

LECTURA SOCIOCULTURAL

DEL TEXTO NARRATIVO EN INCIDENCIA DEL
DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

TOMÁS SERQUÉN MONTEHERMOZO



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

**Lectura sociocultural
del texto narrativo en
incidencia del desarrollo de
la literacidad crítica**

INSTITUTO
LATINOAMERICANO
DE ALTOS ESTUDIOS

Tomás Serquén Montehermozo

[tserquen@unprg.edu.pe]

ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-3469-6064>]

Doctor en Educación por la Universidad César Vallejos; Magister en Docencia Universitaria por la Universidad César Vallejo; Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

**Lectura sociocultural
del texto narrativo en
incidencia del desarrollo de
la literacidad crítica**

Tomás Serquén Montehermozo

INSTITUTO
LATINOAMERICANO
DE ALTOS ESTUDIOS

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o una parte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos, mediante el sistema de "doble ciego", requisito para la indexación en la Web of Science de Clarivate (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-628-7532-93-9

© Tomás Serquén Montehermozo, 2023
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2023

Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusaquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (57) 601 232-3705
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: Jesús Alberto Chaparro Tibaduiza
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (57) 601 323 2181
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Published in Colombia

Contenido

INTRODUCCIÓN	13
<hr/>	
CAPÍTULO PRIMERO	
CONCEPCIONES GENERALES DE EDUCACIÓN LECTORA	15
I. Educación lectora y su importancia	17
II. Perspectivas para la formación lectora	20
A. Perspectiva etnográfica en la formación lectora	21
B. Perspectiva sociocultural en la formación lectora	22
C. Perspectiva crítica en la formación lectora	23
III. Educación lectora mediante el texto narrativo	24
<hr/>	
CAPÍTULO SEGUNDO	
LECTURA DESDE EL PUNTO DE VISTA SOCIOCULTURAL	31
I. Enfoque sociocultural	32
II. Procesos psicológicos del enfoque sociocultural	38
III. Recorrido de la perspectiva sociocultural en la lectura	40
IV. Trascendencia de la lectura sociocultural	45
<hr/>	
CAPÍTULO TERCERO	
NOCIONES FUNDAMENTALES DE LA LITERACIDAD CON FORMACIÓN CRÍTICA	49
I. Gnoseología de literacidad	50
II. Evolución del concepto	52
III. Tipos de literacidad	54
A. Literacidad académica	54
B. Literacidad crítica	55
C. Literacidad digital	57
IV. Literacidad crítica en las prácticas escolares	59
<hr/>	
CAPÍTULO CUARTO	
INCIDENCIA DE LA LECTURA SOCIOCULTURAL DE TEXTOS NARRATIVOS EN EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR SECUNDARIA DE LA I. E. P. “AMANCIO VARONA” DE TUMÁN (2019)	63
I. Objetivo general	66
II. Objetivos específicos	66
III. Hipótesis general	66
IV. Hipótesis específicas	66
V. Tipo y diseño de investigación	67
VI. Población, muestra y muestreo	70
VII. Técnica de sistematización	71
VIII. Interrogación	71

IX.	Matriz lectora narrativa	71
X.	Pretest / Postest	72
XI.	Procedimiento	72
XII.	Métodos de análisis de datos	73
XIII.	Resultados	73
XIV.	Competencia de literacidad crítica	74
XV.	Capacidad de literacidad crítica selectiva: identificación-organización	76
XVI.	Capacidad de literacidad crítica interpretativa: análisis-deducción	77
XVII.	Capacidad de literacidad crítica interpelativa: toma de posición-discusión	79
XIX.	Concepción lectora	84
	A. Lectura: enfoque sociocultural	84
	B. Texto narrativo: enfoques textual y discursivo	85
	C. Literacidad crítica: enfoque sociopolítico	85
XX.	Constitución lectora	86
	A. Situación formativa de la “literacidad crítica”	86
	B. Intención formativa de la “literacidad crítica”	87
XXI.	Contenido formativo de “literacidad crítica”	89
XXII.	Método formativo de “literacidad crítica”	90
XXIII.	Ejecución lectora	94
XXIV.	Plan de secuencia didáctica 1: Literacidad crítica selectiva (12 horas)	94
XXV.	Competencia de literacidad crítica post test	104
XXVI.	Capacidad de literacidad crítica selectiva: identificación-organización	105
XXVII.	Capacidad de literacidad crítica interpretativa: análisis-deducción	106
XXVIII.	Capacidad de literacidad crítica interpelativa: toma de posición-discusión	106
XXIX.	Prueba de normalidad	107
XXX.	Pruebas de Hipótesis	108
XXXI.	Hipótesis general	109
XXXII.	Hipótesis específica 1	109
XXXIII.	Hipótesis específica 2	110
XXXIV.	Hipótesis específica 3	111
XXXV.	Discusión	112
	Conclusiones	120
	Recomendaciones	121
<hr/>		
	CAPÍTULO QUINTO	
	CONSIDERACIONES FINALES	123
<hr/>		
	BIBLIOGRAFÍA	129

Índice de tablas

TABLA 1.	Características del enfoque sociocultural	36
TABLA 2.	Breve descripción de los procesos psicológicos básicos	38
TABLA 3.	Breve descripción de los procesos psicológicos superiores	39
TABLA 4.	Comparación de los términos asociados a la literacidad	51
TABLA 5.	Actitudes frente a las prácticas discursivas	56
TABLA 6.	Matriz de operacionalización de variables	69
TABLA 7.	Número de estudiantes de educación básica regular secundaria	70
TABLA 8.	Número de estudiantes de grupo de experimento	70
TABLA 9.	Resultados del pre test de lectura sociocultural de un texto narrativo según escala de literacidad crítica	74
TABLA 10.	Resultados del pre test de competencia lectora crítica lee socioculturalmente un texto narrativo	75
TABLA 11.	Resultados del pre test de capacidad de literacidad crítica selectiva de identificación-organización.	76
TABLA 12.	Resultados del pre test de capacidad de literacidad crítica interpretativa de análisis-deducción.	78
TABLA 13.	Resultados del pre test de capacidad de literacidad crítica interpelativa de toma de posición-discusión	79
TABLA 14.	Resultados del pre test de capacidad de literacidad crítica interpelativa de toma de posición-discusión	81
TABLA 15.	Matriz lectora narrativa	83
TABLA 16.	Intención cognitiva	88
TABLA 17.	Evaluación formativa de “literacidad crítica”	93
TABLA 18.	I Datos informativos	95
TABLA 19.	III Momentos didácticos	96
TABLA 20.	IV Instrumento de evaluación	97
TABLA 21.	I Datos informativos	98
TABLA 22.	III Momentos didácticos	99
TABLA 23.	IV Instrumento de evaluación	100
TABLA 24.	I Datos informativos	101
TABLA 25.	III Momentos didácticos	102
TABLA 26.	IV Instrumento de evaluación	103
TABLA 27.	Resultados del post test de lectura sociocultural de un texto narrativo según escala de literacidad crítica	104
TABLA 28.	Resultados del post test de competencia lectora crítica lee socioculturalmente un texto narrativo	104
TABLA 29.	Resultados de capacidad de literacidad crítica selectiva de identificación-organización.	105

TABLA 30.	Resultados de capacidad de literacidad crítica interpretativa de análisis-deducción.	106
TABLA 31.	Resultados de capacidad de literacidad crítica interpelativa de toma de posición-discusión	106
TABLA 32.	Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk	108
TABLA 33.	<i>Coefficientes de correlación</i>	108
TABLA 34.	Prueba de la hipótesis general	109
TABLA 35.	Prueba de la hipótesis específica 1	110
TABLA 36.	Prueba de la hipótesis específica 2	111
TABLA 37.	Prueba de la hipótesis específica 3	112

Índice de figuras

FIGURA 1.	Tipos de textos según la forma del mensaje	25
FIGURA 2.	Características del texto narrativo	26
FIGURA 3.	Tipos de textos narrativos	27
FIGURA 4.	Elementos del texto narrativo	28
FIGURA 5.	Contexto narrativo global 1	82
FIGURA 6.	Contexto narrativo global 2	82
FIGURA 7.	Contenido formativo de “literacidad crítica”	89
FIGURA 8.	Método formativo de “literacidad crítica”	92
FIGURA 9.	II Formantes didácticos	95
FIGURA 10.	II Formantes didácticos	98
FIGURA 11.	II Formantes didácticos	101

Introducción

En el pasado, la lectura ha sido satanizada por el miedo al conocimiento, luego fue de acceso sólo para las élites. Por ello, obtener esos saberes te convertía en una persona “cultura”¹. En la actualidad, el acceso al conocimiento se restringe de diversas formas: infraestructura deficiente, escasez de lugares para leer, falta de recursos, entre otros. Así mismo, la enseñanza que se da en las escuelas mantiene un régimen respecto a las lecturas que se designan, siendo en su totalidad textos que memorizas y sólo repites el mismo procedimiento. Sin embargo, ¿eso es una educación lectora? Para responder la interrogante, se presenta la siguiente cita: “la formación lectora como un proceso de aprendizaje [...] [implica] factores cognitivos y metacognitivos, factores motivacionales y emotivos, y factores sociales y culturales”². En otros términos, la educación lectora está relacionada con los procesos sociales como cognitivos; por tanto, la formación lectora no es una actividad estática, sino que se adapta a la evolución de la sociedad y de la cognición de la persona.

Además, mantener una formación lectora implica acceder al aspecto crítico de la lectura, desentrañar las partes, interpretar cada fragmento, buscar “detrás de las líneas”. No obstante, la designación de textos que se “normalizan” en la educación se familiariza con las culturas occidentales, aquellas las que conocemos como lecturas clásicas o textos clásicos. No se fortalece una proyección sociocultural respecto con cada formación que se dictamina en diferentes naciones. Una postura que incentive las narraciones de las comunidades originarias; por ello, BOMBINI postuló el paradigma sociocultural en la educación. La cual presenta una diversificación de los pensamientos y opiniones que pueden poseer los estudiantes, pues la diversidad es notoria de diferentes maneras en cada sociedad. Este paradigma desen-

1 JOSEP BALLESTER y NOELIA IBARRA. “La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria”, en *Ocnos*, n.º 10, 2013, pp. 7 a 26, disponible en [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.10.01], p. 468.

2 ALEXANDRA ZYUZINA. “Formación lectora para la inclusión social. Estudio de la perspectiva educativa para los alumnos de la ESO en la Comunidad de Canarias”, (sesión de conferencia), en *XVI Congreso Nacional Educación Comparada TEN ERIFE*, 2018, disponible en [<http://dx.doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.058>].

cadena una participación de los estudiantes que se desliga de las respuestas consideradas que se alinean a una hegemonía en la formación lectora. Esto se presenciaba con la teoría literaria, la cual no consideraba las subjetividades de los educandos.

Por lo consiguiente, los primeros capítulos se centran en los aportes teóricos que se han realizado de los temas siguiente: formación lectora según la perspectiva sociocultural y la literacidad crítica. Está estructurada de la siguiente manera: en el primer capítulo se detallan aquellas concepciones básicas que se conocen de la formación lectora, así como la importancia de esta y el uso de los textos narrativos tradicionales en la educación. Del mismo modo, se detallan las perspectivas más empleadas en dicha formación: etnográfica, sociocultural y crítica. Respecto con el segundo capítulo, se presenta una exposición más detallada del enfoque sociocultural y cómo es que este repercutió en la educación lectora. También se resalta la trascendencia que presenta en la actualidad para la formación de los docentes, además de la metodología que se utiliza con miras a una aceptación en la diversidad de opiniones y conocimientos que se alinean con las experiencias. En el tercer capítulo se manifiesta un recorrido conceptual de las literacidades, las cuales son concebidas como las prácticas letradas que se ejecutan en un contexto adecuado y se aprehende por medio de los conocimientos sociales. Al igual, se resalta el avance de la literacidad crítica en el enfoque sociopolítico.

Respecto con el cuarto capítulo, este corresponde a la presentación de la investigación correlativa entre la lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica. Para ello, se tiene como objetivo demostrar la incidencia significativa de una secuencia didáctica de lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes de segundo grado de Educación Básica Regular Secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán, el trabajo se realizó en el 2019. Por último, se finaliza con las consideraciones finales de la investigación.

CAPÍTULO PRIMERO

Concepciones generales de educación lectora

La educación lectora es entendida como el desarrollo formativo que se brinda a las personas mediante la lectura. Para este eficaz desarrollo e interés, la persona debe manifestar satisfacción en la lectura. Por otra parte, la formación lectora no sólo consiste en leer con complacencia, sino que también implica mantener un desarrollo crítico, donde puedas relacionar los temas. De esta manera, se incentiva tanto la lectura como la escritura, pues esta última va de la mano con la educación lectora. Dicha formación es una tarea que se desarrolla, por lo común, en el área educacional. Sin embargo, las primeras etapas de esta formación también se dictaminan en la familia durante los primeros años³. Esto se demuestra mediante las canciones de cuna, juegos, libros con imágenes, entre otros. Una formación en la

3 VIVIANA ALEXANDRA COLMENARES MORENO. “El cineclub como estrategia para la interconexión entre la literatura y el cine como experiencia estética”, (tesis de licenciatura), Bogotá, Universidad de La Salle, Repositorio de la Universidad de La Salle, 2017, disponible en [https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/236/].

lectura resalta su importancia en la obtención de conocimientos, así como en la distribución de los mismos.

Siguiendo con el lineamiento, la formación lectora se ha desarrollado desde diversas perspectivas. Tal es el caso del uso de la etnografía, la cual se presenta como un método que permite conocer cómo se realiza la formación lectora teniendo en consideración las vivencias de los estudiantes, esta perspectiva mantiene una relación con la postura sociocultural, elaborada por BOMBINI, esta propuesta se contrapone a la teoría literaria, pues se resalta la multiplicidad de los conocimientos de los estudiantes; mientras que, la teoría literaria presenta una visión más hegemonizada del conocimiento. También, se desarrolló la perspectiva crítica, la cual implica fomentar la lectura, pero realizándose cuestionamientos y leer incluso “detrás de las líneas”⁴⁻⁵⁻⁶⁻⁷.

El texto no es ajeno a la educación lectora, debido a que es a través de este que se accede a los conocimientos. El texto es concebido como el enunciado que brinda un mensaje, puede clasificarse de la siguiente manera: descriptivo, narrativo, explicativo y argumentativo. Al mismo tiempo, se han realizado estudios en los que se indica que los textos narrativos aportan a la formación lectora. Por ello, se detalla la importancia del texto narrativo en dicha educación, así como también, la re-

-
- 4 ZYUZINA. “Formación lectora para la inclusión social. Estudio de la perspectiva educativa para los alumnos de la ESO en la Comunidad de Canarias”, cit.
 - 5 JULIET FRANCO ACEVEDO y GERMÁN GÓMEZ. “Literatura e inclusión: influencias de la formación lectora y literaria en la educación inclusiva en la ciudad de Medellín, Colombia”, *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 44, n.º 2, 2021, pp. 1 a 14, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v44n2/2538-9866-rib-44-02-e4.pdf>].
 - 6 MÓNICA MARÍA MÁRQUEZ HERMOSILLO y JAIME RICARDO VALENZUELA GONZÁLEZ. “Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad”, en *Sinéctica*, n.º 50, 2017, pp. 1 a 17, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99859284012>].
 - 7 LUCÍA REITANO. “Enseñanza del canon literario en escuelas secundarias desde una perspectiva etnográfica y sociocultural”, en *Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, vol. 12, n.º 22, 2021, pp. 24 a 32, disponible en [<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero22/pdf/LGDreitano.pdf>].

levancia de los textos que pertenecen a las culturas originarias, debido a que fomenta y fortalece la identidad de los estudiantes⁸.

I. EDUCACIÓN LECTORA Y SU IMPORTANCIA

La formación lectora, educación lectora o hábito lector consiste en incentivar la lectura para el desarrollo de las personas. Desde esta perspectiva, se entiende como desarrollo a la adquisición de conocimientos que satisfacen a las personas, está promovido mediante el dominio de diversos elementos como la capacidad cognitiva y competencia lingüística⁹. Del mismo modo, para YUDIT ROVIRA ÁLVAREZ y ERNESTO LÓPEZ CALICHS¹⁰, la formación lectora es un factor imprescindible para la educación de los profesionales, entonces, esta importancia también recae en el aprendizaje que debe desarrollar todo individuo, y, sobre todo, debe ser velado por el docente encargado.

Según JUANA GUERRERO GARCÍA, ROBERTO FERNANDO VALLEDOR ESTEVILL y RAFAEL ÁNGEL PONCE DE LEÓN HECHAVARRÍA¹¹, la formación lectora permite construir pilares fundamentales para generar habilidades intelectuales y estratégicas. Partiendo de esta premisa, la educación lectora fomenta la necesidad que debe presentar la lectura en la vida de las personas; por ello, GUERRERO GARCÍA, VALLEDOR ESTEVILL y PONCE DE LEÓN HECHAVARRÍA¹² sostuvieron que

8 LYDA MARCELA BENAVIDES TAMAYO y LADY NANCY GONZÁLEZ. “Del relato de tradición oral al texto narrativo escrito”, en *Educación y territorio*, vol. 6, n.º 10, 2016, pp. 15 a 34, disponible en [<https://revista.jdc.edu.co/index.php/reYTE/article/view/84>].

9 JUANA GUERRERO GARCÍA y RAFAEL ÁNGEL PONCE DE LEÓN HECHAVARRÍA. “La formación y desarrollo del hábito lector en Cuba”, en *Opuntia Brava*, vol. 8, n.º 3, 2018, pp. 25 a 32, disponible en [<https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/259/254>].

10 YUDIT ROVIRA ÁLVAREZ y ERNESTO LÓPEZ CALICHS. “La lectura en la enseñanza universitaria”, *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, vol. 21, n.º 3, 2017, pp. 386 a 396, disponible en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942017000300013&script=sci_arttext&tlng=pt].

11 JUANA GUERRERO GARCÍA, ROBERTO FERNANDO VALLEDOR ESTEVILL y RAFAEL ÁNGEL PONCE DE LEÓN HECHAVARRÍA. “El desarrollo del hábito lector en los educandos”, en *Opuntia Brava*, vol. 10, n.º 4, 2018, pp. 315 a 325, disponible en [<https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/opbrv10&div=125&id=&page=>].

12 Ídem.

la formación debe realizarse durante las primeras edades. Entonces, ¿qué es educar en hábitos de lectura? De acuerdo con el Partido Comunista de Cuba¹³, la educación lectora es la capacidad para expresar, comprender y sentir la creación literaria; por tanto, se señala la satisfacción que debe poseer el lector y generar, de esta manera, una actividad espontánea.

Para COLMENARES MORENO¹⁴, la educación lectora se refiere a aquellos programas que son ejecutados por organizaciones privadas sin fin de lucro, así como también por medio de organizaciones no gubernamentales –ONG–, el fin de estas organizaciones es incentivar la lectura en diversas comunidades. De igual forma, la autora señaló que la formación lectora no es una actividad estática, sino que esta se adapta a las transformaciones que suscitan en el entorno. También, se resalta que la formación de la lectura es una actividad que se realiza desde los primeros momentos de vida, debido a que el niño comienza a aprender, escuchar y participar de diversos juegos, canciones, cuentos, así como también, se aprecia la enseñanza mediante libros de imágenes, recalcó CERRILLO, citado por COLMENARES MORENO¹⁵. Por tanto, la formación lectora, desde esta perspectiva, es una actividad en la que se involucra la familia.

Por otro lado, diversos estudiosos han resaltado que los educadores son quienes también se encargan de dicha formación en el área escolar. De acuerdo con este lineamiento, para MARÍA TERESA ORTIZ MERINO¹⁶, la lectura permite el acceso al mundo de las infinitas posibilidades, el cual permite enriquecer el conocimiento de los educandos mediante la creación. Además, la autora realizó un hincapié en la formación lectora que se ha normalizado en el ámbito educativo, pues se han fomentado la lectura de culturas antiguas que no se relacionan con las culturas de la localidad. Esto, recalcó la autora, ha formado ciertos patrones de conducta que se resaltan en estereotipos.

13 PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. *Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba*, La Habana, Ciencias Sociales, 1978.

14 COLMENARES MORENO. “El cineclub como estrategia para la interconexión entre la literatura y el cine como experiencia estética”, cit.

15 Ibid.

16 MARÍA TERESA ORTIZ MERINO. “La lectura y la educación lectora”, *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, n.º 1, 2005, pp. 115 a 129, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2027126>].

Por su lado, JOSEP BALLESTER y NOELIA IBARRA¹⁷ afirmaron –al igual que COLMENARES MORENO– que la formación lectora se adapta a las nuevas normalidades o modalidades que se presentan para acceder a la lectura, tal es el caso de las personas que leen *fanfic*, *comic*, entre otros tipos. A ello, enfatizaron los autores, se le añade la evolución tecnológica y el fácil acceso a las plataformas virtuales, las cuales promueven la lectura, así como la difusión de diversos textos. Mediante este aspecto, los autores destacaron la aparición de los textos digitales, los cuales se confrontan a los formatos tradicionales.

Del mismo modo, ANASTASIO GARCÍA ROCA¹⁸ destacó la diversidad de estilos que fomentan la formación lectora, tal es el caso de los *fanarts*, *escritura amateur*, *creepypasta*, entre otros. El autor acentuó que el desarrollo de estos nuevos estilos permite la producción de nuevas destrezas, habilidades que cumplen un papel de naturaleza colaborativa para la formación lectora. Por tanto, se comprende que la formación lectora es una actividad que implica tanto la incentivación a la lectura como la producción de textos literarios, además de que es una formación que no se produce netamente en el ámbito educativo, sino que también pueden ser estimulados mediante un aprendizaje “informal”¹⁹.

De acuerdo con BALLESTER e IBARRA²⁰, la formación lectora es la actividad que no implica, tan sólo, leer por satisfacción, sino que también se relaciona con la apropiación. En otros términos, la formación lectora es comprendida como lectura, así como también con la capacidad de integrar aspectos a la lectura, criticarla, complementarla con otras lecturas, hacer que la literatura sea propia y pueda manejarse con facilidad. Por ello, los autores consideraron que la formación lectora

17 JOSEP BALLESTER y NOELIA IBARRA. “La educación lectora, literaria y el libro en la era digital”, *Revista chilena de literatura*, n.º 94, 2016, pp. 147 a 171, disponible en [<https://www.scielo.cl/pdf/rchilite/n94/arto8.pdf>].

18 ANASTASIO GARCÍA ROCA. “La formación lectora y los *fanfictions*: análisis de los procesos de comparación y recepción textuales”, en ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA, VICENT BROTONS RICO, DARI ESCANDELL y JOSÉ ROVIRA COLLADO (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, Alicante, España, Universidad de Alicante, 2016, pp. 969 a 974, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/318819115_La_formacion_lectora_y_los_fanfictions_analisis_de_los_procesos_de_cooperacion_y_recepcion_textuales#read].

19 Ídem.

20 Ídem.

no implica una actividad pasiva, dado que, en primer lugar, se busca una construcción del sentido.

Para, ZYUZINA²¹, la educación lectora se expresa como un proceso de aprendizaje, la cual se desarrolla mediante factores cognitivos y metacognitivos, factores sociales y culturales, y factores motivacionales y emotivos. De igual manera, la autora afirmó la importancia de la lectura, ya que es la que brinda el acceso a diversos conocimientos que se expresan por medio de los textos.

Por otra parte, la biblioteca escolar también puede presentarse como un interés que nace de los estudiantes, pero, para ello, se tiene en consideración diversos factores como el ambiente, el estado de ánimo, la atención. Estos factores son los que predisponen la formación lectora del estudiantado; más aún, desde esta perspectiva, la educación lectora es comprendida como la carga valorativa que se le designa a la lectura y la escritura. Por ello, la biblioteca escolar parte como un elemento que puede ser utilizado para la formación lectora. Partiendo de esta premisa, la creación y renovación de lugares que propician y fomentan la lectura deben ser, en primera instancia, los lugares que se deban adaptar a las circunstancias de la sociedad. Esto permitiría el acceso libre para toda persona que quiera obtener conocimiento²².

II. PERSPECTIVAS PARA LA FORMACIÓN LECTORA

La formación lectora se ha condicionado a los factores que se presentan en una sociedad; por ello, una educación que no considera los factores no podría desarrollarse de manera eficaz. Diversos autores señalaron diversos enfoques que se han plasmado para una adecuada formación lectora, así como literaria. De acuerdo con este lineamiento, en este apartado se explicarán las perspectivas: etnográfica, sociocultural incluyente, y crítica. Estas son las que más han destacado en la

21 ZYUZINA. "Formación lectora para la inclusión social. Estudio de la perspectiva educativa para los alumnos de la ESO en la Comunidad de Canarias", cit.

22 PATRICIA CALONJE DALY. "La biblioteca escolar y la formación lectora", en *Folios*, n.º 27, 2008, pp. 77 a 90, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941357007.pdf>].

educación lectora²³⁻²⁴⁻²⁵⁻²⁶. Además, en los siguientes capítulos los enfoques sociocultural y crítico se detallan con más explicitud.

A. Perspectiva etnográfica en la formación lectora

En primera instancia, la etnografía es un método que se originó en la antropología. Este método ha sido plasmado en diversas áreas, tales como la sociología, trabajo social, lingüística, e, incluso, en la educación. Al mismo tiempo, este método o conjunto de métodos consiste en la participación del investigador o investigadora en el ambiente que se va a explorar. Por ello, para GEMMA CELIGUETA COMERMA y JORDI SOLÉ BLANCH²⁷, la etnografía es una perspectiva que permite entender las acciones sociales desde el punto de vista del actor, de los sujetos, pero también al considerar el contexto ambiental, cultural que forma parte de la formación de las personas.

De igual forma, EDUARDO RESTREPO²⁸ sostuvo que realizar etnografía sin colocarse unos “lentes” no beneficia la investigación, debido a que este método se caracteriza por la capacidad de comprender mediante la técnica de la observación, incluso los rasgos más “invisibles” pueden resultar notorios cuando se utilizan estos “lentes etnográficos”.

Desde los lineamientos de la educación lectora, la etnografía se ha practicado como perspectiva que otorga a los docentes la capacidad de considerar y revalorizar los diferentes objetos y consumos socio-culturales que perciben los y las estudiantes, además de la atención a las subjetividades o vivencias que emergen cuando las relacionan con

-
- 23 ZYUZINA. “Formación lectora para la inclusión social. Estudio de la perspectiva educativa para los alumnos de la ESO en la Comunidad de Canarias”, cit.
- 24 FRANCO ACEVEDO y GÓMEZ. “Literatura e inclusión: influencias de la formación lectora y literaria en la educación inclusiva en la ciudad de Medellín, Colombia”, cit.
- 25 MÁRQUEZ HERMOSILLO y VALENZUELA GONZÁLEZ. “Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad”, cit.
- 26 REITANO. “Enseñanza del canon literario en escuelas secundarias desde una perspectiva etnográfica y sociocultural”, cit.
- 27 GEMMA CELIGUETA COMERMA y JORDI SOLÉ BLANCH. “Etnografía”, en *Etnografía para educadores*, Barcelona, UOC, 2015, pp. 3 a 9.
- 28 EDUARDO RESTREPO. “Labor etnográfica”, en *Etnografía. Alcances, técnicas y ética*, Lima, Bogotá, Envión editores, 2018, pp. 23 a 50.

la enseñanza lectora, pues de esta manera se trasciende de lo teórico, tal como la teoría literaria.

Esta formación para el o la docente, al aplicar la etnografía, genera un conjunto de prácticas que permiten que el educador o la educadora pueda comprender lo particular y cotidiano de cada estudiante²⁹. En otros términos, la formación en etnografía permite que los docentes puedan entender y reflexionar sobre la relación entre los conocimientos que se propician en la lectura y las prácticas cotidianas de los diferentes estudiantes.

Entonces, se concluye al indicar que la etnografía en la formación lectora permite un conocimiento de las diversidades de acuerdo con los conocimientos de los y las estudiantes, debido a que no se consideran que los saberes se mantienen sólo bajo un régimen, sino que pueden ser variados, así como lo es la sociedad. Este factor suma de importancia para la formación docente que debe realizar una educación lectora adecuada para la sociedad educada.

B. Perspectiva sociocultural en la formación lectora

Esta perspectiva manifiesta una relación con la perspectiva etnográfica, pues ambos consideran aspectos de los factores sociales y culturales, los cuales confluyen en la formación de los mismos estudiantes. Esto permite que un desarrollo mucho más inclusivo con la diversidad estudiantil. La perspectiva sociocultural, postulada por BOMBINI, se contrapone a la teoría literaria, la cual es limitada para la formación, debido a que se considera una hegemonía específica en cuanto a los saberes que se imparten, además de considerarlas como únicas para la educación de los estudiantes³⁰. En otras palabras, la teoría literaria no presenta una visualización de la diversidad de conocimientos que pueden poseer los y las estudiantes.

29 REITANO. “Enseñanza del canon literario en escuelas secundarias desde una perspectiva etnográfica y sociocultural”, cit.

30 ÚRSULA ARGANAÑARAZ, GUSTAVO BOMBINI, ENZO CONSTANTINO Y SABRINA MARTÍN. “Dentro/fuera: oralidad, lectura y escritura como prácticas inclusivas”, en *Redes de Extensión*, n.º 5, 2019, pp. 23 a 34, disponible en [<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/6160>].

FACUNDO NIETO³¹ planteó que la perspectiva sociocultural manifiesta una formación reflexionada en la pedagogía, cultura, sociología e historia. Al considerar estos aspectos, se presenta un paradigma sociocultural que difiere de otras teorías o perspectivas; además, la educación de los y las docentes en este paradigma otorga una mejor visión de lo que ocurre en el aula; por tanto, se fomenta el uso de prácticas de enseñanza que se adecúen a la situación en particular, de acuerdo con NIETO. Este autor enfatizó la fuerte influencia que tiene este paradigma con los postulados de CERTEAU, debido a la educación en cuanto al “arte de hacer”:

BOMBINI apela entonces a las ideas de [sic] de CERTEAU, y a partir de ellas propone una concepción de la lectura caracterizada por cierto optimismo teórico. Según este autor, los sujetos leerían desde sus “artes de hacer”, es decir, desde una [sic] empiria transgresora³².

Entonces, desde este punto de vista se resalta la importancia de las aportaciones de CERTEAU para la integración de la perspectiva sociocultural, propuesta por BOMBINI. Además, para aclarar la concepción de perspectiva sociocultural y su impacto en la formación lectora, este paradigma ostenta una formación que es asequible para toda población, sin distinción. Así como también, dentro de esta perspectiva se considera la relación que tiene las expectativas con la práctica lectora, aquella educación que se realiza mediante el contexto social y cultural³³.

C. Perspectiva crítica en la formación lectora

La formación lectora, desde el aspecto crítico, implica una producción de cuestionamientos que se genera el lector, pues –desde esta pers-

31 FACUNDO NIETO. “La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión”, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 10, n.º 10, 2013, pp. 101 a 127, disponible en [<http://170.210.120.129/index.php/els/article/view/1481/1492>].

32 *Ibid.*, p. 105.

33 VALERIA CHAVARRÍA Y ANA MARÍA VIÑAS. “Prácticas socioculturales de promoción de literatura infantil y juvenil: la lectura a través del juego”, *Revista Latinoamericana de Estudios Editoriales*, n.º 1, 2019, disponible en [<http://redeseditoriales.org/ojs/index.php/Releed/article/view/releed-1-17-chavarria-vinas>].

pectiva– se busca generar una educación reflexiva en la construcción de los conocimientos. Además, GEMA MELISSA CAICEDO MOLINA y ROBERTSON XAVIER CALLE GARCÍA³⁴ resaltaron la importancia de leer, pero no solo una lectura lineal, sino una educación en la lectura en la que el lector o lectora comprenda y analice el significado de los contenidos, además de emparejar el texto leído con otros, de esta manera, la formación lectora se adecuaría para una educación crítica de los textos. También los autores destacaron el rol de una perspectiva crítica para la formación lectora, el cual implica la dirección de un pensamiento que ponga en primer plano a la reflexión y manifestar una postura examinadora de las conductas. En otros términos, presenta un corte sociológico que permite la transformación de los valores humanos y las prácticas lectoras.

III. EDUCACIÓN LECTORA MEDIANTE EL TEXTO NARRATIVO

Para indicar cómo el texto narrativo ha influenciado en la educación lectora, primero es necesario aclarar qué es texto, cuáles son los tipos que hay y en qué consiste el texto narrativo. Así que, para FRANCISCO ÁLAMO FELICES³⁵, el *texto* es aquel conjunto de enunciados, o puede ser sólo uno, que presentan una composición organizada, en la que se destaca la coherencia, el *policodificado* y el *pluriisotópico*. Estas características se clasifican mediante los siguientes parámetros: fijación verbal, desarrollo de una estructura interna, manifiesta una relación entre los textos, enunciados *ideoculturales* y presenta una predisposición para cualquier análisis.

34 GEMA MELISSA CAICEDO MOLINA y ROBERTSON XAVIER CALLE GARCÍA. “Prácticas lectoras en la biblioteca escolar: una perspectiva de la formación de usuarios a partir de la pedagogía crítica”, *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, vol. 4, n.º 1, 2019, pp. 128 a 137, disponible en [<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/21123>].

35 FRANCISCO ÁLAMO FELICES. “Las relaciones extratextuales e intratextuales entre texto narrativo y autor. Teoría y modelos”, en *AnMal Electrónica*, n.º 41, 2016, pp. 3 a 34, disponible en [http://www.anmal.uma.es/AnMal41/Texto_narrativo.pdf].

De acuerdo con NILA MENDOZA³⁶, los textos, según la forma del mensaje, se clasifican en: descriptivo, uso de la descripción para expresar el mundo real o imaginado, se usan los sentidos para representarlo; narrativo, se expresa con la intención de informar, crear, persuadir, entretener, entre otras; explicativo, consiste en brindar conocimiento; por último, argumentativo, práctica discursiva que consiste en la orientación o enseñanza.

Figura 1. Tipos de textos según la forma del mensaje



Nota: Elaboración propia con base en datos de MENDOZA³⁷.

Para describir a profundidad el *texto narrativo*, se plasma la concepción de *narración*, *narrativo* o *narrar*. De acuerdo con la Real Academia Española (en línea)³⁸, estos términos se relacionan con la siguiente definición: dar a conocer algún hecho o una historia ficticia mediante el relato. Por tanto, el *texto narrativo* consiste en la expresión de relatar una historia, en la que se involucra el narrador (persona que relata). Del mismo modo, el *texto narrativo* se identifica por la siguiente configuración: fijación de un relato (discurso) mediante el uso del texto, constitución de

36 NILA MENDOZA. *Los tipos de textos en español: formas, técnicas y producción*, Caracas, IESALC UNESCO, 2007, disponible en [<http://www.ittizimin.edu.mx/wp-content/uploads/2016/08/tipos-de-texto.pdf>].

37 Ibid.

38 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. "Narrativo", en *Diccionario de la lengua española*, edición de tricentenario, consultado el 17 de mayo de 2021, disponible en [<https://dle.rae.es/narrativo>].

un narrador y la narración, la representación del texto mediante el uso del narrador y la narración (historia)³⁹.

Figura 2. Características del texto narrativo



Nota: Elaboración propia con base en datos de ÁLAMO⁴⁰.

Por su lado, JUAN SIMÓN CANCINO PEÑA⁴¹ planteó que el *texto narrativo*, considerado desde el aspecto literario, se divide en dos géneros: el *cuento* y la *novela*. El *cuento* se entiende como la construcción de un texto que se caracteriza por la brevedad, poca cantidad de personajes y argumentos que no son difíciles de comprender. Así mismo, se clasifica en dos subtipos: el *popular* y el *literario*, el *popular* es considerado como las narrativas que se transmiten de generación en generación y es de manera

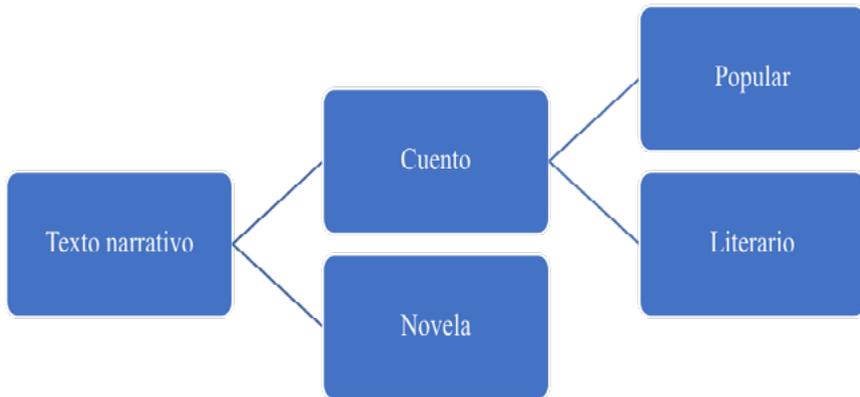
39 ÁLAMO FELICES. "Las relaciones extratextuales e intratextuales entre texto narrativo y autor. Teoría y modelos", cit.

40 Ibid.

41 JUAN SIMÓN CANCINO PEÑA. "Los dominios de la narrativa y el texto narrativo: la idea, el tema y el argumento", en *Textos narrativos*, Bogotá, Fondo Editorial Areandino, 2017, pp. 7 a 18, disponible en [<https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1421/Textos%20narrativos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

oral; mientras que, el *literario* manifiesta un autor definido, tal es el caso de las narraciones modernas. En el caso de la *novela*, esta se caracteriza por la extensión de su prosa, además del uso de capítulos⁴².

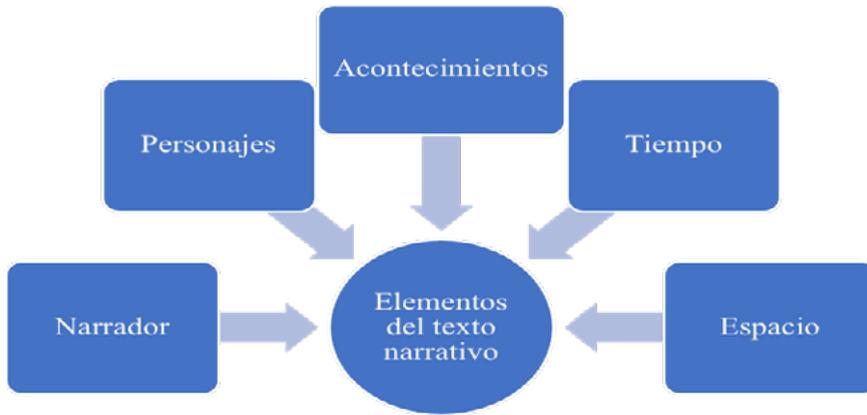
Figura 3. Tipos de textos narrativos



Nota. Elaboración propia con base en datos de CANCINO⁴³.

El *texto narrativo* consta de cinco elementos: narrador, personajes, acontecimientos, tiempo y espacio. El fin de este texto es relatar hechos (acontecimientos) que pueden ser reales o ficticios, los cuales les acontecen a ciertos personajes. La historia se narra en un tiempo y en un espacio determinado. El autor crea a un narrador, este puede ser omnisciente, el cual tiene conocimiento de los hechos que acontecen, pero es ajeno a estos; observador externo, representado como un testigo de la historia; primera persona, testigo de los hechos y suele ser el protagonista⁴⁴.

42 Ídem.
 43 Ídem.
 44 Ídem.

Figura 4. Elementos del texto narrativo

Nota. Elaboración propia con base en datos de CANCINO⁴⁵.

Así como se indicó antes, la formación lectora es la educación que se realiza a las personas para el crecimiento de sus conocimientos, la importancia reside en el uso de textos literarios que, más adelante, el estudiantado los va a familiarizar en su vida diaria. Por tanto, la formación lectora consiste tanto en la satisfacción al leer como en la capacidad de discernir, describir, criticar los textos presentados, los cuales son diversos: narrativo, descriptivo, expositivo, entre otros⁴⁶.

Al mismo tiempo, la formación lectora manifiesta una vinculación con los textos que se exponen para el desarrollo formativo, tal es el caso del empleo de narraciones clásicas: *El Quijote*, *El Lazarillo de Tormes*, entre otros. Sin embargo, ahora mismo, la educación lectora se posiciona en un contexto de revolución tecnológica. Por ello, la adaptación de estos textos a aquellos medios es cada vez más resalante, debido a que –como indicó ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA⁴⁷– los estudiantes prefieren leer desde un dispositivo, antes que escoger la manera “tradicional” (libro físico). El autor demostró que, frente a esta situación, se prioriza que el o la joven escoja el medio que le favorezca, dado que la lectura implica leer con satisfacción. Además, este autor

45 Ibid.

46 MENDOZA. *Los tipos de textos en español: formas, técnicas y producción*, cit.

47 ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA. “Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual”, en *Tejuelo*, n.º 29, 2019, pp. 105 a 130, disponible en [<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6317/439-2036-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

enfaticó la labor importante de los textos narrativos clásicos para la formación lectora durante las primeras etapas; así como también, la importancia de la temática de los *textos narrativos* que se emplean para la educación.

Por su lado, MARIELA ALEJANDRA SPLIT⁴⁸ manifestó que la formación lectora en textos narrativos debe estar acompañada de métodos que promuevan la producción de textos narrativos mediante la oralidad entre los estudiantes y el o la docente. Estas herramientas, que deben conformar parte de la metodología, permiten y favorecen el progreso, el enriquecimiento de la misma oralidad en el desarrollo multidimensional para la formación lectora. La importancia que se resalta de la oralidad –en la producción de textos narrativos y que, cada vez más, estos sean considerados por la docencia– radica en el empleo de cuentos que se consideran originarios dentro de la localidad. En otras palabras, favorece la utilización de cuentos orales, aquellos que se transmiten de manera intergeneracional, y se fomenta un desarrollo más sociocultural en la formación lectora.

Siguiendo con este lineamiento, autores como HUGO ANDRÉS ROMERO VALDÉS, MARIO MIGUEL OJEDA RAMÍREZ y MARÍA CRISTINA DÍAZ GONZÁLEZ⁴⁹ recalcaron la importancia de los textos narrativos que se producen en la localidad, aquellos textos que transmiten de generación en generación las mismas personas que pertenecen a comunidades originarias. La formación lectora ha sido una educación que se ha realizado siguiendo parámetros de las culturas occidentales, pues los relatos “clásicos” de esas culturas son plasmados en los currículos de literatura. Además, no se valorizan los textos narrativos de las comunidades originarias, señalaron ROMERO VALDÉS, OJEDA RAMÍREZ y DÍAZ GONZÁLEZ. Estos autores, en su estudio, desarrollaron un taller en el que fomentaban la lectura de textos narrativos tradicionales de Veracruz, México. Mediante este procedimiento, los autores resaltaron la formación lectora y literaria que se generaban, además

48 MARIELA ALEJANDRA SPLIT. “La narración oral en la formación de lectores y oradores comprensivos”, (tesis de Licenciatura), Córdoba, Argentina, Universidad Siglo 21, Repositorio Institucional Universidad Siglo 21, 2019, disponible en [<https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/17557>].

49 MARIO MIGUEL OJEDA RAMÍREZ. “Formación de lectores en bachillerato mediante la lectura recreativa de textos narrativos tradicionales”, en *Álabe*, n.º 19, 2019, pp. 1 a 21, disponible en [<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6317/439-2036-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

de la transmisión que repercutía, incluso, con los familiares de las estudiantes que asistieron.

Por otro lado, mediante el fomento de textos narrativos que provienen de las comunidades originarias, se beneficia el refuerzo de la identidad, aquella que es primordial también en la formación del adolescente, así como indicaron BENAVIDES TAMAYO y GONZÁLEZ⁵⁰. De igual manera, estas autoras destacaron la relevancia del uso de la tradición oral como estrategia que genera la producción literaria en los estudiantes, como también ha sido entendida como herramienta que incentiva y beneficia el hábito de lectura con satisfacción, debido a que se fundamenta, como prioridad, la satisfacción de los estudiantes en cuanto al tema de interés.

Por lo consiguiente, como se postuló antes, la formación lectora es una actividad que se caracteriza por la satisfacción que siente el lector o lectora al empezar a leer un texto, el cual puede estar relacionado a las culturas occidentales o a las culturas tradicionales. Además, esta satisfacción está ligada a la obligatoriedad que no debe presentarse al designar textos narrativos para la formación del estudiante, ya que esta obligación merma la complacencia de los educandos, así como indicó DÍEZ MEDIAVILLA⁵¹.

50 BENAVIDES TAMAYO y GONZÁLEZ. "Del relato de tradición oral al texto narrativo escrito", cit.

51 DÍEZ MEDIAVILLA. "Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual", cit.

CAPÍTULO SEGUNDO

Lectura desde el punto de vista sociocultural

La lectura, tratada como un proceso de creación que proporciona, florece y recrea el texto, es un procedimiento que posibilita que el lector construya significados con firmeza, adapte estrategias eficaces de leer y genere reflexiones sobre su misma lectura. De esa forma, la lectura debe ser vista como una interacción entre el contexto, el texto y el lector para crear y extraer significados⁵². El enfoque sociocultural permite comprender a los individuos sus respectivos desarrollos psicológicos mediante el análisis y estudio de las relaciones de la persona y su medio, lo cual involucra el contexto sociocultural en que tal persona

52 ANA MARÍA HOYOS FLÓREZ Y TERESITA MARÍA GALLEGO. “Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria”, en *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, n.º 51, 2017, pp. 23-45, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194252398003>].

se despliega⁵³ La lectura, como una práctica o evento sociocultural, contiene diversas formas de expresión que se rigen bajo el contexto⁵⁴.

Tras lo señalado, se deduce que estudiar la lectura (del mismo modo que la escritura), desde un punto de vista sociocultural, conlleva tomar en cuenta la cosmovisión y las actitudes de las personas y la relación de estas con los textos para indagar sobre el desarrollo y sostenimiento de una cultura y de las comunidades. En ese sentido, es posible aseverar la formación de un hábito lector, el cual se considera como el acto de leer de forma motivadora y periódica, no solo por entretenimiento, sino como un medio de aprendizaje, de adquisición de nuevos saberes y de enriquecimiento cultural⁵⁵.

I. ENFOQUE SOCIOCULTURAL

El enfoque sociocultural ha aflorado en las últimas décadas del siglo xx, a través de una valoración retrasada por los estudios pioneros concerniente a la relación que existe entre el desarrollo cognitivo y el lenguaje, estudios realizados por LEV VYGOTSKY durante la década de 1920 a 1930. Este psicólogo ruso investigó dentro de una institución dedicada a la enseñanza a niños con necesidades especiales y sus ideas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son de gran importancia para la educación. Otro importante partidario de este enfoque es ALEXANDER FURIA, el cual realizó investigaciones sobre los efectos de la alfabetización escolar y la colectivización en los campesinos uzbekos, por lo cual pudo demostrar que todo aquel que había pasado por una actividad cultural

-
- 53 ANDRÉS GAMBA. *Teorías y métodos. Psicología genética y enfoque histórico-cultural*, Bogotá, Fundación Universitaria del Área Andina, 2018.
- 54 MANUEL ALEJANDRO ROMERO QUESADA, RADAMÉS LINARES COLUMBIÉ y ZOIA RIVERA. “La lectura como práctica socio-cultural”, en *Bibliotecas. Anales de Investigación*, vol. 13, n.º 2, 2017, pp. 224 a 230, disponible en [<http://revistas.bnjm.cu/index.php/BAI/article/view/152/153>].
- 55 SINDY PATRICIA CARDONA PUELLO, ALEXANDER OSORIO BELEÑO, AMALFI HERRERA VALDEZ y JOSÉ MARIO GONZÁLEZ MAZA. “Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a educación superior”, en *Educación y Educadores*, vol. 21, n.º 3, 2018, pp. 482 a 503, disponible en [<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/8964/4953>].

(en este caso la escolarización) reformaba su sistema mental al usar operaciones con objetos y realidades lingüísticas⁵⁶.

El enfoque sociocultural establece que el aprendizaje es aquel proceso de interacción entre un individuo y su medio, al considerar el medio como un espacio social y cultural⁵⁷. Además, “el enfoque histórico-cultural ha otorgado un rol central a la educación en la explicación de las funciones mentales complejas asociadas con la conciencia”⁵⁸. Centrándose en el aprendizaje, este último se percibe como un proceso que no se desliga de lo social, sino que se establece como un medio para la interacción de los estudiantes, pues resalta que la identidad de los estudiantes se relaciona de cerca con el aprendizaje, pues gracias a este pueden formular conceptos sobre sí mismos⁵⁹.

Además, la teoría o enfoque sociocultural es una de las piezas disciplinares primordiales para la comprensión del efecto que generan las políticas de tutoría en las instituciones. Esta perspectiva teórica ha registrado un desarrollo relacionado a la herencia de LEV VIGOTSKY y distintas críticas que lo determinan de nuevo o solo prosigue. De esa forma, su objetivo es brindar explicaciones sobre los vínculos entre

-
- 56 ANDRÉS ALBERTO ÁVILA JIMÉNEZ. “Enfoque sociocultural y algunas aproximaciones en la enseñanza de las ciencias”, en FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. *Proyectos educativos en investigación en ciencias: articulaciones desde enfoques histórico-epistemológicos, ambientales y socioculturales*, Universidad Distrital, 2018, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/331047375_Enfoque_Sociocultural_y_algunas_aproximaciones_en_la_Ensenanza_de_las_Ciencias].
- 57 PILAR COLÁS-BRAVO, JESÚS CONDE-JIMÉNEZ Y SALVADOR REYES-DE-CÓZAR. “El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural”, en *Comunicar*, vol. 27, n.º 61, 2019, pp. 21 a 32, disponible en [<https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C61-2019-02/C61-2019-02>].
- 58 WANDA RODRÍGUEZ AROCHO. “Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural: su pertinencia para la educación contemporánea”, en *Paradigma*, vol. 41, 2020, pp. 1 a 29, disponible en [<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/874/778>].
- 59 LETICIA NAYELI RAMÍREZ RAMÍREZ Y SANTIAGO GALLUR SANTORUM. “Desarrollo de la identidad profesional de psicólogos en formación. El caso de la participación en escenarios de práctica profesional en México”, *XIV Congreso Mexicano de Investigación Educativa. COMIE*, San Luis Potosí, México, 2017, disponible en [<https://www.aacademica.org/leticia.ramirez/12>].

las actividades humanas y las situaciones culturales, institucionales e históricas en las que toman lugar tales actividades⁶⁰.

Cabe destacar que, en este enfoque, el conocimiento humano es producido desde el plano interpersonal hacia uno intrapersonal, puesto que todos los individuos surgen en un contexto sociocultural pre-existente y, por ende, luchan por internalizar las actividades culturales hasta que estas logren ser actividades mentales⁶¹.

Por otro lado, el enfoque sociocultural brinda una alternativa más respecto a la psicología transcultural, por lo cual la cultura, en términos socioculturales, es una actividad práctica, no abstracta, que se realiza por individuos específicos. Además, este enfoque es una importante forma de enseñanza-aprendizaje que otorga una capacidad expresiva extendida para la indagación didáctica⁶². Este enfoque también establece que los procesos psicológicos como el aprendizaje, la inteligencia y el lenguaje desarrollan su máxima capacidad cuando se forman dentro de la interacción con otros, puesto que, al estar en contacto con las distintas culturas, pueden emerger de manera más acelerada.

Cabe indicar que se han realizado diversos estudios donde se aplica este enfoque. Tras ello, se sostiene que las actividades de investigación educativa, de enseñanza y las de formación del docente deben asumir modelos que tomen cuenta las condiciones sociales, históricas y culturales actuales⁶³. De esa forma, es pertinente destacar que este enfoque es eficaz para brindar ítems que calculen el impacto del desenvolvimiento de la competencia digital de los maestros a través del

-
- 60 MIRIAN INÉS CAPELARI y CRISTINA ERAUSQUIN. "Aportes conceptuales y metodológicos de los enfoques socio-culturales para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría en universidades de Argentina y México", en *Perspectivas en Psicología*, n.º 10, 2013, pp. 92 a 101, disponible en [<https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/8>].
- 61 JULIÁN LABOY RÓDRIGUEZ y JOSÉ A. MALDONADO MARTÍNEZ. "Estudio del lenguaje desde la perspectiva sociocultural", en *Ánfora*, vol. 24, n.º 43, 2017, pp. 17 a 38, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6186167.pdf>].
- 62 ÁVILA JIMÉNEZ. "Enfoque sociocultural y algunas aproximaciones en la enseñanza de las ciencias", cit.
- 63 RODRÍGUEZ AROCHO. "Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural: su pertinencia para la educación contemporánea", cit.

desarrollo que sus estudiantes tengan sobre esta⁶⁴. En cuanto a la lectura, desde este enfoque, se considera que la literacidad (uso de lectura y escritura) es más que leer y escribir, puesto que se toma en cuenta las actividades que una persona desarrolla mientras lee o escribe, la razón, la finalidad, el modo y el contexto de tales actividades; además, una lectura y escritura involucran la cosmovisión que generan que la persona realice dichas acciones⁶⁵ y López. Concerniente a la creatividad, para el precursor de este enfoque, es un proceso psicológico de superioridad, así mismo, su origen ontogenético es histórico-cultural y se vincula a aquellos contextos relacionados con las actividades cotidianas, en los cuales se arriesgan ciertas herramientas de mediación semiótica. Además, se considera que la imaginación y la creatividad necesitan de la libertad interna de acción, pensamiento y cognición, y solo pueden ser alcanzadas por quienes logran estructurar adecuados conceptos⁶⁶.

GAMBA⁶⁷ indica que el enfoque sociocultural, también llamado enfoque histórico-cultural, se basa en el rol de la cultura y la interacción con el otro como procesos intermediarios para el desarrollo mental. En ese sentido, el creador de este enfoque, VYGOTSKI, consideraba que su enfoque era cultural, instrumental e histórico.

-
- 64 COLÁS-BRAVO, CONDE-JIMÉNEZ y REYES-DE-CÓZAR. “El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural”, cit.
- 65 MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA y GUADALUPE LÓPEZ BONILLA. “Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas”, en *Perfiles Educativos*, vol. 39, n.º 155, 2017, pp. 162 a 178, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922010>].
- 66 NICOLÁS ALESSANDRONI. “Imaginación, creatividad y fantasía en Lev Vygotski: una aproximación a su enfoque sociocultural”, en *Actualidad en Psicología*, vol. 31, n.º 132, 2017, pp. 45 a 60, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133255010005>].
- 67 GAMBA. *Teorías y métodos. Psicología genética y enfoque histórico-cultural*, cit.

Tabla 1. Características del enfoque sociocultural

Instrumental	Cultural	Histórico
Refiere a procesos psicológicos superiores (pensamiento y lenguaje), como instrumentos para conocer la realidad. Con ello, se afirma que a través del lenguaje el individuo conoce aspectos culturales, praxeológicos, tecnológicos y científicos.	Acepta que el pensamiento y el lenguaje están severamente relacionados con la cultura.	Apunta que las cogniciones que se poseen sobre el mundo y lo que se conoce del mundo son procesos que mutan y acontecen en momentos determinados del tiempo.

Fuente: adaptado de GAMBA (2018).

Las características de este enfoque se relacionan con los aspectos psicológicos, culturales (cosmovisión) e históricos (el cambio de pensamiento), tal como se observa en la Tabla 1. Por todo lo señalado, es propicio apuntar que el aporte principal de este enfoque es afirmar que, partiendo de las influencias de la realidad objetiva o de las experiencias socioculturales, un individuo puede crear su formación psicológica y, de esta, se relaciona con la realidad objetiva. Por lo tanto, tal formación psicológica posee un papel de regulador en las actividades y en el aprendizaje⁶⁸. Además, este enfoque también sostiene las emociones se originan de forma sociocultural y su desarrollo ocurre en situaciones de actividad vital⁶⁹, como la educación. De ese modo, el “trabajo de VYGOTSKI tuvo mucho impacto en la disciplina de la Educación”⁷⁰.

Por otro lado, se señala que a este enfoque le falta profundizar y explicar de manera más detallada desde los puntos de vista psicológico y biológico; sin embargo, se afirma que considera a la historia y a la cultura como aquellos que determinan la evolución del pensamiento⁷¹. En ese sentido, este enfoque dio origen a otros como el

68 GASPAR ORELLANA MÉNDEZ y ANA VILCAPOMA IGNACIO. “Aplicación de la teoría de Vigotsky al problema del aprendizaje en matemáticas”, en *Socialium*, vol. 2, n.º 1, 2018, pp. 12 a 16, disponible en [<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/socialium/article/view/532/729>].

69 RODRÍGUEZ AROCHO. “Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural: su pertinencia para la educación contemporánea”, cit.

70 LABOY RÓDRIGUEZ y MALDONADO MARTÍNEZ. “Estudio del lenguaje desde la perspectiva sociocultural”, cit.

71 GAMBA. *Teorías y métodos. Psicología genética y enfoque histórico-cultural*, cit.

enfoque cognitivo y sociocultural, el cual se basa en la concepción crítica del lenguaje como una capacidad humana que se consigue en el proceso de socialización de los sujetos⁷².

Para llevar a cabo una investigación con un enfoque sociocultural –de acuerdo con HERRERA *et al.*–⁷³, se realizan pasos: mirar qué, mirar dónde, mirar cómo, mirar, escuchar y hablar. El proceso de *mirar qué* establece que se debe observar de manera científica y social con el fin de recortar un segmento de la realidad y desarrollar un caso conceptualizado y nombrado de lo mirado que tenga sentido y precisión. En cuanto al *mirar dónde*, este consiste en seleccionar de forma analítica el lugar que debe mirarse, para ello, se debe tener en cuenta la población, el sector rural o urbano. Respecto al *mirar cómo*, se consideran tres fases: la mirada guiada, la mirada contextualizada y la mirada posicionada; estas tres fases conforman parte de las tácticas que se debe tomar en cuenta para un estudio sociocultural. Para la mirada guiada, es necesario comprender la visión o cosmovisión del lugar de estudio; para el caso de mirada contextualizada, se requiere visualizar de forma documentada y desde el lugar que se desea investigar. Por último, en la mirada posicionada, se observa teniendo en cuenta los valores prejuicios preceptos, todo de lo cual forma parte de nuestra construcción personal. Respecto a mirar, escuchar y hablar, estos actos se relacionan con las formas de expresión y vivir el mundo.

Tras lo explicado, MONTES y LÓPEZ⁷⁴ indican que el enfoque sociocultural no solo considera a la lectura y a la escritura como habilidades cognitivas, sino también como una práctica de interacción social que permite generar ideologías, significados y eventos culturales.

-
- 72 MARIO TINTA. “Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la comprensión de textos literarios en estudiantes de secundaria”, en *Innova Educación*, vol. 1, n.º 1, 2019, pp. 118 a 139, disponible en [<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/21/37>].
- 73 LUIS HERRERA VÁZQUEZ, GLORIA HERNÁNDEZ, ÉRICA VALDÉS y NICOLL VALENZUELA. “Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca”, en *Dialnet*, n.º 25, 2015, pp. 125 a 142, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6429438.pdf>].
- 74 MONTES SILVA y LÓPEZ BONILLA. “Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas”, cit.

II. PROCESOS PSICOLÓGICOS DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Según LABOY y MALDONADO⁷⁵, de acuerdo con el enfoque sociocultural, diversos autores sostienen que el lenguaje otorga una cualidad distintiva a los humanos, debido a que este posee no solo posee funciones mentales inferiores (procesos psicológicos básicos) de los demás grupos de especies, sino también funciones mentales superiores (procesos psicológicos superiores). En ese sentido, es cierto que este enfoque centraliza su estudio en el lenguaje, aprendizaje y pensamiento; sin embargo, considera a dos grupos de procesos psicológicos: básicos y superiores. Dentro de estos grupos, se encuentra la atención, memoria, inteligencia, lenguaje, entre otros⁷⁶.

Tabla 2. Breve descripción de los procesos psicológicos básicos

Procesos psicológicos básicos	Descripción
Sensopercepción	Función mental que utiliza las experiencias pasadas y los sentidos para conocer el mundo externo y su propio cuerpo; permite reconocer objetos, personas, animales y situaciones. Implica otras funciones como conciencia, orientación y memoria.
Atención	Es la capacidad para seleccionar y vigilar estímulos; activa los procesos de alerta y requiere de un proceso voluntario o involuntario llamado concentración. La atención está relacionada con procesos como conciencia, memoria, afecto, motivación y percepción
Memoria	Capacidad de adquirir, retener y recordar información o experiencias. Hay memoria a corto, mediano y largo plazo
Emociones	Estado complejo de la persona en donde se presentan cambios fisiológicos (respiración, pulso, secreción glandular, etc.); mentales (estados de excitación, perturbación, etc.) y sociales (deseo de filiación, alejarse, compartir con solo algunos, etc.). Permite la supervivencia y la adaptación a las diferentes situaciones que se encuentra expuesto el individuo. Existen cuatro emociones: alegría, miedo, tristeza y placer.

Fuente: GAMBA (2018).

75 LABOY RÓDRIGUEZ y MALDONADO MARTÍNEZ. “Estudio del lenguaje desde la perspectiva sociocultural”, cit.

76 GAMBA. *Teorías y métodos. Psicología genética y enfoque histórico-cultural*, cit.

Los procesos psicológicos básicos, que se visualizan en la Tabla 2, son la base y permiten que los individuos perciban y sientan todo lo que está a su alrededor⁷⁷. En otros términos, son aquellos procesos usados por todos los seres humanos, mamíferos y reptiles. La función de este grupo de procesos es comprender la realidad y asegurar la sobrevivencia⁷⁸.

Tabla 3. Breve descripción de los procesos psicológicos superiores

Procesos psicológicos superiores	Descripción
Pensamiento	Permite no actuar por instinto, sino a voluntad. Consiste en generar ideas para resolver problemas; la materia prima del pensamiento es el conocimiento. Entre más conocimiento tenga un individuo, más eficaces serán sus procesos de pensamiento
Inteligencia	Capacidad de emplear mejor los recursos del entorno. Depende del contexto y predominan diferentes inteligencias; según la teoría de HOWARD GARDNER existen siete tipos de inteligencias (lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, kinestésica, intrapersonal, interpersonal), todas las personas tienen inteligencias, solo que algunos las tienen más desarrolladas que otros
Lenguaje	Capacidad humana que, mediante la utilización de signos, permite la comunicación con otros. Existen dos tipos de lenguaje, verbal y no verbal
Aprendizaje	Permite establecer estrategias dirigidas a resolver un problema, está distribuido en toda la corteza cerebral y es una de las funciones más importantes en humanos y animales
Motivación	Estado permanente o transitorio de disposición hacia el logro de una meta o propósito, la motivación influye en la realización de una tarea. Si hay una elevada motivación el sujeto emplea un mayor número de capacidades y recursos

Fuente: GAMBA (2018).

77 PABLO MARCHETTI y GERMÁN PERENO. *Introducción a los procesos psicológicos básicos*, s. f., pp. 156 a 193, disponible en [<https://docplayer.es/22988674-Procesos-psicologicos-basicos-capitulo-3-procesos-psicologicos-basicos.html>].

78 GAMBA. *Teorías y métodos. Psicología genética y enfoque histórico-cultural*, cit.

Los procesos psicológicos superiores (Ver Tabla 3) otorgan al humano una acción voluntaria, conciliada por el lenguaje, que solo se encuentran en el humano⁷⁹. En sentido, son propios de los humanos y permiten que este comprenda una gama de habilidades cognitivas que fortalecen su adaptación e interacción. Además, para VYGOSTKI, son la base para los procesos mentales⁸⁰.

III. RECORRIDO DE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EN LA LECTURA

En un primer momento, la lectura y la escritura en la historia de la humanidad se ha asociado con el proceso de alfabetización,

ROMERO VALDÉS, OJEDA RAMÍREZ y DÍAZ GONZÁLEZ⁸¹ sostuvieron que la lectura tuvo gran importancia en los cambios del alfabeto fenicio hecho por los griegos en el año 700 a. C., por ende, se produjo un desarrollo en la filosofía occidental y en la ciencia que, en la actualidad, se conoce. Tras ello, se recalca que la lectura, al igual que la escritura, se ha relacionado con la alfabetización en un primer momento de la historia de la humanidad⁸².

DENYS PAOLA GALINDO-LOZANO y RUDY DORIA-CORREA⁸³ indicaron que la lectura es, en la actualidad, un proceso de signos que se

79 JULIÁN LABOY RÓDRIGUEZ y JOSÉ A. MALDONADO MARTÍNEZ. “Estudio del lenguaje desde la perspectiva sociocultural”, en *Ánfora*, vol. 24, n.º 43, 2017, pp. 17 a 38, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6186167.pdf>].

80 GAMBA. *Teorías y métodos. Psicología genética y enfoque histórico-cultural*, cit.

81 HUGO ANDRÉS ROMERO VALDÉS, MARIO MIGUEL OJEDA RAMÍREZ y MARÍA CRISTINA DÍAZ GONZÁLEZ. “Formación de lectores en bachillerato mediante la lectura recreativa de textos narrativos tradicionales”, en *Álabe*, n.º 19, 2019, pp. 1 a 21, disponible en [<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6317/439-2036-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

82 AUDIN ALOISO GAMBOA SUÁREZ, PABLO ALEXANDER MUÑOZ GARCÍA y LISETTE VARGAS MINORTA. “Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 12, n.º 1, 2016, pp. 53 a 70, disponible en [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742004>].

83 DENYS PAOLA GALINDO-LOZANO y RUDY DORIA-CORREA. “Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural”, *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, vol. 10, n.º 1, 2019, pp. 163 a 176, dis-

asocia con la pesquisa y restauración de sentidos y significados de manera cooperativa. Desde una perspectiva lingüística, ROMERO VALDÉS, OJEDA RAMÍREZ y DÍAZ GONZÁLEZ⁸⁴ postularon que la lectura se basa en la articulación de distintos subprocesos que se desarrollan con el fin de ejercer prácticas específicas y concretas; tales subprocesos son de nivel psicolingüístico y permiten que un sujeto acceda a determinada información codificada y que ejecute una lectura de acuerdo con su grado de atención y desarrollo para desarrollar dichos subprocesos.

Tras lo indicado, se afirma que la lectura es una práctica sociocultural condicionada por distintos aspectos sociales, políticos, culturales y económicos, por lo tanto, cualquier estudio sobre ella precisa de un panorama multidimensional que tome en cuenta los requisitos de cada época y otros aspectos que califiquen a la lectura como un proceso práctico y sociocultural⁸⁵.

Así como se indicó en el anterior acápite (2.1.), el enfoque sociocultural manifiesta un desarrollo que se relaciona con las siguientes características: *mirar qué; mirar cómo; mirar dónde; mirar, escuchar y hablar; mirar para qué*. Estos aspectos se vinculan con el desarrollo de la etnografía, método reconocido por el uso de la observación como técnica resaltante para entender los procesos socioculturales.

Del mismo modo, *mirar que* se entiende como el proceso de observar, el cual permite tener conocimiento de las complejidades (conceptos heterogéneos) que se manifiestan en el entorno social, para su desarrollo se fomentan procedimientos que permitan el adecuado acceso de lo observable. Respecto con *mirar dónde*, mantiene una relación con el lugar donde se ejecutan los procesos, estos pueden ser diversos, ya que se maneja un sistema de actividades. Al seguir con la perspectiva sociocultural, se resalta el empleo de *mirar cómo*, este paso comprende en desligar las ideologías, estereotipos, prejuicios que se tienen; es decir, manejar una visión objetiva que se fomenta mediante tres modelos: “mirada guiada”, “mirada contextualizada” y la “mirada posicionada”. Además, con respecto a *mirar, escuchar y hablar*, corresponde a la desencadenante participación que tienen el uso de los sentidos en la comunicación, tal es el caso del empleo de la vista, el oído, el olfato o el gusto; así mismo, se manifiesta la relación de la

ponible en [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/10020/8458].

84 Ibid.

85 Ibid.

lingüística con la etnografía del habla. A la postre, se considera *mirar para qué*, la cual considera estar frente a la diversidad y las dinámicas que se reinventan en las sociedades, así como también, para promover la visibilidad de estas culturas o sociedades⁸⁶.

Entonces, al seguir estos lineamientos, se sostiene que el enfoque sociocultural desarrolla una perspectiva mucho más heterogénea que otras vertientes. Además, esta perspectiva, plasmada en la formación lectora, promueve la reflexión con respecto a las prácticas sociales y lectoras que benefician una educación no hegemónica ni homogeneizada.

Por lo consiguiente, los estudiantes mantienen una libre elección de los libros que les interesa leer, así como la capacidad de analizar, criticar y reconstruir el texto escogido. En otros términos, se centra en una formación crítica de las lecturas, dado que los diversos modos que existen al leer como al producir textos, de acuerdo con JULIA ISABEL AVECILLAS ALMEIDA y FRANKLIN OMAR LUNA ORDOÑEZ⁸⁷. Estos autores también enfatizaron en la relevancia del rol que cumplen las políticas de gobierno, debido a que estas son responsables de la difusión de la lectura; del mismo modo, destacaron la importancia del involucramiento de las comunidades en diversas áreas: medios de comunicación, biblioteca, familia, entre otros.

Según AYDA CELENY AGUILAR CALDERÓN, JANETH ALEXANDER ARROYAVE BOHÓRQUEZ y CLAUDIA ANDREA GARCÍA OSORIO⁸⁸, el *enfoque sociocultural* considera las prácticas sociales como aquellas que son parte de las sociedades y se ejecutan en contextos apropiados, tal

86 ALEJANDRO VÁZQUEZ ESTRADA y ADRIANA TERVEN SALINAS (comps.). *Tácticas y estrategias para mirar en sociedades complejas*, Querétaro, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 2012.

87 JULIA ISABEL AVECILLAS ALMEIDA y FRANKLIN OMAR LUNA ORDOÑEZ. “La animación a la lectura desde la didáctica de la literatura sociocultural: una propuesta de transformación social”, *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, n.º 44, 2020, pp. 221 a 229, disponible en [[http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(221-229\)%20Avecillas,%20Luna_articulo_id654.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(221-229)%20Avecillas,%20Luna_articulo_id654.pdf)].

88 AYDA CELENY AGUILAR CALDERÓN, JANETH ALEXANDER ARROYAVE BOHÓRQUEZ y CLAUDIA ANDREA GARCÍA OSORIO. “Las prácticas de lectura y la comprensión desde una mirada sociocultural en el contexto rural”, tesis de maestría, Medellín, Repositorio Institucional Universidad de Antioquía, 2018, disponible en [<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/12198>].

es el caso de las prácticas que se desenvuelven en el aula de clases; por tanto, la escuela se convierte en el escenario donde se imparte e intercambian conocimientos. Además, las autoras resaltan las tradiciones, costumbres, necesidades propias, aspiraciones, entre otros factores que confluyen entre una gama de posibilidades que parten desde la óptica de la socio-culturalidad. Por tanto, la lectura, al ser percibida como una práctica social, se mantiene en relación con los procesos transformadores que acontezcan en la sociedad, lo cual genera también una modificación en las estructuras que designa la lectura.

Para OLGA LUCÍA GONZÁLEZ GONZÁLEZ⁸⁹, la construcción y formación sociocultural de la lectura manifiesta una vinculación con la visión del mundo que es percibido por quien los crea mediante los contextos socioculturales y personales. Del mismo modo, la autora consideró que los paradigmas lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales presentan una educación formativa para el desarrollo de una lectura crítica, la cual consiste en desentrañar, reflexionar y evaluar los textos. En otros términos, expresar sus posturas frente a las lecturas que se exponen o leen en las clases.

El aspecto sociocultural en relación a la lectura permite una formación crítica, la cual permite analizar más allá de las líneas que se expresan. Esto implica el desarrollo de habilidades afectivas y sociales, transferencias de conocimientos, búsqueda de acuerdo con diversos lectores y construcción de representaciones, solución de problemas. Las habilidades que se toman mantienen una relación contextualizada con las situaciones que se entrelazan con la interacción de la información. Por otra parte, existe una importancia de la lectura adaptada a los contextos de digitalización; es decir, en relación a los procesos evolutivos de la tecnología⁹⁰.

Por su lado, GALINDO-LOZANO y DORIA-CORREA⁹¹ enfatizaron que para la mejora en la práctica pedagógica es de importancia la inves-

89 OLGA LUCÍA GONZÁLEZ GONZÁLEZ. “Convergencia de enfoques lingüístico, psicolingüístico y sociocultural en la lectura crítica: una grúa didáctica para el docente”, (tesis de maestría), Tunja, Colombia, Repositorio Institucional Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2018, disponible en [<http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2351>].

90 MÁRQUEZ HERMOSILLO y VALENZUELA GONZÁLEZ. “Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad”, cit.

91 GALINDO-LOZANO y DORIA-CORREA. “Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural”, cit.

tigación-acción. Esto implica que los educadores y las educadoras reflexionen respecto a su accionar diario (prácticas actitudinales), para luego transformarlo y sea de mejoría para el aprendizaje. Más aún, los autores destacaron que el individualismo es un factor que dificulta el trabajo pedagógico; por ello, desde la perspectiva sociocultural, los autores concretizaron en considerar la lectura, escritura y oralidad como indicadores que confluyen para las competencias transversales.

Para el enfoque sociocultural la lectura manifiesta una concepción de práctica social; es decir, mantiene relación con los procesos sociales que pueden influir en este desarrollo, así como se señala en la siguiente cita:

Desde lo sociocultural [,] la lectura se define como una “práctica” porque es una acción con intención, cargada de valores variables de acuerdo al contexto [sic]. Debido a la posibilidad de distintas lecturas de un mismo texto [,] resulta que en esta acción de leer coexisten diferentes modos de re-producción y de interpretación⁹².

Por lo tanto, el enfoque sociocultural recoge las diversas maneras que se puede interpretar un texto, dado que no existe una sola respuesta; es decir, no se manifiesta una homogeneización del conocimiento, sino que se consideran, ante todo, las subjetividades, así como las heterogeneidades en cuanto a la interpretación, producción de los textos o la lectura y en cuanto a la presencia que la cultura de lo escrito tiene en la vida diaria de las personas⁹³.

92 EDITH SILVEIRA CAORSI. “La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca la enseñanza de la lectura”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 4, n.º 19, 2013, disponible en [<https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/169>], p. 108.

93 GAMBOA SUÁREZ, MUÑOZ GARCÍA y VARGAS MINORTA. “Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela”, cit.

IV. TRASCENDENCIA DE LA LECTURA SOCIOCULTURAL

Las destrezas socioculturales se concretan en acciones y maneras de actuar de diferentes actores, en relación con los bienes culturales; es decir, en acciones directas y practicadas de manera consciente. Ante lo anterior, es posible aseverar que la lectura se muestra como una práctica cultural si se valora al bien cultural como texto (en sus distintos modos) y a las prácticas como el proceso de lectura⁹⁴. Por su parte, MÁRQUEZ HERMOSILLO y VALENZUELA GONZÁLEZ⁹⁵ enfatiza que la lectura se concibe como una práctica sociocultural compleja, ya que se trata de conseguir información que no solo se encuentra en los sistemas tradicionales de lectura sino en otros como libros, revistas, incluso, los medios digitales e Internet. En ese sentido, se afirma que tanto la escritura como la lectura han sustituido al diálogo o conversaciones en ciertos actos primordiales de comunicación como los servicios de asistencia y las llamadas telefónicas⁹⁶. La lectura, en términos generales, es una actividad básica y transversal con respecto a las demás actividades que se desarrollan en la enseñanza, así mismo, a través de esta, se puede evaluar todo lo referente a aprendizaje. De esa forma, es relevante para el conocimiento humano y para el desenvolvimiento de los individuos en la actividad como ciudadano⁹⁷.

La lectura sociocultural se concibe como un proceso cognitivo individual, el cual se practica con propósitos sociales de una comunidad. La lectura, al igual que la lengua, la literatura, la oralidad y la escritura, se determina como una práctica social y artística en diver-

-
- 94 ROMERO QUESADA, LINARES COLUMBIÉ y RIVERA. “La lectura como práctica socio-cultural”, cit.
- 95 MÁRQUEZ HERMOSILLO y VALENZUELA GONZÁLEZ. “Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad”, cit.
- 96 OECD. *Good Jobs for All in a Changing World of Work: The OECD Jobs Strategy*, Paris, Publishing, 2018, disponible en [<https://read.oecd.org/10.1787/9789264308817-en?format=html>].
- 97 SILVEIRA CAORSI. “La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca la enseñanza de la lectura”, cit.

esos contextos, en los cuales no solo las personas privilegiadas tienen acceso⁹⁸.

Tras lo indicado, ROMERO QUESADA, LINARES COLUMBIÉ y RIVERA⁹⁹ señala que la lectura es un proceso, en el cual participan el lector y el texto como elementos esenciales que establecen una relación permanente. En ese sentido, la finalidad de este proceso es que un lector (rodeado de eventos políticos, económicos, sociales y de épocas) comprenda, asimile e interprete un texto específico. De esa forma, se produce una práctica sociocultural que se relaciona con eventos históricos, culturales, institucionales e ideológico, a la cual se llama, recalándose, lectura.

La importancia de esta lectura sociocultural radica en la existencia de textos escritos que tratan a la lectura y la escritura como prácticas esenciales para las acciones de inclusión social y participación. En ese sentido, el simple hecho de leer en una lengua nos hace parte de una comunidad, de una nación. Por su parte, MONTES y LÓPEZ¹⁰⁰ consideran que la lectura, en conjunto con la escritura, es una práctica fundamental en gran parte de las sociedades contemporáneas, dado que se encuentran en varias situaciones cotidianas como en los campos profesionales, académicos, entre otros. El hecho de que se presente, por lo general, en los espacios académicos es producto de la importancia que recibe la escuela en la fomentación de verificar que es lo que los estudiantes han aprendido. De igual forma, la escuela ayuda al desarrollo de las habilidades como a la distribución de nuevos conocimientos de las materias que se imparten en ella. GALINDO y DORIA¹⁰¹ afirman que el acto de leer es sociosemiótico, en el cual se interpretan códigos y se comprende de manera crítica la realidad cultural a la que se pertenece. Además, la lectura proporciona momentos donde se crea la subjetividad, ya que, en varias oportunidades, una persona puede encontrarse consigo misma al identificar sus angustias, anhelos, temores con las palabras de un texto, lo que genera que transforme su mismo lenguaje en parte de su pensamiento.

98 ARGANAÑARAZ, BOMBINI, CONSTANTINO y MARTÍN. “Dentro/fuera: oralidad, lectura y escritura como prácticas inclusivas”, cit.

99 ROMERO QUESADA, LINARES COLUMBIÉ y RIVERA. “La lectura como práctica socio-cultural”, cit.

100 MONTES y LÓPEZ 2017.

101 GALINDO-LOZANO, y DORIA-CORREA. “Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural”, cit.

Estudiar la lectura desde una perspectiva sociocultural es pertinente, ya que proporciona nuevos modos que tratan de averiguar las tradiciones, las creencias, las motivaciones y los protocolos del proceso de la lectura¹⁰². Toda práctica (donde se incluye la lectura y escritura) posee tres elementos que forman su concepto: pensamiento acción y uso, por ende, la lectura y la escritura mueven el pensamiento, fortalecen la participación social y tratan de insertar al individuo dentro de una cultura, por las propias intenciones de este. Tras ello, se puede afirmar que el uso de estas prácticas tiene sentido en la vida de las personas y, de esa forma, es importante al promover un sentido sobre las vidas de las personas.

102 ROMERO QUESADA, LINARES COLUMBIÉ y RIVERA. “La lectura como práctica socio-cultural”, cit.

CAPÍTULO TERCERO

Nociones fundamentales de la literacidad con formación crítica

El analfabetismo suele asociarse no solo con la incapacidad para leer y escribir, sino también con una falta de cultura en general y, así mismo, con un bajo nivel socioeconómico. Por ello, uno de los principales objetivos de la educación de cualquier país es reducir los niveles de analfabetismo entre su población. El escenario ideal para llevar a cabo dicho proceso es la escuela, a través de sus prácticas de escritura y lectura.

El proceso de enseñanza de las competencias lectoras y escriturales tiene varios niveles. El más básico es el lingüístico, en el cual el estudiante puede identificar como corresponde los signos y construir oraciones y textos de forma gramatical coherentes. Sin embargo, este proceso no es individual, sino que se construye dentro de un entorno sociocultural, que es el que determina al final la orientación del texto.

Por ello, en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura es importante recalcar un componente crítico, el cual ayudará a los estudiantes a comprender mejor el sentido del texto, su finalidad y las ideas entre líneas que muchas veces subyacen al texto. Esta capacidad solo será posible si se deja de lado la idea de que la lectura es el reflejo de una práctica individual.

Por ello, el enfoque de la literacidad privilegia el contexto social y propone que la construcción de textos refleja las prácticas socioculturales y las relaciones de poder que se establecen en la realidad. En ese sentido, los textos no son neutros ni objetivos, sino que reflejan un cierto orden social establecido y una determinada visión de la realidad.

I. GNOSEOLOGÍA DE LITERACIDAD

El término *literacidad* es un concepto que se deriva del vocablo inglés *literacy*. En un principio se había traducido como *alfabetización*¹⁰³, y se relacionaba con nociones dicotómicas sobre la presencia o ausencia de prácticas orales y escritas en una persona¹⁰⁴. Del mismo modo, debido a la complejidad misma del término, se construyeron diversas traducciones como *alfabetismo*, *escrituralidad*, *literacia*, *cultura letrada* o nociones más simples como *lectura* y *escritura*¹⁰⁵.

Todos aquellos términos, sin embargo, no precisaban el sentido original de *literacy*, el cual se refiere a un amplio conjunto de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes que se relacionan con el uso social de los textos escritos en cada comunidad¹⁰⁶. Por ello se optó por preferir el término *literacidad*, el cual se deriva de una traducción casi literal del vocablo original.

En ese sentido, la literacidad implica no solo el desciframiento de los símbolos de escritura, sino también la búsqueda de los significados implícitos del texto y la ideología que subyace entre líneas¹⁰⁷. Esta forma de entender el proceso de lectura y escritura se configura bajo un enfoque sociocultural, donde no solo se reconocen los niveles lin-

103 GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA, *Literacidad académica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2016.

104 ANGÉLICA RIQUELME ARREDONDO y JOSEFINA QUINTERO CORZO. “La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte”, en *Reflexiones*, vol. 96, n.º 2, 2017, pp. 93 a 105, disponible en [<https://www.readcube.com/articles/10.15517%2Frr.v96i2.32084>].

105 DANIEL CASSANY y JOSEP MARIA CASTELLÀ. “Aproximación a la literacidad crítica”, en *Perspectiva*, vol. 28, n.º 2, 2010, pp. 353-374, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/274669263_Aproximacion_a_la_literacidad_critica#read].

106 Ídem.

107 GAMBOA SUÁREZ, MUÑOZ GARCÍA y VARGAS MINORTA. “Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela”, cit.

güísticos y psicolingüísticos, sino también se concibe el texto como una práctica cultural, donde se reconocen las características propias de cada comunidad.

Tabla 4. Comparación de los términos asociados a la literacidad

Términos	Descripción
Alfabetización	Suele utilizarse para referirse al dominio del alfabeto (pero no a la cultura letrada) y tiene connotaciones peyorativas que se asocian a las personas o comunidades analfabetas (pobres, incultas).
Alfabetismo	Su única ventaja es que dispone de un término antónimo bastante conocido (analfabetismo), pero tiene las mismas connotaciones que <i>alfabetización</i> , además de resultar un concepto nuevo y desconocido.
Letrado (persona, comunidad letrada)	Permite establecer una distinción entre persona alfabetizada (que conoce el alfabeto) y persona letrada (culto, que domina las prácticas lectoras y escritas), pero no tiene un sustantivo identificable (se suele utilizar construcciones como “el estudio de las prácticas letradas” o “el dominio de lo letrado”).
Escrituralidad	Carece de adjetivo, además de ser un concepto poco conocido y extendido en el continente.
Cultura escrita	Es un término abstracto, puede ser útil para referirse de forma global al ámbito de estudio, aunque en otras ocasiones resulta un nombre poco esclarecedor.
Literacia	Suele verse como un préstamo del inglés y su uso es infrecuente entre los investigadores y docentes.

Nota: CASSANY y CASTELLÀ (2010).

La Tabla 4 muestra los diferentes términos que se utilizan para referirse a las prácticas relacionadas con la escritura y su uso social. Todas aquellas denominaciones se reúnen en el término *literacidad*, el cual es aceptado y utilizado por la mayoría de los autores en este campo. Por otra parte, la literacidad permite la formación de otros neologismos como *multiliteracidad*, *biliteracidad* o *literacidad electrónica*¹⁰⁸.

II. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO

La diversidad de sentidos en torno al concepto de literacidad puede deberse a la propia complejidad del término original en inglés, ya que *literacy* alude tanto a los aspectos formales del aprendizaje como a su relación con la cultura letrada¹⁰⁹. Por ello, a mediados del siglo pasado, se entendía la literacidad solo como un proceso de alfabetización.

Si bien esto fue importante para el crecimiento educativo de muchos países, ya que disminuían poco a poco sus tasas de analfabetismo, el concepto solo aludía al proceso básico de decodificación de símbolos, es decir, identificar palabras sobre un papel. Por ello, la Unesco introdujo el concepto de *funcional literacy*, para referir a un aspecto más amplio del proceso de lectura/escritura¹¹⁰.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se inició en buena parte de América Latina un proceso de alfabetización en el contexto de las políticas de modernización y desarrollo de los países, que involucró a las organizaciones educativas, sociales y a los propios Estados, los cuales dirigieron sus esfuerzos sobre todo a erradicar el analfabetismo en los sectores más populares de la población¹¹¹.

La mayoría de estos proyectos educativos orientados a la alfabetización y la promoción de la lectura partían de una noción de la literacidad concebida como un conjunto de hábitos y habilidades. A esta perspectiva se le denominó modelo autónomo de la literacidad, el cual asumía de manera acrítica los discursos y políticas sobre la modernización y el desarrollo¹¹².

La falta de una perspectiva crítica del modelo autónomo de la literacidad la llevó a ser rechazada por varios autores, quienes al observar que los procesos de alfabetización se realizaban en medio de factores sociales negativos como corrupción, migraciones forzadas, contaminación ambiental, polarización de clases socioeconómicas, entre otros, era evidente que un proceso de alfabetización no era suficiente para

109 Eva IÑESTA MENA. “Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una didáctica de las lenguas inclusiva”, en *Porta Linguarum*, n.º 27, 2017, pp. 79 a 92, disponible en [https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero27/6_Eva%20M%20Inesta.pdf].

110 *Ibid.*

111 BERENGUEL HERNÁNDEZ. “El pensamiento crítico y la literacidad crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, cit.

112 *Ídem.*

completar un desarrollo integral de los individuos y el espacio donde se desenvuelven.

En ese contexto, surgió la propuesta de los Nuevos Estudios de Literacidad –NEL–, los cuales tuvieron un origen anglosajón, pero se adaptaron con rapidez al contexto hispanohablante y se empezaron a consolidar a partir de la década de los 90 del siglo pasado¹¹³. Esta nueva perspectiva aborda la cultura escrita y la forma en que las personas se apropian o relacionan con la escritura.

Los Nuevos Estudios de Literacidad proponen que el punto de partida para el proceso de lectura ya no es el texto en sí, sino la variedad cultural que rodea a dicho texto. Por otro lado, la diversidad de las prácticas letradas deja en evidencia la existencia de relaciones de poder, las cuales pueden identificarse a través del uso del lenguaje¹¹⁴. En ese sentido, las prácticas letradas están marcadas por una serie de factores, como divisiones de tipo sexual, étnico, racial, de identidad, entre otros.

Estas prácticas poseen un sentido abstracto, en el sentido de que los usos de la escritura se engloban en medio de la cultura, lo que implica el uso de valores, sentimientos, actitudes, interacciones sociales y una conciencia sobre dichos procesos (BARTON y HAMILTON, citados en IÑESTA)¹¹⁵. Por lo demás, las prácticas letradas exponen ideologías e identidades, las cuales pueden ser dominantes o no.

Los autores de los Nuevos Estudios de Literacidad señalaron algunas propuestas, a manera de características, sobre las prácticas escritas. Las más importantes son las siguientes:

- La literacidad se comprende mejor si se aborda como un conjunto de prácticas sociales, observables en eventos donde los textos cumplen un rol fundamental.
- Las instituciones sociales (escuelas, familias, Estado) regulan y moldean las prácticas letradas, por tal razón algunas son más dominantes y visibles que otras.

113 EMILCE MORENO MOSQUERA y LUANDA REJANE SOARES. “Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina”, en *Íkala* [online], 2019, vol, 24, n.º 2, pp. 219 a 229, disponible en [<https://www.redalyc.org/journal/2550/255060697001/255060697001.pdf>].

114 *Ibid.*

115 IÑESTA MENA. “Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una didáctica de las lenguas inclusiva”, cit.

- Todos los ámbitos de la vida se circunscriben a una literacidad (que implica distintos tipos de comunicación).
- Las prácticas letradas se insertan en objetivos sociales y culturales más grandes; por ello las actividades de lectura y escritura deben situarse respecto a dichos propósitos.
- La literacidad está determinada en el pasado, como cualquier fenómeno cultural.
- Las prácticas letradas se renuevan, ya que sin parar se adquieren otras a través de procesos de aprendizaje y creación de sentidos¹¹⁶.

III. TIPOS DE LITERACIDAD

A. *Literacidad académica*

Las prácticas letradas, como ya se mencionó antes, pueden darse en varios ámbitos y de diversas formas. Uno de los espacios sociales más significativos donde se llevan a cabo estas prácticas es la universidad. Las instituciones educativas, tanto la escuela como la universidad, entre otros lugares de enseñanza, se configuran como centros de discusión y poder.

En ese sentido, las prácticas de escritura adquieren diferencias esenciales según la ideología o visión que subyace en cada espacio académico. Para HERNÁNDEZ¹¹⁷, la literacidad académica se define como prácticas discursivas propias de la enseñanza superior. Estas prácticas son lingüísticas, cognitivas y retóricas, y se relacionan con los actos de leer, escribir, hablar y pensar según las convenciones de las comunidades y disciplinas académicas.

Se afirma que son prácticas lingüísticas porque leer, escribir, hablar y pensar son acciones propias del lenguaje humano, es decir, necesitan de las palabras, y estas son parte del sistema lingüístico. Por otro lado, son prácticas cognitivas porque conocer el mundo implica nombrarlo, describirlo, interrogarlo, explicarlo, incluso reinventarlo a través de teorías, narrativas y conceptos que existen gracias al lenguaje.

116 Ibíd.

117 GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA. *Literacidad académica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2016.

También se afirma que son prácticas retóricas porque el conocimiento nuevo que se genera se establece persuadiendo al público especializado, ya que la retórica es el arte de la persuasión. En ese sentido, hablar y escribir académicamente significa hablar y escribir de forma persuasiva, según los parámetros de cada disciplina.

Con respecto a las prácticas discursivas, HERNÁNDEZ¹¹⁸ propone que se debe introducir a los estudiantes universitarios en el mundo de la literacidad académica al tomar en cuenta tres aspectos fundamentales:

- *Escritura académica*. Es la apropiación de la escritura como medio fundamental para construir y comunicar el conocimiento académico, según los propósitos y formas metodológicas de cada comunidad académica.
- *Comportamientos letrados*. Es la capacidad de brindar explicaciones ordenadas, interpretaciones, argumentos sólidos y lógicos, así como análisis abstractos.
- *Pensamiento crítico*. Es la capacidad para evaluar de forma crítica las ideas ajenas y propias, plantear preguntas importantes, identificar y solucionar problemas, transmitir ideas de forma efectiva, entre otros.

B. Literacidad crítica

Abordar un texto escrito no solo supone una decodificación de los signos, sino también asumir una determinada postura frente al discurso que se desprende del texto. En ese sentido, CASSANY y CASTELLÀ¹¹⁹ señalaron que existen diferentes actitudes y aptitudes al momento de afrontar una lectura de forma crítica, así como también hay características que se relacionan con una lectura no crítica del texto. Al respecto, ambos autores plantearon una serie de diferencias entre estas dos formas de abordar un texto.

118 Ibíd.

119 CASSANY y CASTELLÀ. “Aproximación a la literacidad crítica”, cit.

Tabla 5. Actitudes frente a las prácticas discursivas

Actitud crítica	Actitud acrítica
Realiza una lectura compleja y desde varias perspectivas.	Realiza una lectura plana y literal.
El lector identifica el contexto en que se manifiesta el texto.	No toma en cuenta el contexto.
Realiza una interpretación relativa (puede cuestionar parcialmente el texto).	Realiza una interpretación absoluta (cree entender todo o nada).
Reconoce que las cosas pueden cambiar según el punto de vista.	Piensa que las cosas se manifiestan de una sola forma.
Cuestiona la veracidad de la información y se pregunta sobre la intención del texto.	Acepta la información que encuentra en el texto sin cuestionarla.
Prefiere la precisión y fidelidad del texto antes que los resúmenes que pueden obviar algún tipo de información.	Prefiere la simplificación del mensaje.
Busca gran cantidad de información y sabe manejarla.	Maneja y requiere poca información.
Se implica en el mensaje y toma una postura frente a su contenido.	No se implica en la recepción del mensaje.
Se interesa por muchos temas.	Le interesan pocos temas.
Se fija en el lenguaje y los significados de las palabras.	No presta atención al lenguaje ni a la precisión.
Juzga los textos según su coherencia y calidad argumentativa.	No analiza la estructura o argumentación del texto.
Después de la lectura, adopta una actitud activa e interactiva.	Toma una actitud pasiva después de la lectura del texto.
En la lectura de estudio, relaciona y argumenta de forma coherente.	En la lectura de estudio, solo memoriza la información.

Nota: CASSANY y CASTELLÀ (2010).

La dimensión crítica (o criticidad) es un componente esencial de la cultura escrita actual. Para VARGAS¹²⁰, la literacidad crítica es la capacidad de escoger y filtrar cantidades enormes de información, analizar su veracidad y rigor, contrastar las fuentes y los enfoques, interpretar los contextos y la capacidad para evitar la manipulación de los discursos en los medios de comunicación tradicionales y digitales (redes sociales, internet).

120 ALONSO VARGAS FRANCO. "Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico sobre la lectura crítica)", en *Folios*, n.º 42, 2015, pp. 139 a 160, disponible en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So123-48702015000200010].

La construcción de cualquier discurso textual se ve atravesada por el pensamiento y la ideología de su autor. En ese sentido, las prácticas letradas tienen que ver con procesar aquel pensamiento y comprenderlo de forma crítica. Para hacerlo se requieren tres acciones elementales¹²¹:

- a. Situar el discurso en el contexto sociocultural de partida

Esto incluye la capacidad de identificar el objetivo del texto y situarlo en el conjunto de intereses de la comunidad, reconocer el contenido dentro del texto, identificar las voces narrativas, detectar posicionamientos ideológicos, identificar la voz del autor en un discurso polifónico, así como los significados particulares que va construyendo en el texto.

- b. Reconocer y participar en la práctica discursiva

Este requisito implica saber interpretar el texto según el género discursivo al que pertenece (artículo científico, columna de opinión, correo electrónico, etc.), identificar las características socioculturales propias del género (estructura, estilo), reconocer el uso que hace el autor de la tradición del género.

- c. Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad y en uno mismo

Esta forma implica tomar conciencia de la propia situacionalidad y de lo que los textos pretenden que se crea, tomar en cuenta las interpretaciones de los otros e integrar estas situaciones en un todo.

C. Literacidad digital

De manera tradicional, las prácticas de lectura y escritura se han desarrollado dentro de un determinado ambiente, que es en general la escuela, la universidad o cualquier institución educativa. Al mismo tiempo, las actividades de lectura se relacionaban con el soporte físico del papel; es decir, los libros impresos.

Sin embargo, con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación –TIC–, las prácticas educativas, entre ellas la lectura y las escritura, han ido modificándose y adaptándose a los nuevos formatos virtuales. Es así que ahora es común el desarrollo de una

educación virtual, donde se comparten textos enteramente virtuales y formas de producción textual interactivas como los foros en línea, las entradas de blogs, los correos electrónicos, entre otros.

La educación contemporánea ha desplazado la atención puesta sobre el profesor hacia el estudiante, sobre la base de que este no es un recipiente al que hay que llenar de conocimientos, sino que él mismo debe participar en la construcción de su aprendizaje, con la guía del docente. Bajo este enfoque, las herramientas digitales ofrecen un sinnúmero de alternativas para llevar a cabo las prácticas educativas.

Para los estudiantes, en su mayoría niños y jóvenes, el acceso a las TIC y el manejo de los entornos virtuales no supone mayores dificultades debido a que son nativos digitales (PRENSKY, citado en VARGAS FRANCO)¹²². En contraposición se encuentran los docentes, quienes, debido a su formación tradicional y generacional, son inmigrantes digitales; es decir, son sujetos que han tenido que adaptarse a los nuevos ambientes digitales.

En este actual escenario, caracterizado por el dominio de la tecnología, los Nuevos Estudios de Literacidad redefinen el concepto de literacidad e identifican una serie de prácticas letradas que se empiezan a desarrollar en escenarios ajenos a las instituciones sociales dominantes y se manifiestan cada vez más en los espacios virtuales (redes sociales e internet). De igual forma, estas prácticas no se originan desde un centro de poder, sino que parten de la vida cotidiana. A este nuevo tipo de literacidad se le identifica como vernácula¹²³.

Las prácticas vernáculas de literacidad se caracterizan por tener iniciativa propia, es decir, nacen de la motivación del estudiante para realizar sus actividades. Además, las prácticas vernáculas implican el desarrollo de estrategias informales para el aprendizaje; es decir, que se realizan fuera de la escuela o la universidad¹²⁴. Estas prácticas se validan dentro de los nuevos espacios virtuales, donde se desarrollan

122 VARGAS FRANCO. "Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico sobre la lectura crítica)", cit.

123 PATRICIA THIBAUT y MARGARITA CALDERÓN LÓPEZ. "Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad", en *Educación y Pesquisa*, 2020, vol. 46, pp. 1 a 20, disponible en [<https://www.scielo.br/j/ep/a/zqzB6cT6bpPGLTDxfNfnPck/?format=pdf&lang=es>].

124 Ídem.

y construyen al mismo tiempo que las prácticas letradas de las instituciones dominantes.

La incidencia de las TIC en las prácticas de lectura y escritura es inevitable. Además, se presentan otros factores que configuran la conceptualización de estas prácticas. VARGAS FRANCO¹²⁵ señaló que algunos de estos factores son los siguientes:

- La expansión de las tecnologías digitales.
- La divulgación del conocimiento científico por medio de la prensa escrita y digital.
- La irrupción de las redes sociales como Facebook y Twitter, entre otros.
- La transformación de la prensa escrita en prensa digital.
- Los cambios democráticos que se experimentan en todo el mundo.

IV. LITERACIDAD CRÍTICA EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

La influencia del desarrollo de las tecnologías en la educación ha sido bastante beneficioso en muchos aspectos, en especial en cuanto al acceso de la información y la interacción virtual que se puede realizar desde cualquier espacio físico. Sin embargo, la proliferación de estas mismas tecnologías supone nuevos desafíos para la educación escolar, ya que implica un desencuentro cultural entre los encargados de transmitir los conocimientos (los docentes) y los sujetos que los reciben (los estudiantes).

Según, JOSÉ GABRIEL MARÍN ZAVALA¹²⁶, estas dificultades en el proceso de enseñanza/aprendizaje se deben sobre todo a que los estudiantes manejan prácticas que son mediadas por la cultura visual y la influencia de las nuevas tecnologías. Por ello señala que es un problema que las prácticas de lectura y escritura dentro del aula de clases se sostenga en concreto sobre un soporte físico (papel), mientras que los estudiantes están inmersos en formas de comunicación cuyo soporte es en esencia virtual.

125 Ibid.

126 JOSÉ GABRIEL MARÍN ZAVALA. "Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes", en *Revista de Investigación Educativa*, n.º, 28, 2019, pp. 31 a 57, disponible en [<https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n28/1870-5308-cpue-28-31.pdf>].

El desencuentro de estas dos formas de abordar las prácticas escritas en los actuales soportes virtuales se entiende a partir del planteamiento metafórico realizado por CASSANY (a partir de la propuesta ya señalada de PRENSKY entre nativos e inmigrantes digitales), que distingue a los sujetos entre residentes y visitantes digitales¹²⁷. Mientras que el visitante digital es aquella persona que se conecta a los espacios virtuales de vez en cuando, el residente digital vive inmerso en la red y desarrolla gran parte de sus prácticas sociales a través de esta vía virtual.

Según esta diferenciación de CASSANY, los estudiantes se caracterizan por ser residentes digitales, a diferencia de los docentes, que en su mayoría son visitantes digitales. Esta brecha entre ambos sujetos se manifiesta en educación, donde el docente enfrenta el reto de proponer prácticas letradas acordes a la “identidad digital” del estudiante. Las TIC suponen una gran ayuda para dicho objetivo, aunque el manejo y el enfoque siguen siendo entera responsabilidad del docente.

La escuela al ser una institución social, se configura como un centro de poder desde el cual se ejercen prácticas de lectura y escritura que marcan el desarrollo de los estudiantes. La educación, por tanto, se concibe como parte de las políticas gubernamentales que busca la homogeneización de conocimientos¹²⁸. Sin embargo, los estudiantes no solo se alimentan de las prácticas letradas impartidas en la escuela, sino que, debido a su mayor conexión con los entornos virtuales, construyen también su conocimiento a partir de las prácticas letradas que desarrollan en internet y las redes sociales.

En una sociedad democrática, la escuela se concibe como un escenario propicio para el desarrollo de capacidades críticas y adquirir conciencia social y política. Para ello, las prácticas de lectura y escritura resultan importantes, ya que estas no solo desarrollan habilidades lingüísticas, sino también sociales. Esto es, justo, el objetivo fundamental de la literacidad crítica en el contexto educativo.

Del mismo modo, la capacidad crítica se relaciona con otros factores como el desarrollo de la lectura crítica en sus tres niveles: literal, inferencial e intertextual, y el conocimiento del contexto en el que se

127 VARGAS FRANCO. “Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico sobre la lectura crítica)”, cit.

128 GAMBOA SUÁREZ, MUÑOZ GARCÍA y VARGAS MINORTA. “Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela”, cit.

desenvuelve el texto¹²⁹. Además, se toma en cuenta la influencia de los factores tecnológicos, que abren nuevas posibilidades de prácticas textuales como los hipertextos, capaces de promover una lectura más activa y dinámica.

CAPÍTULO CUARTO

Incidencia de la lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la I. E. P. “Amancio Varona” de Tumán (2019)

A nivel mundial, la lectura es referida como una de las “competencias clave necesarias en la sociedad del conocimiento”, y la competencia lectora es planteada como un objetivo prioritario en Educación Primaria y Secundaria¹³⁰. El balance de las evaluaciones internacionales de la comprensión lectora muestra limitaciones y aportaciones. Las limitaciones se expresan en un enfoque restringido de las áreas valoradas; resultados sin duda afectados por diferencias culturales; altos costos y tiempo prolongado para obtener los resultados.

130 LUIS IZA DORRONSORO. *Las evaluaciones internacionales y la mejora de la competencia lectora de los alumnos*, Navarra, Gobierno de Navarra, 2005, p. 7.

Las aportaciones se manifiestan en el consenso amplio y multicultural respecto a la definición de objetivos; definición de objetivos globales en lectura; información sobre conocimientos y destrezas de los alumnos; comparación de resultados de distintos países participantes; favorecimiento del estudio de tendencias o evolución de resultados a lo largo del tiempo, al reportar información pertinente acerca de la marcha de los sistemas educativos; datos sobre factores asociados con el rendimiento; impulso del conocimiento de buenas prácticas de los sistemas educativos con rendimientos superiores¹³¹.

En el Perú, las prácticas lectoras escolares han sido señaladas como un problema sentido y recurrente en los últimos 25 años. La persistencia del problema lector peruano ha sido registrada y expuesta mediante resultados de evaluaciones aplicadas a nivel internacional –PISA–, continental –LLECE– y nacional –ECE–. Los resultados revelan niveles deficientes de desempeño lector y configuran no solo problemas educativos (escolares) sino en su mayoría problemas colectivos (sociales) con implicancias de gestión política (gubernamentales). El 1996, en el Perú se realizó la primera evaluación nacional de rendimiento estudiantil¹³², y en julio de 2003, a partir de los bajos resultados de aprendizajes escolares en Lectura y Matemática, el gobierno del presidente ALEJANDRO TOLEDO declaró en emergencia la educación peruana¹³³, y de inmediato puso en marcha el Programa Nacional de Emergencia Educativa –PNEE–. Mediante el Decreto Supremo 10 N.º 002-96-ED, el Ejecutivo creó la Unidad de Medición de la Calidad Educativa –UCM–, una instancia técnica del Ministerio de Educación destinada a generar y conformar un sistema de evaluación de la calidad que brinde información relevante para la toma de decisiones en política educativa, y que “mantenga a la comunidad educativa, y a la sociedad en su conjunto, informada respecto de los procesos y resultados de nuestro sistema educativo”. La UCM realizó cuatro evaluaciones del rendimiento escolar a escala nacional: Crecer (1996, 1998), Evaluación Nacional

131 Ibid., p. 23.

132 CARMEN MONTERO. “La emergencia educativa 2003-2006. Andanzas y ninguneos de un programa estatal”, en CARMEN MONTERO, NATALIA GONZÁLEZ, CAROLINA DE BELAUNDE, MARIANA EGUREN Y FRANCESCA UCCELLI. *El estado de la educación: estudios sobre políticas, programas y burocracias del sector*, pp. 17 a 142, Lima, IEP, 2009, p. 18, disponible en [<http://spainshobo.com/detalle/180779detalle.pdf>].

133 Ibid., p. 17.

(2001, 2004); y participó en estudios internacional de evaluación educacional: el Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados (1997); el Programa de Indicadores Mundiales de la Educación –WEI–, organizado e implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE–; y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes –PISA–, también desarrollado por la OCDE¹³⁴. Uno de los aprendizajes o desempeños valorados en estas evaluaciones correspondió a la comprensión de textos (lectura).

En la región Lambayeque, la Evaluación Censal de Estudiantes, ECE 2016¹³⁵, incluyó la valoración de 3 capacidades lectoras de los estudiantes de 2.º de secundaria: “recupera información” (capacidad literal), “infiere el significado del texto” (capacidad inferencial), “reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto” (capacidad crítica)¹³⁶. Los resultados regionales dieron cuenta que en las tres unidades de gestión educativa local (Chiclayo, Ferreñafe, Lambayeque) los porcentajes mayores de logro lector estuvieron en el nivel “de inicio” y “en proceso” (Chiclayo, 37,9%, en inicio; Ferreñafe, 37,9%, en inicio-proceso; Lambayeque, 45,5%, en inicio proceso).

En el nivel “satisfactorio”, en cambio, se dieron los menores porcentajes de logro lector, resultados también evidenciados en los rubros de sexo (hombres, 12,0%; mujeres, 15,6%), gestión (estatal urbano, 10,2%; no estatal, 23,9%) y área (urbana, 14,5%; rural, 1,6%). Las deficiencias formativas escolares impactan en las posibilidades de acceso al bienestar personal y social, en la satisfacción de los retos de superación de la pobreza y en las posibilidades de desarrollo de la ciudadanía de los individuos que conforman una sociedad; e al igual, también afectan las opciones de crecimiento y construcción de una nación desarrollada, integrada y justa¹³⁷. Las problemáticas generales y específicas del sector educativo impactan de manera inadecuada e insatisfactoria en el sector social.

134 Ibid., pp. 24 a 25.

135 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Resultados de la ECE 2016. ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Lambayeque*, Lima, SICRECE, 2016b.

136 Ibid., p. 10.

137 MONTERO. “La emergencia educativa 2003-2006. Andanzas y ninguneos de un programa estatal”, cit., p. 19.

I. OBJETIVO GENERAL

Evaluar la incidencia de una secuencia didáctica de lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Diagnosticar el estado previo de desarrollo de la literacidad crítica de los referidos estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

Diseñar una propuesta didáctica de lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes

Aplicar la propuesta didáctica de lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes;

Evaluar la propuesta didáctica de lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

III. HIPÓTESIS GENERAL

La lectura sociocultural de textos narrativos incide de forma significativa en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

IV. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

La lectura sociocultural del texto narrativo incide en la dimensión identificación/organización para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

La lectura sociocultural del texto narrativo incide en la dimensión análisis-deducción para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

La lectura sociocultural del texto narrativo incide en la dimensión toma de posición-discusión para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

V. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La investigación es de tipo cuantitativa, experimental, establece la relación medible entre una variable independiente y una variable dependiente, acorde con un vínculo causa-efecto entre ambas variables:

VI (causa) → VD (efecto)

VI: Variable independiente (Lectura sociocultural del texto narrativo).

VD: Variable dependiente (Desarrollo de la literacidad crítica).

Con base en los tipos de diseño de CAMPBELL y STANLEY¹³⁸, el diseño es preexperimental, de pretest y postest con un solo grupo, no hay ningún control, se manipula y maximiza el efecto de la variable independiente en la variable dependiente, y se establece una comparación entre los estados *previo* (pretest) y *posterior* (postest) en un solo grupo experimental.

$G_1 \quad O_1 \quad X \quad O_2$

G_1 : Un solo grupo

O_1 : Pretest

O_2 : Postest

X: Estímulo, condición experimental

Operacionalización de variables

Variable independiente: Lectura sociocultural del texto narrativo.

Proceso y práctica de interacción con las *formas* (estrategias, retórica, secuencia textual) y *contenidos* (tópicos, mundo representado, trama, características y motivaciones de personaje) de un *texto narrativo*, rela-

cionándolo con los factores *contextuales* (identidades y posicionamientos del narrador y narratario, propósitos e intenciones del narrador, procesos histórico-sociales, género discursivo, estereotipos, creencias, valores, ideologías, tensiones) e *intertextuales* (textos en interrelación dialógica) que participan en las instancias de *producción textual* (emisión narrativa) y *comprensión textual* (recepción narrativa).

Variable dependiente: Desarrollo de la literacidad crítica.

Formación y transformación de las potencialidades lectoras de los estudiantes en tres niveles de saberes lectores: saber lector narrativo selectivo (exploración narrativa: la narración en las prácticas sociales), saber lector interpretativo (análisis e interpretación narrativa: la narración en las configuraciones textuales) y saber lector interpelativo (toma de posición y discusión narrativa: la narración bajo la opinión, sustentación, evaluación, debate, defensa, refutación), al actuar como participante de prácticas letradas escolarizadas de la lectura sociocultural del texto narrativo.

La **operacionalización de variables** considera las dimensiones, indicadores y subindicadores de ambas variables, con sus respectivas técnicas e instrumentos de registro.

La lectura sociocultural del texto narrativo, por su condición didáctica, tiene como dimensión central las *secuencias lectoras*, cuyos indicadores son la *selección lectora*, *interpretación lectora* e *interpelación lectora*, cada cual con su respectivo sistema de subindicadores traducibles en acciones formativas lectoras específicas. La técnica de *sistematización* designa el ordenamiento y disposición conceptual derivados en lo operativo a partir de los postulados expuestos en los enfoques lectores del marco teórico. La *matriz lectora* instrumenta la operatividad de esta variable.

- La literacidad crítica, por su condición desarrollable como potencialidad humana, tiene como dimensiones tres *saberes lectores*, dispuestos según su grado de profundidad: *saber selectivo*, *saber interpretativo* y *saber interpelativo*, con sendos indicadores de *identificación-organización lectora*, *análisis-interpretación lectora* y *toma de posición-discusión lectora*, cada cual con su respectivo sistema de subindicadores traducibles en desempeños lectores específicos. La técnica de *interrogación* permite realizar el ordenamiento y disposición de preguntas cuyo contenido también es derivado en lo operativo desde los postulados expuestos en los enfoques de literacidad crítica del marco teórico. El *pretest* y *postest* instrumentan la operatividad de esta variable.

Tabla 6. Matriz de operacionalización de variables

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
Lectura sociocultural del texto narrativo	La lectura sociocultural es una opción formativa focalizada en la literacidad crítica, destaca la lectura como una práctica social, situada, contextual e intertextual, ligada a las percepciones comunitarias, las tensiones ideológicas y el ejercicio del poder; el texto narrativo es una modalidad verbal – discursiva, tipológica, secuencial – cuyas potencialidades simbólico- comunicativas trasuntan las tensiones de la vida sociocultural.	Proceso y práctica de interacción con las formas (estrategias, retórica, secuencia textual) y contenidos (tópicos, mundo representado, trama, características y motivaciones de personaje) de un texto narrativo, relacionándolo con los factores contextuales (identidades y posicionamientos del narrador y narratario, propósitos e intenciones del narrador, procesos histórico- sociales, género discursivo, estereotipos, creencias, valores, ideologías, tensiones) e intertextuales (textos en interrelación dialógica) que participan en las instancias de producción textual (emisión narrativa) y comprensión textual (recepción narrativa).	Selección	Exploración del contexto.	Controversia sobre el contexto
			Lectura	Exploración del texto.	
			Interpretación	Construcción del significado estructurado	
			Lectura	Construcción del significado comunicado	
				Opinión sobre el texto	
Desarrollo de la literacidad crítica	La literacidad crítica es una dimensión educable de la persona, contiene las potencialidades y prácticas libres y transformadoras del pensamiento del estudiante, quien, en tanto lector, fortalece sus capacidades de toma de posición, opinión, discusión y controversia ante los sentidos textuales, principalmente, ante aquello que los textos dejan de decir, dicen indirectamente o dejan sugerido como huella a ser discernida en las complejidades sociales.	Formación y transformación de las potencialidades lectoras de los estudiantes en tres niveles de saberes lectores: saber lector narrativo selectivo (exploración narrativa: la narración en las prácticas sociales), saber lector interpretativo (análisis e interpretación narrativa: la narración en las configuraciones textuales) y saber lector interrelativo (toma de posición y discusión narrativa: la narración bajo la opinión, sustentación, evaluación, debate, defensa, refutación), al actuar como participante de prácticas letradas escolarizadas de la lectura sociocultural del texto narrativo.	Identificación- Organización	Refiere narraciones que circulan en el saber sociocultural local. Clasifica las narraciones referidas según criterios formales y temáticos. Selecciona tópicos recurrentes en los textos narrativos clasificados.	Aprendizaje en inicio (00 – 10)
			Análisis- deducción	Identifica y dilucida los rasgos textuales relevantes del texto narrativo en la forma (estrategias, retórica) y contenido (tópicos, mundo representado, trama, características y motivaciones de personajes).	Aprendizaje en proceso (11 – 14)
				Identifica y dilucida los rasgos textuales relevantes del texto narrativo respecto a las identidades y posicionamientos del narrador y narratario.	Aprendizaje logrado (15 – 17)
				Identifica y dilucida los rasgos textuales relevantes en las dimensiones intencionales (propósito, intención del narrador) y contextuales (procesos histórico- sociales) del texto narrativo.	Aprendizaje destacado (18 – 20)
				Identifica y dilucida las relaciones intertextuales.	
				Explica la secuencia textual y el género discursivo del texto narrativo.	
				Reorganiza el texto narrativo a partir de los rasgos identificados.	
				Construye el sentido del texto narrativo.	
			Toma de posición- Discusión	Opina sobre el contenido y la organización textual.	
				Opina sobre la intención del narrador.	
				Sustenta su posición sobre los estereotipos, creencias, valores, ideologías y tensiones del texto narrativo.	
				Evalúa el efecto del texto narrativo en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.	
				Refuta y defiende posiciones derivadas del análisis e interpretación.	

VI. POBLACIÓN, MUESTRA Y MUESTREO

La **población** está constituida por **260** estudiantes que cursan la educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Particular Amancio Varona de Tumán, de 1.º a 5.º grados.

Tabla 7. Número de estudiantes de educación básica regular secundaria

Grado	Número de estudiantes
1.º	52
2.º	50
3.º	50
4.º	50
5.º	58
TOTAL	260

La **muestra** está constituida por 102 estudiantes del VI ciclo de estudios, total que conforma el grupo de experimento y la técnica de muestreo utilizada fue por conveniencia.

Tabla 8. Número de estudiantes de grupo de experimento

Sección	Número de estudiantes
1.º A	26
1.º B	26
2.º A	25
2.º B	25
Total	102

El *ciclo de estudios* es una división del tiempo formativo del estudiante de educación básica. Los ciclos son “unidades temporales” de desarrollo de procesos educativos, toman como referencia el lapso requerido para el desarrollo de las competencias, aportan “mayor flexibilidad y tiempo para desarrollar las competencias”¹³⁹. La educación básica (en sus niveles de inicial, primaria, secundaria) abarca siete ciclos de estudios. El grupo de experimento se ubica educativamente en el VI ciclo. La muestra fue seleccionada de manera aleatoria.

139 Ministerio de Educación, *Currículo nacional de Educación Básica Regular*, Lima, 2017, p. 159.

- Técnicas e instrumento de recolección de datos, validez y confiabilidad.

Las técnicas básicas de recolección de datos fueron dos, una por cada variable: técnica de sistematización y técnica de interrogación.

VII. TÉCNICA DE SISTEMATIZACIÓN

La técnica de sistematización refiere el procesamiento, documentación y sistematización de información disciplinar categorizada (sistema de categorías) y proposicionalizada (sistema de proposiciones) que dan sustento teórico a cada una de las variables y configuran, en conjunto, el marco teórico de la investigación.

VIII. INTERROGACIÓN

La técnica de interrogación designa el corpus de indagaciones en las potencialidades de “interacción lectora” de los estudiantes con las formas, contenidos, contextos e intertextos de un texto narrativo, adecuándose dichas indagaciones al patrón de indicadores de la *literacidad crítica* (variable dependiente). Las preguntas inquieran por los saberes lectores narrativo *selectivo* (contextual), *interpretativo* (textual) e *interpelativo* (contextual), y, en este orden, disponen de una gradualidad y movilidad interrogativa que va del contexto al texto, y del texto al contexto. En términos de literacidad crítica, la interrogación no solo examina las textualidades de la narrativa, sino la articulación de esta textualidad con los contextos de producción y recepción, y con las intertextualidades con que dialoga en la red llamada sociocultural.

Los instrumentos de recolección de datos corresponden a cada técnica: matriz lectora narrativa y pretest/postest.

IX. MATRIZ LECTORA NARRATIVA

Instrumento que funciona como organizador del enfoque lector, al tomar como punto de partida las variables del problema (lectura sociocultural del texto narrativo / desarrollo de la literacidad crítica) y como punto de llegada el enfoque lector propiamente dicho (catego-

rización → teorización → documentación → sistematización → proposicionalización)

X. PRETEST / POSTEST

Instrumento que registra la interrogación como técnica y los interrogantes como unidades enunciativas que inquietan por los niveles de literacidad crítica de los estudiantes (saber lector) respecto a la lectura sociocultural de textos narrativos. Se compone de 15 preguntas distribuidas en tres sectores de lectura, acorde con el nivel de potencialidades y capacidades lectoras examinadas: *preguntas de identificación-organización* (tres preguntas), *preguntas de análisis-interpretación* (s preguntas), *preguntas de toma de posición-discusión* (cinco preguntas). Se trata de un test, con las denominaciones *pre* y *pos* por sus momentos de aplicación, antes y después de la ejecución del estímulo.

La **validad** y **confiabilidad** del pretest/posttest se determinó sometiéndolo al juicio de tres expertos (encuesta a expertos), quienes recibieron la información pertinente (Anexo 3), con el nombre de “Lectura sociocultural de textos narrativos para desarrollar la literacidad crítica de estudiantes del VI ciclo segundo grado de educación básica regular secundaria de la institución educativa privada ‘Amancio Varona’ de Tumbán (2019)”. El instrumento tiene una estructura interna compuesta por el “objetivo”, las “instrucciones” y los “componentes de validación”. Luego del primer examen realizado por cada experto se procedió al levantamiento de observaciones, y en seguida se realizó el segundo examen, para luego derivar en los vistos buenos correspondientes.

XI. PROCEDIMIENTO

El procedimiento de aplicación de cada instrumento consistió: **primero**, en sistematizar la información disciplinar correspondiente al sustento de las variables independiente y dependiente), para lo cual ambas variables fueron *categorizadas* (variable independiente = lectura, texto narrativo / variable dependiente = literacidad crítica), *teorizadas* (enfoque sociocultural, enfoque textual, enfoque discursivo, enfoque sociopolítico), *documentadas* (fuentes de cada teoría), *sistematización* (sistemas de ideas sintéticas derivadas de cada teoría) y *proposicionalización* (sistemas de ideas analíticas correspondientes a

cada idea sintética); el conjunto de proposiciones constituyen la base conceptual del marco teórico de la investigación; **segundo**, aplicar el pretest/postest en los momentos metodológicos inicial y final de investigación a un solo grupo experimental –momentos mediados por la aplicación del estímulo de lectura sociocultural del texto narrativo–; el grupo experimental lo conformaron por 102 estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán, distribuidos en cuatro secciones de sendos grados de estudios (1.º A, 1.º B, 2.º A, 2.º B), lo que deriva las aplicaciones en un cuerpo de datos sometidos a comparación (situación *previa* / situación *posterior*).

XII. MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS

El método de análisis de datos consistió en el uso de un software estadístico SPSS, en versión actualizada, que permitió ordenar, tabular y presentarlos en tablas y figuras aptas para las respectivas interpretaciones. El análisis fue comparativo, estableció los cotejos correspondientes a los datos aportados por el pretest y postest. Por otra parte, el análisis siguió el ordenamiento marcado por los tres niveles de proceso lector: **a)** análisis de datos de saberes lectores selectivos; **a)** análisis de datos de saberes lectores interpretativos; **b)** análisis de datos de saberes lectores interrelativos. Estos niveles abrieron espacio para un análisis centrado en el sentido lector de la literacidad crítica en los desempeños lectores de los estudiantes que conformaron el grupo de experimento.

XIII. RESULTADOS

Los resultados de investigación derivan de los datos de Pretest y Postest en lectura sociocultural del texto narrativo, aplicados a 102 estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán. Los 102 estudiantes evaluados corresponden a cuatro secciones: primer grado A-B y segundo grado A-B. Las aulas de primer grado tuvieron 26 estudiantes cada una. Las aulas de segundo grado tuvieron 25 estudiantes cada una.

La presentación de resultados sigue el patrón establecido por la competencia de *literacidad crítica* (lee socioculturalmente un texto narrativo) y las tres dimensiones formativas lectoras: **a)** dimensión 1: literacidad crítica selectiva; **b)** dimensión 2: literacidad crítica interpretativa; **c)** dimensión 3: literacidad crítica interpelativa.

Cada dimensión de literacidad crítica se vincula con sendas capacidades específicas, ordenadas de forma secuencial según los niveles de profundidad crítica: **a)** capacidad lectora “selectiva”: *identificación-organización*; **b)** capacidad lectora “interpretativa”: *análisis-deducción*; **c)** capacidad lectora “interpelativa”: *toma de posición-discusión*. Lo *selectivo* se incorpora en lo *interpretativo*, y ambos se concentran en lo *interpelativo*.

Las formas y contenidos del *texto narrativo*, sus relaciones contextuales e intertextuales, como objeto de lectura, son intervenidos desde su *referencia* en los escenarios comunales (selectiva) hasta la *refutación* de sus tópicos y sentidos (interpelativa), al pasar por la construcción de esos sentidos (interpretativa).

XIV. COMPETENCIA DE LITERACIDAD CRÍTICA

Los resultados globales de literacidad crítica se expresan según los niveles de aprendizaje lector crítico y los efectos satisfactorios e insatisfactorios de aprendizaje lector crítico, acordes con los niveles en inicio, en proceso, aprendizaje logrado, aprendizaje destacado.

Tabla 9. Resultados del pre test de lectura sociocultural de un texto narrativo según escala de literacidad crítica.

Evaluación		pretest	
Escala	Valores	Cantidad de alumnos	Porcentaje
En inicio	00 - 10	57	55,9%
En proceso	11 - 14	25	24,5%
Aprendizaje logrado	15 - 17	11	10,8%
Aprendizaje destacado	18 - 20	9	8,8%
Total de muestra		102	100,0%

En el pretest, el mayor porcentaje de estudiantes se ubica en el nivel de *aprendizaje en inicio* (55,9%, 57 estudiantes), resultado que mar-

ca una amplia brecha con los estudiantes que se sitúan en el nivel de *aprendizaje destacado* (8,8%, 9 estudiantes). Estos valores porcentuales extremos justificaron el punto de partida de la mediación lectora sociocultural del texto narrativo, orientada a cerrar o reducir esa brecha; mediación que, sin embargo, no se realizó solo desde las debilidades del 55,9%, sino que en lo formativo se respaldó en los porcentajes de los niveles de *aprendizaje logrado* (10,8%, 11 estudiantes) y *aprendizaje en proceso* (24,5%, 25 estudiantes), resultados que marcan una orientación hacia el *aprendizaje destacado*. En sus resultados globales de pretest, la literacidad crítica desarrollada desde la mediación lectora sociocultural del texto narrativo presentó una base importante como punto de partida, en dos sentidos: primero, como base debilitada por 57 estudiantes en *aprendizaje en inicio* (55.9%); segundo, como base fortalecida, cada uno, por 25 estudiantes en *aprendizaje en proceso* (24,5%), 11 estudiantes en *aprendizaje logrado* (10,8%) y 9 estudiantes en *aprendizaje destacado* (8,8%). La mediación lectora actuó en un frente opuesto por 57 estudiantes distantes de lo esperado y 45 estudiantes encaminados hacia lo esperado, configurándose una situación formativa no ampliamente opuesta sino parcialmente equilibrada. Véase la tabla 9.

Tabla 10. Resultados del pre test de competencia lectora crítica lee socioculturalmente un texto narrativo

Competencia lectora crítica	Lee socioculturalmente un texto narrativo			
	Pretest		Postest	
Evaluación				
Satisfactorio (sumatoria)	725	47,39%	1012	66,14%
Insatisfactorio (sumatoria)	805	52,61%	518	33,86%
Total muestra	1530	100,00%	1530	100,00%

Los datos del pretest confirmaron el resultado global *satisfactorio* (47,39%) y *no satisfactorio* (52,61%). Se remarca que el punto de partida de la mediación lectora no tuvo, en conjunto, una brecha acentuada entre los estudiantes que *tienen* y *no tienen* competencia de literacidad crítica narrativa. Por lo tanto, la intervención sobre los resultados lectores no satisfactorios hubo de cerrar una brecha lectora de 5,22% de *no satisfacción* (*aprendizajes en inicio*), y a partir de ahí se reforzaron e incrementaron los porcentajes de *satisfacción* lectora (*aprendizajes en*

proceso, logrado y destacado). En este orden, la formación de la literacidad crítica es una instancia cuyo comportamiento no es fijo sino *en desarrollo*. Véase la tabla 5.

XV. CAPACIDAD DE LITERACIDAD CRÍTICA SELECTIVA: IDENTIFICACIÓN-ORGANIZACIÓN

La literacidad crítica selectiva es la primera instancia de desarrollo lector, corresponde a la *selección lectora* o secuencia centrada en la *exploración* del *contexto* (para identificar los espacios socioculturales en que actúan los textos narrativos) y del *texto* (para identificar las recurrencias internas formales y de contenido que abren pistas para las siguientes precisiones de tendencias y patrones narrativos). Desarrolla la capacidad de *identificación-organización* o ingreso del lector en los contextos socioculturales, entendidos como escenarios en que participan los textos narrativos en su índole socioverbal. La dimensión sociocultural de las narrativas es una de las condiciones necesarias de la literacidad crítica, pues permite observar el texto en su dimensión contextual y discursiva que lo articula con factores sociales y culturales de los entornos en que se sitúa y actúa. El estudiante percibe el texto narrativo como un suceso que ha de ser captado en su dimensión de acción narrativa que se despliega en las prácticas sociales; el texto no es una entidad neutral, es una voz participante en espacios sociales tensionados y contradictorios. Los lectores identifican los textos narrativos en sus contextos de realización y luego los organizan (clasifican, seleccionan) con fines de lectura crítica.

Tabla 11. Resultados del pre test de capacidad de literacidad crítica selectiva de identificación-organización.

Capacidad de literacidad crítica selectiva	Identificación-organización			
	Pretest		Postest	
Evaluación				
Satisfactorio (sumatoria)	121	39.54%	203	66.34%
Insatisfactorio (sumatoria)	185	60.46%	103	33.66%
Total muestra	306	100.00%	306	100.00%

Según el pretest, en términos globales, esta capacidad inicial presenta un mayor porcentaje de insatisfacción, 60,46%, frente a un porcentaje satisfactorio de 39,54%. Con ello, la *identificación-organización* se sitúa en un punto de partida parcialmente debilitado en la ruta formativa de la literacidad crítica, pues el desempeño lector evidencia que no todos los estudiantes tienden a realizar la vinculación socio-cultural *texto/contexto*. Véase la tabla 11.

XVI. CAPACIDAD DE LITERACIDAD CRÍTICA INTERPRETATIVA: ANÁLISIS-DEDUCCIÓN

La *interpretación lectora* actúa sobre los tópicos narrativos elegidos por la *selección lectora*. El lector inicia su acción al identificar un conjunto de rasgos textuales relevantes y cierra su acción construyendo el sentido textual dentro de la relación texto-contexto-intertexto. Implica la identificación y dilucidación de los rasgos textuales relevantes en los planos de representación narrativa (forma, contenido) y comunicación narrativa (participantes, intenciones, contextos, intertextos); la reorganización (a partir de los rasgos identificados y explicados), y la construcción del sentido (desde la reorganización efectuada). No se construye el sentido si no existen los “datos” para construirlo. Por ende, en el conjunto de esta secuencia, el lector aborda la significación del texto narrativo en sus dimensiones de *significado estructurado* y *significado comunicado*. Socioculturalmente, el texto narrativo no es solo una estructura de forma orgánica constituida, sino en principio una estructura comunicada, puesta en interacción entre participantes sociales del acto narrativo. La interpretación propiamente dicha corresponde a la construcción inferencial del sentido, y los procesos previos tienen carácter analítico, de ahí que en términos de capacidades lectoras se categoriza como *análisis-deducción*. El lector inquiere en los detalles textuales (analiza significados) y luego los condensa en una versión sintética de significado (construye sentidos): se activa la *identificación* de los rasgos relevantes del texto, en sus estrategias narrativas y mundo narrado, para encaminarlos hacia la *explicación*, que aporta las razones para cada rasgo identificado, y la *construcción*, que contribuye con los sentidos o direcciones globales que toma el texto en sus conexiones con los contenidos y tensiones contextuales, más sus vinculaciones intertextuales. Las intenciones, secuencias, géneros discursivos, identidades, posicionamientos, son categorías tex-

tuales-discursivas a las que el lector accede desde una actitud y acción analítica e interpretativa. El texto narrativo no es percibido como un dato lingüístico, es una voz narrativo-cultural. El análisis-deducción tipifica los rasgos relevantes en los componentes textuales narrativos internos (forma, contenido) y externos (narrador, narratario, propósito, contexto, intertextos), indicios cuya dilucidación aportan para la inferencia y deducción del sentido textual. Si, de un lado, la identificación y dilucidación son analíticas (descomposición textual), de otro lado, la construcción del sentido es interpretativa (recomposición textual). El lector avanza desde la captación de los significados textuales explicados hacia la construcción de los sentidos textuales implicados. Lo sociocultural se entrevé en la condición unitaria textual-contextual-intertextual de lo inferido y construido. Véase la tabla 11.

Tabla 12. Resultados del pre test de capacidad de literacidad crítica interpretativa de análisis-deducción.

Capacidad de literacidad crítica interpretativa	Análisis-deducción	
Evaluación	Pretest	
Satisfactorio (sumatoria)	335	46.92%
Insatisfactorio (sumatoria)	379	53.08%
Total muestra	714	100.00%

Los resultados del pretest evidencian que la segunda capacidad lectora tiene un mayor porcentaje insatisfactorio (53,08%), en coherencia con la insatisfacción de la capacidad inicial de identificación-organización. La condición interpretativa del análisis-deducción tiene relevancia lectora por su rol intermediario entre el *inicio selectivo* y el *cierre interpelativo*: por un lado, de cara a lo selectivo, lo interpretativo marca un avance desde los textos seleccionados hacia el examen y dilucidación de las texturas relevantes cuyas significaciones configuran un sentido global del texto; por otro lado, de cara a lo interpelativo, lo interpretativo establece las bases para que el lector active la toma de posición que juzga, refuta y debate el sentido construido. Sin interpretación consolidada no habría interpelación posicionada. Desde los datos del pretest, entonces, las cualidades lectoras de análisis-deducción se sitúan en un punto formativo de tensión entre lo esperable y no esperable, hecho que favoreció las proyecciones de la intervención lec-

tora sociocultural, pues *sí* existió un bloque importante de estudiantes en avance hacia la práctica interpretativa (analítico-deductiva). Véase la tabla 12.

XVII. CAPACIDAD DE LITERACIDAD CRÍTICA INTERPELATIVA: TOMA DE POSICIÓN-DISCUSIÓN

La literacidad crítica interpelativa es la tercera instancia de desarrollo lector, unida a la tercera fase didáctica: *secuencia interpelativa*, centrada en las objeciones que el lector plantea y justifica ante los contenidos y sentidos del texto. Estas *objeciones* se declaran como opiniones, evaluaciones y refutaciones que el lector desarrolla acerca del contenido, organización, intención, estereotipos, ideologías, tensiones y contextos del texto. El lector toma posición antes los sentidos textuales y los discute, ejerce literacidad crítica.

La *toma de posición-discusión* es la capacidad lectora de confrontación o respaldo a la propuesta de sentido del texto narrativo, que justifica y sustenta el por qué se confronta o respalda. Con la *toma de posición* el estudiante propone una versión lectora propia, fortalecida por bases argumentales que contrapesen los posibles significados textuales considerados refutables. Con la *discusión* el estudiante orienta la toma de posición hacia la controversia y el debate. La *toma de posición-discusión* es el espacio propio de la literacidad crítica, una práctica en que el estudiante se distancia de los significados y sentidos textuales para interpelarlos, sin asumir necesariamente los planteamientos textuales, sino para discutirlos en sus pertinencias sociales, como condición de base para la acción expresada en nuevas formas de comportamiento y participación social.

Tabla 13. Resultados del pre test de capacidad de literacidad crítica interpelativa de toma de posición-discusión

Capacidad de literacidad crítica interpelativa	Toma de posición-discusión	
Evaluación	Pretest	
Satisfactorio (sumatoria)	269	52,75%
Insatisfactorio (sumatoria)	241	47,25%
Total muestra	510	100,00%

Los resultados de pretest dan cuenta de un alto porcentaje satisfactorio global (52,75%) en la capacidad lectora de toma de posición-discusión, y con ello los estudiantes evaluados se sitúan en un estado favorable respecto al desarrollo de sus potencialidades de literacidad crítica: exponen sus puntos de vista en coherencia con los sentidos textuales construidos, aportan versiones que ‘discuten’ las significaciones textuales, ‘opinan’ sobre los contenidos inferidos. El porcentaje satisfactorio, sin embargo, se apoya en los saberes contextuales directos o vivenciales, en que los estudiantes expresan sus ‘propias ideas’ con fuerza subjetiva, apoyados en lo que ‘creen’ es la versión personal que confronta la versión textual. El contexto, entonces, aporta un conjunto de saberes empíricos que el estudiante lector asume y encamina hacia la toma de posición y discusión subjetivamente expresada. Se trata, por tanto, de una criticidad con fuerte componente de opinión (creencia), sin respaldos en sustentos sistematizados, evaluados o argumentados. Las versiones críticas estudiantiles constituyen, sin embargo, una base importante para que la mediación lectora sociocultural opere con la mira puesta en la transformación de la toma de posición y discusión de un estado y condición subjetiva a un estado y condición objetiva. En un plano objetivo, los resultados esperables con bases en saberes contextuales justificados tienen un mayor nivel de exigencia, pues se constituyen al integrar y cohesionar en la *versión propia* (toma de posición) y en la *actitud controversial* (discusión) varias dimensiones de información (textual, contextual, intertextual). Véase la tabla 13.

Tabla 14. Resultados del pre test de capacidad de literacidad crítica interpelativa de toma de posición-discusión

Lectura sociocultural de textos narrativos para el desarrollo de la literacidad crítica estudiantes del vi ciclo de educación básica regular de la institución educativa privada “Amancio Varona” de Tumán 2019-2020 Prof. Tomás Serquén Montehermozo			
ESTRUCTURA GENERAL			
Macrocomponentes			
I Concepción lectora			
“Lectura”	“Texto narrativo”	“Literacidad crítica”	
Enfoque sociocultural	Enfoques textual y discursivo	Enfoque sociopolítico	
CLEMENTE y DOMÍNGUEZ (1999); BARTON y HAMILTON (2004); CASSANY (2004, 2006); CASSANY y ALIAGAS (2007); ZAVALA (2009); Ministerio de Educación (2012-2014, 2016, 2017)	GARRIDO (1996); MANNHEIM (1999); M. ÁLVAREZ (2003); BASSOLS y TORRENT (2003); FITZGERALD (2004); VICH y ZAVALA (2004)	FREIRE (1989); CASSANY (2003, 2004, 2015); CASSANY y ALIAGAS (2007); MARTINS (2006); SERRANO y MADRID (2007); TEJADA y VARGAS (2007); CASSANY y CASTELLA (2010); HENAO y DÍAZ (2015); Ministerio de Educación (2016a, 2017); VÁSQUEZ et al. (2018); CHIROQUE (2020)	
La lectura es una práctica social	El texto narrativo es una estructura con fuerza social	Leer las ideologías de los discursos con finalidades transformadoras	
II Constitución lectora			
Situación formativa de literacidad crítica			Intención formativa de literacidad crítica
Estados constatados Competencia Capacidades / Desempeños	1 contenido formativo 1 1 de literacidad crítica 1		Estados deseados Competencia Capacidades / Desempeños Valores / actitudes
Método formativo de la literacidad crítica			
Instrumentos de enseñanza lectora Libro de narraciones Guía de lectura sociocultural del texto narrativo Espacio lector Aula	Secuencia 3		Instrumento de evaluación lectora Rúbrica Tiempo lector 32 horas
	“Interpelación lectora narrativa” Estrategia Opina Sustenta Evalúa Refuta		
	Secuencia 2		
	“Interpretación lectora narrativa” Estrategia Identifica Explica Reorganiza Construye		
Secuencia 1			
“Selección lectora narrativa” Estrategia Refiere Clasifica Selecciona			
Evaluación formativa de literacidad crítica			
Principios de evaluación • Matriz de evaluación			
III Ejecución lectora			
Plan de secuencia didáctica 1 “Selección lectora narrativa”	Plan de secuencia didáctica 2 “Interpretación lectora narrativa”	Plan de secuencia didáctica 3 “Interpelación lectora narrativa”	

Figura 5. Contexto narrativo global 1

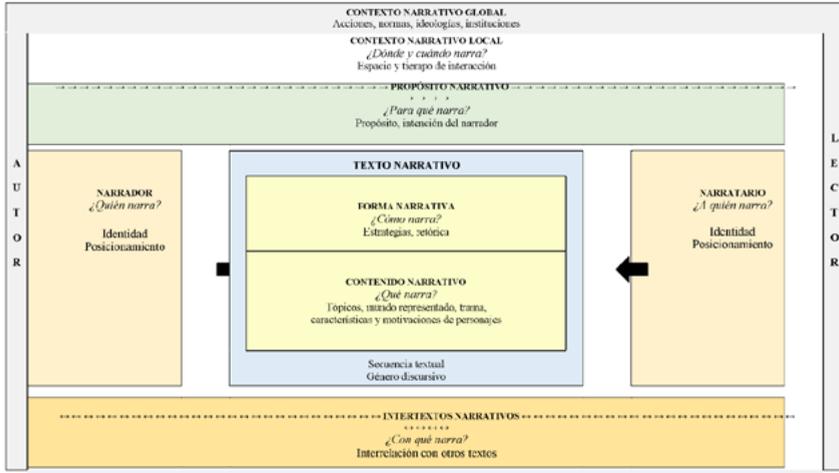


Figura 6. Contexto narrativo global 2

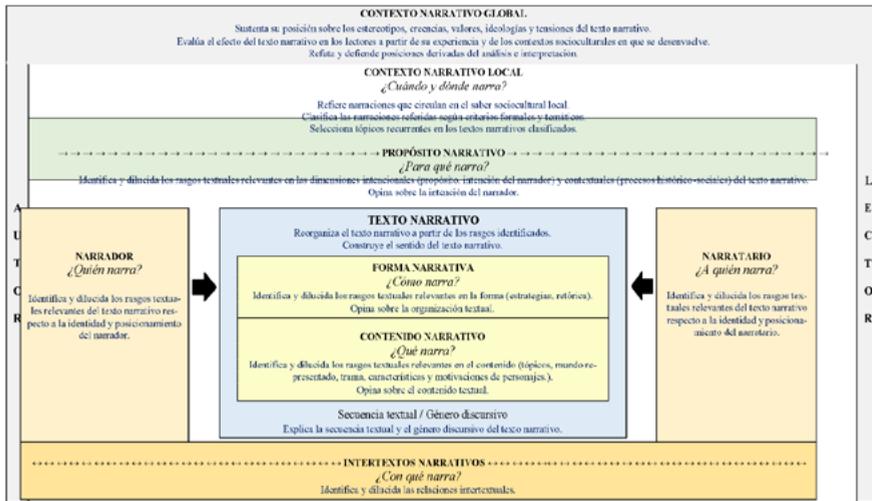


Tabla 15. Matriz lectora narrativa

MATRIZ LECTORA NARRATIVA					
Desde el problema lector		Hacia el enfoque lector			
Variables	Categorización	Teorización	Documentación	Sistematización	Proposicionalización
	¿Qué categorías?	¿Qué teorías?	¿Qué fuentes?	¿Qué sistema de ideas?	¿Qué proposiciones?
"Lectura sociocultural del texto narrativo"	"Lectura"	Enfoque sociocultural	CLEMENTE y DOMÍNGUEZ (1999); BARTON y HAMILTON (2004); CASSANY (2004, 2006); CASSANY y ALIAGAS (2007); Zavala (2009); Ministerio de Educación (2012-2014a; 2012-2014b, 2016, 2017).	La lectura es una práctica social.	El enfoque sociocultural destaca la lectura como práctica social, situada, contextual e intertextual, ligada a las percepciones comunitarias, las tensiones ideológicas y el ejercicio del poder.
	"Texto narrativo"	Enfoque textual	GARRIDO (1996); M. ÁLVAREZ (2003); BASSOLS y TORRENT (2003); FITZGERALD (2004).	El texto narrativo es una modalidad tipológica, discursiva (género) y secuencial.	El texto narrativo es una estructura verbal adscrita a un género discursivo (clasificación enunciativa), un tipo textual (clasificación sistemática) y una secuencia textual (clasificación funcional).
		Enfoque discursivo	MANNHEIM (1999); VICH y ZAVALA (2004).	El texto narrativo es una práctica etnográfica con fuerza social.	El texto narrativo participa en una práctica social, se realiza en contextos culturales de producción y recepción, en vínculo dialógico con otras textualidades, al formar parte de las interacciones, comportamientos, conocimientos y sentimientos históricos y colectivos de los grupos sociales.
"Desarrollo de la literacidad crítica"	"Literacidad crítica"	Enfoque sociopolítico	FREIRE (1989); CASSANY (2003, 2004, 2015); CASSANY y ALIAGAS (2007); MARTINS (2006); SERRANO y MADRID (2007); TEJADA y VARGAS (2007); CASSANY y CASTELLA (2010); HENAO y DÍAZ (2015); Ministerio de Educación (2016, 2017); VÁSQUEZ et al. (2018); CHIROQUE (2020).	Literacidad crítica es leer las ideologías de los discursos con finalidades transformadoras.	Si a la literacidad crítica se le añade la acción política, entonces su enfoque deriva en sociopolítico. La acción política equivale a la acción transformadora de un sujeto autónomo, con agencia social, alguien que piensa por sí mismo, sin dependencias, libre en la expresión de sus propias ideas, emancipado, promotor del cambio social.
Problematización	Fundamentación				

Incidencia de la lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica en los estudiantes del vi ciclo de Educación Básica Regular de la institución educativa privada “Amancio Varona” de Tumán 2019-2020.

XIX. CONCEPCIÓN LECTORA

A. Lectura: enfoque sociocultural

El enfoque sociocultural concibe la *lectura* como práctica social, situada, conectada con las percepciones comunitarias, las tensiones ideológicas y el ejercicio del poder. El lector, además de comprender formas y contenidos lingüístico-textuales, aprehende tópicos sociales tensionados, esferas culturales formalizadas y refractadas en las texturas verbales. La lectura es una práctica que participa en dominios, eventos y prácticas letradas, es *literacidad*¹⁴⁰, una *manera de usar* la lectura y escritura en el marco de un propósito social específico¹⁴¹. El lector y el autor adoptan diversas posiciones, aceptan valores implícitos y sistemas ideológicos, construyen una imagen suya y se reconocen como miembros de una institución y una comunidad. En la literacidad, los textos escritos se utilizan para hacer cosas distintas con retóricas diferentes¹⁴².

- 140 DAVID BARTON y MARY HAMILTON. “La literacidad entendida como práctica social”, en VIRGINIA ZAVALA, MERCEDES NIÑO-MURCIA y PATRICIA AMES (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004, pp. 109 a 139, disponible en [https://www.academia.edu/13796818/Escritura_y_sociedad_Nuevas_perspectivas_te%C3%B3ricas_y_etnogr%C3%A1ficas].
- 141 VIRGINIA ZAVALA. “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”, en DANIEL CASSANY (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2009, disponible en [<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/300-miradas-y-propuestas-sobre-la-lecturapdf-n4Q87-libro.pdf>].
- 142 DANIEL CASSANY y CRISTINA ALIAGAS. *Miradas y propuestas sobre la lectura*, *Aula de Innovación Educativa*, n.º 162, 2007, pp. 18 a 22, disponible en [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass_aliag_aula_mira.pdf?sequence=1].

B. Texto narrativo: enfoques textual y discursivo

El *texto narrativo* es una modalidad verbal –discursiva, tipológica, secuencial– cuyas potencialidades simbólico-comunicativas trasuntan las tensiones de la vida sociocultural. Desde un enfoque textual, el texto narrativo es una estructura verbal adscrita a un *género discursivo* (clasificación enunciativa), un *tipo textual* (clasificación sistemática) y una *secuencia textual* (clasificación funcional)¹⁴³. Desde un enfoque discursivo, el texto narrativo participa en una práctica social, se realiza en contextos culturales de producción y recepción, en vínculo dialógico con otras textualidades, al formar parte de las interacciones, comportamientos, conocimientos y sentimientos históricos y colectivos de los grupos sociales¹⁴⁴.

C. Literacidad crítica: enfoque sociopolítico

La *literacidad crítica* contiene las potencialidades y prácticas de libre pensamiento del estudiante, quien fortalece sus capacidades de toma de posición, opinión, discusión y controversia ante los sentidos textuales, sobre todo, ante aquello que los textos dejan de decir, dicen indirectamente o dejan sugerido como huella a ser discernida en las complejidades sociales. La literacidad no se localiza solo en la mente de las personas, o en los textos leídos, o escritos, sino también se sitúa en las interacciones interpersonales, *en lo que la gente hace* con los textos¹⁴⁵. La *literacidad crítica* es la acción de *leer la ideología de los discursos*¹⁴⁶⁻¹⁴⁷. Hay literacidad crítica cuando el lector se empodera y desarrolla su propia práctica y su propia ideología, dialogante o re-

143 MARGARITA BASSOLS y ANNA TORRENT. *Modelos textuales: teoría y práctica*, Barcelona, Eumo-Octaedro, 2003, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4056535.pdf>].

144 VÍCTOR VICH y VIRGINIA ZAVALA. *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 2004.

145 ZAVALA. “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”, cit.

146 CASSANY y CASTELLÀ. “Aproximación a la literacidad crítica”, cit.

147 CASSANY. *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*, cit.

sistente¹⁴⁸⁻¹⁴⁹⁻¹⁵⁰. Si a la literacidad crítica se le añade la *acción política*, entonces su enfoque deriva en *sociopolítico*. La acción política equivale a la *acción transformadora* de un sujeto autónomo, con agencia social, alguien que piensa por sí mismo, sin dependencias, libre en la expresión de sus propias ideas, emancipado, promotor del cambio social¹⁵¹⁻¹⁵²⁻¹⁵³.

XX. CONSTITUCIÓN LECTORA

A. Situación formativa de la “literacidad crítica”

La situación formativa o estado real de literacidad crítica se establece sobre la base de los resultados de *Pretest de lectura sociocultural de un texto narrativo*, aplicado el 2 de octubre de 2019 a 120 estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán. La literacidad crítica fue diagnosticada en 15 ítems de lectura sociocultural que cubrieron los desempeños de tres capacidades lectoras críticas: identificación-organización (seleccionar el texto narrativo), análisis-deducción (interpretar el texto narrativo), toma de posición-discusión (interpelar el texto narrativo).

El mayor porcentaje de estudiantes se ubica en “aprendizaje en inicio” (55,9%9), equivalente a 57 estudiantes, cifra que marca una amplia brecha en relación con los estudiantes situados en “aprendi-

-
- 148 DANIEL CASSANY. “Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximación a la comprensión crítica”, en *Lectura y Vida*, vol. 25, n.º 2, 2004, pp. 6 a 23, disponible en [<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprendiolectora/explorandonecesidadesactualesdecompresion.pdf>].
- 149 CASSANY y ALIAGAS. “Miradas y propuestas sobre la lectura”, cit.
- 150 CASSANY y CASTELLÀ. Aproximación a la literacidad crítica, cit.
- 151 PAULO FREIRE. *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1989.
- 152 HENRY GIROUX y PETER MCLAREN. “Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia”, en HENRY GIROUX y PETER MCLAREN. *Sociedad, cultura y educación*, Madrid-Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1998, pp. 137 a 160, disponible en [<https://ebin.pub/sociedad-cultura-y-educacion.html>].
- 153 S. CHIROQUE. “Educación y desarrollo de la criticidad”, [diapositivas], Puno, Colegio de Profesores de Puno, 2020.

zaje destacado” (8,8%), equivalente a nueve estudiantes. Estos valores porcentuales funcionaron como punto de partida cuantitativo de la mediación lectora sociocultural, orientada a cerrar o reducir esa brecha. Dado el ciclo de estudios que cursan los estudiantes evaluados, la mediación se torna pertinente, pues sentaría bases de criticidad desde los primeros grados de educación secundaria.

La mediación no se realizó solo desde las debilidades del 55,9%, sino que dispuso un respaldo formativo fortalecido por el “aprendizaje logrado” (10,8%, 11 estudiantes) y el “aprendizaje en proceso” (24,5%, 25 estudiantes), resultados que instauraron una orientación favorable hacia lo “destacado”. La reducción del 55,9%, o su eliminación, tuvo, por ende, todas las posibilidades para una ejecución efectiva, pues ante dicho porcentaje se actuó al apelar a las fuerzas de los tres porcentajes restantes.

Por consiguiente, la literacidad crítica desarrollada a partir de la mediación de la lectura sociocultural del texto narrativo, presentó en sus resultados globales de pretest una base importante como punto de partida. Las ventajas de esta base se dieron en dos sentidos: *primero*, como base debilitada en 57 estudiantes en “aprendizaje en inicio” (58,8%); *segundo*, como base importante fortalecida, cada uno, por 25 estudiantes en “aprendizaje en proceso” (24,5%), 11 estudiantes en “aprendizaje logrado” (10,8%), y 9 estudiantes en “aprendizaje destacado” (8,8%).

La mediación formativa lectora sociocultural, por ende, actuó en un frente opuesto por 57 estudiantes distantes de lo proyectado, y 45 estudiantes encaminados hacia lo proyectado, configurándose una situación formativa no de manera amplia opuesta sino parcial equilibrada. La intervención sobre los resultados lectores no satisfactorios hubo de cerrar, en primera instancia, una brecha lectora de 5,22% de no satisfacción (aprendizajes en inicio), y a partir de ahí reforzar e incrementar los porcentajes de satisfacción lectora (aprendizajes en proceso, logrado y destacado). En este sentido, la formación de la literacidad crítica es una instancia cuyo comportamiento no es fijo sino de desarrollo.

B. Intención formativa de la “literacidad crítica”

Las intenciones formativas establecen los estados deseados de literacidad crítica, su paso de los niveles de “inicio” y “proceso”, hacia los niveles “logrado” y “destacado”. Las intenciones tienen dos entradas

formativas: *cognitiva* (intelectiva) y *afectiva* (valorativa). En lo cognitivo, intervienen la competencia de literacidad crítica, tres dimensiones de saberes lectores críticos, tres capacidades lectoras críticas y quince desempeños lectores críticos. En lo afectivo, convergen un enfoque transversal, un valor y una actitud. La junción cognitivo-afectiva configura la integralidad formativa lectora sociocultural con el texto narrativo, orientada hacia el desarrollo de niveles satisfactorios de literacidad crítica, componente clave de una educación ciudadana autónoma¹⁵⁴.

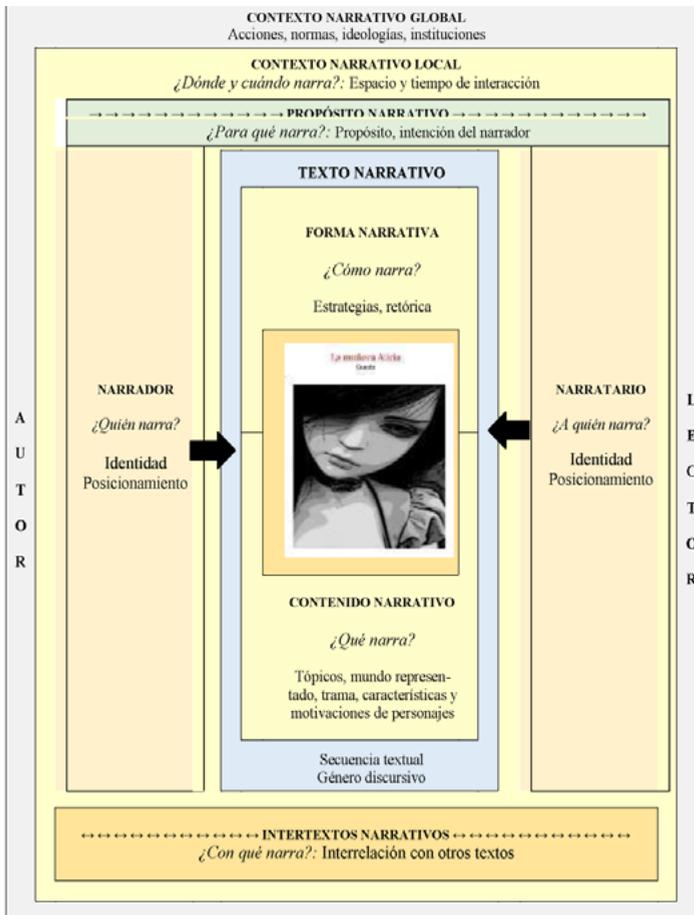
Tabla 16. Intención cognitiva

Intención cognitiva			
Literacidad crítica	Dimensiones lectoras críticas	Capacidades lectoras críticas	Desempeños lectores críticos
Literacidad crítica: lee socioculturalmente un texto narrativo	Saber lector narrativo selectivo	Identificación-organización	1. Refiere narraciones que circulan en el saber sociocultural local.
			2. Clasifica las narraciones referidas según criterios formales y temáticos.
			3. Selecciona tópicos recurrentes en los textos narrativos clasificados.
	Saber lector narrativo interpretativo	Análisis-interpretación	4. Identifica y dilucida los rasgos textuales relevantes del texto narrativo en la forma (estrategias, retórica) y contenido (tópicos, mundo representado, trama, características y motivaciones de personajes.).
			5. Identifica y dilucida los rasgos textuales relevantes del texto narrativo respecto a las identidades y posicionamientos del narrador y narratorio.
			6. Identifica y dilucida los rasgos textuales relevantes en las dimensiones intencionales (propósito, intención del narrador) y contextuales (procesos histórico-sociales) del texto narrativo.
			7. Identifica y dilucida las relaciones intertextuales.
			8. Explica la secuencia textual y el género discursivo del texto narrativo.
			9. Reorganiza el texto narrativo a partir de los rasgos identificados.
			10. Construye el sentido del texto narrativo.
	Saber lector narrativo interpretativo	Toma de posición-discusión	11. Opina sobre el contenido y la organización textual.
			12. Opina sobre la intención del narrador.
			13. Sustenta su posición sobre los estereotipos, creencias, valores, ideologías y tensiones del texto narrativo.
			14. Evalúa el efecto del texto narrativo en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.
			15. Refuta y defiende posiciones derivadas del análisis e interpretación.
Intención afectiva			
Enfoque transversal	Valor	Actitud	
Intercultural	Diálogo intercultural	Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.	

XXI. CONTENIDO FORMATIVO DE “LITERACIDAD CRÍTICA”

Texto narrativo: “La muñeca Alicia”, del libro *Narraciones líricas Serquén*, (2019) de TOMÁS SERQUÉN MONTEHERMOZO. El contenido se estructura acorde con los componentes comunicativos del texto: género discursivo narrativo (clase de texto); secuencias, trama, mundo representado, tópicos (qué narra); estrategias narrativas (cómo narra); propósito narrativo (para qué narra); identidades y posicionamientos del narrador y narratario (quién narra, a quién narra); contextos narrativos local y global (en qué entorno se narra); intertextos narrativos (con qué otros textos se narran).

Figura 7. Contenido formativo de “literacidad crítica”



XXII. MÉTODO FORMATIVO DE “LITERACIDAD CRÍTICA”

El método formativo de literacidad crítica plantea la ruta secuencial, estratégica e instrumentada a seguir en la enseñanza-aprendizaje del texto narrativo seleccionado (“La muñeca Alicia”), con miras al logro destacado de las intenciones cognitivas y afectivas anticipadas, previstas o proyectadas como estados lectores deseados. La organización del método toma en cuenta una *dimensión interna* y una *dimensión externa*. La dimensión interna está conformada por las *secuencias lectoras* y las *estrategias lectoras*. La dimensión externa está compuesta por los *instrumentos de enseñanza y evaluación lectora*, el *espacio lector* y el *tiempo lector*.

- Dimensión interna: Secuencias lectoras, estrategias lectoras

Las *secuencias lectoras* designan los momentos formativos de la literacidad crítica, los cuales cambian en intensidad y profundidad acorde con las capacidades lectoras sobre las que actúan, los desempeños lectores que atienden, y los sectores o aspectos del texto narrativo que se estudian. Las secuencias siguen un ordenamiento gradual “selectivo” (qué tópico textual narrativo), “interpretativo” (qué sentido textual narrativo), “interpelativo” (posición ante el sentido textual narrativo).

El estudiante lector inicia su desarrollo crítico insertándose en las textualidades narrativas que circulan en los contextos socioculturales para tomar conciencia de las regularidades temáticas (tópicos) que los articulan, a modo de patrones de contenido que corresponden a distintas esferas de la vida social y que forman parte de sus saberes prácticos, cotidianos, retomados, reformulados y normalizados por la tradición. El estudiante lector crítico clasifica y selecciona los textos narrativos referidos en la exploración contextual. La selección se realiza en función de tópicos o regularidades temáticas específicas. Para el caso de la mediación lectora propuesta, el tópico se relaciona con la “demonización de las muñecas”, un motivo recurrente en la espiritualidad y narratividad colectiva del entorno del estudiante. Es la literacidad crítica *selectiva*.

Desde el tópico seleccionado, y su formalización narrativa en las prácticas orales (narrativas habladas) y en las prácticas letradas (narrativas escritas), en este caso, recreada por la ficción literaria (cuento “La muñeca Alicia”), mediante el análisis e identificación de indicios y pistas en las texturas y en los roles discursivos de las formas y significados narrativos, el estudiante lector construye los niveles de

representación, posición y sentido del texto narrativo. Por *sentido* se entiende no un significado preestablecido en el texto, sino la significación proyectada por la condensación de las marcas relevantes en cada componente narrativo (identidades y posicionamientos del narrador y narratario, propósito narrativo, formas narrativas, historia narrada, secuencias narrativas, género narrativo), conectadas con las interacciones e integraciones intertextuales-textuales-contextuales, escenario en que el texto narrativo deviene en un discurso narrativo participante en acciones ideológicas, en relaciones de poder y en marcos normativos institucionalizados.

En las esferas espirituales, “La muñeca Alicia” reposiciona una fuerte tradición de imaginarios sobre el *bien* y el *mal*, y acerca del retorno desde la *otra vida* de aquellos seres cuyas existencias fueron interrumpidas en *esta vida*. Es la literacidad crítica *interpretativa*.

En relación con el sentido construido, el desarrollo de la literacidad crítica del estudiante avanza hacia la toma de posición y discusión de aquel sentido, al opinar, sustentar, evaluar y refutar sus contenidos y participaciones textuales-discursivas. El estudiante lector transforma su percepción acerca de la historicidad de las construcciones de la espiritualidad colectiva. La opinión da cuenta de su libertad al exponer sus ideas que lo distancien de los posiciones dogmáticas; la sustentación justifica la toma de posición con razones validadas por otras posibilidades de saber, distantes y distintas del saber empírico; la evaluación aporta juicios valorativos sobre los efectos socioculturales positivos o negativos de la textualidad y discurso narrativo; la refutación contrapone la toma de posición con otras posiciones socioculturales, al insertar sus justificaciones, juicios, razones y valoraciones en líneas dialógicas de discusión. Este nivel de literacidad crítica se entronca con las expectativas sociales de educación ciudadana, liberadora y transformadora. Es la literacidad crítica *interpelativa*.

Las *estrategias lectoras* son el conjunto de acciones didácticas sistemáticamente organizadas, orientadas y reguladas, conectadas con los distintos procesos de criticidad lectora, de ahí que las estrategias asuman la condición de cada momento lector: “estrategias selectivas”, “estrategias interpretativas”, “estrategias interpelativas”. La operatividad estratégica se concreta en un *sistema de acciones* sobre los desempeños de literacidad crítica: “referir”, “clasificar”, “seleccionar” (en la secuencia selectiva); “identificar”, “explicar”, “reorganizar”, “construir” (en la secuencia interpretativa); “opinar”, “sustentar”, “evaluar”, “refutar” (en la secuencia interpelativa).

- Dimensión externa: Instrumentos lectores, espacios lectores, tiempos lectores

La dimensión externa es la materialización del método lector en *instrumentos lectores* (instrumentación), *espacio lector* (espacialización) y *tiempo lector* (temporalización). Los instrumentos son didácticos y de evaluación. Los instrumentos didácticos son mediadores de la enseñanza-aprendizaje lectora, expresada en una *guía de literacidad crítica*, centrada en el desarrollo secuencial de lectura de “La muñeca Alicia”. Los instrumentos de evaluación son mediadores de la valoración de los aprendizajes de literacidad crítica en cada secuencia formativa (valoración selectiva, valoración interpretativa, valoración interrelativa), expresado en sendas *rúbricas*. El espacio lector es el *aula*, que no obstante su índole tradicional, es la opción adecuada a las condiciones de labor didáctica de los estudiantes participantes de mediación lectora. El tiempo lector son las *horas pedagógicas*, en número total de 36, distribuidas en 12 horas por cada una de las tres secuencias lectoras. Las secuencias lectoras se orientan al desarrollo de un sistema de tres capacidades lectoras, y su ejecución se prevé en sendos *planes de secuencia lectora*, cuyas estructuras incluyen *formantes didácticos*, *momentos didácticos* e *instrumentos didácticos*.

Figura 8. Método formativo de “literacidad crítica”

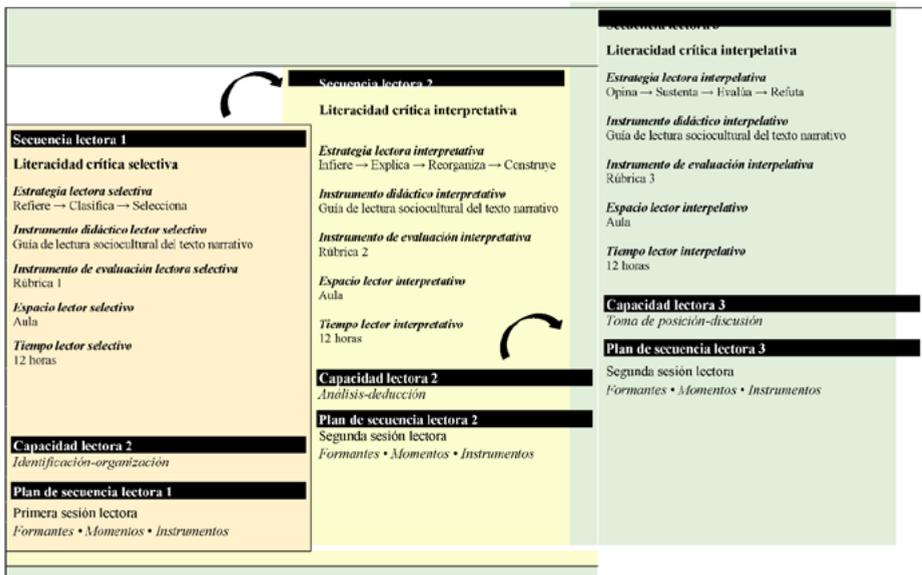


Tabla 17. Evaluación formativa de “literacidad crítica”

Principios evaluativos		Formantes evaluativos								
		¿Qué se evalúa?			¿Cómo se evalúa?	¿Con qué se evalúa?	¿Cuándo se evalúa?	¿Quién evalúa?		
Competencia	Capacidades	Desempeños		Evidencias	Escala	Técnica	Instrumentos	Momentos	Sujetos	
Enfoque de procesos Enfoque formativo	Identificación-organización	1. Refiere narraciones que circulan en el saber sociocultural local.		Reporte de literacidad crítica selectiva						
		2. Clasifica las narraciones referidas según criterios formales y temáticos.								
	3. Selecciona tópicos recurrentes en los textos narrativos clasificados.									
Análisis- deducción	4. Identifica y dilucida los rasgos textuales relevantes del texto narrativo en la forma (estrategias, retórica) y contenido (tópicos, mundo representado, trama, características y motivaciones de personajes.).		Reporte de literacidad crítica interpretativa							
	5. Identifica y dilucida los rasgos textuales relevantes del texto narrativo respecto a las identidades y posicionamientos del narrador y narratario.									
	6. Identifica y dilucida los rasgos relevantes en las dimensiones intencionales (propósito, intención del narrador) y contextuales (procesos histórico-sociales) del texto narrativo.									
	7. Identifica y dilucida las relaciones intertextuales.									
	8. Explica la secuencia textual y el género discursivo del texto narrativo.									
	9. Reorganiza el texto narrativo a partir de los rasgos identificados.									
	10. Construye el sentido del texto narrativo.									
Toma de posición- discusión	11. Opina sobre el contenido y la organización textual.		Reporte de literacidad crítica interpretativa							
	12. Opina sobre la intención del narrador.									
	13. Sustenta su posición sobre los estereotipos, creencias, valores, ideologías y tensiones del texto narrativo.									
	14. Evalúa el efecto del texto narrativo en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.									
	15. Refuta y defiende posiciones derivadas del análisis e interpretación.									
Lee socioculturalmente un texto narrativo				Reporte de literacidad crítica interpretativa						
				En inicio						
				En proceso						
				Aprendizaje logrado						
				Aprendizaje destacado						
				Observación sistemática						
				Rúbricas						
				Inicio						
				Proceso						
				Final						
				Heteroevaluación						

XXIII. EJECUCIÓN LECTORA

La ejecución de la propuesta cubre la lectura del cuento base “La muñeca Alicia”, focalizada en el desarrollo de tres capacidades lectoras (identificación-organización, análisis- deducción, toma de posición-discusión), con estrategias dispuestas según el sistema de desempeños lectores en que se concreta cada capacidad, acorde con el ordenamiento macro de las tres secuencias didácticas lectoras: *selectiva*, *interpretativa* e *interpelativa*. Cada secuencia lectora dispone de sus *planes* respectivos.

XXIV. PLAN DE SECUENCIA DIDÁCTICA 1: LITERACIDAD CRÍTICA SELECTIVA (12 HORAS)

Desempeños selectivos

Desempeños interpretativos

- **Clasifica** las narraciones referidas según criterios formales y temáticos.
- **Identifica** y **dilucida** los rasgos relevantes del texto narrativo en la forma (estrategias,
- Selecciona tópicos recurrentes en los textos narrativos clasificados (retórica) contenido (contenidos tópicos, mundo representado, trama, características y motivaciones de personajes), identidades y posicionamientos del narrador y narratario, intenciones (propósito, intención del narrador), contextos (procesos histórico-sociales), relaciones intertextuales.
- **Explica** la secuencia textual y el género discursivo del texto narrativo.
- **Reorganiza** el texto narrativo a partir de los rasgos identificados.
- **Construye** el sentido del texto narrativo.

Plan de secuencia didáctica 2: Literacidad crítica interpretativa (12 horas)

Plan de secuencia didáctica 3: Literacidad crítica interpelativa (12 horas)

- Desempeños interpelativos
- **Opina** sobre el contenido, la organización textual y la intención del narrador.
- **Sustenta** su posición sobre los estereotipos, creencias, valores, ideologías y tensiones del texto narrativo.

- **Evalúa** el efecto del texto narrativo en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.
- **Refuta y defiende** posiciones derivadas del análisis e interpretación.
- Plan de sesión lectora crítica 01

Tabla 18. i Datos informativos

“Literacidad crítica selectiva”	
Institución Educativa:	“Amancio Varona”, Tumán.
Nivel / Modalidad:	Secundaria de Menores.
Ciclo:	VI.
Grados:	1.º, 2.º.
Secciones:	“A”, “B”.
Área:	Comunicación.
Docente:	Tomás Serquén Montehermozo.
Tema:	Lectura selectiva del texto narrativo
Fecha:	4 de noviembre de 2020.
Duración:	12 horas pedagógicas.

Figura 9. II Formantes didácticos

<p>POR QUÉ ENSEÑAR Situación formativa</p> <p><i>Estado constatado</i></p> <p>La capacidad de <i>identificación-organización</i> presenta un mayor porcentaje de insatisfacción (60,46 %), y con ello sitúa un punto de partida debilitado en la ruta de literacidad crítica: no hay aún una vinculación articulada del texto/contexto.</p>	<p>QUÉ ENSEÑAR Contenido formativo</p> <p><i>Texto narrativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos en contexto • Patrones narrativos • Tópicos narrativos 	<p>PARA QUÉ ENSEÑAR Intención formativa</p> <p><i>Estado deseado</i></p> <p>Competencia Lee socioculturalmente un texto narrativo</p> <p>Capacidad Identificación-organización</p> <p>Desempeños Refiere – Clasifica – Selecciona</p> <p>Valor / actitud Diálogo intercultural Interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.</p>
<p>CÓMO ENSEÑAR Método formativo</p>		
<p>Instrumento didáctico</p> <p>Guía de lectura sociocultural del texto narrativo</p> <p>Espacio lector</p> <p>Aula</p>	<p>Estrategia selectiva</p> <p><i>Refiere</i> narraciones que circulan en el saber sociocultural local.</p> <p><i>Clasifica</i> las narraciones referidas según criterios formales y temáticos.</p> <p><i>Selecciona</i> tópicos recurrentes en los textos narrativos clasificados.</p>	<p>Instrumento de evaluación</p> <p>Rúbrica 1</p> <p>Tiempo lector</p> <p>12 horas</p>

Tabla 19. III Momentos didácticos

Momentos lectores	Estrategias lectoras selectivas	Instrumentos lectores	Espacio lector	Tiempo lector
Inicio	<p>Orientación</p> <p>Mostración de evidencias del saber narrativo como inherencia humana.</p> <p>Saberes narrativos</p> <p>Interrogación: ¿Sobre qué temas la gente narra? (saber temático) ¿La gente narra historias inventadas, modificadas, repetidas? (saber taxonómico) ¿Por qué la gente elige esos temas para narrar? (saber explicativo)</p> <p>Disonancia cognoscitiva</p> <p>Interrogación desestabilizadora: ¿Las narrativas que conocemos tendrán un “orden” en su elaboración? ¿Cuál es ese “orden”? ¿Las narrativas son aislada, o pueden establecer “conjuntos” de narrativas? ¿Hay criterios para establecer un “orden” en las narrativas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Declaración del tema de sesión: Lectura selectiva del texto narrativo. 			
Desarrollo	<p>Refiere narraciones que circulan en el saber sociocultural local</p> <p>Interrogación: ¿Qué narraciones del entorno local se conocen? Elaboración de un listado de narraciones del entorno local.</p> <p>Narración oralizada y letrada de una historia local (narrativa) consignada en el listado.</p> <p>Clasifica las narraciones referidas según criterios formales y temáticos</p> <p>Ordenamiento de las narraciones referidas según criterios temáticos (¿Qué temas comunes hay? ¿Qué narraciones se parecen o comparten el mismo tema?) y formales (¿Qué modos de narrar comunes hay? ¿Qué narraciones se parecen o comparten la misma secuencia narrativa, los mismos personajes, la misma identidad del narrador?</p> <p>Selecciona tópicos recurrentes en los textos narrativos clasificados</p> <p>Elección colectiva de “temas”, “personajes” o “situaciones” comunes, reiteradas (tópicos recurrentes), a partir del ordenamiento formal y temático de las narraciones referidas.</p>	<p>Guía de lectura sociocultural del texto narrativo</p> <p>Rúbrica 1</p>	Aula	<p>3 h</p> <p>6 h</p> <p>3 h</p>
Cierre	<p>Autorregulación</p> <p>Reflexión en torno a los tópicos recurrente seleccionados: ¿Serán pertinentes para el aprendizaje? ¿Su selección ha sido correcta?</p> <p>Extensión</p> <p>Interrogación: Los tópicos seleccionados en las narrativas locales, ¿también están presentes en narrativas de otros contextos culturales, por ejemplo, peruanos, americanos, mundiales?</p>			

Tabla 20. IV Instrumento de evaluación

Rúbrica 1						
Evaluación de reporte de literacidad crítica selectiva						
Estudiante: x		Textos: narrativos	Fecha de evaluación:		Grado: Sección:	
Competencia: Lee socioculturalmente un texto narrativo.						
Evidencia de aprendizaje: Reporte de literacidad crítica selectiva.						
Capacidad lectora	Desempeños lectores		Gradualidad de los desempeños lectores selectivas			Puntajes
			2	1	0	
Identificación-organización (literacidad crítica selectiva)	Refiere narraciones que circulan en el saber sociocultural local.	Elabora un listado de narraciones locales.	Elabora el listado narrativo adecuadamente.	Elabora el listado narrativo parcialmente.	No elabora el listado narrativo.	
		Narra oralmente una historia local listada (narración oralizada).	Narra oralmente.	Narra medianamente.	No narra oralmente.	
		Narra por escrito la historia local referida oralmente (narración letrada).	Narra por escrito.	Narra medianamente.	No narra por escrito.	
	Clasifica las narraciones referidas según criterios formales y temáticos.	Ordena las narraciones referidas con criterios temáticos.	Ordena adecuadamente las narraciones con criterios temáticos.	Ordena parcialmente las narraciones con criterios temáticos.	No ordena las narraciones temáticamente.	
		Ordena las narraciones referidas con criterios formales.	Ordena adecuadamente las narraciones con criterios formales.	Ordena parcialmente las narraciones con criterios formales.	No ordena las narraciones con criterios formales.	
		Justifica los ordenamientos elaborados.	Justifica adecuadamente el ordenamiento elaborado.	Justifica parcialmente el ordenamiento elaborado.	No justifica el ordenamiento elaborado.	
	Selecciona tópicos recurrentes en los textos narrativos clasificados	Elige tópicos recurrentes desde el ordenamiento narrativo temático.	Elige adecuadamente tópicos temáticos recurrentes.	Elige parcialmente tópicos temáticos recurrentes.	No elige tópicos temáticos recurrentes.	
		Elige tópicos recurrentes desde el ordenamiento narrativo formal.	Elige adecuadamente tópicos formales recurrentes.	Elige parcialmente tópicos formales recurrentes.	No elige tópicos formales recurrentes.	
		Elige el tópico narrativo de estudio.	Elige adecuadamente el tópico narrativo de estudio.	Elige parcialmente el tópico narrativo de estudio.	No elige el tópico narrativo de estudio.	
		Problematiza el tópico narrativo de estudio.	Problematiza adecuadamente el tópico narrativo de estudio.	Problematiza parcialmente el tópico narrativo de estudio.	No problematiza el tópico narrativo de estudio.	
	Puntaje general					

– Plan de sesión lectora crítica 02

Tabla 21. i Datos informativos

“Literacidad crítica selectiva”	
Institución Educativa:	“Amancio Varona”, Tumán.
Nivel / Modalidad:	Secundaria de Menores.
Ciclo:	VI.
Grados :	1.º, 2.º.
Secciones:	“A”, “B”.
Área:	Comunicación.
Docente:	Tomás Serquén Montehermozo.
Tema:	Lectura selectiva del texto narrativo
Fecha:	4 de noviembre de 2020.
Duración:	12 horas pedagógicas.

Figura 10. II Formantes didácticos

II. FORMANTES DIDÁCTICOS

POR QUÉ ENSEÑAR Situación formativa		PARA QUÉ ENSEÑAR Intención formativa	
<i>Estado constatado</i>		<i>Estado deseado</i>	
<p>La capacidad lectora de análisis-deducción tiene un mayor porcentaje de resultados iniciales insatisfactorios (53,08 %). El porcentaje satisfactorio, aunque menor (46,92 %), también contrapesa lo insatisfactorio, sin equilibrarlo. La índole interpretativa del análisis-deducción tiene relevancia lectora por su rol intermedio entre el inicio selectivo y el cierre interrelativo. Sin interpretación consolidada no habría interrelación que posicionar.</p>		<p>Competencia Lee socioculturalmente un texto narrativo</p> <p>Capacidad Análisis-deducción</p> <p>Desempeños Infiere – Explica – Reorganiza – Construye</p> <p>Valor / actitud Diálogo intercultural Interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.</p>	
QUÉ ENSEÑAR Contenido formativo			
<p><i>Texto narrativo</i> <i>“La muñeca Alicia”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma narrativa • Contenido narrativo • Narrador-narratario • Autor-lector • Propósito narrativo • Secuencia narrativa • Género narrativo • Contextos narrativos • Intertextos 			
CÓMO ENSEÑAR Método formativo			
Instrumento didáctico	Estrategia interpretativa		Instrumento de evaluación
Guía de lectura sociocultural del texto narrativo	<p><i>Identifica y dilucida</i> rasgos textuales relevantes en la forma (estrategias, retórica), contenido (tópicos, mundo representado, trama, características y motivaciones de personajes), identidades y posicionamientos del narrador y narratario, intenciones (propósito, intención del narrador), contextos (procesos histórico-sociales), relaciones intertextuales.</p> <p><i>Explica</i> la secuencia textual y el género discursivo del texto narrativo.</p> <p><i>Reorganiza</i> el texto narrativo a partir de los rasgos identificados.</p> <p><i>Construye</i> el sentido del texto narrativo.</p>		Rúbrica 2
Espacio lector Aula			Tiempo lector 12 horas

Tabla 22. III Momentos didácticos

Momentos lectores	Estrategias lectoras interpretativas	Instrumentos lectores	Espacio lector	Tiempo lector
	Orientación • Encuadre del tópic narrativo seleccionado y problematizado en la etapa selectiva, y presentación del texto “La muñeca Alicia”, cuento incluido en el libro Narraciones líricas (2019), de Tomás Serquén Montehermozo.	Guía de lectura sociocultural del texto narrativo	Aula	3 h
Inicio	Saberes narrativos Interrogación: ¿Qué información se tiene acerca del caso de la muñeca Alicia, en el pueblo de Tumán, Chiclayo, en Perú? Disonancia cognoscitiva Interrogación desestabilizadora: ¿Qué relación hay entre la vida y la muerte? ¿Entre el bien y el mal? ¿Es posible la demonización de los cuerpos? ¿Los muertos regresan de la otra vida? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Es posible hallar una “lógica racional”, sociocultural, a la existencia de los “fantasmas”? Declaración del tema de sesión: Lectura interpretativa del texto narrativo “La muñeca Alicia”.	Rúbrica 2		
	Identifica y dilucida los rasgos relevantes del texto			6 h
Desarrollo	Interrogación y explicación con evidencias textuales, contextuales e intertextuales: ¿Qué rasgos son recurrentes y relevantes en las estrategias narrativas de “La muñeca Alicia”? ¿Cuáles son las marcas formales retóricas pertinentes? ¿Qué aportan esas “marcas” al sentido del cuento? ¿Qué rasgos son recurrentes y relevantes en el contenido de “La muñeca Alicia”? ¿Cuáles son los tópicos centrales? ¿Cuál es el mundo representado? ¿Cómo se construye la trama? ¿Cuáles son las características y motivaciones de los personajes? ¿Cuáles son las marcas textuales que permiten construir las identidades y posicionamientos del narrador y narratario? ¿Cuáles son las marcas textuales que permiten inferir las intenciones o propósitos narrativos? ¿Cuáles son los indicios que dan cuenta de las configuraciones y tensiones contextuales (locales y globales)? ¿Con qué otros textos (intertextos) establece relación dialógica o polifónica “La muñeca Alicia”? Explica la secuencia textual y el género discursivo Justificación conceptual debidamente evidenciada acerca del patrón secuencial narrativo de “La muñeca Alicia”: ¿Cuál es su estructura secuencial? Justificación conceptual evidenciada del género discursivo de “La muñeca Alicia”. ¿En qué género discursivo se inscribe?			
Momentos lectores	Estrategias lectoras interpretativas	Instrumentos lectores	Espacio lector	Tiempo lector
	Reorganiza el texto narrativo	(Guía de lectura sociocultural del texto narrativo)	(Aula)	(6 h)
	• Reelaboración del contenido global del texto narrativo al utilizar como base informativa los hallazgos en los rasgos relevantes identificados, la secuencia narrativa y el género discursivo. ¿Cómo se reescribe “La muñeca Alicia desde la perspectiva del lector?	(Rúbrica 2)		
	Construye el sentido del texto narrativo			
Desarrollo	• Aportación de la propuesta de significación global de “La muñeca Alicia”, a partir de los tópicos identificados y explicados. ¿Cuál es el sentido del texto, su orientación semántico-discursiva? ¿Qué tensiones funcionan en el espacio de ese sentido narrativo?			
	Autorregulación			3 h
	• Reflexión en torno al sentido construido: ¿Nos da una nueva visión de la concepción sociocultural acerca de la muerte?			
Cierre	Extensión			
	• Interrogación: El sentido construido, ¿es posible refutarlo, discutirlo y debatirlo?			

Tabla 23. IV Instrumento de evaluación

Rúbrica 2						
Evaluación de reporte de literacidad crítica interpretativa						
Estudiante: Texto: "La muñeca Alicia"			Fecha de evaluación: Ciclo: vi		Grado: Sección:	
Competencia: Lee socioculturalmente un texto narrativo.						
Evidencia de aprendizaje: Reporte de literacidad crítica interpretativa.						
Capacidad lectora	Desempeños lectores		Gradualidad de los desempeños lectores interpretativos			Puntajes
			2	1	0	
Análisis-de-ducción (literacidad crítica interpretativa)	Identifica y dilucida los rasgos relevantes del texto narrativo.	Identifica y dilucida rasgos relevantes en la forma (estrategias, retórica)	Identifica y dilucida adecuadamente	Identifica y dilucida parcialmente	No identifica y ni dilucida	
		Identifica y dilucida rasgos relevantes en el contenido (tópicos, mundo representado, trama, características y motivaciones de personajes)	Identifica y dilucida adecuadamente	Identifica y dilucida parcialmente	No identifica y ni dilucida	
		Identifica y dilucida las identidades y posicionamientos del narrador y narratario	Identifica y dilucida adecuadamente	Identifica y dilucida parcialmente.	No identifica y ni dilucida	
		Identifica y dilucida las intenciones (propósito, intención del narrador)	Identifica y dilucida adecuadamente.	Identifica y dilucida parcialmente.	No identifica y ni dilucida	
		Identifica y dilucida los contextos (procesos histórico-sociales) del texto	Identifica y dilucida adecuadamente	Identifica y dilucida parcialmente.	No identifica y ni dilucida	
		Identifica y dilucida las relaciones intertextuales del texto	Identifica y dilucida adecuadamente	Identifica y dilucida parcialmente.	No identifica y ni dilucida	
	Explica la secuencia textual y el género discursivo	Justifica el patrón secuencial y el género discursivo del texto	Justifica adecuadamente	Justifica parcialmente	No justifica	
	Reorganiza el texto narrativo	Reescribe el texto narrativo con información relevante identificada	Reescribe coherentemente el texto	Reescribe parcialmente el texto	No reescribe el texto	
	Construye el sentido del texto narrativo	Propone la significación global o sentido del texto	Propone un sentido coherente y sustentado	Propone parcialmente el sentido del texto	No propone el sentido del texto	
		Problematiza el sentido del texto narrativo	Problematiza adecuadamente el sentido del texto	Problematiza medianamente el sentido del texto	No problematiza el sentido del texto	
Puntaje general						
Escala de valoración: En inicio (00-10)			En proceso (11-13)		Logro esperado (14-17) Logro destacado (18-20)	

- Plan de sesión lectora crítica 03

Tabla 24. I Datos informativos

“Literacidad crítica selectiva”	
Institución Educativa:	“Amancio Varona”, Tumán.
Nivel / Modalidad:	Secundaria de Menores.
Ciclo:	VI.
Grados:	1.º, 2.º
Secciones:	“A”, “B”.
Área:	Comunicación.
Docente:	Tomás Serquén Montehermozo.
Tema:	Lectura selectiva del texto narrativo
Fecha:	04 de noviembre de 2020.
Duración:	12 horas pedagógicas.

Figura 11. II Formantes didácticos

POR QUÉ ENSEÑAR Situación formativa <i>Estado constatado</i> Los resultados dan cuenta de un alto porcentaje satisfactorio global (52,75 %) en la capacidad lectora de toma de posición-discusión. Este porcentaje satisfactorio, sin embargo, se apoya en los denominados saberes contextuales directos, vivenciales o experienciales, según los cuales, los estudiantes expresan sus ‘propias ideas’ con fuerza subjetiva, apoyados en lo que ‘creen’ es la versión personal que objeta la versión textual. Se trata, por tanto, de una criticidad con fuerte componente de ‘opinión’ (creencia), sin respaldos en sustentos sistematizados, evaluados o argumentados.	QUÉ ENSEÑAR Contenido formativo <i>Texto narrativo</i> <i>“La muñeca Alicia”</i> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido del texto • Tensiones del texto • Texto, discurso, ideología • Texto, discurso, poder • Texto, discurso, institución 	PARA QUÉ ENSEÑAR Intención formativa <i>Estado deseado</i> Competencia Lee socioculturalmente un texto narrativo Capacidad Toma de posición-discusión Desempeños Opina – Sustenta – Evalúa – Refuta Valor / actitud Diálogo intercultural Interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.
CÓMO ENSEÑAR Método formativo		
Instrumento didáctico Guía de lectura sociocultural del texto narrativo Espacio lector Aula	Estrategia interpelativa <i>Opina</i> sobre el contenido, la organización textual y la intención del narrador. <i>Sustenta</i> su posición sobre los estereotipos, creencias, valores, ideologías y tensiones del texto narrativo. <i>Evalúa</i> el efecto del texto narrativo en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve. <i>Refuta y defiende</i> posiciones derivadas del análisis e interpretación.	Instrumento de evaluación Rúbrica 3 Tiempo lector 12 horas

Tabla 25. III Momentos didácticos

Momentos lectores	Estrategias lectoras interpelativas	Instrumentos lectores	Espacio lector	Tiempo lector
Inicio	<p>Orientación</p> <p>Encuadre del sentido narrativo construido acerca de “La muñeca Alicia”: ¿Qué significa?</p> <p>Saberes narrativos</p> <p>Interrogación: ¿Qué información se tiene acerca de cómo ha sido entendida la “muerte” o “las presencias fantasmales” en las diferentes culturas?</p> <p>Disonancia cognoscitiva</p> <p>Interrogación desestabilizadora: ¿Las narrativas sobre el bien y el mal son manipuladas?</p> <p>¿Las narrativas sobre el demonio, quiénes las generan y difunden? ¿Las narrativas sobre el “regreso de los muertos”, en qué sectores de la sociedad se generan?</p> <p>Declaración del tema de sesión: Lectura interpelativa del texto narrativo “La muñeca Alicia”.</p>			
Desarrollo	<p>Opina sobre el contenido, la organización textual y la intención del narrador</p> <p>Interpelación del contenido:</p> <p>¿Qué se opina acerca de que el vínculo madre-hija con rupturas bruscas por la muerte, busca recomponerse en las esferas de la vida?</p> <p>Interpelación de la organización textual:</p> <p>¿Qué se opina acerca de la composición de una historia escrita a partir de una historia hablada? ¿Qué se opina sobre el trabajo técnico del narrador, al pasar una historia oral a una historia letrada literaria?</p> <p>Interpelación de la intención del narrador:</p> <p>¿Qué se opina acerca de la intención del narrador: busca restituir la maternidad perdida?</p> <p>Sustenta su posición sobre los estereotipos, creencias, valores, ideologías y tensiones del texto narrativo</p> <p>Interpelación de la ideología</p> <p>¿Cómo se sustenta que la relación no es entre padre e hija?</p> <p>Interpelación de las tensiones</p> <p>¿Cómo se sustenta la relación entre la muerte y la vida?</p>	<p>Guía de lectura sociocultural del texto narrativo</p> <p>Rúbrica 3</p>	Aula	<p>3 h</p> <p>6 h</p>
Momentos lectores	Estrategias lectoras interpretativas	Instrumentos lectores	Espacio lector	Tiempo lector
	<p>Evalúa el efecto del texto narrativo en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve</p> <p>¿Qué aspectos positivos aporta el texto a la experiencia del lector? ¿Modifica su percepción de la muerte?</p> <p>¿Qué aspectos negativos aporta el texto a la experiencia del lector? ¿Se resiste a modificar su percepción de la muerte?</p>	<p>(Guía de lectura sociocultural del texto narrativo)</p> <p>(Rúbrica 3)</p>	(Aula)	(6 h)
Desarrollo	<p>Refuta y defiende posiciones derivadas del análisis e interpretación</p> <p>¿Por qué refuta la creencia en fantasmas?</p> <p>¿Por qué defiende la creencia en fantasmas?</p> <p>Si estas creencias han sido utilizadas por el poder, ¿se las refuta o se las defiende? ¿Con qué argumentos?</p> <p>Si estas creencias han sido utilizadas por instituciones, ¿se las refuta o se las defiende? ¿Con qué argumentos?</p>			
	Autorregulación			3 h
	<p>• Reflexión en torno a las interpelaciones: ¿Qué se aprendió del texto para entender la sociedad y la cultura?</p>			
Cierre	Extensión			
	<p>• Interrogación: ¿Qué acciones sociales se promoverían a partir de la comprensión, interpretación e interpelación del texto narrativo?</p>			

Tabla 26. IV Instrumento de evaluación

Rúbrica 3							
Evaluación de reporte de literacidad crítica interpelativa							
Estudiante:	Texto: "La muñeca Alicia"		Fecha de evaluación:	Ciclo: vi	Grado:	Sección:	
Competencia: Lee socioculturalmente un texto narrativo.							
Evidencia de aprendizaje: Reporte de literacidad crítica interpelativa.							
Capacidad lectora	Desempeños lectores		Gradualidad de los desempeños lectores interpelativos			Puntajes	
			2	1	0		
Toma de posición discusión (literacidad crítica interpelativa)	Opina sobre el contenido, la organización textual y la intención del narrador.	Expone su punto de vista acerca de las condiciones discursivas del contenido narrativo.	Expone adecuadamente su punto de vista.	Expone parcialmente su punto de vista	No expone su punto de vista.		
		Expone su punto de vista acerca de las condiciones discursivas de la organización formal del texto narrativo.	Expone adecuadamente su punto de vista.	Expone parcialmente su punto de vista	No expone su punto de vista.		
		Expone su punto de vista acerca de las condiciones discursivas de las intenciones del narrador.	Expone adecuadamente su punto de vista.	Expone parcialmente su punto de vista	No expone su punto de vista.		
	Sustenta su posición sobre los estereotipos, creencias, valores, ideologías y tensiones del texto narrativo.	Propone argumentos que interpelan la ideología del texto narrativo.	Propone adecuadamente sus argumentos.	Propone parcialmente sus argumentos	No propone argumentos.		
		Propone argumentos que interpelan las tensiones del texto narrativo.	Propone adecuadamente sus argumentos.	Propone parcialmente sus argumentos.	No propone argumentos.		
	Evalúa el efecto del texto narrativo en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.	Plantea los efectos positivos y negativos del texto narrativo en sus saberes de lector.	Plantea coherentemente los efectos positivos y negativos.	Plantea parcialmente los efectos positivos y negativos	No plantea los efectos positivos y negativos.		
	Refuta y defiende posiciones derivadas del análisis e interpretación.	Toma posición de refutación o defensa ante la participación del poder en relación con los tópicos y tensiones del texto narrativo.	Toma posición de refutación o defensa, adecuada y sustentada.	Toma posición de refutación o defensa, medianamente adecuada y sustentada	No toma posición.		
		Toma posición de refutación o defensa ante la institucionalización de los tópicos y tensiones del texto narrativo.	Toma posición de refutación o defensa, adecuada y sustentada.	Toma posición de refutación o defensa, medianamente adecuada y sustentada	No toma posición.		
		Propone acciones sociales a partir de la toma de posición y discusión de las condiciones discursivas del texto narrativo.	Propone acciones sociales transformadoras.	Propone parcialmente acciones sociales transformadoras	No propone acciones sociales transformadoras		
	Puntaje general						
	Escala de valoración: En inicio (00-10) En proceso (11-13) Logro esperado (14-17) Logro destacado (18-20)						

XXV. COMPETENCIA DE LITERACIDAD CRÍTICA POST TEST

Tabla 27. Resultados del post test de lectura sociocultural de un texto narrativo según escala de literacidad crítica.

EVALUACIÓN		POSTEST	
Escala	Valores	Cantidad de alumnos	Porcentaje
En inicio	00 - 10	23	22,5%
En proceso	11 - 14	38	37,3%
Aprendizaje logrado	15 - 17	23	22,5%
Aprendizaje destacado	18 - 20	15	17,6%
Total de muestra		102	100,0%

Al comparar con la tabla 4, los resultados del postest mostrados en la tabla 22 dieron cuenta de que el foco de acción lectora sociocultural marcado por el nivel *en inicio*, con 55,9%, se redujo de forma significativa, aunque sin eliminarse, a 22,5%. Los cambios se dieron en los niveles *en proceso* (de 24,5% a 37,3%), *aprendizaje logrado* (de 10,8% a 22,5%) y *aprendizaje destacado* (de 8,8% a 17,6%), al mostrar, en conjunto, una mejora lectora de los estudiantes: 13 más *en proceso*; 12 más en *aprendizaje logrado*, y 6 más en *aprendizaje destacado*. En la tabla 22 se muestran los resultados según la satisfacción o no satisfacción global de la literacidad crítica.

Tabla 28. Resultados del post test de competencia lectora crítica lee socioculturalmente un texto narrativo

Competencia lectora crítica	Lee socioculturalmente un texto narrativo			
	Pretest		Postest	
Evaluación				
Satisfactorio (sumatoria)	725	47,39%	1012	66,14%
Insatisfactorio (sumatoria)	805	52,61%	518	33,86%
Total muestra	1530	100,00%	1530	100,00%

Al comparar con la tabla 5, los datos del postest, mostrados en la tabla 23, por su parte, mostraron que la relación entre satisfacción e insatisfacción lectora se invirtió y registró 66,14% de satisfacción y

33,86% de insatisfacción, equivalente a 18,75% de crecimiento en lo satisfactorio y de decrecimiento en lo insatisfactorio, lo que ratifica que sí existe una incidencia relevante, como proceso, en la mejora de la competencia en literacidad crítica desde la lectura sociocultural del texto narrativo. Es decir, el cambio lector marcado en los resultados de postest remarca su cualidad procesual, pues indica que en efecto sí existe un avance hacia los estados deseados de aprendizaje lector (*logrado, destacado*), y una aminoración en los estados de aprendizaje lector a superar (*en inicio, en proceso*). Véase la tabla 23.

XXVI. CAPACIDAD DE LITERACIDAD CRÍTICA SELECTIVA: IDENTIFICACIÓN-ORGANIZACIÓN

Tabla 29. Resultados de capacidad de literacidad crítica selectiva de identificación-organización.

Capacidad de literacidad crítica selectiva	Identificación-organización	
	Postest	
Satisfactorio (sumatoria)	203	66.34%
Insatisfactorio (sumatoria)	103	33.66%
Total muestra	306	100.00%

Al contrastar con la tabla 6, los resultados del postest, mostrados en la tabla 24, sin embargo, invierten de manera sustantiva esta diferencia alineándola en la vía de lo esperable como capacidad inicial de literacidad crítica: 66,34% de satisfacción, y 33,66% de insatisfacción. Aun así, de nuevo este giro porcentual *de* insatisfacción *a* satisfacción se realiza en una instancia a ser asumida como *proceso lector*, en posición de avance hacia resultados mayores, dado que aún hay un insatisfactorio 33,66% a transformar. No obstante, la incidencia lectora sociocultural sí marca una tendencia hacia un rubro central de la literacidad crítica: la interiorización de que todo texto opera en un contexto. Véase la tabla 24.

XXVII. CAPACIDAD DE LITERACIDAD CRÍTICA INTERPRETATIVA: ANÁLISIS-DEDUCCIÓN

Tabla 30. Resultados de capacidad de literacidad crítica interpretativa de análisis-deducción.

Capacidad de literacidad crítica interpretativa	Análisis-deducción	
Evaluación	Postest	
Satisfactorio (sumatoria)	465	65.13%
Insatisfactorio (sumatoria)	249	34.87%
Total muestra	714	100.00%

Comparado con la tabla 7, los resultados del postest, mostrados en la tabla 25, confirmaron la situación de avance lector, siempre en condición *procesual*, al pasar lo satisfactorio del 46,92% al 65,13%, y poner en un estado de nivelación la capacidad interpretativa de *análisis-deducción* con la capacidad selectiva de *identificación-organización* (66,34%). La reducción de la insatisfacción, sin embargo, se atenúa, pero no se clausura, pues conserva un 34,87%. Véase la tabla 25.

XXVIII. CAPACIDAD DE LITERACIDAD CRÍTICA INTERPELATIVA: TOMA DE POSICIÓN-DISCUSIÓN

Tabla 31. Resultados de capacidad de literacidad crítica interpelativa de toma de posición-discusión

Capacidad de literacidad crítica interpelativa	Toma de posición-discusión	
Evaluación	Postest	
Satisfactorio (sumatoria)	344	67,45%
Insatisfactorio (sumatoria)	166	32,55%
Total muestra	510	100,00%

Comparado con la tabla 8, los resultados del postest, mostrados en la tabla 26, mostraron un incremento satisfactorio de la *toma de posición-discusión* de 52,75% a 67,45%, avalado por el respaldo de las opiniones sobre las formas y sentidos del texto desde una mayor toma de conciencia del contexto, una percepción de los tópicos como claves de contenido que si bien se formalizan en los moldes verbales narrativos, también actúan en los saberes y mentalidades de

los grupos sociales, y por lo tanto, un tópico como el encantamiento se moviliza entre el texto y el contexto; aún más, no en un solo texto, sino en una amplia posibilidad de otros textos (intertextos). El paso de un tópico del texto al contexto, y viceversa, está mediado por las intenciones de los grupos sociales; eso determina que los textos deriven en funciones discursivas, impliquen posiciones y ejercicios de poder, ante los cuales es necesario tomar actitudes y acciones de cambio o transformación. Aún más, este porcentaje incrementado también se basa en el hecho que los estudiantes pasaron a asignarle roles socioculturales a los contenidos textuales, es decir, se narra para *hacer algo*, hay un efecto pragmático que hace del lenguaje narrativo un instrumento verbal regulador de comportamientos sociales. Del mismo modo, en los contextos, los tópicos no son homogéneos, tienen formas variadas de representación. Los significados y valores que se les asigna a los seres del mundo real son elaboraciones sociales, y por lo tanto, el lector debe saber quiénes y con qué intenciones elaboran esos significados. Por ende, hay variación en la posición de los estudiantes respecto a los significados contextuales, y por efecto, hacia los significados textuales. Aun así, el porcentaje insatisfactorio de 32,55%, conserva o ratifica, al igual, la condición *procesual* de la incidencia del enfoque sociocultural de lectura en el desarrollo de la literacidad crítica, pues el cambio hacia los logros esperados es gradual. Estos avances tensionados son la regularidad característica central de la propuesta experimentada.

XXIX. PRUEBA DE NORMALIDAD

En este punto se realizará la prueba de normalidad para poder determinar el estadístico a utilizar en las pruebas de hipótesis de investigación al considerar para esta prueba que se aceptará la hipótesis alterna de normalidad que el p-valor sea menor 0.05 para pruebas no paramétricas y el p-valor mayor al 0.05 para pruebas paramétricas.

H₁: La distribución de los datos no tienen una distribución normal

H₀: La distribución de los datos tienen una distribución normal

Teniendo en cuenta que para la aceptación de hipótesis se tomara como criterio que si $\text{Sig} > 0.05$ se aceptara H₀. En caso contrario, se aceptará H₁.

Tabla 32. Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest1	,846	4	,212
Postest1	,903	4	,445

Nota: a. Corrección de significación de Lilliefors.

De acuerdo a esta prueba teniendo en consideración el número de la muestra que es menor a 50, es factible enfocar el estadístico de Shapiro-Wilk. Dado que se obtuvieron valores de .846 y .903 y un nivel de significancia de mayor al 0.05 en ambos casos (ver tabla 27), al ser el p-valor mayor al 0.05 se indica que las distribuciones de los datos son normales, por ende, se aplican pruebas paramétricas. En vista que el objetivo de la investigación es conocer la correlación entre las variables se aplicara la prueba de correlación de Pearson.

XXX. PRUEBAS DE HIPÓTESIS

En el estudio se plantearon hipótesis de investigación las cuales se buscará afirmar o negar estas. Así mismo, las interpretaciones de los coeficientes se realizarán en base a la tabla 28.

Tabla 33. Coeficientes de correlación

Coeficiente	Tipo de correlación
-1.00	Correlación negativa perfecta
-0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.75	Correlación negativa considerable
-0.50	Correlación negativa media
-0.25	Correlación negativa débil.
-0.10	Correlación negativa muy débil
0.00	No existe correlación alguna entre variables
+0.10	Correlación positiva muy débil
+0.25	Correlación positiva débil.
+0.50	Correlación positiva media
+0.75	Correlación positiva considerable
+0.90	Correlación positiva muy fuerte
+1.00	Correlación positiva perfecta

XXXI. HIPÓTESIS GENERAL

H1: La lectura sociocultural de textos narrativos no incide significativamente en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

Ho: La lectura sociocultural de textos narrativos incide significativamente en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

Se aceptará la hipótesis alterna (H1) si el p-valor < 0.05, de lo contrario se rechazará dicha hipótesis y se dará como valido la hipótesis nula (Ho).

Tabla 34. Prueba de la hipótesis general

Correlaciones			
		Pretest1	Postest1
Pretest1	Correlación de Pearson	1	,195
	Sig. (bilateral)	-	,805
	N	4	4
Postest1	Correlación de Pearson	,195	1
	Sig. (bilateral)	,805	-
	N	4	4

De acuerdo con la prueba de hipótesis mostrada en la tabla 29, se muestra un coeficiente de .195 que corresponde a una correlación positiva muy débil, también se puede verificar que el p-valor es 0,805 mayor al 0.05. Es así como se aprueba la hipótesis nula (Ho), al afirmar la hipótesis general que la lectura sociocultural de textos narrativos incide significativamente en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

XXXII. HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1

H1: La lectura sociocultural del texto narrativo no incide en la dimensión identificación/organización para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

Ho: La lectura sociocultural del texto narrativo incide en la dimensión identificación/organización para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

Se aceptará la hipótesis alterna (H1) si el p-valor < 0.05 , de lo contrario se rechazará dicha hipótesis y se dará como válido la hipótesis nula (Ho).

Tabla 35. Prueba de la hipótesis específica 1

		lectura sociocultural del texto narrativo	Dimensión identificación/organización
lectura sociocultural del texto narrativo	Correlación de Pearson	1	,431**
	Sig. (bilateral)	-	,706
	N	2	2
Dimensión identificación/organización	Correlación de Pearson	,431**	1
	Sig. (bilateral)	,706	-
	N	2	2

De acuerdo a la prueba de hipótesis mostrada en la tabla 30, se muestra un coeficiente de .431 que corresponde a una correlación positiva débil, también se puede verificar que el p-valor es 0,706 mayor al 0.05. Es así como se aprueba la hipótesis nula (Ho), al afirmar la hipótesis específica 1 que la lectura sociocultural del texto narrativo incide en la dimensión identificación/organización para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

XXXIII. HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2

H1: La lectura sociocultural del texto narrativo no incide en la dimensión análisis-deducción para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

Ho: La lectura sociocultural del texto narrativo incide en la dimensión análisis-deducción para el desarrollo de la literacidad crítica de

los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

Se aceptará la hipótesis alterna (H1) si el p-valor < 0.05, de lo contrario se rechazará dicha hipótesis y se dará como valido la hipótesis nula (Ho).

Tabla 36. Prueba de la hipótesis específica 2

		lectura sociocultural del texto narrativo	Dimensión análisis-deducción
lectura sociocultural del texto narrativo	Correlación de Pearson	1	,380**
	Sig. (bilateral)	-	,695
	N	2	2
Dimensión análisis-deducción	Correlación de Pearson	,380**	1
	Sig. (bilateral)	,695	-
	N	2	2

De acuerdo a la prueba de hipótesis mostrada en la Tabla 31, se muestra un coeficiente de .380 que corresponde a una correlación positiva débil, también se puede verificar que el p-valor es 0,695 mayor al 0.05. Es así como se aprueba la hipótesis nula (Ho), al afirmar la hipótesis específica 2 que la lectura sociocultural del texto narrativo incide en la dimensión análisis-deducción para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

XXXIV. HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3

H1: La lectura sociocultural del texto narrativo no incide en la dimensión toma de posición-discusión para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

Ho: H1: La lectura sociocultural del texto narrativo incide en la dimensión toma de posición-discusión para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

Se aceptará la hipótesis alterna (H_1) si el p-valor < 0.05 , de lo contrario se rechazará dicha hipótesis y se dará como válido la hipótesis nula (H_0).

Tabla 37. Prueba de la hipótesis específica 3

		lectura sociocultural del texto narrativo	Dimensión análisis-deducción
lectura sociocultural del texto narrativo	Correlación de Pearson	1	,408**
	Sig. (bilateral)	-	,709
	N	2	2
Dimensión análisis-deducción	Correlación de Pearson	,408**	1
	Sig. (bilateral)	,709	-
	N	2	2

De acuerdo a la prueba de hipótesis mostrada en la tabla 32, se muestra un coeficiente de .380 que corresponde a una correlación positiva débil, también se puede verificar que el p-valor es 0,695 mayor al 0.05. Es así como se aprueba la hipótesis nula (H_0), al afirmar la hipótesis específica 3 que la lectura sociocultural del texto narrativo incide en la dimensión toma de posición-discusión para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019).

XXXV. DISCUSIÓN

La búsqueda de alternativas didácticas de formación lectora en la escuela básica ha pasado por tres momentos conceptuales y metodológicos, basados en tres líneas de estudio e investigación lectora: *decodificadora* (concepción lingüística), *inferencial* (concepción psicolingüística) y *crítica* (concepción sociocultural). El tercer momento es un enfoque integrador y transformador, formativamente orienta sus prácticas educativas hacia la emancipación, liberación y autonomía del estudiante, al articular esas intenciones con las aspiraciones sociales de las ciudadanías democráticas con vocaciones y acciones de cambio, justicia y equidad. Las propuestas de lectura crítica tienen su punto de partida en los marcos filosóficos y sociológicos críticos que cuestionan un estado de cosas dominado por los autoritarismos

y dogmatismos que imponen y controlan mentalidades y comportamientos colectivos. En la vía crítica se requiere de ciudadanos con agencia social, con capacidades para pensar por sí mismos, generadores de consensos al usar el diálogo, el debate y la acción comunicativa. En la educación, estas intenciones se concretaron en la pedagogía crítica o pedagogía de la liberación, planteada¹⁵⁵, opción pedagógica que se extendió hacia los espacios curriculares (currículum crítico) y las acciones didácticas (didáctica crítica). En estas experiencias de cuestionamiento (problematización) y dialogicidad (consensuadas) se desarrollan ciudadanos liberados, con agencia social, y el lenguaje tuvo un rol central, su práctica horizontal permitió la toma de conciencia aseguradora del ejercicio de libertad. En el campo del estudio y educación lingüística han ido abriéndose paso los enfoques socioculturales, discursivos, etnográficos y pragmáticos, que interpretan el lenguaje en sus funciones sociales instrumentales, interpersonales e institucionales, enfoques que además de atender las estructuras textuales, centran su interés en las acciones de los textos en los contextos, se interesan en el rol mediador de las voces textuales en la construcción de identidades, en las relaciones con el poder, en el uso estratégico de las ideologías y en las maneras en que las prácticas socioverbales se institucionalizan. Con el lenguaje, las personas hacen cosas. Socioculturalmente, el lenguaje no es neutral, siempre busca *hacer* algo. En su vida social, los textos son *discursos*, tienen una fuerza político-social. La percepción sociocultural del lenguaje (hablantes situados) y el sentido liberador de la pedagogía crítica (ciudadanos autónomos) abrieron paso a la *literacidad crítica*, en su dimensión de práctica social lectora¹⁵⁶⁻¹⁵⁷⁻¹⁵⁸, cuyo eje es la *lectura de las ideologías de los discursos*. El vínculo del enfoque sociocultural de la lectura con la literacidad crítica se constata en un importante corpus de investigaciones encaminadas a resolver sobre todo el problema de la *metodología didáctica*, trabajos orienta-

-
- 155 PAULO FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1989.
- 156 DANIEL CASSANY. "Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximación a la comprensión crítica", en *Lectura y Vida*, vol. 25, n.º 2, 2004, pp. 6 a 23, disponible en [<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprendiolectora/explorandonecesidadesactualesdecomprension.pdf>].
- 157 DANIEL CASSANY y CRISTINA ALIAGAS. "Miradas y propuestas sobre la lectura", *Aula de Innovación Educativa*, n.º 162, 2007, pp. 18-22.
- 158 CASSANY y CASTELLÀ. "Aproximación a la literacidad crítica", cit.

dos a la elaboración y validación de *estrategias de lectura crítica*, en específico, en educación secundaria y educación superior. También se verifica investigaciones que han examinado la lectura crítica como representación social (cómo la perciben los docentes en sus prácticas formativas) y como transversalidad (cómo se inserta en las diferentes áreas formativas), y al igual, se ha indagado en la lectura crítica en literacidades digitales (cómo se desarrolla en los nuevos formatos y modos de prácticas letradas digitales o virtuales).

En su propuesta educativa de competencias, la escuela oficial peruana incluye lo sociocultural como base del enfoque comunicativo del área de *Comunicación*, declara que dicho enfoque *orienta el desarrollo de competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos*¹⁵⁹; así mismo, define de manera curricular la competencia lectora como *una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura*, plantea que el estudiante participa de *un proceso activo de construcción del sentido*, pues *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*, concibe que en la construcción del sentido textual *es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales*, y sostiene que en el estadio mayor de la competencia lectora, el estudiante *emite una opinión personal sobre aspectos formales, estéticos, contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector*. En este marco curricular, la competencia lectora se sujeta al patrón estructural de las capacidades y desempeños lectores *literales, inferenciales y criterios*¹⁶⁰. Con esto, la formación lectora escolarizada también se inscribe en los marcos socioculturales y en las metas formativas de emisión de opiniones. El sentido formativo de la competencia lectora y sus aspiraciones críticas sintonizan con la acepción oficial del lenguaje: *una herramienta fundamental para la formación de las personas pues permite tomar conciencia de nosotros mismos al*

159 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Programa curricular de educación secundaria*, cit.

160 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Currículo nacional de Educación Básica Regular*, cit.

organizar y dar sentido a nuestras vivencias y saberes¹⁶¹. El lenguaje favorece la “toma de conciencia de sí mismos”, el autoconocimiento generador de la autonomía e independencia del ciudadano respecto a toda imposición o dogma que pretenda controlar y anular su libertad. Los efectos formativos del lenguaje también inciden en la potenciación de la criticidad relacionada con una ciudadanía que *comprende el mundo contemporáneo, toma decisiones y actúa éticamente en diferentes ámbitos de la vida*, y con la utilidad del lenguaje en distintas esferas de actuación social: *un medio para aprender en los diversos campos del saber, crear o apreciar distintas manifestaciones literarias, desenvolverse en distintas facetas de la vida, asumir el impacto de las tecnologías en la comunicación humana*. A esta convergencia de utilidades se denomina *apropiación integral del lenguaje*¹⁶². Aún más, una esfera de actuación social del ciudadano demócrata y autónomo (crítico) es la “apreciación de las manifestaciones literarias”, los productos de la *literatura* o *textos literarios*, en función *discursiva*, voces que participan en la heterogeneidad sociocultural, una de cuyas realizaciones son las *narrativas* orales y escritas, que no se oponen ni contraponen, sino que se interinfluyen.

En esta investigación se indagó por la incidencia del enfoque sociocultural de lectura en el desarrollo de la literacidad crítica, aplicado en el texto narrativo, con una mirada integradora de las producciones y recepciones oral y escrita. De forma didáctica, el enfoque sociocultural de la lectura se sitúa en el *método* (cómo), el texto narrativo opera como *contenido* (qué) y la literacidad crítica participa como *intención* (para qué). En términos funcionales y dialécticos, entonces, el método interviene sobre el contenido para concretar las intenciones: [cómo → qué → para qué]. Así, el método (enfoque sociocultural de la lectura) sigue una ruta acorde con la intención formativa (literacidad crítica) con mediación del contenido (texto narrativo). El método lector sociocultural aplicado a la lectura del texto narrativo tiene tres *secuencias* de desarrollo de literacidad crítica: *selectiva* (capacidad de identificación-organización), *interpretativa* (capacidad de análisis-deducción) e *interpelativa* (capacidad de toma de posición-discusión). El estudiante parte del contexto (selecciona un tópico narrativo en los espacios contextuales para analizarlo), y regresa al contexto (se posiciona ante

161 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Programa curricular de educación secundaria*, cit.

162 Ibid.

dicho tópico narrativo para discutirlo), con un paso intermedio por lo textual (analiza el tópico narrativo interpretarlo).

Las tres capacidades lectoras (identificación-organización, análisis-deducción, toma de posición-discusión) parten del supuesto didáctico que son secuenciales y que actúan sobre un tipo de texto cuya primera existencia se da en el uso situado y contextual de las prácticas sociales comunales o locales. De ahí que se asuma que el texto narrativo actúa en el hablar real de la gente (comunidad local) y luego pasa a formar parte de los contenidos letrados en una institución educativa (comunidad escolar). Primero, el estudiante procede como un lector-hablante que identifica y organiza la textualidad narrativa referida en los usos cotidianos comunales. Segundo, el estudiante procede como un lector-analista que convierte el texto narrativo en un objeto de lectura-estudio para comprenderlo en su dimensión de suceso lingüístico-histórico-cultural. Tercero, el estudiante actúa como evaluador y confrontador de los sentidos textuales con miras a generar transformaciones en sus percepciones respecto a lo comunicado en lo social por el texto narrativo. La operatividad de la tercera capacidad lectora implica que se haya dado la operatividad de la segunda capacidad lectora, y la operatividad de esta implica que se haya dado la operatividad de la primera capacidad lectora: no hay toma de posición-discusión sin análisis-deducción, y no hay análisis-deducción sin identificación-organización.

Los estudiantes se vinculan justo con los textos narrativos en sus contextos de uso, y en ese escenario convierten los textos en objetos de referencia, una operación básica como inicio del recorrido crítico que habrían de realizar, al reconocer y ratificar la inserción del texto narrativo en un contexto de uso: lo asumen como formante de su vida social y tienden a referirlo, o lo enuncian porque lo han interiorizado en los dominios de su acervo sociocultural. El estudiante se vincula con el texto narrativo en el acto de producción y recepción en un escenario sociocultural, sin la interferencia analítica de la escuela. Cuando el texto narrativo pasa de su modalidad oral (contextual) a su modalidad escrita (autónoma), el estudiante aminora la intensidad de sus vínculos, en dos procedimientos letrados: clasificación formal-temática de los textos narrativos referidos, y selección de tópicos recurrentes en los textos clasificados. Es manifiesta la actitud tensionada de los estudiantes respecto al funcionamiento del texto narrativo en situaciones orales y letradas, tensiones que sin embargo ingresan en una fase de resolución a partir de la entrada sociocultural, que extiende los

espacios del texto hacia los contextos y permite la mediación de los intertextos. Hacer visible y consciente que los tópicos narrativos son verbalizaciones de tópicos sociales es una ruta adecuada para generar literacidad crítica, pues el estudiante pasa de la conciencia textual (significados textuales) a la conciencia sociocultural (sentidos contextuales), dominio que le da mayor amplitud para transformar sus apreciaciones en opiniones, discusiones, evaluaciones, refutaciones y, por ende, le da proyecciones hacia la transformación de sus acciones y comportamientos sociales.

Los estudiantes intervienen en el análisis del texto narrativo sobre la base de saberes textuales adquiridos por vía de la escolarización (temas, personajes, intenciones, secuencias, género). Por lo tanto, en el campo propio de lo letrado, el estudiante sí hace uso de sus propios saberes escolarizados para resolver las exigencias de la lectura narrativa. No obstante, estos saberes son literales e informativos y su validez es restringida si el estudiante los asume como punto de llegada de su trabajo lector. Empero, si esos saberes letrados narrativos son tomados como parte de la base literal requerida para el tránsito hacia lo interpretativo e interrelativo, entonces ganan para sí pertinencia y funcionalidad en el recorrido secuencial de la literacidad crítica. En un punto del camino de la literacidad crítica, el enfoque sociocultural actúa dándole contenido práctico, intertextual y contextual a la base informativa letrada que los estudiantes lectores disponen como parte de sus prácticas formativas escolares. En el terreno escolar, la lectura sociocultural del texto narrativo posiciona la literacidad crítica haciendo funcional la base literal.

Los estudiantes perciben los textos narrativos como entidades autónomas, sin conexiones intertextuales. La cultura lectora del estudiante, en tanto lector escolarizado con bases educativas informativas, no percibe aún los enlaces del texto con los intertextos, su lectura es vertical, parte del supuesto de la autonomía textual (un texto es una entidad cuyo contenido o significación se da en sí misma sin establecer ningún vínculo con otro texto). Este es un vacío que los enfoques socioculturales de la lectura completan al permitirle al estudiante observar los textos en su función dialógica, en redes intertextuales e interdiscursivas, donde no hay autonomía textual sino polifonía. La construcción de la intertextualidad demanda que el estudiante disponga de una cultura lectora, que sus prácticas consistan en documentar los textos, no aislarlos, sino divisarlos como voces que junto a otras voces históricamente constituidas conforman la

red llamada cultura. La junción texto-contexto-intertexto es adecuada para la toma de posición, opinión y refutación.

Los estudiantes no muestran la misma profundidad lectora al interpretar y reorganizar la información del texto, pues no pasan pronto del dominio de la lectura como comprensión al dominio de la lectura como derivación en una producción escrita, configurándose otro vacío lector, manifestado en la desvinculación de la práctica comprensiva (un texto ya creado) y la práctica productiva (un texto a crear), esto, aun cuando, el texto a producir use como datos los resultados de la lectura analizada e interpretada.

En la construcción de opiniones, evaluaciones y refutaciones sobre el texto, la literacidad crítica pugna por posicionar la mirada sobre los espacios textuales desde los factores contextuales. Tender puentes de literacidad crítica implica poner en contrapunto los estados de realidad configurados en el texto, o a partir del texto (formas, sentidos), con los estados de realidad construidos en el contexto, en las mentalidades de los lectores en tanto actores sociales. Tomar conciencia de la validez del tópico como construcción textual-social, de sus condiciones histórico-sociales, es una de las fortalezas la literacidad crítica, pues sobre esa base el lector moviliza sus capacidades de opinar y sustentar con ideas propias. Las opiniones emergen de las pistas textuales, ayuda a diferenciar lo textual de lo real, pero sin perder de vista que los tópicos actúan en ambos planos, en lo textual y contextual, y que las tomas de posición y discusión, con miras a la acción, pasa por resolver las tensiones de los tópicos en dimensiones textuales y contextuales. La literacidad crítica exige un ingreso fuerte de los contenidos contextuales en las comprensiones textuales, pero, al igual, el lector que dispone de literacidad crítica ha de visibilizar que los contextos también se construyen desde los textos. Sin embargo, dado que los lectores muestran una acentuada dependencia de los significados establecidos en lo social, es preciso que la literacidad crítica opere como una lectura que interpela los significados contextuales del lector marcándolos en su no neutralidad y en la función que sobre ellos ejercen las relaciones de poder, pues los lectores tienden a evaluar los textos desde su propia experiencia sociocultural, tal cual está establecida, sin deconstruirla. La literacidad crítica pugna por abrirse paso hacia una actitud lectora que juzga y problematiza los textos, pero desde contextos también juzgados y problematizados. Otro aspecto tensionado en los dominios de la literacidad crítica es la evaluación de las funciones pragmáticas

de los textos, de su uso discursivo e intenciones prácticas: en su uso los textos prescriben, prohíben, sancionan.

Si bien la didáctica de la literacidad crítica se proyecta lineal y secuencialmente (selección → interpretación → interpelación), las modificaciones y transformaciones que generan en los estudiantes lectores no son rectas, en procesos que se suceden unos tras otros, sino que su funcionamiento es recursivo, en espiral, diverso, complejo, pues aun al formar parte del mismo dominio o secuencia lectora, las capacidades y desempeños lectores pasan por niveles de desarrollos diferenciados. Esta condición no lineal del proceso de aprendizaje de la literacidad crítica es un principio clave a derivar para todo aprendizaje escolarizado: la didáctica de la literacidad crítica se planifica linealmente, pero se ejecuta multidimensionalmente. De tal manera, los procesos lectores no deben ser vistos como totalidades homogéneas sino heterogéneas: en términos generales, en la misma secuencia de selección hay interpretación e interpelación, en la secuencia de interpretación se retorna a la selección y se proyecta la interpelación, en la secuencia de interpelación se vuelve a remarcar las presencias de la selección e interpretación.

La investigación de los efectos pedagógicos de literacidad crítica ha procedido al utilizar distintas clases textuales, de diferente temática, sobre todo disciplinar, académica, informativa, literaria, en formatos continuos y discontinuos, tal y como lo plantearon y desarrollaron ANAYA y RONDÓN¹⁶³ en la formación universitaria de competencias genéricas. Ante esta amplitud textual como campo operativo de la literacidad crítica, aquí se plantea profundizarla a partir de su desarrollo secuencial en una sola clase de textos, los literarios, pues esta focalización favorece examinarla en su gradualidad y niveles de profundidad. Además, el texto literario, por su condición ficticia y por su capacidad de formalización sugerente de tópicos sociales, es un espacio simbólico y discursivo clave para la operatividad formativa de la criticidad. Ante planteamientos formativos o de fomento de la literacidad crítica

163 NOEL ANTONIO ANAYA ROMERO y MELISSA ISABEL RONDÓN ANGULO. “Estrategias didácticas para el mejoramiento de la literacidad crítica como competencias genéricas, en los estudiantes del primer semestre de los Programas de la Universidad Cooperativa de Colombia, Montería, Córdoba”, (tesis de maestría), Universidad Cooperativa de Colombia, 2019, disponible en [<https://repositorio.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/11400>].

desde perspectivas transversales¹⁶⁴, la opción propuesta va, más bien, en sentido vertical, en el espacio educativo específico de un área curricular, Comunicación, en esa misma línea intencional de profundizar en su mediación en un área que tiene como función posicionar las bases de la literacidad crítica. Aun así, las miras formativas ciudadanas de la propuesta sociocultural son compartida por la investigación de BERENGUEL¹⁶⁵, quien aspira al mismo propósito desarrollador de ciudadanía desde la interiorización de la literacidad crítica por estudiantes de educación secundaria, pero, en este caso, desde las Ciencias Sociales. IZQUIERDO¹⁶⁶ es aún más específico, pero va en el mismo sentido de generar transformaciones en las percepciones sociales de los estudiantes a partir de la literacidad crítica, esta vez, como capacidad de análisis del discurso del odio, para generar contrarrelatos que superen la apreciación emocional y avanzar hacia las valoraciones e interrelaciones críticas. Por último, AVENDAÑO¹⁶⁷ demuestra la necesidad docente de capacitarse en lectura crítica, en particular, en el enfoque sociolingüístico, pues los enfoques habituales en que basan sus prácticas educativas son el lingüístico y psicolingüístico.

CONCLUSIONES

El estado previo de desarrollo de la literacidad crítica marcó una brecha entre el nivel de aprendizaje en inicio (55,9%, 57 estudiantes) y el nivel de aprendizaje destacado (8,8%, 9 estudiantes). Estos valores

-
- 164 DIANA RAQUEL BENAVIDES CÁCERES y GLORIA MARÍA SIERRA VILLAMIL. “Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad”, en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, n.º 3, pp. 79 a 109, 2013.
- 165 BEATRIZ BERENGUEL HERNÁNDEZ. “El pensamiento crítico y la literacidad crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en M. LIROLA y otros (eds.), *Investigar la educación. Encuentro de investigación del alumnado 2018 (EIDA 2018)*, Universidad de Almería, 2019, pp. 32 a 46.
- 166 ALBERT IZQUIERDO GRAU. “Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria”, *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 5, pp. 42 a 55, 2019.
- 167 GLORIA SMITH AVENDAÑO DE BARÓN. “La lectura crítica en la educación básica secundaria y media: la voz de los docentes”, en *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, n.º 28, pp. 207 a 232, 2016, disponible en [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/4916].

porcentuales extremos justificaron de forma cuantitativa la mediación lectora sociocultural con el texto narrativo. En términos de resultados globales de satisfacción de la literacidad crítica previa, un 47,39% es satisfactorio, y un 52,61% insatisfactorio, con ello, el punto de partida de la mediación lectora sociocultural estuvo constituida por las prácticas de literacidad crítica *en desarrollo* (en proceso).

La propuesta didáctica de lectura sociocultural de textos narrativos para el desarrollo de la literacidad crítica se diseñó en tres macrocomponentes: *concepción lectora*, *constitución lectora* y *ejecución lectora*. La concepción lectora delimitó las categorías lectura (práctica social), texto narrativo (estructura con fuerza social) y literacidad crítica (leer ideologías), cada una, desde los enfoques sociocultural, textual-discursivo y sociopolítico. La constitución lectora organizó sistémica y de manera dialéctica la relación de los componentes formativos internos del proceso de enseñanza-aprendizaje: situación, intención, contenido, método, evaluación. La ejecución lectora se estructuró y desarrolló en tres planes de acción formativa, correspondientes a cada una de las secuencias lectoras del método formativo. La propuesta de lectura sociocultural del texto narrativo se articuló con las concepciones e intenciones oficiales de formación lectora en la educación básica regular secundaria peruana.

El estado derivado de la aplicación de la propuesta de lectura sociocultural de textos narrativos acortó la brecha entre el nivel de aprendizaje en inicio (22,5%, 23 estudiantes) y el nivel de aprendizaje destacado (17,6%, 15 estudiantes), valores porcentuales que confirmaron la incidencia lectora sociocultural del texto narrativo en la literacidad crítica de los estudiantes, aunque con un carácter procesual, de *desarrollo* o trayecto abierto. La literacidad crítica como saber y competencia lectora es un estado lector cuyo recorrido es gradual, pero sí promovido desde la incidencia que sobre su desarrollo ejerce el enfoque sociocultural de lectura aplicada al texto narrativo.

RECOMENDACIONES

Constituir la literacidad crítica como eje central de la formación lectora en la escuela básica, pues en su desarrollo se concretan los ideales formativos de una educación ciudadana. El enfoque sociocultural de la lectura y la literacidad crítica conforman un solo bloque de educación de la autonomía del estudiante.

Integrar la literacidad crítica, en sus dimensiones de lectura y escritura, con la oralidad, en un solo proceso formativo liberador. La integralidad del lenguaje se debe regir por la centralidad formativa de la literacidad crítica. La acción comunicativa y la agencia social son rasgos ciudadanos logrables desde las perspectivas socioculturales del lenguaje como enfoque educativo rector.

Mediar en el desarrollo de la literacidad crítica desde la continuidad histórico-social y las configuraciones heterogéneas de las narrativas, en sus modalidades orales y letradas. Los tópicos narrativos son espacios de convergencia textual, contextual e intertextual pertinentes para la mediación formativa de la literacidad crítica.

Extender la formación de la literacidad crítica desde los espacios específicos del área de Comunicación, hacia los espacios diversos de todas las áreas curriculares, dándole condición curricular y didáctica de transversalidad disciplinar. La literacidad crítica es una condición educativa general y no una dimensión reducible solo al área educativa lingüística.

Las transversalidades axiológicas (valorativo-actitudinales) aportan las temáticas a ser examinadas, interpretadas e interpeladas por las prácticas de literacidad crítica. En este orden, la escuela básica debe asumir que la literacidad crítica es cognitiva, afectiva y participativa.

La literacidad crítica no solo ha de ser asumida en sus instancias analítica, interpretativa e interpelativa, sino que se consolida y trasciende con la agencia social, es decir, con las tomas de posición encaminadas hacia la transformación social.

CAPÍTULO QUINTO**Consideraciones finales**

Tras la exhaustiva lectura de los capítulos que preceden, en el capítulo IV, el cual representa al análisis, se enfatiza la incidencia que posee la lectura sociocultural de textos narrativos en la literacidad crítica y cómo es que la lectura se relaciona con las prácticas sociales. En esta investigación, se presentó un recorrido de las bases teóricas con respecto a la formación lectora, el enfoque sociocultural y la literacidad crítica, cada una en su respectivo capítulo.

En los primeros capítulos se pudo observar cómo es que la formación lectora se condiciona a la situación socio-política de la nación. Esto demuestra con claridad que dicha formación mantiene una relación con los factores sociales, culturales, políticos, económicos, entre otros. Además, se enfatizó sobre la satisfacción que los estudiantes deben presentar para la ejecución de un desarrollo formativo con excelencia; además, la formación se liga a aspectos críticos de la lectura.

Sin embargo, existe una problemática que necesita detallarse a más profundidad, el empleo de textos tradicionales para el aprendizaje en una formación lectora es una arista que necesita más desarrollo. La representación e importancia que fomentan estos textos radican en la formación de la identidad para aquellas personas que residen en comunidades originarias.

La formación lectora, desde la vista de dichas comunidades, mantiene una homogeneización por parte de las lecturas que se desarrollan; por otro lado, se resalta la imposición de modelos euro-occidentales para producir una educación lectora: no se consideran las prácticas sociales, aquellas que influyen en la gran parte de la formación, además de la división que hace entre lectura y escritura.

Por ello, diversos autores como BALLESTER¹⁶⁸ e IBARRA¹⁶⁹ enfatizaron en las adaptaciones que se han resaltado para la formación lectora, en la que se incluyen textos a gusto del lector: *fanciction*, *comics*, *fanarts*, entre otros. Así mismo, se plasma la importancia de la formación para la producción. En otras palabras, estos autores destacaron los textos que forman parte de las prácticas sociales de los estudiantes. Frente a esta situación, el enfoque sociocultural resulta de gran relevancia para comprender las subjetividades, así como las nuevas normalidades que se adaptan en la lectura y escritura.

La perspectiva sociocultural presenta una relación con el desarrollo del paradigma de la literacidad, la cual es comprendida como el estudio de la lectura y la escritura desde la relación que mantiene con el contexto. En otros términos, se configura una relación lecto-escritura que se articula respecto a las prácticas que se desarrollan en una sociedad específica, las cuales se vinculan con el desarrollo de las relaciones de poder.

Por tanto, la literacidad presenta una visión más heterogénea del desarrollo de lecto-escritura. Esta ligación entre estas prácticas sociales se desarrolla en diferentes dominios o contextos, pero son aprehendidos del mismo entorno que puede ser familiar, comunal, escolar, entre otros.

De igual manera, la literacidad manifiesta la diversidad que puede presentar la persona; es decir, se pueden desarrollar literacidades: existen –así como se indicó antes– diferentes maneras de escribir, las cuales se condicionan con el entorno social. En otras palabras, una persona puede desarrollar tanto una escritura formal o una informal, la cual depende del contexto donde se desenvuelve, así como también, de la formación que ha recibido en el transcurso de su vida. Por tanto, la educación puede ser promovida de manera personal, o por medio de las actividades (prácticas sociales) que se desarrollan en el entorno

168 JOSEP BALLESTER. *La formación lectora y literaria*, Barcelona, Graó, 2013.

169 JOSEP BALLESTER y NOELIA IBARRA. “La educación lectora, literaria y el libro en la era digital”, *Revista Chilena de Literatura*, n.º 94, pp. 147 a 171.

de la persona, lo cual genera la producción de literacidades que confluyen en la persona. Así como se afirmó en la siguiente cita:

Para este modelo, las literacidades impuestas como las autogeneradas pueden converger: un individuo puede escribir de una manera menos formal en sus anotaciones personales, pero de manera más formal al dirigirse al público, y de esta manera podemos explicar que no todo el tiempo uno escribe formalmente¹⁷⁰.

Esta premisa comparte una relación con la manera de hablar o expresarse de forma oral, debido a que poseemos diversas formas para comunicarnos con las personas, siempre depende del contexto. Por ello, también se mantiene una relación entre el lenguaje y la escritura; por ejemplo, cuando los estudiantes se reúnen con sus amigos, emplean un lenguaje menos formal; mientras que, cuando se encuentran en la escuela y dialogan con los docentes o directivos, los estudiantes manejan un lenguaje más formal que la anterior presentada. Por tanto, tanto el lenguaje como la escritura se desarrollan bajo indicadores que se desenvuelven en el contexto; es decir, el contexto influye en la expresión y uso de la lengua.

A modo de síntesis de todo lo indicado, la formación lectora tiene que ser una enseñanza descentralizada y con miras desde la perspectiva de las mismas comunidades originarias. Para el fomento de estas, se ameritan trabajos de investigación, así como también, una estructura para una planificación de las políticas que deben desarrollarse para lograr una educación descentralizada y con desarrollo sociocultural.

También es de suma trascendencia la formación de los mismos educadores o educadoras, una educación que promueva la heterogeneidad de las opiniones que pueden generar los estudiantes. Cabe resaltar, que todo este conglomerado de pasos es en aras a una formación que implica las prácticas letradas, las cuales incluyen las actitudes, los valores y los usos que se ejecutan en un contexto apropiado dentro de la sociedad.

170 MARCO ANTONIO LOVÓN CUEVA. “La literacidad para legislar’: una ideología hegemónica reproducida por el diario peruano *Correo*”, en *Literatura y Lingüística*, n.º 41, 2020, pp. 413 a 454, disponible en [<https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n41/0716-5811-lyl-41-413.pdf>], p. 422.

Por otro lado, como último punto de este trabajo, se enfatiza la gran labor que emplea la lectura como la impartición de conocimientos ancestrales; es decir, la importancia de las historias o textos tradicionales como motor que permite que las comunidades desarrollen un fortalecimiento en su identidad.

Así como también, esta ruptura de la hegemonización desencadena una mayor preponderancia de las lecturas tradicionales para el desarrollo de una descolonización transversal, la cual deconstruye o parámetros que se han instalado desde la época de la Colonia. Esto se debe a la colonización que aún arraigamos en los métodos para la enseñanza; es decir, se maneja una colonialidad del poder, una colonialidad del conocimiento, la cual obstaculiza el desarrollo de prácticas sociales que se relacionan con la lecto-escritura. Así como postuló PALACIOS:

Los caminos para la descolonización del sujeto han venido construyéndose en ese *tiempo vacío* que ahora empieza a colmarse de otras formas expresivas de la cultura (pictogramas, cantos, danzas, peinados, alimentos, vestimenta, oralidad, otros) que fueron olvidadas, ocultadas e incomprendidas por una episteme ajena, extraña, incapaz de *leer* en estas formas a un-otro-semejante¹⁷¹.

Del mismo modo, mediante la incentivación de los conocimientos que han sido oprimidos por diversas cuestiones (en su mayoría relacionada con la herejía), se promueve una formación de las literacidades que confluyen en una persona. Esto mantiene un vínculo con el desarrollo que se promueve en diversos contextos sociales, así como la aprehensión que se ejecuta por medio de estos mismos contextos. Dichos principios son (re)estructurados para una educación diversa y equitativa para todos y todas. Una formación que tiene en consideración los aspectos culturales, sociales, políticos, económicos, entre otros. Los cuales son los factores más importantes que condicionan a la educación de las personas.

171 FERNANDO JAVIER PALACIOS VALENCIA. "Para una lectura decolonial de la construcción de identidades interculturales (acercarse a la escolarización identitaria a través de la escritura", 2016, pp. 51 a 52, disponible en [<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3792/5257>].

Por tanto, el proceso a realizar aún espera de un largo camino, los estudios socioculturales relacionados a la literacidad son un campo que está desarrollándose poco a poco. Además, se destaca la importancia del rol que cumple el Estado como promotor, mediador y fiscalizador para que estas nuevas modalidades sean presentadas y adaptadas al entorno de las zonas urbanas, tanto como rurales, e, incluso, con mayor importancia en las comunidades originarias. De igual manera, las comunidades locales, así como los familiares, también manifiestan cierto papel trascendental en la formación de las literacidades.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR CALDERÓN, AYDA CELENY; JANETH ALEXANDER ARROYAVE BOHÓRQUEZ y CLAUDIA ANDREA GARCÍA OSORIO. “Las prácticas de lectura y la comprensión desde una mirada sociocultural en el contexto rural”, (tesis de maestría), Medellín, Repositorio Institucional Universidad de Antioquía, 2018, disponible en [<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/12198>].
- ÁLAMO FELICES, FRANCISCO. “Las relaciones extratextuales e intratextuales entre texto narrativo y autor. Teoría y modelos”, en *AnMal Electrónica*, n.º 41, 2016, pp. 3 a 34, disponible en [http://www.anmal.uma.es/AnMal41/Texto_narrativo.pdf].
- ARGAÑARAZ, ÚRSULA; GUSTAVO BOMBINI, ENZO CONSTANTINO y SABRINA MARTÍN. “Dentro/fuera: oralidad, lectura y escritura como prácticas inclusivas”, en *Redes de Extensión*, n.º 5, 2019, pp. 23 a 34, disponible en [<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/6160>].
- AVECILLAS ALMEIDA, JULIA ISABEL y FRANKLIN OMAR LUNA ORDOÑEZ. “La animación a la lectura desde la didáctica de la literatura sociocultural: una propuesta de transformación social”, *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, n.º 44, 2020, pp. 221 a 229, disponible en [[http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(221-229\)%20Avecillas,%20Luna_articulo_id654.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(221-229)%20Avecillas,%20Luna_articulo_id654.pdf)].
- BALLESTER, JOSEP y NOELIA IBARRA. “La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria”, en *Ocnos*, n.º 10, 2013, pp. 7 a 26, disponible en [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.10.01].
- BALLESTER, JOSEP y NOELIA IBARRA. “La educación lectora, literaria y el libro en la era digital”, *Revista Chilena de Literatura*, n.º 94, 2016, pp. 147 a 171, disponible en [<https://www.scielo.cl/pdf/rchilite/n94/arto8.pdf>].

- BENAVIDES TAMAYO, LYDA MARCELA y LADY NANCY GONZÁLEZ. “Del relato de tradición oral al texto narrativo escrito”, en *Educación y territorio*, vol. 6, n.º 10, 2016, pp. 15 a 34, disponible en [<https://revista.jdc.edu.co/index.php/reyte/article/view/84>].
- CAICEDO MOLINA, GEMA MELISSA y ROBERTSON XAVIER CALLE GARCÍA. “Prácticas lectoras en la biblioteca escolar: una perspectiva de la formación de usuarios a partir de la pedagogía crítica”, *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, vol. 4, n.º 1, 2019, pp. 128 a 137, disponible en [<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2123>].
- CALONJE DALY, PATRICIA. “La biblioteca escolar y la formación lectora”, en *Folios*, n.º 27, 2008, pp. 77 a 90, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941357007.pdf>].
- CANCINO PEÑA, JUAN SIMÓN. “Los dominios de la narrativa y el texto narrativo: la idea, el tema y el argumento”, en *Textos narrativos*, Bogotá, Fondo Editorial Areandino, 2017, pp. 7 a 18, disponible en [<https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1421/Textos%20narrativos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].
- CELIGUETA COMERMA, GEMMA y JORDI SOLÉ BLANCH. “Etnografía”, en *Etnografía para educadores*, Barcelona, Editorial UOC, 2015, pp. 3 a 9.
- CHAVARRÍA, VALERIA y ANA MARÍA VIÑAS. “Prácticas socioculturales de promoción de literatura infantil y juvenil: la lectura a través del juego”, *Revista Latinoamericana de Estudios Editoriales*, n.º 1, 2019, disponible en [<http://redeseditoriales.org/OJS/index.php/Releed/article/view/releed-1-17-chavarria-vinas>].
- COLMENARES MORENO, VIVIANA ALEXANDRA. “El cineclub como estrategia para la interconexión entre la literatura y el cine como experiencia estética”, (tesis de licenciatura), Bogotá, Universidad de La Salle, Repositorio de la Universidad de La Salle, 2017, disponible en [https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/236/].

- DÍEZ MEDIAVILLA, ANTONIO. “Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual”, en *Tejuelo*, n.º 29, 2019, pp. 105 a 130, disponible en [<https://tejuelo.unex.es/article/view/3248/2253>].
- FRANCO ACEVEDO, JULIET y GERMÁN GÓMEZ. “Literatura e inclusión: influencias de la formación lectora y literaria en la educación inclusiva en la ciudad de Medellín, Colombia”, *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 44, n.º 2, 2021, pp. 1 a 14, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v44n2/2538-9866-rib-44-02-e4.pdf>].
- GALINDO-LOZANO, DENYS PAOLA y RUDY DORIA-CORREA. “Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural”, *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, vol. 10, n.º 1, 2019, pp. 163 a 176, disponible en [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/10020/8458].
- GAMBOA SUÁREZ, AUDIN ALOISO; PABLO ALEXANDER MUÑOZ GARCÍA y LISETTE VARGAS MINORTA. “Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 12, n.º 1, 2016, pp. 53 a 70, disponible en [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742004>].
- GARCÍA ROCA, ANASTASIO. “La formación lectora y los fanfictions: análisis de los procesos de comparación y recepción textuales”, en ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA, VICENT BROTONS RICO, DARI ESCANDELL y JOSÉ ROVIRA COLLADO (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, Alicante, España, Universidad de Alicante, 2016, pp. 969 a 974, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/318819115_La_formacion_lectora_y_los_fanfictions_analisis_de_los_procesos_de_cooperacion_y_recepcion_textuales#read].
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, OLGA LUCÍA. “Convergencia de enfoques lingüístico, psicolingüístico y sociocultural en la lectura crítica: una guía didáctica para el docente”, (tesis de maestría), Tunja, Colombia, Repositorio Institucional Universidad Pedagógica y

Tecnológica de Colombia, 2018, disponible en [<http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2351>].

GUERRERO GARCÍA, JUANA y RAFAEL ÁNGEL PONCE DE LEÓN HECHAVARRÍA. “La formación y desarrollo del hábito lector en Cuba”, en *Opuntia Brava*, vol. 8, n.º 3, 2018, pp. 25 a 32, disponible en [<https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/259/254>].

GUERRERO GARCÍA, JUANA; ROBERTO FERNANDO VALLEDOR ESTEVILL y RAFAEL ÁNGEL PONCE DE LEÓN HECHAVARRÍA. “El desarrollo del hábito lector en los educandos”, en *Opuntia Brava*, vol. 10, n.º 4, 2018, pp. 315 a 325, disponible en [<https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/opbrv10&div=125&id=&page=>].

LOVÓN CUEVA, MARCO ANTONIO. “La literacidad para legislar’: una ideología hegemónica reproducida por el diario peruano *Correo*”, en *Literatura y Lingüística*, n.º 41, 2020, pp. 413 a 454, disponible en [<https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n41/0716-5811-lyl-41-413.pdf>].

MÁRQUEZ HERMOSILLO, MÓNICA MARÍA y JAIME RICARDO VALENZUELA GONZÁLEZ. “Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad”, en *Sinéctica*, n.º 50, 2017, pp. 1 a 17, disponible en [<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n50/2007-7033-sine-50-00012.pdf>].

MENDOZA, NILA. *Los tipos de textos en español: formas, técnicas y producción*, Caracas, IESALC UNESCO, 2007, disponible en [<http://www.ittizimin.edu.mx/wp-content/uploads/2016/08/tipos-de-texto.pdf>].

NIETO, FACUNDO. “La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión”, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 10, n.º 10, 2013, pp. 101 a 127, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6434480.pdf>].

ORTIZ MERINO, MARÍA TERESA. “La lectura y la educación lectora”, *Idea La Macha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, n.º 1,

2005, pp. 115 a 129, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2027126>].

- PALACIOS VALENCIA, FERNANDO JAVIER. “Para una lectura decolonial de la construcción de identidades interculturales (acercase a la descolonización identitaria a través de la escritura)”, en *Estudios Latinoamericanos*, n.ºs 38 y 39, 2016, pp. 43 a 58, disponible en [<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3792/4483>].
- PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. *Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba*, La Habana, Ciencias Sociales, 1978.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. “Narración”, en *Diccionario de la lengua española*, edición de tricentenario, consultado el 17 de mayo de 2021, disponible en [<https://dle.rae.es/narraci%C3%B3n#BE7QtCr>].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. “Narrar”, en *Diccionario de la lengua española*, edición de tricentenario, consultado el 17 de mayo de 2021, disponible en [<https://dle.rae.es/narrar>].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. “Narrativo”, en *Diccionario de la lengua española*, edición de tricentenario, consultado el 17 de mayo de 2021, disponible en [<https://dle.rae.es/narrativo>].
- REITANO, LUCÍA. “Enseñanza del canon literario en escuelas secundarias desde una perspectiva etnográfica y sociocultural”, en *Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, vol. 12, n.º 22, 2021, pp. 24 a 32, disponible en [<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero22/pdf/LGDreitano.pdf>].
- RESTREPO, EDUARDO. “Labor etnográfica”, en *Etnografía. Alcances, técnicas y ética*, Lima-Bogotá, Envión editores, 2018, pp. 23 a 50.
- ROMERO VALDÉS, HUGO ANDRÉS; MARIO MIGUEL OJEDA RAMÍREZ y MARÍA CRISTINA DÍAZ GONZÁLEZ. “Formación de lectores en bachillerato mediante la lectura recreativa de textos narrativos

tradicionales”, en *Álabe*, n.º 19, 2019, pp. 1 a 21, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6900922>].

ROVIRA ÁLVAREZ, YUDIT y ERNESTO LÓPEZ CALICHS. “La lectura en la enseñanza universitaria”, *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, vol. 21, n.º 3, 2017, pp. 386 a 396, disponible en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942017000300013&script=sci_arttext&tlng=pt].

SILVEIRA CAORSI, EDITH. “La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca la enseñanza de la lectura”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 4, n.º 19, 2013, pp. 105 a 113, disponible en [<https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/169>].

SPLIT, MARIELA ALEJANDRA. “La narración oral en la formación de lectores y oradores comprensivos”, (tesis de Licenciatura), Córdoba, Argentina, Universidad Siglo 21, Repositorio Institucional, 2019, disponible en [<https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/17557>].

VÁZQUEZ ESTRADA, ALEJANDRO y ADRIANA TERVEN SALINAS (comps.). *Tácticas y estrategias para mirar en sociedades complejas*, Querétaro, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 2012.

ZYUZINA, ALEXANDRA. “Formación lectora para la inclusión social. Estudio de la perspectiva educativa para los alumnos de la eso en la Comunidad de Canarias”, (sesión de conferencia), en *XVI Congreso Nacional Educación Comparada TEN ERIFE*, 2018, disponible en [https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=786695&orden=0&info=open_link_libro].



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en marzo de 2023
Se compuso en caracteres Minion Pro de 11 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia

