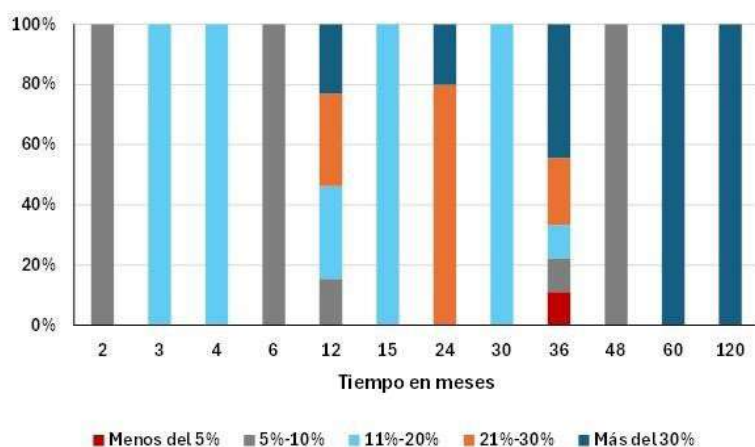


Al analizar la relación entre el porcentaje de avance percibido y el tiempo de implementación de las tertulias, se observa una alta heterogeneidad en algunos momentos, lo cual es comprensible dado que las escuelas enfrentan contextos distintos y no siempre un mayor tiempo de implementación garantiza necesariamente un mayor nivel de avance en los estudiantes. Factores como la calidad de la implementación, la continuidad del trabajo, la rotación de docentes o las condiciones propias de cada institución pueden incidir en que, aun con varios años de aplicación, los avances percibidos sean menores. Sin embargo, algunos patrones llaman la atención, como ocurre en el grupo de 36 meses, donde conviven reportes de avances inferiores al 5% con otros superiores al 30%, lo que sugiere que, además de las diferencias contextuales, podría existir cierta variabilidad en la forma en que los docentes

interpretan la escala o conceptualizan el avance.

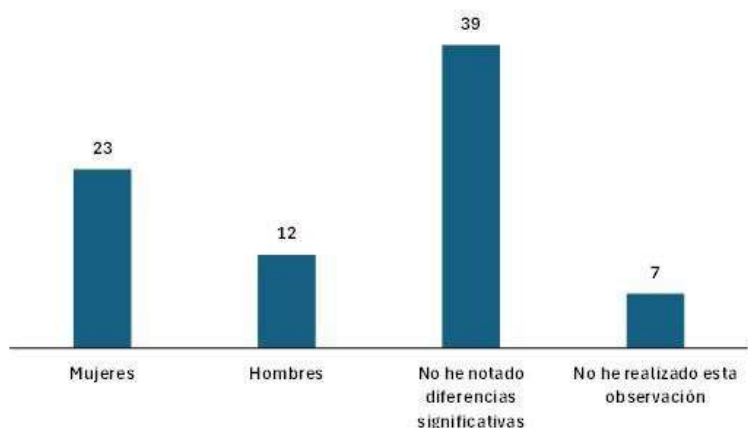
Asimismo, la concentración total en la categoría en dos a 6 meses como en 48 a más meses no es concluyente ya que son pocos los profesores que reportaron tener un tiempo tan largo de implementación de tertulias.

Gráfico 20. Nivel de mejora percibida por los profesores según número de meses de implementación de las tertulias



Ante la consulta sobre si han observado diferencias por sexo, el 48% de los docentes señala que no ha percibido diferencias en el desempeño de sus estudiantes. Sin embargo, entre quienes sí reportan diferencias, la mayoría coincide en que las mujeres muestran un mejor desempeño, siendo 23 los docentes que mencionan esta observación.

Gráfico 21. Género con mayor avance percibido



Los docentes identifican algunas diferencias en la participación y el desarrollo de habilidades entre estudiantes mujeres y varones en el marco de las tertulias. En general, se percibe que las estudiantes mujeres muestran mayor interés por las obras, mayor responsabilidad en la preparación y mayor compromiso con la dinámica de las tertulias. Además, destacan por tener un mejor desempeño en expresión oral, escrita y comprensión lectora, así como avances notorios en caligrafía y ortografía. Se señala también que suelen ser más organizadas y muestran un pensamiento más estructurado y reflexivo durante las conversaciones.

En algunos casos se señala que, aunque inicialmente las mujeres tienden a ser más tímidas o inseguras para expresarse en el aula, las tertulias han favorecido que desarrollen mayor confianza, lo que les permite participar con mayor soltura y expresar sus emociones con más libertad. Esta apertura les ha

permitido fortalecer sus habilidades comunicativas, superar barreras emocionales y desarrollar un pensamiento crítico más sólido, especialmente al vincular los contenidos de las obras con sus experiencias personales.

“Las señoritas generalmente son las que muestran mayor timidez e inseguridad en el aula, pero las tertulias dialógicas han permitido vencer estas barreras ya que siempre participan creando trabajos en las tertulias”

“[Los hombres] se desenvuelven con mayor facilidad en sus exposiciones y las tertulias pedagógicas”

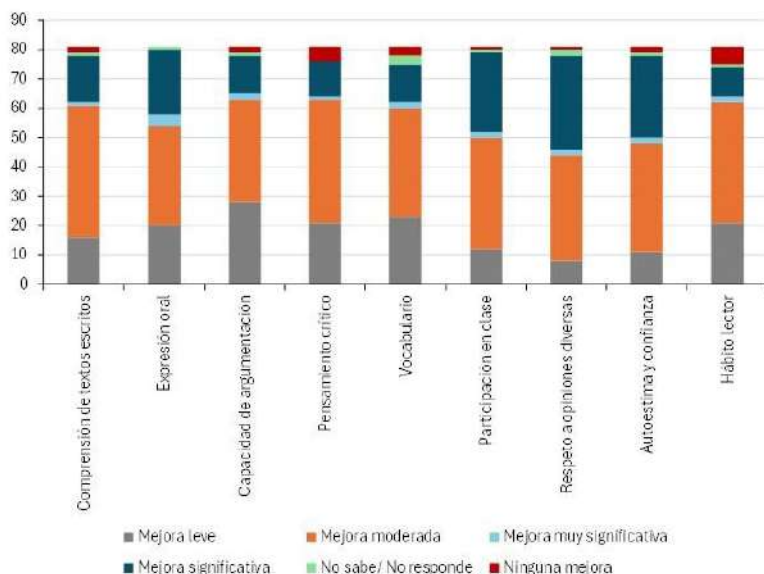
Por otro lado, algunos docentes reportan que los estudiantes varones tienden a tener mayor desenvolvimiento en la expresión oral, mostrando más seguridad y facilidad para argumentar sus ideas o participar en exposiciones. En ciertos contextos, se observa que participan activamente en actividades pedagógicas y mejoran significativamente en velocidad y fluidez lectora. También se señala que, en comparación con las mujeres, los varones tienen mayor espontaneidad y confianza al intervenir en dinámicas grupales.

Sin embargo, estas diferencias no son homogéneas. Mientras que en algunos casos los varones destacan por su participación activa, en otros los docentes perciben que son menos responsables, muestran menor interés en la lectura y tienden a distraerse o priorizar actividades como el juego. Por el contrario, las mujeres, en estos casos, se involucran más en la lectura, el análisis y la preparación de las tertulias.

Al desagregar el cambio percibido por los docentes, se evidencia que los estudiantes han experimentado, en su mayoría, una

mejora de moderada y, en menor medida significativas, en las distintas dimensiones de la comunicación.

Gráfico 22. Mejora percibida según ámbito de comunicación



A partir de los testimonios recogidos, se pueden identificar varios resultados significativos en el desarrollo de los estudiantes como efecto de la implementación de las tertulias. En primer lugar, los docentes coinciden en que ha habido una mejora notable en la expresión oral y escrita de los estudiantes. Muchos de ellos han logrado expresarse con mayor claridad, seguridad y coherencia, superando dificultades previas asociadas a la timidez o el miedo a hablar en público. Este avance se refleja tanto en su capacidad para argumentar como

en su manera de organizar sus ideas y participar activamente en las discusiones.

Otro resultado destacable es el desarrollo de la capacidad argumentativa y del pensamiento crítico. Los estudiantes no solo comprenden mejor los textos, sino que también son capaces de analizarlos, emitir opiniones fundamentadas y reflexionar sobre las problemáticas que los rodean. Algunos docentes resaltan que sus estudiantes han logrado trasladar estas habilidades al análisis de situaciones reales, mostrando un pensamiento más reflexivo y crítico.

Asimismo, los testimonios reflejan un incremento en la confianza, seguridad y participación. Varios estudiantes que inicialmente eran poco participativos, retraídos o inseguros han empezado a intervenir de manera activa en las tertulias, compartiendo opiniones, experiencias personales y participando con mayor soltura en las dinámicas del aula. Las tertulias se han convertido, en muchos casos, en un espacio seguro que les permite expresarse sin temor y fortalecer su integración social.

Por otro lado, los docentes también reportan mejoras en la comprensión lectora y en la consolidación del hábito lector. Estudiantes que antes presentaban un nivel muy básico de lectura han desarrollado mayor fluidez, respetan signos de puntuación, comprenden lo que leen y han mostrado mayor interés por explorar nuevas lecturas.

Finalmente, es importante destacar el impacto en el ámbito socioemocional, evidenciado en el desarrollo de habilidades como la empatía, la escucha activa y el respeto por las opiniones de los demás. Las tertulias han favorecido espacios donde los

estudiantes no solo fortalecen sus habilidades académicas, sino también su capacidad para convivir, dialogar y construir relaciones más colaborativas dentro del aula.

Aunque los cambios percibidos por los docentes son positivos, existe una limitación en la documentación que respalde dichas mejoras. Del total de profesores, solo 7 indicaron contar con evaluaciones pre y post tratamiento, mientras que 19 señalaron disponer de respaldos a través de evaluaciones regulares y portafolios de trabajo.

Gráfico 23. Documentación que respalda las mejoras en la implementación
(según profesores)



Sobre la transformación en la comunidad educativa

En los docentes, los testimonios reflejan avances significativos en su práctica pedagógica. Muchos reportan un cambio de rol, pasando de ser transmisores de conocimiento a facilitadores del diálogo, lo que ha permitido construir un ambiente de mayor confianza y participación en el aula. Este cambio se acompaña de una mayor apertura hacia metodologías innovadoras: por ejemplo, algunos docentes han comenzado a aplicar las tertulias en áreas no tradicionales como matemáticas, generando espacios donde los estudiantes pueden leer y dialogar sobre conceptos teóricos de forma analítica.

“Volver a leer como de estudiante, aplicar la lectura en mi área realizo tertulias matemáticas (la teoría les hago leer y dialogamos analizamos el contenido) oportunidad de dialogar y analizar una lectura juntamente con los estudiantes.”

Otro aspecto relevante es el crecimiento en la autorreflexión profesional. Las tertulias han impulsado a los docentes a revisar críticamente sus propias prácticas, identificando la necesidad de adaptar estrategias para responder a la diversidad de estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

“Debo utilizar diferentes estrategias de enseñanza para cada estudiante que tiene dificultades en su proceso de enseñanza y aprendizaje ya que cada uno tiene un ritmo y estilo diferente de aprender.”

Este tipo de reflexiones muestra cómo la estrategia no solo transforma la interacción con los alumnos, sino que también

promueve el desarrollo profesional docente y la capacidad de innovar en el aula.

Además, se destaca un fortalecimiento del vínculo entre docentes y estudiantes, generando relaciones más empáticas y cercanas.

“Siento que tengo mayor confianza con los estudiantes, puesto que llegamos a conocer más a fondo a los niños gracias a sus intervenciones y a todo lo que comparten de forma voluntaria (recuerdos, experiencias, sentimientos, etc.)”.

Sin embargo, persisten desafíos. Algunos docentes indican que aún no se perciben cambios significativos porque la implementación de la estrategia es reciente. Esto revela la necesidad de un mayor acompañamiento y tiempo para consolidar las nuevas prácticas. También se identifican limitaciones en cuanto a la disponibilidad de recursos y materiales para mantener la continuidad de las tertulias, lo cual podría afectar su sostenibilidad a largo plazo.

En los estudiantes, los avances son igualmente relevantes. Se evidencia un aumento en la participación activa, la confianza para expresar sus ideas y la capacidad de escuchar y respetar las opiniones de sus compañeros. Además, varios docentes reportan una mejora progresiva en la comprensión lectora y en la calidad de las intervenciones de los alumnos, quienes comienzan a asumir un rol más protagónico en su aprendizaje. La formación de hábitos de lectura cotidiana y el entusiasmo por compartir opiniones son señales de un cambio positivo en la cultura del aula.

No obstante, el proceso de transformación no ha sido uniforme. Algunos estudiantes aún muestran resistencia a participar activamente, especialmente en las etapas iniciales de la implementación.

“La mayoría de los estudiantes no quieren participar.”

“Los estudiantes al inicio medio que no querían participar, ahora poco a poco han empezado a participar y involucrarse en el tema.”

Esto pone de relieve la importancia de que los docentes continúen diversificando sus estrategias para involucrar a todos los estudiantes, respetando sus tiempos y ritmos de aprendizaje. También resulta clave seguir promoviendo un clima de aula seguro, donde cada alumno se sienta valorado y motivado para contribuir.

Los docentes señalan que las tertulias han propiciado una transformación, principalmente de moderada a significativa, en las relaciones entre los estudiantes del aula. Sin embargo, este impacto no se observa con la misma intensidad en la relación entre profesor y alumno, donde la mejora percibida es más bien ligera. Esta percepción sugiere la existencia de posibles efectos indirectos de la estrategia, aunque no de manera homogénea.

Lo anterior podría deberse a que los estudiantes sean los protagonistas del diálogo, lo que les permite interactuar de manera horizontal, compartir opiniones, recuerdos y emociones, y construir confianza mutua. En contraste, el docente adopta un rol de facilitador o moderador, y el hecho de ser percibido como figura de autoridad naturalmente podría

restringir el desarrollo de un vínculo de confianza más sólido.

Gráfico 24. Transformación percibida por profesores sobre la relación entre alumnos

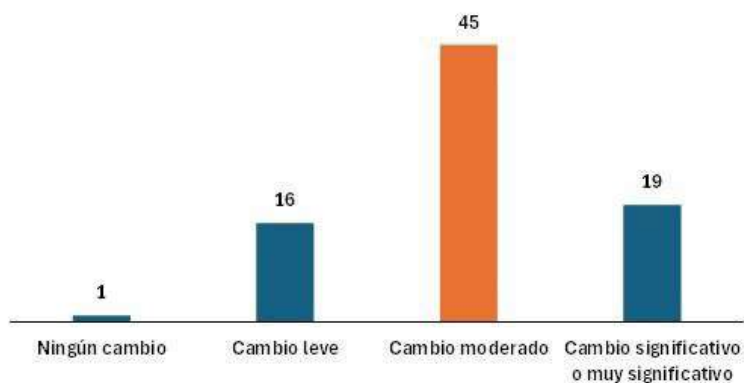


Gráfico 25. Transformación percibida por profesores sobre la relación entre docente/alumno



Entre los efectos más destacados por los profesores destacan aquellos vinculados al ámbito comunicativo y participativo de los estudiantes. En primer lugar, los docentes señalan que la estrategia ha contribuido a que los estudiantes tengan mayor confianza al expresarse, lo que se posiciona como el efecto más relevante. Asimismo, se observa un incremento en la participación en las actividades propuestas, mejoras generales en comunicación y en el respeto mutuo entre los estudiantes, elementos que consolidan un clima de aula más positivo.

Gráfico 26. Aspectos en los que se ha percibido cambios



En relación con la participación de las familias, el 25% de los docentes indica que los padres no fueron involucrados en el programa de tertulias dialógicas. Por otro lado, el 45% percibe que sí se ha producido una ligera mejora en la implicación de las familias, mientras que solo un 6% señala un aumento significativo. En contraste, el 22% considera que la participación de los padres se ha mantenido igual.

Estos resultados sugieren que, aunque hay señales positivas de mayor participación familiar, especialmente en el grupo

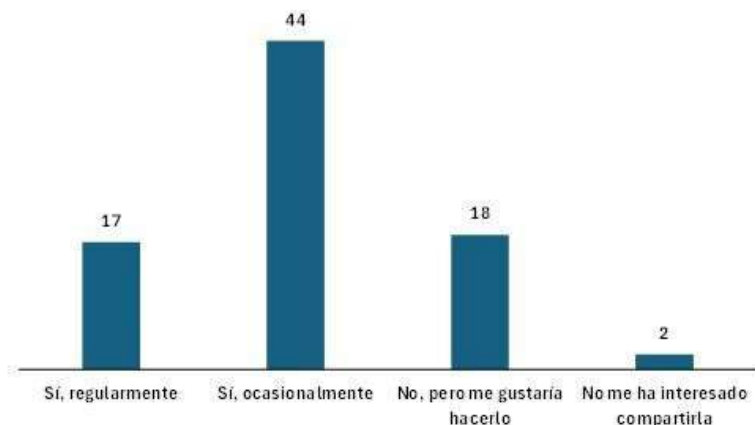
que percibe mejoras, la estrategia aún enfrenta desafíos para consolidar un vínculo más estrecho con las familias y/o garantizar su implicación activa en el proceso educativo.

Gráfico 27. Cambios percibidos en la participación de las familias



La mayoría de los docentes (75%) indica que ha compartido su experiencia dialógica con otros colegas, mientras que un 22% manifiesta interés en hacerlo. Estas respuestas evidencian una disposición positiva de los docentes para dar a conocer qué son las tertulias y cómo ha sido su experiencia con ellas. Este tipo de intercambio resulta valioso, ya que contribuye a la difusión de iniciativas y al fortalecimiento de comunidades de aprendizaje en torno a las tertulias.

Gráfico 28. Frecuencia de socialización de experiencias entre docentes

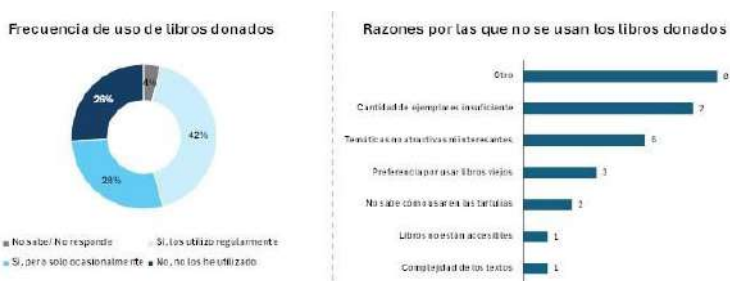


Sobre los aspectos a mejorar y sostenibilidad

Existe un alto nivel de utilización de los libros de literatura donados a la escuela en 2022: el 70.4% de los docentes señala que los emplea de manera ocasional o regular. Sin embargo, aproximadamente una cuarta parte indica no haberlos utilizado. Entre las razones mencionadas destacan la insuficiente cantidad de ejemplares o la percepción de que las temáticas no resultan atractivas para los estudiantes. Los docentes que seleccionaron la opción “Otros” refieren desconocer la existencia de las donaciones o no haber recibido los libros (3 menciones). Además, algunos señalan que priorizan la lectura de textos vinculados a su área, obras literarias específicas o lecturas preferidas por los estudiantes (4 menciones). Finalmente, un docente indica que actualmente ya no están leyendo las obras.

Estos hallazgos sugieren que, aunque la estrategia de donación tiene un impacto positivo en la mayoría, sería recomendable reforzar los canales de comunicación y seguimiento para asegurar que todos los docentes conozcan y accedan a los recursos disponibles. Además, podría explorarse cómo integrar estos libros con los intereses y necesidades de los docentes y estudiantes para fomentar un uso más extendido.

Gráfico 29. Frecuencia de uso de libros donados y razones de no uso



Uno de los principales desafíos que los docentes han enfrentado para desarrollar las tertulias dialógicas es la falta de tiempo disponible dentro de la jornada escolar. Muchos mencionan que la presión por avanzar con otros contenidos curriculares y la participación en actividades extracurriculares limita la posibilidad de realizar las tertulias de manera regular. Además, en algunos casos, la sobrecarga horaria en determinadas áreas dificulta la integración de estas prácticas sin afectar otras asignaturas. Esto evidencia que las barreras son principalmente de carácter organizativo y no tanto metodológico.

“Mucha sobre carga en las JEC afectando sobre todo

las áreas que tienen 8 horas, la cual impide con el avance curricular a no ser que se lleve en las áreas que tienen más horas”

“El tiempo en alternativa hay muchas actividades y concursos educativos”

“La utilización del tiempo para realizar tertulias y la presión por avanzar los desempeños planificados”

“El límite de tiempo puesto que los estudiantes tienen mucho que expresar y no se les puede cortar la participación. Por lo tanto, resulta insuficiente las 2 horas (90 minutos) destinadas a las tertulias.”

Otro obstáculo relevante es la escasez de materiales y recursos. Los docentes destacan la falta de ejemplares suficientes para que todos los estudiantes participen activamente, así como el deterioro de los pocos textos disponibles o el costo asociado a la reproducción de materiales adicionales. Esta situación genera desigualdad en el acceso y limita el alcance de las tertulias, especialmente en aulas con mayor número de estudiantes.

“La cantidad de libros debería ser para todos los estudiantes. El temor de algunos estudiantes al expresarse.”

“Falta de material o libros ya que los estudiantes no consiguen los libros y en la biblioteca es insuficiente el material.”

“Que faltan los textos u obras para los alumnos y no se puede trabajar sin materiales.”

La falta de hábito lector en los estudiantes aparece también como un reto importante. Varios docentes señalan que, al inicio, los alumnos mostraban resistencia a participar en las tertulias, principalmente porque no están acostumbrados a este tipo de dinámicas o porque sienten inseguridad al expresar sus opiniones. Sin embargo, en muchos casos, esta resistencia inicial se ha ido superando con acompañamiento y motivación constante por parte de los profesores.

“Las principales dificultades que se ha tenido es la falta de confianza de los estudiantes de participar y dar a conocer sus opiniones, todavía tienen un poco de miedo.”

“La falta de hábito lector, limitaciones en el tiempo escolar, desigualdad en las habilidades de comunicación, selección de textos adecuados.”

“Es la resistencia de los estudiantes y falta de costumbre.”

Finalmente, algunos docentes mencionan dificultades relacionadas con la organización logística, como la falta de espacios adecuados para la lectura y la necesidad de coordinación con colegas de otras áreas, así como el apoyo limitado de padres y autoridades locales. La falta de involucramiento familiar también es percibida como un factor que podría afectar la consolidación de hábitos de lectura más allá del aula.

Entre las mejoras que los docentes sugieren para la siguiente etapa se destacan tres ámbitos principales: en primer lugar, la necesidad de ampliar la variedad de textos disponibles;

en segundo lugar, promover un mayor involucramiento de diferentes actores, lo que implica fortalecer la formación docente, el acompañamiento técnico y la participación de las familias, así como una mejor articulación con las áreas curriculares; y, en tercer lugar, asignar más tiempo para la programación y desarrollo de las tertulias.

Gráfico 30. Mejoras que se sugiere considerar en la siguiente etapa



La mayoría de los docentes reconoce un grado de integración de las tertulias en la planificación curricular, aunque este es principalmente parcial (43%) o limitado (31%), lo que evidencia que la estrategia aún no está completamente consolidada dentro de las prácticas pedagógicas. Solo un 21% considera que las tertulias están totalmente integradas, mientras que un pequeño grupo (4%) indica que no están formalmente incluidas. Esto sugiere que, aunque existe una apertura hacia la incorporación de las tertulias en la planificación, aún persisten desafíos para que esta integración sea sistemática y uniforme en todas las áreas curriculares, que pueden estar vinculadas a las limitaciones y oportunidades de mejora descritas anteriormente.

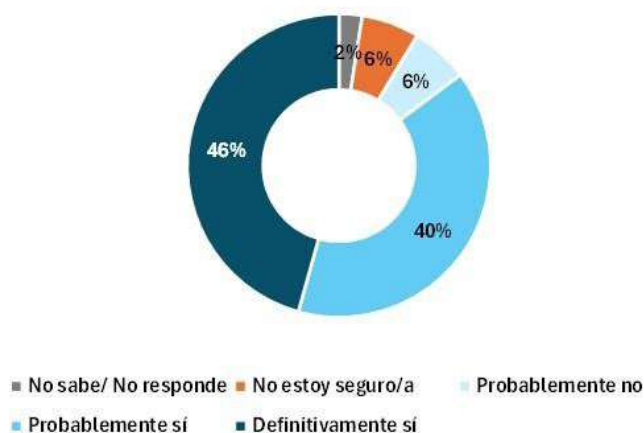
Gráfico 31. Nivel de integración de las tertulias a la programación curricular



La mayoría de los docentes muestra una disposición positiva hacia la continuidad de las tertulias incluso sin apoyo externo: un 46% considera “muy probable” mantener la implementación y un 40% lo considera “probable”. Esto evidencia un fuerte compromiso por parte de los profesores con la estrategia y su valor percibido en la práctica educativa.

Sin embargo, un grupo minoritario (6%) señala que sería “poco probable” continuar, y otro 6% indica que no las implementaría sin apoyo externo, lo que revela la necesidad de garantizar ciertas condiciones básicas (como materiales, formación y acompañamiento técnico) para evitar la desactivación de la práctica en algunos contextos.

Gráfico 32. Probabilidad de implementar tertulias si no se cuenta con apoyo externo



El gráfico muestra que la principal demanda de los docentes para fortalecer la implementación de las tertulias es la dotación de nuevos materiales de lectura, lo cual refleja la necesidad de recursos que permitan una mayor participación estudiantil y diversidad de textos.

En segundo lugar, destacan solicitudes de capacitación continua y mayor acompañamiento técnico, lo que evidencia el interés de los profesores por perfeccionar sus habilidades y recibir orientación en la aplicación de la metodología. También se observa una proporción importante de respuestas que apuntan a mayor integración en la planificación curricular, así como al involucramiento de las familias como un actor clave para consolidar la estrategia.

Otros aspectos mencionados incluyen la generación de espacios de intercambio entre docentes y la asignación de

más tiempo en la jornada escolar para desarrollar las tertulias, aunque en menor medida.

Gráfico 33. Principales apoyos solicitados por docentes para fortalecer las tertulias



Encuesta a alumnos

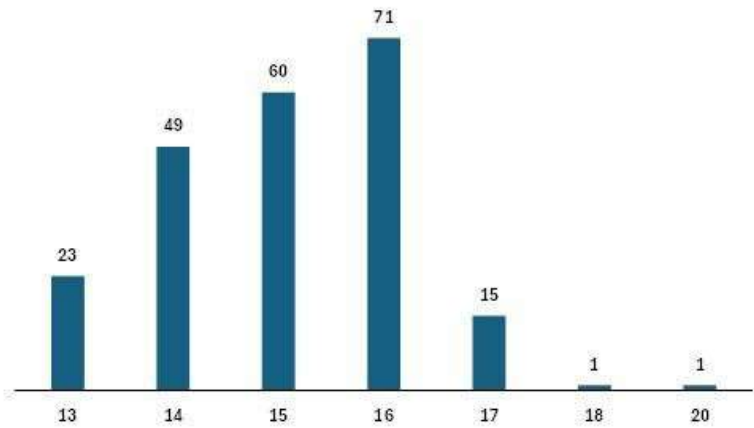
Se encuestó a 20 alumnos en cada escuela, con excepción de la escuela INTEGRADA DE HUANOQUITE, donde se encuestaron 21 alumnos. En cuanto a la distribución por grado, se observa que solo un alumno de primer grado de secundaria fue encuestado (correspondiente a la escuela CRFA WAYNACUNAQ TIKARINAN YACHAY WASIN), mientras que la mayor participación corresponde a estudiantes de tercer y quinto grado.

Gráfico 34. Cantidad de alumnos por escuela y grado

Escuela	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Total
.JOSE MARIA ARGUEDAS - ACCHA	0	8	0	12	0	20
INTEGRADA DE HUANOQUITE	0	3	0	7	11	21
SAN ESTEBAN - YAUQUISQUE	0	1	6	0	13	20
AYAR MANCO - PACCARITAMBO	0	0	4	8	8	20
CRISTO REY - RONDOCAN	0	3	5	7	5	20
50354 CESAR VALLE.D - ANYARATE	0	1	19	0	0	20
LUIS NIETO MIRANDA - LLASPAY	0	0	0	8	12	20
CRFA WAYNACUNAQ TIKARINAN YACHAY WASIN	1	9	10	0	0	20
CRFA APU YAURI WAYNAKUNA KALLPACHAQ	0	0	0	10	10	20
CRFA AYARKUNAQ YACHAY WASIN HUARINAPAMPA	0	6	14	0	0	20
HERMANOS AYAR PARURO	0	6	8	0	6	20
Total	1	37	66	52	65	221

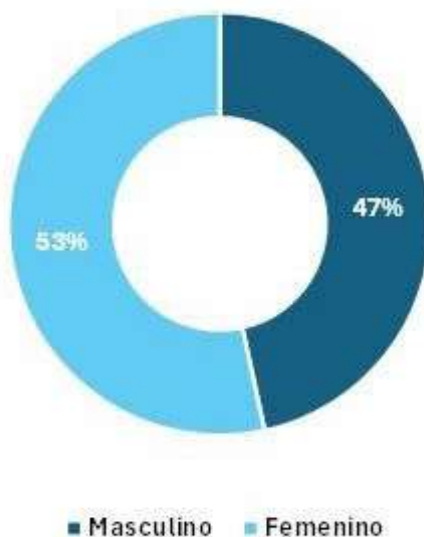
La encuesta registró una mayor participación de estudiantes de entre 14 y 16 años, quienes representaron el 82% del total de la muestra. Asimismo, se identificaron dos estudiantes mayores de edad, ambos pertenecientes a los grados tercero y quinto de secundaria.

Gráfico 35. Distribución de la muestra según edad



En cuanto al género, la distribución de la muestra es equilibrada, con una ligera predominancia de mujeres, quienes representan el 53% del total.

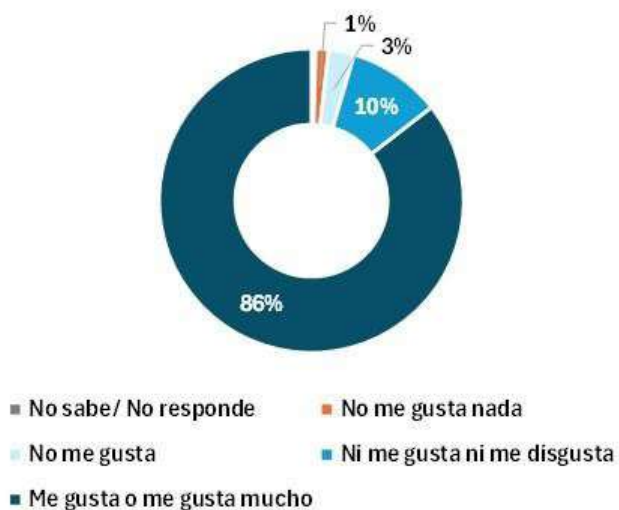
Gráfico 36. Distribución de la muestra por sexo



Sobre la experiencia personal en las tertulias dialógicas

Las tertulias han tenido una amplia aceptación por parte de los estudiantes. El 86% de los encuestados señaló que las tertulias les han gustado, un 10% se mostró indiferente y el porcentaje restante indicó que no les agradaron.

Gráfico 37. Percepción general de los estudiantes sobre las tertulias



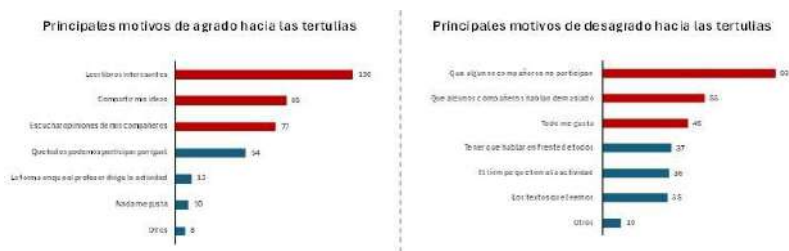
Asimismo, entre los principales motivos de agrado se destacan el contenido interesante de los libros, la oportunidad de compartir ideas y la posibilidad de escuchar las opiniones de los compañeros, lo cual evidencia que las tertulias no solo fomentan el hábito lector, sino también el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. No obstante, estos aspectos positivos podrían verse condicionados por las barreras identificadas en los motivos de desagrado. La falta de compromiso de algunos estudiantes —expresada en la afirmación “que algunos compañeros no participan”— surge como la principal limitante para el correcto desarrollo de la actividad, sugiriendo la necesidad de estrategias para fortalecer la participación grupal.

Por otro lado, la mención “algunos compañeros hablan

demasiado” resulta ambigua, pues no permite distinguir si el comentario se refiere a intervenciones extensas durante las tertulias o a conversaciones paralelas ajenas a la dinámica. Este punto resalta la importancia de establecer pautas claras de participación y de fortalecer la moderación para asegurar un equilibrio en las intervenciones.

Como era de esperarse, en línea con los altos niveles de aceptación, un 21% de los estudiantes manifestó que “todo le gusta”, lo que refleja una valoración integral de la experiencia. Sin embargo, persisten desafíos relevantes: un 17% de los estudiantes indicó incomodidad al tener que hablar en público, mientras que otros señalaron como factores negativos la duración de la actividad y el contenido de los textos seleccionados.

Gráfico 38. Principales motivos de agrado y desagrado hacia las tertulias



En cuanto a la frecuencia de participación, la mayoría de los estudiantes (96%) indicó tener una participación activa en las tertulias, con niveles que van de ocasional a muy frecuente. La mayor proporción de estudiantes afirmó participar “a veces” o “siempre”. Por el contrario, quienes señalaron participar “casi

nunca” o “nunca” corresponden, en su mayoría, a estudiantes que manifestaron desagrado o indiferencia hacia las tertulias. Cabe resaltar que solo dos estudiantes que expresaron que las tertulias les gustan reportaron una participación poco frecuente, lo que sugiere que el grado de agrado por la actividad se asocia positivamente con la frecuencia de participación.

Gráfico 39. Frecuencia de participación de los alumnos en las tertulias

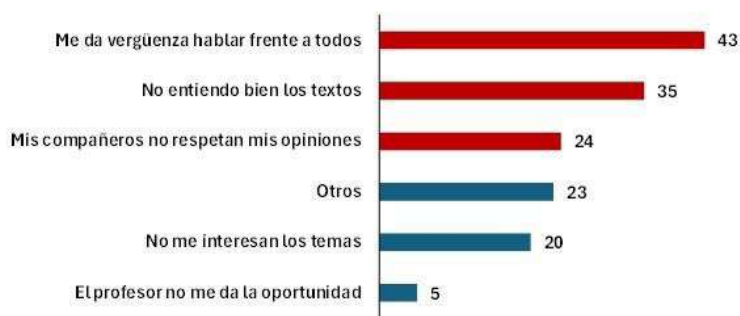


Los estudiantes señalan como principal motivo para no participar de manera constante las barreras emocionales, tales como el miedo, la vergüenza o la inseguridad al hablar en público. En segundo lugar, mencionan las dificultades de comprensión, manifestando que en ocasiones no logran entender completamente los textos o los temas abordados. Finalmente, se destaca un factor externo relacionado con la

falta de respeto de algunos compañeros hacia sus opiniones, lo cual también limita su participación.

Se descuentan tres respuestas de “Otros” porque los alumnos especificaron que sí participan. Las 23 respuestas “Otros” se puede agrupar en cuatro categorías. En primer lugar, destacan las barreras emocionales y de confianza, como el miedo o la vergüenza de hablar en público, la inseguridad sobre la validez de sus opiniones y el temor a equivocarse. En segundo lugar, se identifican dificultades de comprensión, tanto de los textos como de los temas tratados, lo que limita su capacidad para intervenir. Asimismo, algunos estudiantes manifestaron desinterés o falta de motivación, señalando que no encuentran atractivos los contenidos o que prefieren no compartir sus ideas. Finalmente, factores externos como la conducta disruptiva de sus compañeros, la falta de concentración y las limitaciones de tiempo también fueron mencionados como obstáculos para participar. Estos hallazgos sugieren que la participación podría potenciarse mediante estrategias que fortalezcan la confianza, apoyen la comprensión lectora y promuevan un entorno más propicio para el diálogo.

Gráfico 40. Principales razones de poca participación



La experiencia de las tertulias ha dejado aprendizajes significativos en los estudiantes, los cuales pueden agruparse en tres grandes dimensiones: desarrollo de la comprensión lectora, fortalecimiento de las habilidades comunicativas y crecimiento personal y social.

1. Mejora en la comprensión lectora y el pensamiento crítico

Muchos estudiantes reconocen que las tertulias les han ayudado a leer con mayor fluidez y a entender mejor los textos. Afirman haber aprendido a identificar ideas principales, reflexionar sobre el contenido y relacionar las lecturas con su propia vida.

“He mejorado mi forma de comprender la lectura”

“Ahora puedo entender bien los textos y puedo resaltar las palabras importantes y retener lo que he leído”.

Además, varios mencionaron que gracias a estas actividades han enriquecido su vocabulario y ortografía.

“Yo mejoré mi ortografía, mejoré mi vocabulario, aprendo de lo que leo, por ejemplo, moralejas, entre otros”.

Las tertulias también se perciben como una oportunidad para aproximarse a la cultura y la historia a través de la literatura. Las obras de autores como José María Arguedas generaron reflexiones sobre las costumbres y realidades sociales:

“Lo más interesante para mí fue las novelas de José María Arguedas o ‘Yawar Fiesta’, [que] nos habla sobre las costumbres y revalorar las costumbres de cada comunidad”.

Otros estudiantes destacaron que estas lecturas les permitieron conocer contextos de desigualdad y reflexionar sobre valores humanos.

“La desigualdad social, donde excluyen los mestizos a los indios solo por ser soporte económico”.

2. Desarrollo de habilidades comunicativas y confianza al expresarse

Otra dimensión fundamental de aprendizaje tiene que ver con la capacidad para comunicarse de manera efectiva. Las tertulias han sido un espacio para vencer el miedo a hablar en público y ganar seguridad para compartir opiniones. Muchos estudiantes destacan que ahora pueden expresarse con mayor claridad y sin temor a ser juzgados.

“Gracias a las tertulias dialógicas aprendí a hablar o expresar mi opinión frente al público y perdí el miedo”

“Me ayuda a dejar de ser tímido, me ayuda a desenvolverme y también a decir todo lo que siempre quiero decir”.

Además de perder la timidez, algunos participantes resaltaron que han aprendido a organizar mejor sus ideas al intervenir.

“Aprendí a no tener vergüenza y dar mi opinión personal y organizar nuestras ideas”

“Aprendí a perder mis miedos y entrar en confianza con mis compañeros, antes era tímido y nervioso”.

3.Crecimiento personal y social: empatía, respeto y diálogo

Finalmente, las tertulias han contribuido al desarrollo de habilidades sociales y a la construcción de un sentido de comunidad. Los estudiantes expresan que han aprendido a escuchar y valorar las opiniones de los demás, a convivir de manera respetuosa y a reflexionar sobre valores como la empatía y el respeto mutuo.

“Las tertulias me han enseñado a escuchar y comprender las diferentes opiniones de mis compañeros”

“[Aprendí] que todos podemos tener diferentes ideas y opiniones respecto a un mismo tema”.

Esta dimensión social también se refleja en la capacidad de relacionar las lecturas con la vida cotidiana y los contextos personales, evidenciando cómo las tertulias se convierten en un espacio para el análisis crítico y la autorreflexión.

“Hemos reflexionado frente a una situación porque nos habla de todo y con eso dialogamos con mis compañeros algo de nuestras vidas”.

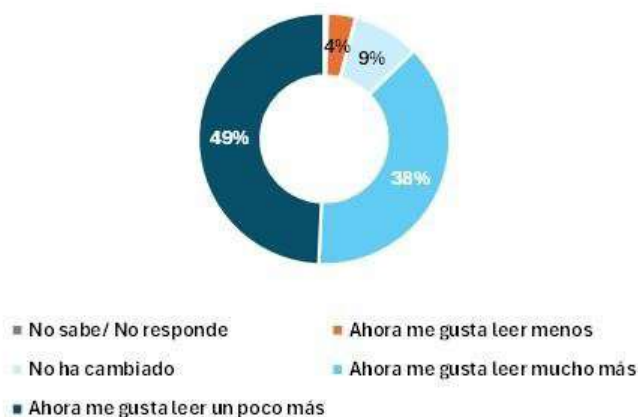
“Aprendí a cada suceso de la obra puedo relacionarla con mi vida cotidiana”

Los testimonios recopilados muestran que las tertulias han sido una experiencia integral para los estudiantes, combinando el fortalecimiento académico con el desarrollo socioemocional. Han permitido que los participantes no solo mejoren sus competencias lectoras y comunicativas, sino también que adquieran mayor confianza en sí mismos y desarrollen habilidades de convivencia y diálogo respetuoso. Estas percepciones dan cuenta del potencial de las tertulias como herramienta pedagógica para formar estudiantes críticos, empáticos y participativos.

Sobre los cambios percibidos en el aprendizaje

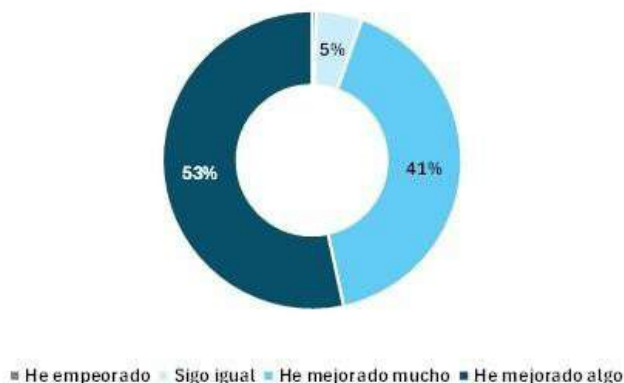
Los estudiantes señalan que, en general, las tertulias han tenido un impacto positivo en sus hábitos de lectura. La mayoría (49%) afirma que ahora les gusta leer un poco más, lo que sugiere que, antes de participar en las tertulias, su hábito lector no estaba muy consolidado. Asimismo, un porcentaje significativo (38%) indica que las tertulias han incrementado notablemente su gusto por la lectura, evidenciando un efecto motivador en la frecuencia y disfrute de esta actividad.

Gráfico 41. Cambio percibido en hábito lector por los estudiantes



Los estudiantes también destacan que su capacidad de comprensión lectora también ha incrementado a raíz de las tertulias dialógicas (94%).

Gráfico 42. Cambio percibido por estudiantes en comprensión lectora



El gráfico muestra que las principales áreas en las que los estudiantes perciben haber mejorado gracias a las tertulias dialógicas son la comprensión lectora y la confianza para expresar sus ideas y comunicarse con mayor claridad. Esto sugiere que la actividad ha contribuido a que los estudiantes se sientan más seguros al intervenir, lo cual se refleja en un alto reconocimiento a la mejora de participar más activamente en clase. Asimismo, los estudiantes resaltan que las tertulias han tenido un impacto positivo en el clima del aula, favoreciendo un mayor respeto por las opiniones diferentes, una mejor disposición para escuchar a los demás y una mayor capacidad para trabajar en equipo.

Gráfico 43. Aspectos que fueron mejorados por las tertulias según los estudiantes



Los estudiantes también señalan que, gracias a las tertulias, han logrado leer al menos un libro, destacándose una alta proporción que reporta haber leído entre 2 y 3 libros e incluso más de 5. Una oportunidad de mejora en el análisis sería incorporar información sobre la frecuencia de participación

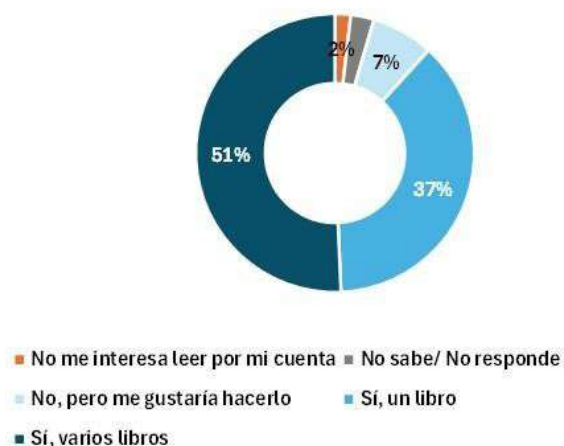
en las tertulias de cada estudiante. Esto permitiría profundizar en la relación entre la exposición a la actividad y la cantidad de libros leídos, e incluso explorar si en periodos tempranos de implementación se puede observar efectos heterogéneos de avance en el desarrollo del hábito lector.

Gráfico 44. Cantidad de libros leídos por los alumnos gracias a las tertulias



Los estudiantes incluso destacan que, a partir de las tertulias, se han sentido motivados a leer por iniciativa propia, logrando que más de la mitad de ellos haya leído más de un libro.

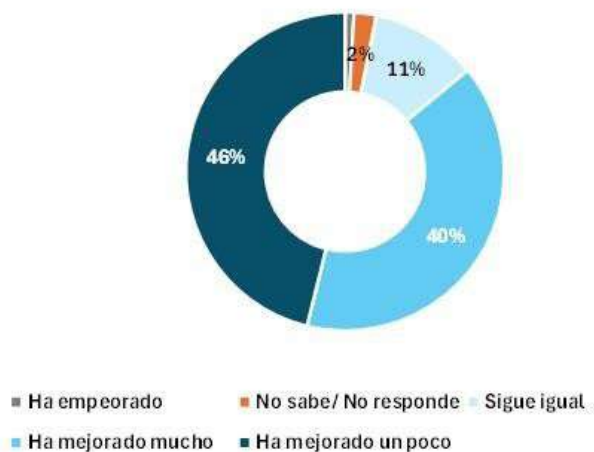
Gráfico 45. Cantidad de libros leídos por cuenta propia



Sobre los cambios percibidos en la escuela y familias

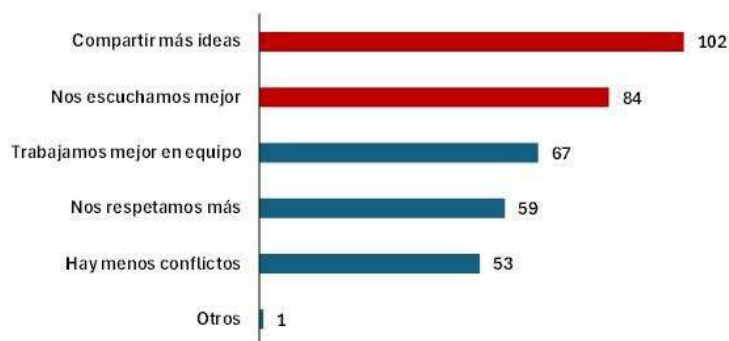
Los estudiantes señalan que las tertulias han contribuido a mejorar sus relaciones con sus compañeros. El 86% afirma que estas relaciones han mejorado al menos en algún grado, mientras que solo un 11% indica que se han mantenido sin cambios.

Gráfico 46. Cambio percibido por los estudiantes en la relación con sus compañeros



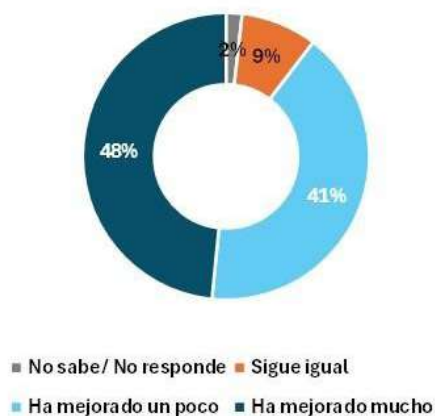
Entre las mejoras en la relación con sus compañeros, los estudiantes destacan que gracias a las tertulias han logrado compartir más ideas y escucharse con mayor atención. En menor medida, también mencionan una reducción de los conflictos. Si bien estos resultados evidencian avances importantes en la convivencia, fortalecer estos aspectos podría considerarse una oportunidad para seguir consolidando un clima de respeto y colaboración en el aula.

Gráfico 47. Aspectos percibidos por los alumnos como mejora en la relación con sus compañeros



Los estudiantes también señalan que su relación con los docentes ha mejorado, destacando que la mayoría (48%) percibe que esta relación ha mejorado significativamente.

Gráfico 48. Cambio percibido por los estudiantes en la relación con sus docentes



Respecto a si los estudiantes han compartido con su familia lo que hacen en las tertulias dialógicas, se observa que el 80% afirma haber comentado sobre estas actividades, aunque solo el 27% lo ha hecho de manera frecuente. Por otro lado, un 17% de los alumnos señala no haberlo conversado con su familia. Esto sugiere que, si bien existe un interés por compartir la experiencia de las tertulias en el entorno familiar, aún hay espacio para fortalecer este vínculo y fomentar una mayor participación de las familias en el proceso lector. Potenciar esta conexión podría contribuir a reforzar el impacto de las tertulias más allá del aula, promoviendo hábitos de lectura y diálogo en el hogar.

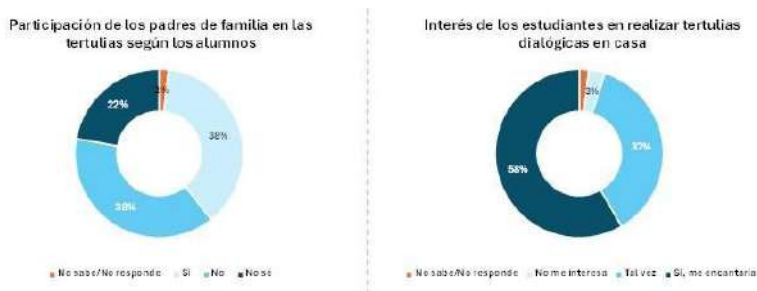
Gráfico 49. Frecuencia con la que los estudiantes comentan en familia sobre las tertulias dialógicas



La proporción de estudiantes que señalan que sus familias han participado en las tertulias y aquellos que indican lo contrario es equilibrada. Esto evidencia que aún existe un porcentaje considerable de padres y madres de familia que no se encuentran involucrados en esta actividad. En cuanto

a la pregunta de si les gustaría realizar tertulias dialógicas en casa, más de la mitad de los estudiantes manifiestan que sí les gustaría, lo que refleja una apertura a extender esta práctica al entorno familiar y una oportunidad para fortalecer el vínculo entre la escuela y el hogar.

Gráfico 50. Participación de los padres de familia en tertulias e interés de los estudiantes por realizar tertulias en casa



Sobre aspectos a mejorar

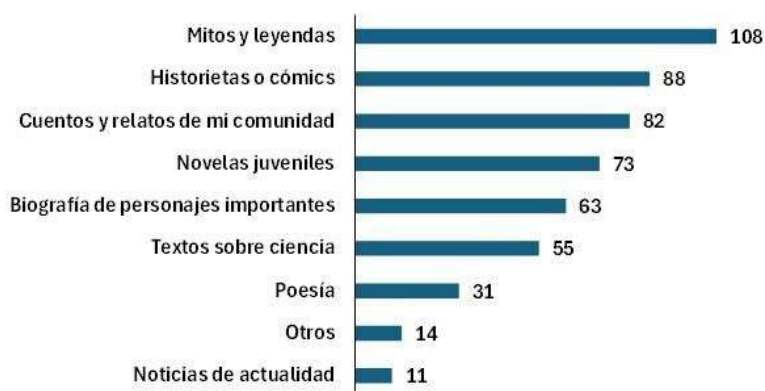
El gráfico revela que las principales recomendaciones de los estudiantes para mejorar las tertulias se centran en tres aspectos clave: contar con textos más interesantes (161 menciones), fomentar una mayor participación de todos los compañeros (96 menciones) y realizarlas con mayor frecuencia (91 menciones). Estas sugerencias concentran la mayoría de las respuestas, reflejando un interés tanto por enriquecer el contenido como por dinamizar la participación y aumentar la periodicidad de las sesiones.

Gráfico 51. Sugerencias de los estudiantes para mejorar las tertulias dialógicas



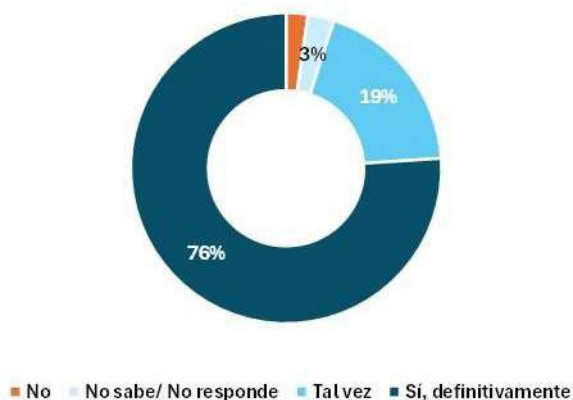
En cuanto a los géneros de lectura, la categoría más mencionada es “Mitos y leyendas”, seguida por “Historietas o cómics” y “Cuentos y relatos de mi comunidad”. En menor medida, los estudiantes manifestaron interés por “Textos sobre ciencia” y “Poesía”. Esto evidencia una inclinación por contenidos narrativos y de ficción, aunque también hay apertura hacia textos de divulgación y poesía.

Gráfico 52. Sugerencias de los estudiantes sobre géneros de lecturas



Finalmente, el 76% de los alumnos manifestó su deseo de que las tertulias continúen el próximo año, lo que evidencia la gran acogida y el impacto positivo que ha tenido el programa entre el alumnado.

Gráfico 53. Interés de los estudiantes en la continuidad de las tertulias



Aprendizajes y reflexiones finales

Las tertulias han permitido a los estudiantes mejorar su capacidad de expresión y comunicación, fomentando la confianza para compartir sus ideas en público. Muchos destacan que han aprendido a *“expresarme mejor y mejorar mi vocabulario”* y a *“lo que más aprendí de las tertulias es a perder el miedo el momento de participar o exponer algo, hablar con facilidad y entender algún texto más rápido de lo común. También a tener curiosidad al leer algún texto”*. Algunos expresan que ahora pueden *“desenvolverme mejor, puedo hablar de forma fluida, aprendí muchas palabras nuevas e interesantes”*. Este progreso no solo se refleja en la fluidez verbal, sino también en su capacidad para dialogar y construir argumentos sólidos: *“gracias a las tertulias aprendí a dar mi opinión personal y argumentos sólidos, y también conocí nuevas palabras y mejoré mi vocabulario”*.

En lo referido a la comprensión lectora y el gusto por la lectura, los estudiantes han explorado nuevas maneras de relacionarse con los textos y de involucrarse activamente en ellos. Señalan que *“leer es lo más lindo porque nos da [a] conocer muchas cosas [...]”* y que gracias a las tertulias han podido *“comprender más las obras y hablar con claridad”*. También mencionan cómo la lectura los lleva a imaginar y conectar con mundos diferentes: *“leer te puede llevar a imaginar lugares y tener más conexión o más confianza al hablar frente al público [...]”*. Algunos incluso han empezado a leer fuera del horario escolar, compartiendo obras con sus familiares: *“[...] a veces leo alguna obra con mi familia, aprendí a revalorar y poner en práctica las costumbres y tradiciones”*. Esta relación más cercana con la lectura ha despertado su curiosidad y creatividad: *“[...] con las tertulias*

y los libros que leo me inspira a escribir poesías”.

Las tertulias también han fomentado valores esenciales como el respeto y la empatía en la convivencia escolar. Muchos estudiantes reconocen que han aprendido a “[...] *escuchar a mis compañeros y respetarlos*” y que ahora valoran más la diversidad de opiniones: *“todos somos diferentes, tenemos diferentes puntos de vista y debemos respetarlas”, “que podemos llegar a tener puntos de vista a interpretar partes del texto de diferente forma pese a que algunos se asemejan no son iguales y el escuchar las diferentes opiniones podemos aprender más, además de mejorar nuestro léxico al hablar y escribir”.*

Además, estos espacios de diálogo han sido claves para fortalecer la convivencia y el compañerismo, ya que los estudiantes expresan que *“debemos escuchar a nuestros compañeros y no burlarnos de sus opiniones”* y que *“lo más importante que he podido aprender es a poder entender el punto de vista que tienen mis compañeros y profesores, ya que ellos no van a pensar al igual que yo. Cada persona es autónoma referente a sus opiniones y tiene derecho a pensar distinto”.* Para algunos, incluso, la experiencia ha reforzado su identidad cultural y familiar: *“[...] aprendí a sentirme orgullosa de mi cultura, de mis costumbres”.*

Finalmente, las obras leídas y las reflexiones compartidas han llevado a los estudiantes a un profundo análisis de la realidad social y a incorporar aprendizajes para su vida personal. A través de textos como los de José María Arguedas, han comprendido situaciones históricas y sociales: *“el maltrato de las personas con dinero hacia las personas de baja economía o pobres en las anteriores épocas en las que existían los*

hacendados, esto lo aprendí gracias a las obras de José María Arguedas” y “de cómo fue la vida del indígena, cómo el rico o hacendado maltrataba, abusaba del pobre, cómo el indígena sufría y tenía que pasar por situaciones lamentables”. Estas lecturas los han llevado a reflexionar sobre las injusticias y a reafirmar valores de justicia y solidaridad: “he aprendido que siendo más solidarios mejorarás la vida de otros y te sentirás feliz al hacerlo”. Además, muchos afirman que ahora son más conscientes de la importancia de perseverar y esforzarse: “cuando tú quieres algo, te esfuerzas y lo logras, luchas hasta conseguirlo [...]” y “he aprendido que el camino está lleno de obstáculos en la vida, como una buena nota o una mala”.

Desafíos y mejoras

A continuación, se detalla los principales desafíos identificados durante la duración de la etapa inicial del Proyecto y se sugieren soluciones aplicables en la expansión del Proyecto en 2025 a 2028.

Limitaciones a nivel cuantitativo

1. Cobertura y calidad de los datos cuantitativos

Aunque el proyecto abarcó a 1,466 estudiantes y 146 docentes de diez instituciones focalizadas, el análisis se concentró en 522 alumnos de seis colegios de Paruro, de los cuales cuatro formaban parte de la muestra de estudio. Asimismo, se incluyeron 124 estudiantes de una de las dos escuelas intervenidas en Acomayo. Esta depuración se debió a la falta de registros de notas de Comunicación correspondientes a 2024. En consecuencia, la muestra final quedó constituida por 366 estudiantes de Paruro y 124 de Acomayo (490 en

total), número que garantiza un nivel de confianza del 99 % y un margen de error del 5 %, suficiente para realizar análisis descriptivos representativos. No obstante, disponer de un mayor volumen de datos habría incrementado el poder estadístico y permitido obtener conclusiones más sólidas.

2. Diseño exploratorio sin línea de base ni grupo de comparación robusto

El estudio compara resultados semestrales (“snapshots”), pero adolece de mediciones preintervención homologables y de un grupo contrafactual verdaderamente equivalente. Aunque las escuelas “no tratadas” de Paruro exhiben una mejora de 22 p.p. frente a los 19 p.p. de las tratadas, esta diferencia se basa únicamente en datos de dos planteles no tratados, lo que reduce el poder estadístico y dificulta afirmar con certeza que el efecto sea mayor. Sin un diseño cuasi-experimental riguroso, no es posible discernir si las diferencias observadas obedecen a factores exógenos o a sesgos de selección.

3. Incompatibilidad de fuentes externas y representatividad limitada

Los resultados de SIRESE no son comparables con la ENLA: la ENLA 2024 solo evaluó primaria, excluyó escuelas EIB (el 58 % en Cusco y 20 de 22 en Paruro) y usa instrumentos distintos. Esto deja al proyecto sin referencia regional ni nacional válida para secundaria y restringe inferencias sobre convergencia de logros, al menos a nivel exploratorio.

Heterogeneidad de tratamiento y ruptura de comparabilidad interna

De un estudio muestral que realizamos en siete escuelas, descubrimos datos preocupantes sobre las competencias lectoras de los estudiantes de primero y segundo de secundaria:

- **No lee:** 19 estudiantes
- **No escribe:** 22 estudiantes
- **Fluidez:** 81 estudiantes

Estos resultados evidencian que, si bien la mayoría de los estudiantes ha desarrollado fluidez lectora, existe un número elevado que presenta dificultades fundamentales. Considerando una proporción similar en las demás escuelas de Paruro, estimamos aproximadamente 60 estudiantes que no leen y 69 estudiantes que no escriben en primero y segundo de media, es decir carecen de habilidades básicas de lectoescritura.

Para los alumnos de primero y segundo de secundaria se inició un esquema de tutorías personalizadas y materiales graduados. Ese refuerzo es pedagógicamente necesario, pero introduce un “tratamiento reforzado” que distorsiona cualquier comparación con sus pares y diluye el efecto medio del programa, lo cual se deberá tener en cuenta para la evaluación de impactos. Por ejemplo, si se prevé aplicar un refuerzo del tratamiento, es imprescindible registrar las acciones concretas que lo compondrán y las personas que lo recibirán; así se podrán identificar las diferencias atribuibles a intervenciones diferenciadas.

Finalmente, en el análisis cualitativo se advirtió que algunos docentes llevan más tiempo implementando las tertulias que sus colegas de otras escuelas o con mayor frecuencia. Esta heterogeneidad temporal restringe el alcance del análisis exploratorio, pues impide captar con precisión los efectos

asociados a la duración de la intervención, los cuales podrían explicar diferencias de impacto entre planteles.

Limitaciones a nivel cualitativo

1. Condicionantes operativos y estructurales

La dispersión geográfica, el acceso por trochas y la conectividad deficiente limitaron las visitas de seguimiento, las capacitaciones virtuales y comunicación. A esto se suma una rotación docente del 60 % —y picos de 80 %— cada año escolar, de modo que maestros recién llegados podrían no haber recibido formación directa en tertulias dialógicas ni acompañamiento cercano.

En el plano logístico, docentes y directores subrayan la carencia de ambientes apropiados para la lectura y el diálogo, lo que podría dificultar la concentración y restringe la dinámica de círculo que exige la metodología.

2. Recursos pedagógicos y materiales

Directores y docentes coinciden en que la principal barrera para mantener tertulias dialógicas de calidad es la escasez de materiales de lectura adecuados —no solo en número, sino también en diversidad y pertinencia cultural. La retroalimentación de los estudiantes refuerza este diagnóstico: muchos consideran que los textos actuales resultan poco atractivos, lo que evidencia una brecha entre la oferta disponible y sus intereses lectores. Si bien una proporción considerable del alumnado encuentra interesantes los libros trabajados, un contingente similar afirma que los materiales

podrían ser más estimulantes.

3. Tiempo y carga laboral docente

El 60 % de los docentes que no realizan tertulias dialógicas semanales lo atribuye a la presión por avanzar con otros contenidos; además, 49 % atiende tres o más grados, lo que diluye su capacidad de planificación específica para las tertulias. Asimismo, existe una sobrecarga de programas simultáneos que compiten por las horas lectivas y dificulta mantener la frecuencia recomendada de las sesiones y para articular la estrategia en todas las áreas y aulas.

4. Capacitación y apropiación metodológica

Se identifica resistencia o involucramiento desigual del profesorado. Algunos docentes muestran motivación sostenida, pero otros se mantienen escépticos o “limitados en su participación” frente a la novedosa dinámica dialógica. Por otro lado, los directores resaltan la “escasa capacitación” como uno de los obstáculos más frecuentes, señal de que los módulos existentes no cubren la rotación ni las necesidades de actualización. Por último, además de fortalecer el capital humano, se subraya la necesidad de articular las tertulias con otras asignaturas, lo que añade un nivel adicional de complejidad logística.

5. Evidencia y seguimiento

La evidencia disponible sobre el rendimiento estudiantil es escasa y heterogénea. De los 51 docentes involucrados en la intervención, solo 7 aplicaron pruebas estandarizadas antes y después para medir avances en comprensión lectora

y participación oral; sin embargo, no se tuvo acceso a esos instrumentos ni a sus resultados. Los 44 docentes restantes recurrieron únicamente a fichas de observación o registros narrativos sin rúbricas comunes ni criterios de calificación estandarizados. Esta disparidad metodológica limita la posibilidad de comparar aulas de manera rigurosa, debilita la fiabilidad de las tendencias identificadas y dificulta discernir tanto las prácticas efectivas como los rezagos persistentes.

6. Participación familiar y comunitaria

El proyecto evidencia una participación familiar marcadamente desigual. De acuerdo con las encuestas a docentes, una cuarta parte (25 %) reconoce que los padres o tutores no se involucran de forma alguna en las tertulias dialógicas. Esta percepción se corrobora desde la mirada estudiantil: apenas el 27 % de los alumnos afirma comentar habitualmente en casa los temas leídos y debatidos en clase, mientras que el resto lo hace esporádicamente o nunca. Los docentes también señalan la “participación limitada de padres y autoridades locales” como un obstáculo recurrente; de hecho, la falta de apoyo familiar aparece entre los desafíos citados por los directores y apenas dos de las once escuelas encuestadas la identifican como área de mejora prioritaria.

El diagnóstico también refleja una institucionalización incipiente de espacios formales con las familias. Las escuelas carecen de lineamientos claros sobre la logística (selección de textos, cronograma, facilitadores) y de indicadores para medir la asistencia e impacto de estas sesiones.

La combinación de baja participación y débil formalización repercute en la sostenibilidad del programa: limita la creación

de una cultura lectora comunitaria, reduce las oportunidades de retroalimentación mutua escuela-hogar y obstaculiza la valoración social de las tertulias.

7. Planes de continuidad poco estructurados

Las entrevistas a directores muestran que, aunque la mayoría valora las tertulias y declara realizarlas cada semana, casi todas las escuelas carecen de un plan sistemático que garantice su sostenibilidad. Las respuestas se reducen a acciones genéricas —“realizar las tertulias en horas de Tutoría”, “monitorear las sesiones” o “asegurar textos y fichas”— sin un cronograma, responsables ni indicadores de avance. Incluso cuando se menciona la intención de formalizar la estrategia en el PEI o el PAT, la planificación concreta sigue ausente, lo que deja a cada docente improvisando la continuidad del programa.

8. Restricciones presupuestales

La estabilidad financiera también está en duda: tres de las diez instituciones encuestadas reconocen que las limitaciones económicas podrían impedir mantener las tertulias en los términos actuales una vez que cese el financiamiento externo. Otras cinco aceptan que sería “factible, con algunos ajustes”, lo que en la práctica podría implicar reducir materiales o acompañamiento técnico. Ninguna escuela afirma poder sostener el modelo tal como fue diseñado, señal clara de que el presupuesto local y los recursos de la UGEL no cubren los costos recurrentes de libros, formación y seguimiento.

Mejoras a nivel metodológico para evaluación de impactos

Para evaluar rigurosamente el impacto de intervenciones como la suya, la estrategia empírica predominante es el modelo de Diferencias-en-Diferencias (DiD). Esta metodología compara la evolución de un grupo tratado y un grupo de control antes y después de la implementación del programa, aislando el efecto causal bajo el supuesto clave de tendencias paralelas—es decir, que en ausencia de la intervención ambas trayectorias habrían seguido cursos similares. Es plausible pensar que las escuelas bajo una misma UGEL presenten tendencias similares al encontrarse bajo una misma administración y currículo de trabajo.

Para esta metodología se requiere de dos grupos participantes:

- *Tratamiento*: unidades (escuelas, distritos, estudiantes) que reciben la intervención.
- *Control*: unidades comparables que no reciben la intervención en el mismo periodo.

En consecuencia, el proyecto debe contemplar la aplicación de una encuesta de línea de base a la totalidad de estudiantes de las instituciones educativas de la UGEL Paruro. A continuación, solo el grupo asignado al tratamiento participará en las tertulias dialógicas, mientras que el grupo de control no recibirá intervención alguna. Finalizado el período de implementación, la misma encuesta deberá administrarse a ambos grupos para medir los efectos del programa. Si se pretende aplicar el programa a todas las escuelas de la UGEL Paruro, puede crearse un grupo contrafactual recurriendo

a colegios de otras UGELES que presenten características comparables. Para ello, convendría levantar la misma encuesta en línea base y línea final en esos planteles y, posteriormente, emparejarlos con las escuelas de Paruro mediante *Propensity Score Matching (PSM)*. Este procedimiento ayuda a conformar grupos estadísticamente semejantes y, por ende, aumenta la probabilidad de que se cumpla el supuesto de tendencias paralelas, siempre que se combine con evidencia de trayectorias previas similares y un análisis cuidadoso de posibles shocks diferenciados entre UGELES.

Especificación econométrica típica

$$Y_{it} = \alpha + \beta (Tratado_i \times Post_t) + \gamma Tratado_i + \delta Post_t + X'_{it}\theta + \mu_i + \varepsilon_{it}$$

con errores estándar agrupados por escuela e inclusión de efectos fijos. El efecto causal es β . Entre las variables de control que pueden ser incluidas podría considerarse características demográficas y resultados de evaluaciones regionales previas por alumno.

Supuestos y verificaciones

A. Tendencias paralelas. El supuesto de tendencias paralelas puede evaluarse utilizando información histórica de los estudiantes, como sus calificaciones en asignaturas afines a las competencias que se espera potenciar con las tertulias (p.e., Comunicación). A ello se suman pruebas de balance ex ante: si bien el supuesto no exige que los grupos tratado y de control sean idénticos, sí refuerza la validez del análisis demostrar que parten de condiciones comparables. Para ello resulta útil

contrastar medias y varianzas de los puntajes de línea base y de las covariables demográficas y escolares, así como aplicar pruebas de homogeneidad en las características del cuerpo docente, entre otras.

B. Ausencia de cambios concomitantes. Para descartar que otros programas, políticas públicas o acontecimientos extraordinarios influyan de manera distinta sobre los grupos tratado y de control, es fundamental combinar indagación cualitativa y verificación cuantitativa.

Se aconseja realizar una revisión exhaustiva de los planes y resoluciones emitidos por la UGEL Paruro, así como de los convenios con ONG y los proyectos impulsados por las municipalidades o el MINEDU durante el periodo de estudio. Idealmente, debe verificarse que no existan iniciativas extracurriculares que puedan influir en las mismas competencias que las tertulias pretenden fortalecer. Si no existiese evidencia escrita de posibles proyectos que puedan influenciar el tratamiento, se puede considerar realizar entrevistas y grupos focales a directores, docentes e incluso autoridades educativas de la UGEL para evidenciar algún cambio formativo no formalizado en documentos. Estas percepciones permitirán capturar los posibles efectos de shocks informales.

Una vez detectados los shocks concurrentes, conviene añadir al modelo una variable dicotómica que indique si cada escuela estuvo expuesta a ellos. Si el coeficiente asociado resulta estadísticamente indistinguible de cero, se contará con evidencia de que dichos programas no sesgan la estimación.

C. Efectos causales previos al tratamiento. Este supuesto implica que no existan efectos causales antes del tratamiento influenciados por la expectativa de recibirlo o de haberlo recibido en una fase prueba, como lo sería si se incluye a estas escuelas en la siguiente etapa del proyecto. Como prueba de robustez se sugiere estimar efectos sin incluir a estas escuelas “*early-adopters*” y luego estimar los efectos incluyéndolas. Si el efecto se mantiene estable, la conclusión es robusta; si cambia drásticamente, la exposición previa es un sesgo serio. Para lidiar con este problema, se podría emplear la metodología de triple diferencias, que sigue la misma lógica de un DiD clásico, pero añade una “capa” extra de control, por ejemplo, escuelas con adopción temprana vs. adopción tardía, permitiendo identificar si las escuelas piloto obtienen un beneficio adicional cuando el programa se formaliza.

Mejoras sobre la implementación

1. Sobre la alta rotación de docentes

Se recomienda crear una Red de Formadores que permita identificar a los docentes con mayor trayectoria en la institución y con probadas habilidades de liderazgo para que actúen como referentes. Estos docentes se convertirían en el primer punto de consulta para los colegas recién incorporados o con menor experiencia en la implementación de las tertulias, promoviendo así la autonomía de la escuela y reduciendo progresivamente la necesidad de supervisión externa. Para asumir este rol, los docentes guía deberían recibir una formación más exhaustiva que abarque tanto la conducción de las tertulias con los estudiantes como estrategias de capacitación en cascada, de modo que puedan formar a otros profesores y asegurar la replicabilidad del programa en todo el nivel secundario.

Por ejemplo, se podría brindar una formación general al inicio y a mediados de año, liderada por la UGEL, dirigida a 600 docentes de todos los niveles de la provincia en la metodología de tertulias dialógicas. Esta capacitación contará con el apoyo de 15 docentes voluntarios, quienes asumirán el rol de facilitadores en cada salón.

2. Sobre la capacitación a profesores y monitoreo continuo

Siempre que los recursos lo permitan, se recomienda desarrollar un paquete básico de formación audiovisual que agilice las capacitaciones iniciales del profesorado. En esta etapa, los docentes guía se encargarían de resolver las dudas que surjan tras el visionado de los videos. Complementariamente, conviene definir un cronograma de seguimiento del programa, elaborar una ficha estandarizada para cuantificar los avances y las oportunidades de mejora detectadas en cada sesión, y celebrar reuniones mensuales con los maestros para revisar los resultados, los impactos percibidos y las acciones de mejora a implementar.

De manera complementaria, se recomienda diseñar un plan de evaluación estudiantil que registre cuantitativamente el progreso de los alumnos a lo largo del programa. Esto permitirá describir con precisión la evolución del proyecto, respaldar los hallazgos de la evaluación de impacto e identificar los factores que habrían contribuido a los resultados observados. Asimismo, se podría desarrollar agendas para los profesores y directores en las que se pueda reportar alguna incidencia que se haya generado durante el desarrollo de las tertulias.

3. Sobre cantidad de recursos literarios y temas de interés

Se sugiere elaborar un inventario detallado del material

bibliográfico disponible en cada escuela y poner en marcha un programa de rotación interinstitucional, a fin de que los estudiantes accedan a una mayor variedad de textos durante el año y enriquezcan las tertulias. Además, esta gestión facilitaría el préstamo individual de libros para quienes deseen profundizar lecturas no programadas, según sus propios intereses y tiempos. Dadas las limitaciones territoriales, se podría considerar que este programa involucre el intercambio de libros entre escuelas cercanas.

4. Sobre las limitaciones temporales

Si impartir una sesión de dos horas resulta inviable, se sugiere repartir a lo largo de la semana, de modo que la duración total se cubra con bloques más breves —por ejemplo, sesiones interdiarias de 45 minutos. Si aun así surgieran dificultades, se sugiere fomentar la coordinación entre docentes de distintas áreas para identificar temas transversales y abordarlos conjuntamente. Con ello no solo se garantiza la continuidad del aprendizaje, sino que también se potencia en el alumnado la capacidad de relacionar conceptos, contrastar perspectivas entre asignaturas y participar en debates enriquecedores.

Complementariamente, se sugiere desarrollar un marco de priorización y coherencia sistémica que permita filtrar y gestionar las iniciativas externas sin comprometer los objetivos centrales.

5. Mayor involucramiento de los padres

Es indispensable analizar la viabilidad y el nivel de participación de las familias en el programa. Para ello,

conviene recopilar información sobre:

- Grado de instrucción de los padres,
- Tiempo disponible para apoyar las actividades escolares, y
- Persona que acompaña al estudiante en sus tareas (cuando corresponda), entre otros factores relevantes.

Con base en este diagnóstico se puede construir una matriz de acciones escalonadas. Por ejemplo:

- Padres con bajo nivel educativo y alumnos de alto desempeño académico requerirán un plan diferente al de
- Padres con mayor formación y amplia disponibilidad, pero cuyos hijos aún no han desarrollado plenamente sus habilidades.

De este modo, cada familia recibirá una estrategia adaptada a sus necesidades y capacidades, optimizando el impacto del programa.

Se recomienda mantener a las familias informadas de forma clara y visual sobre las lecturas que se abordarán en las tertulias. Por ejemplo, no es necesario involucrar a los padres en la lectura del texto, sino que se les puede explicar el tema central de la obra, los valores o aprendizajes clave que se espera discutir (por ejemplo, solidaridad, identidad cultural, resolución de conflictos) y brindarles una serie de señales de avance que podrían observar en la interacción diaria de sus hijos (tipo de vocabulario desarrollado, patrones de conducta, entre otros). Estas reuniones también podrían generar un espacio de discusión entre padres para reforzar si están entendiendo la explicación, si hay consultas o si desean brindar su punto de vista sobre los temas a los que serán expuestos sus hijos.

6. Elaborar una guía de consulta y plan de acción para integración curricular

Para que las tertulias dialógicas dejen de ser una actividad aislada y se conviertan en un eje articulador del aprendizaje, es indispensable contar con una guía de consulta y un plan de acción para la integración curricular. Se sugiere que esta guía tome en cuenta el contexto rural de la UGEL Paruro y se encuentre alineada al Currículo Nacional. Asimismo, se recomienda que cumpla tres propósitos: conectar las tertulias con las competencias de varias áreas, optimizar el tiempo pedagógico —evitando la sobrecarga de los docentes— y uniformar criterios entre directivos, maestros y familias.

En primer lugar, la guía debe presentar un marco conceptual conciso y visual que explique qué es una tertulia dialógica, detalle sus principios —igualdad de voces y diálogo transformador— y ponga de relieve su valor pedagógico. También debe ofrecer instrumentos de seguimiento estandarizados —fichas de evaluación, bancos de preguntas, registros de seguimiento, agendas de incidencias, entre otros— e indicar claramente el tiempo recomendado para cada actividad: frecuencia de llenado de registros, duración de las sesiones, espacios de retroalimentación entre docentes y reuniones con las familias. Por último, cada instrumento debe ir acompañado de una breve descripción de su propósito y recomendaciones operativas para que todos los actores comprendan su utilidad dentro del proceso educativo y cómo ponerlos en práctica.

La elaboración de este documento debe integrar las aportaciones de toda la comunidad educativa —padres de familia, docentes, directivos y, cuando corresponda,

estudiantes—. Se recomienda, por tanto, diseñar un plan de acción con plazos definidos que comience por la sensibilización y socialización del proyecto entre los distintos actores. Cada fase debe describir actividades concretas, responsables y cronogramas, de modo que, en la consolidación del proyecto, cualquier director pueda supervisar el progreso sin necesidad de un seguimiento externo costoso.

7. Evaluar la incorporación de herramientas tecnológicas que permitan un seguimiento continuo del proyecto y fortalezcan la comunicación con toda la comunidad educativa.

Por ejemplo, para hacer frente a las dificultades geográficas, se recomienda implementar un sistema de monitoreo híbrido que combina visitas presenciales estratégicas con seguimiento remoto, y formación de facilitadores locales. Además de un monitoreo que incluya pernoctar en la localidad para optimizar los tiempos de la visita. Además, se podría desarrollar un enfoque semipresencial que incluye materiales descargables para trabajo offline de fácil acceso para los alumnos y profesores.

Conclusiones

El análisis de los resultados cuantitativos evidencia un avance positivo en las competencias de comprensión lectora en las instituciones educativas donde se implementó el proyecto de tertulias dialógicas. En las escuelas focalizadas de la provincia de Paruro, se observa una reducción significativa en la proporción de estudiantes ubicados en el nivel “Inicio” y un incremento en los niveles “En proceso” y “Logrado”, lo que sugiere un fortalecimiento de las habilidades de lectura y análisis textual. Este progreso es especialmente notable

en los estudiantes de segundo año de secundaria, quienes inicialmente presentaban mayores brechas en habilidades de alfabetización. La intervención diferenciada aplicada a este grupo —incluyendo componentes de alfabetización básica— parece haber generado un efecto positivo, con mejoras estadísticamente significativas en sus resultados entre 2023 y 2024.

Sin embargo, al contrastar los datos de las escuelas intervenidas con aquellas no focalizadas, se identifican mejoras similares en ambas poblaciones. En algunos casos, las escuelas no tratadas presentan incluso un incremento mayor en la proporción de estudiantes que alcanzan niveles satisfactorios. Este hallazgo plantea la posibilidad de que factores externos, como otras intervenciones simultáneas, mejoras generales en la gestión educativa o características contextuales particulares, estén influyendo en los resultados. Por tanto, aunque la evidencia sugiere una asociación positiva entre la implementación de las tertulias y los avances observados, no es posible atribuir con certeza causalidad directa al Proyecto sin la aplicación de un diseño experimental o cuasi-experimental que permita aislar su efecto de otras variables.

Asimismo, las limitaciones en la disponibilidad y calidad de los datos —como la ausencia de resultados en el área de Comunicación para algunas instituciones durante el año 2024 y la falta de información desagregada por provincia en la ENLA— reducen la robustez del análisis. Es prioritario que en futuras fases se integre un sistema de monitoreo más riguroso y homogéneo que permita evaluar el impacto de manera más precisa y comparativa entre distintos grupos de estudiantes.

Las encuestas aplicadas a directores, docentes y estudiantes

ofrecen información valiosa sobre la percepción del impacto del Proyecto en las comunidades educativas. Los directores coinciden en que la implementación de las tertulias dialógicas ha generado un efecto positivo en el desarrollo de competencias comunicativas, destacando avances en la comprensión lectora, la fluidez verbal, la capacidad de argumentación y la seguridad para expresarse en público. Además, reportan una mayor participación estudiantil y la formación de hábitos de lectura más consolidados, lo que se traduce en un clima escolar más participativo e inclusivo.

Por su parte, los docentes perciben cambios significativos en la dinámica de aula y en su propia práctica pedagógica. La metodología dialógica ha promovido un cambio de rol, de transmisores de conocimiento a facilitadores del diálogo, lo que ha favorecido relaciones más horizontales y colaborativas con los estudiantes. Asimismo, se observa una disposición creciente a implementar las tertulias en áreas no tradicionales, como matemáticas o ciencias, ampliando el alcance de la estrategia. Sin embargo, persisten desafíos como la resistencia inicial de algunos docentes, la falta de capacitación continua, la presión por avanzar con contenidos curriculares y la escasez de materiales de lectura culturalmente pertinentes.

Otro hallazgo relevante es la percepción de los cambios diferenciados según género. Varios docentes reportan que las estudiantes mujeres muestran mayor interés y compromiso con la lectura y las tertulias, mientras que los varones destacan por su desenvolvimiento oral y espontaneidad en la participación. Estas diferencias sugieren la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que consideren enfoques de género para potenciar las habilidades de todos los estudiantes de manera equitativa. Finalmente, aunque las percepciones recogidas son

mayoritariamente positivas, la falta de documentación estandarizada (evaluaciones pre y post intervención en la mayoría de las escuelas) limita la posibilidad de validar objetivamente los avances reportados. Para garantizar la sostenibilidad y el impacto a largo plazo, será crucial fortalecer los procesos de formación docente, asegurar la disponibilidad de materiales y promover la integración de las tertulias en los planes curriculares institucionales.

Los propios estudiantes perciben cambios significativos en su desempeño y actitud frente a la lectura y la comunicación. Muchos expresan que gracias a las tertulias han mejorado su interés por la lectura, su capacidad para comprender textos complejos y su habilidad para expresar opiniones con respeto y seguridad. Señalan que han aprendido a dialogar con sus compañeros, a escuchar activamente y a participar en conversaciones grupales sin temor al error o al juicio ajeno. Algunos testimonios evidencian un cambio en la autopercepción de sus habilidades, como el caso de estudiantes que mencionan haber superado la timidez y adquirido mayor confianza para hablar en público. Sin embargo, también existen estudiantes que manifiestan que aún enfrentan dificultades para integrarse plenamente a las dinámicas de tertulia, lo cual sugiere la necesidad de estrategias diferenciadas para atender diversos estilos de aprendizaje.

Anexo 4. Principios de la Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro

Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro

"Nunca dudes que un pequeño grupo de ciudadanos comprometidos puede cambiar el mundo. De hecho, es lo único que lo ha logrado."

- Margaret Mead.

Introducción: ¿Qué es la RECOPA?

La Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro (RECOPA) es una iniciativa vibrante y colaborativa, nacida del compromiso de docentes, directivos y aliados que sueñan y trabajan por una transformación educativa profunda en la provincia de Paruro y, por extensión, en toda la región Cusco. Nuestro motor es la convicción de que, trabajando juntos, podemos mejorar significativamente la comprensión lectora, fomentar el gusto por la lectura y, fundamentalmente, liberar el potencial de aprendizaje de cada estudiante.

La RECOPA no es solo un grupo de personas; es un espacio de encuentro, reflexión, experimentación, aprendizaje mutuo y acción coordinada. Buscamos ser una comunidad que aprende, que innova y que comparte generosamente sus saberes para el beneficio de todos.

¿Por qué una Red? La Importancia del Diseño Deliberado

En el panorama educativo actual, las redes se han convertido en una vía poderosa para impulsar el cambio y la innovación. Como señala Andy Hargreaves (2023), las mejores redes educativas son aquellas diseñadas deliberadamente, informadas por la evidencia y enfocadas en propósitos claros. No surgen por casualidad ni son efectivas por su mera existencia. Un diseño cuidadoso evita escollos como la superficialidad, la pérdida de tiempo o la implementación de ideas poco efectivas.

Las redes como la RECOPA ofrecen una alternativa al aislamiento que a menudo experimentan docentes y escuelas, especialmente en zonas rurales. Permiten construir un compromiso profesional sólido, difundir conocimiento

práctico sobre cómo lograr el cambio y abordar objetivos educativos amplios que van más allá de las habilidades básicas, como el desarrollo de competencias para la vida.

RECOPA: Liderazgo Desde el Medio para una Transformación Sostenible

La RECOPA se inspira en el concepto de "Liderazgo Desde el Medio", una forma de liderazgo que fortalece las comunidades y la responsabilidad local. Este enfoque apoya a los educadores que están más cerca de la enseñanza para que puedan colaborar con propósito, responsabilidad y transparencia, desarrollando nuevas estrategias basadas en su autoridad, experiencia y confianza colectiva.

Una red que "Lidera Desde el Medio", como aspiramos a ser en la RECOPA:

- Crece orgánicamente, adaptándose a las necesidades locales.
- Llega al corazón de los problemas y oportunidades educativas.
- Actúa como una columna vertebral que da soporte y cohesión a las iniciativas.
- Es un proceso vivo que necesita nutrición constante (ideas, participación, recursos) para florecer.

Los 7 Pilares de la RECOPA: Principios para la Acción

Para guiar nuestro camino y asegurar nuestra efectividad, la RECOPA se fundamenta en siete principios clave, adaptados de las investigaciones de Hargreaves (2023) y enriquecidos con nuestra propia experiencia y contexto:

1. Finalidad Clara y Compartida:

- **¿Qué deseamos lograr?** Somos un grupo de docentes, directivos y aliados que busca mejorar la comprensión y el gusto por la lectura en Paruro y en toda la región. Nuestro fin último es ayudar a las escuelas a "liberar el aprendizaje", fomentando la autonomía de los estudiantes en su propio proceso formativo. Buscamos cultivar escuelas donde los estudiantes se sumerjan en estados de alta concentración y diálogo profundo, manifestando un aprendizaje activo y significativo.

2. Actividades Colaborativas Valiosas:

- **¿Qué haremos juntos?** Realizamos reuniones mensuales (presenciales y/o virtuales) para la formación continua, el intercambio de experiencias sobre la implementación de estrategias innovadoras como las Tertulias Dialógicas, el Aprendizaje entre Pares, la Investigación-acción en problemáticas específicas identificadas por los propios docentes dentro de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs).

3. Membresía Comprometida y Diversa:

- **¿Quiénes participan y qué se espera?** La unión a la RECOPA es voluntaria y abierta a todos los docentes, directivos y especialistas de Paruro interesados en mejorar su práctica pedagógica y las habilidades comunicativas de sus estudiantes. Aunque inicialmente se convocó a escuelas seleccionadas por la UGEL, la red acoge a educadores de diversas áreas y niveles que comparten nuestro interés común. Se espera de los

miembros una participación activa, la implementación semanal de tertulias (u otras estrategias acordadas como el AEP), la difusión de estas prácticas en sus entornos y la participación en alguna CAP. Nuestra relación con la UGEL Paruro es simbiótica, contando con su respaldo y la participación de sus especialistas.

4. Liderazgo Distribuido y de Apoyo:

○ **¿Cómo se dirige y apoya la red?** Para fomentar el empoderamiento y la sostenibilidad, la RECOPA está liderada por los propios docentes a través de un Consejo Directivo rotativo. Este consejo es responsable de planificar las actividades anuales y coordinar el apoyo entre los miembros. Si bien el impulso inicial y el apoyo logístico pueden provenir de entidades aliadas (como la UMCH), el objetivo es evolucionar de un modelo radial (con un nodo central) a un modelo cristalino, con múltiples conexiones y liderazgos emergentes. El liderazgo busca orientar e introducir "perturbaciones saludables" (nuevas ideas, ejemplos diversos, hallazgos de investigación) más que dirigir de forma vertical.

5. Circulación Efectiva del Conocimiento:

○ **¿Cómo compartimos y usamos lo aprendido?** El conocimiento fluye a través de los encuentros formales de la red, espacios informales de diálogo, tertulias pedagógicas y, crucialmente, dentro de las CAPs donde se construye y comparte saber práctico a través de la investigación-acción. Fomentamos que los participantes

compartan humildemente lo que aprenden con escuelas dentro y fuera de la red, incluyendo otras UGEL, promoviendo un aprendizaje que trasciende las fronteras de la RECOPA.

6. Recursos y Sostenibilidad a Largo Plazo:

○ **¿Cómo sobrevivirá y prosperará la red?** Reconocemos que las redes requieren recursos para despegar y mantenerse. Si bien contamos con un apoyo inicial, nuestra sostenibilidad a largo plazo se basa en el compromiso y el convencimiento de sus miembros. El legado que buscamos es generar líderes pedagógicos que difundan buenas prácticas dondequiera que estén. Un ejemplo es el de docentes que, al trasladarse, llevan consigo lo aprendido e invitan a sus nuevas escuelas a unirse. Otro legado fundamental es el inicio del cambio hacia culturas escolares que fomenten interacciones igualitarias, la confianza y donde la fuerza del argumento prevalezca sobre el argumento de la fuerza.

7. Expansión Estratégica y Adaptativa:

○ **¿Cómo creceremos y nos adaptaremos?** La expansión se concibe como un proceso orgánico, similar al crecimiento de "manchas de humedad", respetando los tiempos de aprendizaje docente y promoviendo el contagio por convicción. Esto se complementa con estrategias de "chaparrón", como normativas regionales (Ej: Directiva 011-2023-GR-C/GEREDU-C/DIGEP sobre tertulias) que facilitan una difusión más amplia. La figura de los "Embajadores del Cambio" (docentes

convencidos que inspiran a otros) y la creación de la Red de Comunidades de Aprendizaje Cusco (RECOCU) son mecanismos clave para esta expansión.

Estrategias Fundamentales que Impulsan a la RECOPA

Además de estos pilares, la RECOPA se apoya en estrategias transversales:

- **Nuestro Manifiesto Pedagógico:** Buscamos "liberar el aprendizaje" promoviendo la autonomía estudiantil, el diálogo igualitario en el aula (donde todos tienen la misma oportunidad de ser escuchados), y un cambio profundo en las creencias docentes. Entendemos que este cambio se logra mediante la exposición constante a nuevas prácticas que cuestionen preconceptos y fomenten altas expectativas.
- **Escuelas Referentes:** Contar con escuelas modelo en Paruro y Cusco es crucial para la visibilidad de nuestras prácticas y resultados. Estas escuelas facilitan visitas de estudio y pasantías, permitiendo que otros educadores y tomadores de decisiones vivencien directamente el impacto de las estrategias promovidas.
- **Comunicación y Difusión:** Bajo el lema "El cambio del Perú viene de Paruro", desplegamos una estrategia comunicativa multiplataforma, utilizando tanto medios tradicionales como redes sociales para maximizar la difusión de nuestro mensaje, actividades y logros.
- **Desarrollo de Capacidades Docentes e Institucionales:**
 - **Docentes:** Empoderamos a los estudiantes a través de

la lectura comunitaria, cambiando la percepción sobre su capacidad de dirigir su propio aprendizaje. Esto implica vivenciar nuevas estrategias, aplicarlas con apoyo y luego empoderar a otros.

- **Institucionales:** Trabajamos hacia una coherencia sistémica en las escuelas, integrando la innovación en los documentos de gestión (PEI, PCIE, PAT) y promoviendo una cultura organizativa centrada en el aprendizaje.

- **Evaluación y Medición Constante:** Recolectamos evidencias de transformación utilizando fuentes secundarias (evaluaciones MINEDU, GEREDU) y primarias (testimonios, observaciones, encuestas breves). Este proceso nos permite comprender el impacto de nuestras intervenciones y ajustar nuestras estrategias.

Midiendo Nuestro Impacto: Indicadores de Evaluación de la RECOPA

La recolección de evidencias que demuestren la transformación educativa es un aspecto esencial de nuestro enfoque. Para medir nuestros avances y el impacto de la RECOPA, utilizaremos una combinación de indicadores cualitativos y cuantitativos, agrupados en las siguientes áreas:

1. Mejora de Aprendizajes de los Estudiantes:

- Resultados en Comprensión Lectora:
 - Análisis de resultados en evaluaciones estandarizadas (nacionales, regionales, diagnósticas de la UGEL).
 - Pruebas de comprensión lectora diseñadas y aplicadas por los docentes de la red (pre y post intervención de ciclos de CAPs).
 - Análisis de portafolios de estudiantes que evidencien progreso en habilidades de lectura y escritura.
- Desarrollo de Habilidades Comunicativas:
 - Observación de la calidad y frecuencia de participación de los estudiantes en tertulias y otras actividades dialógicas.
 - Incremento en la capacidad de argumentación y expresión oral de los estudiantes.
- Fomento del "Aprender a Aprender":
 - Evidencias de mayor autonomía estudiantil en la búsqueda de información y resolución de problemas.
 - Incremento en la curiosidad y el gusto por la indagación.

2. Desarrollo Profesional y Prácticas Docentes:

- Participación y Compromiso Docente:
 - Número de docentes y escuelas activas en la RECOPA y en los CAPs.
 - Asistencia y participación en reuniones de red, talleres y actividades formativas.
 - Número de iniciativas de investigación-acción completadas y sistematizadas por los CAPs.
- Adopción e Implementación de Prácticas Innovadoras:
 - Frecuencia y calidad de la implementación de tertulias dialógicas y otras estrategias promovidas por la red.
 - Uso de la escritura reflexiva por parte de los docentes para mejorar su práctica.
 - Cambio en creencias y actitudes docentes hacia enfoques más dialógicos y centrados en el estudiante (medido a través de encuestas, entrevistas o grupos focales).
- Liderazgo Pedagógico Emergente:
 - Número de docentes que asumen roles de liderazgo dentro de los CAPs o como "Embajadores del Cambio".
 - Gestión del conocimiento
 - Número de publicaciones: libros, revistas y generación de contenidos.

3. Participación y Vinculación Comunitaria:

- Involucramiento de Familias:
 - Número de familias participando en "Tertulias en el Hogar" u otras actividades de lectura promovidas por las escuelas.
 - Percepción de las familias sobre el impacto de la RECOPA en sus hijos y en la comunidad escolar (testimonios, encuestas).
- Colaboración con Actores Locales:
 - Alianzas establecidas con autoridades locales,

organizaciones de la sociedad civil y otros actores.

- Participación de la comunidad en eventos de la red (ej. Tertuliatón).

4. Fortalecimiento de la Red:

- Sistematización y Difusión:

- Número de experiencias sistematizadas y compartidas por los CAPs.

- Publicaciones o materiales producidos por la red.

- Crecimiento y Cohesión de la Red:

- Incorporación de nuevos miembros y escuelas.

- Percepción de los miembros sobre la utilidad y el apoyo recibido de la red.

Estos indicadores se recogerán a través de diversas fuentes: evaluaciones diagnósticas del MINEDU y GEREDU, instrumentos diseñados por la red (encuestas, fichas de observación, guías de entrevista), testimonios, análisis de documentos de gestión escolar y sistematizaciones de los CAPs.

Un Llamado a la Acción

La RECOPA es más que un proyecto; es un movimiento de esperanza y acción. Creemos firmemente en el poder de la colaboración docente para transformar la educación desde la base. Te invitamos a ser parte activa de esta comunidad, a aportar tus ideas, tu experiencia y tu pasión por una educación que libere el potencial de cada niño, niña y joven en Paruro.

¡Juntos, estamos reconfigurando el futuro educativo de nuestra provincia y del Perú!

Anexos

Anexo 1. Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) conformadas

En el 2023 se constituyeron cinco grupos de investigación acción o Comunidades de Aprendizaje profesionales (CAP)

Grupo 1 — Apoyo a Estudiantes con Dificultades de Aprendizaje: Enfocado en estudiantes de secundaria con retos en comprensión lectora, este grupo busca estrategias específicas para mejorar su entendimiento.

Grupo 2 — El Chasqui Viajero: Este equipo se dedica a facilitar el acceso a la literatura y a promover la lectura como un valor comunitario.

Grupo 3 — Cultura Lectora: Centrado en transformar la lectura en una práctica social valorada, exploran estrategias para integrar la lectura en la vida cotidiana.

Grupo 4 — Tertulias en el Hogar: Se enfocan en fomentar las Tertulias Dialógicas en el entorno familiar, extendiendo el aprendizaje fuera de las aulas.

Grupo 5 — Fomento del Hábito Lector: Trabajan para incentivar una cultura de lectura autónoma en los estudiantes, desarrollando un amor por la lectura desde temprana edad.

Anexo 5. Glosario de Términos Técnicos

Términos Fundamentales del Proyecto

Comunidades de Aprendizaje: Modelo de transformación educativa desarrollado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona. Se fundamenta en el aprendizaje dialógico y busca convertir las instituciones educativas en espacios donde toda la comunidad participa activamente en el proceso educativo. En Paruro, este modelo constituye el marco conceptual que orienta todas las intervenciones pedagógicas del proyecto.

Tertulias Dialógicas (también denominadas Tertulias Literarias Dialógicas): Actuación Educativa de Éxito validada científicamente que consiste en espacios de encuentro donde grupos heterogéneos de personas dialogan sobre obras clásicas de la literatura universal. Los participantes se sientan en círculo, comparten interpretaciones de fragmentos previamente leídos y construyen significado colectivamente mediante el diálogo igualitario. En el proyecto Paruro, las tertulias constituyen la práctica pedagógica central implementada semanalmente en las aulas.

Docentes Fortaleza: Denominación específica del proyecto Paruro para identificar a los profesores que han demostrado dominio excepcional de las metodologías dialógicas y compromiso destacado con su difusión. Estos docentes no solo implementan exitosamente las tertulias en sus aulas, sino que asumen roles de mentoría horizontal con sus colegas, convirtiéndose en multiplicadores internos del modelo sin depender de jerarquías formales.

RECOPA (Red de Comunidades de Aprendizaje de Paruro): Estructura organizativa creada formalmente el 1 de septiembre de 2023 que agrupa a los Docentes Fortaleza de la provincia. Opera como espacio permanente de investigación-acción, reflexión sobre la práctica y apoyo mutuo profesional. La red se organiza en cinco comunidades temáticas que abordan desafíos pedagógicos específicos identificados participativamente.

Relación Tutora (o Tutoría entre Pares): Estrategia pedagógica donde estudiantes que han consolidado determinadas competencias apoyan el aprendizaje de sus compañeros mediante interacciones personalizadas caracterizadas por horizontalidad y ausencia de jerarquías punitivas. En el contexto del proyecto, surge como respuesta emergente al desafío del analfabetismo funcional identificado en algunos estudiantes de secundaria.

Pedagogía de la Doble T: Innovación conceptual desarrollada en Paruro que integra sistemáticamente Tertulias Dialógicas y Tutorías entre Pares como actuaciones educativas complementarias. Mientras las tertulias operan en la dimensión colectiva del aprendizaje, las tutorías abordan necesidades individualizadas, garantizando que ningún estudiante quede rezagado en el desarrollo de competencias fundamentales.

Términos del Modelo de Expansión

Modelo Fractal de Expansión: Estrategia de escalamiento donde cada núcleo de implementación replica los principios fundamentales del modelo mientras desarrolla adaptaciones contextuales específicas. A diferencia del modelo de cascada tradicional donde la información se degrada en cada nivel

de transmisión, en el modelo fractal cada réplica mantiene la integridad del patrón original mientras genera su propia complejidad local, similar a como ocurre en las estructuras fractales de la naturaleza.

Mancha de Humedad: Metáfora que describe el proceso de difusión orgánica de las innovaciones pedagógicas a través de las redes naturales de interacción entre docentes. Como una mancha de humedad que se expande adaptándose a los poros y grietas del material, las buenas prácticas se propagan mediante conversaciones informales, observaciones mutuas y experiencias compartidas, sin requerir estructuras formales de transmisión vertical.

Modelo de Cascada: Paradigma tradicional de expansión de innovaciones educativas caracterizado por una estructura jerárquica donde el conocimiento fluye unidireccionalmente desde expertos centrales hacia formadores regionales, facilitadores locales y finalmente docentes de aula. El proyecto Paruro explícitamente rechaza este modelo debido a sus limitaciones documentadas de dilución del mensaje y dependencia de estructuras externas.

Términos de Gestión y Evaluación

Metas Crucialmente Importantes (MCI): Objetivos específicos, medibles y de alto impacto que focalizan los esfuerzos institucionales. En el contexto del proyecto, la UGEL Paruro estableció como MCI alcanzar que el 80% de estudiantes de cuarto grado logren el nivel satisfactorio en comprensión lectora, orientando todas las acciones hacia este resultado prioritario.

Medidas de Predicción (o Palancas de Influencia):

Indicadores de proceso que el equipo puede influenciar directamente y que, ejecutados consistentemente, predicen el logro de las Metas Crucialmente Importantes. Ejemplos en el proyecto incluyen el número de tertulias realizadas semanalmente con fidelidad al modelo y el porcentaje de docentes que completan satisfactoriamente los módulos formativos.

ENLA (Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje):

Evaluación estandarizada aplicada anualmente por el Ministerio de Educación del Perú con representatividad estadística nacional y regional. En 2024, Paruro alcanzó el primer lugar regional en comprensión lectora a nivel primaria en esta evaluación, constituyendo la validación externa más significativa del impacto del proyecto.

SIRESE (Sistema Regional de Sistematización de Evaluaciones):

Plataforma desarrollada por la Gerencia Regional de Educación de Cusco que centraliza información de evaluaciones aplicadas por las instituciones educativas, permitiendo seguimiento longitudinal del desempeño estudiantil en las áreas de Matemática y Comunicación.

Tertuliatón: Campaña de movilización pedagógica implementada por la UGEL Paruro que estableció metas ambiciosas para la realización masiva de tertulias dialógicas en todo el territorio provincial, generando un movimiento social y cultural a favor de la lectura que involucró a estudiantes, docentes, familias y comunidad en general.

