



Programa de fortalecimiento de competencias de docentes usuarios de dispositivos electrónicos portátiles



Integración de las tabletas al proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo al nivel real - I
Nivel de Secundaria - Comunicación

Unidad 1: Conocimientos claves para el desarrollo de las competencias del área de Comunicación



Sesión 3

Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna



Elena, Pedro, Marcial e Iris son docentes de 4.º de secundaria y tienen a cargo el área de Comunicación. En una reunión por videollamada se encuentran dialogando sobre las estrategias y actividades que implementarán para fortalecer la competencia de lectura.

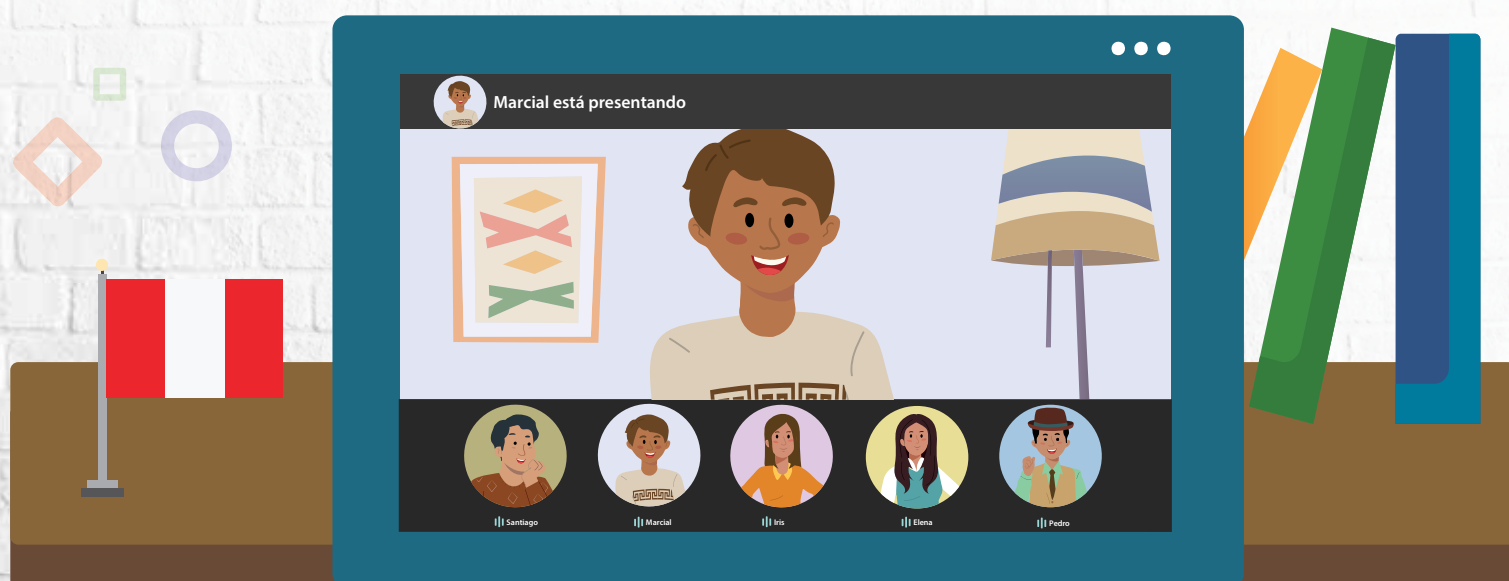
Elena: Colegas, he estado revisando bibliografía y he leído que la lectura es un proceso cognitivo fundamental en el que dialogan los saberes previos del lector con el contenido del texto.

Pedro: Sí, claro, se refiere a que los saberes previos son los conocimientos sobre el contenido del texto que van a leer.

Marcial: Lo que yo digo es que hay que hacer que los estudiantes lean muchas obras, porque las habilidades lectoras las adquirimos en textos escritos impresos.

Iris: Pero, y qué pasa con las situaciones comunicativas. Yo entiendo que cuando se habla de contextos socioculturales nos referimos a las situaciones comunicativas.

Santiago, director de la IE, los ha escuchado atentamente y se dispone a retroalimentar y complementar las ideas vertidas.



Reflexiona

- Como docente de Comunicación, ¿qué opinión te merecen las afirmaciones anteriores? Comenta dos expresiones dadas por los docentes.
- Si fueras Santiago, ¿con qué argumentos refutarías o complementarías las aseveraciones expresadas? Expresa dos argumentos.



1. Descripción curricular de la competencia de lectura

Veamos detenidamente lo que señala el Currículo Nacional acerca de la Competencia 8: LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA.

“Esta competencia se define como una interacción dinámica entre **el lector, el texto y los contextos socioculturales** que enmarcan la lectura.” (2016, p. 69)

1.1 ¿A qué se refiere lector, texto y contexto?

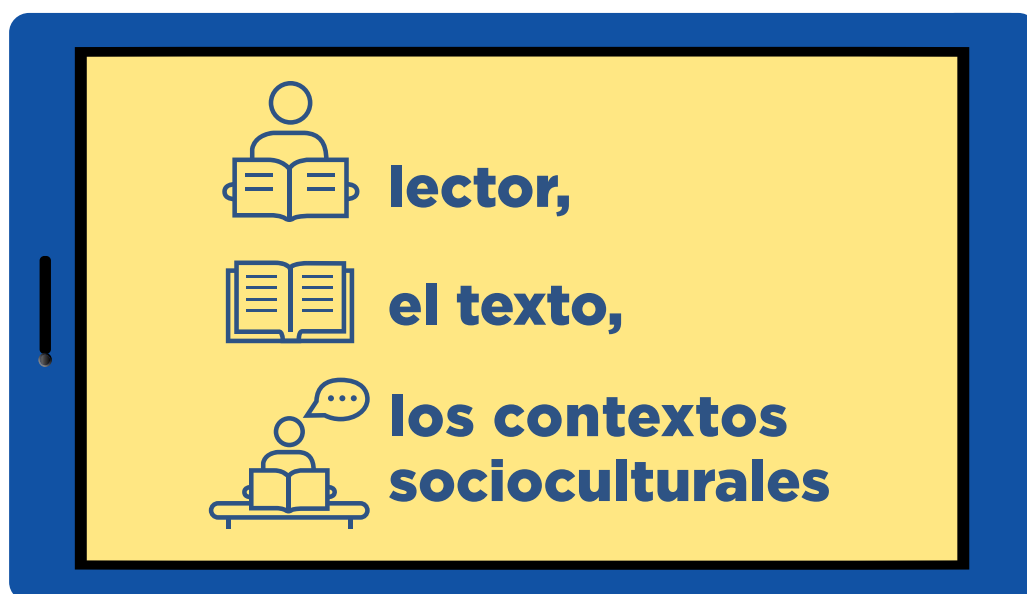
Esta definición es muy cercana a la propuesta por Teresa Colomer (1997) que a su vez cita a Irwin (1986). Este modelo de lectura implica la interrelación de tres factores:

El lector: quien cuenta con una serie de saberes y experiencias de mundo, incluyendo estrategias lectoras para entender cualquier texto.

El texto: que es un contenido de lo que dice el autor, cómo lo dice y con qué intención lo dice.

El contexto: que son las condiciones de lectura que provienen del lector (su interés por tal o cual texto, el propósito comunicativo, el tiempo con el que cuenta, etc.) y otras que provienen del entorno social (por ejemplo, la lectura de un diario implica una lectura silenciosa, estar al tanto de algunos conocimientos de actualidad, un tiempo más o menos breve; mientras que la lectura en un entorno escolar conlleva lecturas individuales y grupales, en voz alta y en silencio, mayor tiempo).

De cómo se relacionan estos tres factores depende la **construcción del sentido** y la **interpretación del texto**. Así, si el estudiante está acostumbrado a leer textos breves o muy sencillos en contextos escolares donde predominan preguntas literales, cuando tenga que enfrentar textos de mayor complejidad habrá un divorcio entre lector/texto debido a una falla en el contexto. Por eso la lectura en el aula debe acercarse a otros contextos más reales o verosímiles que de alguna manera simulen o proyecten situaciones reales. De esta manera, la relación entre estos tres factores influirá positivamente en la construcción del sentido de un texto.



1.2. ¿Cómo se construye el sentido de un texto?

Así mismo, se añade en el Currículo nacional, que la competencia de lectura..

“...supone para el estudiante un **proceso activo de construcción del sentido**, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de **interpretarlos y establecer una posición sobre ellos...**” (2016, p. 69)

Esta construcción de sentido implica poner en acción varios procesos cognitivos que requieren no solo de **habilidades de decodificación** (saber identificar la correspondencia grafía-sonido) o de cierto nivel de **comprensión literal** (identificar información explícita tal como se presenta en el texto), sino de que el lector cuente con capacidades **inferenciales** relacionadas con la comprensión global (reconocer ideas principales, establecer relaciones de causa consecuencia, de finalidad, de contraste, integra y compara, hace conclusiones) y de **interpretación**, lo que conlleva múltiples maneras de entender un mismo texto por parte de varios lectores.

Esto se debe a que autores y lectores pueden tener intereses y propósitos coincidentes o contrarios en la relación entre ellos, o a que los contextos sociales y culturales influyen en las diversas respuestas de los lectores ante el mismo texto.



Elaboración propia

La interpretación tiene que ver no solo con habilidades cognitivas sino con saber situar el texto en un contexto, comprender gradualmente que autores y lectores son sujetos históricos con intereses y sesgos.

Así mismo, al construir el sentido del texto no solo ponemos en juego capacidades literales e inferenciales, sino también críticas. Estas últimas nos permiten establecer una posición o postura de acuerdo o desacuerdo con respecto a las ideas vertidas en un texto.

1.3. ¿Qué son los saberes previos?

Más adelante el Currículo agrega:

“Cuando el estudiante pone en juego esta competencia utiliza saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia lectora y de mundo que lo rodea”. (2106, p. 72)

En esa línea, para leer un texto la o el estudiante usa saberes de distinto tipo y de su experiencia lectora, es decir, recurre a conocimientos de su **lengua**, de **mundo**, sobre el **tema** del texto, de estructuras que ha ido asimilando de diversos tipos de textos, de cómo ha **usado** la lectura en su vida diaria en proyectos personales, sociales y escolares, etcétera.

Conocer sobre el tema no es el único saber previo con el que cuentan las y los estudiantes. Ellos también poseen otros saberes no solo temáticos sino de otro tipo que ayudan a construir el sentido de un texto: saber de mundo, vocabulario de su lengua, experiencias lectoras, estructuras textuales. Por ejemplo, si va a leer un texto sobre la globalización de la sociedad y no sabe a qué se refiere la globalización, sabrá que pondrá más atención a las definiciones y los ejemplos que complementan la información del texto de manera que pueda entender el texto.

1.4. ¿A qué aluden los propósitos comunicativos?

Por otro lado, se dice en el Currículo Nacional que:

“Ello implica tomar conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, del uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria en la formación de lectores y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos. Esto es crucial en un mundo donde las nuevas tecnologías y la multimodalidad han transformado los modos de leer”. (2016, p. 72)

Es importante reconocer que tanto el autor como el lector tienen determinados **propósitos** para escribir o leer un texto. A veces estos pueden ser afines.

Por ejemplo, un autor escribe un artículo con el objetivo de explicar los últimos descubrimientos sobre la capa de ozono. Lo hace con un lenguaje accesible. Para un lector, el propósito de leerlo es estar informado de temas de su interés, forma parte de sus preferencias; para otro lector, el artículo le será útil para una monografía que tiene que presentar en la escuela. Puede haber, así, tantos propósitos como lectores.

Los propósitos lectores pueden ser también lejanos a los de los autores. Por ejemplo, el autor de la novela *Don Quijote de la Mancha* pudo tener el propósito de contar las aventuras de un personaje de ficción del siglo XVII, y un lector, el propósito estético de disfrutar de la novela. Sin embargo, otro lector, al leer el Quijote, podrá tener un propósito distinto: investigar las costumbres y el lenguaje de la sociedad en el siglo XVI y XVII. Por ello, podemos decir que dependiendo a veces de los propósitos con los que leemos un texto, cabría también la posibilidad de variadas lecturas e interpretaciones de él.



1.5. Textos literarios, lectura intertextual y multimodalidad

Por otro lado, además de los diversos tipos textuales como los expositivos y los argumentativos, debemos considerar el desarrollo de las competencias lectoras en los **textos literarios** en sus diversas formas: novelas, poesía, teatro, historietas, etcétera.

La comprensión e interpretación de estos textos implica, por ejemplo, que las y los estudiantes descubran y reflexionen sobre los recursos estéticos, intenciones, usos, convenciones y contextos que emplea un escritor literario para crear determinado efecto en el lector; que puedan distinguir los límites difusos que puede haber entre un texto literario y uno no literario; que dialoguen con otros estudiantes sobre las diferentes miradas que puede producir la lectura de un texto literario, entre otros.

Asimismo, es necesario promover en las y los estudiantes la **lectura intertextual**. La competencia de lectura no se desarrolla solo estableciendo una serie de relaciones entre las ideas en un texto sino también entre dos o más textos, los que permiten contrastar ideas distintas, reconocer relaciones de semejanza, complementar diversa información para un trabajo de investigación, tomar postura y reflexionar sobre variados puntos de vista comunes y distintos.

La intertextualidad en estas épocas es relevante, pues la navegación por varias páginas web, blogs, redes sociales es una actividad bastante familiar y que obliga a las y los estudiantes a “*hacer links*” de manera que una información lleva a otra de distinto autor y de esta a otro, en una larga cadena a veces interminable. Saber vincularse entre diversos hipertextos de forma confiable es también la necesidad de un buen lector.

Por último, las nuevas tecnologías y la **multimodalidad** son otros de los aspectos que influyen y condicionan nuestras formas de leer. Ellas no se restringen a la información escrita, sino que esta está acompañada o es reemplazada por información audiovisual (imágenes, audios, videos, películas, etcétera) que aparece sobre todo en soportes digitales (web, Instagram, Twitter, wasap, etcétera).



El lector construye el sentido de un texto haciendo inferencias, formulando hipótesis, analizando y sintetizando información, contrastando e interpretando ideas y fundamentando opiniones a partir de su conocimiento previo y de sus propósitos comunicativos considerando la situación comunicativa y el contexto cultural.

1.6. La lectura como práctica social

Sin embargo, la descripción de la competencia de lectura en el Currículo Nacional enfatiza también la concepción sociocultural en esta parte:

“Para construir el sentido de los textos que lee, es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, así como el de su propia comunidad, además de conocer e interactuar con contextos socioculturales”. (MINEDU, 2016, p. 72)

En esa línea, el Currículo Nacional apoyado en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) propone darle mayor protagonismo a esta mirada sociocultural al proponer que leer es también “una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany, 2006, p. 38). En esa lógica, leer implica “múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (p. 23-24).

Hay diversas prácticas sociales en las que estamos inmersos. Por ejemplo, estas variadas prácticas sociales entre los adultos se dan en el trabajo. Las personas interactúan de forma distinta en oficinas (reuniones de trabajo, marcadores de tarjetas de ingreso y salida, horarios determinados de almuerzo, presentación de informes, etcétera) o en consultorios odontológicos (horarios acordados con pacientes, dar recetas, etcétera).



Así también, existen prácticas sociales de lectura diversas. No es lo mismo el lenguaje utilizado por una oficina de abogados en sus documentos legales y jurídicos que el de un hospital donde se manejan recetas e historias clínicas en las que se emplean palabras técnicas de medicina. Las convenciones adoptadas por estas dos comunidades son diferentes, por ejemplo, en cuanto al uso de determinados tipos y géneros discursivos, así como en las formas en que se organiza su discurso (estructuras, formatos, léxico, registro).

Así es posible entender mejor las prácticas sociales de lectura y escritura (o prácticas letradas) propias de las y los adolescentes. Por ejemplo, las que se dan en la comunidad del chateo de un grupo de amigos de colegio, o las que se usan en un grupo de amigos que se reúnen para jugar un videojuego en línea. Estas prácticas letradas difieren de prácticas letradas más institucionales, como las que se dan en la escuela, por ejemplo. Las dos son legítimas y sus usos adecuados dependen de las situaciones y propósitos comunicativos.

Así, en la comunidad de chat entre amigos ocurren conversaciones digitadas (con lenguaje informal y simplificado, abreviaturas y emoticones, ortografía descuidada, bromas, *stickers*, etcétera), mientras que en la comunidad del aula escolar se dan otro tipo de interacciones orales y escritas entre maestro y estudiante (preguntas, repreguntas y respuestas concatenadas; roles y estatus distintos; planificaciones formalizadas; fichas de lectura elaboradas; pruebas y cuestionarios; etcétera; y todo ello con un lenguaje formal y accesible al estudiante, con fines didácticos, etcétera).

2. Capacidades de la competencia lectora

Según el Currículo Nacional, la competencia lectora implica la puesta en juego de tres capacidades combinadas:

- **Obtiene información del texto escrito.**
- **Infiere e interpreta información del texto.**
- **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.**

Veamos cómo se visibilizan estas capacidades en los siguientes textos:

*Grafitis*¹

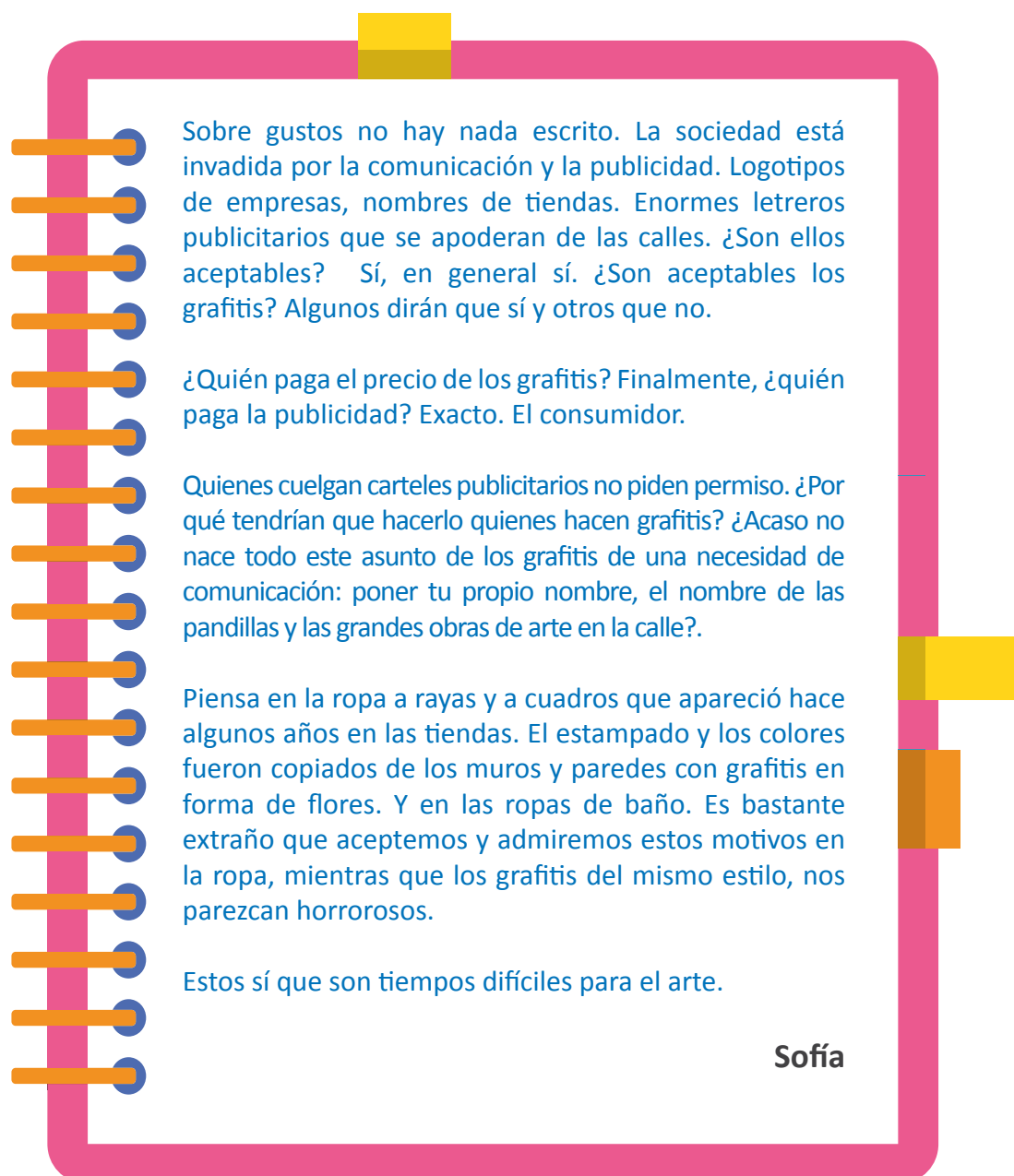
Estoy indignada porque por cuarta vez tienen que volver a limpiar y pintar la pared del colegio para borrar los grafitis. La creatividad es admirable, pero la gente debería encontrar formas de expresarse que no generen un costo adicional para la sociedad.

¿Por qué nos hacen mala reputación a los jóvenes al pintar en lugares donde está prohibido? Los artistas profesionales no cuelgan sus cuadros en las calles, ¿verdad? En vez de eso, buscan quien los financie y hacerse famosos a través de exposiciones que sí son legales.

En mi opinión, los edificios, rejas y bancos son obras de arte en sí mismos. Es realmente triste dañar esta arquitectura con grafitis, sobre todo cuando el modo de hacerlo destruye la capa de ozono. Realmente no puedo entender por qué estos artistas delincuentes se molestan tanto cuando lo único que se hace, una y otra vez, es quitar sus “obras de arte” de las paredes

Olga

1. Grafitis: pinturas o rayados dibujados ilegalmente en los muros y en cualquier lugar.
Fuente: Mari Hankala.



Sobre gustos no hay nada escrito. La sociedad está invadida por la comunicación y la publicidad. Logotipos de empresas, nombres de tiendas. Enormes letreros publicitarios que se apoderan de las calles. ¿Son ellos aceptables? Sí, en general sí. ¿Son aceptables los grafitis? Algunos dirán que sí y otros que no.

¿Quién paga el precio de los grafitis? Finalmente, ¿quién paga la publicidad? Exacto. El consumidor.

Quienes cuelgan carteles publicitarios no piden permiso. ¿Por qué tendrían que hacerlo quienes hacen grafitis? ¿Acaso no nace todo este asunto de los grafitis de una necesidad de comunicación: poner tu propio nombre, el nombre de las pandillas y las grandes obras de arte en la calle?.

Piensa en la ropa a rayas y a cuadros que apareció hace algunos años en las tiendas. El estampado y los colores fueron copiados de los muros y paredes con grafitis en forma de flores. Y en las ropas de baño. Es bastante extraño que aceptemos y admiremos estos motivos en la ropa, mientras que los grafitis del mismo estilo, nos parezcan horribles.

Estos sí que son tiempos difíciles para el arte.

Sofía

Texto extraído de Preguntas de Pisa 2000-2009 (Ministerio de Educación- UMC)

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2012/05/Lectura-preguntas-PISA-liberadas-2000-2009.pdf>

Si le hiciéramos solo tres preguntas a los estudiantes sobre este texto podríamos poner en juego las tres capacidades integradas:

1. ¿Con cuál de las cartas estarías de acuerdo y por qué?
2. ¿Por qué no estarías de acuerdo con la otra opinión?
3. ¿Qué otra razón o ejemplo distinto de lo leído aquí darías para respaldar tu punto de vista?

Para responder las tres preguntas, las y los estudiantes tendrían que saber qué son grafitis o quién dijo qué. Lo primero lo sabemos literalmente de la nota a pie de página. Lo segundo aparece explícitamente el nombre al final de cada carta. Aquí estarían utilizando la capacidad **“Obtiene información del texto escrito”**. No hay forma de contestar algunas de las tres preguntas si es que no saben encontrar información en el texto.

Al leer el texto, también tendrían que ir deduciendo el propósito y las ideas centrales de cada una de las autoras de las cartas. Así, cada una de ellas pretende convencer de su postura sobre los grafitis con una serie de argumentos:

a) Olga está en contra de los grafitis porque están prohibidos, no contribuyen a mantener limpias las paredes y malogran la arquitectura de la ciudad, que ya es una obra de arte.

b) Sofía esgrime que los grafitis tienen igual derecho que los letreros publicitarios en las calles, que son expresiones libres del arte callejero y que muchas de las modas de ropa han utilizado los motivos de los grafitis.

No hay duda que aquí los estudiantes también estarían empleando su capacidad **“Infiere e interpreta información del texto”**.

Así mismo, las y los estudiantes se distancian de ambas cartas para emitir una opinión. Evalúan las razones ofrecidas por Olga y Sofía para fundamentar sus opiniones y llegar a una postura propia explicando por qué estarían de acuerdo con una y en contra de la otra. Los estudiantes, creativamente, también enriquecerían con una razón o ejemplo más distintos a los ya explicados por la autora con la que está de acuerdo. En este caso, las y los estudiantes estarían echando mano de la capacidad **“Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”**.

Así, al responder las tres preguntas, los estudiantes ponen en juego las tres capacidades integradas, no necesariamente tendremos que hacer siempre una pregunta por cada capacidad. Recordemos que desde un enfoque por competencias se espera que el estudiante combine un conjunto de capacidades para desarrollar la competencia.

3. Estándares de aprendizaje

A continuación, veamos la progresión de los aprendizajes en el nivel secundario. Justamente el valor de los estándares radica en comprender la progresión, no solo de un nivel sino del anterior y del que le sigue. Así el docente estará en la capacidad de ubicar a sus estudiantes en uno de ellos.

Es importante resaltar que son descripciones de progresiones de aprendizaje que se espera que alcancen las y los estudiantes al final de cada ciclo. Así mismo, hay que tomar en cuenta que los niveles son inclusivos, es decir, que lo que se espera para el estudiante de VI ciclo también se espera para el estudiante del ciclo VII.

VI ciclo	VII ciclo
Lee diversos tipos de texto con estructuras complejas y vocabulario variado.	Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado.
Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global, valiéndose de otros textos, evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.	Interpreta el texto considerando información relevante y de detalle para construir su sentido global, valiéndose de otros textos y reconociendo distintas posturas y sentidos.
	Integra información contrapuesta y ambigua que está en distintas partes del texto.
Reflexiona sobre formas y contenidos del texto a partir de su conocimiento y experiencia.	Reflexiona sobre formas y contenidos del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta.
Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.	Evalúa el uso del lenguaje, la validez de la información, el estilo del texto, la intención de estrategias discursivas y recursos textuales.
	Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.

3.1. ¿A qué se refieren las estructuras complejas y qué sabemos del tipo de vocabulario?

En ambos ciclos se espera que la o el estudiante lea diversos tipos de textos con estructuras complejas. La estructura compleja se da “cuando el texto presenta un número variado de secuencias y rompe con el orden lineal. La secuencia, a su vez, presenta una evidente heterogeneidad composicional. Por ejemplo, en los textos narrativos se utilizan variadas técnicas, como la circular, flashback o racconto, que complejizan el texto” (SINEACE, IPEBA, pg 43, 2013).

Por otro lado, la estructura compleja se presenta, por ejemplo, en los siguientes casos:

- **Textos descriptivos** como infografías (con más de cinco subtemas, por ejemplo), cuadros estadísticos que pueden acompañar artículos periodísticos, textos enciclopédicos con variada información, clasificaciones y subclasificaciones, etcétera.
- **Textos expositivos** como artículos de divulgación científica sobre fenómenos de actualidad o que cuestionan verdades que ya se creían irrefutables, libros académicos, textos de investigación, etcétera.
- **Textos argumentativos** como artículos de opinión sobre temas altamente polémicos, cartas de reclamo, monografías y tesinas, etcétera.

• **Textos instructivos** como manuales de procedimientos, infografía de recomendaciones, instructivos de experimentos complejos, videos, etcétera.

• **Textos literarios** entre textos narrativos (crónicas, cuentos, novelas), poemas (sonetos, odas, canciones, de versificación libre) y dramas (teatro, guiones) así como historietas, películas, series, etcétera.



Asimismo, en el nivel secundario, como parte de una estructura compleja deben además predominar los **formatos mixtos y múltiples**, es decir aquellos textos donde predominan al menos dos formatos (continuo y discontinuo) y textos que incluyen dos o más textos de diferentes autores sobre un mismo tema (las habilidades intertextuales son fundamentales en el nivel secundario).

- **Mixto.** Presenta algunas secciones continuas y otras discontinuas, sin perder su carácter unitario.
- **Múltiple.** Incluye dos textos provenientes de dos fuentes o autores diferentes que, para los fines de la evaluación, son dispuestos como parte de una misma situación comunicativa.

En este aspecto ambos ciclos se diferencian por el **tipo de vocabulario**. Se espera que las y los estudiantes del ciclo VI estén más expuestos a textos con un vocabulario variado, es decir, en los que se encuentra una diversidad de palabras o frases con el mismo significado o que contribuyen a que las ideas sean más precisas y explicativas (sinónimos, parafraseos, adjetivaciones, etcétera). Mientras, para los estudiantes del ciclo VII, además de un vocabulario variado, se espera que dominen uno especializado, es decir, que puedan entender “términos técnicos propios de una disciplina o una ciencia. Estos aparecen en textos académicos o textos de divulgación científica” (SINEACE, IPEBA, 2013).

3.2. Interpretación del texto

Con respecto a la interpretación, para el ciclo VI y VII se considera que la y el estudiante debe discriminar información relevante y complementaria para interpretar el texto.

La **información relevante** se refiere a la información fundamental del texto (por ejemplo, las ideas principales o el tema central del texto) mientras que la **información complementaria** alude a las ideas secundarias que amplían, explican, y/o ejemplifican las ideas principales. Para ello, tiene que vincularse con otros textos en clara alusión a la **intertextualidad**. En este caso, se vale de otros textos para enriquecer y complementar su comprensión.

Sin embargo, la diferencia es que, además, los estudiantes del ciclo VII deberán considerar **información en detalle** para la interpretación y construcción del sentido de un texto. Este tipo de información forma parte de la información complementaria y es aún más específica, lo que demanda una lectura más minuciosa y analítica.

Otra diferencia es que las y los estudiantes del ciclo VII, además, reconocen **distintas posturas** y sentidos en los textos leídos, es decir, se asume que la intertextualidad no solo tiene fines complementarios sino que opone puntos de vista distintos sobre un tema determinado.

Por otro lado, para el estudiante del ciclo VII, además, se espera que integre información contrapuesta y ambigua que está en distintas partes del texto. Esto significa que se espera que el estudiante contraste puntos de vista opuestos en diferentes partes del texto y que pueda reconocer que hay textos que pueden interpretarse de muchas maneras de acuerdo a los propósitos diversos de lectores y autores.

3.3. Reflexión sobre el texto

Se demanda reflexión sobre los contenidos y las formas sobre el texto para ambos ciclos, pero para el ciclo VII, además, se espera que el estudiante lo haga asumiendo una posición sobre las relaciones de poder que el texto o autor presenta. En otras palabras, se reflexiona sobre las opiniones del autor desde un posible rol de poder. Por ejemplo, es distinta la opinión escrita de un periodista de investigación que la opinión de la carta de un ciudadano. Así, es innegable que las relaciones de poder influyen en la aceptación o rechazo de la postura de un texto. Esos son los factores que el lector también debe tomar en cuenta para analizar y adoptar una postura crítica.

3.4. Evaluación sobre el uso del lenguaje

En cuanto a la evaluación formal del uso del lenguaje, se espera que las y los estudiantes de ambos ciclos reconozcan la intención de ciertos recursos textuales que tienen la finalidad de complementar, enfatizar y destacar algunas ideas (negritas, subrayado, entrecomillados, fórmulas retóricas).

Adicionalmente, los estudiantes del ciclo VII podrán reflexionar sobre estrategias discursivas (repeticiones parafraseadas para intensificar ciertas ideas clave, contraargumentaciones, metáforas, antítesis, paradojas, eufemismos, hipérboles, analogías, ironías, etcétera). También las y los estudiantes del ciclo VII llegará a evaluar la validez de la información, es decir, a verificar si las fuentes son confiables, si las evidencias o casos con los que respalda su postura un autor son legítimas y verdaderas.

Así mismo, se espera que el estudiante del ciclo VII sea capaz de explicar cómo determinados recursos textuales y estrategias discursivas causan un efecto en el lector a partir de sus conocimientos de mundo y sus experiencias lectoras así como del contexto sociocultural de dónde proviene.

4. Rol del docente en el nivel secundaria para el desarrollo de la competencia de lectura en situaciones comunicativas significativas



En ese sentido, las y los docentes deben promover que los estudiantes del nivel secundario desplieguen sus capacidades literales, inferenciales y críticas en diversos tipos de textos:

- reconociendo el propósito del autor del texto;
- reconociendo el contexto sociocultural del autor y el suyo como lector
- distinguiendo información relevante y complementaria;
- deduciendo conclusiones;
- reconociendo la postura del autor del texto, así como sus argumentos;
- interpretando y contrastando las ideas del texto;
- comparando ideas de dos o más textos sobre un mismo tema;
- analizando y sintetizando información (ideas principales, tema central);
- analizando y seleccionando críticamente diversas fuentes de información confiables;
- discriminando los hechos y opiniones que presenta el autor;
- identificando los sesgos, prejuicios e ideología del autor;
- distinguiendo elementos ficcionales de los no ficcionales;
- detectando las metáforas, las ironías, los sentidos figurados;
- evaluando la consistencia y validez de los argumentos como las evidencias que los respaldan;
- evaluando el uso de recursos de forma (lenguaje formal e informal, disposición de párrafos y subtítulos, etcétera);
- identificando incoherencias, incorrecciones y vacíos de sentido que el autor estratégicamente supera.

IDEAS FUERZA



- ▶ La construcción del sentido de un texto depende de la interacción entre lector, texto y contexto. Para ello, el estudiante –consciente de sus propósitos comunicativos– pone en juego sus conocimientos, capacidades y recursos para comprender diversos tipos de textos a partir de sus saberes y experiencias previas.
- ▶ Los docentes debemos promover el uso de las capacidades literales, inferenciales y críticas de forma integrada y en diversos contextos socioculturales.
- ▶ Una de las estrategias que debemos incentivar los docentes de secundaria, en especial, es el manejo de la intertextualidad, es decir, la lectura de dos o más textos de distintos autores sobre un mismo tema, sean complementarios o contrarios.



1. En el aula, el docente propone la lectura de dos textos sobre dos posiciones contrarias: uno, que señala que los peatones son los principales causantes de los accidentes de tránsito y, el otro, que señala que son los choferes. Cuando se leyó este texto, ¿qué capacidades han desplegado los estudiantes?

- a) Capacidades de reflexión sobre el contenido y la forma
- b) Capacidades literales, inferenciales y críticas
- c) Capacidades inferenciales, de contraste y de reflexión
- d) Capacidades literales, metacognitivas, reflexivas

2. ¿Qué son prácticas letradas?

- a) Prácticas sociales de leer y escribir de acuerdo a la comunidad en que se ubican sus miembros.
- b) Nuevas formas de lectura y escritura que adquieren los miembros según los diversos tipos de texto.
- c) Modos de lectura en las que intervienen la intertextualidad, la multimodalidad y la expresión literaria.
- d) Diversos hábitos lectores que se dan en las comunidades adolescentes.

3. ¿Cuál de estos tipos de formatos textuales deberían predominar en las aulas de secundaria?

- a) Discontinuos
- b) Continuos
- c) Argumentativos
- d) Múltiples

4. Cuando el docente presenta un texto con una variada terminología científica, está demandando de los estudiantes un vocabulario:

- a) Sencillo
- b) Variado
- c) Especializado
- d) Complicado

5. ¿En qué se parece el estándar de los estudiantes de VI y VII ciclo?

- a) En que reconocen distintas posturas y sentidos en los textos leídos
- b) En que discriminan información relevante y complementaria
- c) En que reconocen contraargumentaciones y paradojas en el texto
- d) En que explican el posible efecto que puede tener el texto en el lector

Referencias bibliográficas

Colomer, Teresa (1997) *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora, en Signos, Teoría y práctica de la educación*, nº 20, Gijón, 1997.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Ministerio de Educación del Perú. Currículo Nacional <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Ministerio de Educación del Perú. Preguntas liberadas de PISA 2000-2009 <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2012/05/Lectura-preguntas-PISA-liberadas-2000-2009.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2015). Marco de fundamentación de las pruebas de rendimiento de la ECE 2.º secundaria. Lima, Perú.

SINEACE, IPEBA. (2013). Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: Lectura. Lima, Perú.