



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO  
EN EDUCACIÓN**

Incidencia de la lectura sociocultural de textos narrativos en el  
desarrollo de la literacidad crítica

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Doctor en Educación

**AUTOR:**

Mg. Serquén Montehermoso, Tomás (ORCID: 0000-0002-3469-6064)

**ASESORA:**

Dra. Fernández Otoyá, Fiorela Anaí (ORCID: 0000-0003-0971-335X)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Innovaciones Pedagógicas

**CHICLAYO - PERÚ**

**2020**

## Dedicatoria

*A mi*

*familia:*

*A mis*

*padres,*

*Tomás Serquén Mendoza y María Montehermoso Quiroga.*

*A mis queridos  
hermanos, Juana Cristina y José Alonso  
Serquén Montehermoso.*

*A mi  
esposa, Lourdes  
Chávarri Rubio*

*A mis cuatro  
princesas, Amanda, Gabriela,  
Ángeles y Sandra.*

*A mis  
suegros,  
Marita y  
Walter.*

*A mis  
cuñadas,  
Katty y  
Rosmery.*

*A mis entrañables sobrinos,  
Cristina y Daniel.*

TOMÁS

## **Agradecimiento**

Expreso mi gratitud a  
Dios, por guiarme en este hermoso mundo de la  
investigación.

A la doctora Fiorela Anaí Fernández  
Otoya, por sus orientaciones metodológicas y sus valiosas  
enseñanzas.

Al maestro y amigo Milton Manayay  
Tafur, por su asesoramiento en la elaboración de la  
propuesta lectora.

TOMÁS

## Índice de contenidos

Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento .....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas... ..	v
Índice de figuras.....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	09
II. MARCO TEÓRICO.....	12
III. METODOLOGÍA .....	27
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	27
3.2. Operacionalización de variables.....	27
3.3. Población, muestra y muestreo.....	29
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	30
3.5. Procedimiento.....	32
3.6. Métodos de análisis de datos.....	32
3.7. Aspectos éticos .....	33
IV. RESULTADOS.....	34
V. DISCUSIÓN .....	44
VI. CONCLUSIONES.....	53
VII. RECOMENDACIONES.....	54
VIII. PROPUESTA.....	55
REFERENCIAS.....	58
ANEXOS .....	69

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Número de estudiantes de educación básica regular secundaria...	29
<b>Tabla 2.</b> Número de estudiantes de grupo de experimento.....	29
<b>Tabla 3.</b> Resultados de lectura sociocultural de un texto narrativo según escala de literacidad crítica .....	35
<b>Tabla 4.</b> Resultados de competencia de literacidad crítica <i>lee socioculturalmente un texto narrativo</i> .....	36
<b>Tabla 5.</b> Resultados de capacidad de literacidad crítica selectiva de <i>identificación-organización</i> .....	38
<b>Tabla 6.</b> Resultados de capacidad de literacidad crítica interpretativa de <i>análisis-deducción</i> .....	40
<b>Tabla 7.</b> Resultados de capacidad de literacidad crítica interpelativa de <i>toma de posición-discusión</i> .....	41

## Índice de Figuras

Figura 1. Lectura sociocultural de un texto narrativo: componentes textuales.....	56
Figura 2. Distribución de los desempeños de literacidad crítica en cada uno de los componentes textuales narrativos .....	57

## Resumen

Se presenta los resultados de un estudio preexperimental acerca de la incidencia significativa 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 Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019). El objetivo consistió en demostrar la validez cuantitativa de esa incidencia significativa lectora sociocultural narrativa en la literacidad crítica de los estudiantes. El pretest y postest se aplicaron a una muestra de 120 estudiantes del VI ciclo de Educación Básica Regular secundaria, distribuidos en cuatro secciones de 30 estudiantes cada una (1° A; 1° B; 2° A; 2° B). Ambos test estuvieron conformados por 15 ítems. Entre la aplicación del pretest y postest, se ejecutó una secuencia didáctica de lectura sociocultural del texto narrativo en tres momentos formativos: secuencia selectiva (identificación-organización), secuencia interpretativa (análisis-deducción) y secuencia interrelativa (toma de posición- discusión). Los resultados dan cuenta de una incidencia significativa del enfoque lector sociocultural en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes, en un recorrido que va del contexto al texto y del texto al contexto.

**Palabras clave:** Enfoque sociocultural de lectura, texto narrativo, contexto, intertexto, literacidad crítica.

## **Abstract**

The results of a pre-experimental study on the significant incidence of sociocultural reading of narrative texts in the development of critical literacy of second grade students in secondary regular basic education of the Private Educational Institution "Amancio Varona" of Tumán (2019). The objective was to demonstrate the quantitative validity of this significant incidence in sociocultural narrative reading in the critical literacy of students. The pretest and posttest were applied to a sample of 120 students of the VI cycle of basic secondary education, distributed in four sections of 30 students each (1st A; 1st B; 2nd A; 2nd B). Both tests were made up of 15 items. Between the application of the pretest and posttest, a didactic sequence of sociocultural reading of the narrative text was executed in three formative moments: selective sequence (identification-organization), interpretive sequence (analysis-deduction) and interrelative sequence (taking position-discussion). The results show a significant incidence of the sociocultural reading approach in the development of students' critical literacy, in a journey that goes from context to text and from text to context.

**Keywords:** Sociocultural approach to reading, narrative text, context, intertext, critical literacy.



## **I. INTRODUCCIÓN**

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 Secundaria (Iza, 2005, p. 7). 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 posiblemente afectados por diferencias culturales; altos costos y tiempo prolongado para obtener los resultados. 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, reportando 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 superiores (Iza, 2005, p. 23).

En el Perú, las prácticas lectoras escolares han sido señaladas como un problema sentido y recurrente en los últimos veinticinco 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 principalmente problemas colectivos (sociales) con implicancias de gestión política (gubernamentales). El 1996, en el Perú se realizó la primera evaluación nacional de rendimiento estudiantil (Montero, 2009, p. 18), 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 peruana (Montero, 2009, p. 17), e inmediatamente puso en marcha el Programa Nacional de Emergencia Educativa (PNEE). Mediante el Decreto Supremo

N° 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 (2001, 2004); y participó en estudios internacionales de evaluación educativa: 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 OCDE (Montero, 2009, pp. 24-25). 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 2016 (Ministerio de Educación, 2016b), incluyó la valoración de 3 capacidades lectoras de los estudiantes de 2° de secundaria: “recupera información” (capacidad literal), “infiere el significado del texto” (capacidad inferencial), “reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto” (capacidad crítica) (Ministerio de Educación, 2016b, p. 10). 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 igualmente, también afectan las opciones de crecimiento y construcción de una nación desarrollada, integrada y justa (Montero, 2009, p. 19). Las problemáticas generales y específicas del sector educativo impactan inadecuada e insatisfactoriamente en el sector social.

## II. MARCO TEÓRICO

En la línea de la lectura sociocultural y la literacidad crítica se han desarrollado un corpus importante de estudios aplicados en el campo de la educación lectora, específicamente en estrategias o rutas de acción formativa en lectura, en educación básica y educación superior, en las percepciones docentes respecto a la lectura crítica, o en las transversalidades. Las perspectivas socioculturales y críticas en educación lectora han abierto una ruta formativa alternativa productiva que profundiza y extiende la competencia y capacidades lectoras de los estudiantes hacia la interpelación de los contextos sociales y permiten ejercer tomas de posición. La lectura ya no se percibe solo como un problema lingüístico sino también sociolingüístico: los estudiantes asumen roles de agentes sociales.

En *Estrategias didácticas para el mejoramiento de la literacidad crítica como competencias genéricas...*, Anaya y Rondón (2019) diseñan un sistema de estrategias didácticas en tres talleres interactivos de literacidad crítica como competencia genérica. Las estrategias incluyeron la lectura de una variedad de textos. Con un tipo investigación-acción participativa cualitativa, una muestra de 109 participantes (13 docentes y 96 estudiantes de primer semestre de la Universidad Cooperativa de Colombia, Montería, Córdoba), un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, y la aplicación de técnicas de observación, encuesta, entrevista en profundidad, talleres interactivos e instrumentos de campo, encuesta y entrevista en profundidad, los resultados de investigación afirman que **a)** los estudiantes resaltan la importancia de leer y escribir siempre y cuando se les dé la oportunidad de emitir sus conceptos propios y se les permita ser creativos en sus producciones, pues en esos espacios pueden expresarse libremente y plasmar sus propias ideas; sin embargo, consideran que los textos históricos, políticos y filosóficos no les resultan atractivos, debido a carácter extenso, no los consideran interesantes, perciben que no reflejan la realidad en que viven, y en la mayoría de casos son textos muy técnicos y poco inteligibles; consideran que las actividades de literacidad crítica son difíciles o fáciles, dependiendo del docente; **b)** los docentes proponen trabajar la lectura y escritura en

equipo, en talleres prácticos, cooperativos, problematizadores, modalidades didácticas que desarrollan la creatividad y criticidad de los estudiantes; consideran que la literacidad crítica se fortalece con temas de economía solidaria, percepción de símbolos gráficos, textos globales, diagnósticos financieros, valor de la empresa, emprendimiento, investigación, resolución de conflictos; asumen que el pensamiento crítico se desarrolla desde los contextos sociales y humanísticos; sugieren que los estudios de caso, la investigación formativa, elaboración de ensayos con argumentaciones inductivas y deductivas, proyectos de aprendizaje basado en problemas, entre otros, favorecen la actividad autónoma de los estudiantes. Se concluye que es preciso diseñar estrategias didácticas para el mejoramiento de la literacidad crítica como competencias genéricas de los estudiantes, y, en ese sentido, los aportes de Cassany, Ausubel, Ferreiro, entre otros, permiten entender el significado de la literacidad y lo alinean con las competencias genéricas de los estudiantes.

En *La lectura crítica en educación básica secundaria y media: la voz de los docentes*, Avendaño (2016) realiza una investigación exploratoria en una institución pública colombiana, con una muestra de 10 profesores de Educación Básica Secundaria y Media, con información recogida mediante una encuesta con pregunta de final abierto. Exploró qué saben los docentes del área de *Humanidades y Lengua Castellana* sobre la lectura crítica, analizó e interpretó esos saberes y aportó algunas reflexiones. Las conclusiones de investigación se organizaron en torno a las categorías enmarcadas en los referentes de fundamentación teórica de la investigación: *enfoques de lectura crítica* (lingüístico, psicolingüístico, sociocultural); *dimensiones* (en las líneas, entre líneas, detrás de las líneas); *estrategias pedagógico-didácticas* (problematización del conocimiento, interacción comunicativa —diálogo en el aula, discusión contextualizada—, incentivación de reacciones escritas derivadas del proceso lector). Los resultados muestran que

**a)** la mayoría de docente la conciben de modo parcial y, en algunos casos, desenfocado, puesto que aluden a prácticas interpretativas y argumentativas, y descartan los procesos reflexivos, evaluativos, críticos y el ejercicio escritural derivado; **b)** en los enfoques de lectura predominan el

lingüístico y psicolingüístico, con exclusión del sociocultural; **c)** prevalece el desarrollo de talleres tomados textualmente del libro guía, sin ninguna puesta en común del trabajo de los estudiantes; **d)** los docentes consideran que las dificultades de trabajo lector crítico están en los estudiantes y omiten la incidencia de otros agentes educativos, entre ellos el mismo maestro, y de factores relacionados con situaciones personales y socioculturales del estudiante; **e)** para dinamizar y mejorar las prácticas de lectura crítica los profesores presentan propuestas que excluyen la interacción comunicativa, la escritura y el rol de otros actores y las diversas circunstancias que condicionan todo proceso educativo; **f)** en algunas respuestas, se manifiesta la necesidad sentida de actualización y cualificación en lectura crítica; **g)** los resultados muestran el limitado conocimiento teórico y pedagógico con el que cuentan los profesores de *Humanidades y Lengua Castellana* de la INCT de Tunja, para trabajar la lectura crítica; **h)** la investigación es un aporte informativo, reflexivo y propositivo, pues los hallazgos dejan al descubierto un problema educativo por resolver que incita la atención de los estamentos gubernamentales.

*Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad*, de Benavides y Sierra (2013), de la Universidad Escuela de Administración de Negocios, de Colombia, es un estudio que expone el resultado parcial de una investigación cualitativa, crítico-social, sobre estrategias de lectura y escritura, en respuesta a la necesidad de implementar opciones pedagógicas promotoras de la lectura crítica, como aporte al desarrollo de competencias transversales. Con encuestas y entrevistas a docentes de algunas unidades de estudio, núcleos y programas seleccionados, más la revisión documental de syllabus de competencias comunicativas I y II, se registró información acerca de cómo se orientan los procesos de lectura y escritura, el tiempo de dedicación a la lectura, la importancia de la lectura en clase, el significado de la lectura crítica, el objetivo de llevar lecturas a la clase, cómo mejorar las didácticas de lectura y las dificultades presentadas. También se caracterizaron las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en diferentes disciplinas y se diseñaron dos matrices de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura crítica aplicada a la comprensión y producción de textos. Las conclusiones de

investigación, establecen que para fortalecer la alfabetización académica y la lectura crítica en los estudiantes se requiere mayor inter y transdisciplinariedad, unidad y criterios de exigencia en la presentación y evaluación de trabajos; asimismo, unos niveles más altos de exigencia de la Universidad frente al acompañamiento de los procesos de lectura y escritura, para que tengan la misma relevancia en todas las facultades; los procesos de lectura y escritura deben ser transversales en todas las disciplinas y no se debe considerar que es responsabilidad de un núcleo, sino que se refuercen en todas las unidades de estudio; el trabajo de las unidades transversales se ha enfocado más hacia los estudiantes que entre las disciplinas, directivos, docentes y coordinaciones; se evidenció también que los criterios frente a la evaluación de la lectura y la escritura no son claros ni explícitos, es decir, a pesar de que se dan instrucciones generales, falta mayor acompañamiento para el desarrollo de procesos individuales; han de consolidarse políticas institucionales frente a la alfabetización académica, donde están inmersos los procesos de escritura y lectura crítica, pues, si bien existen lineamientos curriculares de la transversalidad de las competencias comunicativas, en lo pedagógico se requiere abrir espacios de discusión y formación, así como apoyos o tutorías a estudiantes y en general una estrategia institucional mediada por un centro o por la Facultad de Humanidades que oriente programas en torno a la investigación en lectura y escritura académicas y su articulación con las políticas nacionales sobre el tema.

*El pensamiento crítico y la literacidad crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, de Berenguel (2018), de la Universidad de Almería, Colombia, desarrolla un estudio de revisión bibliográfica del pensamiento crítico y la literacidad crítica, justifica la importancia y necesidad de ambas prácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales para formar ciudadanos reflexivos, conscientes, críticos, solidarios y democráticos, buscando su integración en una perspectiva de justicia social. El punto de partida para construir conocimiento social es la cotidianidad del alumnado. Mediante el análisis de contenido, en sentido diacrónico, el estudio concluye que el pensamiento y la literacidad crítica son destrezas que permiten al alumnado partir de su propia experiencia y desarrollar valores de igualdad y justicia

social para la acción y transformación social. El pensamiento y la literacidad crítica necesitan de compromiso y toma de decisiones consciente y deliberada de los educadores; la criticidad y la reflexión del alumnado son fundamentales para evitar la manipulación en la sociedad de la información, pues favorecen emitir juicios propios razonados, orientados a la justicia social. En un mundo donde los valores de justicia e igualdad se vulneran, la empatía, solidaridad y compañerismo son desterrados por el egoísmo y el individualismo. Es necesario replantear los modelos educativos actuales desde una perspectiva de literacidad crítica y justicia social.

*Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria*, de Izquierdo (2019), de Barcelona, analiza la capacidad crítica de los estudiantes de tercer y cuarto de secundaria, frente al problema social del 'discurso del odio': gran parte de las informaciones que transmiten los medios de comunicación, o las redes sociales, están marcadas por la presencia de ese tipo de discurso. El objetivo consistió en comprobar la capacidad del alumnado para analizar el discurso del odio y construir contrarrelatos a partir de los relatos que aparecen en las redes sociales y los medios de comunicación. La investigación interpretativa y crítica, con técnicas de actividades de clase con preguntas abiertas y cerradas, análisis de relatos aparecidos en las redes sociales, grupos de discusión, entrevistas al profesorado de Ciencias Sociales, análisis del currículum de Educación Secundaria de Cataluña y España, plantea como resultados parciales la confirmación de que el alumnado no parece capacitado en literacidad crítica para construir contrarrelatos del odio; las altas diferencias entre las cifras porcentuales de posición crítica demuestran la falta de habilidades en literacidad crítica que tiene el alumnado de secundaria, y sobre sus reflexiones ejercen fuerte influencia de los mensajes de redes sociales. Con la pretensión de aportar ideas para la mejora de la educación para la ciudadanía democrática y para la innovación educativa, la investigación concluye que el alumnado tiene dificultades para enfrentarse a los relatos del odio; la valoración de los argumentos no se hace desde una perspectiva crítica, sino que actúan a partir de sus emociones; hay que combatir el discurso del odio desde su tratamiento en las aulas, porque es una realidad en las redes



sociales, los medios de comunicación y en las calles, que no podemos eludir, sino que lo hemos de afrontar con las herramientas de la investigación y de la educación crítica.

El marco teórico cubre la acepción disciplinar de la *lectura* (enfoque socio- cultural), el *texto narrativo* (enfoque textual, enfoque discursivo) y la *literacidad crítica* (enfoque sociopolítico). La concepción sociocultural de la lectura —y del lenguaje— se apoya en los aportes de Duranti (1986), Classen (1991), Lomas y Osoro (1997), Innes (1998), Clemente y Domínguez (1999), Barton y Hamilton (2004), Cassany (1999, 2004, 2006), Lund (2001), Prensky (2001), Street (2003), Street y Street (2004), Cassany y Aliagas (2007), Ramírez (2008), Porto (2009), Zavala (2009), Mota (2010), Millán (2010), Ministerio de Educación (2012-2014a, 2012-2014b, 2016, 2017), Moreno *et al.* (2016), Martín (2014), Calderón (2015), Sawaya (2016). La concepción textual y discursiva del texto narrativo se respalda en las contribuciones de Finnegan (1970, 1974), Havelock (1982), Garnham, Oakhill y Johnson-Laird (1982), Gee (1991), Murray, Klin y Myers (1993), Graeser, Singer y Trabasso (1994), Garrido (1996), Massi (1998), Mannheim (1999), M. Álvarez (2003), Porto (2003), Bassols y Torrent (2003), Fitzgerald (2004), Vich y Zavala (2004), Fernández (2008), Álvarez (2008), Acevedo (2015), Manayay (2020). La concepción sociopolítica de la literacidad crítica —y la literacidad crítica en general— tiene su base en las reflexiones de Freire (1989), Fisher y Scriven (1997), Shannon (2002), Cassany (2003, 2004, 2015), Martins (2006), Serrano y Madrid (2007), Lillis y Scott (2007), Tejada y Vargas (2007), Cassany y Aliagas (2007), Oliveras y Sanmartí (2009), Cassany y Castellà (2010), Pinchao (2014), Henao y Díaz (2015), Cardona y Londoño (2016), Ministerio de Educación (2016a, 2017), Cubides, Rojas y Cárdenas (2017), Zárate (2018), Vásquez *et al.* (2018), Chiroque (2020). Las categorías *lectura* y *texto narrativo* cubren la primera variable («lectura sociocultural de textos narrativos»). La categoría *literacidad crítica* cubre la segunda variable («literacidad crítica»).

El enfoque sociopolítico de la literacidad crítica, el enfoque sociocultural de la lectura y el enfoque textual-discursivo del texto narrativo concuerdan en un campo de acción común: **a)** la *literacidad crítica sociopolítica* 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; **b)** el *enfoque sociocultural de lectura* 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; **c)** el *texto narrativo* es una modalidad verbal —discursiva, tipológica, secuencial— cuyas potencialidades simbólico-comunicativas trasuntan las tensiones de la vida sociocultural.

El **enfoque sociocultural** de la lectura considera que esta no culmina en la comprensión verbal del texto (leer *las líneas*), ni en la activación de procesos cognitivos (leer *entre líneas*), sino que se extiende hacia la deconstrucción e interpelación de las tensiones ideológicas discursivas del texto (leer *detrás de las líneas*) (Cassany, 2006). En la lectura sociocultural, el lector, además de comprender formas y contenidos lingüístico-textuales, aprehende tópicos sociales tensionados, esferas culturales formalizadas y refractadas en las texturas verbales. Socioculturalmente, la lectura es una práctica social que participa en dominios, eventos y prácticas letradas, es *literacidad* (Barton y Hamilton, 2004). La literacidad implica una *manera de usar* la lectura y escritura en el marco de un propósito social específico (Zavala, 2009). Leer es una actividad etnográfica situada que activa usos y significados vivenciados en acontecimientos comunicativos, pone en juego roles, identidades y valores comunales particulares, interrelaciona códigos y voces, refracta relaciones de poder. 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 diferentes (Cassany y Aliagas, 2007).

Situado en un contexto social, el texto es explorado en sus condiciones reales de producción y recepción. “Para construir el sentido de los textos que

lee, es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales” (Ministerio de Educación, 2017). En sus aplicaciones formativas, el enfoque sociocultural vincula la lectura con el entorno social (se leen textos pertinentes y auténticos), articula el texto escrito con otros códigos, con el habla cotidiana y con contenidos interdisciplinarios pertinentes. El estudiante adopta una actitud crítica, descubre puntos de vista y valores ideológicos subyacentes, fomenta la discusión personal, elabora ideas propias, discute las prácticas letradas naturalizadas por las relaciones de poder y por las jerarquías sociales de la vida comunitaria (Cassany y Aliagas, 2007). Desde lo sociocultural, aprender a leer supone la asimilación de una herramienta o instrumento cultural (Clemente y Domínguez, 1999). Leer es una práctica comunicativa, social y cultural que permite aprender, apreciar la literatura, interactuar en contextos socioculturales y promover prácticas interculturales, democráticas e inclusivas (Ministerio de Educación, 2016).

El texto narrativo se delimita en el marco de los enfoques textual y discursivo. El *enfoque textual* explica las regularidades que modelan la constitución del texto narrativo como tipo, modelo o secuencia (Garrido, 1996; Bassols y Torrent, 2003; Fitzgerald, 2004). El *enfoque discursivo* subraya las acciones sociales y contextuales del texto narrativo, su participación simbólico-comunicativa en procesos socioculturales heterogéneos que interrelacionan acción social, poder e ideología (Vich y Zavala, 2004).

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) (Bassols y Torrent, 2003). El género discursivo narrativo es el molde normado socialmente que agrupa formas lingüísticas en que se relatan hechos producidos en el tiempo; son estructuras que fijan “acciones que acontecen en el suceder temporal, relacionadas con unos personajes y encaminadas a un determinado desenlace” (Álvarez, 2003); los hechos referidos pueden ser artísticos (el narrador selecciona e impone un orden a los acontecimientos), o no artísticos (una simple sucesión de acontecimientos sin implicación de quien narra) (Pozuelo); los textos narrativos son dinámicos (Vives) y disponen de

categorías como historia, trama, fábula, intriga, motivo, modo, punto de vista, narrador, personaje, tiempo, espacio, referente, relato, verosimilitud (Garrido, 1996). El tipo textual narrativo es un “sistema de clasificación científico” (Fernández Villanueva), caracterizado como una clase de texto ligada a la “percepción del tiempo” (Werlich). La secuencia textual narrativa designa el mismo tipo narrativo, pero como unidad componente, es decir, no existe el texto narrativo como texto autónomo sino como una secuencia (narrativa) que junto con otras secuencias (argumentativa, explicativa, descriptiva, conversacional) conforman una estructura textual de mayor jerarquía, un macro- texto (macrotexto = secuencia narrativa + secuencia argumentativa + secuencia descriptiva + secuencia conversacional). La secuencia es una red de relaciones jerárquicas descomponible en partes vinculadas entre sí, y con el todo, partes que conforman una entidad relativamente autónoma con organización interna propia. Las partes o fases narrativas, son: situación inicial – complicación – reacción – resolución – situación final – moralidad (Adam) (Bassols y Torrent, 2003).

En perspectiva etnográfica, con base en las estructuras narrativas orales conversacionales, las partes no son universales, fijas o formulaicas, sino culturales, variables (Mannheim, 1999).

Desde un enfoque discursivo, el texto narrativo participa en una práctica social, se realiza en contextos culturales de producción y recepción, en diálogo con otras textualidades, forma parte de interacciones, comportamientos, conocimientos y sentimientos históricos y colectivos de los grupos sociales. El texto narrativo se torna discurso narrativo cuando no solo actúa como estructura de *acontecimientos narrados*, sino que esa misma estructura participa en *acontecimientos sociales*. Como discurso, el texto narrativo: **a)** pertenece a una tradición cuya pertinencia persiste a través de la memoria, el narrador se apropia de un cuerpo de acontecimientos y los reactualiza en un lugar y momento específicos de la historia, los reposiciona comunalmente y contribuye a la construcción de la imaginación colectiva, constituyendo identidades siempre inestables y heterogéneas; **b)** cambia en el tiempo, adecuándose a las circunstancias históricas, producto del contacto y mezcla cultural; **c)** es un punto en que convergen tradiciones simbólicas diferentes que

generan una complejidad discursiva; **d)** forma parte de redes de interconexión intertextual, no son textos aislados, la densidad de sus significaciones surge de sus interrelaciones en un campo discursivo; **e)** escenifican una fantasía destinada a representar las tensiones más importantes de la vida del hombre en el mundo (relaciones con la naturaleza, formas de articulación con lo sagrado, conceptualización de las relaciones con los demás); **f)** refleja y determina la forma en que los grupos sociales piensan, se expresan y actúan; **g)** establece una diferencia entre el *discurso narrativo*, como lenguaje en uso (por ejemplo, un cuento), y el *Discurso narrativo*, como maneras diferentes de estructurar áreas de conocimiento, prácticas sociales o ideologías que involucren un creencias y puntos de vista sobre las relaciones sociales y acerca de la distribución y acceso a los bienes en la sociedad (por ejemplo, una concepción acerca de la muerte); **h)** participa en tres dominios simultáneos de la vida social: representaciones del mundo, relaciones sociales e identidades personales y sociales; **i)** porta ideologías a deconstruir en sus sentidos comunes; **j)** interviene en contextos sociales o marcos de conocimiento compartido (pragmática), construcciones culturales (etnográficos), estructuras textuales y patrones interactivos (conversacionales), situaciones sociales e identidades de los participantes (sociolingüísticos), propiedades de la situación social relevantes para la producción o recepción del discurso (discursivos), siempre en relación dialéctica: del contexto al texto y del texto al contexto; **k)** forma parte de estructuras locales (narrador, narratario, propósito, lugar, tiempo) y estructuras globales (acciones y procedimientos institucionales, participantes que integran categorías sociales, grupales e institucionales) (Vich y Zavala, 2004).

Si la literacidad designa la condición de la lectura —y la escritura— como práctica social, el *texto* no solo es un código gráfico, sino un *hecho letrado*, un acontecimiento que integra código, procesos cognitivos, concepciones, habilidades, valores, normas, propósitos, ideologías, poder, instituciones (Cassany y Castellà, 2010). Las prácticas letradas actúan situadas históricamente, son modeladas por instituciones sociales y relaciones de poder, se insertan en objetivos sociales y en prácticas culturales de mucho mayor amplitud (Barton y Hamilton, 2004); la literacidad no se localiza

únicamente en la mente de las personas, o en los textos leídos, o escritos, sino también se confina en las interacciones interpersonales y *en lo que la gente hace* con esos textos (Zavala, 2009).

En el marco del enfoque sociocultural de la lectura, la *literacidad crítica* es formulada como la acción de *leer la ideología de los discursos* (Cassany y Castellà, 2010; Cassany, 2015). En este sentido, la literacidad crítica es el concepto alternativo que extiende y profundiza los conceptos de comprensión crítica (Cassany, 2004) y lectura crítica (Cassany, 2003). Hay literacidad crítica cuando el lector: **a)** interpela el punto de vista, sesgo o subjetividad contenida y comunicada en un texto; **b)** sitúa el texto en el contexto sociocultural de partida; **c)** reconoce y participa en una práctica discursiva; **d)** calcula los efectos que genera un discurso en la comunidad; **e)** juzga los intereses de quién escribió, por qué escribió y para qué escribió, qué pretende con lo que escribió; **f)** no pierde de vista que siempre hay una persona con una ideología detrás de un discurso; **g)** se empodera y desarrolla su propia práctica y su propia ideología, dialogante o resistente (Cassany, 2004, 2006, 2015; Cassany y Aliagas, 2007; Cassany y Castellà, 2010).

Si a la literacidad crítica se le añade la *acción política*, entonces su enfoque deriva en *sociopolítico*. La acción política es 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 (Freire, 1989; Giroux y McLaren, 1998; Chiroque 2020). La literacidad crítica prioriza la acción social del lector crítico, quien reconoce que los significados textuales tienen dimensiones discursivas constituidas dentro de sistemas sociopolíticos. Socioculturalmente, entonces, la neutralidad textual no existe. El lector crítico sociopolítico toma posición, cuestiona el sistema y actúa para transformarlo, promueve el cambio, lucha contra la injusticia y desigualdad, aporta una visión global de “lo que él entiende” + “lo que él cree que el autor quiere decir, y qué quiere dicho autor conseguir de él” + “lo que otros lectores entienden del texto y cómo reaccionan ante eso que entienden” (Cassany y Castellà, 2010). En la literacidad crítica sociopolítica intervienen la identificación del texto en su vida contextual + la comprensión del texto en sus estructuras internas y comunicativas + la

comprensión de la participación del texto en la vida social + la acción transformativa (política) del lector en la vida social. La literacidad crítica implica pasar de la constatación del texto en un contexto (identificación) a la comprensión semántica del texto (interpretación), a la comprensión social (toma de posición) y a la acción sociopolítica (transformación), esto, sin que la identificación contextual y las comprensiones semántica y social se anulen, sino más bien se impliquen unas en otras. El lector que ejerce literacidad crítica identifica un texto, lo interpreta, interpela y transforma las prácticas mediante su propia acción social.

Formativamente, en relación con el texto narrativo, la literacidad crítica sociopolítica se realiza como *lectura de la ideología de un texto narrativo*, e integra las tres capacidades lectoras oficiales: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito (Ministerio de Educación, 2016a, 2017). La lectura crítica no excluye sino más bien requiere e involucra los niveles previos de comprensión textual (Cassany, 2003). El recorrido formativo integrador va por una ruta de tres secuencias: *selectiva*, *interpretativa* e *interpelativa*. Las capacidades se reorganizan como *identificación-organización*, *análisis-deducción* y *toma de posición-discusión*, con sus desempeños correspondientes: refiere, clasifica, selecciona (capacidad de identificación-organización = secuencia selectiva); identifica, explica, reorganiza, construye (capacidad de análisis-deducción = secuencia interpretativa); opina, sustenta, evalúa, refuta (capacidad de toma de posición-discusión = secuencia interpelativa). Las tres secuencias lectoras críticas son eslabonadas, una se implica en la otra: se interpela lo que se interpreta, se interpreta lo que se selecciona.

Educativamente, la literacidad crítica se relaciona con la formación de una práctica ciudadana autónoma y democrática, pues busca fortalecer en el estudiante la responsabilidad en la expresión de las ideas propias, la tolerancia con las ideas de los otros y el intercambio libre de ideas (Cassany, 2003; Martins, 2006; Serrano y Madrid, 2007; Tejada y Vargas, 2007; Henao y Díaz, 2015; Vásquez *et al.*, 2018). Ciudadanía, democracia, libre pensamiento, toma de conciencia, son perspectivas formativas centrales conectadas con la

opción de una literacidad crítica, esto, porque precisamente la *crítica* es una potencialidad vinculada con la libertad de opinión de un ciudadano que participa en el debate intelectual dirimiendo diferencias con el arma de los discursos: “la ciudadanía debe estar capacitada para poder comprender el punto de vista y los intereses que se amagan detrás de cada texto —e incluso sus tergiversaciones o engaños” (Cassany, 2004).

Las aspiraciones formativas lectoras vinculadas con la formación ciudadana democrática, libre y crítica, se modulan con las concepciones y proyecciones formativas expuestas en el *Currículo Nacional de Educación Básica* (Ministerio de Educación, 2017): **a)** conceptualmente se define la educación como la principal vía formativa de ciudadanos que cumplen con sus deberes y que ejercen sus derechos con plenitud; **b)** como objetivo nacional se declara la construcción colectiva de la democracia; **c)** uno de los 11 aprendizajes básicos del perfil de egreso proyecta que el estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales del país y el mundo; **d)** en el área de Comunicación, el lenguaje es categorizado como una herramienta fundamental para la formación de las personas, pues permite tomar conciencia de nosotros mismos al organizar y dar sentido a las vivencias y saberes; **e)** de las 31 competencias básicas, la octava es la competencia lectora (*lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna*), definida como interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales, un proceso activo de construcción del sentido en que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y tomar posición sobre ellos (Ministerio de Educación, 2016a, 2017). La *toma de conciencia* no es sino la autonomía en el pensamiento y la formación de la libertad, horizonte de la educación crítica (Freire, 1989), y la *toma de posición* es precisamente el rasgo de la literacidad crítica como nivel lector integrador cuya mayor exigencia formativa implica tomar conciencia de los diversos propósitos sociales de la lectura, de su uso en distintos ámbitos de la vida, de las relaciones intertextuales y de las interacciones del lector con los contextos socioculturales distintos al suyo (Ministerio de Educación, 2017).



¿Cómo se vinculan el enfoque sociocultural de la lectura y el enfoque socio- político de la literacidad crítica con los enfoques textualista y discursivo del texto narrativo? En el enfoque oficial de la educación básica se prescribe que una de las dimensiones de la formación ciudadana es el pleno respeto a la diversidad de *identidades socioculturales* y ambientales. Además, al prescribir la dimensión formativa axiológica, se establece la *interculturalidad* como uno de los siete enfoques transversales, destacando que lo intercultural se basa en el respeto a la propia identidad y a las diferencias, y que posibilita el encuentro y el diálogo afirmando las identidades personales o colectivas para enriquecerlas mutuamente, y se subraya que el diálogo intercultural es un valor y una actitud que fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas. Asimismo, uno de los sustentos del aprendizaje comunicativo del perfil de egreso de educación básica sostiene que el lenguaje se utiliza para aprender, *apreciar manifestaciones literarias*, desenvolverse en distintos *contextos socioculturales* y contribuir a la construcción de *comunidades interculturales, democráticas* e inclusivas (Ministerio de Educación, 2017) (subrayado nuestro). También, en los sustentos formativos del área de Comunicación y del enfoque comunicativo, la oficialidad plantea el desarrollo de competencias comunicativas desde los *usos y prácticas sociales del lenguaje*, situados en *contextos socioculturales* distintos; propone considerar las *prácticas sociales del lenguaje* bajo los siguientes supuestos: **i)** la comunicación es una actividad realizada en la *interacción* de la *vida social y cultural*; **ii)** las diversas interacciones el lenguaje se usan para *construir sentidos textuales*; **iii)** los usos y prácticas del lenguaje se *sitúan en contextos sociales y culturales* específicos; **iv)** los lenguajes orales y escritos adoptan rasgos propios en cada *contexto* y generan *identidades individuales y colectivas*; **v)** tomar en cuenta cómo se usa el lenguaje en las *diversas culturas* según su *momento histórico* y sus características *socioculturales*; **vi)** reflexionar sobre el lenguaje en uso para crear o apreciar distintas *manifestaciones literarias* (Ministerio de Educación, 2016a) (subrayado nuestro). Por ende, la lectura sociocultural del texto narrativo incide potencialmente en el desarrollo de la literacidad crítica del estudiante de educación básica regular (literacidad selectiva, interpretativa, interpelativa),

articulándose, en una primera dimensión, con los marcos e intenciones de formación ciudadana y democrática, y en otra dimensión, con las identidades y valores interculturales; todo ello, generado en el contacto del lector crítico con prácticas discursivas narrativas, uno de cuyos modos es la narración ficticia escrita construida desde las narrativas orales.

El problema de investigación tuvo la siguiente formulación: *¿Qué nivel de incidencia tiene 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 Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019)?*

La investigación aporta en tres líneas de solución educativa lectora: incorpora el *enfoque sociocultural* en la didáctica de la lectura; posiciona el *texto narrativo* como texto base de un recorrido lector crítico; categoriza las potencialidades lectoras como *literacidad crítica*. La investigación traslada la educación lectora desde una práctica con predominio en el enfoque lingüístico (textual) hacia una práctica con predominio en el enfoque sociocultural (contextual). El estudiante lector profundiza en la comprensión crítica de la totalidad texto-contexto y marca una tendencia hacia desempeños y resultados lectores acordes con las exigencias de desarrollo ciudadano y social.

El objetivo general consiste en 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 (2019). Son objetivos específicos: **a)** aplicar el pretest que determine el estado previo de desarrollo de la literacidad crítica de los referidos estudiantes; **b)** diseñar y ejecutar la propuesta didáctica de lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes; **c)** aplicar el postest que determine el estado posterior de desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes.

La hipótesis tuvo el siguiente enunciado: *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).*

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo y diseño de investigación

##### Tipo 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).

##### Diseño de investigación

Con base en los tipos de diseño de Campbell y Stanley (1995), el diseño es preexperimental, de pretest y posttest 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* (posttest) en un solo grupo experimental.

G<sub>1</sub> O<sub>1</sub> X O<sub>2</sub>

##### Dónde:

G<sub>1</sub>: Un solo grupo

O<sub>1</sub>: Pretest

O<sub>2</sub>: Posttest

X: Estímulo, condición experimental

#### 3.2. 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*, 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).

- **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), actuando 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 operativamente 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 operativamente desde los postulados expuestos en los enfoques de literacidad crítica del marco teórico. El *pretest* y *postest* instrumentan la operatividad de esta variable.

### 3.3. 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° a 5° grados.

**Tabla 1.** Número de estudiantes de educación básica regular secundaria

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

**Fuente:** Nómina de matrícula de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa particular Amancio Varona de Tumán.

La **muestra** está constituida por 102 estudiantes del VI ciclo de estudios, total que conforma el grupo de experimento.

**Tabla 2.** Número de estudiantes de grupo de experimento

Sección	Número de estudiantes
1° A	26
1° B	26
2° A	25
2° B	25
TOTAL	102

**Fuente:** Nómina de matrícula de del VI ciclo de educación secundaria de la Institución Educativa particular Amancio Varona de Tumán.

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” (Ministerio de Educación, 2017, p. 159). 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.

### **3.4. Técnicas e instrumento de recolección de datos, validez y confiabilidad**

#### **3.4.1 Técnicas de recolección de datos**

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

- ***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.

- ***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 solamente 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.

### 3.4.2 Instrumentos de recolección de datos

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

- **Matriz lectora narrativa**

Instrumento que funciona como organizador del enfoque lector, tomando 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 (categorización → teorización → documentación → sistematización → proposicionalización) (Anexo 1)

- **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* (3 preguntas), *preguntas de análisis-interpretación* (7 preguntas), *preguntas de toma de posición-discusión* (5 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. (Anexo 2)

La **validad** y **confiabilidad** del pretest/postest se determinó sometiéndolo al juicio de 3 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 Tumán (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.

### **3.5. Procedimientos**

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 constituye 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° A, 1° B, 2° A, 2° B), derivando las aplicaciones en un cuerpo de datos sometidos a comparación (situación *previa* / situación *posterior*).

### **3.6. 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. Asimismo, 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 interpelativos. 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.

### **3.7. Aspectos éticos**

La investigación contó con el consentimiento de los estudiantes que conformaron el grupo de experimento, quienes fueron informados de la experiencia lectora en la que participarían, de los fines estrictamente pedagógicos y científicos del estudio, y de la incidencia de los resultados en la mejora de los procesos educativos lectores institucionales. Asimismo, los instrumentos de investigación fueron aplicados con la pertinencia, seriedad y rigor de las prácticas académicas posgraduadas.

## IV. 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 secuencialmente 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), pasando por la construcción de esos sentidos (interpretativa).

### 4.1. 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 3:** Resultados de lectura sociocultural de un texto narrativo según escala de literacidad crítica.

EVALUACIÓN		PRETEST		POSTEST	
Escala	Valores	Cantidad de alumnos	Porcentaje	Cantidad de alumnos	Porcentaje
En inicio	00 - 10	57	55,9 %	23	22,5 %
En proceso	11 – 14	25	24,5 %	38	37,3 %
Aprendizaje logrado	15 – 17	11	10,8 %	23	22,5 %
Aprendizaje destacado	18 – 20	9	8,8 %	15	17,6 %
Total de muestra		102	100,0 %	102	100,0 %

**Fuente:**

Pretest y Postest de Lectura sociocultural de un texto narrativo (02 octubre 2019 / 09 diciembre 2019).

En el pretest, el mayor porcentaje de estudiantes se ubica en el nivel de *aprendizaje en inicio* (55,9%, 57 estudiantes), resultado que marca 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 solamente desde las debilidades del 55,9%, sino que formativamente 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, respectivamente, 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.

El postest dio cuenta de que el foco de acción lectora sociocultural marcado por el nivel *en inicio*, con 55,9 %, se redujo significativamente, aunque sin eliminarse, a 25,5 %. 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%), mostrando, 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 4 se muestran los resultados según la satisfacción o no satisfacción global de la literacidad crítica.

**Tabla 4:** Resultados de competencia lectora crítica 'lee socioculturalmente un texto narrativo'.

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

**Fuente:**

Pretest y Postest de Lectura sociocultural de un texto narrativo (02 octubre 2019 / 09 diciembre 2019).

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*.

Los datos del postest, 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 efectivamente 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*).

#### **4.2. 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 5:** Resultados de capacidad de literacidad crítica selectiva de *identificación-organización*.

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

**Fuente:**

Pretest y Postest de Lectura sociocultural de un texto narrativo (02 octubre 2019 / 09 diciembre 2019).

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 sociocultural *texto/contexto*. Los resultados del postest, sin embargo, invierten sustantivamente 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, nuevamente 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.

#### **4.3. 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 identificando 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 orgánicamente constituida, sino principalmente 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 textuales-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.

**Tabla 6:** Resultados de capacidad de literacidad crítica interpretativa de *análisis-deducción*.

Capacidad de literacidad crítica interpretativa	Análisis-deducción			
	Evaluación	Pretest		Postest
Satisfactorio (sumatoria)	335	46.92 %	465	65.13 %
Insatisfactorio (sumatoria)	379	53.08 %	249	34.87 %
Total muestra	714	100.00 %	714	100.00 %

**Fuente:** Pretest y Postest de Lectura sociocultural de un texto narrativo (02 octubre 2019 / 09 diciembre 2019).

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 lectora sociocultural, pues *sí* existió un bloque importante de estudiantes en avance hacia la práctica interpretativa (analítico-deductiva). Los resultados del postest 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 %.



#### 4.4. 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, justificando y sustentando 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 7:** Resultados de capacidad de literacidad crítica interpelativa de *toma de posición-discusión*

Capacidad de literacidad crítica interpelativa	Toma de posición-discusión			
	Evaluación	Pretest		Postest
Satisfactorio (sumatoria)	269	52,75 %	344	67,45 %
Insatisfactorio (sumatoria)	241	47,25 %	166	32,55 %
Total muestra	510	100,00 %	510	100,00 %

**Fuente:** Pretest y Postest de Lectura sociocultural de un texto narrativo (02 octubre 2019 / 09 diciembre 2019).

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 integrando y cohesionando en la *versión propia* (toma de posición) y en la *actitud controversial* (discusión) varias dimensiones de información (textual, contextual, intertextual). Los resultados del posttest 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. Asimismo, 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, igualmente, 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.

## V. 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, articulando 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 usando el diálogo, el debate y la acción comunicativa. En la educación, estas intenciones se concretaron en la pedagogía crítica o pedagogía de la liberación, planteada (Freire, 1989), 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 socio verbales 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 lectora (Cassany, 2004, 2015; Cassany y Aliagas, 2007; Cassany y Castellà, 2010), 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 principalmente el problema de la *metodología didáctica*, trabajos orientados a la elaboración y validación de *estrategias de lectura crítica*, específicamente, 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), e igualmente, 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* (Ministerio de Educación, 2016a); asimismo, define curricularmente 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* (Ministerio de Educación, 2017). 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 organizar y dar sentido a nuestras vivencias y saberes* (Ministerio de Educación 2016a). 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* (Ministerio de Educación 2016). 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. Didácticamente, 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 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 socialmente comunicado 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 directamente 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 interpelativo, 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 fácilmente 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 de 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, igualmente, 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 socialmente establecidos, 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 va generando 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 formando 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 utilizando distintas clases textuales, de diferente temática, principalmente disciplinar, académica, informativa, literaria, en formatos continuos y discontinuos, tal y como lo plantearon y desarrollaron Anaya y Rondón (2019) 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 desde perspectivas transversales (Benavides y Sierra, 2013), 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 Berenguel (2018), 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. Izquierdo (2019) 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 interpelaciones críticas. Por último, Avendaño (2016) demuestra la necesidad docente de capacitarse en lectura crítica, principalmente, en el enfoque sociolingüístico, pues los enfoques habituales en que basan sus prácticas educativas son el lingüístico y psicolingüístico.

## VI. 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 porcentuales extremos justificaron cuantitativamente 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), respectivamente, desde los enfoques sociocultural, textual-discursivo y sociopolítico. La constitución lectora organizó sistémica y dialécticamente 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.

## VII. 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 solamente al área educativa lingüística.

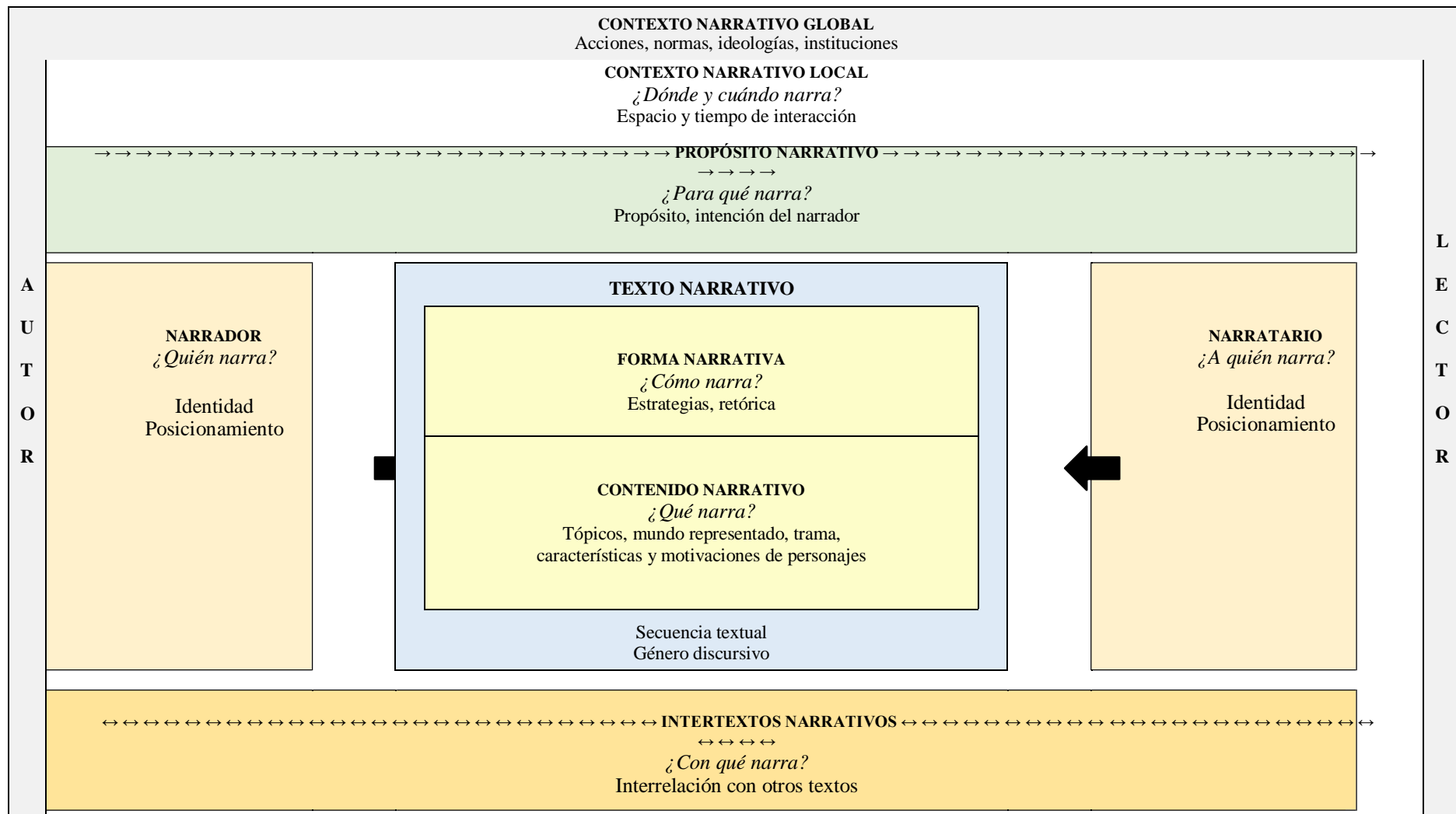
Las transversalidades axiológicas (valorativo-actitudinales) aportan las temáticas a ser examinadas, interpretadas e interpeladas por las prácticas de literacidad crítica. En este orden, la escuela básica debe asumir que la literacidad crítica es cognitiva, afectiva y participativa.

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.

## VIII. PROPUESTA

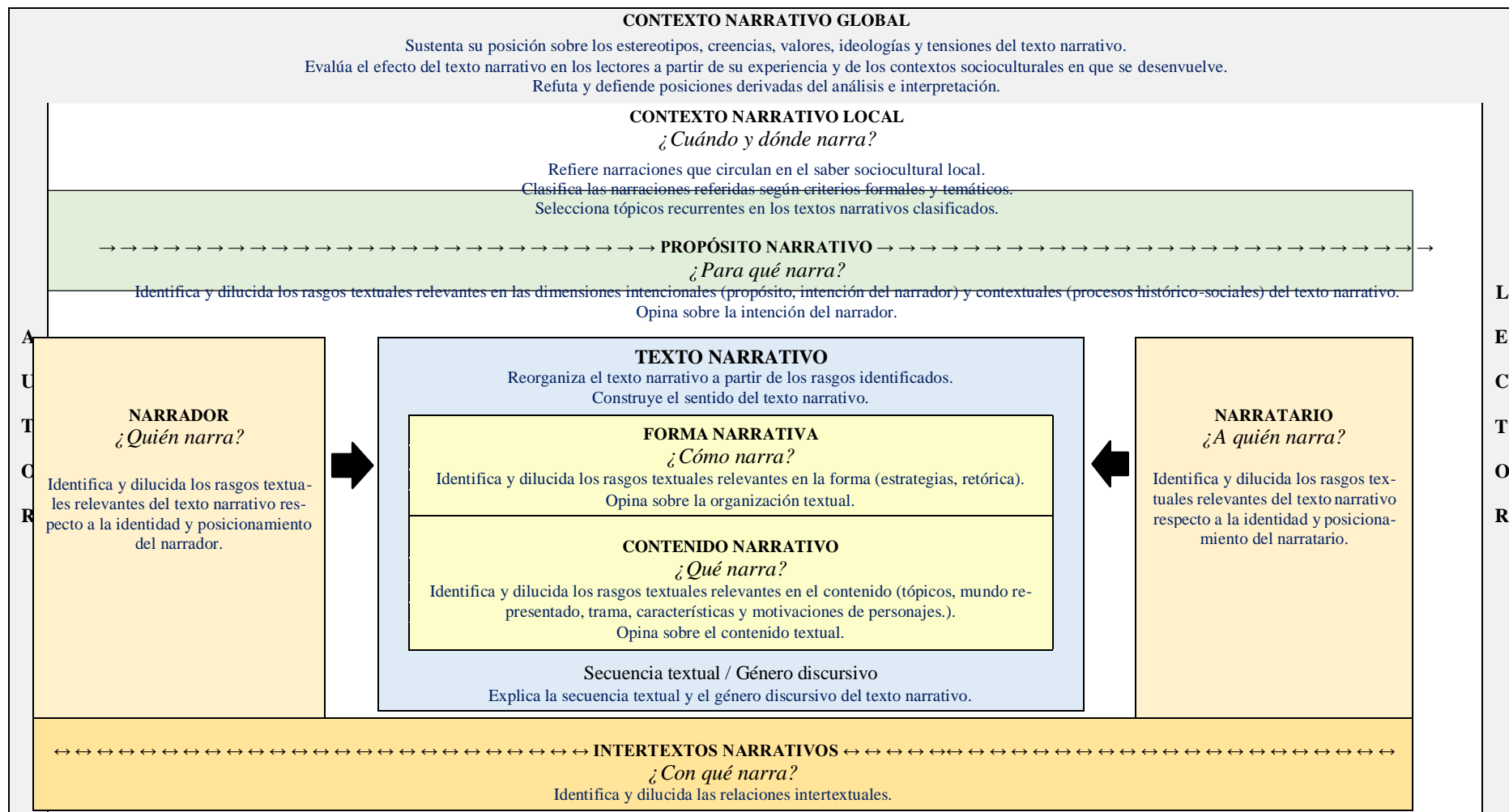
<b>LECTURA SOCIOCULTURAL DE TEXTOS NARRATIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA</b> <b>ESTUDIANTES DEL VI CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA “AMANCIO VARONA” DE TUMÁN</b> <b>2019-2020</b> <b>Prof. Tomás Serquén Montehermozo</b>		
<b>ESTRUCTURA GENERAL</b> <b>Macrocomponentes</b>		
<b>I</b> <b>Concepción lectora</b>		
«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 Castellà (2010); Henao y Díaz (2015); Ministerio de Educación (2016a, 2017); Vásquez <i>et al.</i> (2018); Chiroque (2020)
<i>La lectura es una práctica social</i>	<i>El texto narrativo es una estructura con fuerza social</i>	<i>Leer las ideologías de los discursos con finalidades transformadoras</i>
<b>II</b> <b>Constitución lectora</b>		
Situación formativa de literacidad crítica	Contenido formativo de literacidad crítica	Intención formativa de literacidad crítica
Estados constatados Competencia Capacidades / Desempeños	Texto narrativo	Estados deseados Competencia Capacidades / Desempeños Valores / actitudes
<b>Método formativo de la literacidad crítica</b>		
<b>Instrumentos de enseñanza lectora</b>  Libro de narraciones  Guía de lectura sociocultural del texto narrativo  <b>Espacio lector</b>  Aula	<b>Secuencia 3</b> «Interpelación lectora narrativa» <b>Estrategia</b> <i>Opina → Sustenta → Evalúa → Refuta</i>	<b>Instrumento de evaluación lectora</b>  Rúbrica   <b>Tiempo lector</b>  32 horas
	<b>Secuencia 2</b> «Interpretación lectora narrativa» <b>Estrategia</b> <i>Identifica → Explica → Reorganiza → Construye</i>	
	<b>Secuencia 1</b> «Selección lectora narrativa» <b>Estrategia</b> <i>Refiere → Clasifica → Selecciona</i>	
<b>Evaluación formativa de literacidad crítica</b> <i>Principios de evaluación • Matriz de evaluación</i>		
<b>III</b> <b>Ejecución lectora</b>		
Plan de secuencia didáctica 1 «Selección lectora narrativa»	Plan de secuencia didáctica 2 «Interpretación lectora narrativa»	Plan de secuencia didáctica 3 «Interpelación lectora narrativa»

En la lectura sociocultural, intervienen los componentes narrativos: forma, contenido, propósito, narrador, narratario, secuencia, género, contextos, intertextos (Figura 1). Los desempeños de literacidad crítica se ordenan según tales componentes (Figura 2).



**Figura 1.** Lectura sociocultural de un texto narrativo: componentes textuales.  
**Fuente:** Elaboración propia (2019).





**Figura 2.** Distribución de los desempeños de literacidad crítica en cada uno de los componentes textuales narrativos.  
**Fuente:** Elaboración propia (2019).

## REFERENCIAS

- Acevedo, C. (2015). La lectura del cuento, la leyenda y el mito en el aula de clase, en VV. AA. *La literacidad crítica: una alternativa para mejorar la calidad de la educación* (pp. 112-122), Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia. Recuperado de [https://issuu.com/lauragiraldo11/docs/libro\\_literacidad\\_imprimir](https://issuu.com/lauragiraldo11/docs/libro_literacidad_imprimir)
- Álvarez, L. (2008). Mejoremos el discurso narrativo de nuestros alumnos. *Investigación y Postgrado*, 23(2). [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872008000200004&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872008000200004&script=sci_abstract)
- Álvarez, M. (2003). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, Madrid: Arco/Libros.
- Anaya, N. & Rondón, M. (2019). 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]. Repositorio Institucional. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/11400>  
<https://repositorio.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/11400>
- Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en la educación básica secundaria y media: la voz de los docentes, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/4916](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/4916)
- Barton, D. & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bassols, M. & Torrent, A. M. (2003), *Modelos textuales: teoría y práctica*, Barcelona: Eumo – Octaedro.

- Benavides, D. & Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109.
- Berenguel, B. (2019). El pensamiento crítico y la literacidad crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en Lirola, M. y otros (eds.), *Investigar la educación. Encuentro de investigación del alumnado 2018) (EIDA 2018)* (pp. 32-46), Universidad de Almería.
- Bobillo, F. (1987). La opinión pública, *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, (58), 37-60.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/RevEsPol/article/view/48105>
- Bravo, J. A. (1982). *Aportes para el estudio de la narrativa*, Lima: Biblioteca Nacional del Perú.  
<http://www.comunidadandina.org/bda/docs/PE-EDU-0001.pdf>
- Calderón, M. (2015). Producción escrita y literacidad familiar, *Literatura y Lingüística*, (32), 259-282.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0716-58112015000200014&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0716-58112015000200014&lng=es&nrm=iso)
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Buenos Aires: Amorrortu editores.  
<https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigac3b3n-social.pdf>
- Cardona, P. & Londoño, D. (2016). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*, (22), 375-401.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5888105.pdf>
- Cassany, D. (1999). El comentario de texto en el enfoque comunicativo, *Clave. Revista especializada de la Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua*, (8), 9-40.  
[https://www.academia.edu/6976870/El\\_comentario\\_de\\_texto\\_en\\_el\\_enfoque\\_comunicativo](https://www.academia.edu/6976870/El_comentario_de_texto_en_el_enfoque_comunicativo)

- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos, reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132.  
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximación a la comprensión crítica, *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23.  
<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/compreiolectora/explorandonecesidadesactualesdecompresion.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Madrid: Anagrama.  
[https://www.researchgate.net/publication/337526721\\_CASSANY\\_DANIEL\\_2006\\_Tras\\_las\\_lineas\\_Sobre\\_la\\_lectura\\_contemporanea](https://www.researchgate.net/publication/337526721_CASSANY_DANIEL_2006_Tras_las_lineas_Sobre_la_lectura_contemporanea)
- Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra. [www.researchgate.net/publication/251839730\\_Literacidad\\_critica](http://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica).  
[https://www.researchgate.net/publication/251839730\\_Literacidad\\_critica\\_leer\\_y\\_escribir\\_la\\_ideologia](https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia)
- Cassany, D. & Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura, *Aula de Innovación Educativa*, (162), 18-22.  
[https://www.researchgate.net/publication/39218706\\_Miradas\\_y\\_propuestas\\_sobre\\_la\\_lectura](https://www.researchgate.net/publication/39218706_Miradas_y_propuestas_sobre_la_lectura)
- Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica, *Perspectiva*, 28(2), 353-374.  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353>
- Chiroque, S. (2020). Educación y desarrollo de la criticidad. [Diapositivas]. Colegio de Profesores de Puno.
- Classen, C. (1991). Literacy as anticulture: the Andean experience of the written World, *History of religion*, 30(4), 404-421.  
<https://www.journals.uchicago.edu/toc/hr/1991/30/4>

- Clemente, M. & Domínguez, A. B. (1999). La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural, Madrid: Pirámide.  
<https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=50056>
- Cubides, C. P., Rojas, M. & Cárdenas, R. N. (2017). Lectura crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber*, 2(2), 184-197.  
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/1586>
- Duranti, A. (1986). The audience as co-author: An introduction. *Text* (6), 239-247.  
[https://www.researchgate.net/profile/Alessandro\\_Duranti/publication/276955354\\_The\\_Audience\\_as\\_Co-Author\\_An\\_Introduction/links/556b959308aec22683037b95/The-Audience-as-Co-Author-An-Introduction.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alessandro_Duranti/publication/276955354_The_Audience_as_Co-Author_An_Introduction/links/556b959308aec22683037b95/The-Audience-as-Co-Author-An-Introduction.pdf)
- Garnham, A.; Oakhill, J. & Johnson-Laird, P. N. (1982), Referential continuity and the coherence of discourse, *Cognition*, (11), 29-46.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027782900038>
- Fernández, C. (2008). Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura en la educación secundaria, en Miranda, L. (ed.), *II Foro: El problema de la enseñanza del español en el Perú "Elena Figuroa Amorós"* (pp. 203-208), Lima: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria.
- Fitzgerald, J. (2004). Leer y escribir cuentos, en Irwin, J. y Doyle, M. A. (comp.), *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación* (pp. 107-122), Buenos Aires: Aique.
- Freire, P. (1989). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Finnegan, R. (1970). A note on Oral Tradition and Historical Evidence, *History and Theory*, 9(2), 195-201.  
<https://www.inth.ugent.be/bibliography/51348>

- Finnegan, R. (1974). How Oral is Oral Literature? *Bulletin of the School of oriental and African Studies, University of London*, 37(1), 52-64.  
<https://www.cambridge.org/core/journals/bulletin-of-the-school-of-oriental-and-african-studies/article/abs/how-oral-is-oral-literature/0BA1BB058F1228B2089907301410E0F9>
- Fisher, A. & Scriven, M. (1997). Critical thinking. Its definition and assessment. *Springer Netherlands*, 16(2), 247-251.  
[https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1173153](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1173153)
- Gee, J. P. (1991). A linguistic approach to narrative, *Journal of Narrative and Life History*, 1(1), 15-39.  
<https://benjamins.com/catalog/jnlh.1.1.03ali>
- Garrido, A. (1996). *El texto narrativo*, Madrid: Síntesis.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1998). Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia, en Giroux, H. y McLaren, P., *Sociedad, cultura y educación* (pp. 137-160), Madrid – Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Graesser, A.C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension, *Psychological Review*, (101), 371-395.  
<https://psycnet.apa.org/record/1994-36033-001>
- Havelock, E. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school, *Language in Society*, (11), 49-76.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=D00F4B4C687CE732BF528E3348FC0D68?doi=10.1.1.472.8875&rep=rep1&type=pdf>
- Henao, J. I. & Díaz, E. (2015). La lectura crítica en el aula, en VV. AA. *La literacidad crítica: una alternativa para mejorar la calidad de la educación* (pp. 24-40), Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia.  
[https://issuu.com/lauragiraldo11/docs/libro\\_literacidad\\_im-primir](https://issuu.com/lauragiraldo11/docs/libro_literacidad_im-primir)

- Horna, C. (2011), *Azucaradas*, Chiclayo: Ediciones MACOTEX, Conglomerado Cultural, Editorial Pazos.
- Innes, M. (1998). Orality and Literacy in an Early Medieval Society, *Past and Present*, (158), 3-36.
- [http://www.kroraina.com/varia/pdfs/innes\\_MEMORY,%20ORALITY%20AND%20LITERACY%20IN%20AN%20EARLY%20MEDIEVAL%20SOCIETY.pdf](http://www.kroraina.com/varia/pdfs/innes_MEMORY,%20ORALITY%20AND%20LITERACY%20IN%20AN%20EARLY%20MEDIEVAL%20SOCIETY.pdf)
- Iza, L. (2005). *Las evaluaciones internacionales y la mejora de la competencia lectora de los alumnos*, Navarra: Gobierno de Navarra.
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria, *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 42-55.
- <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/download/2531-0968.05.42/2365/>
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Lomas, C. & Osoro, A. (1997). Enseñar lengua. En Lomas, C. y Osoro, A. (comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 17-30), Barcelona: Paidós.
- Lund, S. (2001). Bequeathing the quest. Processing personal identification papers in bureaucratic spaces (Cuzco, Peru), *Journal of Social Anthropology*, 9(1).
- <https://www.cambridge.org/core/journals/social-anthropology/article/bequeathing-and-quest-processing-personal-identification-papers-in-bureaucratic-spaces-cuzco-peru/03E8563B267B83AF72B942D597B1BF55>
- McLaren, P. (1988). Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2).

- Manayay, M. (2020). Presentación de libro *Narraciones líricas*. (Diapositivas). Chiclayo, Perú, Institución Educativa Privada "Amancio Varona", Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Mannheim, B. (1999). Hacia una mitografía andina, en Godenzzi, J. C. (ed.), *Tradición oral andina y Amazónica. Métodos de análisis e interpretación de textos* (pp. 57-96), Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Martín, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis del discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 115-138.
- Martins, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y Vida*, 19-28.
- Massi, M. P. (1998). El texto narrativo en la ficción escrita. Puntos de contacto entre lingüística y literatura. *Estudios Filológicos*, (33), 69-84. <https://scielo.conicyt.cl/scielo>
- Millán, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 109-133.
- Ministerio de Educación (2012-2014a). Investigación Acción II (Módulo formativo). Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente: Programa de Especialización en Comunicación dirigido a Docentes de Instituciones Educativas del Nivel de Educación Secundaria de Educación Básica Regular, II Ciclo. Ministerio de Educación / Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.
- Ministerio de Educación (2012-2014b). *Estrategias para la comprensión de textos no literarios en el marco de la interculturalidad* (Módulo formativo). Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente: Programa de Especialización en Comunicación dirigido a Docentes de Instituciones Educativas del Nivel de Educación Secundaria de Educación Básica Regular, III Ciclo. Ministerio de Educación / Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.



- Ministerio de Educación (2016a). *Programa curricular de educación secundaria*, Lima.
- Ministerio de Educación (2016b). *Resultados de la ECE 2016. ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Lambayeque*. Lima: SICRECE.
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo nacional de educación básica regular*, Lima.
- Molinari, C. & Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (10), 163-183.
- Montero, C. (2009). La emergencia educativa 2003-2006. Andanzas y ninguneos de un programa estatal, en Montero, C. y otros, *El estado de la educación: estudios sobre políticas, programas y burocracias del sector* (pp. 17-142), Lima: IEP.
- Moreno, E. *et al.* (2016). Análisis crítico de la literatura científica. Una experiencia de la Facultad de Ciencias de la Pontificia Universidad Javeriana. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(2), 74-97.
- [https://www.researchgate.net/publication/326671096\\_Analisis\\_critico\\_de\\_literatura\\_cientifica\\_Una\\_experiencia\\_de\\_la\\_Facultad\\_de\\_Ciencias\\_de\\_la\\_Pontificia\\_Universidad\\_Javeriana](https://www.researchgate.net/publication/326671096_Analisis_critico_de_literatura_cientifica_Una_experiencia_de_la_Facultad_de_Ciencias_de_la_Pontificia_Universidad_Javeriana)
- Mota, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*, (15), 11-23.
- <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32629/1/articulo1.pdf>
- Murray, J. D., Klin, C. M. & Myers, J. L. (1993), Forward inferences in narrative text, *Journal of Memory and Language*, (32), 464-473.
- <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749596X83710259>
- Oliveras, B. y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación Química*, 20(1), 233-245.
- <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v20s1/v20s1a5.pdf>

- Pinchao, L. (2014). Promover lectura crítica a partir de la macroestructura textual. *UNIMAR*, 32(1), 83-94.  
<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/584/511>
- Porto, M. (2009). Lectura, cultura y estereotipos: una exploración de sus interrelaciones, *Lectura y Vida*, (1), 42-57.  
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/103073>
- Porto, M. (2003). Stereotyping in the representation of the textual content of narrative texts through visual reformulations, *Foreign Language Annals*, (36), 347-369.  
[https://www.researchgate.net/publication/229914062\\_Stereotyping\\_in\\_the\\_Representation\\_of\\_Narrative\\_Texts\\_Through\\_Visual\\_Reformulations](https://www.researchgate.net/publication/229914062_Stereotyping_in_the_Representation_of_Narrative_Texts_Through_Visual_Reformulations)
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.  
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos, *Folios, Segunda época*, (28), 108-119.  
<http://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Sawaya, S. (2016). Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano, en Sawaya, S. y Cuesta, C. (coords.), *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 9-19), Universidad Nacional de La Plata: Editorial EDULP.
- Serquén, T. (2019). *Narraciones líricas*. Tumán, Chiclayo.
- Serrano, M. S. (2008). El desarrollo de la competencia crítica en los estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 505-514.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569011.pdf>

- Serrano, S. & Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, (16), 58-68.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968602.pdf>
- Shannon, P. (2002). Critical literacy in everyday life. *Language Arts*, 79 (5), 415-424.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ644853>
- Street, B. V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Comparative Education*, 5(2), 77-91.  
[https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf)
- Street, J. & Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-210). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tejada, H. & Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 197-219.  
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/tejada-vargas-2007-literacidadespdf-Cq36j-articulo.pdf>
- Vargas, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia, *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(3), 153-174.  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v57n3/0718-9729-perseduc-57-03-00153.pdf>
- Vásquez, F., Fandiño, Y. J., Paéz, R. M., Goyes, A.C. & Velásquez, D. (2018). Las 100 lecturas selectas en perspectiva de la lectura crítica. *Revista de la Universidad de La Salle*, (78), 113-134.

Villalobos, J. (2000). The role of critical thinking in the teaching/learning process. *Entre Lenguas*, 5(1), 5-17.

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32629/1/articulo1.pdf>

Vich, V. & Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*, Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Zárate, A. (2018). Estructura y función de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto de educación secundaria, [tesis doctorado, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona]

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura, en Cassany, D. (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibéric

## ANEXOS

### Anexo N° 01: Matriz de operacionalización de variables

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición	
Lectura sociocultural del texto narrativo	La <i>lectura sociocultural</i> 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 <i>texto narrativo</i> es una modalidad verbal —discursiva, tipológica, secuencial— cuyas potencialidades simbólico-comunicativas trasantan las tensiones de la vida sociocultural.	Proceso y práctica de interacción con las <i>formas</i> (estrategias, retórica, secuencia textual) y <i>contenidos</i> (tópicos, mundo representado, trama, características y motivaciones de personaje) de un <i>texto narrativo</i> , relacionándolo con los factores <i>contextuales</i> (identidades y posicionamientos del narrador y narratario, propósitos e intenciones del narrador, procesos histórico-sociales, género discursivo, estereotipos, creencias, valores, ideologías, tensiones) e <i>intertextuales</i> (textos en interrelación dialógica) que participan en las instancias de <i>producción textual</i> (emisión narrativa) y <i>comprensión textual</i> (recepción narrativa).	Selección lectora	Exploración del contexto.		
				Exploración del texto.		
			Interpretación lectora	Construcción del significado estructurado		
				Construcción del significado comunicado		
			Interpelación lectora	Opinión sobre el texto		
				Controversia sobre el contexto		
Desarrollo de la literacidad crítica	La <i>literacidad crítica</i> 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), actuando como participante de prácticas letradas escolarizadas de la lectura sociocultural del texto narrativo.	Identificación-organización	Refiere narraciones que circulan en el saber sociocultural local.	Aprendizaje en inicio (00 – 10)	
				Clasifica las narraciones referidas según criterios formales y temáticos.		
				Selecciona tópicos recurrentes en los textos narrativos clasificados.		
			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.		
				Identifica y dilucida los rasgos textuales relevantes en las dimensiones intencionales (propósito, intención del narrador) y contextuales (procesos histórico-sociales) del texto narrativo.		
				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.		Aprendizaje logrado (15 – 17)
				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.		

## Anexo N° 02: Instrumentos de recolección de datos

### UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO CHICLAYO, PERÚ

#### ESCUELA DE POSGRADO Doctorado en Educación

#### PRETEST EN LECTURA SOCIOCULTURAL DE TEXTOS NARRATIVOS

##### Grupo Experimental

Institución Educativa	:	«Amancio Varona»,
Tumán Área	:	Comunicación
Examinados	:	Estudiantes del VI ciclo de Educación Básica Regular -
Secundaria Examinador	:	Tomás Serquén Montehermozo
Lugar de test	:	Aulas 1ero “A” -“B” y 2do “A”-
“B” Hora de test	:	09.00 h
Fecha de test	:	Miércoles, 02 de octubre de 2019
Estudiante	:	.....

**Estimado estudiante:** Este Pretest tiene como finalidad registrar información precisa y pertinente acerca de tu *saber lector de textos narrativos*. Agradecemos anticipadamente tu colaboración. Dichos saberes se- rán evaluados según la siguiente tabla de especificaciones:

TABLA DE ESPECIFICACIONES PRETEST LECTURA SOCIOCULTURAL DE TEXTOS NARRATIVOS					
Literacidad crítica	Capacidades lectoras críticas	Desempeños lectores críticos	Peso	Puntaje	Ítems
Lee socioculturalmente un texto narrativo	Identificación-organización	1. Refiere narraciones que circulan en el saber sociocultural local.	5 %	1	01
		2. Clasifica las narraciones referidas según criterios formales y temáticos.	5 %	1	01
		3. Selecciona tópicos recurrentes en los textos narrativos clasificados.	5 %	1	01
	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.).	5 %	1	01
		5. Identifica y dilucida los rasgos textuales relevantes del texto narrativo respecto a las identidades y posicionamientos del narrador y narratario.	5 %	1	01
		6. Identifica y dilucida los rasgos textuales relevantes en las dimensiones intencionales (propósito, intención del narrador) y contextuales (procesos histórico-sociales) del texto narrativo.	7.5 %	1.5	01
		7. Identifica y dilucida las relaciones intertextuales.	7.5 %	1.5	01
		8. Explica la secuencia textual y el género discursivo del texto narrativo.	7.5 %	1.5	01
		9. Reorganiza el texto narrativo a partir de los rasgos identificados.	7.5 %	1.5	01
		10. Construye el sentido del texto narrativo.	7.5 %	1.5	01
	Toma de posición-discusión	11. Opina sobre el contenido y la organización textual.	7.5 %	1.5	01
		12. Opina sobre la intención del narrador.	7.5 %	1.5	01
		13. Sustenta su posición sobre los estereotipos, creencias, valores, ideologías y tensiones del texto narrativo.	7.5 %	1.5	01
		14. Evalúa el efecto del texto narrativo en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.	7.5 %	1.5	01
		15. Refuta y defiende posiciones derivadas del análisis e interpretación.	7.5 %	1.5	01
<b>Total</b>			<b>100 %</b>	<b>20</b>	<b>15</b>

La escala de valoración es:

En inicio	En proceso	Aprendizaje logrado	Aprendizaje destacado
00 - 10	11 - 14	15 - 17	18 - 20

Lee el siguiente texto narrativo:

### EL CHANCHO ENCANTADO\*

Joaquín Farfán y Dionisio Cherres estaban alegres. Vivían, entusiasmados, la algarabía que produce el licor en la celebración de un cumpleaños.

La risa, el baile y la canción, resultaban interminables. Nadie intentaba abandonar tan felices momentos. El bullicio se esparcía por todo Luya quebrantando su apacible tranquilidad crepuscular.

De pronto, Dionisio Cherres recordó su obligación de trabajar en la Sección Fábrica de la C. A. P. “Tumán”. Había prometido volver de la fiesta, descansar y... ¡Era imposible conseguir movilidad!

El compadre Joaquín Farfán olvidó informarle este detalle. Después de consultar su reloj, le decía:

—En mi casa nos acomodaremos, como sea... Es casi de madrugada, compadre, y le aconsejo descansar, vaya a encontrar en el camino al “chancho encantado”.

Dionisio Cherres se sonrió, levantó el vaso lleno de cerveza y con actitud serena le respondió:

—Ya no es tiempo de aparecidos, compadre, hoy mismo estaré por Tumán.

Se despidió de todos, sin dar crédito a la superstición, ni atender los ruegos de Joaquín Farfán.

Tambaleándose, emprendió la ruta elegida, avanzó por la carretera, quizá había caminado mil metros cuando sintió que, desde un algarrobo, alguien le tiraba piedrecillas. Apuró el paso. Atemorizado, creyó haber visto a los duendes que danzaban cerca de una “huaca” y supuso que aquéllos las habrían lanzado.

De repente, el viento se tornó frío y le helaba las manos. Su cuerpo temblaba al escuchar estridentes ruidos y gemidos. Ante su presencia estaba un chancho. El “chancho encantado” que disparaba fuego por narices y orejas. Intentó correr y dejar a un lado tan horrendo animal, y éste se lo impedía. No le permitía adelantar. Rugía aterradoramente.

Dionisio Cherres, corriendo despavorido, regresó a Luya, extenuado y sin poder hablar; cayó babeando en medio de la sala, donde algunos amigos de Joaquín Farfán, todavía lanzaban vivas “por su fecha natal”.

---

\* Carlos Horna (2011), *Azucaradas*, Chiclayo: Ediciones MACOTEX, Conglomerado Cultural, Editorial Pazos, p. 26.







**3. Desempeño 3: Selecciona tópicos recurrentes en los textos narrativos clasificado. (1 p.)**

**Pregunta:** *Cuáles son los temas o aspectos que se repiten o aparecen siempre en las historias que has mencionado o relatado.*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**4. Desempeño 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). (1 p.)**

**Pregunta:** *Cuando el texto dice: “Dionisio Cherres se sonrió, levantó el vaso lleno de cerveza y con actitud serena le respondió: —Ya no es tiempo de aparecidos, compadre, hoy mismo estaré por Tumán”; y luego describe: “De repente, el viento se tornó frío y le helaba las manos. Su cuerpo temblaba al escuchar estridentes ruidos y gemidos”. ¿Qué procedimiento narrativo emplea el narrador?*

*Asimismo, cuando el texto dice: “El ‘chancho encantado’ que disparaba fuego por narices y orejas”, ¿qué relación hay entre ‘el fuego por narices y orejas’ y ‘encantado’? ¿Por qué el animal es necesariamente un ‘chancho’?  
¿Por qué no es ‘otro animal’?*

.....

.....

.....

.....

.....





**9. Desempeño 9: Reorganiza el texto narrativo a partir de los rasgos identificados. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *Elabora un organizador gráfico con el contenido del texto.*



**10. Desempeño 10: Construye el sentido del texto narrativo. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *¿Por qué existirán en la sociedad narraciones acerca de “chanchos encantados”? ¿Qué se pretende conseguir con estas historias?*

.....

.....

.....

.....

.....



**13. Desempeño 13: Sustenta su posición sobre los estereotipos, creencias, valores, ideologías y tensiones del texto narrativo. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con que se relacionen estas historias? ¿Es una historia basada en creencias? ¿En qué tipo de creencias?*

*¿En el texto se visualiza una pugna entre el bien y el mal? ¿Por qué?*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**14. Desempeño 14: Evalúa el efecto del texto narrativo en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *¿Has tenido experiencias con encantamientos? ¿También te han provocado sustos? ¿Qué dirías a alguien que te diga que los encantamientos no existen? ¿Por qué crees que no existen? ¿Son invenciones? ¿Quiénes los han inventado?*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**15. Desempeño 15: Refuta y defiende posiciones derivadas del análisis e interpretación. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *Si alguien te dice: “los chanchos son el demonio”. ¿Con qué argumentos lo refutarías? ¿O con qué argumentos mostrarías tu acuerdo con esa afirmación?*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

***Muchas gracias por tu participación.***



## Anexo N° 03: Validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

### INCIDENCIA DE LA LECTURA SOCIOCULTURAL DE TEXTOS NARRATIVOS EN EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA DE ESTUDIANTES DE VI CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA “AMANCIO VARONA” DE TUMÁN (2019)

#### Objetivo

Validación pedagógica del Pretest/Postest como instrumento para medir la criticidad lectora en la lectura sociocultural de textos narrativos de estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán.

#### Instrucciones

A continuación, se le presenta el Pretest/Postest que será sometido a un proceso de validación pedagógica mediante juicio de tres expertos en lingüística o pedagogía del lenguaje.

Usted ha sido considerado como experto para esta validación. Se le presenta el formato de la Encuesta, el cual muestra la pregunta completa con sus posibles respuestas y, en la parte inferior, un recuadro de **claridad** o **comprensibilidad**, con valores ordenados en una *escala* que va *del 1 al 5*, con los siguientes significados:

1 = pregunta «nada comprensible»  
2 = pregunta «poco comprensible»  
3 = pregunta «moderadamente comprensible»  
4 = pregunta «muy comprensible»  
5 = pregunta «totalmente comprensible»

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Marque con una “X”, o subraye un valor *dentro del recuadro de escala*, según su *opinión de experto*. Si usted piensa que *la pregunta* está mal planteada, o que hay algún aspecto que no se entienda claramente, sírvase anotar sus observaciones en el espacio de ‘comentario’, en la parte final de cada pregunta.

*Agradecemos de antemano su participación como experto.*

**VALIDACIÓN PEDAGÓGICA DEL PRETEST/POSTEST**

**COMPONENTES DEL PRETEST/POSTEST**

**I. DATOS INFORMATIVOS**

Institución Educativa : «Amancio Varona»,  
Tumán Área : Comunicación  
Examinados : Estudiantes de 2° grado de educación  
secundaria Examinador : Tomás Serquén Montehermozo  
Lugar de test : .....  
Hora de test : .....  
Fecha de test : .....  
Estudiante : .....

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de

acuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comprensibilidad

Comentario.....

## II. TABLA DE ESPECIFICACIONES Y ESCALA DE VALORACIÓN

**Estimado estudiante:** Este Pretest/Postest tiene como finalidad registrar información precisa y pertinente acerca de tu *saber lector de textos narrativos*. Agradecemos anticipadamente tu colaboración. Dichos saberes serán evaluados según la siguiente tabla de especificaciones:

TABLA ESPECIFICACIONES PRETEST/POSTEST LECTURA SOCIOCULTURAL TEXTOS NARRATIVOS					
Literacidad crítica	Capacidades lectoras críticas	Desempeños lectores críticos	Peso	Puntaje	Ítems
Lee socio-culturalmente un relato oral	Identificación-organización	1. Refiere narraciones que circulan en el saber sociocultural local.	5 %	1	01
		2. Clasifica las narraciones referidas según criterios formales y temáticos.	5 %	1	01
		3. Selecciona tópicos recurrentes en los textos narrativos registrados.	5 %	1	01
	Análisis-interpretación	4. Identifica y explica los rasgos textuales relevantes del texto narrativo en la forma (estrategias, retórica) y contenido (tópicos, mundo representado, trama, características y motivaciones de personajes.).	5 %	1	01
		5. Identifica y explica los rasgos textuales relevantes del texto narrativo respecto a las identidades y posicionamientos del narrador y narratario.	5 %	1	01
		6. Identifica y explica los rasgos textuales relevantes en las dimensiones intencionales (propósito, intención del narrador) y contextuales (proceso histórico-sociales) del texto narrativo.	7.5 %	1.5	01
		7. Identifica y explica las relaciones inter-textuales.	7.5 %	1.5	01
		8. Explica la secuencia textual y el género discursivo del texto narrativo.	7.5 %	1.5	01
		9. Propone una reorganización del relato a partir de los rasgos identificados.	7.5 %	1.5	01
		10. Construye el sentido del texto narrativo.	7.5 %	1.5	01
	Toma de posición-discusión	11. Opina sobre el contenido y la organización textual.	7.5 %	1.5	01
		12. Opina sobre la intención del narrador.	7.5 %	1.5	01
		13. Sustenta su posición sobre los estereotipos, creencias, valores, ideologías y tensiones del texto narrativo.	7.5 %	1.5	01
		14. Evalúa el efecto del texto narrativo en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.	7.5 %	1.5	01
		15. Debate, defiende y refuta posiciones derivadas del análisis e interpretación.	7.5 %	1.5	01
<b>Total</b>			100 %	20	15

La escala de valoración es:

En inicio	En proceso	Aprendizaje logrado	Aprendizaje destacado
00 - 10	11 - 14	15 - 17	18 - 20

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentario.....

### III. TEXTO NARRATIVO (TEXTO A LEER)

Lee el siguiente relato:

#### EL CHANCHO ENCANTADO\*

Joaquín Farfán y Dionisio Cherres estaban alegres. Vivían, entusiasmados, la algarabía que produce el licor en la celebración de un cumpleaños.

La risa, el baile y la canción, resultaban interminables. Nadie intentaba abandonar tan felices momentos. El bullicio se esparcía por todo Luya quebrantando su apacible tranquilidad crepuscular.

De pronto, Dionisio Cherres recordó su obligación de trabajar en la Sección Fábrica de la C. A. P. “Tumán”. Había prometido volver de la fiesta, descansar y...

¡Era imposible conseguir movilidad!

El compadre Joaquín Farfán olvidó informarle este detalle. Después de consultar su reloj, le decía:

—En mi casa nos acomodaremos, como sea... Es casi de madrugada, compadre, y le aconsejo descansar, vaya a encontrar en el camino al “chancho encantado”.

Dionisio Cherres se sonrió, levantó el vaso lleno de cerveza y con actitud serena le respondió:

—Ya no es tiempo de aparecidos, compadre, hoy mismo estaré por Tumán.

Se despidió de todos, sin dar crédito a la superstición, ni atender los ruegos de Joaquín Farfán.

Tambaleándose, emprendió la ruta elegida, avanzó por la carretera, quizá había caminado mil metros cuando sintió que, desde un algarrobo, alguien le tiraba piedrecillas. Apuró el paso. Atemorizado, creyó haber visto a los duendes que danzaban cerca de una “huaca” y supuso que aquéllos los habrían lanzado.

De repente, el viento se tornó frío y le helaba las manos. Su cuerpo temblaba al escuchar estridentes ruidos y gemidos. Ante su presencia estaba un chancho. El “chancho encantado” que disparaba fuego por narices y orejas. Intentó correr y dejar a un lado tan horrendo animal, y éste se lo impedía. No le permitía adelantar. Rugía atterradoramente.

Dionisio Cherres, corriendo despavorido, regresó a Luya, extenuado y sin poder hablar; cayó babeando en medio de la sala, donde algunos amigos de Joaquín Farfán, todavía lanzaban vivas “por su fecha natal”.

### IV. CAPACIDAD LECTORA DE IDENTIFICACIÓN-ORGANIZACIÓN

\* Carlos Horna (2011), *Azucaradas*, Chiclayo: Ediciones MACOTEX, Conglomerado Cultural, Editorial Pazos, p. 26.

**1. Desempeño 1: Refiere narraciones que circulan en el saber sociocultural local. (1 p.)**

**Pregunta:** *¿Conoces narraciones de tu localidad? Si tu respuesta es “sí”, menciona qué narraciones conoces o has relatado, o te han relatado. Refiere brevemente una narración.*

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentario.....

**2. Desempeño 2: Transcribe los relatos orales recogidos. (1 p.)**

**Pregunta:** *Clasifica las narraciones que has mencionado según su tema y según secuencia narrativa, o según la manera como empieza, como se desarrolla, o como termina la historia, o según las características de los personajes que participan, o según la intención de la historia (para qué se narra esa historia). La clasificación realízala en un “cuadro” o “esquema” clasificadorio.*

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentario.....

**3. Desempeño 3: Selecciona tópicos recurrentes en los textos narrativos registrados. (1 p.)**

**Pregunta:** *Cuáles son los temas o aspectos que se repiten o aparecen siempre en las historias que has mencionado o relatado.*

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentario.....

**4. Desempeño 4: Identifica y explica los rasgos textuales relevantes del texto narrativo en la forma (estrategias, retórica) y contenido (tópicos, mundo representado, trama, características y motivaciones de personajes). (1 p.)**

**Pregunta:** Cuando el texto dice: “Dionisio Cherres se sonrió, levantó el vaso lleno de cerveza y con actitud serena le respondió: —Ya no es tiempo de aparecidos, compadre, hoy mismo estaré por Tumán”; y luego describe: “De repente, el viento se tornó frío y le helaba las manos. Su cuerpo temblaba al escuchar estridentes ruidos y gemidos”. ¿Qué procedimiento narrativo emplea el narrador?

Asimismo, cuando el relato dice: “El ‘chancho encantado’ que disparaba fuego por narices y orejas”, ¿qué relación hay entre ‘el fuego por narices y orejas’ y ‘encantado’? ¿Por qué el animal es necesariamente un ‘chancho’? ¿Por qué no es ‘otro animal’?

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de

acuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comprensibilidad

Comentario.....

**V. CAPACIDAD LECTORA DE ANÁLISIS-INTERPRETACIÓN**

**5. Desempeño 5: Identifica y explica los rasgos textuales relevantes del texto narrativo respecto a las identidades y posicionamientos del narrador y narratario. (1 p.)**

**Pregunta:** Cuando el texto dice: “De pronto”, “De repente”, ¿esas formas de narrar te permiten identificar la actitud del narrador? ¿Ante ese modo de relatar, cuáles serían las reacciones de quienes escuchan el relato?

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentario.....

.....

.....

**6. Desempeño 6: Identifica y explica los rasgos textuales relevantes en las dimensiones intencionales (propósito, intención del narrador) y contextuales (proceso histórico- sociales) del texto narrativo. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *¿Cuál es la intención del narrador? ¿Qué se propone, qué busca al narrar esta historia? De igual modo, ¿qué te sugieren las siguientes referencias: “madrugada”, “aparecidos”, “huaca”, “chancho encantado”, “fuego por narices y boca”, “horrendo animal”, “rugía atterradoramente”? ¿Esas referencias están basadas en creencias? ¿Por qué?*

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentario.....

**7. Desempeño 7: Identifica y explica las relaciones intertextuales. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *¿Has leído historias sobre “huacas”? Menciona qué historias. ¿Has leído o escuchado sobre “encantos”? Menciona qué historia.*

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentario.....

**8. Desempeño 8: Explica la secuencia textual y el género discursivo del texto narrativo. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *¿Cuáles son las secuencias de la historia narrada? ¿El texto es un cuento, una leyenda o una fábula? ¿Por qué?*

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentario.....

**9. Desempeño 9: Propone una reorganización del texto narrativo a partir de los rasgos identificados. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *Elabora un organizador gráfico con el contenido del texto.*

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentario.....

**10. Desempeño 10: Construye el sentido del texto narrativo. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *¿Por qué existirán en la sociedad narraciones acerca de “chanchos encantados”? ¿Qué se pretende conseguir con estas historias?*

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



**VI. CAPACIDAD LECTORA DE TOMA DE POSICIÓN-DISCUSIÓN**

**11. Desempeño 11: Opina sobre el contenido y la organización textual. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *¿Es una historia real o irreal? ¿Por qué? ¿La historia está bien narrada? ¿Por qué?*

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentario.....

**12. Desempeño 12: Opina sobre la intención del narrador. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *¿Qué opinas acerca de las intenciones del narrador?*

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentario.....

**13. Desempeño 13: Sustenta su posición sobre los estereotipos, creencias, valores, ideologías y tensiones del texto narrativo. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con que se relacionen estas historias? ¿Es una historia basada en creencias? ¿En qué tipo de creencias? ¿En el texto se visualiza una pugna entre el bien y el mal? ¿Por qué?*

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**14. Desempeño 14: Evalúa el efecto del texto narrativo en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *¿Has tenido experiencias con encantamientos? ¿También te han provocado sustos? ¿Qué dirías a alguien que te diga que los encantamientos no existen? ¿Por qué crees que no existen? ¿Son invenciones? ¿Quiénes los han inventado?*

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentario.....

**15. Desempeño 15: Debate, defiende y refuta posiciones derivadas del análisis e interpretación. (1.5 p.)**

**Pregunta:** *Si alguien te dice: “los chanchos son el demonio”. ¿Con qué argumentos lo refutarías? ¿O con qué argumentos mostrarías tu acuerdo con esa afirmación?*

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) Parcialmente en desacuerdo
- c) Indiferente
- d) De acuerdo parcialmente
- e) Totalmente de acuerdo

Comprensibilidad 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comentario.....

*Agradecemos vuestra participación.*

### Anexo N° 04: Matriz de consistencia

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Metodología
<p>¿Cómo se vinculan el enfoque sociocultural de la lectura y el enfoque sociopolítico de la literacidad crítica con los enfoques textualista y discursivo del texto narrativo?</p>	<p>El objetivo general consiste en 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 (2019). Son objetivos específicos: <b>a)</b> aplicar el pretest que determine el estado previo de desarrollo de la literacidad crítica de los referidos estudiantes; <b>b)</b> diseñar y ejecutar la propuesta didáctica de lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes; <b>c)</b> aplicar el postest que determine el estado posterior de desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes.</p>	<p>La hipótesis tuvo el siguiente enunciado: <i>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).</i></p>	<p><b>Variable independiente:</b> Lectura sociocultural del texto narrativo.</p> <p><b>Variable dependiente:</b> Desarrollo de la literacidad crítica.</p>	<p>Las dimensiones formativas lectoras: <b>a)</b> dimensión 1: literacidad crítica selectiva; <b>b)</b> dimensión 2: literacidad crítica interpretativa; <b>c)</b> dimensión 3: literacidad crítica interpelativa</p> <p><i>Saber selectivo, saber interpretativo y saber interpelativo.</i></p>	<p>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.</p> <p>El diseño es preexperimental, de pretest y postest con un solo grupo, no hay ningún control.</p> <p>La <b>población</b> está constituida por <b>260</b> estudiantes.</p> <p>La <b>muestra</b> está constituida por 102 estudiantes del VI ciclo de estudios, total que conforma el grupo de experimento.</p>

## Anexo N° 05: Autorización del desarrollo de la investigación



Corporación Educativa Montehermoso S.A.C.

# AMANCIO VARONA

NIVEL SECUNDARIO

Autorizado por Resolución N° 0316-2011-GR.LAMB/DREL/UGEL-CH

*"Educación integral para tu éxito profesional."*

**CIENTÍFICO - HUMANÍSTICO - ARTÍSTICO - DEPORTIVO**

La Promotoría General de la IEP. AMANCIO VARONA del  
distrito Tumán, provincia de Chiclayo / Lambayeque.

## AUTORIZA

El señor Tomás Serquén Montehermoso, identificado con DNI 16793446, docente del 1ero y 2do de secundaria en el curso de lenguaje y literatura, que solicitó autorización para aplicarlos instrumentos de la investigación titulada: **"Incidencia de la lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica."** La mencionada investigación se autoriza para que los estudiantes del VI ciclo de estudios (1ero y 2do grado de secundaria) del turno mañana, sean los que colaboren.

Tumán, 16 de setiembre del 2019.



Lic. Lourdes Micaela Chavarrí Rubio

DNI: 40734474

(Promotoría General)

📍 Casuarinas 1era Etapa Mz. "N" #130 - TUMÁN

✉️ amanciovarona@hotmail.com

☎️ Telf.: 074-312234

🌐 www.amanciovarona.com

## Anexo N° 06: Resultados

**Tabla 8:** Resultados de lectura sociocultural de un texto narrativo según escala de literacidad crítica.

EVALUACIÓN		PRETEST		POSTEST	
Escala	Valores	Cantidad de alumnos	Porcentaje	Cantidad de alumnos	Porcentaje
En inicio	00 - 10	57	55,9 %	23	22,5 %
En proceso	11 – 14	25	24,5 %	38	37,3 %
Aprendizaje logrado	15 – 17	11	10,8 %	23	22,5 %
Aprendizaje destacado	18 – 20	9	8,8 %	15	17,6 %
Total de muestra		102	100,0 %	102	100,0 %

Fuente: Pretest y Postest de Lectura sociocultural de un texto narrativo (02 octubre 2019 / 09 diciembre 2019)

**Tabla 9:** Resultados de competencia lectora crítica 'lee socioculturalmente un texto narrativo'.

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

Fuente: Pretest y Postest de Lectura sociocultural de un texto narrativo (02 octubre 2019 / 09 diciembre 2019).

**Tabla 10:** Resultados de capacidad de literacidad crítica selectiva de *identificación-organización*.

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

Fuente: Pretest y Postest de Lectura sociocultural de un texto narrativo (02 octubre 2019 / 09 diciembre 2019).

**Tabla 11:** Resultados de capacidad de literacidad crítica interpretativa de *análisis-deducción*.

Capacidad de literacidad crítica interpretativa	Análisis-deducción			
	Evaluación	Pretest		Postest
Satisfactorio (sumatoria)	335	46.92 %	465	65.13 %
Insatisfactorio (sumatoria)	379	53.08 %	249	34.87 %
Total muestra	714	100.00 %	714	100.00 %

**Fuente:** Pretest y Postest de Lectura sociocultural de un texto narrativo (02 octubre 2019 / 09 diciembre 2019).

**Tabla 12:** Resultados de capacidad de literacidad crítica interpelativa de *toma de posición-discusión*

Capacidad de literacidad crítica interpelativa	Toma de posición-discusión			
	Evaluación	Pretest		Postest
Satisfactorio (sumatoria)	269	52,75 %	344	67,45 %
Insatisfactorio (sumatoria)	241	47,25 %	166	32,55 %
Total muestra	510	100,00 %	510	100,00 %

**Fuente:** Pretest y Postest de Lectura sociocultural de un texto narrativo (02 octubre 2019 / 09 diciembre 2019).

## Anexo N° 07: Desarrollo de la propuesta

<b>MATRIZ LECTORA NARRATIVA</b>					
<b>Desde el problema lector</b>	<b>Hacia el enfoque lector</b>				
<b>Variables</b>	<b>Categorización</b> <i>¿Qué categorías?</i>	<b>Teorización</b> <i>¿Qué teorías?</i>	<b>Documentación</b> <i>¿Qué fuentes?</i>	<b>Sistematización</b> <i>¿Qué sistema de ideas?</i>	<b>Proposicionalización</b> <i>¿Qué proposiciones?</i>
«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 <i>lectura</i> 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 <i>género discursivo</i> (clasificación enunciativa), un <i>tipo textual</i> (clasificación sistemática) y una <i>secuencia textual</i> (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 otros textualidades, formando 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 Castellà (2010); Henao y Díaz (2015); Ministerio de Educación (2016, 2017); Vásquez <i>et al.</i> (2018); Chiroque (2020).	Literacidad crítica es leer las ideologías de los discursos con finalidades transformadoras.	Si a la literacidad crítica se le añade la <i>acción política</i> , entonces su enfoque deriva en <i>sociopolítico</i> . La acción política equivale a la <i>acción transformadora</i> 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.
<b>Problematización</b>	<b>Fundamentación</b>				

**Fuente:** Adaptado de Ministerio de Educación (2012-2014a), **Componente** Investigación Acción desde la Práctica Pedagógica, **Bloque Temático** Investigación Acción, II Programa de Especialización. En Comunicación Nivel De Educación Secundaria 2012 – 2014, II Ciclo, Convenio MINEDU-UNPRG, pp. 59-66

## I. CONCEPCIÓN LECTORA

### 1.1. 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* (Barton y Hamilton, 2004), una *manera de usar* la lectura y escritura en el marco de un propósito social específico (Zavala, 2009). 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 diferentes (Cassany y Aliagas, 2007).

### 1.2. 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) (Bassols y Torrent, 2003). 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, formando parte de las interacciones, comportamientos, conocimientos y sentimientos históricos y colectivos de los grupos sociales (Vich y Zavala, 2004).

### 1.3. 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, principalmente, 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 únicamente 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 textos (Zavala, 2009). La *literacidad crítica* es la acción de *leer la ideología de los discursos* (Cassany y Castellà, 2010; Cassany, 2015). Hay literacidad crítica cuando el lector se empodera y desarrolla su propia práctica y su propia ideología, dialogante o resistente (Cassany, 2004, 2006, 2015; Cassany y Aliagas, 2007; Cassany y Castellà, 2010). 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 cambiosocial (Freire, 1989; Giroux y McLaren, 1998; Chiroque 2020).



## II. CONSTITUCIÓN LECTORA

### 2.1. 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 %), equivalente a 57 estudiantes, cifra que marca una amplia brecha en relación con los estudiantes situados en «aprendizaje destacado» (8,8 %), equivalente a 9 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 solamente 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 apelando 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, respectivamente, 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 ampliamente opuesta sino parcialmente 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.

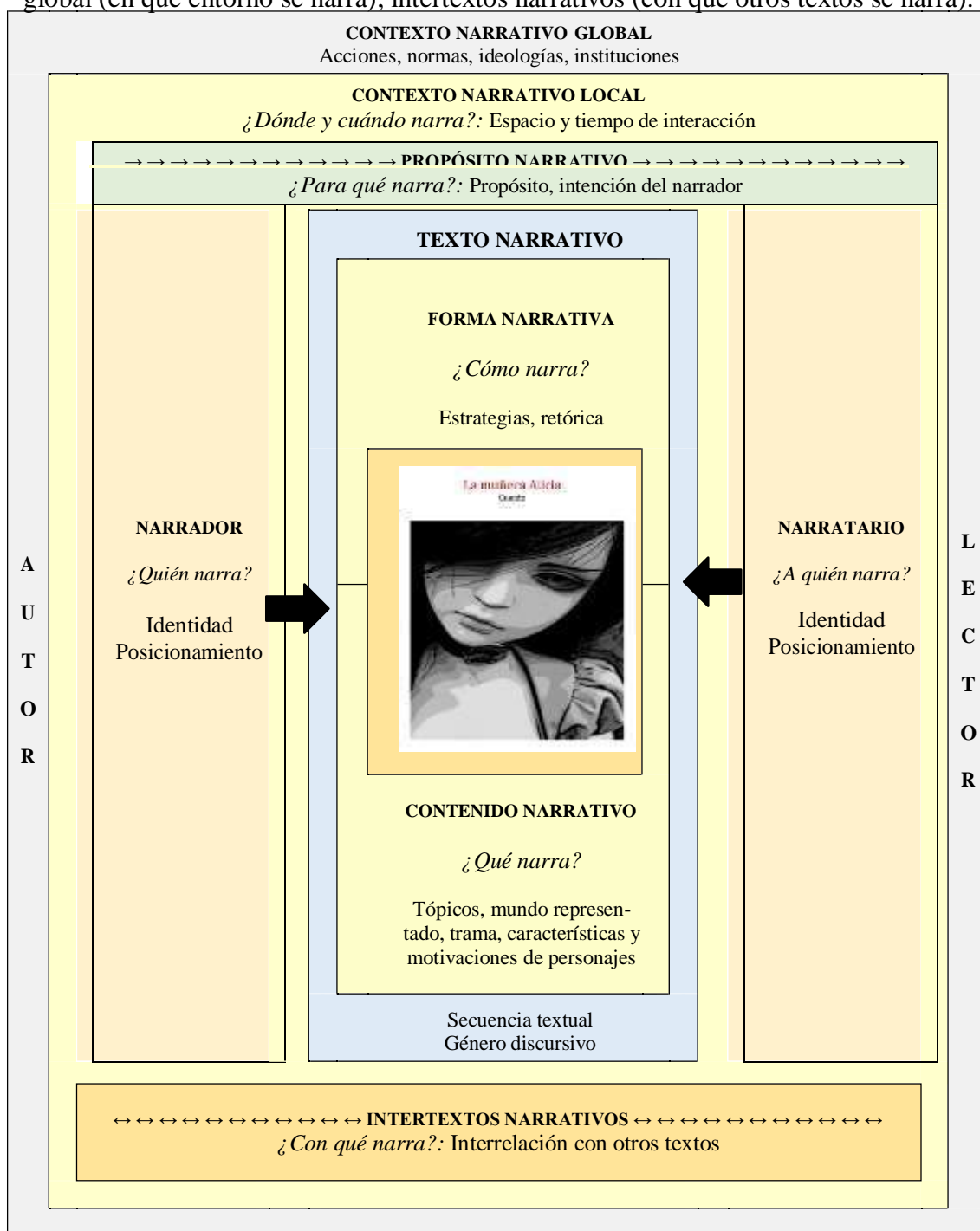
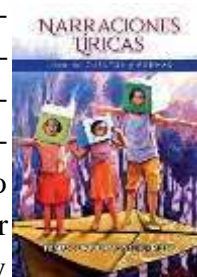
## 2.2. Intención formativa de la «literacidad crítica»

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 unión 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 autónoma. (Ministerio de Educación, 2016, 2017).

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 narratario.
			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.	

### 2.3. Contenido formativo de «literacidad crítica»

Texto narrativo: “La muñeca Alicia”, del libro *Narraciones líricas* (Chiclayo, 2019), de Tomás Serquén Montehermoso. 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 narra).



## 2.4. 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 van cambiando 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.

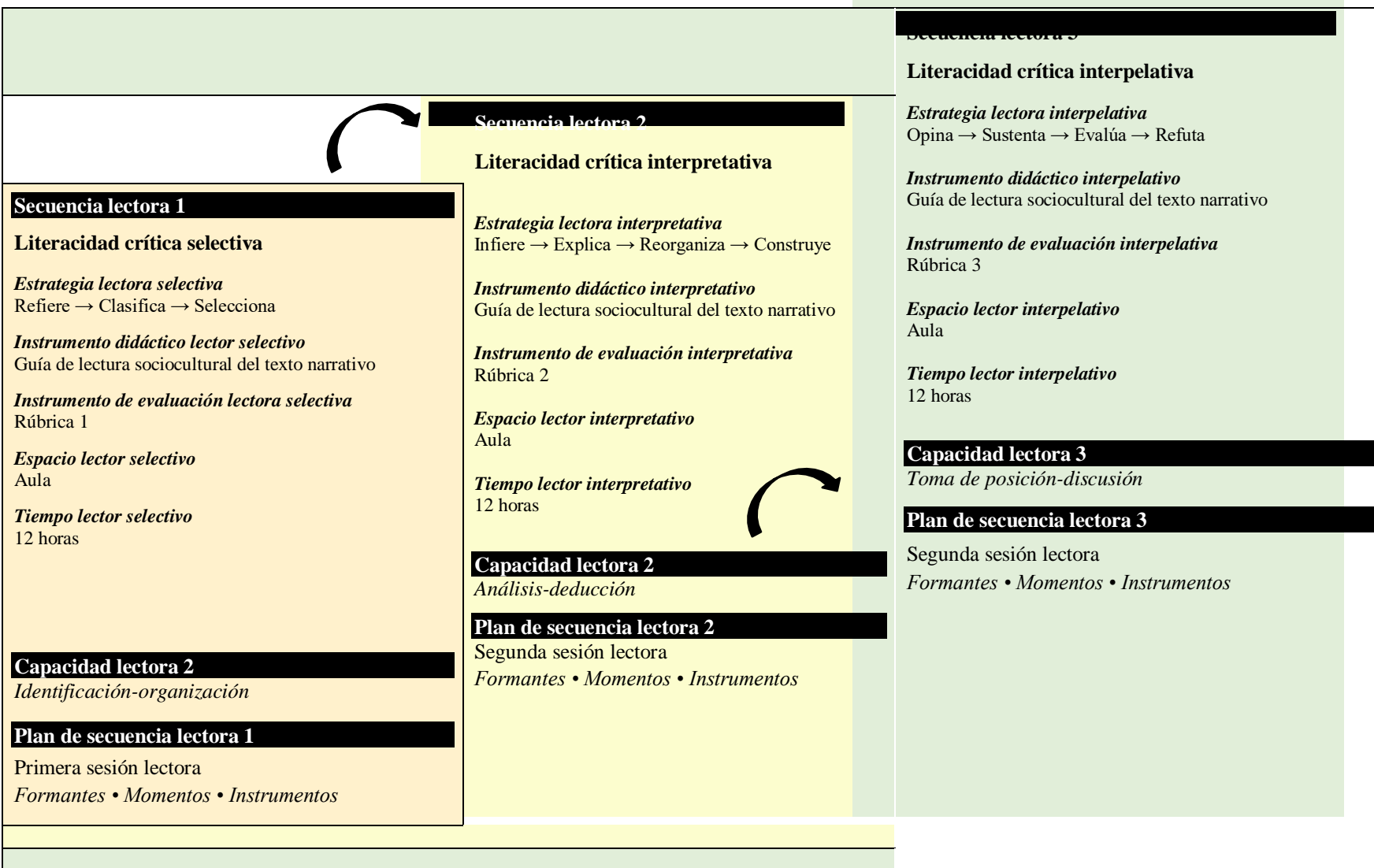
En las esferas espirituales, “La muñeca Alicia” reposiciona una fuerte tradición de imaginarios sobre el *bien* y el *mal*, y acerca del retorno desde la *otra vida* de aquellos seres cuyas existencias fueron interrumpidas en *esta vida*. Es la literacidad crítica *interpretativa*.

En relación con el sentido construido, el desarrollo la literacidad crítica del estudiante avanza hacia la toma de posición y discusión de aquel sentido, opinando, sustentando, evaluando y refutando 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 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, insertando 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 interpelativa), 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*.



## 2.5. 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	Lee socioculturalmente un texto narrativo	Identificación-organización	1. Refiere narraciones que circulan en el saber sociocultural local.	Reporte de literacidad crítica selectiva	En inicio  En proceso  Aprendizaje logrado  Aprendizaje destacado	Observación sistemática	Rúbricas	Inicio  Proceso  Final	Heteroevaluación
			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 interpelativa							
	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.								

### III. 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.

#### 3.1. Plan de secuencia didáctica 1: *Literacidad crítica selectiva* (12 horas)

Desempeños selectivos
Desempeños interpretativos
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Clasifica</b> las narraciones referidas según criterios formales y temáticos.</li><li>• <b>Identifica y dilucida</b> los rasgos relevantes del texto narrativo 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.</li><li>• <b>Explica</b> la secuencia textual y el género discursivo del texto narrativo.</li><li>• <b>Reorganiza</b> el texto narrativo a partir de los rasgos identificados.</li><li>• <b>Construye</b> el sentido del texto narrativo.</li></ul>

#### 3.2. Plan de secuencia didáctica 2: *Literacidad crítica interpretativa* (12 horas)

#### 3.3. Plan de secuencia didáctica 3: *Literacidad crítica interpelativa* (12 horas)

Desempeños interpelativos
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Opina</b> sobre el contenido, la organización textual y la intención del narrador.</li><li>• <b>Sustenta</b> su posición sobre los estereotipos, creencias, valores, ideologías y tensiones del texto narrativo.</li><li>• <b>Evalúa</b> el efecto del texto narrativo en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.</li><li>• <b>Refuta y defiende</b> posiciones derivadas del análisis e interpretación.</li></ul>



**PLAN DE SESIÓN LECTORA CRÍTICA  
01**

**«Literacidad crítica selectiva»**

**I. DATOS INFORMATIVOS**

- 1.1. Institución Educativa** : “Amancio Varona”, Tumán.
- 1.2. Nivel / Modalidad** : Secundaria de Menores.
- 1.3. Ciclo** : VI.
- 1.4. Grados** : 1°, 2°.
- 1.5. Secciones** : “A”, “B”.
- 1.6. Área** : Comunicación.
- 1.7. Docente** : Tomás Serquén Montehermoso.
- 1.8. Tema** : *Lectura selectiva del texto narrativo.*
- 1.9. Fecha** : 04 de noviembre de 2020.
- 1.10. Duración** : 12 horas pedagógicas.

**II. FORMANTES DIDÁCTICOS**

<p style="text-align: center;"><b>POR QUÉ ENSEÑAR</b> <b>Situación formativa</b></p> <p style="text-align: center;"><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 style="text-align: center;"><b>QUÉ ENSEÑAR</b> <b>Contenido formativo</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Texto narrativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos en contexto</li> <li>• Patrones narrativos</li> <li>• Tópicos narrativos</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>PARA QUÉ ENSEÑAR</b> <b>Intención formativa</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Estado deseado</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Competencia</b> Lee socioculturalmente un texto narrativo</p> <p style="text-align: center;"><b>Capacidad</b> Identificación-organización</p> <p style="text-align: center;"><b>Desempeños</b> Refiere – Clasifica – Selecciona</p> <p style="text-align: center;"><b>Valor / actitud</b> Diálogo intercultural Interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.</p>
<p><b>CÓMO ENSEÑAR</b> <b>Método formativo</b></p>		
<p><b>Instrumento didáctico</b></p> <p>Guía de lectura sociocultural del texto narrativo</p> <p><b>Espacio lector</b></p> <p>Aula</p>	<p style="text-align: center;"><b>Estrategia selectiva</b></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><b>Instrumento de evaluación</b></p> <p>Rúbrica 1</p> <p><b>Tiempo lector</b></p> <p>12 horas</p>

### III. MOMENTOS DIDÁCTICOS

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

**IV. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

<p align="center"><b>Rúbrica 1</b> <b>Evaluación de reporte de literacidad crítica selectiva</b></p>							
<b>Estudiante:</b>		<b>Textos:</b> narrativos	<b>Fecha de evaluación:</b>	<b>Ciclo:</b> VI	<b>Grado:</b>	<b>Sección:</b>	
<b>Competencia:</b> Lee socioculturalmente un texto narrativo.							
<b>Evidencia de aprendizaje:</b> Reporte de literacidad crítica selectiva.							
Capacidad lectora	Desempeños lectores	Gradualidad de los desempeños lectores selectivos				Puntajes	
		2	1	0			
Identificación-organización (literacidad crítica selectiva)	<i>Refiere</i> 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.		
	<i>Clasifica</i> 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.		
	<i>Selecciona</i> 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.		
	<b>Puntaje general</b>						

**Escala de valoración:** En inicio (00-10)

En proceso (11-13)

Logro esperado (14-17)

Logro destacado (18-20)

**PLAN DE SESIÓN LECTORA CRÍTICA  
02**

**«Literacidad crítica interpretativa»**

**I. DATOS INFORMATIVOS**

<b>1.11. Institución Educativa</b>	: “Amancio Varona”, Tumán.
<b>1.12. Nivel / Modalidad</b>	: Secundaria de Menores.
<b>1.13. Ciclo</b>	: VI.
<b>1.14. Grados</b>	: 1°, 2°.
<b>1.15. Secciones</b>	: “A”, “B”.
<b>1.16. Área</b>	: Comunicación.
<b>1.17. Docente</b>	: Tomás Serquén Montehermoso.
<b>1.18. Tema</b>	: <i>Lectura interpretativa del texto narrativo.</i>
<b>1.19. Fecha</b>	: 11 de noviembre de 2019.
<b>1.20. Duración</b>	: 12 horas pedagógicas.

**II. FORMANTES DIDÁCTICOS**

<p><b>POR QUÉ ENSEÑAR</b> <b>Situación formativa</b></p> <p><i>Estado constatado</i></p> <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 intermediario entre el inicio selectivo y el cierre interpelativo. Sin interpretación consolidada no habría interpelación que posicionar.</p>	<p><b>QUÉ ENSEÑAR</b> <b>Contenido formativo</b></p> <p><i>Texto narrativo</i> <i>“La muñeca Alicia”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma narrativa</li> <li>• Contenido narrativo</li> <li>• Narrador-narratario</li> <li>• Autor-lector</li> <li>• Propósito narrativo</li> <li>• Secuencia narrativa</li> <li>• Género narrativo</li> <li>• Contextos narrativos</li> <li>• Intertextos</li> </ul>	<p><b>PARA QUÉ ENSEÑAR</b> <b>Intención formativa</b></p> <p><i>Estado deseado</i></p> <p><b>Competencia</b> Lee socioculturalmente un texto narrativo</p> <p><b>Capacidad</b> Análisis-deducción</p> <p><b>Desempeños</b> Infiere – Explica – Reorganiza – Construye</p> <p><b>Valor / actitud</b> Diálogo intercultural Interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.</p>
<p><b>CÓMO ENSEÑAR</b> <b>Método formativo</b></p>		
<p><b>Instrumento didáctico</b></p> <p>Guía de lectura sociocultural del texto narrativo</p> <p><b>Espacio lector</b></p> <p>Aula</p>	<p style="text-align: center;"><b>Estrategia interpretativa</b></p> <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>	<p><b>Instrumento de evaluación</b></p> <p>Rúbrica 2</p> <p><b>Tiempo lector</b></p> <p>12 horas</p>

### III. MOMENTOS DIDÁCTICOS

Momentos lectores	Estrategias lectoras interpretativas	Instrumentos lectores	Espacio lector	Tiempo lector
	<p><b>Orientación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Encuadre del tópico narrativo seleccionado y problematizado en la etapa selectiva, y presentación del texto “La muñeca Alicia”, cuento incluido en el libro <i>Narraciones líricas</i> (2019), de Tomás Serquén Montehermozo.</li> </ul> <p><b>Saberes narrativos</b></p>	Guía de lectura sociocultural del texto narrativo	Aula	3 h
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interrogación: ¿Qué información se tiene acerca del caso de la muñeca Alicia, en el pueblo de Tumán, Chiclayo, en Perú?</li> </ul> <p><b>Disonancia cognoscitiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interrogación desestabilizadora: ¿Qué relación hay entre la <i>vida</i> y la <i>muerte</i>? ¿Entre el <i>bien</i> y el <i>mal</i>? ¿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”?</li> <li>Declaración del tema de sesión: <i>Lectura interpretativa del texto narrativo “La muñeca Alicia”</i>.</li> </ul>	Rúbrica 2		
	<p><b>Identifica y dilucida los rasgos relevantes del texto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interrogación y explicación con evidencias textuales, contextuales e intertextuales:</li> </ul> <p><i>¿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?</i></p>			6 h
<b>Desarrollo</b>	<p><i>¿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”?</i></p> <p><b>Explica la secuencia textual y el género discursivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Justificación conceptual debidamente evidenciada acerca del patrón secuencial narrativo de “La muñeca Alicia”: ¿Cuál es su estructura secuencial?</li> <li>Justificación conceptual evidenciada del género discursivo de “La muñeca Alicia”. ¿En qué género discursivo se inscribe?</li> </ul>			

Momentos lectores	Estrategias lectoras interpretativas	Instrumentos lectores	Espacio lector	Tiempo lector
<b>Desarrollo</b>	<p><i>Reorganiza el texto narrativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reelaboración del contenido global del texto narrativo utilizando 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?”</li> </ul> <p><i>Construye el sentido del texto narrativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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?</li> </ul>	<p>(Guía de lectura sociocultural del texto narrativo)</p> <p>(Rúbrica 2)</p>	(Aula)	(6 h)
<b>Cierre</b>	<p><i>Autoregulación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión en torno al sentido construido: ¿Nos da una nueva visión de la concepción sociocultural acerca de la <i>muerte</i>?</li> </ul> <p><i>Extensión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrogación: El sentido construido, ¿es posible refutarlo, discutirlo y debatirlo?</li> </ul>			3 h

#### 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 (li- teracidad crítica inter- pretativa)	<b>Identifica</b> 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.		
	<b>Explica</b> la secuencia textual y el género discursivo.	Justifica el patrón secuencial y el género discursivo del texto.	Justifica adecuadamente.	Justifica parcialmente.	No justifica.		
	<b>Reorganiza</b> el texto narrativo.	Reescribe el texto narrativo con información relevante identificada.	Reescribe coherentemente el texto.	Reescribe parcialmente el texto.	No reescribe el texto.		
	<b>Construye</b> 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.		
<b>Puntaje general</b>							

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**

**«Literacidad crítica interpelativa»**

**I. DATOS INFORMATIVOS**

<b>1.21. Institución Educativa</b>	: “Amancio Varona”, Tumán.
<b>1.22. Nivel / Modalidad</b>	: Secundaria de Menores.
<b>1.23. Ciclo</b>	: VI.
<b>1.24. Grados</b>	: 1°, 2°.
<b>1.25. Secciones</b>	: “A”, “B”.
<b>1.26. Área</b>	: Comunicación.
<b>1.27. Docente</b>	: Tomás Serquén Montehermoso.
<b>1.28. Tema</b>	: <i>Lectura interpelativa del texto narrativo.</i>
<b>1.29. Fecha</b>	: 18 de noviembre de 2019.
<b>1.30. Duración</b>	: 12 horas pedagógicas.

**II. FORMANTES DIDÁCTICOS**

<p><b>POR QUÉ ENSEÑAR</b> <b>Situación formativa</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Estado constatado</i></p> <p>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.</p>	<p><b>QUÉ ENSEÑAR</b> <b>Contenido formativo</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Texto narrativo</i> <i>“La muñeca Alicia”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido del texto</li> <li>• Tensiones del texto</li> <li>• Texto, discurso, ideología</li> <li>• Texto, discurso, poder</li> <li>• Texto, discurso, institución</li> </ul>	<p><b>PARA QUÉ ENSEÑAR</b> <b>Intención formativa</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Estado deseado</i></p> <p><b>Competencia</b> Lee socioculturalmente un texto narrativo</p> <p><b>Capacidad</b> Toma de posición-discusión</p> <p><b>Desempeños</b> Opina – Sustenta – Evalúa – Refuta</p> <p><b>Valor / actitud</b> Diálogo intercultural Interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.</p>
<p><b>CÓMO ENSEÑAR</b> <b>Método formativo</b></p>		
<p><b>Instrumento didáctico</b></p> <p>Guía de lectura sociocultural del texto narrativo</p> <p><b>Espacio lector</b></p> <p>Aula</p>	<p style="text-align: center;"><b>Estrategia interpelativa</b></p> <p><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</i> y <i>defiende</i> posiciones derivadas del análisis e interpretación.</p>	<p><b>Instrumento de evaluación</b></p> <p>Rúbrica 3</p> <p><b>Tiempo lector</b></p> <p>12 horas</p>



### III. MOMENTOS DIDÁCTICOS

Momentos lectores	Estrategias lectoras interpelativas	Instrumentos lectores	Espacio lector	Tiempo lector
Inicio	<p><b>Orientación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Encuadre del sentido narrativo construido acerca de “La muñeca Alicia”: ¿Qué significa?</li> </ul> <p><b>Saberes narrativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interrogación: ¿Qué información se tiene acerca de cómo ha sido entendida la “muerte” o “las presencias fantasmales” en las diferentes culturas?</li> </ul> <p><b>Disonancia cognoscitiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interrogación desestabilizadora: ¿Las narrativas sobre el <i>bien</i> y el <i>mal</i> son manipuladas? ¿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?</li> <li>Declaración del tema de sesión: <i>Lectura interpelativa del texto narrativo “La muñeca Alicia”.</i></li> </ul>	<p>Guía de lectura sociocultural del texto narrativo</p> <p>Rúbrica 3</p>	Aula	3 h
Desarrollo	<p><b>Opina sobre el contenido, la organización textual y la intención del narrador</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpelación del contenido: ¿Qué se opina acerca de que el vínculo madre-hija con rupturas bruscas por la muerte, busca recomponerse en las esferas de la vida?</li> <li>Interpelación de la organización textual: ¿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?</li> <li>Interpelación de la intención del narrador: ¿Qué se opina acerca de la intención del narrador: busca restituir la maternidad perdida?</li> </ul> <p><b>Sustenta su posición sobre los estereotipos, creencias, valores, ideologías y tensiones del texto narrativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpelación de la ideología ¿Cómo se sustenta que la relación no es entre padre e hija?</li> <li>Interpelación de las tensiones ¿Cómo se sustenta la relación entre la muerte y la vida?</li> </ul>			6 h

Momentos lectores	Estrategias lectoras interpretativas	Instrumentos lectores	Espacio lector	Tiempo lector
Desarrollo	<p><i>Evalúa el efecto del texto narrativo en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Qué aspectos positivos aporta el texto a la experiencia del lector? ¿Modifica su percepción de la muerte?</i></li> <li>• <i>¿Qué aspectos negativos aporta el texto a la experiencia del lector? ¿Se resiste a modificar su percepción de la muerte?</i></li> </ul> <p><i>Refuta y defiende posiciones derivadas del análisis e interpretación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Por qué refuta la creencia en fantasmas?</i></li> <li>• <i>¿Por qué defiende la creencia en fantasmas?</i></li> <li>• <i>Si estas creencias han sido utilizadas por el poder, ¿se las refuta o se las defiende? ¿Con qué argumentos?</i></li> <li>• <i>Si estas creencias han sido utilizadas por instituciones, ¿se las refuta o se las defiende? ¿Con qué argumentos?</i></li> </ul>	<p><i>(Guía de lectura sociocultural del texto narrativo)</i></p> <p><i>(Rúbrica 3)</i></p>	(Aula)	(6 h)
Cierre	<p><i>Autorregulación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión en torno a las interpelaciones: <i>¿Qué se aprendió del texto para entender la sociedad y la cultura?</i></li> </ul> <p><i>Extensión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrogación: <i>¿Qué acciones sociales se promoverían a partir de la comprensión, interpretación e interpelación del texto narrativo?</i></li> </ul>			3 h

**IV. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

<p align="center"><b>Rúbrica 3</b> <b>Evaluación de reporte de literacidad crítica interpelativa</b></p>							
<b>Estudiante:</b>		<b>Texto:</b> “La muñeca Alicia”	<b>Fecha de evaluación:</b>		<b>Ciclo:</b> VI	<b>Grado:</b>	<b>Sección:</b>
<b>Competencia:</b> Lee socioculturalmente un texto narrativo.							
<b>Evidencia de aprendizaje:</b> 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)	<i>Opina</i> 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.		
	<i>Sustenta</i> 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.		
	<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.	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.		
	<i>Refuta y defiende</i> 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.		
	<b>Puntaje general</b>						

**Escala de valoración:**    En inicio (00-10)            En proceso (11-13)            Logro esperado (14-17)            Logro destacado (18-20)

## Anexo N° 08: Validación de la encuesta para experto

### Experto 01

#### Informe n.º 1

Validación pedagógica del Pretest como instrumento para medir la criticidad lectora en la lectura sociocultural de relatos orales de estudiantes del VI ciclo de educación básica regular de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán.

#### Objeto a validar:

Pretest como instrumento para medir la literacidad crítica en lectura sociocultural de relatos orales en estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán.

Por medio del presente Informe hago constar que he leído, revisado, analizado y validado el Pretest como instrumento para medir la literacidad crítica en lectura sociocultural de relatos orales en estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán, presentado por el Mg. Tomás Serquén Montehermoso, aspirante al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

Apellidos y nombres : De los Santos Exelco María Isabel

DNI : 17432099

Profesión : Docente universitaria - Lengua y literatura

Grado académico : Doctora en Gestión Universitaria

Afiliación institucional : Docente Principal de la USS

Cargo que desempeña : Docente de Estudios Generales

María Isabel Santos

Firma

## Experto 02

### Informe n.º 1

Validación pedagógica del Pretest como instrumento para medir la criticidad lectora en la lectura sociocultural de relatos orales de estudiantes del VI ciclo de educación básica regular de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán.

#### *Objeto a validar:*

Pretest como instrumento para medir la literacidad crítica en lectura sociocultural de relatos orales en estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán.

Por medio del presente Informe hago constar que he leído, revisado, analizado y validado el Pretest como instrumento para medir la literacidad crítica en lectura sociocultural de relatos orales en estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán, presentado por el Mg. Tomás Serquén Montehermoso, aspirante al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

**Apellidos y nombres** : *De los Santos Exebio María Isabel*

**DNI** : *17432099*

**Profesión** : *Docente universitaria - Lengua y literaturas*

**Grado académico** : *Doctora en Gestión Universitaria*

**Afiliación institucional** : *Docente Principal de la USS*

**Cargo que desempeña** : *Docente de Estudios Generales*

*María Isabel Santos*

Firma

## Experto 03

### Informe n.º 1

Validación pedagógica del Pretest como instrumento para medir la criticidad lectora en la lectura sociocultural de relatos orales de estudiantes del VI ciclo de educación básica regular de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán.

#### *Objeto a validar:*

Pretest como instrumento para medir la literacidad crítica en lectura sociocultural de relatos orales en estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán.

Por medio del presente Informe hago constar que he leído, revisado, analizado y validado el Pretest como instrumento para medir la literacidad crítica en lectura sociocultural de relatos orales en estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán, presentado por el Mg. Tomás Serquén Montehermoso, aspirante al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

**Apellidos y nombres** : Vargas Flores Ana Cecilia  
**DNI** : 16736544  
**Profesión** : Docente Universitaria  
**Grado académico** : Doctora en Educación  
**Afiliación institucional** : Universidad Señor de Sipán  
**Cargo que desempeña** : Docente tiempo completo



Firma

## Experto 04

### Informe n.º 1

Validación pedagógica del Pretest como instrumento para medir la criticidad lectora en la lectura sociocultural de relatos orales de estudiantes del VI ciclo de educación básica regular de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán.

#### *Objeto a validar:*

Pretest como instrumento para medir la literacidad crítica en lectura sociocultural de relatos orales en estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán.

Por medio del presente Informe hago constar que he leído, revisado, analizado y validado el Pretest como instrumento para medir la literacidad crítica en lectura sociocultural de relatos orales en estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán, presentado por el Mg. Tomás Serquén Montehermoso, aspirante al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

**Apellidos y nombres** : *Sarmame Quiñá, Alicia Magali*

**DNI** : *16794940*

**Profesión** : *Docente Lengua y Literatura*

**Grado académico** : *Doctor en Ciencias de la Educación*

**Afiliación institucional** : *Universidad Señor de Sipan*

**Cargo que desempeña** : *Directora Centro Pre U.S.S.*

  
Firma

## Experto 05

### Informe n.º 1

Validación pedagógica del Pretest como instrumento para medir la criticidad lectora en la lectura sociocultural de relatos orales de estudiantes del VI ciclo de educación básica regular de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán.

#### *Objeto a validar:*

Pretest como instrumento para medir la literacidad crítica en lectura sociocultural de relatos orales en estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán.

Por medio del presente Informe hago constar que he leído, revisado, analizado y validado el Pretest como instrumento para medir la literacidad crítica en lectura sociocultural de relatos orales en estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada "Amancio Varona" de Tumán, presentado por el Mg. Tomás Serquén Montehermoso, aspirante al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

**Apellidos y nombres** : ..... *Centurión Lema Angel Lehel* .....

**DNI** : ..... *16789091* .....

**Profesión** : ..... *Docente en especialidad Lengua y Lit.* .....

**Grado académico** : ..... *Doctor en Educación* .....

**Afiliación institucional** : ..... *Universidad de San Martín de Porres* .....

**Cargo que desempeña** : ..... *Responsable Unidad Investigación EICC* .....

*Angel L. Centurión Lema*

Firma