



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO**
Lambayeque, Perú



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Estrategias lectoras cognitivas para desarrollar
la capacidad de interpretación de textos escritos
en estudiantes de sexto grado de educación
básica regular primaria de la Institución Educativa
N. 11017 “Nicolás La Torre García” de Chiclayo, 2017

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA**

Autor

Bach. ANIBAL TORRES ELERA

Lambayeque, Perú, enero de 2019

Estrategias lectoras cognitivas para desarrollar la capacidad de interpretación de textos escritos en estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa n° 11017 “Nicolás La Torre García” de Chiclayo, 2017

Bach. ANIBAL TORRES ELERA

AUTOR

Dr. DANTE ALFREDO GUEVARA SERVIGÓN

ASESOR

PRESENTADA A LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO, PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA:

APROBADA POR:

Dra. ROSA ELENA SÁNCHEZ RAMÍREZ
PRESIDENTE DEL JURADO

Dra. MIRIAM FRANCISCA VALLADOLID MONTENEGRO
SECRETARIO DEL JURADO

Dra. MARÍA ELENA SEGURA SOLANO
VOCAL DEL JURADO

Enero de 2019

DEDICATORIA

A Dios, por estar presente en cada instante de mi vida.

A mi esposa e hijos por su apoyo constante
Para la cristalización de este trabajo.

ANIBAL TORRES ELERA

AGRADECIMIENTO

Por sobre todas las cosas, mi agradecimiento a Dios.

Mi gratitud al profesor: Milton Manayay Tafur

ANIBAL TORRES ELERA

ÍNDICE

| | | |
|----------------|-------|------|
| Dedicatoria | ..... | ii |
| Agradecimiento | ..... | iii |
| Resumen | ..... | vii |
| Abstract | ..... | viii |
| Introducción | ..... | 1 |

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

Identificación y manifestación de la interpretación lectora como problema escolar

| | | | |
|------|---|-------|----|
| 1.1. | Ubicación | ..... | 6 |
| 1.2. | Identificación | ..... | 9 |
| 1.3. | Manifestación | ..... | 9 |
| | 1.3.1. Manifestación contextual | ..... | 9 |
| | 1.3.2. Manifestación histórico-tendencial | ..... | 14 |
| 1.4. | Metodología | ..... | 19 |

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Concepción lectora cognitiva Sistema de bases didácticas

| | | | |
|------|--|-------|----|
| 2.1. | Estrategia lectora cognitiva | ..... | 23 |
| | 2.1.1. La estrategia lectora como <i>proceso cognitivo</i> | ..... | 26 |
| | 2.1.2. La estrategia lectora como <i>proceso interactivo</i> | ..... | 28 |
| | 2.1.3. La estrategia lectora como <i>proceso comprensivo</i> | ..... | 31 |

| | |
|---|----|
| 2.2. Interpretación textual | 35 |
| 2.2.1. La interpretación textual es un <i>acto constructivo</i> | 35 |
| 2.2.2. La interpretación textual es un <i>acto inferencial</i> | 38 |
| 2.2.3. La interpretación textual es un <i>acto relacional</i> | 40 |
| 2.2.4. La interpretación textual es un <i>acto dialógico</i> | 41 |
| 2.3. Texto escrito | 43 |
| 2.3.1. El texto escrito como <i>estructura tipológica</i> | 45 |
| 2.3.2. El texto escrito como <i>estructura comunicativa</i> | 47 |

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y PROPUESTA

Operatividad lectora cognitiva

Propuesta de estrategias lectoras cognitivas en el desarrollo de la capacidad de interpretación de textos escritos

| | |
|--|----|
| 3.1. Situación lectora | 50 |
| 1.3.1. Situación lectora en <i>recuperación de información</i> | 52 |
| 1.3.2. Situación lectora en <i>interpretación de textos</i> | 54 |
| 1.3.3. Situación lectora en <i>reflexión y evaluación de la información</i> .. | 56 |
| 1.3.4. Factores externos | 58 |
| 3.2. Propuesta lectora | 60 |
| 3.2.1. Propósito lector (<i>para qué leer</i>): capacidad interpretativa | 61 |
| 3.2.2. Contenido lector (<i>qué leer</i>): texto escrito expositivo | 64 |
| 3.2.3. Método lector: secuencias y estrategias | 67 |
| 3.2.3.1. Secuencia lectora inicial | 70 |
| Estrategia previsiva | 70 |
| Estrategia predictiva | 75 |
| 3.2.3.2. Secuencia lectora central | 78 |
| Estrategia identificativa | 81 |
| Estrategia inferencial | 85 |

| | | |
|--|--------------------------------------|-----|
| | Estrategia explicativa | 91 |
| 3.2.3.3. | Secuencia lectora final | 111 |
| | Estrategia extensiva | 111 |
| | Estrategia agentiva | 122 |
| Conclusiones | | 140 |
| Recomendaciones | | 144 |
| Referencias consultadas | | 145 |
| <i>Anexo 01:</i> Lectura de un texto informativo | | 149 |
| <i>Anexo 02:</i> Lectura de un texto expositivo | | 152 |
| <i>Anexo 03:</i> Encuesta a Estudiantes | | 155 |
| <i>Anexo 04:</i> Informe de validación N° 1 | | 159 |
| <i>Anexo 05:</i> Informe de validación N° 2 | | 172 |
| <i>Anexo 06:</i> Informe de validación N° 3 | | 174 |

RESUMEN

La exploración en las prácticas pedagógicas de la Institución Educativa N° 11017 “Nicolás La Torre García” de Chiclayo, permitió observar que los procesos inferenciales lectores no tienen niveles satisfactorios de realización, situación evidenciada en el no acceso de los estudiantes a acciones de deducción de información, teniendo como consecuencia un débil desarrollo de la capacidad interpretativa del texto escrito. Se plantea el siguiente interrogante-solución: ¿Cómo construir un sistema de estrategias lectoras cognitivas que desarrolle la capacidad de interpretación de textos escritos en los estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa N° 11017 “Nicolás La Torre García” de Chiclayo? La *hipótesis* plantea que, si se construye un sistema de estrategias lectoras cognitivas, entonces se promoverá el desarrollo de la capacidad de interpretación de textos escritos. El *objetivo general* plantea diseñar un sistema de estrategias lectoras cognitivas para promover el desarrollo de la capacidad de interpretación de textos escritos. Los *objetivos específicos* son: **a)** diagnosticar el estado actual de la capacidad de interpretación de textos escritos; **b)** construir las bases conceptuales del sistema de estrategias lectoras cognitivas; **c)** construir los procedimientos operativos del sistema de estrategias lectoras cognitivas. La *propuesta* contiene bases didácticas y actos didácticos. Las bases se ordenan en un sistema de proposiciones relacionadas con las categorías *estrategia lectora cognitiva*, *interpretación textual* y *texto escrito*. Los actos didácticos se proponen en el interior de relaciones didácticas establecidas entre una *situación lectora* (por qué leer: problemas lectores), un *propósito lector* (para qué leer: capacidad interpretativa), un *contenido lector* (qué leer: texto escrito expositivo) y un *método lector* (cómo leer: secuencias y estrategias lectoras). Las secuencias lectoras son tres: *inicial*, *central* y *final*. Las estrategias lectoras son ocho: *previsiva*, *predictiva* (iniciales); *identificativa*, *inferencial*, *explicativa*, *hipotética* (centrales); *extensiva* y *agentiva* (finales).

Palabras clave: Didáctica de la comprensión lectora; estrategias lectoras cognitivas; interpretación de textos; texto escrito.

ABSTRACT

The exploration in the pedagogical practices of Educational Institution n° 11017 “Nicolás La Torre García” of Chiclayo, allowed to observe that the reading inferential processes don't have the satisfactory levels of realization, situation evidenced in the non-access of the students to actions of deduction of information, having as consequence a weak development of the interpretative capacity of the written text. The following question-solution is posed: How to build a system of cognitive reading strategies that develops the ability to interpret written texts in the sixth-grade students of regular basic education of the Educational Institution n°11017 “Nicolás La Torre García” from Chiclayo? The *hypothesis* proposes that if a system of cognitive reading strategies is constructed, then the development of the capacity to interpret written texts will be promoted. The *general objective* is to design a system of cognitive reading strategies to promote the development of the ability to interpret written texts. The *specific objectives* are: *a)* to diagnose the current state of the ability to interpret written texts; *b)* construct the conceptual bases of the system of cognitive reading strategies; *c)* construct the operating procedures of the cognitive reading strategies system. The *proposal* contains didactic bases and didactic acts. The bases are organized in a system of propositions related to the *cognitive reading strategy*, *textual interpretation* and *written text* categories. The didactic acts are proposed within didactic relationships established between a *reading situation* (why read: reading problems), a *reading purpose* (what to read for: interpretative capacity), a *reader content* (what to read: written expository text) and a *reading method* (how to read: sequencing and reading strategies). The reading sequences are three: *initial*, *central* and *final*. The reading strategies are eight: *predictive*, *predictive* (initials); *identification*, *inferential*, *explanatory*, *hypothetical* (central), *extensive* and *agentive* (late).

Keywords: Didactics of reading comprehension; cognitive reading strategies; interpretation of texts; written text.

INTRODUCCIÓN

Un problema sentido en la escuela básica son los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria, quienes avanzan hacia grados superiores de estudio sin haber adquirido competentemente las habilidades necesarias para comprender lo que leen. Los bajos niveles de logro en lectura, generaron la necesidad de declarar, el 2003, en emergencia el sistema educativo peruano. El Consejo Nacional de Educación propuso, entre otras medidas de políticas de emergencia, una urgente movilización nacional por el derecho de los educandos a desarrollar las competencias básicas del área de Comunicación, es decir, saber leer, producir y evaluar textos de distinta naturaleza, comprender, analizar, sintetizar información, ejercer la reflexión y emitir juicios críticos. Si bien una cifra considerable de peruanos “saben leer y escribir”, gran parte de ellos no utiliza funcionalmente la lectura como medio para fortalecer los aprendizajes y como vía para adquirir nuevos conocimientos. La lectura es utilizada solamente para meras prácticas específicas, como leer titulares de periódicos, recibos, avisos, carteles.

Durante el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado, entre 1968 y 1975, se priorizó la educación lectora y el uso de textos literarios y no literarios referidos a temas de reforma, hombre, trabajo, libertad, multilingüismo. En 1979, la literatura fue asumida como una materia centrada en la lectura de textos nacionales, hispanoamericanos, españoles y universales. En 1985, la estructura curricular básica incluyó “leer” como un contenido conformado por temas teóricos respecto a la lectura, con la finalidad de desarrollar habilidades de expresión y comprensión. En 1994, se inició un proceso de innovación llamado programa de articulación, sustentado en un modelo constructivista. A partir del año 2000, con el desarrollo de programas de capacitación docente y formación continua se trabajó bajo la modalidad de currículo por competencias, y el área de Comunicación se organizó en las dimensiones formativas de oralidad, escritura, literatura y comunicación audiovisual. El año 2003, a lectura fue declarada en el Diseño Curricular como un componente orientado al desarrollo de la capacidad de comprensión lectora.

En las prácticas pedagógicas de la Institución Educativa N° 11017 “Nicolás La Torre García” de la ciudad de Chiclayo, Perú, el problema lector se manifiesta específicamente en el hecho de que los estudiantes que cursan el sexto grado de educación primaria no han desarrollado un esperable hábito de lectura. De la opinión de los docentes,

se deduce que en sus prácticas pedagógicas no aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje lectora vinculadas con las predicciones y formulación de hipótesis, interrelación de información nueva con información previa, de recapitulación de preposiciones, de inferencia, identificación del tema, reconocimiento de ideas principales y secundarias, presentación gráfica de textos leídos. Asimismo, tampoco han accedido a un desarrollo esperable de estrategias que permitan fortalecer en los estudiantes la toma de posición crítico-reflexiva ante lo leído. La labor exploratoria de las prácticas lectoras permitió constatar los siguientes rasgos fácticos: *a) en comprensión literal*, los estudiantes parafrasean datos textuales explícitos sin integrarlos en una comprensión global; no relacionan la información literal con un patrón de organización secuencial interna; no detectan la función indiciaria de los datos textuales literales, o la función paratextual de otros elementos del texto; *b) en comprensión inferencial*, los estudiantes no infieren la información implícita de los textos; sus deducciones no se conectan con el contenido global de la información textual; no extienden interpretativamente la información del texto hacia otras esferas de saber, no intertextualizan; *c) en comprensión crítica*, no expresan un punto de vista ante el texto; no evalúan los aspectos relevantes de forma y contenido; no perciben la información sugerida que remite a situaciones y entornos sociales; no condensan la información global ni proyectan valoraciones acerca de la orientación social del texto.

De los rasgos fácticos referidos se deriva el siguiente problema de investigación: *En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, de la Institución Educativa n° 11017 “Nicolás La Torre García” de Chiclayo, se observa que los procesos inferenciales lectores no tienen niveles satisfactorios de realización, situación evidenciada en el acceso de los estudiantes a acciones de deducción de información, teniendo como consecuencia un débil desarrollo de la capacidad interpretativa del texto escrito. ¿Cómo construir un sistema de estrategias lectoras cognitivas que desarrolle la capacidad de interpretación de textos escritos en los estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa n° 11017 “Nicolás La Torre García” de Chiclayo?*

El *objeto de estudio* es la didáctica de la lectura y el *campo de acción* está dado por las relaciones entre tres componentes didácticos: los propósitos lectores (para qué leer), el contenido lector (qué leer) y el método lector (cómo lector). La *hipótesis* plantea que si se construye un sistema de estrategias lectoras cognitivas, entonces se promoverá el desarrollo de la capacidad de interpretación de textos escritos de los estudiantes de

sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa n° 11017 “Nicolás La Torre García” de la ciudad de Chiclayo.

El *objetivo general* consiste en diseñar un sistema de estrategias lectoras cognitivas para promover el desarrollo de la capacidad de interpretación de textos escritos de los estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa N° 11017 “Nicolás La Torre García” de Chiclayo. Los *objetivos específicos* son: **a)** diagnosticar el estado actual de la capacidad de interpretación de textos escritos de los estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa N° 11017 “Nicolás La Torre García” de Chiclayo; **b)** construir las bases conceptuales del sistema de estrategias lectoras cognitivas para promover el desarrollo de la capacidad de interpretación de textos escritos de los estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa N° 11017 “Nicolás La Torre García” de Chiclayo; **c)** construir los procedimientos operativos del sistema de estrategias lectoras cognitivas para promover el desarrollo de la capacidad de interpretación de textos escritos de los estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa N° 11017 “Nicolás La Torre García” de Chiclayo.

La investigación se justifica por su aporte a la didáctica de la lectura, específicamente en el dominio de los enfoques psicolingüísticos, predominantes en los enfoques oficiales de la educación lectora. En sentido institucional, la investigación contribuye a la innovación en la enseñanza de la lectura, apta para ser incorporada como una línea de acción de los proyectos educativos de la escuela. Disciplinalmente, la investigación extiende la validez de las estrategias cognitivas como vía interactiva del desarrollo interpretativo lector. El *marco teórico* se formaliza como bases didácticas lectoras dispuestas categorialmente como *estrategia lectora cognitiva*, *interpretación textual* y *texto escrito*, las cuales, respectivamente, se sitúan en los espacios discursivos de la psicolingüística, la hermenéutica, y la tipología textual. *Metodológicamente*, se configura una investigación de tipo aplicada, pues el estudio se direcciona hacia lo crítico-propositivo con la finalidad identificar y constatar rasgos fácticos problemáticos en el objeto de estudio para proponer opciones de solución viables y adecuadas.

Este Informe se estructura en tres capítulos:

En el *primer capítulo* (“Identificación y manifestación de la interpretación lectora como problema escolar”), se establece la caracterización fáctica de las prácticas pedagógicas en lectura, con incidencia en la capacidad de interpretación de textos, estableciendo los rasgos de su identidad real en las acciones de enseñanza-aprendizaje lectora institucional, y de su manifestación contextual e histórico-tendencial. En la *manifestación contextual* se expone una versión sistematizada de distintos informes y reflexiones acerca de la problemática de la interpretación de textos escritos en los ámbitos mundial, latinoamericano, peruano y regional. En la *manifestación histórico-tendencial* se muestra distintas claves del proceso histórico de la interpretación de textos escritos como propuesta educativa.

En el *segundo capítulo* (“Concepción lectora cognitiva: sistema de bases didácticas”), se expone la sistematización de las bases conceptuales de la propuesta lectora, a modo de marco teórico que, en un sistema de proposiciones, deslinda los alcances conceptuales de tres categorías centrales: *estrategia lectora cognitiva*, *interpretación textual* y *texto escrito*.

En el *tercer capítulo* (“Propuesta de estrategias lectoras cognitivas en el desarrollo de la capacidad de interpretación de textos escritos”), se delinea el sistema estratégico de intervención lectora, enmarcado en las relaciones didácticas establecidas por la *situación lectora* (por qué leer: problemas lectores), el *propósito lector* (para qué leer: capacidad interpretativa), el *contenido lector* (qué leer: texto escrito expositivo) y el *método lector* (cómo leer: secuencias y estrategias lectoras). Se detalla la operatividad de tres secuencias lectoras (inicial, central, final) y siete estrategias lectoras (dos iniciales: previsiva, predictiva; tres centrales: identificativa, inferencial, explicativa; dos finales: extensiva, agnoscitiva).

EL AUTOR

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

Identificación y manifestación de la interpretación lectora como problema escolar

1.1. Ubicación

El problema de estudio tiene como espacio de concreción a la Institución Educativa n.º 11017 “Nicolás La Torre García” de la ciudad de Chiclayo. El distrito de Chiclayo está ubicado en la provincia del mismo nombre del departamento de Lambayeque; es uno de los 20 distritos que tiene la provincia, siendo este su capital. Limita por el norte con los distritos de Picsi, José Leonardo Ortiz; por el sur con La Victoria y Monsefú; por el este con Pomalca, y por el oeste con Pimentel. Está bajo la administración del Gobierno Regional de Lambayeque. Históricamente la ciudad de Chiclayo ha alcanzado un gran progreso y desarrollo en diversos aspectos: industria, comercio, educación... En educación, Chiclayo cuenta con una variedad de instituciones educativas en sus tres niveles: inicial, primaria y secundaria, además de centros de estudio superior.

En el cercado del distrito de Chiclayo se ubica la Institución Educativa N° 11017 “Nicolás La Torre García”, ubicada en la Calle Federico Villarreal N° 150, colinda con la Avenida Salaverry y la Calle Francisco Cúneo de la Urbanización Patazca. Es la institución educativa de primaria más antigua de la ciudad de Chiclayo, contemporánea con el Colegio Nacional de San José. Don José Leonardo Ortiz fue quien impulsó su creación y funcionamiento. Su primer nombre fue “Escuela Pública N° 221”. En sus primeros años la Institución Educativa se instaló en una vivienda situada en la intersección de las calles Siete de Enero y Elías Aguirre. Luego, el año de 1910, se traslada al local del que ahora es el Colegio Nacional “Pedro Abel Labarthe Durand”, en la Calle Colón. En 1936 se ubica en el actual local, siendo inaugurado por el presidente de la República de ese entonces, General Oscar R. Benavides. Durante el Gobierno Militar de Juan Velasco Alvarado el Colegio cambió su nomenclatura a Escuela Primaria de Menores n.º 11017, y posteriormente a Institución Educativa N° 11017.

Actualmente, la Institución Educativa cuenta con una infraestructura moderna que brinda servicio de coeducación a una población de 1.100 estudiantes, conformada por niños y niñas cuyas edades van entre los 6 y 12 años, en general, provenientes de familias de un estrato social bajo. El “Nicolás La Torre García” es una Institución Educativa dedicada a formar estudiantes con cultura ecológica, críticos, reflexivos, respetuosos de los derechos humanos, participativos y agentes en la construcción de sus propios aprendizajes.

1.2. Identificación

La escuela primaria chiclayana no está excluida del señalamiento que el hábito de la lectura no está debidamente desarrollado, que existe falta de motivación lectora desde los espacios familiares, que los niños y niñas tienen una acentuada dedicación a la interacción con las literacidades electrónicos o digitales, que los horarios y ocupaciones laborales de los padres no les permite disponer y generar una relación cercana con sus hijos, que las instituciones educativas no se involucran en la ejecución de los planes lectores, que aún persiste una metodología tradicional en la conducción didáctica de la comprensión e interpretación de textos.

En el contexto de la Institución Educativa N° 11017 “Nicolás La Torre García” de la ciudad de Chiclayo, el problema lector se manifiesta no solamente en marco de los contextos de lectura sino en el plano propiamente didáctico, vinculado con las estrategias metodológicas que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje: la formulación de predicciones e hipótesis sobre el contenido del texto, la captación e interpretación eficiente de significados implícitos, la relación de la información nueva con el saber previo, la recapitular de hechos e ideas, la identificación del tema, el reconocimiento de ideas principales y secundarias, la representación gráfica del texto leído, la toma de posición reflexiva ante un texto leído, todo ello aún no ha ingresado en un estado de consolidación como práctica colectiva, colegiada y ejecutada. La labor docente aún prioriza la búsqueda del resultado lector cuantitativo antes que la calidad lectora. El padre de familia presiona para que su hijo o hija acumule conocimiento memorístico y mecánico, y la respuesta docente corresponde a satisfacer estas expectativas de las familias, sin enfatizar y excluyendo la reflexión, creación y aplicación de estrategias desarrolladoras de lectura.

Este es el escenario en que la capacidad de interpretación de textos escritos se revela como un problema didáctico sentido en el área de Comunicación y en las restantes áreas en que los niños y niñas han de actuar como lectores. El análisis del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en los niños y niñas de sexto grado de primaria se identificó un conjunto de dificultades recurrente en la comprensión de textos escritos.

La labor exploratoria de de las prácticas lectoras permitió constatar los siguientes rasgos:

- *En comprensión literal*, los niños y niñas tienden a repetir o parafrasear los datos explícitos de los textos escritos, sin integrar los datos en una comprensión global, más bien los verbalizan a modo de datos desconectados y aglomerados; no vinculan la información literal del texto con un patrón de organización secuencial interna o según el tipo o función comunicativa; no detectan la función indiciaria de los datos textuales literales, o la función paratextual que otros elementos aportan complementariamente a la organización formal y semántica del texto que se lee.
- *En comprensión inferencial*, los niños y niñas no acceden a la información implícita de los textos; sus deducciones no se conectan con el contenido global de la información textual; no extienden interpretativamente la información del texto hacia otras esferas de saber, buscando nuevas relaciones y conexiones con los contextos que los enmarcan; tampoco se establecen relaciones intertextuales, de texto a texto, a partir de significados deducidos; no conectan nuevos sentidos emergidos desde los indicios de la significación literal.
- *En comprensión crítica*, los niños y niñas no expresan un punto de vista ante el texto; no evalúan los aspectos formales relevantes, o los aspectos centrales de contenido; reducen su mirada del texto a un nivel de organización puramente verbal y no perciben que hay información sugerida o implicada que hace referencia a situaciones y entornos sociales; no condensan la información global del texto para proyectar sobre ella valoraciones o axiologías que determinen la orientación social que asume el texto.

Este sistema de rasgos derivó en la enunciación del problema que anima esta investigación: En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, de la Institución Educativa N° 11017 “Nicolás La Torre García” de Chiclayo, se observa que los procesos inferenciales lectores no tienen niveles satisfactorios de realización, situación evidenciada la ausencia de acciones lectoras deductivas de información, teniendo como consecuencia un débil desarrollo de la capacidad interpretativa del texto escrito. Ante esta manifestación lectora fáctica, se planteó la siguiente pregunta de intervención: *¿Cómo construir un sistema de estrategias lectoras cognitivas que desarrolle la capacidad de interpretación de textos escritos en los estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa n° 11017 “Nicolás La Torre García” de Chiclayo?*

1.3. Manifestación

En su condición de problema de estudio, se analiza dos órdenes de manifestación de la capacidad lectora de interpretación de textos escritos en la educación básica regular primaria: contextual e histórico-tendencial.

- La *manifestación contextual* expone una versión sistematizada de distintos informes y reflexiones acerca de la problemática de la interpretación de textos escritos —enmarcada en el problema de la comprensión lectora—, en los ámbitos mundial, latinoamericano, peruano y regional.
- La *manifestación histórico-tendencial* muestra distintas claves del proceso histórico de la interpretación de textos escritos como propuesta educativa, tomando como punto de partida la acción de la interpretación como una línea de la reflexión filosófica.

Estos dos órdenes de manifestación permiten entrever las características fácticas de la capacidad de interpretación de textos escritos en sus contextos situacionales y en sus desarrollos histórico-sociales. De esta manera, el problema identificado en el escenario de prácticas pedagógicas institucionales, se conecta y extiende con sus dimensiones generales y globales.

1.3.1. Manifestación contextual

En el *ámbito mundial*, son pertinentes las reflexiones expuestas en Peronard et al. (1997) respecto a que la escuela no ha logrado conciliar las dimensiones social y personal de la comprensión e interpretación textual. Según Gómez Macker (1997), la interpretación de textos es un acto de encuentro interpersonal y comportamiento integral de la persona. Peronard (1997), por su parte, sostiene que el acto de comprender es un hecho contextual, y que el hombre como ser consciente relaciona lo que observa y lo que vive, y deriva sus propias conclusiones. Afirma que la conciencia del hombre acumula distintos saberes coherentes respecto a la realidad. Esta conciencia cohesionada respecto a lo real genera las diferentes formas de toma de posición: “yo opino”, “yo entiendo”, “yo pienso”, “yo creo”.

De estos factores depende el sentido y dirección que pueda tomar el texto respecto a la experiencia que tenga el lector: de esa manera logrará percibir e inferir distintos significados de lo leído. Gómez Macker (1998) propone tres instancias textuales: pretexto, texto 1 y texto 2. El primero es la etapa previa a la escritura, es decir, el proceso de elaboración y organización en la mente o en notas de lo que será el texto final; texto 1 sería la escritura del constructo mental en el que se plasmó la carga semántica otorgada por el autor y que los lectores o intérpretes deben captar; finalmente el texto 2 correspondería al “comprendedor”, quien debe actualizar mediante sus propios recursos el sentido del texto 1 de manera coherente. De ahí la importancia que el lector posea los conocimientos previos necesarios para lograr una buena comprensión, la cual puede variar dependiendo del contexto.

Peronard (1998) considera la comprensión como un producto de la continua interacción entre el sujeto lector y el texto: el lector, con sus conocimientos previos y habilidades, otorga un significado coherente, dependiendo del nivel de complejidad del texto. La comprensión descansa en el acto único e intrapersonal del individuo que comprende algo y comprende que ha comprendido, se explicita y confirma cuando comparte con otros lo aprendido en un gesto de plena interpersonalidad.

Acerca de la interpretación de textos escritos, expresa Peronard et al. (1998) que la crisis de la lectura comprensiva se debe a que la mayoría de estudiantes realiza la comprensión de textos independiente de los contextos situacionales. Esa desarticulación entre texto y contexto hace que los lectores sean incapaces de relacionar dos ideas no conectadas implícitamente en el texto, no comparen ideas expresadas en distintos textos y, por lo tanto, no puedan usar novedosamente los contenidos supuestamente aprendidos.

Al respecto, Cassany (2013) afirma que interpretar un escrito es algo más que comprenderlo. Comprender es “construir el significado del texto”, interpretar requiere tomar conciencia del uso y valor que tiene un texto en la comunidad. Interpretar es darse cuenta del tipo de texto que se lee, de las maneras con que se utiliza, de los efectos que provoca, del estatus que con el texto adquiere su autor, de la opinión y actitud que genera en los lectores. Interpretar es aún más difícil que comprender, pues la interpretación incluye la comprensión. Para el estudioso catalán, la interpretación debe trabajarse con todo tipo de textos, utilizar textos auténticos, paralelos, opuestos o relacionados, de manera

que el estudiante comprenda o interprete, infiera y dé significado a lo leído, aproveche las prácticas vernáculas, evite la respuesta única frente a un texto con la finalidad de dar y brindar variedad de opiniones acerca de las ideologías, fomente el diálogo, preguntando sobre el propósito y punto de vista del autor, promueva la relectura y se ayude al lector a relacionar lo leído con su contexto, pues la lectura actualmente ha incrementado su importancia en las comunidades letradas.

En el *ámbito latinoamericano*, el problema de la interpretación de textos escritos se evidencia en los resultados de la evaluación de la comprensión lectora de la prueba PISA. La OCDE plantea que la competencia lectora permite comprender, usar, reflexionar e involucrarse en la lectura de textos escritos, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y potencial personal para poder participar plenamente dentro de la sociedad (OCDE, 2016). Los resultados, a partir de 2009, dicen que “cerca del 20 % de los estudiantes de la OCDE no obtiene las competencias lectoras, al menos las básicas” (PISA, 2015). Los porcentajes reportados dan cuenta de las dificultades que tienen los estudiantes respecto a la comprensión de textos escritos. Así, por ejemplo, los estudiantes con puntajes correspondientes al nivel 1a (hasta el 30 % de desempeño) solo pueden ubicar uno o más datos independientes expresados explícitamente; logran reconocer el tema central o el propósito del autor, pero solo en textos sobre temas conocidos; asimismo, consiguen establecer relaciones sencillas entre información del texto y saberes de la vida cotidiana. De igual modo localizan datos notorios en el texto cuando hay poca o ninguna información que compite con estos. En relación con la proporción de estudiantes que alcanzan el nivel considerado básico de la competencia lectora (es decir, aquellos situados en o por encima del nivel 2), los porcentajes varían entre 71,6 % (Chile) y 27,9 % (República Dominicana). El Perú tiene al 46,1 % de estudiantes distribuidos en estos niveles (PISA, 2015).

En el *ámbito nacional*, respecto a la interpretación de textos escritos como capacidad de comprensión lectora, los resultados de la prueba realizada por PISA en el año 2015, muestran que en el nivel 2, el Perú tiene un porcentaje de 27,3 %. En este nivel, los estudiantes por lo menos podrían ubicar uno o más datos, que podrían ser inferidos y cumplir con varias condiciones. Asimismo, son capaces de realizar comparaciones o contrastes basados en un solo criterio. Además, pueden reconocer la idea principal de un texto, comprenden relaciones y construyen significados a partir de una parte del texto

cuando la información no es notoria y las inferencias a realizar son de baja demanda. Estos estudiantes son capaces de comparar o conectar el texto con saberes previos ajenos al texto, recurriendo a su experiencia personal. El 15 % de los estudiantes peruanos se ubica en el nivel 3: pueden ubicar diversos datos que deben cumplir con varias condiciones, y en algunos casos, identificar las relaciones entre los mismos; además, integran diversas partes del texto para identificar la idea principal, comprender una relación, o construir el sentido de una palabra o una frase; a su vez, toman en cuenta diversos criterios al momento de hacer comparaciones, contrastes o categorizaciones; localizan información que no es notoria, incluso cuando hay muchos datos compitiendo o con otros tipos de obstáculos textuales, incluyendo ideas contrarias a sus expectativas o expresadas en forma de negaciones. De la misma manera, pueden realizar conexiones, comparaciones y explicaciones, o evaluar críticamente alguna característica específica del texto. Finalmente, son capaces de comprender adecuadamente un texto apoyándose en sus saberes previos cotidianos; y, en ciertos casos, pueden reflexionar sobre un texto basándose sobre conocimiento menos común.

En comparación con el nivel 3, un menor número de estudiantes se sitúa en el nivel 4. En este caso, solo el 3,5 % de estudiantes peruanos logra este nivel: ubican y organizan diversos datos incrustados en el texto; son capaces de interpretar el significado de matices de lenguaje en una sección del texto, tomando en cuenta el texto en su conjunto; pueden comprender categorías de contextos poco familiares y aplicarlas, así como usar sus saberes previos formales o de carácter público para elaborar hipótesis a partir del texto o evaluarlo críticamente; de igual modo, son capaces de comprender adecuadamente textos extensos y complejos, cuyo contenido o forma puede resultar poco familiar; muy pocos estudiantes peruanos logran desarrollar los aprendizajes comprendidos en los niveles superiores 5 y 6.

Los estudiantes situados en el nivel 5 pueden localizar y organizar diversos datos incrustados en el texto, e inferir qué información es relevante; además, pueden comprender completa y detalladamente textos cuyo contenido, o forma, resulta poco familiar, así como conceptos contrarios a sus propias expectativas. Del mismo modo, dichos estudiantes pueden evaluar críticamente un texto, o están en capacidad de elaborar hipótesis acerca de los contenidos textuales, evidenciando con ello desempeños inferenciales —o interpretativos—.

De otro lado, los estudiantes situados en el nivel 6 pueden inferir, comparar y hacer contrastes con precisión y detalle; asimismo, pueden comprender completa y detalladamente uno o más textos, e incluso integrar información de más de un texto; están capacitados para comprender ideas nuevas —aun cuando hay mucha información que compite con estas ideas— y generar categorías abstractas para posteriores interpretaciones. También, pueden evaluar críticamente textos complejos sobre temas poco familiares o elaborar hipótesis a partir de estos textos. Para ello, deberán considerar criterios y perspectivas posibles, y aplicar saberes previos complejos. En este nivel, los alumnos pueden hacer análisis precisos y atender a detalles del texto que suelen pasar desapercibidos (PISA, 2015).

En el *ámbito regional*, la situación de la interpretación de textos escritos se constata en los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2015) del segundo grado de primaria (región Lambayeque): el 46,6 % de estudiantes se encuentran en un nivel satisfactorio; el 48,2 % están en proceso, y el 5,2 % se encuentran en inicio. Los resultados se presentan bajo diferentes contextos, los cuales poseen diversas características socioeconómicas y culturales asociadas al rendimiento escolar. El Consejo Nacional de Educación (CNE), por su parte, asegura que el avance lector es muy lento y que la brecha se acrecienta entre el promedio nacional y el promedio de Lambayeque (Revista Verdad, 2016).

Por otro lado, en los niños de educación primaria, cuyas edades oscilan entre los 6 y 12 años de edad, el pensamiento egocéntrico disminuye y se incrementa la capacidad de centrarse en más de un aspecto de un estímulo; puede entender el concepto de agrupación de objetos según sus características, y puede aplicar esta nueva comprensión a los objetos concretos, aquellos que ha experimentado con sus sentidos.

La Gerencia Regional de Educación de Lambayeque (Censo regional 2011), reporta que el 83 % de niños son sociables y les gusta jugar y compartir, el 67 % utilizan material concreto para el aprendizaje, y el 65 % de niños del primer grado escriben correctamente su nombre y apellidos. Según la Evaluación Censal 2012, el 68.7 % de estudiantes no comprenden (inicio y proceso) lo que leen. De igual forma los resultados de la Evaluación Censal 2013, dicen que el 68.6 % no comprende lo que leen (inicio y proceso). (COPAREA-PPR, 2014).

1.3.2. Manifestación histórico-tendencial

Detrás del membrete “interpretación de textos escritos” proclamado por la escuela oficial como una de sus finalidades, propósitos o metas educativas, se desarrolla toda una línea de tensiones y transformaciones de prácticas y conceptos generados por la tradición occidental respecto a la acción compartida del conocimiento y el lenguaje en sus modos de explicar o relacionarse con la realidad. De tal modo, en la “interpretación de textos” intervienen históricamente la unidad conocimiento-lenguaje-realidad. La relación entre el *conocer* y el *ser* está mediada por el *decir*. Existe una voluntad humana de *comprender* el mundo, comprensión que toma forma en las *significaciones del lenguaje* (los textos), las cuales se cristalizan en el *sentido*, el cual requiere ser *interpretado*. La interpretación, por ende, es una práctica hermenéutica que ha tomado presencia en distintas esferas de la actividad cognoscitiva del ser humano: en la filosofía, en la ciencia, en la literatura, en la escuela.

La interpretación del texto escrito como *práctica escolar* vinculada a la enseñanza-aprendizaje lectura o de la comprensión lectora, en consecuencia, es una transposición de la actividad interpretativa generada en las *prácticas filosóficas* (hermenéutica filosófica), *epistemológicas* (hermenéutica científica) y *literarias* (hermenéutica literaria). En una línea histórico-tendencial, entonces, es posible postular que la interpretación ha seguido esta ruta de desarrollo: *interpretación filosófica* (sentido de la verdad), *interpretación científica* (sentido de los resultados objetivos y sentido de las significaciones subjetivas), *interpretación literaria* (sentido estético), *interpretación pedagógica* (sentido de los textos escritos). En este recorrido, se reitera, históricamente la interpretación está vinculada con la hermenéutica y la búsqueda del sentido.

En la interpretación de textos como actividad escolar subyacen por ende tres formas de labor hermenéutica: la filosófica (orientada a educar la reflexión), la científica (centrada a educar la búsqueda de sistematicidad en los datos objetivos y subjetivos), y la literaria (focalizada en la construcción del sentido proyectado por las dimensiones estéticas del texto literario). En los tres casos, la interpretación se incorpora en el espacio de la comprensión lectora y por influencia de los enfoques cognitivos adquiere las dimensiones y manifestaciones de la *inferencia lectora*.

Considerando que la tendencia actual de la educación escolarizada asume el *texto escrito* como uno de sus objetos de identidad (enfoques textuales), y que el texto está vinculado con la comprensión lectora, entonces se postula que en el campo propiamente pedagógico de este estudio, la enseñanza-aprendizaje de la interpretación del texto escrito dispone de tres entradas de acción educativa —o didáctica—: la *interpretación del texto filosófico*; la *interpretación del texto científico*; la *interpretación del texto literario*. Los dos primeros pueden ser reagrupados en un solo campo textual: la *interpretación del texto académico*. Y aún más, la *interpretación* (lectura inferencial) ha quedado instalada secuencialmente en el punto medio de un camino educativo lector que se inicia con la identificación de información (lectura literal) y culmina con la crítica de esa información (lectura crítica).

La interpretación, en todo caso, es una *práctica hermenéutica* que se justifica en la revinculación de la relación entre el *sentido* y la *verdad*. La verdad se construye con el sentido, y el sentido se interpreta. Por tanto, la verdad deriva de un acto interpretativo. La verdad no está dada de antemano, sino que emerge como construcción interpretativa. El hombre desarrolla una experiencia de sentido en “todo acceso pre-teórico al mundo de la vida, en la medida en que dicho acceso viene mediado por procesos específicos de apropiación comprensiva” (Vergara, 2008).

El hombre se apropia del sentido por medio de la comprensión, en todo acto de su vida práctica, en “los diferentes modos del trato operativo competente”, esos actos de apropiación comprensiva del sentido, son “una experiencia de la verdad” y la verdad es un acontecimiento de sentido y, por lo mismo, esencialmente vinculada a los procesos de comprensión. En suma, la comprensión es la interpretación lingüística de los fenómenos que experimentamos en la vida y entendemos como sentidos: “ser en la vida para el sentido; ser sentido para la vida” (Gadamer, 1998).

Esta idea se ha ido desarrollando y materializando con el devenir. El texto es algo más que el título de un campo de objetos de la investigación literaria, y la interpretación es algo más que la técnica de la exposición científica de los textos. Ambos conceptos han modificado radicalmente durante el siglo XX su rango en los esquemas mentales y en la concepción del mundo.

Este desplazamiento se relaciona sin duda con el papel que ha llegado a desempeñar el fenómeno del lenguaje en el pensamiento. Si el ideal del conocimiento científico que ha guiado la ciencia moderna se inspiró en el modelo de la concepción matemática de la naturaleza desarrollado en la mecánica de Galileo, puede decirse que la interpretación lingüística del mundo vital no constituyó el punto de partida de la investigación y del saber científico. (Gadamer, 1998). Se comprende entonces el auge del concepto de *interpretación*. Esta palabra expresó originariamente la relación mediadora, la función del intérprete entre hablantes de diversos idiomas y, por tanto, la labor del traductor, y pasó a designar posteriormente el desciframiento de los textos de difícil comprensión. Desde el momento en que el significado predeterminante del mundo intermedio del lenguaje se presenta a la conciencia filosófica, la interpretación comienza a ocupar también en filosofía una posición clave.

La carrera triunfal de esta palabra comenzó con Nietzsche y pasó a ser, en cierto modo, el desafío a cualquier tipo de positivismo. La interpretación es lo que ofrece una mediación nunca perfecta entre el hombre y el mundo, y, en este sentido, la única inmediatez y el único dato real consiste en que siempre comprendemos algo como “algo”. La creencia en las proposiciones protocolarias como fundamento de todo conocimiento tampoco duró mucho en el Círculo de Viena. (Gadamer, 1998). La fundamentación del conocimiento no puede evitar, en el ámbito de las ciencias naturales o sociales, la consecuencia hermenéutica de que la realidad “dada” es inseparable de la interpretación.

Asimismo, el término “texto” aparece en las lenguas modernas en dos marcos diferentes. Por un lado, como el escrito cuya interpretación se lleva a cabo en la predicación y en el magisterio eclesial, de forma que el texto representa el fundamento para la exégesis, aunque ésta presupone unas verdades de fe. El otro uso natural de la palabra “texto” tiene relación con la música. En este caso, el texto tiene por objeto el canto, la interpretación musical de las palabras y, en ese sentido, no es algo previo a la música, sino un precipitado de la ejecución del propio canto. (Gadamer, 1998).

Ambas acepciones de la palabra “texto” se remontan al uso lingüístico de los juristas romanos, quienes destacan, tras la codificación de Justiniano, el texto legal frente al ámbito discutible de su interpretación y de su aplicación. Desde entonces, se hace uso

de este término cuando algo no encaja bien en la experiencia y siempre que el recurso a la presunta realidad dada puede orientar la comprensión. (Gadamer, 1998).

En el campo de la *escuela* e interpretación de la lectura, la comprensión adquiere fuerza dentro de los enfoques denominados “lingüístico” y “psicolingüístico”. En lo psicolingüístico, Cassany (2006) dice que “leer es comprender”, y ello implica el desarrollo de procesos cognitivos que aplicando los conocimientos previos en lo leído permiten construir los significados. La “alfabetización funcional” es la capacidad de comprender el significado del texto. Se destaca la formulación de hipótesis e inferencias. Para Cassany (2003), la condición transitiva del texto da pie a diversas maneras y dinámicas de obtener una comprensión, esto, dependiendo del género discursivo con el que se presente el lector. Es necesario comprender el concepto básico de “lectura” como una actividad vinculada a la interpretación de textos de cualquier tipo y naturaleza.

Interpretar un texto implica una búsqueda básica: entender qué ‘dice’, de qué ‘habla’. A medida que el lector va entendiendo el texto, elabora una representación mental de su contenido. Esta representación mental puede “traducirse” en una segunda representación verbal oral o escrita (resumen, síntesis) o gráfico-verbal (gráficos, diagramas, etc.), incluso puramente icónica (dibujo), en la que queda ‘documentada’ la interpretación. Sin embargo, la mayoría de las lecturas no quedan registradas, lo que le confiere al acto de leer un carácter de efímero y fugaz.

Además, la comprensión, en tanto “facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas” (RAE, 2004), es un proceso que no se agota ni concluye de una sola vez, sino que es de índole recurrente, como demuestran los estudios realizados con lectores expertos (Mendoza, 2009). En esa misma línea de estudio se denomina *comprensión lectora* a la competencia que desarrollan los sujetos en relación con las buenas prácticas de lectura, entendida esta, como interpretación.

La comprensión lectora, por lo tanto, no es una técnica, sino un proceso transaccional entre texto y el lector, que involucra operaciones cognitivas (vinculadas con la producción de inferencias) y un complejo conjunto de conocimientos (incluidos los relativos al discurso al que pertenece un texto dado). En tal sentido, aprendemos a interpretar textos pertenecientes a un determinado *discurso social*, organizados según una modalidad

discursiva y un género y formateados en un tipo de soporte, incluyéndose así los “paratextos” como “discurso auxiliar al servicio del texto que es su razón de ser” (Genette, 1998). [Ejemplos de discursos sociales: literario, periodístico, jurídico, histórico. Ejemplos de modalidades discursivas: narración, descripción, explicación, argumentación. Ejemplos de géneros discursivos: cuento, novela (discurso literario); editorial, reportaje (discurso periodístico); ley, decreto, sentencia (discurso jurídico). Ejemplos de soporte o formato: libro, fascículo, página web, tabloide, película, vídeo.]

Entre las fases de la metodología actual de comprensión de textos, se halla, en primer orden, la *lectura exploratoria*, que involucra una aproximación del sujeto al texto, luego de su lectura global; en segundo orden, la *lectura analítica*, en que el lector profundiza el análisis del contenido textual a través de la inferencia que se da en el proceso comprensivo-interpretativo; y finalmente, la *representación de la información* que se realiza gráficamente con la finalidad de profundizar en el análisis del contenido textual, este es de carácter gráfico-verbal y engloba el desarrollo jerarquizado del contenido. (Zalba, 2009).

Por otro lado, Halliday y Hasan (1976), conciben el “texto” desde una doble perspectiva: como un *producto*, esto es, como algo que puede estudiarse de forma sistemática, y como *proceso* en el que tiene lugar el intercambio comunicativo. Destacan en él la unidad de textura y de estructura. Esta última se manifiesta en la forma global en que se articula el mensaje; la textura, por su parte, viene dada por las relaciones semánticas de las partes, tanto en su articulación léxica y gramatical (textura interna) como en las relaciones con el contexto de producción (interpretación).

Halliday (1982, cit. por De Beaugrande y Dressler, 1997), incluso, lo define como un suceso sociológico, un encuentro semiótico, mediante el cual se intercambian significados que constituyen el sistema social. Entonces concluimos que hablar del proceso de escritura e interpretación como algo tan pretendidamente novedoso en el terreno didáctico o pedagógico no lo es tanto desde un punto de vista estilístico-literario, por conectar de modo indudable con esa disciplina tan olvidada durante el siglo XX pero a la que se vuelve con un matiz moderno al finalizar el mismo siglo, gracias a la Didáctica de la Lengua, entre cuyos contenidos, la composición de textos orales y escritos cobra una atención crucial.

Los más recientes trabajos sobre interpretación de textos escritos señalan que la comprensión textual se configura como un proceso secuencial y jerárquicamente operativo de organización de datos semántico-textuales, con inclusión de datos cognitivos extraídos de la memoria. La comprensión textual es un proceso que se intenta describir por medio de categorías dinámicas (estrategias lectoras cognitivas). (Schmidt, 1980)

1.4. Metodología

La investigación sigue una metodología general conformada por dos momentos de estudio:

- **Primero**, la identificación de la situación educativa a intervenir, configurada como un sistema de rasgos fácticos en las prácticas escolares de interpretación de textos escritos. Esta es una etapa diagnóstica de la comprensión lectora de un grupo de 30 niños de sexto grado de educación primaria, a quienes se les aplicó dos cuestionarios con preguntas literales (recuperación de información), inferenciales (interpretación de textos) y criteriosales (reflexión y evaluación de la información), preguntas referidas al contenido de dos textos de frecuente uso escolar: “texto informativo” y “texto expositivo”. Los resultados de esta evaluación funcionan como una base fáctica para la construcción de una propuesta de intervención didáctica en estrategias lectoras cognitivas para el desarrollo de la capacidad de interpretación de textos escritos.
- **Segundo**, la construcción de la solución educativa estructurada en un modelo de intervención didáctica conformado por un sistema de bases didácticas respecto a las estrategias lectoras cognitivas, y un sistema de procedimientos operativos estratégicos orientados al desarrollo de la capacidad interpretativa de textos escritos. Este modelo constituye la propuesta que alternativamente se construye para intervenir didácticamente en la situación fáctica diagnosticada.

Metodológicamente, por consiguiente, los rasgos fácticos interpretativos lectores identificados como problema, han de ser revertidos, hipotéticamente, por un sistema estratégico lector cognitivo. Se configura, así, una investigación descriptivo-propositiva.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

CONCEPCIÓN LECTORA COGNITIVA SISTEMA DE BASES DIDÁCTICAS

Ante la *situación lectora* expuesta en el Capítulo I (estado de la capacidad interpretativa de textos escritos), se diseña una *solución lectora* o propuesta alternativa de estrategias cognitivas que interviene en el desarrollo y transformación significativa de dicha capacidad interpretativa. La relación entre *situación* y *solución* constituye la interacción central en el sentido propositivo que anima esta investigación.

La solución lectora es de *orden didáctico* y dispone de *dos dimensiones* internas: conceptual y operacional.

- La *dimensión conceptual* equivale al *enfoque lector* dispuesto por un *sistema de bases didácticas lectoras cognitivas* que incluye una tríada de *categorías*: «estrategias lectoras cognitivas», «interpretación textual» y «texto escrito», con sus respectivas *proposiciones*: «las estrategias cognitivas lectoras son procesos cognitivos, interactivos, comprensivos», «la interpretación textual es un acto constructivo, relacional, dialógico, inferencial», «el texto escrito es una estructura tipológica y comunicativa».
- La *dimensión operacional* equivale a la *operatividad lectora* conformada por un *sistema de actos didácticos lectores cognitivos* que incluye una tríada de *componentes*: «propósito lector», «método lector» y «contenido lector», con sus respectivas *realizaciones*: «capacidad lectora», «secuencias lectoras» / «estrategias lectoras», «textos escritos expositivos».

En este Capítulo II se aborda el enfoque lector o sistema de bases didácticas y se explica cada una de sus categorías formantes. En el Capítulo III se explicita la operatividad lectora o sistema de actos didácticos, detallando los alcances activos de cada una de las estrategias y proponiendo su aplicación en un texto expositivo tomado de los planteamientos curriculares oficiales de la educación primaria peruana.

El Cuadro 1 expone la constitución general de la *solución lectora* o *propuesta alternativa* conformada —se reitera— por un nivel de concepción (dimensión conceptual, discursiva) y un nivel de ejecución (dimensión operacional, estratégica). La propuesta tiene un matiz de sistematización integrada de las bases y los actos de una didáctica de la lectura.

| DIMENSIONES | SISTEMA DE BASES DIDÁCTICAS LECTORAS | | | | |
|---|--|--|-----------------------------|----------------------------------|------------------------|
| | Categorías | Proposiciones | | | |
| DIMENSIÓN CONCEPTUAL Enfoque lector | Estrategia lectora cognitiva | La estrategia lectora es un proceso cognitivo. | | | |
| | | La estrategia lectora es un proceso interactivo. | | | |
| | | La estrategia lectora es un proceso comprensivo. | | | |
| | Interpretación textual | La interpretación textual es un acto constructivo. | | | |
| | | La interpretación textual es un acto inferencial. | | | |
| | | La interpretación textual es un acto relacional. | | | |
| | | La interpretación textual es un acto dialógico. | | | |
| Texto escrito | El texto escrito es una estructura tipológica. | | | | |
| | El texto escrito es una estructura comunicativa. | | | | |
| DIMENSIÓN OPERACIONAL Operatividad lectora | SISTEMA DE ACTOS DIDÁCTICOS LECTORES | | | | |
| | <i>Para qué leer</i> | <i>Cómo leer</i> | | <i>Qué leer</i> | |
| | Propósito lector | Método lector | | Contenido lector | |
| | <i>Capacidad lectora</i> | <i>Secuencias lectoras</i> | <i>Estrategias lectoras</i> | | <i>Textos escritos</i> |
| | Interpretar textos escritos <ul style="list-style-type: none"> • Identifica • Infiere • Explica | Secuencia lectora inicial | Estrategia previsiva | Información previa | Texto expositivo |
| | | | Estrategia predictiva | Información anticipada | |
| | | Secuencia lectora central | Estrategia identificativa | Información textual seleccionada | |
| | | | Estrategia inferencial | Información textual deducida | |
| | | | Estrategia explicativa | Información textual demostrada | |
| | | Secuencia lectora final | Estrategia extensiva | Información interconectada | |
| Estrategia agentiva | Información proyectada | | | | |

C
O
N
C
E
P
C
I
Ó
N

E
J
E
C
U
C
I
Ó
N

Cuadro 1. Propuesta alternativa de estrategias cognitivas en el desarrollo de la capacidad interpretativa de textos escritos.
Fuente: Elaboración propia (2018).

Las bases didácticas lectoras se organizan en tres categorías: «estrategia lectora cognitiva», «interpretación textual» y «texto escrito».

- La estrategia lectora cognitiva tiene un marco psicolingüístico.
- La interpretación textual tiene un marco interactivo y hermenéutico.
- El texto escrito tiene un marco tipológico y comunicativo.

2.1 Estrategia lectora cognitiva

Las estrategias lectoras cognitivas son una modalidad de las *estrategias cognitivas*, las cuales, según Chadwick (1996), son procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales, incluyendo las técnicas, destrezas y habilidades que la persona usa consciente o inconscientemente para manejar, controlar, mejorar y dirigir su aprendizaje (procesamiento, atención, ejecución). Las estrategias participan en la adquisición y uso de información específica, interactúan estrechamente con el contenido del aprendizaje.

En general, las estrategias cognitivas son todas aquellas conductas y procedimientos secuenciales, planeados y orientados por reglas, que facilitan aprender, pensar y crear, con el fin de tomar decisiones y resolver problemas (Gutiérrez, 2003). Gagné (1990) define las estrategias cognitivas como las destrezas de manejo de sí mismo que el aprendiz adquiere, presumiblemente durante un periodo de varios años, para dirigir su propio proceso de atender, aprender y pensar. Piaget (1970), por su parte, afirma que el alumno no solo aprende lo que aprende sino cómo lo aprende, en definitiva, el aprendizaje incluye tanto su contenido como la forma a través de la cual fue aprendido. Peña González (2000) plantea los rasgos que definen las estrategias cognitivas:

Dentro del campo del conocimiento las *estrategias cognitivas* se definen como planes o programas estructurados para lograr un determinado objetivo. La actividad se realiza adoptando una hipótesis o conjunto de hipótesis que determinan una exploración selectiva y ordenada del campo perceptual. La experiencia, resultado de poner a prueba dichas hipótesis, establece el grado de validez de éstas y como consecuencia la reestructuración del campo perceptual en función de los resultados. La validación sucesiva de hipótesis culmina con la consecución del objetivo buscado. (Subrayado nuestro) (p. 2).

En las estrategias cognitivas participan un *plan estructurado* (programa), que incluyen un *campo perceptual* (conocimiento), una *hipótesis* (idea de demostrar), un *objetivo* (logro a alcanzar), una *actividad* (procedimientos a llevar a cabo), una *validación* (metacognición). Las estrategias cognitivas son un hacer cognoscitivo debidamente organizado. No obstante, “no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción” (Peña González, 2000, p. 160), pues las estrategias no son prescriptivas ni exigen un desarrollo a secas, son más bien regulativas y reelaborativas. Lo regulativo respalda la metacognición, estableciéndola como un componente central de la estrategia, rasgo que diferencia la estrategia del puro procedimiento: la estrategia *regula* la actividad de la persona en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta (Peña González, 2000, p. 160). Las diversas formas de leer dependen de la habilidad del lector para ser estratégico, o de las estrategias de que disponga para leer (Castelló, 1996). A partir de esta posición conceptual, Peña González propone tres características distintivas de la estrategia: a) **autodirección**, o existencia de un objetivo, y la conciencia que ese objetivo existe; b) **autocontrol**, o supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían; c) **flexibilidad**, o posibilidad de modificar el comportamiento cuando sea necesario (Peña González, 2002, p. 160).

Si bien las estrategias, como lo indica Valls (1990, cit. en Solé, 2002, p. 59), “tienen en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas”, es característico también de ellas “que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción”. Añade Solé (2002):

Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección —la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe— y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario (p. 2).

Nisbet y Shucksmith (1987, cit. en Solé 2002, p. 59) distinguen entre *micro estrategias* (“procesos ejecutivos ligados a tareas muy concretas”) y *macro estrategias* (“capacidades cognitivas de orden más elevado, que implican la presencia de objetivos que

cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”).

Llevadas al ámbito de la lectura, las estrategias deben satisfacer, entonces, las tres características aludidas: *autodirección*, *autocontrol* y *flexibilidad*. Según Goodman (1986, p. 62. cit. en Peña González, p. 160), la ***estrategia de lectura*** es un *amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información*, acepción en queda nuevamente subrayado el componente metacognitivo. Sobre la base de esta definición, Peña González conceptúa las estrategias de lectura como *actividades organizadas que se realizan sobre una determinada información con la finalidad de discriminar (evaluar) la información relevante que necesitamos obtener, bien para utilizarla de inmediato o bien para que nos sirva de fundamento en la adquisición de nueva información*. Por consiguiente, ser estratégico exige ser activo, organizado, metacognitivo y aplicativo. Esta acepción es reforzada por Solé (2002, p. 59) cuando delimita conceptualmente las “estrategias de comprensión lectora” como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”. Esta idea, Solé (2002) la especifica así:

1. ... Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Éstas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan —o no se enseñan— y se aprenden —o no se aprenden—.
2. Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas (p. 2).

Las estrategias lectoras cognitivas, en suma, tiene bases psicolingüísticas y se vinculan con los conceptos de ***proceso cognitivo***, ***interactivo*** y ***comprensivo***. En esos tres ámbitos, las estrategias lectoras operan como modos alternativos de relacionarse el lector con el texto.

2.1.1. La estrategia lectora como *proceso cognitivo*

La palabra *cognición* tiene etimología latina, proviene de los términos ‘conocimiento’ y ‘conocer’, cuyo significado es “captar o tener la idea de una cosa, llegar a saber su naturaleza, cualidades y relaciones, mediante las facultades mentales”. El conocimiento de las cosas es mediado no solo por los órganos de los sentidos sino por un complejo de sistemas que interpretan y reinterpretan la información sensorial. Los *procesos cognitivos* son estructuras inconscientes que derivan de experiencias del pasado, facilitan la interpretación de estímulos y afectan la dirección de conductas futuras, existiendo esquemas para distintas situaciones. Los principales procesos cognitivos inherentes a la naturaleza humana maduran de manera ordenada en el desarrollo humano y las experiencias pueden acelerar o retardar el momento que estos hagan su aparición, llevando finalmente al complejo proceso denominado *aprendizaje* (Neisser, 1976, p. 4).

Si bien el concepto de *estrategia* es polisémico y de repertorio amplio (Sal Paz y Maldonado, 2009), su posicionamiento en la *esfera cognitiva* deriva en definiciones psicológicas que la conciben como un “patrón de decisiones en la adquisición, retención y utilización de la información que sirve para lograr ciertos objetivos, para asegurarse que se den ciertos resultados y no se produzcan otros” (Bruner, 2002 [1984], pp. 129-130, cit. en Sal Paz y Maldonado, 2009); por otro lado, su participación en la *esfera lectora* da pie a su consideración como un hacer de la mente que define el propósito hacia donde se orienta la lectura (la estrategia lectora es *orientada*), planifica o prevé la vía lectora a seguir (la estrategia lectora es *anticipada*), y autorregula el proceso en el lapso de ejecución lectora (la estrategia lectora es *autorregulada*). En su instancia de realización, los procesos cognitivos devienen, entonces, en *estratégicos* cuando cumplen estas tres condiciones:

- a)* definen el propósito hacia donde se orientan (son *orientados*);
- b)* se planifican o prevén en la ruta a seguir (son *anticipados*);
- c)* se autorregulan en el lapso de su ejecución (son *autorregulados*).

A decir de Valls (1990), la estrategia es útil para regular la actividad de las personas en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. En este

marco, Solé (1998) define las estrategias lectoras como procedimientos de carácter elevado, que implican, primero, la presencia de objetivos que cumplir; segundo, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos; tercero, su evaluación y posible cambio. Establece dos implicaciones importantes: *a*) las estrategias de lectura son procedimientos, y los procedimientos, contenidos de enseñanza; por lo tanto se debe enseñar estrategias para la comprensión de los textos, y *b*) al enseñar estrategias de lectura deben primar procedimientos generales que puedan ser transferidos sin dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas. De esta manera se asegura el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes: más allá de fomentar sus competencias como simples lectores, los estudiantes serían lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole (Solé, 1998).

La cognición, según Flavell (1976), refiere el funcionamiento intelectual de la mente humana e implica la participación de habilidades propias de esa esfera cognitiva. Los procesos cognitivos se relacionan estrechamente con los procesos mentales, y se manifiestan bajo la forma de percepción, atención, memoria y *comprensión*.

Una de las modalidades de realización de la comprensión es la *comprensión lectora*, la cual, por consiguiente, es un proceso cognitivo, pues su realización implica la participación de procesos mentales. La comprensión lectora satisface las condiciones de los procesos cognitivos estratégicos, o sea, de los procesos orientados, anticipados y autorregulados.

Uno de los procesos cognitivos llevados a cabo en el transcurso de la vida es el *proceso de aprendizaje*. Para ello, las personas usan estrategias metacognitivas, con las que generalizan los conocimientos específicos aprendidos en un contexto y los extrapolan a otros campos distintos del aprendido.

Las estrategias metacognitivas ayudan a discernir entre lo que se conoce y lo que no se conoce, además de permitir controlar los procedimientos de obtención y comprensión de la nueva información (Flavell, 1976, p. 232). El control del proceso de conocimiento es un factor relevante para el sentido estratégico que asumen los procesos cognitivos en general, y los procesos lectores en particular.

2.1.2. La estrategia lectora como *proceso interactivo*

Solé (1997) afirma que “la concepción interactiva de la lectura (Adams y Collins, 1980; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987) establece que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito”. En un marco interactivo, leer “es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso a través del cual el primero interpreta los contenidos que éste aporta”. Asimismo, Solé (1996) puntualiza que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura”. En otros términos: en primer lugar, se da la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto; en segundo lugar, se plantea que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, que siempre leemos para algo, y que se lee para alcanzar alguna finalidad.

En el acto de leer (inter)actúan los significados de texto con los significados del lector, “intervienen simultáneamente procesamientos descendentes y ascendentes, y el lector eficiente es aquél que utiliza diversas fuentes de información textuales en sentido amplio, paratextuales y contextuales para construir el significado del texto” (Solé, 1997). En los procesos lectores descendentes predominan los *datos textuales* sobre los *datos del lector* (bottom-up, ‘de arriba a abajo’). En los procesos ascendentes predominan los *datos del lector* sobre los *datos del texto* (top-down ‘de abajo hacia arriba’).

De la relación característica que se establece en la lectura entre el lector y el texto, ambos elementos aportan, ambos son importantes, pero el que dirige es el lector. Por ello, los procesos top-down, procesos conceptualmente dirigidos (Norman y Bobrow, 1979), aseguran que la información coincidente con las hipótesis del lector [dominancia del lector] será fácilmente asimilada, mientras que los bottom-up o procesos dirigidos por los datos (Norman y Bobrow, 1979) se responsabilizan de que se muestre atento a las informaciones que no confirman sus expectativas sobre el texto o que representan una novedad [dominancia del texto]. (Solé, 1997).

En perspectiva interactiva, la lectura “no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien atribuye gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto” (Solé, 2002, p. 19). El sentido interactivo de la lectura se consolida en el marco de la coparticipación informativa del texto y del lector, aunque se remarca que el rol directivo es asumido por el lector.

El modelo interactivo de lectura integra los enfoques ascendentes y descendientes de acción lectora: de la “letra” al “texto”, y del “texto” a la “letra”.

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas de distintos niveles (el de las letras, las palabras,...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. (Solé, 1997).

Dentro del predominio mutuo e intercambiable entre los aportes del texto y el lector, la lectura se realiza como una práctica de interinfluencia de acciones internas que implican un movimiento de ida y vuelta que transforma contenidos aportados por el texto escrito y contenidos aportados por el conocimiento del lector.

En esta perspectiva, pues, encontramos un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura. (Solé, 1997).

Esta condición interactiva de lectura instala la necesidad que en su enseñanza “los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión” (Solé, 2002, p. 20). Vale decir, la estrategia emerge como una condición metodológica del proceder que ha de emprender un lector interactivo.

Interactivamente, el sentido de la *estrategia lectora cognitiva* ha de configurarse como un modo de leer intencional, planificado y autorregulado en que participan los saberes previos del lector, sus hipótesis, predicciones, inferencias, interpretaciones, en relación con los significados textuales.

La lectura interactiva (Adams y Collins, 1979; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1998; Morais, 1998), exige un lector que procesa la información del texto en varios sentidos, un lector que lee aplicando las siguientes operaciones cognitivas en su intervención sobre los contenidos textuales: *a*) aporta conocimientos y experiencias previas; *b*) formula hipótesis; *c*) realiza inferencias; *d*) construye una interpretación; *e*) recapitula, resume, y *f*) amplía la información obtenida. Aquí, la interpretación se instala como una operación de lectura interactiva.

Estas operaciones le permiten comprender y atribuir significado al texto escrito, en un proceso que puede ser caracterizado en términos semejantes a los que Ausubel (1983) utilizó para describir el aprendizaje significativo: se comprende porque se puede establecer relaciones significativas entre lo que ya se sabe, se ha vivido o experimentado y lo que el texto aporta; no solo se comprende porque se dispone de conocimientos previos o porque se es activo relacionando, comparando, sino también se comprende porque el texto se deja comprender, es decir, porque posee una cierta estructura, porque sigue una cierta lógica, porque es coherente y legible (Solé, 1998).

Para Schmidt (1987, p. 13), por lo interactivo la comprensión textual es “*elaboración textual*”, “un *proceso* que se intenta describir consiguientemente por medio de categorías *dinámicas*”. De tal modo, la interacción toma posición es un marco de acción cognitiva, más que práctica: en todo caso, se trata de la actuación de los procesos mentales.

Schmidt (1987, p. 13), al referirse al modelo de comprensivo de base psicolingüística de Van Dijk y Kinchst, afirma que “en la comprensión textual ‘interactúan’ dos clases diferentes de información: la que ‘se toma del texto’ y la que procede de los efectivos de saber ‘extraídos’ del ámbito cognitivo (memoria) (cfr. Mandler y Johnson, 1980; Rumelhart, 1980 y Just y Carpenter, 1980)”.

Este es el sentido de la interacción lectora: coparticipan dinámicamente la información aportada por el texto y la información aportada por el lector. Para Solé (2002, p. 20), interactivamente “el lector es un procesador activo del texto” y “la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis, conducente a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esa comprensión —de comprobación de que la comprensión tiene lugar—”.

2.1.3. La estrategia lectora como *proceso comprensivo*

Las propuestas psicolingüísticas de la lectura entienden la *comprensión* como un proceso cognitivo de construcción de significados (Cassany, 2003). El acto de *comprender* se apoya en relación interactiva entre lector y texto y subraya el hecho de “comprimir” la información textual por intervención cognitiva del lector. La lectura se torna comprensiva cuando la mente capta la información “esencial” del texto.

El acto de *comprender* se delinea con los conceptos de *conocer*, *metaconocer*, *procesar información*, *aprender* y *planificar*. Seguimos, aquí, casi literalmente, las ideas expuestas con fines de enseñanza universitaria, en Manayay (2007), basadas principalmente en las reflexiones de Solé (1997).

- ***Comprender es conocer***

Comprender es conocer porque se *selecciona esquemas que explican aquello que se desea interpretar y se comprueba que efectivamente lo explican*. El lector dispone un interior psíquico conceptualmente equipado, del cual, en el acto de comprensión, selecciona unos esquemas y descarta otros; elige los esquemas útiles y adecuados para obtener una idea clara del contenido del texto; verifica que los conceptos seleccionados sean los adecuados y eficaces para entender el texto.

Los esquemas son representaciones concepcionales de objetos, estados, procesos y acciones de experiencias típicas (piénsese, por ejemplo, en el “esquema de auto” o en el “esquema de la clase”). Ellos permiten una orientación cognitiva en situaciones determinadas sin que debamos forzar cada una de las partes integrantes de la situación, y organizan el saber en estructuras que pueden considerarse como totalitarias (D. E. Rumelhart, 1977; R. C. Anderson, 1978, cit. en Schmidt, 1987, p. 12).

Cuando el lector *explica* lleva a cabo un *acto de cognición*, y cuando *comprueba* realiza un *acto de metacognición*. Comprender es una actividad mental que activa esquemas mentales para conocer los significados organizados en un texto. Para Schmidt (1987, p. 11), “la comprensión textual se configura (...) como un proceso secuencial y jerárquicamente operativo de organización de datos semántico-textuales (cfr. Bock, 1978) con

inclusión de datos cognitivos extraídos de la memoria”. Van Dijk y Kinchst (1983) sostienen que la comprensión textual es “una sucesión de operaciones cíclicas de elaboración a partir de series de proposiciones” (cit. en Schmidt, 1987, p. 13), o mejor, “la comprensión textual debe ser concebida estrictamente como un proceso de construcción” (Schmidt, 1987, p. 18).

- ***Comprender es metaconocer***

Comprender es metaconocer porque explica y comprueba el mismo proceso de conocer. La metacognición es la actividad intelectual que *aporta información sobre el proceso de comprensión*, “comprende el comprender”. Al proceder metacognitivamente, la cognición se autocontrola, comprueba e inspecciona a sí misma; metaconocer es regular y ajustar progresivamente el propio procesamiento y aprendizaje: el lector es consciente que cuando leyó el texto, su proceso consistió, por ejemplo, en subrayar, esquematizar, sintetizar, inferir, etc. Para Solé (1997), “en el ámbito de la lectura, la metacognición nos hace estar alerta y nos indica cuando ello sucede que no comprendemos, o que en el texto hay una palabra o frase que no corresponde al contexto. Así, podemos realizar las acciones necesarias para solucionar la dificultad encontrada, y reorientar la lectura”.

- ***Comprender es procesar***

Comprender es procesar porque los esquemas del lector funcionan como representaciones organizadas y complejas que *modifican* la información textual. La sujeción de los contenidos del texto a los esquemas del lector no es un acto mecánico, de simple traslado lineal o directo de aquello que está en el texto hacia aquello que está en la mente lectora, sino, más bien, es un acto dinámico, un *proceso*, un despliegue de operaciones cognitivas que buscan transformar la información textual (dada por el autor) en información mental (dada por el lector). Comprender es el modo cómo la mente *procesa información*. Este procesamiento comprensivo depende del “conocimiento previo con que se aborda la lectura; los objetivos que la presiden; y la motivación que se siente hacia esa lectura” (Solé, 2002, p. 34). Los conocimientos previos son “esquemas de conocimiento” o “representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura, entendida ésta en sentido amplio: valores, sistemas conceptuales, ideologías, sistemas de comunicación, procedimientos, etc.” (Solé, 2002, p. 34). Los objetivos establecen el para qué leer

y “determinan no sólo las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto; además establecen el umbral de tolerancia del lector respecto de sus propios sentimientos de no comprensión” (Solé, 2002, p. 34). La motivación, por su parte, permite que el lector se implique y le halle sentido a su actividad de leer. (Solé, 2002, p. 35).

- ***Comprender es aprender***

Comprender es aprender porque en el transcurso de la comprensión los esquemas que se activan *pueden sufrir cambios, desde leves modificaciones hasta revisiones profundas y enriquecimientos continuos* (Solé 1997). Dado que cuando se comprende un texto se activa el conocimiento para seleccionar, explicar y comprobar, estas actividades permiten que el lector *modifique, transforme y amplíe* sus estructuras cognitivas, su conocimiento, es decir, que *aprenda*. Al procesar nueva información, se generan cambios en la conducta cognitiva del lector, cambios conductuales denominados *aprendizajes*. Los significados de un texto, al ser comprendidos, pasan a integrarse a aquello que el lector conocía antes de leer. Las estructuras internas del lector —su cognición, afecto, voluntad— tiende a transformarse cualitativamente —y también cuantitativamente— a partir de la práctica lectora: el lector modifica sus esquemas internos con los que percibe el mundo humano, natural y social. Esa modificación es la expresión de su aprendizaje. Las estructuras externas (el saber cultural organizado en áreas de conocimiento) interactúan con las estructuras internas del sujeto lector, tienen su punto de encuentro y de interacción en el acto de lectura: al leer se interioriza información externa, y dicha interiorización es un acto de aprendizaje. Solé sostiene que “aprendemos cuando leemos, y con mucha frecuencia, además, leemos para aprender” (1997). Es pertinente señalar aquí la distinción que Solé (2002, p. 37) establece entre la lectura como “objeto de conocimiento” y la lectura como “instrumento de aprendizaje”. En la segunda dimensión, la misma Solé (2002), sostiene que:

... cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos, etc. La lectura nos acerca a la cultura, o mejor, a múltiples culturas y, en ese sentido, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. Podríamos decir yal vez que en la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando los objetivos del lector poseen otras características: leer por placer. (p. 39).

- *Comprender es planificar*

Comprender es planificar porque además de exigir el funcionamiento activo de los esquemas cognitivos, comprender consiste en poner en marcha un conjunto de *estrategias*, de procedimientos inteligentemente organizados que permiten lograr el propósito de conocer el texto. Las estrategias son *un método de lectura*, una manera ordenada, organizada y prevista de actuar sobre el texto. El orden, organización y previsión se expresan en la *planificación*: el lector es estratégico cuando planifica —y con ello autodirige y autocontrola— su proceso de lectura.

En suma, Schmidt (1987, pp. 14-15), ordena y sistematiza los puntos consensuados por las investigaciones psicolingüísticas de la comprensión textual (“elaboración textual”):

1. La elaboración textual es un proceso interactivo que integra operaciones ascendentes de base y operaciones descendentes de superficie.
2. La elaboración textual hace uso del saber organizado en la memoria del hablante, por lo que este saber opera, sobre todo, en cuatro ámbitos: en el texto, en el mundo, en la estructura de historias y en la estructura de relatos de historias. Se procura para las investigaciones venideras la creación de una estrategia de investigación que no sólo facilite la consecución de una estructura textual coherente, sino que también describa el tratamiento de los textos por el receptor como un proceso lineal.
3. La comprensión textual es un proceso de elaboración textual entendido como proceso específico de elaboración de información.
4. La elaboración textual, entendida como elaboración de información, es un proceso activo y constructivo en el ámbito cognitivo del receptor.
5. La elaboración textual es definida como un proceso de organización secuencial, cíclico, jerárquico y estratégico, que tiende a una organización coherente de datos semánticos y cognitivos.
6. La elaboración textual es un proceso social en contextos situacionales y sociales.
7. La elaboración textual, como comprensión textual, es un proceso en el que deben ser distinguidos cuatro aspectos:
 - a) un aspecto cognitivo (cfr. ya Bühler, 1908),
 - b) un componente afectivo,
 - c) un componente situacional, como componente procesual, y
 - d) una creatividad específica (cfr., para los últimos tres aspectos, Hörmann, 1983a)”.

2.2 Interpretación textual

En el marco lector interactivo y estratégico, la interpretación textual se sitúa y opera como un proceso cognitivo, interno, y se conceptúa como la comprensión deductiva e inferencial de lo que no está dicho directamente en el texto: interpretar es construir significación a partir de ideas y significados presupuestos y sobreentendidos. En esta propuesta, la interpretación textual se delimita en un sistema de cuatro rasgos conceptuales: *a) acto constructivo; b) acto inferencial; c) acto relacional; d) acto dialógico.*

2.2.1 La interpretación textual es un *acto constructivo*

La interpretación del texto es una significación construida por el lector en su interacción con los significados textuales. Siguiendo a Solé (2002, pp. 20-27), la interpretación del texto es un punto de llegada de un proceso lector cuyos tramos necesarios son la *predicción* y la *verificación*. Las predicciones funcionan como conjeturas (hipótesis) realizadas por el lector sobre la base de distintos aspectos de información aportados por *el texto, el contexto y sus conocimientos sobre la lectura, los textos y el mundo en general* (Solé, 2002, p. 20).

La predicción hace que la lectura avance hacia la construcción interpretativa, y su no realización torna la lectura en “ineficaz”, pues si no hay predicción “no se comprende” y “no se sabe que no se comprende” (Solé, 2002, p. 20). La formulación de hipótesis está estrechamente ligada a la metacognición, el control y regulación de la propia lectura, y la claridad en torno al objetivo para el que se lee.

Mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, a través de los diversos índices existentes en el texto, podemos construir una interpretación, lo comprenderemos. [...] Dicho de otro modo, cuando hipotetizamos y vamos leyendo, vamos comprendiendo, y, si no comprendemos, nos damos cuenta de ello y podemos emprender las acciones necesarias para resolver la situación. Por eso puede considerarse la lectura como un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación (Solé, 2002, p. 22).

La predicción no surge de la nada o se establece arbitrariamente, sino que surge apoyándose en los saberes previos del lector, en los objetivos de su lectura y en la superestructura textual (el esquema, formato o género del texto) (Solé, 2002, p. 22). El texto y sus componentes estructurales y formales se constituye en una fuente de datos que habilitan la predicción lectora: “superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc.”; “nuestras propias experiencias y conocimientos” (Solé, 2002, p. 92), operan como “índices textuales” para que el lector construya una comprensión indiciaria del texto, es decir, una comprensión *interpretativa* construida por la convergencia de distintas vías informativas que van emergiendo a partir de las pistas predictivas que el texto ofrece.

La predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector (Solé, 2002, p. 104).

Según Jouini (2005, p. 96), “para que se dé una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee”. Asimismo, la *interpretación es comprensión elaborada*, un proceso progresivo que implica determinar las ideas principales que el texto contiene, construir un sistema de ideas principales acorde con “los objetivos que afronta la lectura”, los “conocimientos previos” y “lo que el proceso de lectura ofrece en sí” (Solé, 2002, p. 25).

El lector construye las ideas principales aplicando estrategias de *supresión, sustitución y selección* de información textual (Solé, 2002, p. 25). Estas estrategias posibilitan que la información total del texto pase por un proceso de comprensión, se comprime. Las predicciones son encaminadas por las verificaciones, y ambas, progresivamente, van construyendo deductivamente lo central, esencial o relevante del texto, dicha comprensión deductiva impulsada por lo predictivo conforma la *interpretación construida*.

En definitiva, las interpretaciones que —a partir de las predicciones y de su verificación— vamos realizando en el curso de la lectura, implican la deducción de lo fundamental del texto en relación con los objetivos que nos han llevado a leerlo, y nos permiten ir orientando nuestra lectura de una manera cada vez más precisa y crítica, haciéndola más eficaz. [...] la idea principal, el resumen, la síntesis, se *construyen* en el proceso de la lectura, y son un producto de la interacción entre los propósitos que la mueven, el conocimiento previo del lector y la información que aporta el texto. (Solé, 2002, p. 26).

La interpretación del texto es un proceso gradual e interno en que le lector elabora “una idea” acerca del “contenido textual”. En esta línea, se remarca que “el proceso de lectura debe asegurar que el lector comprenda el texto, y que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo de él aquello que en función de sus objetivos le interesa” (Solé, 2002, pp. 26-27).

Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que permite el avance y retroceso, que permite parar, pensar, recapitular, relacionar la información con el conocimiento previo, plantearse preguntas, decidir qué es importante y qué es secundario. Es un proceso interno, pero lo tenemos que enseñar. [...] *¿No es cierto que, como lectores, predecimos, hipotetizamos, contrastamos, interactuamos constantemente con el texto?* (Solé, 2002, p. 27).

El lector no traduce o replica el significado del autor, actúa más bien como un interpretante que aporta significación implicada. Interpretar es construir *un sentido* para el texto. El sentido no es una significación dada de antemano en el texto, sino que emerge en el acto de lectura, como propuesta del lector, es una significación que marca la orientación comunicativa y social del texto. El sentido trasciende la significación textual. Para Schmidt (1987, p. 20), “la información, entendida como «sentido para alguien» es, por consiguiente, una dimensión estrictamente dependiente del sujeto (a propósito de lo cual debe tenerse siempre en cuenta que consideramos el sujeto como individuo socializado en un contexto social)”. Añade Schmidt (1987):

... la “constructividad” de la comprensión queda demostrada, ante todo, con el hecho de que en la lectura (elaboración) de textos no sólo se recogen informaciones textuales, sino que también se construyen a partir de procesos inferenciales y —como se ha señalado en los últimos años— de procesos creativos de extensión (transformación). (p. 9).

La construcción es una condición de la misma *comunicación*, situada no en el plano del intercambio externo sino del procesamiento interno. “La *comunicación* es, en la teoría constructivista, concebida no como intercambio de información (según el modelo técnico-informativo), sino como construcción paralela de información en el ámbito cognitivo de individuos comunicantes”. (Schmidt, 1987, p. 20). La comunicación, pues, se realiza en el procesamiento cognitivo, no como un proceso externo, sino principalmente interno, una de cuyas dimensiones es la construcción interpretativa lectora.

2.2.2 La interpretación textual es un *acto inferencial*

La interpretación es un acto inferencial porque la significación comprendida por el lector no es aquella que está dada de antemano en el texto, como ya dada y dispuesta a ser extraída por el lector, sino que es la significación que “emerge de la interacción entre lo que el texto propone y lo que el lector aporta al texto” (Jouini, 2005, p. 97). La inferencia es la operación cognitiva que permite esa emergencia de la significación comprendida.

En este orden, inferir es un proceso cognitivo que deduce una información no dada (implícita) a partir de una información dada (explícita). La información implícita es el sentido, la dirección que toma lo dicho. La captación de esta información implícita la realiza el lector activando un proceso cognitivo: la *inferencia*. El proceso de comprensión del sentido de una emisión activando la inferencia se denomina *interpretación*. Los textos son construcciones de sentido, y por lo mismo, es tarea del lector captar ese sentido mediante un acto de inferencia: cuando la actividad inferencial del lector logra captar el sentido del texto, se habrá producido una lectura interpretativa (Manayay, 2007).

Para Jouini (2005, p. 101), la inferencia es “la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto”. La inferencia es una estrategia de lectura, un modo de comprender el texto extendiendo y completando sus puntos de indeterminación. “Las estrategias inferenciales son capaces de facilitarles [a los aprendices de lectores] el acceso al significado global del texto y elevar su nivel y rendimiento en la comprensión lectora” (Jouini, 2005, p. 101).

Una modalidad de interpretación inferencial se apoya en los datos aportados por las estructuras textuales: sintáctica, proposicional y pragmática. De ahí que las pistas deductivas se instituyan como inferencias “acerca de la intención o actitud del autor”, “acerca de los objetivos”, “instrumentales”, “secuenciales”, “de antecedentes causales”, “de consecuencias causales”, “emocionales”, “de estado”, “comparativas”, “de predicción”, “referenciales” (Jouini, 2005, p. 111-112).

Cisneros, Olave y Rojas (2010, p. 18), por su parte, sitúan la inferencia como aquella capacidad lectora que opera, de un lado, en el dominio del procesamiento de relaciones textuales locales (oracionales) y globales (situacionales), y de otro lado, entre

los presaberes y la información entrante, espacio que denominan “red heurística de significados”, que no es otra cosa que el “campo de información implícita”, aquel espacio textual a ser inferido por el lector.

En los marcos de los enfoques socioculturales de la lectura, la interpretación es entendida como un acto que va más allá de la comprensión (Cassany, 2008), implica una toma de consciencias por parte del lector de otros factores implicados en la lectura, factores principalmente contextuales que participan inherentemente en la lectura como práctica social. Los espacios implícitos se complejizan.

Interpretar un texto escrito es algo más que comprenderlo. Si comprender es “construir” el significado de un texto (visto como mensaje comunicativo), interpretar requiere tomar conciencia del uso y del valor que tiene un texto en nuestra comunidad (visto como artefacto social y político). Interpretar es darse cuenta del tipo de texto que leemos, de las maneras con que se utiliza, de los efectos provoca (sic), del estatus que adquiere con él su autor, de la opinión y la actitud que nos genera a los lectores, etc. Interpretar es todavía más difícil que comprender, porque lo incluye (Cassany, 2008, p. 9).

En este orden, la interpretación sitúa el texto en su contexto, o, en todo caso, le permite al lector inferir aquellas dimensiones sociales, incluso ideológicas, referenciadas o formalizadas en las estructuras textuales. En esta misma vía, Cassany (2008) plantea diez claves para enseñar a interpretar: “trabajar la interpretación en todo tipo de texto”, “utilizar textos auténticos”, “utilizar textos paralelos, opuestos o relacionados sobre un mismo tema”, “incluir textos multimodales”, “aprovechar las prácticas vernáculas previas”, “evitar la respuesta única o la corrección convergente”, “fomentar el diálogo entre el alumnado”, “preguntar sobre el propósito y el punto de vista del autor”, “fomentar la relectura y el análisis de los puntos relevantes”, “ayudar al alumno a relacionar la lectura con su mundo”.

Estos principios interpretativos planteados por Cassany extienden el rol de la inferencia desde sus dimensiones cognitivas hacia dimensiones sociocognitivas, afirman la condición intertextual de los contenidos inferidos y optan por la diversificación textual. Con ello, la actividad lectora interpretativo-inferencial amplía y profundiza la mirada del lector trasladándolo desde la comprensión de los implícitos del texto hacia la comprensión de los implícitos del contexto.

2.2.3 La interpretación textual es un *acto relacional*

En la construcción del sentido no solo participa el texto sino que intervienen los *intertextos* (otros textos relacionados con el texto) y los *contextos* (situaciones de producción o escritura, y situaciones de recepción o lectura). Esta relación entre texto, intertexto y contexto resulta clave en el trabajo interpretativo.

No es posible una interpretación anclada solamente en el texto como tal, sino que se trata de valorar y examinar la producción textual en su naturaleza de discurso cultural, de construcción articulada con otras construcciones culturales, con las cuales establece nexos dialógicos, polifónicos e intersubjetivos.

Todo texto forma parte de una red de textos. El sentido debe ser inferido e interpretado en relación con otros sentidos, con otros textos que la cultura crea y recrea. Por lo tanto, no basta leer el texto solamente desde ‘sí mismo’, pues en un texto se entretejen una pluralidad de discursos en permanente relación de interinfluencias. Un texto exige ser leído como red, configuración o articulación de una pluralidad de sentidos que emergen del encuentro interdiscursivo. La interpretación es entendida como “la ampliación postreceptiva de un comunicado” (Schmidt, 1987, p. 26).

En perspectiva global, para Huamán (2011), “nuestra cultura está constituida por textos de diversa naturaleza y códigos, que nos exigen una lectura e interpretación adecuada para posibilitar la actividad humana”. Ramírez Caro (2000), por su parte, sitúa incluso la originalidad como acto generado en el cúmulo de convergencias intertextuales, y remarca la intertextualidad como condición inherente de la construcción textual, no hay ningún texto que no ha sido generado con la participación de otros textos.

La originalidad sólo sobrevive en la forma de los juegos sofisticados que se establezcan con los textos existentes y las estructuras tradicionales por medio de la alusión, la cita, la parodia y el collage: cada texto termina atrapado en una red de relaciones y referencias con otros textos. Aunque practicada desde la antigüedad, ha sido bajo el postmodernismo que se ha teorizado la intertextualidad: el nuevo texto no siempre se ha referido a la realidad, sino que está escrito encima de otro anterior. (...) La intertextualidad siempre implica alguna referencia interpretativa y perspectivizante de otros textos (p. 138)

2.2.4 La interpretación textual es un *acto dialógico*

La actividad interpretativa es una construcción dialógica porque “no existe independiente de la conciencia de los sujetos involucrados” (Huamán, 2011), y por lo tanto:

el sentido de un enunciado, en tanto discurso, no constituye un objeto que se encuentra o se recoge al margen del componente dialógico que supone todo hecho de lenguaje. En ese sentido, la verdad es algo que se construye y no existe en sí misma [...] lo más importante en la interpretación constituye no su naturaleza sino su validación, su carácter dialógico, la necesidad de argumentar con coherencia y objetividad (Huamán 2001, pp. 57-58 y 61).

Si bien es el lector —como interpretante— quien propone un contenido interpretativo para el texto que lee, dicha propuesta la construye y constituye en la interacción dialógica, en el vínculo intersubjetivo con otras conciencias, de donde el resultado interpretado adquiere validez. La interpretación del texto posiciona un sentido que es efecto de la convergencia de distintas miradas que pugnan entre sí buscando acceder a los consensos. La interpretación no deriva de una propuesta solitaria de sentido, sino de una propuesta comunitaria, avalada por su coherencia y solidez argumentativa en relación con los datos textuales. Saber interpretar, por tanto, implica saber dialogar, en el orden de poner en relación un sentido con otros sentidos. Dialógicamente, la interpretación es participativa y argumentativa, propone no para imponer sino para disponer y requerir los aportes de otras conciencias. Para Huamán (2011), “interpretar es en realidad desplegar, poner en ejercicio aquellos elementos o intuiciones que condicionan nuestro conocimiento”.

Esto, porque la interpretación actúa sobre objetos culturales: los textos. Resulta clara al respecto la idea de Huamán (2011): “De hecho un objeto cultural o social, como una novela o una migración, no pueden leerse como objetos naturales, semejantes a una piedra o a la lluvia. Pertenecen al dominio de los procesos o acciones intencionales definidos por un sentido, no por una causalidad”.

En esta vía, la interpretación es siempre parcial y no absoluta, se muestra siempre susceptible de ser confrontada con otras interpretaciones, es “una conjetura que posibilita

el análisis y la comprensión de los fenómenos; pero al mismo tiempo, falible y en permanente confrontación con otras lecturas. Es decir, aproximaciones sucesivas cuya verdad particular no existe, sino en tanto proceso y búsqueda” (Huamán, 2001, p. 63). El acto de interpretar un texto debe ser entendido como posibilidades lectoras, procesos establecen opciones de sentido, las cuales, en tanto sean resultado de la interlocución consensual, funcionarán como conjeturas válidas. Acerca de los marcos conceptuales que respaldan el trabajo interpretativo, Huamán señala que:

Estrictamente hablando no es necesario para realizar una adecuada y rigurosa interpretación el conocimiento de los modelos teóricos en su exhaustividad. El nivel de pertinencia de la crítica lo constituye la experiencia de lectura, el contacto vivencial de la obra, la fenomenología de la escritura. [...] No existe conjunto de conceptos, marco categorial o modelo teórico que por sí mismo garantice una adecuada interpretación. Una teoría de la interpretación no es una máquina que produce lecturas automáticamente. Es necesario siempre la intermediación de la imaginación, del intelecto y la intuición de un ser humano. (Ibíd., pp. 60 y 61).

Para Lamíquiz (1994, pp. 38-39), “en cada lectura el lector se instaure como nuevo componente que participa en el complejo de actuaciones virtuales: subjetiviza el texto trayéndolo hacia él mismo e interpretándolo en su experiencia propia”. La actividad cognitiva y comunicativa del lector permite construir el sentido —la interpretación— de los textos. La interpretación tiene el estatus de postulado a ser validado y no de planteamiento verdadero, pues interpretar es construir un discurso cuya validez o legitimidad se determina en relación con la participación intersubjetiva de la respectiva comunidad lectora. Schmidt (1987, p. 20) afirma que la ‘verdad’ se entiende constructivísticamente como resultado de los procesos de verificación intersubjetiva de acuerdo con reglas y criterios consensuales”. Luego, agrega que:

los procesos comunicativos considerados intersubjetivamente como eficaces se basan en dos principios: en el principio biológico de la comparabilidad de la dotación cognitiva del hombre y en el principio sociológico de la comparable socialización y culturización lingüística, que proporciona una comparable estabilidad a las convenciones lingüísticas y estereotipos léxicos, sintácticos y estilísticos en los diferentes individuos. (p. 20).

Por lo tanto, la condición dialógica no solo tiene un sustento social, sino también biológico, y con ello queda establecido que las formas dialógicas tienen un sustrato cognitivo.

2.3 Texto escrito

González Las y González Mulero (2002), posicionan la idea del *texto* como:

... la unidad básica y autónoma de comunicación, y en su construcción de combina normas, reglas y principios lingüísticos, textuales y socioculturales que el hablante selecciona entre diversas opciones, de forma consciente o no, pero siempre de acuerdo con unos parámetros contextuales que incluyen al menos la situación, la finalidad y las características de los hablantes. (p. 58)

Los textos son unidades significativas y comunicativas. Significan algo en su relación con el marco cognitivo en que se configura el mundo que representan. Comunican algo en la relación de un alguien con otro alguien. Ambas dimensiones —textual y comunicativa— coexisten en el funcionamiento social del texto. Así lo deja entrever Kintsch (1986b, p. 66, cit. en Schmidt, p. 20) cuando afirma que los textos, “como unidades significativas, existen solamente para los receptores situados en sus respectivos ámbitos cognitivos”. Desde una entrada filosófico-lingüística el texto es *ergon*, es decir, producto, “consecuencia del dinamismo activo del sistema junto a los condicionamientos ambientales”, “un resultado enunciativo” (Lamíquiz, 1994, p. 38). “Y no es un producto estático, que se gaste con el consumo porque, siendo *ergon*, mantiene en sí, bajo la forma de resultado enunciado, todo el dinamismo de enunciación en la *enérgeia* que lo genera”. (Lamíquiz, 1994, p. 38). Siendo un producto activo del lenguaje, el texto se realiza básicamente en dos *modalidades*: la *oralidad* (texto oral) y la *escritura* (texto escrito). Lamíquiz (1994) propone claramente las distinciones entre ambas modalidades textuales:

El *texto oral* se exterioriza por medio de los naturales sonidos vocálicos, producidos directamente en pertinencia fonológica, con la ayuda del aparato fonador de que está dotada la persona humana. Aparece en el momento interlocutivo de la comunicación directa e inmediata por parte de un hablante-emisor en presencia de un oyente-receptor o de varios.

El *texto escrito*, por su parte, se manifiesta de manera sucedánea a través de la escritura grafémica, históricamente consensuada y normalizada ortográficamente. Sirve, pues, para la comunicación con un interlocutor ausente, superando así la imposibilidad de inmediatez interlocutiva.

Frente a la espontaneidad de lo oral, en lo escrito se subraya su posible manipulación perfeccionadora: el emisor-escritor puede reconsiderar lo que ya ha escrito, corregirlo o modificarlo, hacer pausas en la interacción comunicativa sin que el interlocutor le interrumpa, tomarse su tiempo

para elegir una palabra consultando el diccionario si es preciso... incluso hasta cambiar de opinión sobre lo que dice (G. Brown-G. Yule, 1993: 23-24). Todo esto, y más, antes de darlo al receptor-lector destinatario (pp. 39-40).

La tradición ha fijado el texto escrito como el texto por antonomasia, a dicho texto “se le concede automáticamente la característica de perfección, con modelos de referencia fundamentados en una permanencia clásica” (Lamíquiz, 1994, p. 40).

El texto escrito es focalizado en dos dimensiones estructurales: *tipológica* y *comunicativa*. La estructura tipológica es interna y se manifiesta en el sistema de secuencias esquemáticas del texto: su *tipo*. La estructura comunicativa es externa y se expresa en la conexión que el texto establece con el autor, el lector y el contexto: *su condición discursiva*. El propio texto impone sus restricciones y una de ellas sería la de reconocer el tipo y género textuales al que pertenece (Alexopoulou, 2009, p. 100). Según Ciapiuscio (1994, p. 67), “la función textual (propósito comunicativo del productor) sería una instrucción para el oyente sobre el modo en que debe entender el texto. Este concepto se corresponde con el de acto de habla y, como él, tiene un carácter intencional y convencional”. El tipo textual y el género discursivo se organizan convencionalmente sobre la base de la intención comunicativa. Las convenciones organizativas de los textos se ordenan según las intenciones comunicativas. Esta es una idea básica que ha de regir la ruta a seguir por el lector.

... los tipos de intención comunicativa: el texto descriptivo responde a la intención de comunicar *cómo es*; el narrativo a *qué pasa*; el conversacional a *qué dicen*; el instructivo a *cómo se hace*; el predictivo a *qué pasará*; el explicativo a *por qué es o sucede así*; el argumentativo a *qué pienso yo o qué te parece*; el retórico a *cómo se dice*. La intención le agrega al texto elementos capaces de captar la atención del lector. Un ejemplo concreto de la intencionalidad son las figuras retóricas. (SATPI, 2005, p. 195)

El conocimiento de los géneros discursivos le permite al lector descubrir las estructuras textuales (esquema y contenido textual) que sirven de soporte al texto, le da instrucciones acerca de cómo interpretar el mensaje, “se presentan como horizonte de expectativas” Este saber que capacita al lector / receptor del texto para actuar en distintas esferas comunicativas es el que hace que sea capaz de reconocer un aviso publicitario, un artículo de opinión, una tira cómica, una noticia, una receta de cocina o una ponencia en un congreso. (Alexopoulou, 2009).

2.3.1 El texto escrito como *estructura tipológica*

Desde una *entrada tipológica*, el texto escrito dispone de una estructura interna organizada en un sistema de “partes” (secuencias) adecuadas a la función comunicativa: si la intención del texto narrativo es *contar hechos*, sus partes se dispondrán como inicio, nudo y desenlace; si la intención de texto argumentativo es *persuadir*, sus partes se ordenarán como tesis, argumentos y conclusión; si la intención del texto explicativo es *demostrar*, sus partes se distribuyen como tema, problema, explicación y conclusión evaluativa.

Vale decir, la estructura interna de un texto (sus secuencias = cómo) se adecua a su propósito comunicativo (sus intenciones = para qué). En este caso, el texto es una unidad estructural que comunica, o una unidad comunicativa que se estructura. Lo estructural y lo comunicativo funcionan cohesionados. Lo estructural contiene el tipo de texto (una secuencia dominante), y lo comunicativo la clase de texto (un género discursivo).

Las “partes” textuales internas conforman, pues, un orden invariante que equivale al diseño, modelo, prototipo o tipo textual, aquello que también se denomina *superestructura del texto*. El tipo es una especie de armazón que subyace como estructura abstracta organizativa del texto. Dicha estructura tipológica funciona como una especie de bosquejo o molde en que se vierte el contenido semántico del texto. Este contenido está conformado por el sistema de proposiciones y microproposiciones que dan forma al pensamiento del autor, aquello que ‘piensa’ la mente de quien escribe. En el texto, por ende, el pensamiento del autor sigue un orden estructural marcado por la disposición de las “partes” textuales, es decir, por el orden que establece el tipo de texto. El texto escrito, a través de su tipo, conforma un “formato” o “esquema” textual que en el acto de lectura funciona como huella indiciaria en que se apoyan la ruta a seguir por las predicciones, hipótesis, inferencias e interpretaciones estratégicas.

Rincón Castellanos subraya que “la superestructura determina el tipo de texto (...) Ella condiciona el estilo, la organización y el enfoque del tema. Cada tipo de texto tiene una particular organización esquemática” (2011, p. 127, nota pie de página 1).

No hay una sola propuesta acerca de cuántos y cuáles son los tipos textuales. En esta investigación se asume la propuesta tipológica del francés Jean Michelle Adam,

quien en la década de los '80 planteó el *Modelo de Secuencia Textual Prototípica*. Para Adam el texto se estructura en secuencias, estas en macroproposiciones y estas en microproposiciones (Simón Pérez, 2006, p. 156).

Pero intentemos definir la llamada secuencia. A este respecto, Adam y Lorda (1999, p. 62) y Fuentes (2000) estiman que la unidad textual secuencia de un texto cualquiera puede (y debe) ser definida como una estructura particular, es decir, como:

1. Un conjunto o grupo relacional jerárquico, pues se descompone o fragmenta en unidades vinculadas entre ellas y con el todo que constituyen.

2. Una entidad prácticamente autónoma, con una organización interna específica y en relación de dependencia-independencia con el conjunto más vasto del que forma parte: el texto. (Simón Pérez, 2006, p. 156)

Secuencialmente, entonces, el texto no es *el texto* sino una estructura de secuencias, dentro de las cuales una serán *secuencias dominantes* (“se manifiestan con una presencia mayor en el conjunto del texto”) y otras serán *secuencias secundarias* (“se encuentran en el texto, pero no son dominantes”). Igualmente, algunas secuencias serán *incrustadas*, y otras, *envolventes*. Del mismo modo, según su disposición secuencial algunos textos serán *homogéneos* (“textos contruidos sobre la base de una sola secuencia”), y otros serán *heterogéneos* (textos contruidos sobre base de más de una secuencia). (Simón Pérez, 2006, pp. 156-157).

Según Adam, las estructuras secuenciales típicas (tipos de textos), son cinco: secuencia narrativa, secuencia descriptiva, secuencia argumentativa, secuencia expositiva, secuencia dialogal. Para efectos de propuesta didáctica de estrategias con fines interpretativos, se opta por la secuencia expositiva (texto expositivo). Ello abre las opciones de tener, tipológicamente, un texto expositivo homogéneo o heterogéneo.

El *texto expositivo* es conceptualizado como “todos aquellos escritos en los cuales el propósito central es informar, describir o explicar algo de manera lógica, clara y ordenada”, además, los textos expositivos “cumplen una función *referencial* porque aluden en forma directa a una realidad o a un tema” (Rincón Castellanos, 2011, p. 127). La superestructura del texto expositivo está conformada por “presentación del tema, desarrollo y conclusión”.

2.3.2 El texto escrito como *estructura comunicativa*

El tipo de texto ingresa en el espacio social enmarcado en una línea de intercambio comunicativo. Esta toma de posición social hace que el texto convoque la participación de otros factores y dimensiones propias de la vida social: sujetos que lo comparten (autor-lector), intenciones pragmáticas que lo motivan, retóricas generales y específicas que lo enuncian, soportes materiales diversos, normas que regulan su producción, circulación y recepción. La integración suya en un conglomerado de factores social provoca que el texto no solamente disponga de una estructura interna (tipo de texto) sino también se encamine en una estructura externa (clase de texto). La clase de texto permite clasificarlo en una esfera de uso social, y configura la inscripción del texto en un género discursivo específico. Según López Ferrero (s. f., p. 3). “los géneros son categorías discursivas y retóricas, resultado de las prácticas sociales en las que participan los usuarios de una lengua, definidos por parámetros pragmáticos”.

La dimensión discursiva del texto explica por qué el tipo textual narrativo (secuencia narrativa) se configura en distintas clases textuales: leyenda, fábula, cuento, novela, anécdota, biografía, reportaje, noticia, canción. Asimismo, el tipo textual argumentativo (secuencia argumentativa) toma forma discursiva en las clases ensayo, artículo de opinión, debate. De este modo, el tipo expositivo (secuencia expositiva) y según ello, el texto expositivo opera como soporte de una variedad de clases textuales: “textos científicos”, “obras de divulgación científica”, “informes de investigación”, “manuales”, “artículos periodísticos” (Rincón Castellanos, 2011, p. 127). La misma López Ferrero asevera: “Siguiendo a Adam (1992), podemos distinguir los llamados *géneros expositivos* (como las entradas enciclopédicas, los exámenes, los manuales, etc.) en los que se *presentan conocimientos* que pueden organizarse textualmente de forma descriptiva, argumentativa, *explicativa*, etc. según el objetivo perseguido”. (Subrayados de la autora).

La función comunicativa de los *textos expositivos* se vincula “con la difusión del conocimiento en los campos de la ciencia, de la tecnología o del arte”, de ahí que “su principal característica es la objetividad” (Rincón Castellanos, 2011, p. 127). La retórica de los textos expositivos se compone de “técnicas” y “operaciones intelectuales”: “definición, clasificación, análisis, síntesis, cuantificación, relaciones de causa-efecto” (Rincón Castellanos, 2011, p. 127).

Solé (2002, pp. 73-74) registra la propuesta de Cooper (1990) respecto los textos expositivos, y señala que “su rasgo fundamental es justamente que no presentan una única organización”, la cual “varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan”. Aún más, añade que las estructuras expositivas pueden ser: “agrupadora; causa; aclaratoria y comparativa”, especificando los siguientes rasgos:

Mediante el texto de tipo *agrupador*, el autor suele presentar una cantidad variable de ideas acerca de un tema, enumerándolas y relacionándolas entre sí. Es el texto en el que aparecen palabras clave como ‘En primer lugar [...], en segundo lugar [...]; Por último [...].’

También los textos *causales* contienen indicadores o palabras clave, pero de distinto tipo: ‘A causa de [...]; La razón por la cual [...]; A raíz de [...]; Por el hecho de que [...]’. En estos textos el autor presenta la información organizándola en una secuencia que pone de relieve las relaciones causa/efecto.

En el texto aclaratorio se presenta una pregunta, un problema y se brinda además su solución (excepto en algunos textos en los que se espera que el sea el propio lector quien la genere, como en los de matemáticas). A veces el interrogante se formula claramente; otras veces se utilizan indicadores del tipo: ‘El problema que se presenta consiste en [...]’; ‘El interrogante que se plantea [...]’. En ocasiones es necesario inferir el problema que en el texto se está tratando.

Por último, en el texto *comparativo* se utiliza el recurso de presentar las semejanzas y diferencias entre determinados hechos, conceptos e ideas con el fin de profundizar en la información que se pretende exponer. Las palabras clave en este caso pueden ser: ‘Tal como sucedía con [...]’; ‘A diferencia de [...]’ y otras expresiones sinónimas. (Solé, 2002, p. 74)

Estas precisiones dan cuenta de la variedad discurso del texto expositivo y de los distintos procedimientos retóricos que se particularizan el decir de una y otra variante textual. Esos procedimientos conforman modos de decir que ceden textura a las ideas que se exponen y, además, son procedimientos que van adecuando su función retórica (*cómo dice*) a la intención textual comunicativa (para qué *dice*).

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

OPERATIVIDAD LECTORA

PROPUESTA DE ESTRATEGIAS LECTORAS COGNITIVAS EN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE INTERPRETACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

3.1. Situación lectora

En junio de 2017, se aplicaron dos cuestionarios de comprensión lectora: con 10 preguntas de opción múltiple el primer cuestionario (Anexo 01), y con 8 preguntas de opción múltiple y 2 preguntas de respuesta libre el segundo cuestionario (Anexo 02). El propósito de aplicación consistió en obtener datos respecto al estado de la lectura de textos escritos en 30 estudiantes de sexto grado de educación regular básica primaria de la Institución Educativa N° 11017 “Nicolás La Torres García” del distrito de Chiclayo, provincia de Chiclayo. Se usaron textos que la escuela oficial denomina *informativos* (Texto: “Nuestra riqueza minera”) y *expositivos* (Texto: “El contacto con la naturaleza ayuda a la integración de niños con habilidades diferentes”). En ambos tipos de textos se evaluaron los desempeños en lectura literal, inferencial y criterial.

La evaluación aplicada se sustentó en las delimitaciones planteadas por la OCDE (s. f.) respecto a la evaluación de la competencia lectora. Estas delimitaciones corresponden a:

- La definición de competencia lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y capacidades, y participar en la sociedad” (p. 7).
- La selección de los textos a leer, pues “la evaluación de la competencia lectora se desapega de la mera noción del texto literario y se ocupa de una variedad considerable de textos propios de las diferentes circunstancias que puede enfrentar un ciudadano en su vida cotidiana” (p. 7).
- La evaluación de “las competencias específicamente cognitivas frente al texto” (p. 7), es decir: “la capacidad para recuperar información, para inferir nueva información a partir de la lectura realizada, para relacionar los contenidos leídos con otros y realizar una reflexión derivada de ellos” (p. 8), en otros términos, se evalúa: “la capacidad para *recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido*” (p. 8).

En uno de sus puntos-resumen, la OCDE (s. f.) declara que una de “*las dimensiones de la lectura*” (p. 8) es “el tipo de **proceso** que se evalúa en el alumno, ejercicios de a) *recuperación de información*, b) *interpretación de textos* y c) *reflexión y evaluación*”. (p. 8). De tal modo, la “interpretación de textos” queda situada como un proceso lector que forma parte de las dimensiones cognitivas de la competencia lectora.

Respeto a las condiciones de aplicación de las pruebas que evalúan la competencia lectora, la OCDE (s. f.), dice:

La prueba de competencia lectora consiste en varios textos y una serie de preguntas relacionadas con ese texto. La competencia mínima que se evalúa en la prueba es la de localizar algún fragmento del texto que se ha leído, mientras que la más alta tiene que ver con la capacidad del alumno para reflexionar y emitir opiniones propias sobre diversos aspectos del texto. (p. 8).

Según esta idea, la evaluación del proceso de “interpretación lectora” se sitúa en un punto medio entre la “localización lectora” y la “reflexión lectora”. Esta posición media le da funcionalidad de punto de entronque entre lo mínimo de lectura (lo literal) y lo máximo de lectura (lo crítico). Ese punto medio de la interpretación, en términos cognitivos, se emparenta con la *lectura inferencial*.

El Cuadro 2 especifica el ordenamiento técnico-pedagógico de las evaluaciones aplicadas con fines de identificar los rasgos fácticos del estado de la interpretación textual escrita.

| Competencia | Procesos | | Texto informativo (ítems) | Texto expositivo (ítems) |
|--------------------|----------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| | Lectura | <i>Literal</i> | Recuperación de información | 1-2-3-4 | 1-2-3-4 |
| <i>Inferencial</i> | | Interpretación de textos | 5-6-7-8 | 5-6-7-8 |
| <i>Criteria</i> | | Reflexión y evaluación | 9-10 | 9-10 |

Cuadro 2: Matriz de evaluación del proceso de interpretación de textos escritos.
Fuente: Elaboración propia, basada en OCDE (2018).

Los resultados de aplicación de ambas evaluaciones se ordenan según los procesos cognitivos: *recuperar*, *interpretar* y *reflexionar-evaluar*, con sus equivalentes

tes respectivos (literal, inferencial, criterial), observados en los desempeños en ambos tipos de textos: informativo (mostración de información) y explicativo (demonstración de información).

1.3.1 Situación lectora en *recuperación de información*

Los resultados cuantitativos de la situación educativa de la comprensión literal informativa y expositiva de los 30 niños evaluados, se presentan, respectivamente, en las Tablas 1 y 2. Las respuestas esperables (SÍ) a las preguntas literales tienen mejores resultados porcentuales que los resultados no esperables (NO), tanto en los textos informativos como en los textos expositivos.

Tabla 1: Respuestas a preguntas literales en lectura de un texto informativo

| Preguntas literales | Textos informativos | | | |
|--|---------------------|------|----|------|
| | SÍ | % | NO | % |
| ¿Por qué los minerales son útiles en nuestra vida diaria? | 25 | 83,3 | 5 | 16,7 |
| En la agricultura, ¿para qué se usan los minerales? | 20 | 66,7 | 10 | 33,3 |
| ¿Cuáles son los minerales que se usan en la fabricación de computadoras? | 18 | 60,0 | 12 | 40,0 |
| ¿Qué usos tienen los minerales en la medicina? | 16 | 53,3 | 14 | 46,7 |

Fuente: Listas de cotejo para identificar si responden a preguntas literales al leer un texto informativo, aplicadas el 15 de junio del 2017.

En la *lectura literal del texto informativo* (Tabla 1), el mayor porcentaje de respuestas esperables (83,3 %) recae en la pregunta que pide identificar una causa explícita (“¿Por qué los minerales son útiles en nuestra vida diaria?”), y el menor porcentaje de respuestas esperables (53,3 %) atañe a una pregunta que solicita identificar las aplicaciones prácticas (“¿Qué usos tienen los minerales en la medicina?”). De un lado, el mayor porcentaje de respuestas esperables se explica porque los datos inquiridos están expuestos en el texto enumerativamente y de manera subtitulada, y ese modo de presentación de la información opera con fuerza explícita y favorece la realización satisfactoria del proceso de identificación literal que efectúa el estudiante lector. A contraparte, el menor porcentaje de respuestas esperables se explica porque la pregunta: 4. *¿Qué usos tienen los minerales en la medicina?*, juega con tres opciones que generan una aparente ambigüedad y confusión en la delimitación de los “usos”, así por ejemplo: a. *En la elaboración solo de medicamentos;*

b. Solamente en la fabricación de aparatos y herramientas médicos; d. En la elaboración de medicamentos y herramientas y aparatos médicos. Este modo de plantear las opciones exige un esfuerzo cognitivo-comparativo del lector estudiante, quien debe deslindar los “usos” apoyándose en el alcance significativo del adverbio “solo” /, “solamente”, este esfuerzo cognitivo no es correspondido en plenitud satisfactoria por el lector: la literalidad, en este caso, no viene servida directamente sino mediante un juego semántico-procedimental.

Tabla 2: Respuestas a preguntas literales en un texto expositivo

| Preguntas literales | Textos expositivos | | | |
|--|--------------------|------|----|------|
| | SÍ | % | NO | % |
| ¿Dónde se realiza el campamento de integración entre niños no videntes y sus pares videntes? | 21 | 70,0 | 9 | 30,0 |
| ¿Quiénes organizan este campamento de integración? | 18 | 60,0 | 12 | 40,0 |
| ¿Qué enunciado es falso respecto de los niños del campamento de integración? | 14 | 46,7 | 16 | 53,3 |
| ¿Cómo surge la idea de trabajar la integración entre niños videntes y sus pares no videntes? | 11 | 36,7 | 19 | 63,3 |

Fuente: Listas de cotejo para identificar si responden a preguntas literales al leer un texto informativo, aplicadas el 19 de junio del 2017.

En la *lectura literal del texto expositivo* (Tabla 2), el mayor porcentaje de respuestas esperables (70 %) lo tiene una pregunta de lugar (“¿Dónde se realiza el campamento de integración entre niños no videntes y sus pares videntes?”), y el menor porcentaje de respuestas esperables (36,7 %) corresponde a una pregunta que inquiriere por la identificación de una modalidad (“¿Cómo surge la idea de trabajar la integración entre niños videntes y sus pares no videntes?”). La diferencia reitera el nivel de exigencia literal con que están planteadas las preguntas: en el primer caso, la pregunta indaga por un dato concreto de lugar (*¿dónde?*), identificable directamente en la información explícita del texto; en el segundo caso, la pregunta inquiriere por un dato que exige una abstracción mayor, contenida en una modalidad (*¿cómo?*), la cual ha de ser detectable relacionando distinta información textual explícita.

Según estos datos, en el tipo de texto informativo, las respuestas literales esperables superan el 50 %, no así en el tipo de texto expositivo, en que hay respuestas esperables por debajo del 50 %. Estas diferencias porcentuales posicionan en mejor nivel de desempeño lector a la comprensión literal de los textos informativos, e instalan un primer

problema lector: las dificultades de la literalidad aplicada a textos con estructura expositiva. Más específicamente, estas dificultades se explican porque las preguntas le exigen al lector no la reproducción directa de datos explícitos, sino que le exige significar *relaciones* entre esos datos.

1.3.2 Situación lectora en *interpretación de textos*

Tabla 3: Respuestas a preguntas inferenciales en un texto informativo

| Preguntas inferenciales | Textos informativos | | | |
|--|---------------------|------|----|------|
| | SÍ | % | NO | % |
| ¿Por qué la actividad minera es fuente de trabajo de muchas personas? | 10 | 33,3 | 20 | 66,7 |
| Según el texto ¿por qué somos un país afortunado? | 8 | 26,7 | 22 | 73,3 |
| ¿Por qué los cuchillos y utensilios de cocina protegen la salud de las personas? | 15 | 50,0 | 15 | 50,0 |
| El sinónimo de la expresión “Es útil catalogar algunos de sus usos”, es... | 13 | 43,3 | 17 | 56,7 |

Fuente: Listas de cotejo para identificar si responden a preguntas inferenciales al leer un texto informativo, aplicadas el 15 de junio del 2017.

En la *lectura inferencial del texto informativo* (Tabla 3), el mayor porcentaje de respuestas esperables (50,0 %) lo tiene la pregunta que indaga por una explicación (“¿Por qué los cuchillos y utensilios de cocina protegen la salud de las personas?”), y el menor porcentaje de respuestas esperables (26,7 %) corresponde también a una pregunta que indaga por otra explicación (“Según el texto, ¿por qué somos un país afortunado?”).

El mayor porcentaje de respuestas satisfactoria a la pregunta “¿Por qué los cuchillos y utensilios de cocina protegen la salud de las personas?”, se explica porque la inferencia se apoya en el conocimiento del mundo del lector (su saber previo), un conocimiento contextual y empírico ligado a la cotidianidad en que se usan los cuchillos y utensilios en la vida doméstica: *a. Son brillosos y limpios; b. No se oxidan y no contaminan los alimentos; c. No demandan mucho trabajo al lavarlos; d. Duran más tiempo.* El saber previo inmediato, por ende, actúa como operador de la inferencia en los datos textuales.

El menor porcentaje de respuestas satisfactorias a la pregunta “*Según el texto, ¿por qué somos un país afortunado?*”, nuevamente se explica porque las opciones combinan el dato literal (captado directamente, dato mencionado en el texto) y el dato inferencial (captado indirectamente, dato a deducir, ligado al tipo de uso que se da a los minerales que el país tiene): *a. Porque si no fuera por la minería no habría productos que podemos usar; b. Porque la mayoría de las industrias usan los minerales en los productos que fabrican; c. Porque la mayoría de los minerales se usan en nuestra vida diaria; d. Porque tenemos muchos recursos minerales y las personas pueden utilizarlos para fabricar productos en beneficio de todos.* La pregunta exige que la respuesta correcta emerja de las relaciones establecidas entre los datos: un “país afortunado” porque “tiene muchos recursos minerales” cuyo empleo en la fabricación “beneficiará a todos”. Este nexo implícito marcado por la idea ‘totalidad’ (país / todos) no fue inferido por los estudiantes lectores.

Tabla 4: Respuestas a preguntas inferenciales en un texto expositivo

| Preguntas inferenciales | Textos expositivos | | | |
|---|--------------------|------|----|------|
| | SÍ | % | NO | % |
| De acuerdo al texto ¿cuál es el propósito de realizar el campamento? | 8 | 26,6 | 22 | 73,4 |
| ¿Por qué los animales motivan a los niños invidentes a ser más fuertes? | 9 | 30,0 | 21 | 70,0 |
| ¿Qué significa el número que está entre paréntesis? | 15 | 50,0 | 15 | 50,0 |
| ¿Por qué a un niño con discapacidad visual al entrar en contacto con los animales le permite un mayor y mejor desarrollo. | 11 | 36,7 | 19 | 63,3 |

Fuente: Listas de cotejo para identificar si responden a preguntas inferenciales al leer un texto expositivo, aplicadas el 19 de junio del 2017.

En la *lectura inferencial del texto expositivo* (Tabla 4), el mayor porcentaje de respuestas esperables (50,0 %) lo tiene la pregunta que indaga por un procedimiento de escritura formal ligado a la inclusión de números entre paréntesis junto a nombres propios de personas (“¿Qué significa el número que está entre paréntesis?”). Se trata de un contenido propio del saber textual, un dato metalingüístico cuyo uso está normado en distintos géneros discursivos, como el periodístico, por ejemplo. Es una inferencia apoyada en el conocimiento metatextual de los estudiantes lectores.

El menor porcentaje de respuestas esperables (26,6 %) corresponde a una pregunta que indaga por un propósito de las acciones referidas en el texto (“De acuerdo al texto ¿cuál es el propósito de realizar el campamento?”). La respuesta exige nuevamente inferir un dato implícito, esta vez de orden intencional (propósito), cuya identificación le demanda al lector un proceso de integración de varia información explícita.

1.3.3 Situación lectora en *reflexión y evaluación de la información*

Tabla 5: Respuestas a preguntas criterioales en un texto informativo

| Preguntas criterioales | Textos informativos | | | |
|--|---------------------|------|----|------|
| | SÍ | % | NO | % |
| ¿Por qué crees que son importantes los minerales en un país? | 16 | 53,3 | 14 | 46,7 |
| ¿Para qué el gobierno peruano debe fomentar la minería? | 15 | 50,0 | 15 | 50,0 |

Fuente: Listas de cotejo para identificar si responden a preguntas criterioales al leer un texto informativo, aplicadas el 15 de junio del 2017.

En la *lectura criterial del texto informativo* (Tabla 5), se plantearon dos preguntas, y los resultados satisfactorios son equilibrados, con una diferencia mínima de 3,3 % entre las respuestas a ambas preguntas. Las preguntas se diferencian en el sentido inquirido: una indaga por una razón (¿por qué?); la otra indaga por una utilidad (¿para qué?). Ambas buscan la opinión o posición del estudiante lector.

En la pregunta que requiere por la posición del lector frente al *¿por qué?*, la respuesta correcta se respalda en una jerarquización de las razones: *a. Porque solo así existirían las minas; b. Porque permitirían el progreso productivo y económico; c. Porque así habría más artefactos electrónicos; d. Porque así hay minerales en el país.* En el saber del estudiante lector el “progreso productivo y económico” está conectado empíricamente con la importancia de los minerales, cognitivamente esa conexión es fuerte y por ello el lector la pondera como de mayor jerarquía.

En la pregunta que requiere por la posición del lector frente al *¿para qué?*, la respuesta correcta se respalda igualmente en una jerarquización de los efectos utilitarios, basado en el saber empírico contextual: *a. Originar más fuente de trabajo; b. Venderlo a otros países; c. Elaborar joyas y hacer objetos preciosos.* En el saber del

estudiante lector el acto de “originar más fuentes de trabajo” se liga con uno de los efectos inmediatos del fomento de la minería.

En ambas respuestas opera con mayor peso el saber contextual, por sobre el saber textual, pues las respuestas provienen del conocimiento enciclopédico del estudiante lector, son contenidos aportados por un fondo de saber histórico-social.

Tabla 6: Respuestas a preguntas criteriales en un texto expositivo

| Preguntas criteriales | Textos expositivos | | | |
|--|--------------------|------|----|------|
| | SÍ | % | NO | % |
| ¿Qué opinas de la descripción que hace Mayra respecto de las personas con discapacidad visual? | 20 | 66,7 | 10 | 33,3 |
| ¿Consideras que Mayra es una persona que respeta y valora a todos los niños por igual? ¿Por qué? | 25 | 83,3 | 5 | 16,7 |

Fuente: Listas de cotejo para identificar si responden a preguntas criteriales al leer un texto expositivo, aplicadas el 19 de junio del 2017.

En la *lectura criterial del texto expositivo* (Tabla 6), también se plantearon dos preguntas, y los resultados satisfactorios no son tan equilibrados, pues entre ellos se establece una diferencia de 16,6 %. Los criterios inquiridos son de expresión libre y difieren en cuanto al objeto de reflexión y evaluación: una interroga por la opinión del lector *ante* la opinión de alguien (¿qué opinas de...?); la otra interroga por la valoración de la actitud de alguien (¿consideras qué?). En todo caso, ambas, igualmente, buscan conocer la opinión o posición del estudiante lector.

La diferencia de respuestas satisfactorias (66,7 % y 83,3 %) se explica por el sentido de lo interrogado: el menor porcentaje satisfactorio corresponde a la expresión de una opinión que evidencia el despliegue de la *esfera cognitiva* del lector; el mayor porcentaje satisfactorio atañe a la expresión de una valoración que manifiesta el despliegue de la *esfera afectiva* del lector. La distinción porcentual está marcada, entonces, por las distintas dimensiones que activa reflexiva y evaluativamente el estudiante lector.

La diferencia indica que los estudiantes lectores tienen más fuerza criterial en la proyección de evaluaciones acerca del comportamiento de las personas (*evalúan*

más), y menos fuerza criterial en la proyección de reflexiones acerca de las ideas de las personas (*reflexionan menos*).

En general, se constata una diferencia criterial lectora respecto al contenido de textos informativos y expositivos. En los textos informativos las respuestas satisfactorias y no satisfactorias están casi equilibradas. En los textos expositivos las respuestas satisfactorias son mayores si son evaluativas, y menores si son reflexivas.

1.3.4 Factores externos

Tabla 7: Factores externos del desempeño de comprensión de textos

| PREGUNTAS | SÍ | % | NO | % |
|---|----|------|----|------|
| ¿Te gusta leer? | 08 | 26,7 | 22 | 77,3 |
| ¿En casa cuentas con materiales para la lectura | 05 | 16,7 | 25 | 83,3 |
| ¿Tus padres te motivan para que leas? | 03 | 10,0 | 27 | 90,0 |
| ¿En el aula tu profesora te exige a leer? | 30 | 100 | 00 | 00 |
| ¿Tu profesora busca estrategias para motivarte a leer? | 6 | 20,0 | 24 | 80,0 |
| ¿Tu profesora lleva materiales diversos para leer? | 30 | 100 | 00 | 00 |
| ¿Tu profesora cambia de estrategias para que logres comprender el texto que lees? | 00 | 00 | 30 | 100 |
| ¿Te gustaría que utilice otras estrategias de comprensión lectora? | 30 | 100 | 00 | 00 |
| Antes de leer un texto, ¿tu profesora explica de qué trata el texto? | 00 | 00 | 30 | 100 |
| Cuando no comprendes la lectura ¿Sientes que tienes libertad para preguntar? | 07 | 23,3 | 23 | 76,7 |

Fuente: Encuesta para verificar factores externos en comprensión de textos, aplicada el 14 de agosto de 2017.

Los datos de la Tabla 7 indican que el 100 % de los estudiantes encuestados manifiesta que la maestra les exige a leer. Sin embargo, este porcentaje se contrapone, de un lado, con los 8 estudiantes (26,7 %), a quienes sí les gusta leer, y los 22 estudiantes (77,3 %), a quienes no les gusta leer, y de otro lado, con los 24 estudiantes (80 %) que afirman que la docente no busca estrategias para motivarlos a leer. Asimismo, el 100 % de estudiantes dice que la profesora no realiza explicaciones antes de la lectura. Aun cuando opinan de

esa manera, el 100 % de estudiantes también reconoce que la maestra sí cambia de estrategias para lograr que comprendan el texto. Por otra parte, 5 estudiantes (16,7 %) declaran contar con materiales de lectura en casa, mientras que 25 (83,3 %) afirma no tener ningún tipo de materiales en casa. De los 5 estudiantes que cuentan con material para la lectura, solo 3 dicen ser motivados por sus padres, mientras que los otros 27 (90 %) no son motivados por sus padres. Estos datos revelan los desencuentros que existen entre la escuela y las familias respecto a acciones conjuntas de formación y motivación lectora, y al potencial impacto negativo que dichos factores ejercen sobre el desarrollo lector.

De acuerdo con los datos registrados y analizados, las prácticas lectoras de los estudiantes se sistematizan en las siguientes evidencias, relacionadas, cada cual con los niveles de lectura evaluados y los factores externos encuestados:

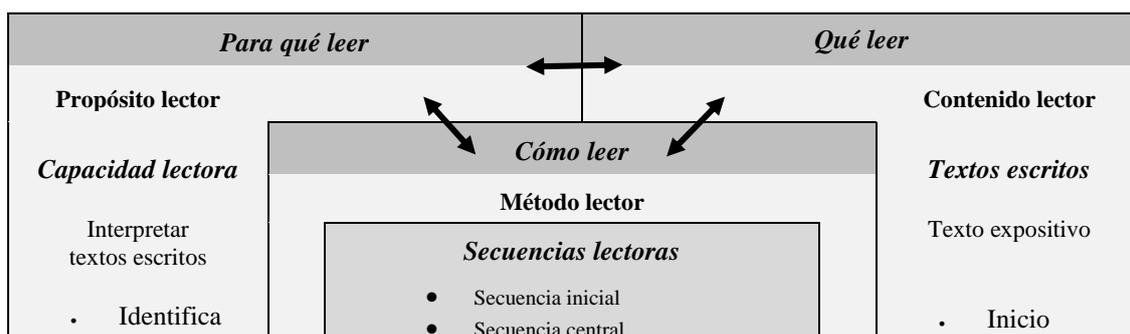
- **Evidencia 1:** Dificultades en la lectura literal de textos expositivos cuya información exige derivar la significación no desde los datos directos que ofrece el texto, sino desde *las relaciones semánticas* que el lector debe establecer entre esos datos directos.
- **Evidencia 2:** En la lectura inferencial de textos expositivos existe una tensión entre el mayor dominio deductivo apoyado en información proveniente del saber enciclopédico, empírico, o saber previo del lector, y el menor dominio cuando las exigencias deductivas consisten en establecer relaciones semánticas entre la información dicha por el texto.
- **Evidencia 3:** En la lectura criterial de textos expositivos existe una tensión entre el mayor dominio lector respecto a la emisión de valoraciones acerca de las acciones de las personas (relieve de la esfera valorativa lectora = evaluación), y el menor dominio lector respecto a la emisión de opiniones acerca de otras opiniones (relieve de la esfera cognitiva lectora = reflexión). En este caso, el lector es más evaluativo que reflexivo.
- **Evidencia 4:** En los factores externos que condicionan el desempeño lector también se detecta distintos grados y tipos de tensiones: a) desajuste entre la lectura como exigencia docente (lectura obligada) y la lectura como iniciativa estudiantil

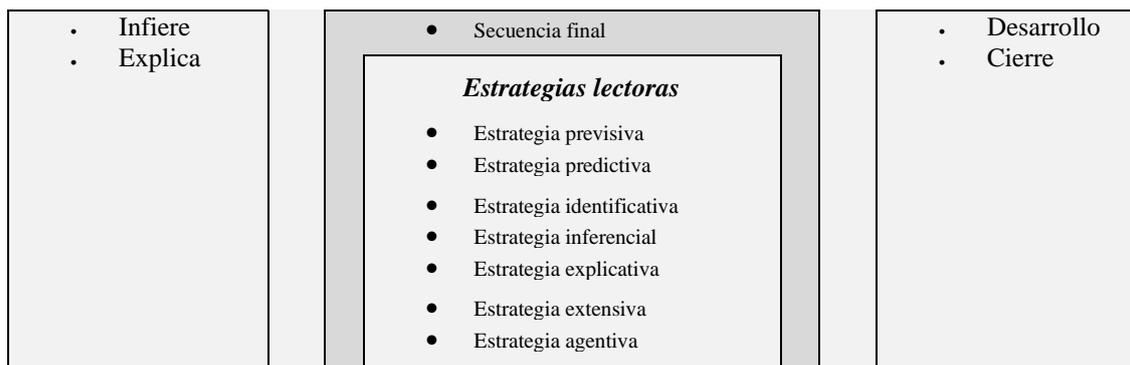
(lectura motivada); *b*) asimetría entre una actitud docente de priorizar la actividad lectora (aún con decisiones y acciones de imposición lectora) y una inacción docente respecto a la orientación de la lectura de textos concretos (ausencia de explicaciones previas de los textos que se leen en el aula); *c*) oscilaciones en las apreciaciones de los estudiantes respecto a la acción docente: de un lado, el estudiante afirmar que hay ausencia explicativa previa de los textos; de otro lado, el estudiante asevera que sí hay variedad en las estrategias docentes respecto a la conducción de los procesos didácticos lectores.

3.2. Propuesta lectora

La propuesta lectura funciona —se ha dicho— como una solución didáctica a las evidencias identificadas, principalmente a la evidencia de lectura inferencial o interpretativa. En el Capítulo II, a modo de marco teórico, se han expuesto las bases didácticas de dicha propuesta (enfoque de lectura). En este Capítulo III corresponde desarrollar la *dimensión operacional*, es decir, el plano de la *ejecución u operatividad lectora*, integrada por un *sistema de actos didácticos lectores cognitivos*, focalizados en el desarrollo de la interpretación como capacidad lectora.

Los actos didácticos se organizan y respaldan en un sistema básico de *tres componentes didácticos*: el propósito lector (para qué interpretar), el método lector (cómo interpretar) y el contenido lector (qué interpretar). En cada uno de los tres componentes didácticos se ha tomado decisiones específicas respecto a su configuración. El propósito lector se configura en la *capacidad interpretativa*; el contenido lector, en el *texto escrito expositivo*; el método lector, en las *secuencias y estrategias interpretativas*. Complementariamente, se indica que el método lector se materializa en un conjunto de instrumentos didácticos adecuados a cada una de las estrategias lectoras planteadas, y que el proceso secuencial y estratégico se registra y supervisa en un sistema de evaluación lectora.





Cuadro 3. Operatividad didáctica lectora interpretativa de textos escritos expositivos: para qué leer, qué leer, cómo leer.
Fuente: Elaboración propia (2018).

3.2.1. Propósito lector (*para qué leer*): capacidad interpretativa

Didácticamente, en su condición de método lector, toda estrategia lectora siempre se orienta hacia la formación de algo: aquello que se pretende formar, desarrollar o promover en los estudiantes. Ese algo a formar es el *propósito lector*. En la didáctica de la lectura, no hay acciones lectoras que se den al margen de las intencionalidades lectoras. Las estrategias constituyen una ruta encaminada hacia un punto de llegada o meta formativa: el propósito formativo. Vale decir, el *cómo leer* siempre se orienta hacia el *qué leer*.

Precisamente, los enfoques cognitivos de la lectura subrayan que un rasgo de las “estrategias” es que son acciones *orientadas*, es decir, procesos encaminados hacia el logro de algo, de estados deseados, aquello que, en dicho enfoque, se denomina los *objetivos de lectura*.

La escuela oficial propone y formaliza los propósitos u objetivos lectores en términos de *competencia lectora* (‘saber comprender, usar y reflexionar sobre textos escritos’), y, aún más, los especifica en términos de *capacidades lectoras* (‘potencialidades dimensionales del saber leer’). Este “desagregado” de la competencia en capacidades cumple un rol estrictamente curricular, y no ha de afectar la integralidad de ambas dimensiones en las estructuras cognitivas de las personas.

Las tres capacidades lectoras planteadas oficialmente —se reitera— son la *recuperación de información*, la *interpretación de textos* y la *reflexión y evaluación*. (OCDE, s. f.). Estas tres capacidades lectoras se corresponden con los niveles de lectura consensuados respecto a la comprensión de textos escritos: lectura literal, lectura inferencial y lectura criterial.

En esta propuesta lectora, se delimita como objeto de intervención la segunda capacidad: la *interpretación de textos*, emparentada con la lectura inferencial. Dicha capacidad funciona como intermediaria entre la lectura literal (recuperación de información) y la lectura criterial (reflexión y evaluación). Es decir, la interpretación de textos dispone de una función de transición y de entronque entre la capacidad punto de partida (lectura literal = identificación de la información explícita) y la capacidad punto de llegada (lectura criterial = opinión y valoración de la información implícita inferida y deducida).

Debe enfatizarse que la *competencia lectora* y *capacidad interpretativa* son dimensiones cuyo espacio de existencia está en las potencialidades cognitivas del lector, en este caso una potencialidad del estudiante como persona, como sujeto lector concreto. Si bien las capacidades se exponen en los planes curriculares y en los protocolos didácticos, ese no es su espacio real, ahí se les da una existencia de previsión educativa o planificación. Las capacidades existen y se desarrollan en las estructuras psicosomáticas de las personas reales.



Imagen 1. La competencia lectora y la capacidad interpretativa son dimensiones de la persona.

Fuente: Elaboración propia (2018)

Fotografía: https://www.google.com.pe/search?tbm=isch&sa=1&ei=CeswXOH_B-yN5wL5IZLYCQ&q=ni%C3%B1o+estudiante+primaria+colegio+peruano&oq=ni%C3%B1o+estudiante+primaria+colegio+peruano&gs_l=img.3...20417.22839...23304...0.0.0.867.867.6-1.....1.....1.gws-wiz-img.5QzYuhTJZA#imgrc=kUndCvZaKleRTM

Bajo estas consideraciones, se sistematiza la *interpretación de textos escritos* como propósito lector en dos líneas: conceptual y estructural.

Conceptualmente, la *interpretación de textos escritos* registra los sentidos expuestos, acerca de ella, en las bases didácticas de la propuesta. Estos sentidos son: **(i)** la interpretación textual es un acto constructivo; **(ii)** la interpretación textual es un acto inferencial; **(iii)** la interpretación textual es un acto relacional; **(iv)** la interpretación textual es un acto dialógico. Estos rasgos conceptuales de la interpretación como capacidad lectora (constructiva, inferencial, relacional, dialógica), han de darle identidad en su condición de dimensión lectora del estudiante, y han de visibilizarse en la operatividad estratégica lectora.

Estructuralmente, la *interpretación de textos escritos* se estructura en un sistema de operaciones derivados de su sentido conceptual. Así, se plantea que operativa y estructuralmente la capacidad de *interpretar textos escritos* se compone por las siguientes microcapacidades: **(i)** *identifica*, **(ii)** *infiere* y **(iii)** *explica*.

Cada microcapacidad aporta un aspecto cognitivo a la totalidad interpretativa: *identificar* es ubicar, delimitar y organizar el dato informativo textual; *inferir* es asignar deductivamente un sentido implícito a los datos identificados, usando saberes textuales y contextuales; *explicar* es aportar un sentido global que sustente como totalidad la dirección social que toma el texto en el contexto.

Con fines estrictamente de intervención didáctica (proceso consciente), las microcapacidades interpretativas, siguen, en principio, un orden lógico: primero *se identifica*, luego *se infiere*, posteriormente *se explica*.

| <i>Para qué leer</i> | | |
|--|---|---|
| Propósito lector | | |
| <i>Capacidad lectora</i> Interpretar textos escritos | | |
| <i>Dimensión conceptual</i> ¿Qué es? | <i>Dimensión estructural</i> ¿Cómo es? | |
| Rasgos | Microcapacidades | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Acto constructivo • Acto inferencial • Acto relacional • Acto dialógico | <i>Identifica</i> | Ubicar, delimitar y organizar el dato informativo textual. |
| | <i>Infiere</i> | Asignar deductivamente un sentido implícito a los datos identificados, usando saberes textuales y contextuales. |
| | <i>Explica</i> | Aportar un sentido global que sustente como totalidad la dirección social que toma el texto en el contexto. |

Cuadro 4. Operatividad didáctica de la capacidad lectora interpretativa

Desde una entrada didáctica, la conceptualización y estructuración de la capacidad lectora a desarrollar permite trazar una ruta estratégica sistemática, pues el método dispondrá de un patrón organizativo, secuencial, adecuado al sentido y operatividad de la capacidad. Así planteada, esta delimitación equivale a decir que la lógica de las estrategias interpretativas se corresponde con la lógica de las microcapacidades interpretativas.

3.2.2. Contenido lector (*qué leer*): texto escrito expositivo

Para el logro y concreción del estado deseado expuesto en el propósito lector (interpretar textos escritos) es pertinente seleccionar el objeto de lectura, es decir, *el texto a leer*, el cual, didácticamente funciona como el *contenido lector*, aquel sector de la cultura textual que la escuela selecciona para lograr los propósitos lectores. Si el propósito lector responde al interrogante *¿para qué leer?*, el contenido lector contiene una respuesta al interrogante *¿qué leer?* El contenido lector (texto) elegido para desarrollar la capacidad interpretativa es el *texto escrito expositivo*. Del mismo modo, la operatividad didáctica de este texto sigue dos dimensiones: conceptualización y estructuración.

Conceptualmente, el texto escrito expositivo se sustenta en los aportes establecidos en el enfoque didáctico de la propuesta: Lamíquiz (1994), Simón Pérez (2006), López Ferrero (s. f.), Rincón Castellanos (2011). Sobre la base de los aportes y reflexiones de estos autores, el texto escrito expositivo se conceptúa en el siguiente sistema de rasgos: **(i)** El *texto escrito* es una unidad básica y autónoma de comunicación que se manifiesta de manera sucedánea a través de la escritura gráfemica, históricamente consensuada y normalizada ortográficamente; sirve, pues, para la comunicación con un interlocutor ausente, superando así la imposibilidad de inmediatez interlocutiva (Lamíquiz, 1994); **(ii)** el *texto expositivo* es un tipo de texto estructurado secuencialmente en “presentación del tema, desarrollo y conclusión”, cuyo “propósito central es informar, describir o explicar algo de manera lógica, clara y ordenada”, cumple “una función *referencial* porque aluden en forma directa a una realidad o a un tema” (Simón Pérez, 2006; Rincón Castellanos, 2011); **(iii)** el texto expositivo también funciona como *género expositivo*, “como las entradas enciclopédicas, los exámenes, los manuales, etc.) en los que se *presentan conocimientos* que pueden organizarse textualmente de forma descriptiva, argumentativa, ***explicativa***, etc. según el objetivo perseguido” (López Ferrero, s. f.). Vale decir, el texto escrito

expositivo se sintetiza en los siguientes *rasgos*: una unidad básica y autónoma comunicativa grafémica, ortográfica y diferida; un tipo de texto cuya función es informar-explicar; una clase de texto académico que explica conocimientos.

Estructuralmente, el texto escrito expositivo, en su estatus de contenido lector, se organiza en tres dimensiones: **(i)** dimensión *esquemática* (superestructura expositiva); **(ii)** dimensión *semántica* (macroestructura expositiva); **(iii)** dimensión *retórica* (microestructura expositiva).

La *dimensión esquemática* aporta las secuencias expositivas que configuran el tipo de texto: *presentación del tema, desarrollo y conclusión*. Esta estructura queda sujeta a la función comunicativa informativo-demostrativa de la exposición, es decir, se integra a la disposición de secuencias que corresponde a un texto expositivo-explicativo: *tematización, problematización* [presentación del tema], *explicación* [desarrollo], *conclusión evaluativa* [conclusión]. Significa esto que el texto escrito expositivo tiene un esquema-tipo que le sirve de patrón organizativo: «presenta el tema», «desarrolla el tema» y «concluye el tema».

La *dimensión semántica* permite establecer el *sistema de ideas* (proposiciones, microproposiciones) del texto escrito expositivo. Este sistema de ideas contiene el pensamiento del autor, el conjunto global y específico de ideas organizadas y jerarquizadas coherentemente en ‘ideas principales’ e ‘ideas complementarias’, dispuestas en el texto como información explícita o implícita, sobre las cuales operan procedimientos de supresión, sustitución, generalización e integración (macrorreglas). En suma, la semántica del texto (pensamiento expuesto por el autor) se organiza sobre la base de la esquemática del texto (secuencias del patrón expositivo).

La *dimensión retórica* está conformada por los procedimientos del decir: cómo se exponen las ideas. En este caso, participan un conjunto de funciones retóricas vinculadas con la definición, clasificación, comparación, ejemplificación, cuantificación, relación causa-efecto, reafirmación, enumeración, citación, etc. Los textos expositivos pueden ser *agrupadores, causales, aclaratorios y comparativos* (Solé, 2002, p. 98).

| <i>Qué leer</i> | | | |
|---|--|--|---|
| Contenido lector | | | |
| Textos escritos expositivos | | | |
| <i>Dimensión conceptual ¿Qué es?</i> | <i>Dimensión estructural ¿Cómo es?</i> | | |
| Rasgos | Esquemática expositiva | Semántica expositiva | Retórica expositiva |
| Unidad comunicativa grafémica y ortográfica, informativo-explicativa de conocimientos acerca de un tema. | Presentación Desarrollo Conclusión | Tema Jerarquización de ideas Supresión y sustitución Generalización e integración | Procedimientos de definición, clasificación, cuantificación, comparación, ejemplificación, relación causa-efecto, reafirmación, enumeración, citación |

Cuadro 5. Operatividad didáctica de la capacidad lectora interpretativa
Fuente: Elaboración propia (2018)

El texto escrito expositivo seleccionado para esta propuesta estratégica cognitiva, es el que sigue (Ministerio de Educación 2017b, p. 101):

La contaminación, un problema urgente que atender

Actualmente el tema de la contaminación de nuestro planeta requiere una especial atención. ¿Por qué? Simplemente porque ahora más que nunca el hombre está contaminando. Han aumentado la frecuencia y gravedad de los incidentes de contaminación en todo el mundo y cada día hay más pruebas de sus efectos adversos sobre el ambiente y la salud.

Varios estudios realizados por expertos han demostrado que la contaminación del aire, del suelo y del mar en los últimos cien años ha sido mayor que la producida en varios siglos de la historia.

La Organización Mundial de la Salud sostiene que la contaminación del aire ya se encuentra entre las diez principales causas de muerte en el mundo. El uso, cada vez mayor, de combustibles fósiles para la generación de electricidad, el transporte, la industria y el hogar está enfermando o matando a millones de personas en el mundo. Según los investigadores, hasta el año 2050 la cifra de casos mortales podría duplicarse si no se introducen medidas suficientes para mejorar la calidad del aire.



La solución está en el cuidado y conservación de nuestro ambiente. Muchos expertos recomiendan la práctica de enseñar y fomentar desde una temprana edad el cuidado y amor al planeta para así mejorar el entorno en que vivimos. Es importante tomar conciencia para contribuir al equilibrio del planeta. Otras medidas efectivas serían la reducción de la emisión de dióxido de carbono y otros gases a la atmósfera, así como el uso del transporte público.

Evitar o reducir los efectos negativos no es solo tarea exclusiva de los políticos; es en realidad un esfuerzo en conjunto entre las autoridades y todos los ciudadanos. Una creencia común es que lo que hace una sola persona no tiene peso o influencia alguna. Tal razonamiento carece de fuerza. Es esta forma de pensar la que realmente frena la expansión de una mayor conciencia ciudadana en lo que respecta al cuidado del ambiente. La falta de una conciencia colectiva acerca de este problema solo irá empeorando las cosas para el planeta en que vivimos. Y eso es lo paradójico: no somos capaces de cuidar el lugar que nos permite la vida.

Adaptado de Cáceres, Orlando (s/f). La contaminación, un problema urgente para el planeta. [Web log post]. *About* en español. Recuperado de <<https://goo.gl/gpZjTG>>

Sobre dicho texto opera el sistema de estrategias cognitivas que se plantea, distribuidas en secuencias didácticas iniciales, centrales y finales, concretando en acciones didácticas el sistema de bases didácticas planteado en el enfoque de la propuesta. El texto es *aclaratorio*, es decir, ‘plantea problemas’ y ‘brinda soluciones’ (Solé, 2002 p. 98).

3.2.3. Método lector: secuencias y estrategias

Didácticamente, el método lector refiere las actividades de enseñanza-aprendizaje lectora que se ponen en acción para intervenir sobre el contenido lector y lograr el propósito lector. Si el propósito lector expresa el *para qué leer* y el contenido lector traduce el *qué leer*, el método lector materializa el *cómo leer*.

En esta propuesta, el método lector se ordena en *secuencias lectoras* y *estrategias lectoras*.

- Las *secuencias lectoras* designan las etapas formativas lectoras a partir de la intervención docente en la formación y desarrollo del estudiante como lector competente. Se propone tres secuencias, diferenciadas por su funcionalidad y disposición en el orden del proceso lector: una secuencia es *central*, y las dos restantes son complementarias, una *inicial*, de ingreso a la secuencia central, y otra *final*, de egreso de la secuencia central. El orden lector secuencial se concreta así: *secuencia lectora inicial* → [*secuencia lectora central*] → *secuencia lectora final*.

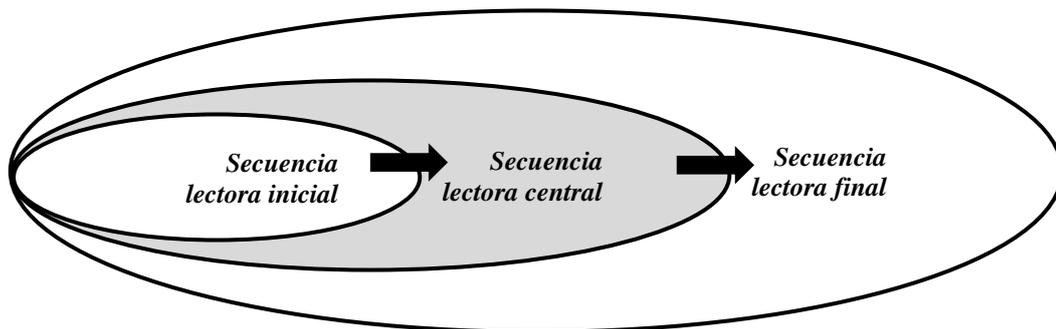


Gráfico 1. Sistema de secuencias lectoras
Fuente: Elaboración propia (2018)

El desarrollo de la capacidad interpretativa de textos escritos expositivos cubre toda la extensión de las tres secuencias lectoras. Empero, es en la secuencia lectora central en que se concentra el desarrollo de la capacidad de interpretación propiamente dicha, con su sistema de tres microcapacidades estructurales: *identifica-infiere-explica*. En esta secuencia central es donde el profesor y los estudiantes participan interactivamente en torno al texto escrito expositivo elegido como contenido lector. Vale decir, en la secuencia central se concentran los esfuerzos docentes por desarrollar la capacidad interpretativa de los estudiantes, desarrollo que implica que el estudiante se apropie de un dominio competente de la identificación, la inferencia y la explicación como acciones cognitivas procesuales lectoras.

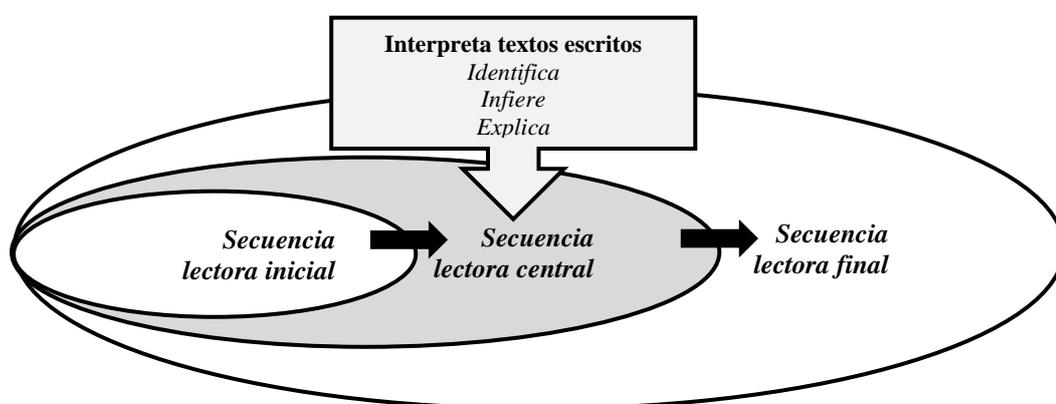


Gráfico 2. La capacidad interpretativa en el sistema de secuencias lectoras
Fuente: Elaboración propia (2018)

Dado que la centralidad la ocupa la capacidad interpretativa, la secuencia inicial implica el acceso del lector a esa secuencia interpretativa nuclear (ir de la exploración del contexto hacia la interpretación del texto), y la secuencia final implica la salida del lector de esa secuencia interpretativa nuclear (ir de la interpretación del texto hacia el contexto). Es decir, el ordenamiento secuencial de lectura interpretativa consiste en *partir del* contexto y *volver al* contexto, teniendo como punto medio, central, el *dominio competente del* texto.

Las secuencias son *eslabonadas*, es decir, la siguiente secuencia contiene a la anterior: la secuencia central contiene a la secuencia inicial, y la secuencia final contiene a ambas. Esta condición significa que el enfoque de lectura que se realiza es secuencialmente integrador, no yuxtapuesto.

El desarrollo de las secuencias se rige por un tiempo pedagógico, conectado con la duración que conlleva el dominio de la capacidad interpretativa por parte del estudiante.

- Las *estrategias lectoras* son las acciones metodológicas orientadas, planificadas y autorreguladas en las instancias de interacción del estudiante lector con el texto escrito expositivo. Las estrategias lectoras están contenidas en cada una de las secuencias lectoras. O, en otros términos, las secuencias lectoras se ejecutan metodológicamente en estrategias lectoras. Vale decir, las estrategias lectoras son las acciones operatorias de las secuencias lectoras.

Lo anterior implica que las estrategias lectoras tienen un sentido adecuado a la función de la secuencia. El siguiente es el sistema de estrategias lectoras que se propone, según cada secuencia lectora:

a) estrategias “previsiva” (previsiones, saberes previos) y “predictiva” (predicciones, saberes proyectados) en la secuencia lectora inicial;

b) estrategias “identificativa” (identificación), “inferencial” (deducción), “explicativa” (demostración), en la secuencia lectora central;

c) *estrategias* “extensiva” (extensión) y “agentiva” (toma de posición o agencia) en la secuencia lectora final.

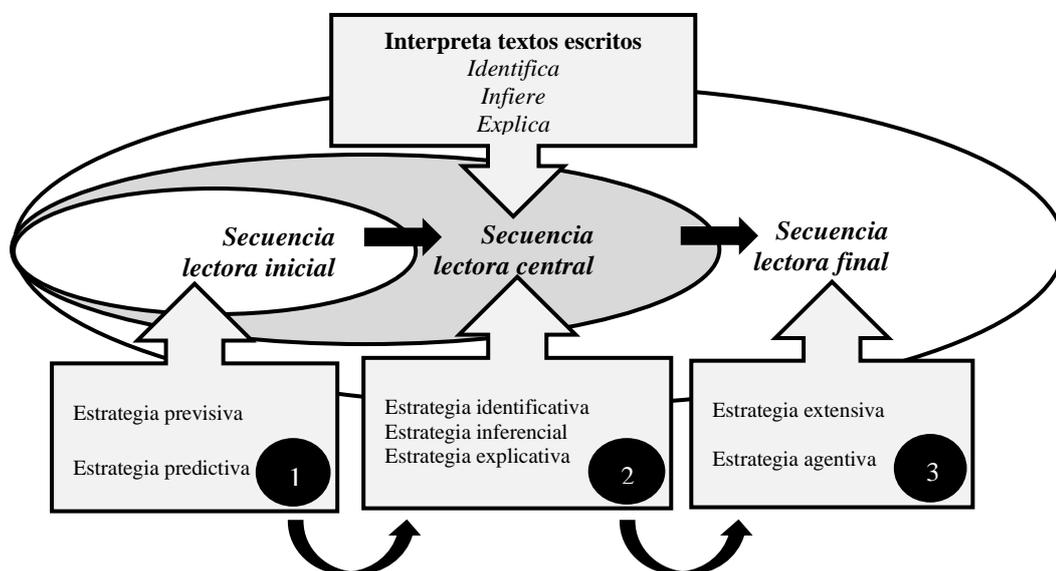


Gráfico 3. Las estrategias lectoras dentro de cada secuencia lectora
Fuente: Elaboración propia (2018)

3.2.3.1. Secuencia lectora inicial

La secuencia lectora inicial marca el punto de partida del proceso formativo lector respecto al desarrollo de la capacidad de interpretación de textos escritos. Es una secuencia anterior a la secuencia central de formación lectora. Por lo tanto, didácticamente la secuencia inicial se propone situar al estudiante en una instancia preparatoria y exploratoria de sus saberes previos y de sus proyecciones antes de su encuentro directo con el texto-base. Acorde con este sentido didáctico de la secuencia inicial, las estrategias planteadas son dos: *estrategia previsiva* y *estrategia predictiva*.

- *Estrategia previsiva*

Acerca de la pertinencia e importancia del *conocimiento previo* del lector sobre el texto que intenta interpretar, Solé (2002, p. 90) afirma que “la gracia no estriba en saber lo que dice el texto, sino en saber lo necesario para saber más a partir del texto”, y luego enfatiza que el conocimiento previo es un “bagaje que condiciona enormemente la interpretación que se construye” (Solé, 2002, p. 91). ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento previo

del lector? La misma Solé (2002, p. 91) responde que “no es asimilable únicamente a los conceptos y sistemas conceptuales de los alumnos”, sino que también “está constituido también por sus expectativas, intereses, vivencias..., por todos los aspectos más relacionados con el ámbito afectivo, y que intervienen en la atribución de sentido a lo que se lee”. Enseguida, la destacada investigadora española propone tres actividades que, se asume, conforman una base adecuada de labor didáctica con el conocimiento previo del estudiante lector: “dar alguna información general sobre lo que se va a leer”, “ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo”, “animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema”. (Solé, 2002, pp. 91-92).

Sobre esta base conceptual, la *estrategia previsiva* que se propone acerca de la lectura del texto “La contaminación, un problema urgente que atender”, se efectúa en las siguientes actividades: (i) explorar el saber general del estudiante respecto a la contaminación planetaria; (ii) testimoniar experiencias directas con la contaminación planetaria; (iii) referir la ilustración (paratexto) que acompaña el texto verbal. La dirección lectora que toman estas tres actividades de previsión emerge de los contenidos del texto central.

(i) ***Explorar el saber empírico del estudiante respecto a la contaminación planetaria***

La contaminación del planeta como acontecimiento real y como tema textual (diarios, redes sociales, documentales, spots), no es un hecho ajeno al vivir cotidiano de los estudiantes. En el texto central hay un dato que sirve de punto de apoyo para dar inicio a la conversación: la alusión a la “*contaminación del aire, del suelo y del mar*”. Esta alusión textual ha de tomarse de base para rotularla y abrir el diálogo que permita exteriorizar y registrar las versiones empíricas de los estudiantes respecto al tema. Por *versiones empíricas* debe entenderse el saber basada en su experiencia cotidiana informativa en relación con el problema de la contaminación. El siguiente *panel de interrogantes* instrumenta esta actividad:

| Saber empírico | | |
|--|-------------------------|-----------------------|
| «Contaminación del aire, del suelo y del mar» | | |
| <i>Acerca del aire</i> | <i>Acerca del suelo</i> | <i>Acerca del mar</i> |
| | | |

| | | |
|---|---|---|
| ¿En la ciudad, el aire está contaminado? | ¿La actividad minera contamina el suelo? | ¿La basura arrojada al mar, genera contaminación? |
| Por ejemplo, acerca de la acumulación de basura en las ciudades peruanas: ¿Qué se conoce? | Por ejemplo, acerca de la minería en la sierra peruana: ¿Qué se conoce? | Por ejemplo, acerca de la basura dejada por los bañistas en los balnearios: ¿Qué se conoce? |

Cuadro 6. Panel de interrogantes sobre el saber empírico del estudiante
Fuente: Elaboración propia (2018)

Los estudiantes exponen oralmente las versiones requeridas, que serán diversas, breves o extensas, y más allá de ello conformarán un corpus informativo relevante y oportuno para sistematizar y especificar los rasgos claves y los aspectos eje de lo expuesto y conversado.

| Saber empírico | | |
|--|---|---|
| «Contaminación del aire, del suelo y del mar» | | |
| <i>Acerca del aire</i> | <i>Acerca del suelo</i> | <i>Acerca del mar</i> |
| Puntos claves: | Puntos claves: | Puntos claves: |

Cuadro 7. Panel de síntesis de respuestas sobre el saber empírico del estudiante
Fuente: Elaboración propia (2018)

Las redes sociales también muestran permanentemente diversa información sobre el problema de la contaminación. Y sus imágenes también son pertinentes para ser incorporadas en la secuencia lectora inicial.



Imagen 2. Acumulación de basura en
Fuente: https://www.google.com.pe/search?q=basurales+en+chiclayo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwivi-2xmtjfAhUFZd8KHSzyC54Q_AUIDigB&biw=1366&bih=662#imgrc=TDEBYB_nO-ZoUM:



Imagen 3. Contaminación del suelo en Hualgayoc

Fuente: https://www.google.com.pe/search?q=contaminaci%C3%B3n+ambiental+en+cajamarca&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKewiIs92notjfAhWIZd8KHX1PD1wQ_AUIDigB&biw=1366&bih=662#imgrc=WbLpnFDrmQN4xM:



Imagen 4. Acumulación de basura en Máncora

Fuente: https://www.google.com.pe/search?q=basura+en+la+playa+de+pimentel&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKewie792-m9jfAhXhT98KHfZcCAYQ_AUIDigB&biw=1366&bih=662#imgrc=eIP3btcNggbb5M:

La experiencia con el tema a partir de los titulares o los textos de los diarios o informativos digitales también son pertinentes para abordar el tema de la contaminación, esta vez desde las versiones periodísticas.

HOY | [Vía la República](#) | [Alianza Lima](#) | [Sporting Cristal](#) | [Universitario](#) | [Selección](#) | INGRESA | REGISTRATE | f | t | G+ | Q

Perú21

Inicio > Perú | Último minuto | Política | Opinión | Lima | Mundo | Cultura | Espectáculos

Declaran en emergencia a distrito de Chiclayo por contaminación

Ministerio del Ambiente tomó decisión por acumulación de basura en José Leonardo Ortiz

Compartir f | Compartir t | Compartir G+ | +



Situación preocupante en José Leonardo Ortiz.

LO MÁS VISTO

- MUNDO**
Ciclista persiguió a un "motochoro" y lo agarró del cuello para recuperar su mochila
- POLÍTICA**
Encuentran informe sobre Keiko Fujimori en allanamiento a oficinas de asesor de
- PERÚ**
Crimen en San Martín: Padre mató a balazos a su hijo de 17 años porque era gay

EL GRAN RESUMEN DE LA HORA | DAKAR 2019 | RPP PODCAST | RADIO EN VIVO | RPP Informando

ÚLTIMAS NOTICIAS | POLÍTICA | MUNDO | ECONOMÍA | DEPORTES | LIMA | ENTRETENIMIENTO | VITAL | ACTUALIDAD | TECNOLOGÍA | PERÚ | VIRAL | AUTORES | TV

LAMBAYEQUE

Chiclayo: vecinos cansados de vivir entre basura y gallinazos

Garzas y gallinazos se pelean por la comida en las calles y parques del distrito de José Leonardo Ortiz

27 de noviembre del 2017 - 6:11 PM | Redacción



Más en Lambayeque

- Chiclayo | El 70 % de los locales de diversión para fiestas de fin de año son inseguros
- Año Nuevo Muñecos de Keiko, Hinostroza, Alan y Orvedo son los más vendidos para despedir el 2018
- Año Nuevo | Incantan 5 toneladas de pirotécnicos que se iban a entregar en diferentes mercados de

Parques invadidos por gallinazos en José Leonardo Ortiz | Fuente: RPP | Fotografía: Henry Urpeque Neclouap

EL GRAN RESUMEN DE LA HORA | DAKAR 2019 | RPP PODCAST | RADIO EN VIVO | RPP Informando

ÚLTIMAS NOTICIAS | POLÍTICA | MUNDO | ECONOMÍA | DEPORTES | LIMA | ENTRETENIMIENTO | VITAL | ACTUALIDAD | TECNOLOGÍA | PERÚ | VIRAL | AUTORES | TV

LAMBAYEQUE

Pobladores salen a las calles cansados de tanta basura en José Leonardo Ortiz

Pobladores de la avenida Agrícola indican que la acumulación de residuos sólidos originó la proliferación de roedores y moscas.

17 de octubre del 2018 - 10:15 AM | Redacción



Más en Lambayeque

- Poder Judicial dejó en libertad bajo fianza al exalcalde Oltos, Willy Serrato
- Edwin Orvedo: "Jamás en mi vida he hecho daño a una persona, pido se haga justicia"
- Edwin Orvedo sería enviado al régimen especial cerrado en el penal de Chiclayo

Protesta de pobladores de José Leonardo Ortiz | Fuente: RPP | Fotografía: Henry Urpeque

Pobladores del distrito de José Leonardo Ortiz, en Chiclayo, protestan por la acumulación de tanta basura en

(ii) *Testimoniar experiencias directas con la contaminación planetaria*

Una variante de saber empírico del estudiante lector en relación con el tema del texto a leer, está dada por su experiencia efectiva con la contaminación como acontecimiento real. Dado que la información proviene de la experiencia directamente vivida, puede plantearse que se trata de un saber empírico testimonial. La intervención del estudiante deviene en narrativa, pues le corresponde relatar lo experimentado con situaciones de contaminación del aire, suelo o mar.

| Saber empírico testimonial | | |
|--|--|--|
| «Contaminación del aire, del suelo y del mar» | | |
| <i>Acerca del aire</i> | <i>Acerca del suelo</i> | <i>Acerca del mar</i> |
| ¿Alguna experiencia personal? Relatarla: | ¿Alguna experiencia personal? Relatarla: | ¿Alguna experiencia personal? Relatarla: |

Cuadro 8. Panel de interrogantes sobre el saber empírico testimonial del estudiante
Fuente: Elaboración propia (2018)

(iii) **Referir la ilustración (paratexto) que acompaña al texto verbal**

El texto a leer está acompañado de una imagen, un paratexto icónico cuya significación también funciona como soporte para la generación de conocimientos previos sobre la contaminación. En este caso la interrogación ha de



indagar por *lo denotado* (la realidad referida por la imagen), y *lo connotado* (los efectos de sentido que sugiere la imagen).

| Comentario paratextual: imagen que acompaña al texto | |
|---|--|
| «Contaminación del aire, del suelo y del mar» | |
| <i>Lo que la imagen dice</i> | <i>Lo que la imagen sugiere</i> |
| ¿Qué se observa en la imagen? | ¿Qué sugiere la oscuridad de la imagen? |

Cuadro 9. Panel de interrogantes sobre el saber paratextual del estudiante
Fuente: Elaboración propia (2018)

- **Estrategia predictiva**

En la secuencia lectora inicial la *predicción* es un proceso cognitivo lector que *anticipa* información sobre la base de los distintos indicios que el texto presenta en cualquiera de los sectores pertinentes de su variada estructura. “Para establecer predicciones nos basamos en los mismos aspectos del texto que hemos retenido: superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc.” (Solé, 2002, p. 93). Estos “índices textuales” se asocian, de igual modo, con “nuestras propias experiencias y conocimientos”. (Solé, 2002, p. 93). Lo importante en la formulación de predicciones lectoras previas a la lectura del texto central consiste en aprovechar la “información disponible” (los elementos textuales) para formular “unas expectativas que, aunque no se cumplen, bien podrían cumplirse; es decir, que aunque no son exactas, sí son ajustadas”. (Solé, 2002, p. 94).

En este planteamiento predictivo se toma como base el *título* del texto. Para Solé (2002, p. 95), en “los textos expositivos” los títulos “no suelen llamar a engaño, pero muchas veces resultan de difícil comprensión para los niños”, por lo tanto, “es bueno que los alumnos reflexionen sobre dichos títulos, pues ello les da ocasión no sólo de saber lo que saben, sino también aquello que no conocen, y les permite orientar la actividad de lectura”.

Con la estrategia previsiva *la contaminación* ha quedado planteada como un hecho y asunto central de la sesión de lectura. Los conocimientos empíricos y testimoniales, unidos a las versiones denotativa y connotativa de la imagen que acompaña al texto, más las imágenes que muestran hechos concretos de contaminación de suelo, mar y aire, confluyen en la determinación de un rasgo fáctico muy marcado: la contaminación es *un problema*, se trata de una situación real no deseada, distante de lo que la sociedad espera respecto a la buena salud pública. Esto significa que un resultado derivado de la instancia de previsión (exploración de conocimientos previos) es la construcción explícita de esta idea: “la contaminación es un serio problema”. Pues bien, con esta idea derivada del conocimiento previo, el estudiante lector transita hacia la *instancia predictiva*, destinada a *anticipar información* a partir de las pistas ofrecidas por el *título del texto*:

“La contaminación, un problema urgente que atender”

En este orden, las acciones predictivas o anticipativas, se organizan de esta manera:

(i) ***Anticipar a partir del título***

La significación del título permite anticipar que el texto tratará acerca de la condición *problemática* de la contaminación, de la *urgencia* de ese problema, y la necesidad *atenderlo*. Es decir, hay tres niveles de significaciones: contaminación = problema + urgencia + atención. Estas tres significaciones deben ser proyectadas hacia el posible contenido textual: **a)** ¿El texto tratará acerca de *un problema*?; **b)** ¿Ese problema es *urgente*?; **c)** Ese problema urgente, ¿requiere *atención inmediata*?

| Saber predictivo | | |
|--|---|--|
| Título “La contaminación, un problema urgente que atender” | | |
| <i>La contaminación es <u>un problema</u></i> | <i>La contaminación es un problema <u>urgente</u></i> | <i>La contaminación es un problema urgente <u>a atender</u></i> |
| ¿El texto tratará acerca de un problema? | ¿El texto tratará acerca de un problema urgente? | ¿El texto tratará acerca de un problema urgente que requiere atención? |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Cuadro 10. Panel de interrogantes sobre el saber predictivo del estudiante
Fuente: Elaboración propia (2018)

Sobre la base de la contaminación como “problema”, la información predictiva sigue la misma dirección de la información prevista. Se genera, por consiguiente, una relación articulada entre el contenido empírico aportado por el estudiante y el contenido verbal aportado por el texto. El mismo significado portado por la palabra “contaminación” activa una percepción negativa por parte del lector, ya sea desde su experiencia propia o desde el dato textual.

(ii) ***Anticipar a partir de la referencia***

Un elemento paratextual pertinente en la presentación formal del texto es la nota que referencia la fuente de donde ha sido tomado el texto expositivo, el cual según se indica ha sido *adaptado*:

Adaptado de Cáceres, Orlando (s/f). La contaminación, un problema urgente para el planeta. [Web log post]. *About* en español. Recuperado de <<https://goo.gl/gpZjTG>>

El dato referencial aporta obviamente un saber metatextual válido para toda competencia lectora, puntualmente, en relación: **a)** con la indicación de la pertinencia e importancia de las redes social como espacios alternativos y modernos de difusión del conocimiento ([Web log post]; <<https://goo.gl/gpZjTG>>); **b)** con los asuntos éticos vinculados a la escritura, específicamente, la obligación de citar la procedencia de la información (fuente) y la autoría (Cáceres, Orlando); **c)** con la reescritura de un texto con fines de adecuación a un tipo de lector (lectores escolares), mediante el procedimiento de modificación (“Adaptado de”). Además de ello, lo central reside en que el título del texto-base aporta un dato más: la contaminación es un problema urgente, sí, pero *planetario* (“La contaminación, un problema urgente para el planeta”), es decir, afecta a toda la tierra, e impacta en la salud de toda la humanidad.

| |
|---|
| Saber predictivo |
| Título original |
| “La contaminación, un problema urgente para el planeta” |
| <i>La contaminación es un problema urgente <u>para el planeta</u></i> |
| ¿El texto tratará acerca de un problema urgente para el planeta |
| |
| |
| |
| |
| |

Cuadro 11. Panel de interrogantes sobre el saber predictivo del estudiante
Fuente: Elaboración propia (2018)

3.2.3.2. Secuencia lectora central

La secuencia lectora central se focaliza en el desarrollo de la capacidad establecida como propósito formativo: *interpretar textos escritos expositivos*. De tal modo, en esta secuencia se desarrolla un sistema de estrategias cognitivas directamente vinculadas con la mediación docente en la formación de las respectivas microcapacidades interpretativas: *identificar, inferir, explicar*. Es la secuencia en que las estrategias lectoras intervienen sobre el texto expositivo seleccionado. En esta secuencia son trasladados a su instancia operativa los rasgos conceptuales asumidos para la interpretación como proceso lector (acto constructivo, inferencial, relacional, dialógico).

| Propósito lector | | Contenido lector | Método lector |
|-----------------------------|-------------------|---|----------------------------------|
| Para qué leer | | Qué leer | Cómo leer |
| Capacidad | Microcapacidades | Texto | Estrategias |
| Interpretar textos escritos | <i>Identifica</i> | Ubicar, delimitar y organizar el dato informativo textual. | <i>Estrategia identificativa</i> |
| | <i>Infiere</i> | Asignar deductivamente un sentido implícito a los datos identificados, usando saberes textuales y contextuales. | <i>Estrategia inferencial</i> |
| | <i>Explica</i> | Aportar un sentido global que sustente como totalidad la dirección social que toma el texto en el contexto. | <i>Estrategia explicativa</i> |

Cuadro 12. Vínculo didáctico entre el propósito lector, el contenido lector y el método lector en la secuencia lectora central
Fuente: Elaboración propia (2018)

El orden de las estrategias sigue la disposición de las microcapacidades interpretativas, en un movimiento didáctico que va desde la lectura de los datos explícitos del texto (identificándolos) hasta la lectura de la información implícita (infiriéndola y explicándola). La interpretación lectora consiste, por consiguiente, en dominar el planteamiento implícito (deducido) a partir de las evidencias explícitas (marcadas).

El recorrido del estudiante lector es el siguiente: se inicia con la *identificación* de aquellos rasgos *recurrentes* (reiterados), *relevantes* (pertinentes) y *sectorizados* (organizados) del texto expositivo, rasgos que funciona como indicios, pistas o marcas que dan cuenta de la configuración y orientación semántica del texto; luego, el estudiante lector pasa hacia la construcción *inferencial*, y le da sentido proposicional los indicios identificados; posteriormente, el estudiante lector va hacia la construcción *explicativa*, que sis-

tematiza lo inferido y exponen el sentido global del texto en términos de macroproposiciones. Este recorrido implica que cada estrategia —en esta propuesta— dispone de sus respectivas unidades centrales de lectura: los *indicios* (en la identificación), las *proposiciones* (en la inferencia), las *macroproposiciones* (en la explicación).

Siguiendo a Solé (2002, p. 22), los *indicios textuales* se entenderían como los “índices” que permiten “construir una interpretación”. Para De Zubiría (2003, p. 214), por su parte, las *proposiciones* (“a secas”) son los “pensamientos esenciales” de un texto, y las *macroproposiciones* corresponden a las “proposiciones esenciales entre las proposiciones esenciales”. Las macroproposiciones condensan comprensivamente a las proposiciones, y las proposiciones condensan comprensivamente a los indicios. Por lo tanto, las macroproposiciones operan sobre las proposiciones, y estas operan sobre los indicios, estableciéndose con ello distintos grados de profundidad lectora.

Esta delimitación le da sistematicidad al sistema lector estratégico que se propone: la identificación interviene con indicios textuales; la inferencia, con proposiciones; la explicación, con macroproposiciones. Cabe precisar, que cada unidad previa es insumo de la siguiente, no son unidades yuxtapuestas, sino integradas y condensadas unas en otras: el contenido de los indicios identificados se integra en las proposiciones inferidas, y el contenido de las proposiciones se integra en las macroproposiciones explicativas.

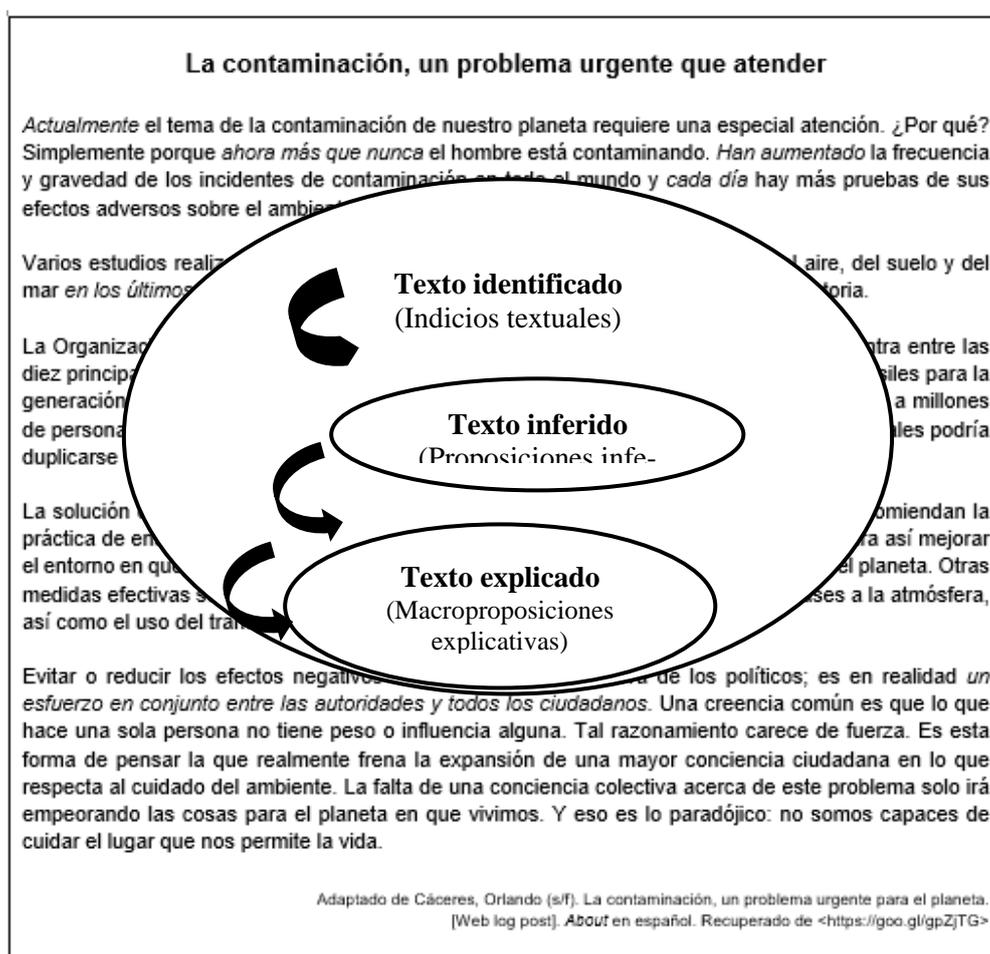
| Propósito lector | | Contenido lector | Método lector | |
|-----------------------------|-------------------|--|----------------------------------|---------------------------|
| Para qué leer | | Qué leer | Cómo leer | |
| Capacidad | Microcapacidades | Texto | Estrategias | Unidades lectoras |
| Interpretar textos escritos | <i>Identifica</i> | <u>Texto escrito expositivo</u> “La contaminación, un problema urgente que atender” | <i>Estrategia identificativa</i> | Indicios textuales |
| | <i>Infiere</i> | | <i>Estrategia inferencial</i> | Proposiciones |
| | <i>Explica</i> | | <i>Estrategia explicativa</i> | Macroproposiciones |

Cuadro 13. Unidades comprensivo-interpretativas lectoras en cada estrategia lectora
 Fuente: Elaboración propia (2018)

De la misma manera que la decodificación primaria inaugura la transformación de las palabras en los conceptos con ellas asocia-

dos, la decodificación terciaria le otorga el sentido final a la mágica actividad de humana de leer. Sin la decodificación terciaria, los dos procesos de paquetes decodificadores previos de poco servirían. Mientras que la decodificación primaria inicia el camino, la decodificación terciaria lo llena de finalidad. (De Zubiría, 2003, p. 213).

Estas precisiones que realiza De Zubiría respecto a su modelo de lectura (decodificación primaria = los hechos se transforman en conceptos; decodificación secundaria = los conceptos se transforman en proposiciones; decodificación terciaria =



las proposiciones se transforman en macroproposiciones), se emparenta con la propuesta lectora interpretativa que aquí se expone: el texto se comprimen en indicios; los indicios se comprimen en proposiciones inferenciales; las proposiciones inferidas se comprimen en macroproposiciones explicativas.

Gráfico 4. Secuencia central o proceso de comprensión interpretativa del texto: identificar, inferir, explicar
Fuente: Elaboración propia (2018)

- **Estrategia identificativa**

La estrategia de identificación consiste en señalar los datos textuales (“índices textuales”) que permitan predecir los significados implícitos del texto. El lector ha de fijarse en lo que el texto directamente dice y, a partir de esa fijación, pasar a construir significaciones que amplíen la información manifiesta. Identificar implica seleccionar aquellos datos que en el texto funcionan como pistas configuradoras de sentidos, y que actúan como base informativa para configurar los consecuentes contenidos inferidos. Los textos son una fuente de pistas que el lector debe identificar y organizar como campos de significaciones deducidas. ¿Cómo realizar la identificación de datos relevantes? Pues señalando los elementos recurrentes y organizándolos luego en campos de significación. Una vía de identificación exige que el lector marque los componentes indiciarios del texto, lo que, a la larga, no es sino otra manera de ir delineando un sistema de nuevas predicciones, esta vez, a nivel propiamente textual. Parafraseando a Cassany, la identificación conlleva visibilizar la información aportada por “las líneas” (literal) para acceder a la información que habita “entre las líneas” (inferencial).

(i) *Señalando los elementos recurrentes*

En los textos hay elementos (temas, referencias, caracterizaciones, especificaciones, cuantificaciones, temporalizaciones, recomendaciones, modalizadores, figuraciones) que se reiteran y, sobre la base de esa reiteración, asumen un peso recurrente en el cuerpo textual. El estudiante lector debe señalarlos, pues la presencia de esos elementos no es arbitraria, están mencionados por alguna razón comunicativa. El texto que se lee, por ejemplo, contiene alusiones recurrentes a la “contaminación” (en rojo), el “planeta” (en celeste), la “actualidad” (en rojo vino), los “efectos negativos” (en rojo), los “expertos” (en violeta), el “pensar” de la gente (en rojo vino), las “soluciones” (en azul). [Los colores son un recurso explicativo de la estrategia. Cada color indica una recurrencia]. Estas recurrencias conforman espacios o territorios de significación, van posicionando actitudes o tomas de posición de los autores, demarcan un estilo de exposición, establecen uno o más tonos asumido por el autor ante los hechos que expone, establecen el grado de fuentes utilizadas o el tipo de respaldos usados por el autor para sustentar sus afirmaciones o negaciones.

La contaminación, un problema urgente que atender

Actualmente el tema de la contaminación de nuestro planeta requiere una especial atención. ¿Por qué? Simplemente porque *ahora más que nunca* el hombre está contaminando. *Han aumentado* la frecuencia y gravedad de los incidentes de contaminación en todo el mundo y *cada día* hay más pruebas de sus efectos adversos sobre el ambiente y la salud.

Varios estudios realizados por expertos han demostrado que la contaminación del aire, del suelo y del mar en los últimos cien años ha sido mayor que la producida en varios siglos de la historia.

La Organización Mundial de la Salud sostiene que la contaminación del aire ya se encuentra entre las diez principales causas de muerte en el mundo. El uso, cada vez mayor, de combustibles fósiles para la generación de electricidad, el transporte, la industria y el hogar está enfermando o matando a millones de personas en el mundo. Según los investigadores, hasta el año 2050 la cifra de casos mortales podría duplicarse si no se introducen medidas suficientes para mejorar la calidad del aire.

La solución está en el cuidado y conservación de nuestro ambiente. Muchos expertos recomiendan la práctica de enseñar y fomentar desde una temprana edad el cuidado y amor al planeta para así mejorar el entorno en que vivimos. Es importante tomar conciencia para contribuir al equilibrio del planeta. Otras medidas efectivas serían la reducción de la emisión de dióxido de carbono y otros gases a la atmósfera, así como el uso del transporte público.

Evitar o reducir los efectos negativos no es solo tarea exclusiva de los políticos; es en realidad un esfuerzo en conjunto entre las autoridades y todos los ciudadanos. Una creencia común es que lo que hace una sola persona no tiene peso o influencia alguna. Tal razonamiento carece de fuerza. Es esta forma de pensar la que realmente frena la expansión de una mayor conciencia ciudadana en lo que respecta al cuidado del ambiente. La falta de una conciencia colectiva acerca de este problema solo irá empeorando las cosas para el planeta en que vivimos. Y eso es lo paradójico: no somos capaces de cuidar el lugar que nos permite la vida.

Adaptado de Cáceres, Orlando (s/f). La contaminación, un problema urgente para el planeta. [Web log post]. *About* en español. Recuperado de <<https://goo.gl/gpZjTG>>

Cuadro 14. Identificación de elementos recurrentes en el texto
Fuente: Elaboración propia (2018)

(ii) *Agrupando los elementos recurrentes*

Los elementos recurrentes no solo son señalados, sino que favorecen el paso del lector hacia una instancia de agrupamiento semántico, esta vez, conformando sectores o campos de significación que permitan generar una percepción global acerca de la dirección y sentido asumida por el texto. Si la señalación aporta un proceso lector de separación de lo relevante de lo no relevante (selección de datos), la agrupación contribuye con un proceso lector de organización de lo relevante (clasificación de datos). En este orden, para el caso del texto que se lee, obviamente, las clases de campos corresponderán a una sectorización de lo identificado (cada cual mostrado con un color pertinente): la “contaminación”, el “planeta”, la “actualidad”, los “efectos mortales”, los “expertos”, la “conciencia”, las “soluciones”.

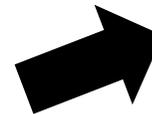
| | |
|---|--|
| Contaminación | Planeta |
| <p><i>La contaminación, un problema urgente</i></p> <p><i>la contaminación del aire, del suelo y del mar</i></p> <p><i>el hombre está contaminando</i></p> <p><i>gravedad</i></p> <p><i>las diez principales causas de muerte combustibles fósiles para la generación de electricidad, el transporte, la industria y el hogar</i></p> <p><i>este problema solo irá empeorando las cosas</i></p> | <p><i>nuestro planeta</i></p> <p><i>todo el mundo</i></p> <p><i>en el mundo</i></p> <p><i>al planeta</i></p> <p><i>equilibrio del planeta</i></p> <p><i>el plantea en que vivimos</i></p> <p><i>para el planeta</i></p> |
| Actualidad | Efectos mortales |
| <p><i>Actualmente</i></p> <p><i>ahora más que nunca</i></p> <p><i>Han aumentado</i></p> <p><i>cada día</i></p> <p><i>en los últimos cien años</i></p> | <p><i>efectos adversos sobre el ambiente y la salud</i></p> <p><i>diez principales causas de muerte</i></p> <p><i>enfermando o matando a millones de personas</i></p> <p><i>casos mortales</i></p> |
| Expertos | Soluciones |
| <p><i>hay más pruebas</i></p> <p><i>Varios estudios realizados por expertos han demostrado</i></p> <p><i>La Organización Mundial de la Salud</i></p> <p><i>Según los investigadores</i></p> <p><i>Muchos expertos</i></p> | <p><i>que atender</i></p> <p><i>se introducen medidas suficientes para mejorar la calidad del aire</i></p> <p><i>La solución está en el cuidado y conservación de nuestro ambiente.</i></p> <p><i>recomiendan la práctica de enseñar y fomentar desde una temprana edad el cuidado y amor al planeta para así mejorar el entorno en que vivimos</i></p> <p><i>Es importante tomar conciencia para contribuir al equilibrio del planeta.</i></p> <p><i>Otras medidas efectivas serían la reducción de la emisión de dióxido de carbono y otros gases a la atmósfera, así como el uso del transporte público.</i></p> <p><i>Evitar o reducir los efectos negativos no es solo tarea exclusiva de los políticos; es en realidad un esfuerzo en conjunto entre las autoridades y todos los ciudadanos.</i></p> |
| Conciencia | |
| <p><i>una creencia común</i></p> <p><i>tal razonamiento</i></p> <p><i>esta forma de pensar</i></p> <p><i>mayor conciencia ciudadana</i></p> <p><i>la falta de una conciencia colectiva</i></p> | |

Cuadro 15. Organización de los elementos recurrentes
Fuente: Elaboración propia (2018)

Esta sectorización no solo responde a un proceso de fragmentación del texto, sino que es una etapa lectora previa para su integración inferencial.

Texto base (Del autor)

| La contaminación, un problema urgente que atender |
|---|
| <p><i>Actualmente</i> el tema de la contaminación de nuestro planeta requiere una especial atención. ¿Por qué? Simplemente porque <i>ahora más que nunca</i> el hombre está contaminando. <i>Han aumentado</i> la frecuencia y gravedad de los incidentes de contaminación en todo el mundo y <i>cada día</i> hay más pruebas de sus efectos adversos sobre el ambiente y la salud.</p> <p>Varios estudios realizados por expertos han demostrado que la contaminación del aire, del suelo y del mar <i>en los últimos cien años</i> ha sido mayor que la producida en varios siglos de la historia.</p> <p>La Organización Mundial de la Salud sostiene que la contaminación del aire ya se encuentra entre las diez principales causas de muerte en el mundo. El uso, cada vez mayor, de combustibles fósiles para la generación de electricidad, el transporte, la industria y el hogar está enfermando o matando a millones de personas en el mundo. Según los investigadores, hasta el año 2050 la cifra de casos mortales podría duplicarse si no se introducen medidas suficientes para mejorar la calidad del aire.</p> <p>La solución está en el cuidado y conservación de nuestro ambiente. Muchos expertos recomiendan la práctica de enseñar y fomentar desde una temprana edad el cuidado y amor al planeta para así mejorar el entorno en que vivimos. <u>Es</u> importante tomar conciencia para contribuir al equilibrio del planeta. Otras medidas efectivas serían la reducción de la emisión de dióxido de carbono y otros gases a la atmósfera, así como el uso del transporte público.</p> <p>Evitar o reducir los efectos negativos no es solo tarea exclusiva de los políticos; es en realidad <i>un esfuerzo en conjunto entre las autoridades y todos los ciudadanos</i>. Una creencia común es que lo que hace una sola persona no tiene peso o influencia alguna. Tal razonamiento carece de fuerza. Es esta forma de pensar la que realmente frena la expansión de una mayor conciencia ciudadana en lo que respecta al cuidado del ambiente. La falta de una conciencia colectiva acerca de este problema solo irá empeorando las cosas para el planeta en que vivimos. Y eso es lo paradójico: no somos capaces de cuidar el lugar que nos permite la vida.</p> |
| <p><small>Adaptado de Cáceres, Orlando (s/f). La contaminación, un problema urgente para el planeta. [Web log post]. <i>Abouf</i> en español. Recuperado de <https://goo.gl/gpZjTG></small></p> |



Texto identificado (Por el estudiante lector)

| Contaminación | Planeta |
|---|---|
| <p>La contaminación, un problema urgente <i>la contaminación del aire, del suelo y del mar</i> <i>el hombre está contaminando</i> <i>gravedad</i> <i>las diez principales causas de muerte</i> <i>combustibles fósiles para la generación de electricidad, el transporte, la industria y el hogar</i> <i>este problema solo irá empeorando las cosas</i></p> | <p>nuestro planeta <i>todo el mundo</i> en el mundo al planeta equilibrio del planeta el planeta en que vivimos para el planeta</p> |
| Actualidad | Efectos negativos |
| <p>Actualmente <i>ahora más que nunca</i> <i>Han aumentado</i> <i>cada día</i> <i>en los últimos cien años</i></p> | <p>efectos adversos sobre el ambiente y la salud <i>diez principales causas de muerte</i> <i>enfermando o matando a millones de personas</i> <i>casos mortales</i></p> |
| Expertos | Soluciones |
| <p><i>hay más pruebas</i> <i>Varios estudios realizados por expertos han demostrado</i> <i>La Organización Mundial de la Salud</i> <i>Según los investigadores</i> <i>Muchos expertos</i></p> | <p>que atender se introducen medidas suficientes para mejorar la calidad del aire La solución está en el cuidado y conservación de nuestro ambiente. recomiendan la práctica de enseñar y fomentar desde una temprana edad el cuidado y amor al planeta para así mejorar el entorno en que vivimos</p> |
| Conciencia | |
| <p><i>una creencia común</i> <i>tal razonamiento</i> <i>esta forma de pensar</i> <i>mayor conciencia ciudadana</i> <i>la falta de una conciencia colectiva</i></p> | <p>Es importante tomar conciencia para contribuir al equilibrio del planeta. Otras medidas efectivas serían la reducción de la emisión de dióxido de carbono y otros gases a la atmósfera, así como el uso del transporte público. Evitar o reducir los efectos negativos no es solo tarea exclusiva de los políticos; es en realidad un esfuerzo en conjunto entre las autoridades y todos los ciudadanos.</p> |

Gráfico 5. Del texto base al texto identificado
Fuente: Elaboración propia (2018)

- ***Estrategia inferencial***

Desde el agrupamiento de datos identificados en la estrategia anterior, el estudiante lector ha de dar el siguiente paso estratégico, de orden inferencial, y pasar a construir un contenido integrador de los sectores de datos, usando, para el caso, información textual y contextual. Estratégicamente, la inferencia se orienta a “asignar deductivamente un sentido implícito a los datos identificados, usando saberes textuales y contextuales”. El interrogante base que rige esta estrategia, dice: ¿Qué sentido implícito es portado por cada uno de los grupos de datos?

- (i) ***“La contaminación... actual... del planeta”***

La referencia a la contaminación está marcada como un “*problema urgente* (de atender)”, pero enfatizado en dimensión “*planetaria*” (“*en el mundo*”). La mención a lo “planetario” le asigna al problema una dimensión mundial, y con ello el texto enfatiza aún más la trascendencia del problema. Asimismo, la alusión a la “*gravedad*” comunica el nivel de seriedad del problema. Las referencias a los “*combustibles fósiles*” y a la “*electricidad*”, “*transporte*” y “*hogar*” le ceden cotidianidad al problema de contaminación. Por ende, el texto, en sus formas verbales, procedimentalmente va construyendo una mirada y una sensación de preocupación colectiva ante el problema de la contaminación. Esta gravedad se ratifica cuando la contaminación es referida como un problema planetario generado por “el hombre” (“*el hombre está contaminando*”), y, aún más, como un problema “mortal” (“*las diez principales causas de muerte*”), y un problema en avance (“*este problema solo irá empeorando las cosas*”). Otro reforzador de la gravedad, es la temporalidad, marcada en la referencia a la “*actualidad*” y al “*ahora más que nunca*”, extendiéndolo en una mayor cobertura temporal de daño producido al aire, suelo y mar: “*en los últimos cien años*”. Por tanto, la estrategia inferencial, en este caso, consiste en construir una significación para esta totalidad de datos textuales, son datos que intensifican y agudizan el problema. En esta construcción también intervienen, obviamente, los saberes contextuales de los estudiantes lectores.

| Contaminación | Actualidad | Planeta |
|---|---|---|
| <p><i>La contaminación, un problema urgente</i></p> <p><i>la contaminación del aire, del suelo y del mar</i></p> <p><i>el hombre está contaminando</i></p> <p><i>gravedad</i></p> <p><i>las diez principales causas de muerte combustibles fósiles para la generación de electricidad, el transporte, la industria y el hogar</i></p> <p><i>este problema solo irá empeorando las cosas</i></p> | <p><i>Actualmente</i></p> <p><i>ahora más que nunca</i></p> <p><i>Han aumentado</i></p> <p><i>cada día</i></p> <p><i>en los últimos cien años</i></p> | <p><i>nuestro planeta</i></p> <p><i>todo el mundo</i></p> <p><i>en el mundo</i></p> <p><i>al planeta</i></p> <p><i>equilibrio del planeta</i></p> <p><i>el plantea en que vivimos</i></p> <p><i>para el planeta</i></p> |
| <p><i>¿Qué se infiere?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p><i>¿Qué se infiere?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p><i>¿Qué se infiere?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p><i>¿Qué se infiere?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | | |

Cuadro 16. Panel de inferencias a partir de los datos recurrentes identificados y organizados
Fuente: Elaboración propia (2018)

(ii) **“El sustento de los expertos”**

En este grupo de datos, el estudiante lector debe ser conducido hacia la inferencia y consolidación de una característica peculiar de los textos que exponen conocimientos sobre el mundo: *el sustento y respaldo de sus afirmaciones*. La ponderación de la contaminación como problema no es una invención o idea que surge sobre la nada, sino que se trata de una observación avalada por los “*expertos*”, los científicos o instituciones de investigación, prestigiosos, que comparten las mismas ideas respecto a la contaminación, o cuyos estudios permiten demostrar la veracidad de lo que el autor afirma. Esta inferencia debe ser fijada como un logro del acto lector: ‘el conocimiento de alguien siempre se apoya en el conocimiento de otros’. Y aún más, esos otros, son sujetos que tienen aceptación social en lo que saben. La inferencia debe darle contenido implícito a estas referencias: “*según los investigadores*”, “*por expertos*”, “*muchos expertos*”. También debe darle sentido a la mención de la “*Organización Mundial de la Salud*”. Lo que estos expertos e instituciones aportan es conocimiento comprobado y demostrado, es decir, “*pruebas*”, “*estudios realizados*”.

| Expertos |
|---|
| <i>hay más pruebas</i> |
| <i>Varios estudios realizados por expertos han demostrado</i> |
| <i>La Organización Mundial de la Salud</i> |
| <i>Según los investigadores</i> |
| <i>Muchos expertos</i> |
| <i>¿Qué se infiere?</i> |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Cuadro 17. Panel de inferencias a partir de los datos recurrentes identificados y organizados
Fuente: Elaboración propia (2018)

(iii) **“Los efectos negativos... la conciencia... y las soluciones”**

En este nivel la inferencia accede a un mayor nivel de profundidad y extiende la mirada respecto a la problemática de la contaminación del planeta. Esta mirada tiene dos sentidos: una mirada en *sentido negativo* (señalar los efectos negativos y las posiciones erradas = marcada en rojo), y una mirada en *sentido positivo* (sugerir posibles soluciones = marcada en azul). El estudiante lector ha de ser encaminado hacia este nivel de comprensión, siempre a partir de los datos identificados y organizados.

- Los **efectos mortales**, subrayan los resultados mortales de la contaminación: “*causas de muerte*”, “*matando a millones de personas*”, “*casos mortales*”, lo cual es ponderado como “*efectos adversos*”. Remarcar la muerte como resultado final de los efectos de la contaminación es una estrategia del texto, no solo para referir una lamentable realidad de la salud humana, a nivel mundial, sino también es una manera de fortalecer su eficacia persuasiva respecto a provocar un cambio de actitud en el lector, en su condición de habitante del mundo, y de sujeto responsable de ese proceso de contaminación.
- La **conciencia** es referida como “*creencia*”, “*razonamiento*”, “*forma de pensar*”, “*conciencia ciudadana*”, “*conciencia colectiva*”, pero en sentido negativo, pues el texto incide en la ausencia de una toma de conciencia respecto al problema, remarca la errada forma de pensar de la población. Inferir este aspecto relacionado con el pensamiento de la gente acerca del problema ambiental del planeta, es relevante para la comprensión del texto, pues el autor quiere mostrar que la conciencia ciudadana está errada, que se basa en creencias y no en certezas mostradas por los investigadores. Si la lectura genera aprendizajes, uno de estos aprendizajes emerge con estos datos del texto, pues el texto orienta sus estrategias expositivas hacia el logro de un cambio de conciencia en los estudiantes lectores. La “conciencia” está marcada en rojo porque está presentada como “conciencia errada”, es decir, como parte del problema de la contaminación planetaria: las acciones humanas que contribuyen a la contaminación del aire, suelo y mar tienen su punto de partida en una “falta de conciencia colectiva”.

• Las **soluciones** son el punto de llegada del texto y de los actos lectores inferenciales: “atender”, “introducir medidas suficientes”, “solución”, “recomiendan”, “tomar conciencia”, “otras medidas efectivas”, “esfuerzo conjunto”, son pistas que conforman un cuerpo de soluciones al problema de la contaminación. El autor está convencido de que dichas soluciones pasan por una toma de conciencia, o por una transformación en el pensamiento colectivo ciudadano. El cambio en la conciencia implicará un cambio en las acciones, transformación que se traducirá en un comportamiento humano que proteja y cuide el ambiente. El estudiante lector ha de situar su acción inferencial en este tramo final del texto: las soluciones (marcadas en azul).

| Efectos mortales | Soluciones |
|--|---|
| <p><i>efectos adversos sobre el ambiente y la salud</i></p> <p><i>diez principales causas de muerte</i></p> <p><i>enfermando o matando a millones de personas</i></p> <p><i>casos mortales</i></p> | <p><i>que atender</i></p> <p><i>se introducen medidas suficientes para mejorar la calidad del aire</i></p> <p><i>La solución está en el cuidado y conservación de nuestro ambiente.</i></p> <p><i>recomiendan la práctica de enseñar y fomentar desde una temprana edad el cuidado y amor al planeta para así mejorar el entorno en que vivimos</i></p> |
| <p><i>¿Qué se infiere?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p><i>Es importante tomar conciencia para contribuir al equilibrio del planeta.</i></p> <p><i>Otras medidas efectivas serían la reducción de la emisión de dióxido de carbono y otros gases a la atmósfera, así como el uso del transporte público.</i></p> |
| Conciencia | <p><i>Evitar o reducir los efectos negativos no es solo tarea exclusiva de los políticos; es en realidad un esfuerzo en conjunto entre las autoridades y todos los ciudadanos.</i></p> |
| <p><i>una creencia común</i></p> <p><i>tal razonamiento</i></p> <p><i>esta forma de pensar</i></p> <p><i>mayor conciencia ciudadana</i></p> <p><i>la falta de una conciencia colectiva</i></p> | <p><i>¿Qué se infiere?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p><i>¿Qué se infiere?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p><i>¿Qué se infiere?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |

Cuadro 18. Panel de inferencias a partir de los datos recurrentes identificados y organizados
Fuente: Elaboración propia (2018)

Las inferencias por cada sector de datos deben ser resultado del diálogo y deben ser expresadas en un *sistema de proposiciones*. Estructuralmente, una proposición ‘dice algo (predica) de algo (tema)’. El ‘algo’ recurrente acerca del cual se predica, es el *tema*. Las inferencias en cada sector se expresan proposicionalmente:

| ESTRATEGIA LECTORA INFERENCIAL | |
|---|--|
| Indicios textuales identificados y organizados | Proposiciones inferidas |
| <p>Contaminación</p> <p><i>La contaminación, un problema urgente • la contaminación del aire, del suelo y del mar • el hombre está contaminando • gravedad • las diez principales causas de muerte combustibles fósiles para la generación de electricidad, el transporte, la industria y el hogar este problema solo irá empeorando las cosas</i></p> | <p><i>P¹: La contaminación es un problema grave, camino a empeorar.</i></p> <p><i>P²: El hombre contamina el ambiente: el aire, el suelo y el mar.</i></p> |
| <p>Actualidad</p> <p><i>Actualmente • ahora más que nunca • Han aumentado • cada día • en los últimos cien años</i></p> | <p><i>P³: La contaminación es un problema permanente en el tiempo y muy actual.</i></p> |
| <p>Efectos mortales</p> <p><i>efectos adversos sobre el ambiente y la salud • diez principales causas de muerte • enfermando o matando a millones de personas • casos mortales</i></p> | <p><i>P⁴: La contaminación tiene efectos mortales.</i></p> |
| <p>Planeta</p> <p><i>nuestro planeta • todo el mundo • en el mundo • al planeta • equilibrio del planeta • el plantea en que vivimos • para el planeta</i></p> | <p><i>P⁵: La contaminación es un problema planetario, afecta a todo el mundo.</i></p> |
| <p>Expertos</p> <p><i>hay más pruebas • Varios estudios realizados por expertos han demostrado • La Organización Mundial de la Salud • Según los investigadores • Muchos expertos</i></p> | <p><i>P⁶: La contaminación es un problema demostrado por los expertos.</i></p> |
| <p>Conciencia</p> <p><i>una creencia común • tal razonamiento • esta forma de pensar • mayor conciencia ciudadana • la falta de una conciencia colectiva</i></p> | <p><i>P⁷: Acerca de la contaminación no hay una buena conciencia ciudadana.</i></p> |
| <p>Soluciones</p> <p><i>que atender • se introducen medidas suficientes para mejorar la calidad del aire • La solución está en el cuidado y conservación de nuestro ambiente. • recomiendan la práctica de enseñar y fomentar desde una temprana edad el cuidado y amor al planeta para así mejorar el entorno en que vivimos • Es importante tomar conciencia para contribuir al equilibrio del planeta. • Otras medidas efectivas serían la reducción de la emisión de dióxido de carbono y otros gases a la atmósfera, así como el uso del transporte público. • Evitar o reducir los efectos negativos no es solo tarea exclusiva de los políticos; es en realidad un esfuerzo en conjunto entre las autoridades y todos los ciudadanos.</i></p> | <p><i>P⁸: El problema de la contaminación se soluciona formando una buena conciencia ciudadana acerca del equilibrio del planeta.</i></p> <p><i>P⁹: Se debe cuidar y conservar el ambiente, tomando medidas sobre reducción de los contaminantes del aire.</i></p> <p><i>P¹⁰: La acción debe ser colectiva, incluir a autoridades y ciudadanos.</i></p> |
| Texto identificado | Texto inferido |

Cuadro 19. Panel de proposiciones inferidas a partir de los indicios textuales identificados y organizados
Fuente: Elaboración propia (2018)

- ***Estrategia explicativa***

La estrategia lectora explicativa opera sobre los resultados inferenciales para integrarlos dialógicamente en un “*sentido global*”, entendido como “*sistema de macroproposiciones*” (proposiciones de proposiciones) y, además, como “*dirección social que toma el texto en el contexto*”. Con la construcción lectora del sentido global, el proceso interpretativo completa su proceso formativo, pues establece el tercer tramo del recorrido inferencial: identificar → inferir → explicar. Los estudiantes lectores infieren sobre la base de los datos identificados, y luego explican lo inferido integrándolo en un sentido textual globalizador, sentido que cumple funciones explicativas (demostrativas) respecto a la dirección que toma el texto como totalidad significativa.

Pasar de los datos explícitos diseminados como pistas en la extensión del texto, hacia el sentido implícito global, constituye una vía estratégica adecuada para concretar el estado deseado trazado en el propósito formativo.

El profesor y el estudiante lector reúnen los resultados inferidos en el espacio del texto para situarlos en el contexto, acorde con la dirección que encamina socialmente lo dicho por el texto: ¿Por qué el texto se esmera en señalar la extensión y gravedad, a niveles de mortalidad, del problema de la contaminación ambiental? ¿Por qué el texto remarca las voces de los expertos? ¿Por qué el autor textual pone énfasis en los errores de conciencia ante al ambiente? ¿Por qué propone soluciones? La explicación lectora se ha establecer con el recurso pedagógico de la interrogación, interpelando sistemáticamente el conjunto de datos inferidos.

Solé (2002, p. 97) denomina “preguntas pertinentes” a aquellas interrogaciones que conducen “a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental”. Para el caso de esta propuesta, se entiende que la “pertinencia interrogativa” opera sobre todos los aportes inferenciales acumulados por los estudiantes lectores a partir de su labor de comprensión indiciaria de los datos textuales.

Este proceso interrogativo permitirá que el estudiante lector acceda, primero, a plantear la estructura global del contenido textual; segundo, a situar dicha globalidad se-

mántica en la superestructura esquema expositivo; tercero; a delinear las acciones proyectadas por el texto —ya como *discurso*— en las prácticas sociales reales y concretas que lo contextualizan.

Según lo anterior, por lo tanto, didácticamente se plantea tres órdenes de estrategia explicativa: (i) explicar la estructura global de contenido textual; (ii) explicar la estructura aclaratoria del texto; (iii) explicar la acción que busca promover el texto en el contexto, entendido este, como entorno social.

(i) ***Explicar que el texto expositivo tiene una estructura global de contenido***

La estructura global es el contenido que sintetiza la información inferida, integrando en un sistema de macroproposiciones las proposiciones o significados implícitos generados en la estrategia anterior. Hacia la generación y construcción de los significados macroproposicionales debe ser conducido el estudiante lector. Por ejemplo, las proposiciones inferidas en los sectores temáticos de ‘contaminación’, ‘actualidad’, ‘efectos mortales’, ‘planeta’ pueden ser globalizadas en una sola macroproposición que globaliza el contenido de las proposiciones específicas:

| |
|--|
| Macroproposición (Globalizadora) |
| <i>La contaminación es un problema actual, humano, mortal y global.</i> |
| Contaminación |
| Proposición¹ <i>La contaminación es un problema grave, humano, camino a empeorar.</i> |
| Proposición² <i>El hombre contamina el ambiente: el aire, el suelo y el mar.</i> |
| Actualidad |
| Proposición³ <i>La contaminación es un problema permanente en el tiempo y muy actual.</i> |
| Efectos mortales |
| Proposición⁴ <i>La contaminación tiene efectos mortales.</i> |
| Planeta |
| Proposición⁵ <i>La contaminación es un problema planetario, afecta a todo el mundo.</i> |

Cuadro 20. Macroproposición globalizadora de proposiciones
Fuente: Elaboración propia (2018)

El contenido de las proposiciones queda subsumido en la macroproposición globalizadora. La macroproposición establece otro nivel de abstracción o comprensión (“comprimir información”). La gradualidad de abstracciones va marcando el paso de la comprensión. Empero, esta comprensión es explicativa pues busca acceder al contenido global que totaliza la información semántica del texto. Este caso de generalización proposicional se observa también en el caso de las proposiciones inferidas respecto al sector temático ‘soluciones’:

| |
|--|
| Macroproposición (Globalizadora) |
| <i>La contaminación requiere soluciones urgentes.</i> |
| Soluciones |
| Proposición⁸ <i>El problema de la contaminación se soluciona formando una buena conciencia ciudadana acerca del equilibrio del planeta.</i> |
| Proposición⁹ <i>Se debe cuidar y conservar el ambiente, tomando medidas sobre reducción de los contaminantes del aire.</i> |
| Proposición¹⁰ <i>La acción debe ser colectiva, incluir a autoridades y ciudadanos.</i> |

Cuadro 21. Macroproposición globalizadora de proposiciones
Fuente: Elaboración propia (2018)

En el caso de los sectores temáticos ‘expertos’ y ‘conciencia’, dado que hay una sola proposición inferida por cada uno de ellos, el sentido globalizador de las macroproposiciones reiterará el sentido de las proposiciones base.

| |
|---|
| Macroproposición (Globalizadora) |
| <i>La contaminación está demostrada por los estudios e investigaciones científicas.</i> |
| Expertos |
| Proposición⁶ <i>La contaminación es un problema demostrado por los expertos.</i> |

Cuadro 22. Macroproposición globalizadora de proposiciones
Fuente: Elaboración propia (2018)

| |
|--|
| Macroproposición (Globalizadora) |
| <i>La contaminación no es asumida conscientemente por los ciudadanos.</i> |
| Conciencia |
| Proposición⁷: <i>Acerca de la contaminación no hay un buena conciencia ciudadana.</i> |

Cuadro 23. Macroproposición globalizadora de proposiciones
Fuente: Elaboración propia (2018)

Según este proceso de globalización semántica del texto, hay cuatro macroproposiciones que condensan el contenido textual, las cuales son el “mismo texto”, pero “comprimido”, todas integradas en torno al tema común de la ‘contaminación’. Estas cuatro macroproposiciones pueden ser nuevamente “comprimidas”, en un nivel más globalizador, integrando los contenidos de las macroproposiciones en una macroproposición más globalizadora: *la contaminación es un problema actual, humano, mortal, global, científicamente estudiado, aun sin ser concientizado por los ciudadanos, y cuya solución debe ser urgente.*

| TEXTO COMPRIMIDO EN MACROPROPOSICIONES |
|--|
| Macroproposición totalizadora (Globalizadora) <i>La contaminación es un problema actual, mortal, global, científicamente estudiado, aun sin ser concientizado por los ciudadanos, y cuya solución —de cuidado y conservación— debe ser urgente.</i> |
| Macroproposiciones (Globalizadoras) Macroproposición¹: <i>La contaminación es un problema actual, humano, mortal y global.</i> Macroproposición²: <i>La contaminación está demostrada por los estudios e investigaciones científicas.</i> Macroproposición³: <i>La contaminación no es asumida conscientemente por los ciudadanos.</i> Macroproposición⁴: <i>La contaminación requiere soluciones urgentes de cuidado y conservación del ambiente.</i> |

Cuadro 24. Macroproposición totalizadora
Fuente: Elaboración propia (2018)

Este contenido global totalizador explica y representa semánticamente el texto base, lo *resume*. Resumir un texto es condensar sus proposiciones componentes en una macroproposición totalizadora.

| ESTRATEGIA LECTORA EXPLICATIVA | | |
|---|---|---|
| Indicios textuales identificados y organizados | Proposiciones inferidas | Macroproposiciones |
| Contaminación | <i>P¹: La contaminación es un problema grave, camino a empeorar.</i> | <i>MP¹: La contaminación es un problema actual, humano, mortal y global.</i> |
| <i>La contaminación, un problema urgente • la contaminación del aire, del suelo y del mar • el hombre está contaminando • gravedad • las diez principales causas de muerte combustibles fósiles para la generación de electricidad, el transporte, la industria y el hogar este problema solo irá empeorando las cosas</i> | <i>P²: El hombre contamina el ambiente: el aire, el suelo y el mar.</i> | |
| Actualidad | <i>P³: La contaminación es un problema permanente en el tiempo y muy actual.</i> | |
| <i>Actualmente • ahora más que nunca • Han aumentado • cada día • en los últimos cien años</i> | <i>P⁴: La contaminación tiene efectos mortales.</i> | |
| Efectos mortales | <i>P⁵: La contaminación es un problema planetario, afecta a todo el mundo.</i> | <i>MP⁵: La contaminación es un problema actual, mortal y global, demostrado por los estudios e investigaciones científicas, no es asumido conscientemente por los ciudadanos, y requiere soluciones urgentes de cuidado y conservación del ambiente.</i> |
| <i>efectos adversos sobre el ambiente y la salud • diez principales causas de muerte • enfermando o matando a millones de personas • casos mortales</i> | <i>P⁶: La contaminación es un problema demostrado por los expertos.</i> | |
| Planeta | <i>P⁷: Acerca de la contaminación no hay un buena conciencia ciudadana.</i> | |
| <i>nuestro planeta • todo el mundo • en el mundo • al planeta • equilibrio del planeta • el plantea en que vivimos • para el planeta</i> | <i>P⁸: El problema de la contaminación se soluciona formando una buena conciencia ciudadana acerca del equilibrio del planeta.</i> | |
| Expertos | <i>P⁹: Se debe cuidar y conservar el ambiente, tomando medidas sobre reducción de los contaminantes del aire.</i> | |
| Conciencia | <i>P¹⁰: La acción debe ser colectiva, incluir a autoridades y ciudadanos.</i> | <i>MP²: La contaminación está demostrada por los estudios e investigaciones científicas.</i> |
| <i>una creencia común • tal razonamiento • esta forma de pensar • mayor conciencia ciudadana • la falta de una conciencia colectiva</i> | | <i>MP³: La contaminación no es asumida conscientemente por los ciudadanos.</i> |
| Soluciones | | <i>MP⁴: La contaminación requiere soluciones urgentes de cuidado y conservación del ambiente.</i> |
| <i>que atender • se introducen medidas suficientes para mejorar la calidad del aire • La solución está en el cuidado y conservación de nuestro ambiente. • recomiendan la práctica de enseñar y fomentar desde una temprana edad el cuidado y amor al planeta para así mejorar el entorno en que vivimos • Es importante tomar conciencia para contribuir al equilibrio del planeta. • Otras medidas efectivas serían la reducción de la emisión de dióxido de carbono y otros gases a la atmósfera, así como el uso del transporte público. • Evitar o reducir los efectos negativos no es solo tarea exclusiva de los políticos; es en realidad un esfuerzo en conjunto entre las autoridades y todos los ciudadanos.</i> | | |
| Texto identificado | Texto inferido | Texto explicado |

Cuadro 25. Panel de macroproposición totalizadora de proposiciones inferidas e indicios textuales identificados y organizados
Fuente: Elaboración propia (2018)

(ii) ***Explicar que el texto expositivo tiene una estructura aclaratoria***

Un segundo nivel de explicación lectora corresponde a la especificación de la estructura esquemática del texto base. Se había planteado (Solé, 2002, p. 74) que los textos expositivos son *aclaratorios* cuando se organizan en torno a una estructura interna “problema-solución”. Los datos explícitos e inferidos ponen en evidencia que el texto base tiene esa estructura expositiva: plantea la contaminación como *problema* y propone un conjunto de *soluciones* a ese problema. El estudiante lector debe ordenar las proposiciones inferidas según ese patrón esquemático: ¿qué proposiciones pertenecen al espacio del problema? y ¿qué proposiciones pertenecen al espacio de las soluciones? Caber recordar que este patrón esquemático no es el único dentro de los textos expositivos, sino que solamente constituye una modalidad de exposición.

Lo pertinente aquí consiste en que el estudiante lector entienda que la información de los textos (proposiciones) se distribuye según un esquema interno de exposición (problema-solución). Por tanto, le ha de quedar claro al estudiante lector que las “ideas” (proposiciones) no se exponen de manera aglomerada, sino que se dicen siguiendo un orden organizativo. En el texto, la contaminación está remarcada como problema, con un estilo ya identificado en la retórica del texto, en los dos primeros párrafos.

Tres macroproposiciones se sitúan en ese espacio de problematización. Una macroproposición se ubica en el espacio de la solución.

| Texto expositivo con estructura aclaratoria | |
|---|--|
| Secuencia 1 | Secuencia 2 |
| «Problema» | «Solución» |
| <i>MP¹: La contaminación es un problema actual, humano, mortal y global.</i> | <i>MP⁴: La contaminación requiere soluciones urgentes de cuidado y conservación del ambiente.</i> |
| <i>MP²: La contaminación está demostrada por los estudios e investigaciones científicas.</i> | |
| <i>MP³: La contaminación no es asumida conscientemente por los ciudadanos.</i> | |

Cuadro 26. Distribución de macroproposiciones según la estructura aclaratoria del texto
Fuente: Elaboración propia (2018)

En cada una de las secuencias del esquema expositivo aclaratorio hay algunas precisiones que el estudiante lector debe realizar.

El problema es...

El problema de la contaminación es presentado en tres dimensiones, y cada dimensión corresponde a una “idea explicativa” (macroproposición).

- Primera dimensión: *El problema de la contaminación es causado por los humanos, es planetario, mortal y actual.* En esta dimensión el texto expone las características centrales del problema, sus repercusiones mortales en la salud de la humanidad. Aquí hay una PROBLEMA MUNDIAL.
- Segunda dimensión: *Los expertos aportan pruebas y evidencias acerca del problema.* Es un problema estudiado y demostrado por los científicos y los organismos internacionales de salud. Aquí hay un PROBLEMA CON EVIDENCIA CIENTÍFICA.
- Tercera dimensión: *Una falta de conciencia ciudadana agrava el problema.* Es un problema que se acentúa por la falta de una conciencia ciudadana, o una errada forma de pensar de la colectividad. Aquí hay un PROBLEMA CON INCONCIENCIA CIUDADANA.

El problema de la contaminación es presentado en tres dimensiones: como problema mundial + científicamente evidenciado + con inconciencia ciudadana. Estas tres dimensiones deben ser presentadas como componentes de la secuencia “problema” del texto expositivo aclaratorio, y es un contenido a ser comprendido en el diálogo (*lectura compartida*) entre los estudiantes lectores.

Desde el punto de vista de una estrategia de explicación lectora, no se trata de que el estudiante lector solamente identifique el problema, sino que él debe plantear, a partir de las inferencias, *cuáles son las dimensiones* de ese problema, y más aún, debe sistematizarlas, presentarlas de manera estructurada.

Las soluciones son...

Ante la magnitud del problema se exigen *soluciones urgentes*, las cuales es necesario proyectarlas y emprenderlas en función de las dimensiones del problema. El texto, en sus dos últimos párrafos, expone lo siguiente:

[...]

La solución está en el cuidado y conservación de nuestro ambiente. Muchos expertos recomiendan la práctica de enseñar y fomentar desde una temprana edad el cuidado y amor al planeta para así mejorar el entorno en que vivimos. Es importante tomar conciencia para contribuir al equilibrio del planeta. Otras medidas efectivas serían la reducción de la emisión de dióxido de carbono y otros gases a la atmósfera, así como el uso del transporte público.

Evitar o reducir los efectos negativos no es solo tarea exclusiva de los políticos; es en realidad un esfuerzo en conjunto entre las autoridades y todos los ciudadanos. Una creencia común es que lo que hace una sola persona no tiene peso o influencia alguna. Tal razonamiento carece de fuerza. Es esta forma de pensar la que realmente frena la expansión de una mayor conciencia ciudadana en lo que respecta al cuidado del ambiente. La falta de una conciencia colectiva acerca de este problema solo irá empeorando las cosas para el planeta en que vivimos. Y eso es lo paradójico: no somos capaces de cuidar el lugar que nos permite la vida.

La transformación de estos párrafos en proposiciones son claves para establecer las dimensiones de *la solución* (segunda secuencia del esquema expositivo aclaratorio):

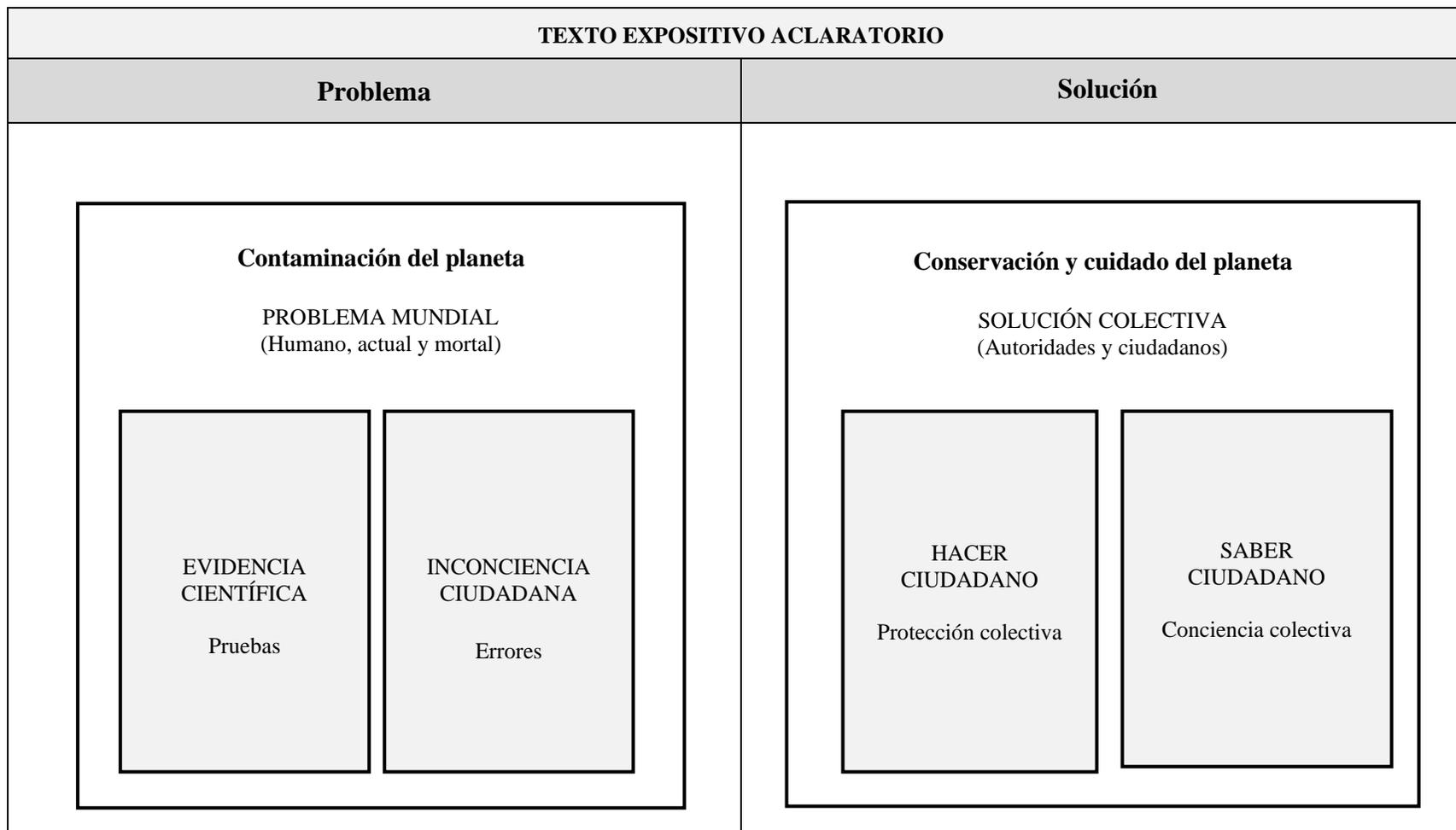
- Primera dimensión: *La solución es cuidar y conservar el ambiente*. Es la solución directa que exige poner atención en el bienestar del ambiente, protegiéndolo. Cuidar y conservar son acciones. La solución es un HACER.
- Segunda dimensión: *La solución es tomar conciencia para contribuir al equilibrio del planeta*. Es una solución relacionada con el conocimiento de los daños que los actos humanos le ocasionan al ambiente, la gente debe conocer. La solución es un SABER.

- Tercera dimensión: *La solución consiste en reducir la emisión de dióxido de carbono y otros gases, y reducir el transporte público.* Es una solución que especifica cuáles son algunas de las acciones humanas en relación con los procesos de la naturaleza. Aquí conviene ingresar a un saber enciclopédico relacionado con las ciencias de la naturaleza: ¿Qué es el dióxido de carbono? ¿Qué son los “otros gases”? ¿Por qué se pide la reducción del transporte público? La solución es un HACER.
- Cuarta dimensión: *La solución consiste en crear una conciencia colectiva.* Nuevamente se plantea la solución cognoscitiva vinculada con la toma de conciencia, esta vez incidiendo en su cobertura colectiva. La solución es un SABER.
- Quinta dimensión: *La solución implica un esfuerzo conjunto de autoridades y ciudadanos.* La solución se relaciona con los sujetos que llevarán a cabo las soluciones (cambios en las acciones y en la conciencia). Son los agentes de cambio, para el caso, un colectivo conformado por autoridades y ciudadanos. La solución tiene AGENTES RESPONSABLES.

El estudiante podrá entrever que estas cinco dimensiones de solución pueden ser reordenadas en tres:

- Uno: *La solución es un HACER.*
- Dos: *La solución es un SABER.*
- Tres: *La solución tiene RESPONSABLES.*

Igualmente, desde el punto de vista de una estrategia de explicación lectora, no se trata de que el estudiante lector solamente identifique la solución del texto aclaratorio, sino que debe proponer mediante inferencias, *cuáles son las dimensiones* de esa solución, y más aún, debe ordenarlas y sistematizarlas, es decir, presentarlas de manera estructurada. La lectura explicada de la estructura expositiva aclaratoria debe exponerse en un organizador gráfico que resuma la sistematización realizada.



Cuadro 27. Asuntos centrales (tópicos) del texto según los espacios de su estructura aclaratoria
Fuente: Elaboración propia (2018)

(iii) ***Explicar que el texto expositivo hace algo en el contexto***

Un tercer nivel de explicación lectora corresponde a la propuesta del rol que ejerce el texto en el contexto. El texto tiene un sentido, toma una dirección determinada en el contexto en que participa como parte de las acciones sociales de sujetos sociales. ¿Cómo acceder al sentido del texto?

Se ha explicado que la globalidad del texto, dice:

La contaminación es un problema actual, mortal y global, demostrado por los estudios e investigaciones científicas, no es asumido conscientemente por los ciudadanos, y requiere soluciones urgentes de cuidado y conservación del ambiente.

Y también se ha explicado que, por lo mismo, el texto expositivo tiene una *estructura aclaratoria* que plantea la contaminación del planeta como *problema*, y su cuidado y conservación como *solución*:

| Problema | Solución |
|---|---|
| Contaminación del planeta | Cuidado y conservación del planeta |
| Con evidencia científica e inconciencia ciudadana | Con conciencia colectiva y protección colectiva |

Pues bien, a partir de estos contenidos contruidos interactivamente por el estudiante lector, se puede plantear aquello que el texto hace en el contexto. Hay dos maneras de llegar interpretar la *acción* del texto: **(a)** derivando los componentes comunicativos del texto; **(b)** proponiendo cuáles son los aspectos sociales en conflicto representados en el texto.

(a) *Derivando los componentes comunicativos del texto*

Los componentes comunicativos que el estudiante lector habría de derivar, son los siguientes: el *contenido del texto* (qué expone), la *expresión del texto* (cómo expone), la *identidad del autor* (quién expone), la *identidad del lector*

(a quien expone), el *propósito de la exposición* (para qué expone), el *lugar en que se expone* (dónde se expone), el *tiempo en que se expone* (cuándo se expone). Puede utilizarse el siguiente esquema comunicativo:

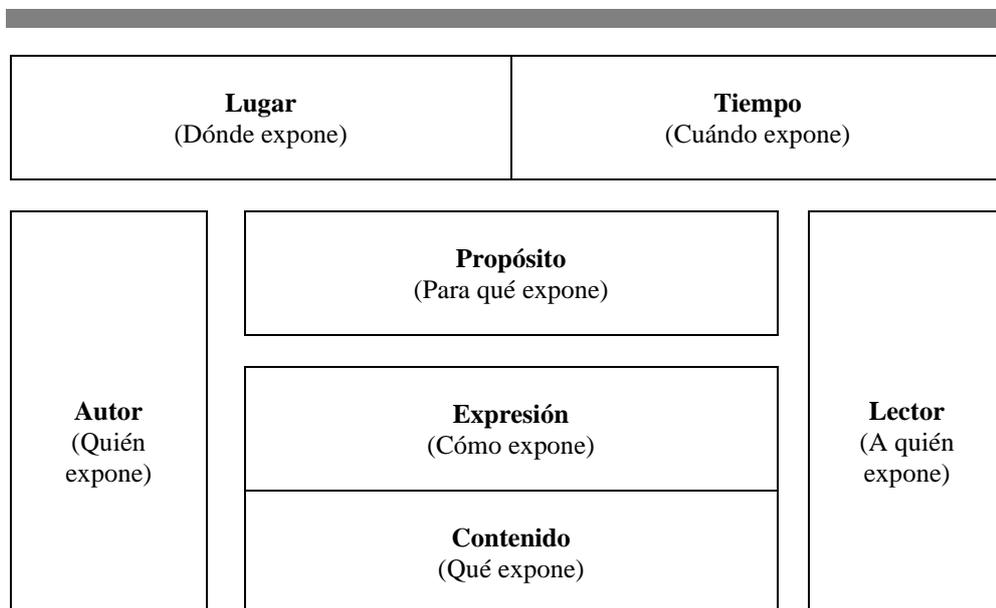


Gráfico 6. Componentes comunicativos del texto
Fuente: Elaboración propia (2018)

En este esquema comunicativo, los dos elementos básicos del texto ya han quedado contruidos: *qué expone* (macroproposición globalizadora y estructura aclaratoria) y *cómo expone*. Uno, es el contenido del texto; el otro es la expresión del texto.

El contenido está conformado por las proposiciones que operan como sistema de ideas expuestas (acerca de la realidad), y la expresión está conformada por los indicios textuales que operan como estrategias expositivas o modos de exponer las ideas. El estudiante lector debe interiorizar el siguiente principio de lectura: *el texto expone ideas, pero las expone con una determinada modalidad*. En este orden, los esfuerzos comprensivos del lector van por la vía de establecer los modos de exponer, para ir gradualmente construyendo aquello que se expone; o ir por la vía de establecer aquello que se expone para ir identificando los modos de exponer. Establecer *qué se expone* y *cómo se expone* son dos retos para el lector interactivo. ¿Cómo está expuesto el problema de la contaminación? (con qué estrategias expositivas). ¿Cómo está expuesta la solución de la contaminación (con qué estrategias expositivas)?

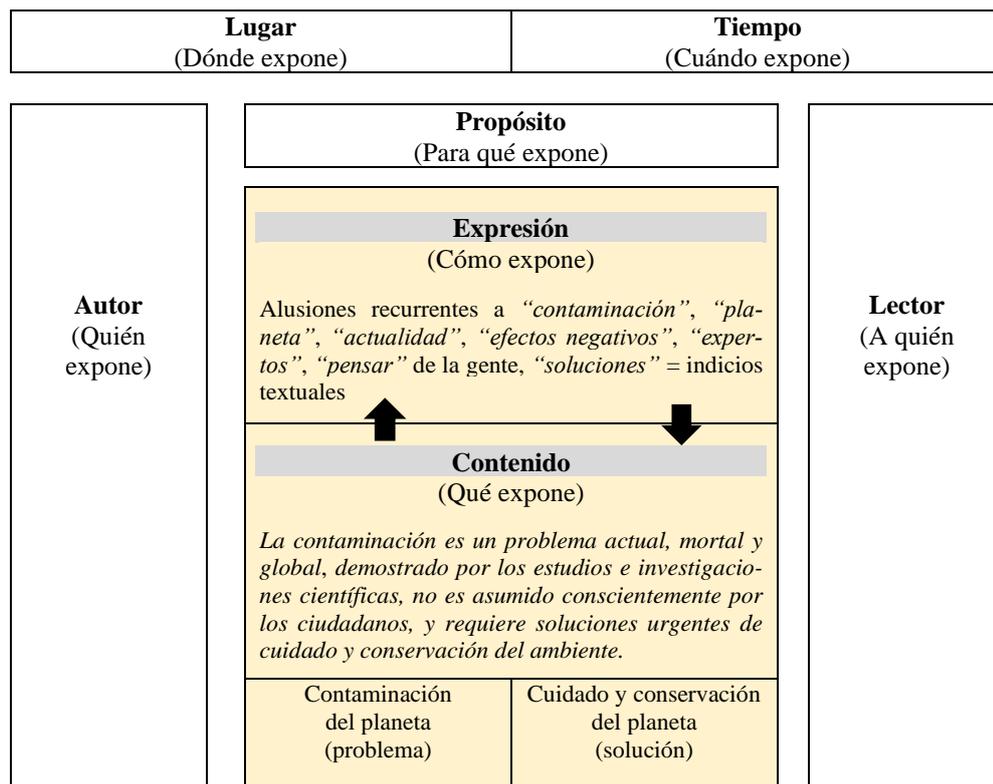


Gráfico 7. Componentes comunicativos del texto: expresión y contenido
Fuente: Elaboración propia (2018)

A partir de la unidad del *qué expone* y *cómo expone* se derivan las identidades del *autor* (quién expone) y del *lector* (a quién expone).

- *Quién expone* es: ¿alguien muy informado sobre la contaminación del planeta?, ¿alguien preocupado por la contaminación?, ¿un experto en el estudio de la contaminación?, ¿un ciudadano interesado en el tema de la contaminación? Todos los rasgos derivados de estos interrogantes constituyen la *identidad del autor*.
- *A quién se expone* es: ¿alguien desinformado de lo que ocurre con el ambiente?, ¿alguien sin información científica acerca de las causas que contaminan el ambiente?, ¿alguien importante en la solución del problema de la contaminación?, ¿alguien que debe cambiar su actitud y sus acciones respecto al ambiente?, ¿un ciudadano a quien informar y persuadir de la importancia de su rol en la solución del problema de la contaminación?, ¿una autoridad a quien le incumbe intervenir en el cuidado del ambiente? Todos los rasgos derivados de estos interrogantes constituyen la *identidad del lector*.

Cuando el texto es situado en el punto común, compartido, por un autor y un lector (con sus respectivas identidades), está revelando su *dimensión comunicativa*. El texto ya no se relaciona solamente con la realidad (el texto representa) sino que se relaciona con su productor y su receptor (el texto comunica).

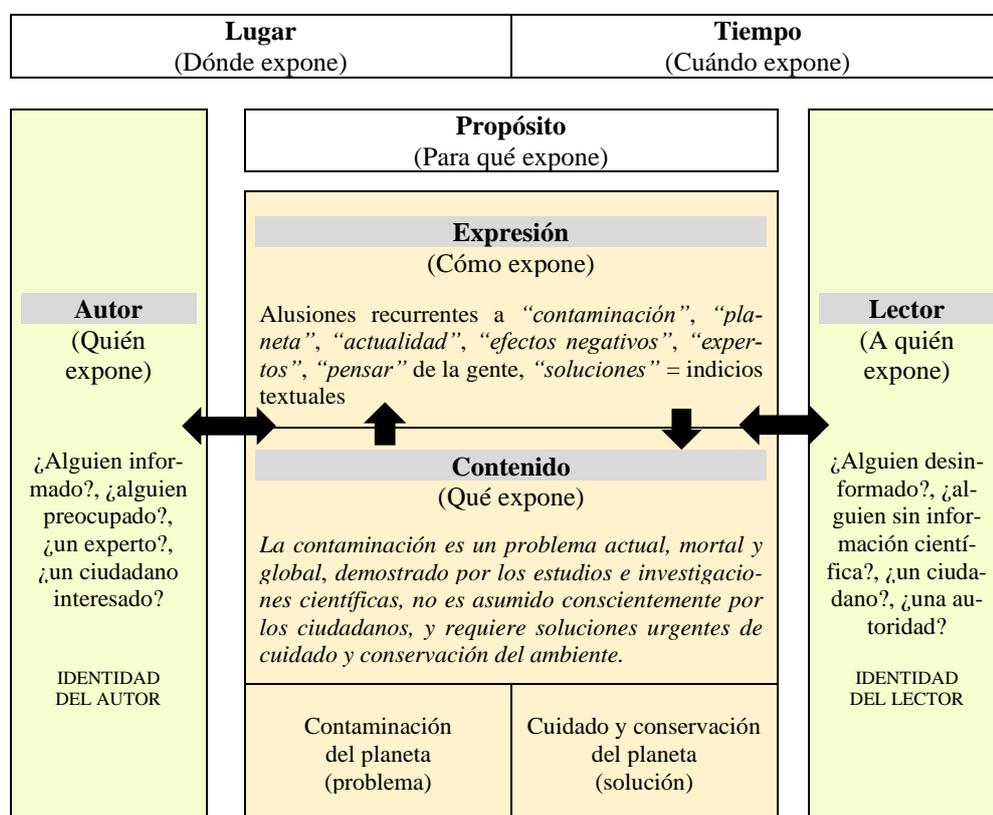


Gráfico 8. Componentes comunicativos del texto: expresión, contenido, autor y lector
Fuente: Elaboración propia (2018)

La captación de la función comunicativa del texto establece el paso para interpretar su condición *discursiva*, es decir, aquello que el texto hace en su vida social: el texto deviene en una estructura de expresión y contenido que cumple un rol instrumental en las prácticas sociales de los grupos sociales. Un factor de su dimensión discursiva es su *propósito comunicativo*: para qué se expone.

Por tanto, el estudiante lector ha de ser conducido a interpretar el propósito comunicativo del texto, en este caso: para qué se expone aclaratoriamente, qué busca el autor respecto al lector. ¿Cuál es el propósito expositivo del texto? La estructura aclaratoria del texto da una pista: el texto plantea un problema para proponer soluciones, y, además, dice que esas soluciones pasan por un

cambio en la conciencia ciudadana. Por ende, el propósito del texto es solamente ¿informar?, o ¿concientizar?, o, algo más: ¿concientizar para actuar?, ¿concientizar para cambiar las acciones de los ciudadanos respecto al cuidado y conservación del ambiente?

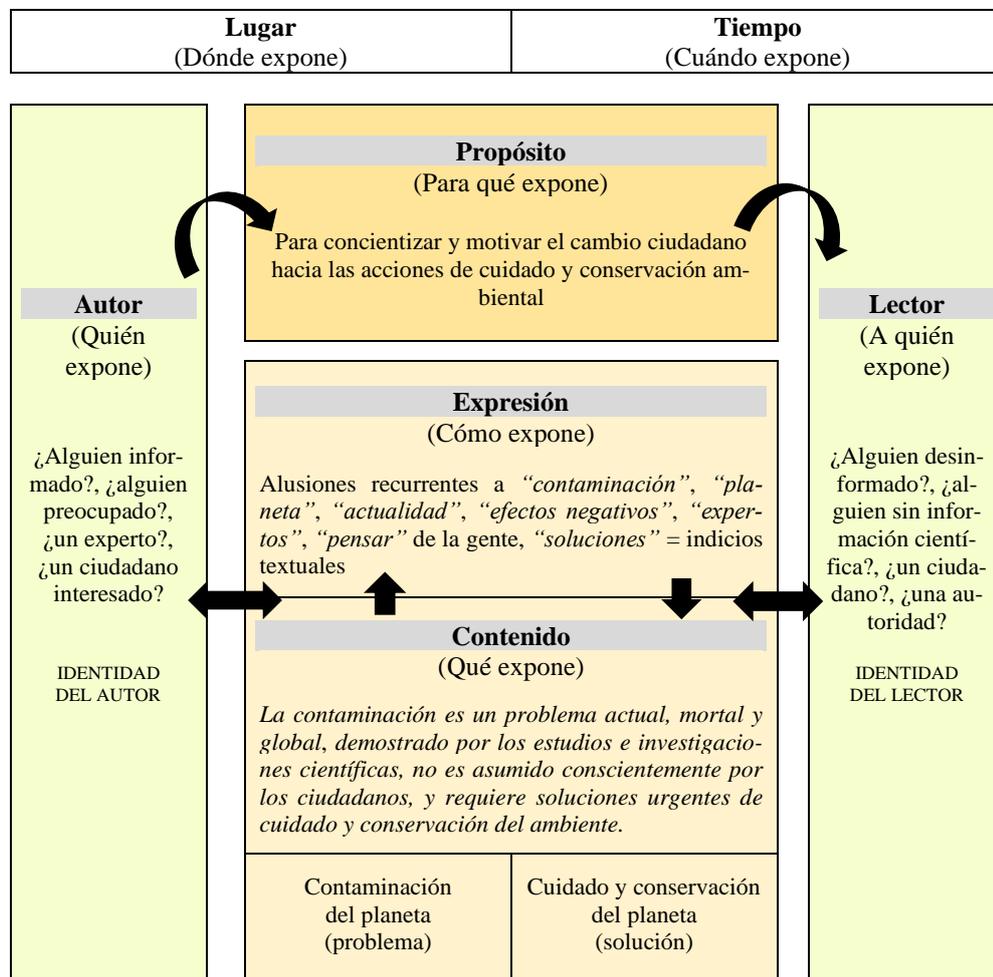


Gráfico 8. Componentes comunicativos del texto: expresión, contenido, autor, lector, propósito
Fuente: Elaboración propia (2018)

De igual modo, la captación del propósito comunicativo es el punto de apoyo para puntualizar los otros dos factores comunicativos: el *lugar* y *tiempo* de exposición. Todo texto se comunica en espacio social específico, y refleja los aspectos problemáticos de esos espacios. Asimismo, se comunica en un momento histórico particular y también se vincula con los asuntos de esas instancias temporales. La información aportada por los restantes componentes comunicativos sitúa el tema de la contaminación, los indicios textuales y las identidades y propósitos del autor y del lector, en un espacio social *mundial* y en un momento histórico *actual*.

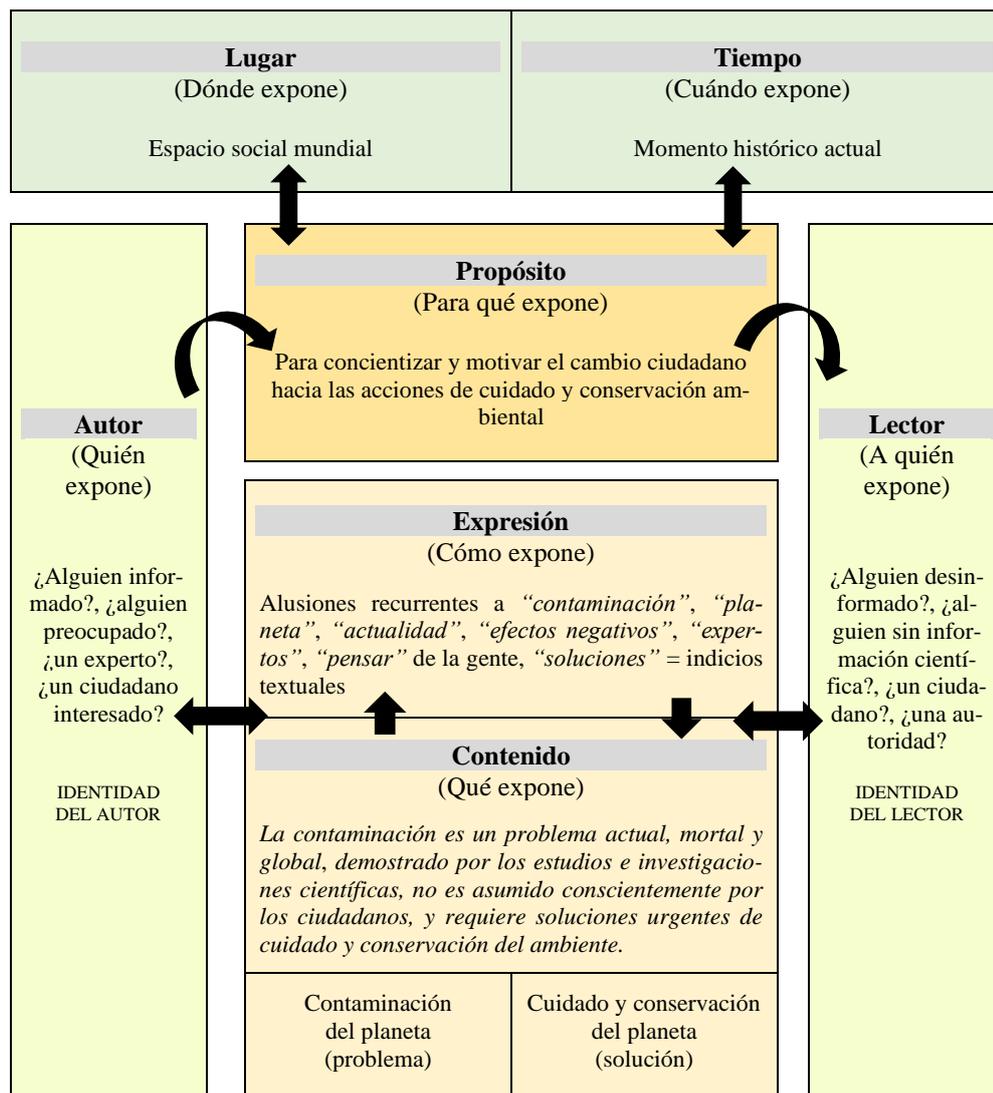


Gráfico 9. Componentes comunicativos del texto: expresión, contenido, autor, lector, propósito, lugar, tiempo
Fuente: Elaboración propia (2018)

Esta configuración comunicativa del texto constituye una dimensión de su interpretación, a nivel de explicación de su rol discursivo. La gradualidad de la construcción de cada componente se consolida en la caracterización total del texto. Esos componentes conforman el *contexto* del texto. Según esto, el interrogante a responder es: *¿Qué hace el texto en el contexto?*

Un autor informado y preocupado (autor) expone para un ciudadano desinformado e inconsciente (lector) acerca la gravedad de la contaminación del planeta, planteando soluciones (expresión / contenido), para concientizarlo y motivarlo hacia la puesta en práctica de acciones de cuidado y conservación ambiental (propósito), en un espacio social mundial (lugar) y en un momento histórico actual (tiempo).

Por tanto, el texto hace una toma de posición por las soluciones ciudadanas colectivas respecto a la problemática de la contaminación ambiental.

(b) Proponiendo los aspectos sociales en conflicto

Otra posibilidad lectora de determinar la *acción* del texto en el contexto es mediante la puesta en diálogo y discusión de los aspectos sociales relevantes formalizados en la estructura textual, aspectos que son contextuales y que ingresan en los espacios textuales. Es decir, dichos “aspectos textuales” refieren “aspectos sociales” (tópicos), los cuales, como todo hecho social, se manifiestan en términos de *conflictos* o *tensiones*, en relaciones de pugna. Hay cuatro tensiones en el texto.

Primera tensión: «problema» y «solución»

Una primera tensión se manifiesta entre los aspectos que marcan la estructura esquemática expositiva aclaratoria: el “problema” y la “solución”. La contaminación está planteada como problema planetario, y luego como solución en función de una práctica de cuidado y conservación ambiental. Esto es lo que dice el contenido estructurado del texto. Sin embargo, en estas instancia interpretativo-explicativa, es necesario que el estudiante lector sea conducido hacia la percepción de *qué intereses* están detrás de cada una de esa posición. Por ejemplo:

- *La contaminación del ambiente como problema:* ¿La contaminación es solamente un problema causado por el hombre? ¿O hay grupos económicos y empresariales cuyas actividades causan daño a la naturaleza, explotándola para comercializar sus productos? ¿Esa actividad de explotación de la naturaleza sin priorizar su cuidado, favorece la contaminación? ¿Se trata de una práctica capitalista? ¿Y la vida humana, no interesa? ¿Si el autor del texto es un experto o un alguien informado en la problemática de la contaminación ambiental, está tomando una posición de confrontación contra los intereses económicos?
- *El cuidado y conservación del ambiente como solución:* ¿El cuidado y conservación del ambiente es solamente una recomendación científica? ¿O es un acto de participación en una problemática social? ¿Las

acciones de cuidado y conservación deben basarse en la toma de conciencia? ¿Esa toma de conciencia debe basarse en los saberes de los expertos? ¿La solución solo tiene que ver con el ambiente o con la vida humana? ¿El texto opta por una ciudadanía responsable?

Segunda tensión: «saber de expertos» y «hacer ciudadano»

Una segunda tensión se da dentro de la contaminación como problema, expresada en el conflicto entre el “saber de los expertos” (explicación científica de sus causas y sus efectos) y el “hacer de los ciudadanos” (acción de descuido y maltrato del medio ambiente). Este desencuentro entre *un saber* (de un grupo pequeño de científicos) y *un hacer* (de un grupo grande de ciudadanos) da lugar a que la contaminación se manifieste como problema, pues el hacer de los ciudadanos se da por su carencia del saber de los expertos. Por tanto, el texto expositivo aclaratorio busca trasladar el saber de los expertos al saber de los ciudadanos, tal vez no todo el saber, sino aquel saber elemental que les permita una toma de conocimiento de la gravedad del problema y de su grado de responsabilidad en él.

- *El saber de los expertos:* ¿Por qué no se socializa con más intensidad y extensión? ¿Por qué no es tomado en cuenta por la colectividad? ¿Hay intereses que impiden que dicho saber se socialice, o sea conocido masivamente?
- *El hacer de los ciudadanos:* ¿Por qué tiende a dañar el ambiente? ¿Por qué no es responsable? ¿Por qué es inconsciente? ¿Hay conveniencias para que el hacer ciudadano sea irresponsable?

Tercera tensión: «inconciencia ambiental» y «conciencia ambiental»

Una tercera tensión se da en el paso del problema a la solución: la “inconciencia ambiental” (el ciudadano desconoce los procesos ambientales e ignora la gravedad de sus acciones respecto al ambiente) y la “conciencia ambiental” (el ciudadano conoce los procesos ambientales y sabe cuáles son los efectos

graves de sus acciones). Aquí se instala el cambio o transformación central que busca el texto: que el ciudadano pase de la inconciencia a la conciencia.

- *La inconciencia ambiental:* ¿Por qué existe inconciencia ambiental? ¿A quiénes les conviene que exista inconciencia ambiental? ¿A quiénes no les conviene que haya inconciencia ambiental? ¿Por qué la inconciencia ambiental es la principal causa de los daños ambientales?
- *La conciencia ambiental:* ¿Por qué se requiere de una conciencia ambiental? ¿A quiénes les conviene que exista conciencia ambiental? ¿A quiénes no les conviene que haya conciencia ambiental? ¿Por qué la conciencia ambiental ha de ser la principal causa del cuidado y conservación ambiental?

Cuarta tensión: «saber ciudadano» y «acción ciudadana»

Una cuarta tensión se da entre el “saber ciudadano” (la adquisición de una conciencia ambiental) y la “acción ciudadana” (la realización de acciones de cuidado ambiental). Es la tensión cuya resolución es la meta que busca el texto, pues ante el problema de la contaminación se busca que haya acciones ciudadanas de cuidado y conservación del ambiente, pero a partir de una toma de conciencia por parte de la colectividad, que incluye a ciudadanos propiamente dichos y a autoridades.

- *El saber ciudadano:* ¿Por qué es necesario un saber ciudadano respecto al cuidado y conservación del ambiente? ¿A quiénes les conviene que exista un saber ciudadano? ¿A quiénes no les conviene que haya un saber ciudadano? ¿Por qué el saber ciudadano es una condición previa para la acción ciudadana?
- *La acción ciudadana:* ¿Por qué se requiere de acciones ciudadanas conscientes respecto al cuidado y conservación ambiental? ¿A quiénes les conviene que existan buenas acciones ciudadanas de cuidado y conservación ambiental? ¿A quiénes no les conviene?

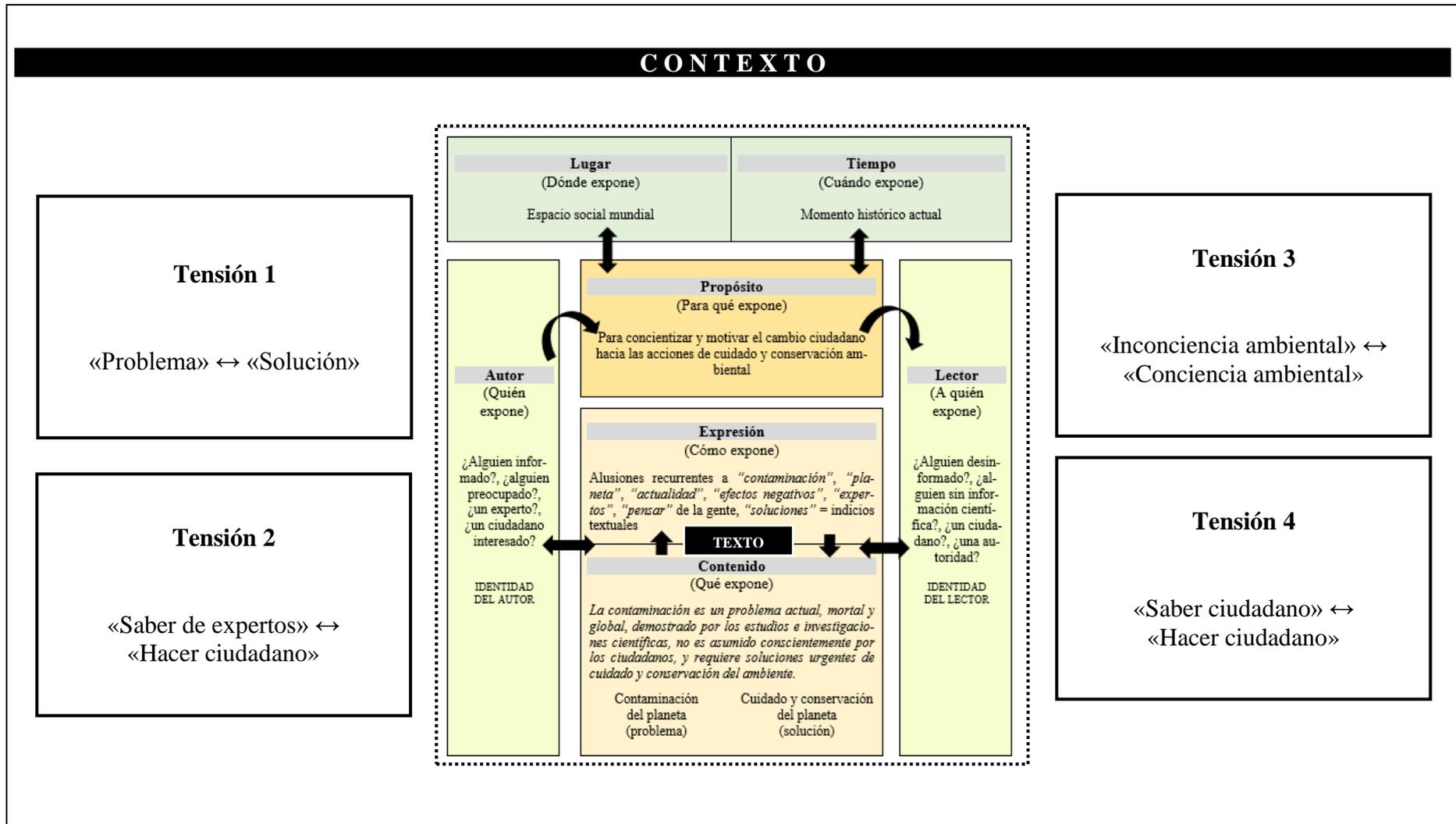


Gráfico 10. Texto y contexto
Fuente: Elaboración propia (2018)

3.2.3.3. Secuencia lectora final

La secuencia lectora final marca el punto de llegada del proceso formativo lector respecto al desarrollo de la capacidad de interpretación de textos escritos. Es una secuencia posterior a la secuencia central de formación lectora. Por lo tanto, didácticamente la secuencia final se propone situar al estudiante en una instancia de extensión y aplicación de los saberes obtenidos en el encuentro directo del estudiante lector con el texto-base. Acorde con este sentido didáctico de la secuencia final, las estrategias planteadas son dos: *estrategia extensiva* y *estrategia agentiva*.

- ***Estrategia extensiva***

La estrategia extensiva consiste en ampliar (extender) la comprensión de los asuntos centrales del texto base, utilizando otros textos (intertextos), para establecer interrelaciones y percibir las distintas maneras en que los “asuntos” se textualizan en otros discursos (periodísticos, científicos, históricos, publicitarios), o, para entender cómo dichos asuntos se reiteran en situaciones dadas en otras realidades sociales.

La estrategia extensiva incide en la conexión del texto con otros textos. En esa conexión, los asuntos del texto leído son profundizados y ampliados comprensivamente, el estudiante lector halla y contacta con nuevas versiones acerca de los asuntos interpretados en la secuencia lector central. Estas nuevas versiones traen consigo ratificaciones o modificaciones respecto a los sentidos construidos en la secuencia central. La extensión lectora hacia los otros textos depende del grado de interpretación que se haya dado en el texto base.

A través de los intertextos los estudiantes lectores “extienden” su mirada acerca de la *contaminación ambiental* (el problema planetario), la *inconciencia ciudadana* (desconoce el problema), la *conciencia ciudadana* (conocer el problema), o la *acción ciudadana* (intervenir el problema).

Para cada asunto, el profesor y los estudiantes lectores deben seleccionar y leer un conjunto de intertextos. En el Cuadro 28 se presenta una propuesta de variados textos hábiles para la extensión lectora.

| n.º | Asunto textual | Intertextos | | |
|-----|--------------------------|---------------------|--|--|
| 1 | Contaminación planetaria | Documental | “Las ciudades más contaminadas del mundo: ciudades irrespirables” | https://www.youtube.com/watch?v=ihE2ZBAIUCM |
| | | Informe | “Coca-Cola, Pepsi y Nestlé, las multinacionales que más contaminan océanos con plástico” | https://www.annurvtv.com/nota/53477?fbclid=IwAR1ti4Hz78x8389tmeCFqxYMB2s4H6MQQCZXMqH4v8WMBdohjWgZ_V6DscE |
| 2 | Inconciencia ciudadana | Post | Chiclayo Denuncia. | https://www.facebook.com/chiclayodenuncia/ (12 enero 2019) |
| | | Artículo de opinión | “Inconciencia ambiental ciudadana” | https://imprensa.prensa.com/opinion/Inconciencia-ambiental-ciudadana_0_2823467778.html (La Prensa, 20 enero 2019) |
| | | Noticia | “Gobierno regional y MPCh firmarán convenio para recoger toneladas de basura” | https://diariocorreo.pe/edicion/lambayeque/chiclayo-gobierno-regional-y-mpch-firmaran-convenio-para-recoger-toneladas-de-basura-865813/ (Correo, 20 enero 2019) |
| | | Spot | “Cuidemos el planeta...” | Facebook |

Cuadro 28. Panel de intertextos para la extensión lectora
Fuente: Elaboración propia (2018)

Cada intertexto demanda un trabajo dialógico, basado en la lectura compartida, y en la resolución de un sistema de interrogantes formuladas en torno a los aspectos centrales de cada texto. Se puede optar por incidir en los indicios textuales de cada texto, o directamente interpelar los aspectos centrales de cada uno de los textos, pues la intención consiste e intertextualizar los resultados interpretativos del texto base.

La lectura de cada intertexto se acompaña de un instrumento de trabajo, en que los estudiantes lectores exponen sus aportes de lectura. Nuevas inferencias y nuevos sentidos configuran otro nivel de interpretación, esta vez, construida desde la pluralidad textual.

(i) *Extensión lectora acerca de la ‘contaminación ambiental’*



Las ciudades mas contaminadas del mundo: Ciudades irrespirables

Las ciudades más contaminadas del mundo: Ciudades irrespirables

<https://www.youtube.com/watch?v=ihE2ZBAIUCM>

Preguntas

- *Explicar este conflicto (tensión): necesitamos aire limpio para vivir y necesitamos desarrollo económico.*

.....
.....
.....
.....

- *¿Por qué la contaminación del aire es un problema mortal (letal)?*

.....
.....
.....
.....

- *Cómo se explica (científicamente):*

- a) *¿La relación entre la producción de carbón y el problema pulmonar [en la India]?*

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

b) *¿La relación entre el tráfico del transporte público (partículas diésel) y el problema respiratorio [en París, Francia]? ¿Es Francia un “país dieselizado”?*

.....
.....
.....
.....
.....
.....

c) *¿La relación entre los gases emitidos por el transporte público y el problema pulmonar [en Sao Paulo, Brasil]?*

.....
.....
.....
.....
.....

d) *¿La relación entre el smog y la salud respiratoria [en Pekín, China]? ¿Por qué se dice que en este país persiste un problema de toma de conciencia? ¿Qué impacto tuvo en la conducta ciudadana china un documental emitido acerca de la contaminación atmosférica?*

.....
.....
.....
.....
.....
.....

e) *¿Qué cambios se han producido entre 1990 y 2015 acerca del transporte público que consume combustible con plomo y la calidad del aire [¿Ciudad de México, México]? ¿Qué factor social va en contra de las políticas estatales que promueven el cuidado del aire? ¿Qué rol cumplen los líderes medioambientales?*

.....
.....
.....
.....
.....
.....

f) *¿Cómo se da el liderazgo ciudadano respecto al cuidado medioambiental [¿Berlín, Alemania]? ¿En qué consiste el plan anticontaminación?*

.....
.....
.....
.....
.....

g) *En el Estado de California [EE. UU.], ¿cuál es la experiencia respecto a su política de “aire limpio”? ¿Aun así, qué ocurre en Los Ángeles?*

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- *¿Qué dice la Organización Mundial de la Salud acerca de la contaminación del aire? ¿Qué propone para garantizar la salud pública? ¿Cuál es el poder que tienen el conocimiento científico para enfrentar el problema de la contaminación atmosférica?*

.....
.....
.....
.....

- *Los científicos de Boulder (EE. UU.), ¿cómo explican el problema de la contaminación atmosférica mundial, en el caso del gas de ozono?*

.....
.....
.....

- *¿En qué consiste la propuesta de “gobernanza mundial del aire”?*

.....
.....
.....

- *¿Las propuestas de solución al problema de la contaminación el aire, se relacionan con las propuestas de solución leídas en el texto base?*

.....
.....
.....

Cuadro 29. Instrumento de extensión lectora
Fuente: Elaboración propia (2018)

Cola-Cola, Pepsi y Nestlé, las multinacionales que más contaminan los océanos con plástico

Un informe demuestra que las grandes corporaciones son las que más contribuyen a la contaminación del mar.

Tendencias



https://www.annurtv.com/nota/53477?fbclid=IwAR1ti4Hz78x8389tmeCFqxYMB2s4H6MQQCZXMqH4v8WMB-dohjWgZ_V6DscE

Preguntas

- *¿Qué son los plásticos de un solo uso?*
.....
.....
.....
.....
- *¿Por qué se dice que Coca-Cola, Pepsi y Nestlé son “multinacionales”?*
.....
.....
.....
.....
- *Según las imágenes mostradas en el vídeo, ¿qué características tiene la contaminación ambiental?*
.....
.....
.....
.....
- *¿Por qué el plástico de un solo uso, contamina el océano?*
.....
.....
.....
.....

- *¿Por qué las multinacionales contribuyen a contaminar el ambiente? ¿Se relaciona la actitud de las multinacionales con lo mostrado en la imagen siguiente?*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Página de Facebook Colectivo Dignidad Ambiental (10 enero 2019)
<https://www.facebook.com/ColectivoDignidadAmbiental/photos/a.876671149102674/1529539050482544/?type=3&theater>

Cuadro 30. Instrumento de extensión lectora
Fuente: Elaboración propia (2018)

(ii) *Extensión lectora acerca de la ‘inconciencia ciudadana’*



<https://www.facebook.com/chiclayodenuncia/>

Preguntas

- *En el post, ¿a qué llama “falta de cultura ciudadana”?*
.....
.....
.....
.....
- *¿Por qué dicha acción corresponde a “malos vecinos”?*
.....
.....
.....
.....
- *¿Se justifica la acción de los recicladores: “pretender convertir en un basural” una “zona ya limpia”? ¿Es un acto de inconciencia ciudadana o de necesidad laboral?*
.....
.....
.....
.....

Cuadro 31. Instrumento de extensión lectora
Fuente: Elaboración propia (2018)

AGENTES DEL CAMBIO

Inconsciencia ambiental ciudadana

Arturo Rebolón | opinion@prensa.com 23 abr 2010 - 00:00h



Ayer conmemoramos el "Día de la Tierra", un día para mirar en retrospectiva cómo ha sido nuestra conducta con respecto a nuestro planeta: si hemos sido amigables o contaminantes, si hemos permitido calladamente que otros contaminen lo que nos pertenece a todos, si hemos dedicado un momento a tratar de educar –y crear conciencia– a algún agresor del planeta, para que deje de serlo.

No podemos considerar nuestra vida completa si no cambiamos la mentalidad de alguien que deteriora el ambiente en nuestro planeta, y si no hemos sembrado y cuidado un árbol hasta verlo crecer.

Hay muchos tipos de humanos contaminantes: el ignorante, que no mide sus actos y



Resumen de noticias sobre la JMJ 2019

Activar Windows
Ve a Configuración para

https://impresa.prensa.com/opinion/Inconsciencia-ambiental-ciudadana_0_2823467778.html

Preguntas

- *¿Por qué el autor dice que él “busca un cambio de mentalidad”?*
.....
.....
.....
- *¿Qué tipo de humanos “contaminantes” hay? ¿Cómo se caracteriza cada uno de esos tipos?*
.....
.....
.....
.....
- *¿Alguno de esos tipos contaminantes se relaciona con las acciones de las multinacionales Coca-Cola, Pepsi y Nestlé (vistos en un texto anterior)? ¿Tú conducta ante el ambiente se identifica con algunos de esos tipos contaminantes?*
.....
.....
.....
.....
- *¿Por qué es obligación del Estado contrarrestar estas inconsciencias ambientales? ¿Estás de acuerdo con las acciones educativas que se proponen? ¿Por qué?*
.....
.....
.....
.....

Cuadro 31. Instrumento de extensión lectora
Fuente: Elaboración propia (2018)

(iii) *Extensión lectora acerca de la ‘conciencia y acción ciudadana’*

Gobierno regional y MPCh firmarán convenio para recoger toneladas de basura
El acuerdo será firmado este lunes ante el álgido problema que atraviesa la limpieza pública en Chiclayo

LO MAS LEIDO

- 1 Policía abatía a dos delincuentes armados que lo asaltaron en Carabayillo (VIDEO)
- 2 Adolescente fue enterrada viva tras defenderse de hombre que intentó abusar de ella
- 3 Eclipse lunar 2019: FECHA y HORA para ver la luna roja en Perú
- 4 MML responde sobre caso de presunta destrucción de alpaca en Parque Huinacocha
- 5 Estos son las fechas para comprar vuelos baratos en el 2019
- 6 Yviana Erazola posa en bikini tres meses después de dar a luz (FOTO)
- 7 Hombre condenado por violar a niña de 14 años fue hallado muerto en penal de Chiclayo
- 8 Linoño viaja a Trujillo con la esperanza de encontrar pareja de baile para Concurso de Matinera (FOTO)
- 9 Jefferson Farfán: así se enamoró de Ivana Yturbe en parodia de 'El Wasap de JB'
- 10 Martín Vizcarra asistió a celebración de

<https://diariocorreo.pe/edicion/lambayeque/chiclayo-gobierno-regional-y-mpch-firmaran-convenio-para-recoger-toneladas-de-basura-865813/>

Preguntas

- *En el texto base, el autor proponía que la solución de la contaminación ambiental implicaba la acción colectiva de autoridades y ciudadanos. ¿Esta noticia se refiere a una de esas acciones colectivas? ¿Por qué?*
.....
.....
- *¿Por qué se llama “Convenio de Cooperación Interinstitucional”? ¿Cuáles son las principales acciones de ese convenio?*
.....
.....
- *¿A qué se llama “trabajo de sensibilización”? ¿Con qué acción ciudadana se relaciona esa “sensibilización”?*
.....
.....
- *¿Por qué el autor de la noticia hace mención a la “promesa”? ¿Su actitud es de credibilidad? ¿Por qué no expresa o declara una absoluta credibilidad en los efectos del Convenio?*
.....
.....

Cuadro 32. Instrumento de extensión lectora
Fuente: Elaboración propia (2018)



Preguntas

- *¿Por qué el joven habla de la “descomposición” de una variedad de productos?*
.....
.....
.....
.....
- *¿Por qué es importante el tiempo de descomposición de los productos?*
.....
.....
.....
.....
- *¿Cómo se relaciona el “consumismo” con la “contaminación” y la “sobrevivencia humana”?*
.....
.....
.....
.....
- *¿Cómo funcionaría el reciclaje? (Tener en cuenta que el reciclaje es propuesto como una acción alternativa para conservar el bienestar del planeta).*
.....
.....
.....
.....

Cuadro 33. Instrumento de extensión lectora
Fuente: Elaboración propia (2018)

- ***Estrategia agentiva***

La estrategia agentiva consiste en promover la acción del estudiante lector en su entorno, dándole opciones de realizar actividades ligadas a su ejercicio de ciudadanía, a partir de su formación lectora. La acción social del estudiante, como sujeto social, es asumida como *agencia*. La *agencia* es un concepto emancipatorio construido por las ciencias sociales para designar un nuevo sentido de la acción social. La agencia es “la propia acción y la propia capacidad de actuar” del sujeto (Ema López, 2004, p. 13), y el sujeto-agente, es un actor situado en contextos concretos estructurados y estructurantes” (Ema López, 2004, p. 14). Giddens plantea la agencia no como la intención del sujeto de hacer las cosas, sino de su capacidad de hacerlas, destacando, de tal modo, la condición del poder como facto que caracteriza a la agencia. Para Giddens, “agencia se refiere a los eventos de los cuales un individuo es un autor, en el sentido de que un individuo podría, en cualquier fase una secuencia dada de conducta, haber actuado de manera diferente” (cit., en Ema López, 2004, p. 15). En este orden, “la acción es entendida como la actuación de un agente en el mundo para introducir una novedad en él” (Ema López, 2004, p. 16). La estrategia agentiva, en este orden de cosas, es una ampliación de las condiciones interactivas de la lectura.

Mediante la estrategia lectora agentiva se pretende que el estudiante lector pase del plano de los saberes concretos (por ejemplo, conoce sobre la contaminación ambiental), al plano de los saberes objetivados (por ejemplo, actúa en el cuidado y conservación ambiental), es decir, el estudiante lector participa en la acción social, asume roles protagónicos en los escenarios sociales, se involucra activamente en los procesos reales concretando en hechos los resultados de su formación lectora, en este caso, una formación lectora interpretativa. La agencia es la marca de identidad del estudiante que conscientemente, a partir de su práctica lectora, toma posición protagónica e innovadora en los ámbitos de las tensiones sociales.

A través de la estrategia agentiva, el estudiante no solo tiene una formación lectora textual, sino, principalmente, una formación lectora contextual. Si la secuencia lectora central sitúa al estudiante frente al texto, la secuencia lectora final lo ubica frente al contexto, entendido, esta vez, como entorno en que se entretrejen situaciones sociales en conflicto. Clemente Limuesa y Domínguez Gutiérrez (1999), anotan:

La creación de contextos escolares, de discursos compartidos, pasa por aprovechar las experiencias de los sujetos, externas a lo escolar; sólo teniendo ese puente, la creación de esos contextos escolares y de esos lenguajes compartidos tendrá significado para el que aprende, en un doble sentido, porque se parte de la experiencia social y porque el aprendizaje escolar revierta de nuevo en esa experiencia social y no se convierta en un mundo cerrado e incomunicado. (pp. 129-130).

No perder de vista que el tránsito de las interpretaciones textuales a las acciones contextuales ha de realizarse portando las bases inferenciales y explicativas asimiladas en la secuencia lectora central. Los textos e intertextos aportan distintas versiones acerca de la realidad, y esa carga de contenido procesado opera como punto de apoyo para la función lectora agentiva. Vale decir, la agencia exige un estudiante lector con bases interpretativas (identificación-inferencia-explicación) respecto a los asuntos y referentes leídos en el texto base.

Si la estrategia extensiva marca la salida lectora conectando al estudiante lector con un sistema de intertextos, la estrategia agentiva marca dicha salida involucrando al estudiante lector con las mismas situaciones contextuales. En ambos casos, el desarrollo de las capacidades lectoras extiende sus espacios de aplicación y transformación práctica.

La agencia lectora puede seguir dos vías de realización: *a*) el estudiante lector actúa como participante social en situaciones comunitarias de desempeño oral y escrito; *b*) el estudiante lector actúa como participante en situaciones de promoción social.

(i) Agencia lectora en desempeños orales y escritos

Bajo un enfoque integrador de lectura-escritura-oralidad, en la instancia estratégica agentiva el estudiante lector dispone de una base informativa adecuada que le permite participar en situaciones de *desempeño expositivo oral y escrito*. Es decir, la lectura se integra en la oralidad y la escritura.

Lo leído hasta la etapa extensiva pasa a ser hablado y escrito, no como eventos estrictamente escolarizados, de aula, sino fundamentalmente como eventos desescolarizados, abiertos a la vida comunitaria en general, espacios en que el estudiante lector ejerce protagónicamente roles de ciudadanía a través de las funciones orales y escritas.

Las exposiciones oral y escrita ejercen funciones *referenciales*, es decir, designan situaciones y procesos del mundo natural, humano y social. En esta propuesta, por ejemplo, la realidad referenciada es la “contaminación planetaria”. Esta constatación significa que el estudiante lector está en capacidad de hablar y escribir sobre la contaminación del planeta en escenarios comunitarios.

El estudiante lector se desempeña como expositor oral y escrito proponiendo sistemáticamente sus percepciones acerca del tema-problema (contaminación ambiental), socializa su saber acumulado, en interacción con nuevos interlocutores comunales, no solo escolares.

Los desempeños agentivos orales y escritos se enmarcan necesariamente en sendos géneros discursivos, los cuales son seleccionados consensualmente por docente y estudiantes dentro de un amplio repertorio de posibilidades textuales y discursivas:

- *Presentación oral, conversatorio, entrevista, charla, debate, coloquio, lectura oral* (en el campo de los géneros discursivos orales).
- *Ensayo explicativo, informe, artículo de opinión, editorial, comentario* (en el campo de los géneros discursivos escritos).

Los géneros discursivos orales y escritos se seleccionan según su pertinencia formativa y de acuerdo con las condiciones reales de su ejecución. Sea tal o cual el género discursivo oral y escrito elegido, el estudiante lector actúa como *expositor*, pues, aquí, la “exposición” no es asumida en sentido restrictivo, sino más bien, en sentido amplio, toda vez que designa los desempeños comunicativos cuyos fines prácticos consisten en “poner fuera” (ex-poner) los saberes que un interlocutor específico tiene y dispone acerca de un tema. Por ende, la “exposición” es una acción comunicativa que “al poner fuera” un saber, lo hace público.

Esa puesta en público puede ser en cualquiera de las formas tipológicas textuales: narración, explicación, argumentación, descripción, conversación. Es decir, el estudiante lector tiene las opciones de “exponer” *narrando, explicando, argumentando, describiendo, conversando*.

La exposición oral

La exposición oral es una modalidad discursiva en que el estudiante lector habla organizadamente acerca de un determinado tema, esta vez, ante interlocutores comunitarios, en situaciones de interés colectivo. La presencia de un interlocutor ciudadano, masivo, le da sentido agentivo a dicha exposición. El desempeño oral, fortalecido por la lectura, cumple funciones de comunicación socialmente relevante, pues el estudiante expositor “conoce” el tema y tiene la intención y la acción de “hacerlo conocer” a un colectivo de interlocutores: un estudiante conocedor de la problemática ambiental planetaria expone su saber a ciudadanos que deben transformar sus conciencias y acciones a partir de la interiorización del saber expuesto.

Discursivamente, la exposición oral agentiva puede realizarse con propósitos *explicativos* (demostrativos) o *argumentativos* (persuasivos).

- Por la *oralidad explicativa*, el estudiante lector *demuestra* a sus interlocutores aspectos que estos desconocen acerca de *un tema*: la ‘contaminación ambiental’. En este tipo de oralidad el estudiante lector le *aclara* a sus interlocutores los pormenores de la contaminación ambiental, por ejemplo, las diversas formas y los letales efectos de la contaminación del aire en la salud respiratoria de las personas, sobre todo, en las grandes ciudades del mundo, con particular atención en las ciudades locales. Esos pormenores se basan obviamente en los aportes de los estudios científicos, información a la que los estudiantes expositores han accedido mediante el proceso lector interpretativo estratégicamente hasta aquí recorrido. Es claro, que el texto base dejó el mensaje que los ciudadanos no han conformado una cultura colectiva respecto al cuidado ambiental. Ante dichos ciudadanos interlocutores que requieren ser informados, el estudiante expositor se posiciona como un sujeto-agente *que sabe* y que *les hace saber* explicativamente el problema. La conexión directa del estudiante con interlocutores comunitarios hace de él un expositor agentivo.

El desempeño oral explicativo puede ser realizado en una variedad de eventos discursivos, por ejemplo, como *presentación oral* (vía red social), *entrevista* (vía radial), *charla* (vía red social). Los desempeños agentivos orales se inscriben en

distintas configuraciones discursivas, y la incorporación del estudiante lector en el dominio de tal o cual género discursivo constituye una dimensión de su fortalecimiento comunicativo. No se trata solamente de saber qué y cómo exponer, sino de insertar esa práctica en un conjunto de normas sociales que convencionalmente configuran esa exposición como una práctica discursiva.

La ejecución de la oralidad explicativa se adecua al siguiente patrón secuencial de exposición:

- a) *Plantear el tema*: se propone el asunto de la exposición oral, es decir, el sector de realidad al que se hará referencia, por ejemplo, ‘la contaminación del aire en el mundo’.
- b) *Problematizar el tema*: se interroga cognoscitivamente el tema para hurgar en los componentes internos de su manifestación, o en sus dimensiones poco accesibles al saber del interlocutor, por ejemplo, ¿por qué la producción de carbón es un contaminante del aire?, ¿por qué las partículas diésel también emitidas por el transporte público contaminan el aire?, ¿por qué el smog es igualmente un contaminante?, ¿qué efectos ejercen en la salud respiratoria?, ¿cómo solucionar los efectos mortales que la contaminación del aire genera en la salud pública?
- c) *Explicar cada problema*: se plantea las respectivas explicaciones, demostraciones o aclaraciones de cada una de las interrogantes de la problematización, todo ello, sobre la base de razones y evidencias científicas, y de las necesidades sociales y humanas de contar con una óptima salud pública.
- d) *Derivar conclusiones evaluativas*: se establecen las ideas que sintetizan las explicaciones, realizando valoraciones de lo explicado.

Este patrón secuencial oral explicativo se pone en acción comunicativa según las normas formales de exposición oral y según los estilos y performances de los expositores.

Exposición oral *explicativa*
(Estructura secuencial)

Tema: Conciencia ambiental

Equipo de expositores

Expositor 1:

Expositor 2:

Expositor 3:

Expositor 4:

Fecha:

Lugar:

Hora:

Secuencia 1: Planteamiento del tema

.....
.....
.....

Secuencia 2: Problematización del tema

.....
.....
.....

Secuencia 3: Explicación de cada problema

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Secuencia 4: Conclusión evaluativa

.....
.....
.....

Fuentes consultadas:

.....
.....
.....

Cuadro 34. Patrón explicativo para exposición oral
Fuente: Elaboración propia (2018)

- Por la *oralidad argumentativa*, el estudiante lector debe *convencer* a sus interlocutores comunitarios acerca de su toma de posición ante una situación controversial implicada en la problemática de la contaminación ambiental. Para argumentar oralmente debe partirse de una situación controversial. La situación de argumentación “nace acerca de una *controversia* acerca de un tema” (Dolz y Pasquier, 1996, p. 9); se argumenta para transformar las opiniones de los otros: “La argumentación puede considerarse como un diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones” (Dolz y Pasquier, 1996, p. 9). Mediante la exposición oral argumentativa el estudiante lector discute las ideas de otros respecto a un tema común, de ahí su orientación y sentido controversial. Si, de un lado, la explicación aclara un tema (aporta demostraciones), de otro lado, la argumentación discute una idea (aporta razones). Las mismas demostraciones de la explicación pueden ser utilizadas como razones de la argumentación, pues la exposición oral se basa en los saberes construidos por la ciencia respecto al problema de la contaminación ambiental.

Igualmente, el desempeño oral argumentativo puede ser realizado en una variedad de eventos discursivos, por ejemplo, como *foro*, *conversatorio* o *debate* (vía red social), espacios de intercambio y discusión acerca de un tema controversial. El estudiante lector, de igual modo, al incorporarse en el dominio de tal o cual género discursivo de discusión oral, fortalece su desempeño comunicativo, esta vez, como capacidad para participar en situaciones controversiales que requieren de un despliegue argumentativo.

La ejecución de la oralidad argumentativa se adecua al siguiente patrón secuencial de exposición:

- a) Plantear la tesis*: el orden argumentativo implica proponer, en primer término, la tesis o idea a defender; la tesis expresa la idea-base en la toma de posición del expositor respecto al asunto que se discute. La tesis siempre actúa en oposición a otra tesis (antítesis). Por ejemplo, ante el tema de la contaminación ambiental puede generarse la controversia entre quien dice que ‘la contaminación no tiene ninguna vinculación con los intereses del

mercado (antítesis), y quien dice que ‘la contaminación es causada en gran parte por las operaciones mercantilistas generadoras de utilidades’ (tesis).

- b) Desarrollar los argumentos:* la tesis no solo debe ser planteada sino sustentada, es decir, sostenida por un conjunto de razones o justificaciones que respalden su validez. Las razones que defienden una tesis son los *argumentos*. Sin bases argumentales las tesis se debilitan y pierden fuerza persuasiva. Los argumentos son otras ideas cuyo rol consiste en apoyar la certeza de la tesis. Pero, aún más, los argumentos mismos también requieren de otros reforzadores que los avalen: las *evidencias*. Un argumento sin el respaldo de evidencias también está sujeto a debilitamiento, de ahí que la fuerza del proceso argumentativo se construye en la relación *tesis-argumentos-evidencias*. Por ejemplo, la tesis ‘la contaminación es causada en gran parte por las operaciones mercantilista en la explotación de los recursos de la tierra’, puede ser defendida con argumentos como ‘la producción de carbón es rentable y no tiene en cuenta sus efectos mortales en la salud respiratoria’, ‘el mercado de automóviles no toma en cuenta las posibilidades de aumento de emisión de partículas diésel que afectan la salud respiratoria’. Estos argumentos, respectivamente pueden ser avalados por las siguientes evidencias: ‘el aire es contaminado por la producción de carbón en la India’ (un caso), ‘el aire es contaminado por la emisión de partículas diésel en París’ (otro caso). Estas evidencias dan cuenta de las dimensiones globales del problema y de los peligros para la salud pública en las grandes ciudades. En la exposición de los argumentos y las evidencias se manifiesta el dominio de los resultados formativos lectores generados en los estudiantes expositores.
- c) Derivar conclusiones:* las conclusiones son las reafirmaciones de la misma tesis, pero luego de haber pasado por el filtro y peso de los argumentos y las evidencias. Las conclusiones son la misma tesis, pero en su dimensión de *síntesis*, son, por tanto, ideas que reposicionan la tesis con la garantía de tener validez argumentativa. Aun así, las conclusiones se exponen sin cerrar el debate, pues siempre habrá opciones o vías abiertas para revitalizar las discusiones.

Exposición oral *argumentativa*
(Estructura secuencial)

Tema: Las empresas multinacionales y la conservación ambiental

Equipo de expositores:

Expositor 1:

Expositor 2:

Expositor 3:

Expositor 4:

Fecha:

Lugar:

Hora:

Secuencia 1: Planteamiento de la hipótesis

.....
.....
.....

Secuencia 2: Desarrollo de los argumentos que sustentan la tesis

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Secuencia 3: Derivación de conclusiones

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Fuentes consultadas:

.....
.....
.....

Cuadro 35. Patrón argumentativo para exposición oral
Fuente: Elaboración propia (2018)

La exposición escrita

La exposición escrita es una modalidad discursiva en que se expone mediante la escritura información organizada acerca de un determinado tema. En esta propuesta, este tipo de exposición tiene sentido agentivo porque el estudiante lector escribe para lectores comunitarios luego de haber pasado por las instancias explicativas o argumentativas de la exposición oral. Vale decir, luego de haber expuesto oralmente en eventos comunitarios de exposición explicativa y argumentativa sobre la ‘contaminación ambiental’, el estudiante lector ingresa en un momento formativo agentivo de productor de textos expositivos, o, de expositor que explica y argumenta por escrito acerca del tema oralizado.

Discursivamente, como se ha dicho, la exposición escrita también puede realizarse con propósitos *explicativos* o *argumentativos*. La autoría es individual.

- Por la *escritura explicativa*, el estudiante lector escribe para *demostrar* a sus interlocutores comunitarios, determinados aspectos que él quiere aclarar acerca de un tema. Esta escritura cumple un rol docente, usa todos los recursos de tono divulgativo (ejemplificaciones, comparaciones, analogías, figuraciones) para hacer accesible a todo tipo de lector su mensaje explicativo. Esta escritura también sigue el patrón secuencial explicativo que rigió para la oralidad: **a)** plantear el tema; **b)** problematizar el tema; **c)** explicar cada problema; **d)** derivar conclusiones evaluativas.
- Por la *escritura argumentativa*, el estudiante lector escribe para *convencer* de la validez de su tesis y argumentos, a sus interlocutores comunitarios. Es una escritura de defensa de un punto de vista, y también sigue el patrón secuencial básico de la argumentación oral: **a)** plantear la tesis; **b)** desarrollar los argumentos; **c)** derivar conclusiones.

Las escrituras explicativa y argumentativa, manteniendo sus respectivos patrones secuenciales, pueden tomar forma de *informe*, *comentario* (escritura explicativa), *artículo de opinión*, *editorial* (escritura argumentativa), todas ellas dirigidas a lectores comunitarios, para lo cual, esos textos deben incluirse en distintos medios de distribución escrita: boletines, dípticos, revistas, blogs, Facebook.

(ii) *Agencia lectora en desempeños de promoción social*

La agencia lectora no solo se concreta con prácticas de *acción expositiva oral y escrita*, en sus formas textuales básicas de explicación y argumentación, sino también se hace efectiva mediante la *acción promocional*.

El concepto de *acción promocional* se sitúa en la línea de la *promoción social*, concebida como “proceso de participación social impulsado por sujetos sociales específicos, que luchan por ‘integrarse’ o por no quedar al margen de los frutos del ‘desarrollo’ (Jiménez, 1995, p. 99). La promoción social implica una “participación consciente”.

En el marco de los proyectos educativos institucionales de promoción social, con enfoque de escuela abierta o escuela para la vida, Martínez (2016) enfatiza que este tipo de escuela “actualiza e incorpora el curriculum a la realidad comunitaria”, “ofrece sus espacios”, “ofrece sus servicios”, y se establece como “agente facilitador de procesos” y como “equipo que anima la relación escuela-comunidad”, con la idea que “la escuela vaya más allá de sus muros” (p. 8).

El desarrollo de la interpretación como capacidad lectora requiere que el estudiante lector se abra paso con roles agentivos de promotor social. Esa labor promotora es una manera de concretar su ejercicio y participación como ciudadano. El desempeño promotor marca el cierre didáctico del proceso formativo interpretativo lector. El desarrollo cognitivo lector se desplaza desde la esfera cognitiva hacia la esfera sociocultural.

La promoción social requiere de tres condiciones de participación:

- a) Que las secuencias lectoras inicial y central, con sus respectivos logros formativos, estén integradas en la secuencia lectora final. En otros términos, que la secuencia lectora final subsuma a las secuencias inicial y central. No habrían extensión y agencia sin una base lectora interpretativa asimilada como secuencia eslabonada de *previsión-predicción-identificación-inferencia-explicación-extensión*. Esta articulación eslabonada de las secuencias lectoras significa que los asuntos centrales hasta aquí leídos “textualmente”, “intertextualmente” y

“contextualmente” pasan a ser *contenido* de las acciones sociales, principalmente, en la dimensión de participación en las *soluciones prácticas* del problema de contaminación ambiental. El texto base, en la instancia de interpretación textual proponía las siguientes soluciones:

- *Muchos expertos recomiendan la práctica de enseñar y fomentar desde una temprana edad el cuidado y amor al planeta para así mejorar el entorno en que vivimos. Es importante tomar conciencia para contribuir al equilibrio del planeta.*
- *La reducción de la emisión de dióxido de carbono y otros gases a la atmósfera.*
- *La reducción del uso del transporte público.*

Estas soluciones específicas derivaban de una línea de solución mayor: “*La solución está en el cuidado y conservación de nuestro ambiente*”. Con esto, el texto expositivo buscaba transformar la paradoja de ‘*no ser capaces de cuidar el lugar que nos permite la vida*’. A estas soluciones expuestas en el texto base, se suman las soluciones que emergen de la extensión y agencia lectora (exposición oral y escrita explicativa y argumentativa). En estas fases lectoras el estudiante ha ampliado su mirada respecto al problema de contaminación, y dispone de una nueva visión respecto a las soluciones. El comportamiento lector respecto a las “soluciones”, por ende, avanza desde su interpretación en *el texto*, hacia su extensión en los *intertextos*, y su intervención en los *contextos*.

| Interpretación lectora | | | Extensión lectora | Agencia lectora |
|---|------------|-------------|---|---|
| Identificación | Inferencia | Explicación | | |
| <i>En el texto</i> | | | <i>En los intertextos</i> | <i>En el contexto</i> |
| El cuidado y conservación ambiental como solución | | | El cuidado y conservación ambiental como solución | El cuidado y conservación ambiental como solución |
| <i>Solución 1 (textual)</i> | | | <i>Solución 2 (intertextual)</i> | <i>Solución 3 (contextual)</i> |
| | | | | Promoción social |

Cuadro 38. Agencia lectora como promoción social: ‘solución contextual’
Fuente: Elaboración propia (2018)

- b) Que las áreas funcionen de manera interrelacionada, pues la acción de promoción social el estudiante lector la realiza no en el espacio de una disciplina, sino más bien en el ámbito de las interdisciplinas, vale decir, en la acción interrelacionada del área de Comunicación con otras áreas del plan de estudios, por ejemplo, con Ciencia y Tecnología (estudio del mundo natural), y Personal Social (estudio del mundo humano y social). Las áreas intervinientes se rigen por un principio de organización multidisciplinar. Curricularmente, Beane (2010), explica el concepto *multidisciplinar* de la siguiente manera:

En un sistema multidisciplinar o de asignatura múltiples, la planificación empieza con el reconocimiento de las identidades de diversas asignaturas y, dentro de ellas, de unos contenidos y unas destrezas importantes que deben dominarse. A continuación, se identifica un tema (a menudo, un tema propio de una u otra asignatura) y se aborda con la pregunta: “¿Qué pueda aportar cada disciplina a este tema?” (...). (p. 31).

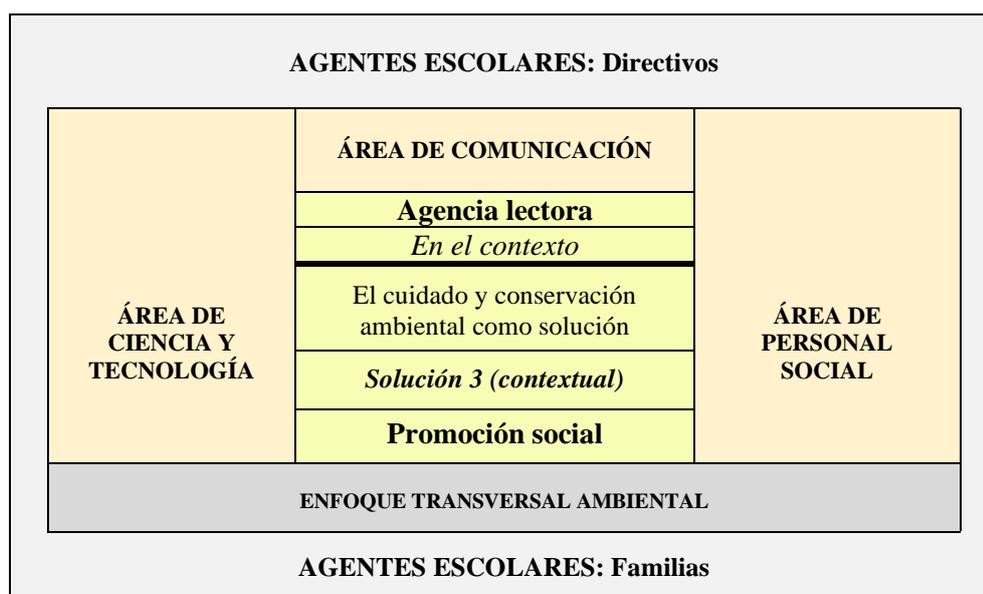
De otro lado, la *conciencia ambiental* está declarada como uno de los ocho principios establecidos en la Ley General de Educación. Estos principios sustentan los *enfoques transversales* propuestos por el Currículo Nacional, aquellos que “aportan concepciones importantes sobre las personas y sus relaciones con los demás, con el entorno y con el espacio común, y se traducen en formas específicas de actuar (Minedu 2016:22)” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 9). Aún más, se agrega, que “los enfoques transversales operan de manera interrelacionada en las competencias que se buscan que los estudiantes desarrollen...” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 10). Más adelante, la prescripción oficial de la educación básica peruana, establece que:

La puesta en práctica de valores y actitudes desde la institución educativa incide en la solución de los desafíos, las problemáticas y las **demandas sociales y ambientales** que surgen en el entorno de los estudiantes, en el país y en el mundo contemporáneo. Permitirá así la construcción de posiciones sólidas frente a problemas éticos y dará sentido al ejercicio ciudadano.

Para integrar los enfoques transversales a la práctica pedagógica, es necesario clarificar algunas ideas:

- El tratamiento de los enfoques transversales demanda una respuesta formativa de la escuela en su conjunto, lo que involucra a todos sus miembros, quienes deben generar condiciones para que la escuela sea promotora de justicia, equidad, inclusión, **ambientalmente responsables**, entre otros. [...]
- Es una idea equivocada pensar que los enfoques transversales se desarrollan a través de temas o actividades aisladas. El tratamiento de estos se realiza a partir del análisis de las necesidades y problemáticas del contexto local y global en el que se desenvuelven los estudiantes, en relación con los valores y las actitudes interrelacionados en las competencias. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 10). (Énfasis nuestro)

La estrategia lectora agentiva de promoción social, por tanto, es una *acción social* en el entorno, y debe centrarse en cualquiera de las dimensiones interpretadas del *problema de la contaminación ambiental*, con la participación multidisciplinaria de otras áreas, y de otros agentes escolares, como directivos y familias. El proceso consiste en ir extendiendo los agentes de participación social: del área de Comunicación a las áreas de Ciencia y Tecnología, y Personal Social, y desde este bloque de áreas a los agentes escolares directivos y familias.



Cuadro 39. Agencia lectora como promoción social interdisciplinar y colectiva
Fuente: Elaboración propia (2018)

- c) Que la promoción social se lleve a cabo dentro de las líneas de acción social de instituciones sociales, por ejemplo, en las áreas de educación o de proyección y responsabilidad social de municipalidades, universidades, centros de salud, organismos no gubernamentales ambientalistas. El texto base planteaba que las soluciones pasan por ser “*un esfuerzo en conjunto entre las autoridades y todos los ciudadanos*”, idea que se empalma, según se ha visto, con el concepto de enfoque transversal de la escuela básica oficial. En este plano se concreta el proceso participativo y colectivo de acción social requerido por la agencia como promoción social. Por tanto, el bloque: [área de Comunicación ↔ área de Ciencia y Tecnología ↔ área de Personal Social ↔ agentes escolares directivos ↔ agentes escolares familias] pasa a articularse con el bloque [agente interinstitucional ‘municipalidades’ ↔ agente interinstitucional ‘organismos no gubernamentales ambientalistas’ ↔ agente interinstitucional ‘centros de salud’ ↔ agente interinstitucional ‘universidades’].



Cuadro 40. Agencia lectora como promoción social interdisciplinar, colectiva e interinstitucional
Fuente: Elaboración propia (2018)

En suma, la propuesta de estrategias cognitivas de interpretación de textos escritos, en secuencia integral, se grafica en el Cuadro 41:

CONCLUSIONES

1. Los rasgos reales que identifican el estado de la capacidad de interpretación de textos escritos —expositivos— se manifiestan, de un lado, en un sistema de relaciones internas establecidas entre el nivel *inferencial* (espacio de la interpretación) con los niveles *literal* (espacio lector anterior a la interpretación) y *criterial* (espacio lector posterior a la interpretación), y de otro lado, en un sistema de relaciones externas establecidas entre este bloque de niveles lectores con un conjunto de factores externos que condicionan la puesta en acción de la capacidad lectora. Los rasgos reales tomaron forma de evidencias lectoras: *(i)* dificultad en la comprensión de las relaciones semánticas que se establecen entre los datos explícitos del texto; *(ii)* tensión entre un mayor dominio inferencial (respaldado en el saber empírico del lector) y un menor dominio inferencial (basado en las relaciones semánticas indiciarias de los datos del texto); *(iii)* tensión entre un mayor dominio de la lectura como acto evaluativo, y un menor dominio de la lectura como acto reflexivo; *(iv)* en los factores externos: *a)* desajustes entre la lectura obligada y la lectura motivada; *b)* relación asimétrica entre la actitud docente que impone la lectura, y la inacción docente respecto a la explicación previa de los textos que se leen en el aula; *c)* aun cuando el estudiante afirma que hay ausencia explicativa previa de los textos, también asevera que sí hay variedad en las estrategias docentes respecto a la conducción de los procesos de enseñanza lectora. [**Primer objetivo:** *Diagnosticar el estado actual de la capacidad de interpretación de textos escritos*].
2. La propuesta de estrategias lectoras cognitivas se construye como alternativa de solución al problema identificado. La propuesta dispone de una *dimensión conceptual* que equivale al *enfoque lector* o *sistema de bases didácticas lectoras cognitivas*, organizado en una tríada de *categorías*: «estrategias lectoras cognitivas», «interpretación textual» y «texto escrito», las cuales se concretan en sendos *enunciados proposiciones*, los mismos que estructuralmente conforman la *concepción* de la propuesta, con marcos disciplinares específicos: *(i)* «las estrategias cognitivas lectoras son procesos cognitivos, interactivos, comprensivos» (marco psicolingüístico); *(ii)* «la interpretación textual es un acto constructivo, relacional, dialógico, inferencial»

(marco interactivo y hermenéutico); **(iii)** «el texto escrito es una estructura tipológica y comunicativa» (marco tipológico y comunicativo). Este bloque categorial y proposicional condensó el sentido de la investigación: «estrategias lectoras cognitivas para desarrollar la capacidad de interpretación de textos escritos», situadas en relación con lectores concretos: «los estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa n° 11017 “Nicolás La Torre García” de Chiclayo, 2017». Un principio de sistematicidad permitió tomar posición en tres entradas teórico-conceptuales orientadas a asignar fundamento y consistencia a la operatividad de las estrategias cognitivas lectoras. En este orden, un sistema de rasgos conceptuales sistematizados, derivados de los campos disciplinares, e incluidos ya en el cuerpo de las proposiciones, configuraron el enfoque propiamente dicho de la propuesta: **(i)** proceso cognitivo + proceso interactivo + proceso comprensivo = estrategia cognitiva lectora; **(ii)** acto constructivo + acto relacional + acto dialógico + acto inferencial = interpretación textual; **(iii)** estructura tipológica + estructura comunicativa = texto escrito. El sistema de rasgos conceptuales constituye la instancia configuradora del enfoque de la propuesta. El eje del enfoque estratégico lector es la concepción psicolingüística de la lectura, su explicación interactiva que da relieve al procesamiento mental de la información a partir del encuentro de los significados aportados por el texto y los significados aportados por el lector. En dicho marco, la interpretación del texto escrito se sitúa como uno de los procesos cognitivos interactivos, ligado a los procesos inferenciales y extendido hacia lo dialógico-hermenéutico. [**Segundo objetivo: Construir las bases conceptuales del sistema de estrategias lectoras cognitivas**].

3. Dada su condición didáctica, la propuesta dispone de una *dimensión estructural* que equivale a la *operatividad lectora* o *sistema de actos didácticos lectores cognitivos*, organizados, esta vez, en una tríada de *componentes didácticos*: el *propósito lector* (para qué interpretar textos), el *método lector* (cómo interpretar textos) y el *contenido lector* (qué textos interpretar). Dichos componentes son funcionales y establecen en sí relaciones sistémicas y dialécticas: el método opera como mediador entre el contenido y el propósito. Asimismo, cada componente tiene una configuración específica: el propósito lector se configura como *capacidad interpretativa*; el contenido lector, como *texto escrito expositivo*, y el método lector, como *secuencias* y

estrategias interpretativas. La «capacidad interpretativa» se sitúa como una dimensión de la formación lectora del estudiante, lo cual, en suma, no es sino la concreción de un ideal escolar conectado con la idea hegemónica que el lenguaje es una dimensión educable del ser humano. Para efectos de intervención formativa estratégica, dicha capacidad fue sistematizada en sus microhabilidades constitutivas: identifica + infiere + explica = interpreta. El «texto escrito expositivo», por su parte, es delineado en esta propuesta, como una construcción cultural, propia de las prácticas sociales de las comunidades letradas, tiene patrón esquemático interno que acoge y ordena el pensamiento del autor, y usa modos de exposición adecuados al propósito comunicativo del texto. Se usó el texto expositivo de estructura aclaratoria, pues contiene la relación problema-solución, y se apoya en un ordenamiento explicativo y divulgativo de un tema de actualidad. A su vez, las «secuencias interpretativas» y las «estrategias interpretativas» conforman la dimensión más operativa de la propuesta, de ahí su planteamiento gradual y ejemplificado en detalle, tomando como muestra un texto escrito expositivo base. Las «secuencias» y «estrategias» inciden sobre el desarrollo de la capacidad interpretativa de los estudiantes, usando el texto expositivo. Las secuencias didácticas lectoras son tres: una central y dos complementarias, una como inicio lector y otra como cierre lector. Didácticamente, el desarrollo de la capacidad interpretativa se da en la secuencia lectora central. En tanto, la secuencia de inicio se focaliza en el saber práctico, empírico y previo del lector, como punto de partida de lectura, la secuencia de cierre se aboca, de un lado, al saber intertextual e interconectado del lector, y de otro lado, al hacer contextual del lector, como punto de llegada de lectura. Las secuencias lectoras se desarrollan de manera eslabonada: la secuencia siguiente implica la secuencia previa. Cada secuencia contiene un sistema de estrategias lectoras cognitivas, dimensión procedimental de la acción formativa planteada: «previsiva»-«predictiva» (en la secuencia lectora inicial), «identificativa»-«inferencial»-«explicativa» (en la secuencia lectora central), «extensiva»-«agentiva» (en la secuencia lectora final). Este recorrido estratégico también es, obviamente, eslabonado, y marca el desarrollo lector desde los saberes prácticos del estudiante hacia su participación como agente de ciudadanía mediante su participación en acciones contextuales de promoción social, pasando por la centralidad transformadora de sus potencialidades interpretativas con textos escritos. La formación lectora del estudiante, como práctica letrada, no es, en este orden, sola-

mente cognitiva-interna (lector-texto), sino también cognitiva-externa (lector-contexto). En este caso, la educación lectura se asienta en una base psicolingüística, pero como instancia previa de una proyección sociocultural. En suma, una idea conclusiva de este planteamiento lector, es que no hay ninguna estrategia que surja de manera aislada, sino que ellas siempre emergen dentro de un sistema de relaciones didácticas funcionales, en que el “cómo enseñar-aprender” se conecta con un “para qué enseñar-aprender” y con un “qué enseñar-aprender”. [**Tercer objetivo: Construir los procedimientos operativos del sistema de estrategias lectoras cognitivas**].

RECOMENDACIONES

1. En la línea de acción didáctica, el sistema estratégico de interpretación de textos debe planificarse y ejecutarse siguiendo la lógica de desarrollo continuo de las capacidades lectoras. Para ello se requiere la puesta en acción gradual de actividades estratégicas acorde con el sentido de cada etapa de la secuencia formativa lectora. Este modo de encarar la educación lectora, en estudiantes de grados superiores de educación primaria, ha de posicionarse como una alternativa de cambio ante la formación segmentada basada en la elaboración de planes de sesión fragmentados.
2. Asimismo, didácticamente la interpretación de textos debe considerarse como una secuencia lectora formativa central que empalma una secuencia lectora inicial que empiece explorando el saber empírico del estudiante acerca del contexto, y una secuencia lectora final que culmine interviniendo con un hacer agentivo del estudiante sobre el contexto. De tal modo, las prácticas docentes deben considerar que la interpretación de textos es una línea formativa productiva que actúa superando el *saber* empírico escolar y se extiende hacia el *hacer* agentivo escolar. Esta posición permitiría superar la percepción y acción docente meramente textualista de la interpretación.
3. Curricularmente, y de acuerdo con un sentido estratégico cognitivo, el desarrollo de la capacidad de interpretación de textos escritos debe ser organizada en *proyectos lectores*, es decir, en actividades orientadas secuencialmente hacia productos concretos. Esa secuencialidad debe ser interdisciplinar, participativa y colectiva, y tender hacia la formación de un lector agente.
4. Curricularmente también se debe entender y asumir que la lectura interpretativa como medio de aprendizaje no debe reducirse solamente a la interpretación de textos literarios, sino que los textos de las distintas disciplinas son también construcciones habilitadas para la labor de interpretación, y que una opción educativa consistiría en posicionar la lectura interpretativa de los textos que comunican contenidos disciplinares, uno de ellos, los textos expositivos.

REFERENCIAS CONSULTADAS

1. Alexopoulou, A. (2009). Tipología y comprensión lectora en E/ELE (pp. 66-74). *Acta del 14o Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y El Caribe (FIEALC)*, Atenas, 14-16 de octubre. Recuperado de www.spanll.uoa.gr/...gr/.../8._Tipologia_textual_y_comprension_lectora_en_ELE.pdf
2. Beane, J. A. (2010). *La integración del currículum* (2ª ed.), Madrid: Morata.
3. Cáceres, A. (2012). *Comprensión lectora*, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
4. Camps, A. (2003). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*, Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona.
5. Cassany, D. (2003a). *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica*, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
6. Cassany, Daniel (2003b). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós Educador.
8. Cassany, D. (2008). Diez claves para enseñar a interpretar. *Leer.es*. Gobierno de España. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/.../Cassany_LEERES_10claves_docentes.pdf
8. Cisneros Estupiñán, T., Olave Arias, G., Rojas García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la educación superior*, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
9. Castelló, M. (1998). El proceso cognitivo de la lectura. Universitat Autònoma de Barcelona.
10. Cienfuegos, A. (2012). *Desarrollo de procesos cognitivos*, Fundación Universitaria del Área Andina: Kimpres.
11. Clemente Linuesa, M. y Domínguez Gutiérrez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*, Madrid: Pirámide.
12. De Zubiría Samper, M. (2003). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico. Tomo I: Preescolar y primaria*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
13. Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*, España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

14. Elera, A. et al. (2017). Niveles de comprensión lectora en los niños y niñas de cinco años del nivel inicial en la ciudad de Lambayeque. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
15. Ema López, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, 5. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34133/33972
16. Gadamer, H. (1987). *Texto e interpretación*. Madrid, Tecnos.
17. García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. Madrid: Editorial Complutense.
18. Gonzáles Las, C. y González Mulero, M. P. (2002). Los procesos de producción e interpretación del texto escrito. De la retórica a la didáctica de la lengua. *Publicaciones*, (32), pp. 55-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/638310.pdf>
19. Huamán, M. Á. (2011). *Palabras no cautivas: Educación y literatura*, Lima: Universidad de Ciencias Humanas.
20. Jiménez A., A. (1995). La promoción social. Vigencia y perspectivas, pp. 97-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4792222-pdf>
21. Jouini, Kh. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora, en *Glosas Didácticas*, 13: 95-114. Recuperado de https://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD_13_10.pdf
22. Lamíquiz, V. (1994). *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*, Barcelona: Ariel.
23. López Ferrero, C. (s. f.). Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de los textos explicativos en la universidad. Recuperado de <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/Reflexiones.pdf>
24. Manayay, E. (2007). *Escribir y producir textos*, Chiclayo: Aire Escrito.
25. Martínez, F. (2006). Estrategias de promoción social comunitaria en Fe y Alegría. XXXVII Congreso Internacional Fe y Alegría. Educación y Promoción Social Comunitaria, Cochabamba, Bolivia. Recuperado de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/III-Parte-del-Docmento-Base_10231.pdf
26. Mendoza, Y. et al. (2011). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Altiplano – Puno, *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*.
27. Ministerio de Educación (2012-2014). *Estrategias para la comprensión de textos no literarios en el marco de la interculturalidad*, Programa de Especialización en Comunicación, Nivel de Educación Secundaria, III ciclo, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

28. Ministerio de Educación (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf
29. Ministerio de Educación (2016b). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf
30. Ministerio de Educación (2017a). *El Perú en Pisa 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
31. Ministerio de Educación (2017b). *Comunicación 6, Cuaderno de Trabajo, Sexto Grado*, Lima. Dirección de Educación Primaria.
32. Ministerio de Educación (2017c). *Programa Curricular de Educación Primaria*. Recuperado de www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-eb.pdf
33. Mondaca, X. (2011). *Comprensión lectora. Un desafío*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
34. OCDE (s. f.). *El Programa PISA de la OCDE: Para qué es y para qué sirve*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
35. Peña González, J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere*, 4 (11): 159-163.
36. Petit, D. (2018). La hermenéutica de Gadamer como fundamento teórico-filosófico de la historia conceptual en Reinhart y Koselleck. *Revista de la Academia*, 25.
37. Pinardi, C. (2009). Lectura y comprensión de textos. Equipo de lectura y comprensión de textos.
38. Ramírez Caro, J. (2000). Lecturas intertextual e interdiscursiva en sociocrítica, *Letras* (32): 137-161.
39. Rincón Castellanos, C. A. (2011). *La escritura III. Unidad 14*. Recuperado de aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/.../1/.../Unidad14LaEscritura3.PDF
40. Rivas, M. (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
41. Rivera, M. (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: El pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior, en *Revista digital Umbral*, 12.
42. Sal Paz, J. C. y Maldonado, S. D. (2009). Estrategias discursivas: un abordaje terminológico, *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero43/abotermin.html>
43. SAPTI (2005). Estudio del texto escrito. Recuperado de comunicaciones.udea.edu.co/.../9no%20taller_Unidad%204_seccion%201_parte%201...
43. Schmidt, S. (1987). Comprender textos – Interpretar textos. Universidad de Siegen. Software para analizar el tratamiento periodístico de la información. Recuperado de

<https://revistaelua.ua.es/article/view/1987-n4-comprender-textos-interpretar-textos/pdf>

45. Simón Pérez, J. R. (2006). Propuesta para la determinación de los tipos de texto. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 7 (1): 163-179.
46. Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (20), 16-23. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articulos/signos/signos20/s20delalec.html
47. Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.
48. Zalba, E. M. (2003). De lectores y prácticas lectoras: la multiplicidad de pactos de lectura en los albores del tercer milenio. *Revista Confluencia*, 1 (3): 137-157.

Lectura de un texto informativo

Nuestra riqueza minera

La variedad de productos de consumo que se fabrican a partir de los minerales es inmensa. Casi todas las cosas que nos rodean tienen algún componente mineral, en menor o mayor proporción. Es útil catalogar alguno de los usos a fin de ver la importancia que tienen en nuestra vida diaria.

En el hogar

Artículos tales como cosméticos, pasta de dientes, aparatos eléctricos, ollas y vajillas, televisores, bicicletas, equipos de sonido y miles de otros artículos se fabrican a partir de sustancias que provienen de los minerales. Los cuchillos y utensilios de cocina usan el acero inoxidable y revestimientos de teflón para ser más útiles y proteger la salud de quienes lo utilizan.

En la agricultura

La industria agrícola debe mucho de su gran productividad a la minería. Aparte de sus usos en la fabricación de equipos agrícolas, también son de gran valor en la producción de fertilizantes.

En la ciencia y tecnología

Usamos minerales para el desarrollo de nuevas tecnologías. Por ejemplo: las computadoras usan cristales de cuarzo en sus exigentes aparatos de tiempo, silicio en sus chips de procesamiento y memoria; oro, plata y cobre en su alambrado.

En la construcción

Nuestras viviendas se componen de minerales, estos se encuentran en los ladrillos, cemento, fierros, tornillos, clavos, vidrios, etc.

En la industria

La mayoría de las industrias usan alguna forma de mineral en los materiales que producen. Desde joyas, como lo hace la industria joyera, hasta la elaboración de un producto con base orgánica como el papel, que se fabrica a partir de la madera, utiliza materiales derivados de las rocas o los minerales para blanquear, colorear o revestir.

En la medicina

La medicina moderna depende de muchos medicamentos y herramientas fabricados a base de minerales. Por ejemplo: los aparatos de radiografía que permiten a los médicos ver lo que sucede dentro del cuerpo humano, utilizan uranio. El azufre es un ingrediente básico en las medicinas que tomamos. Sales de diversos tipos son minerales que se usan en muchas aplicaciones médicas. El cobre, zinc, hierro, magnesio y muchos otros minerales se usan en cantidades pequeñas como vitaminas y suplementos minerales.

Somos un país afortunado, con grandes recursos y gente talentosa, es decir, que si se aprovechan los minerales que hay en nuestro país se generará oportunidades de desarrollo y por consecuencia la economía del país va en aumento. Todo esto debe ser conocido, valorado, fomentado y compartido.

Comprendo lo que leo:

Estudiante: _____ / _____ / _____

Indicaciones: Lee cada una de las preguntas y marca la letra que corresponde a su respuesta correcta.

1. ¿Por qué los minerales son útiles en nuestra vida diaria?
 - a. Porque nos volveríamos ricos.
 - b. Porque se usan para fabricar productos que usamos o consumimos.
 - c. Porque hay minas en nuestro país y se deben extraer.
 - d. Porque son considerados recursos naturales del país.

2. En la agricultura ¿para qué se usan los minerales?
 - a. Para el sembrío de productos alimenticios.
 - b. Para la fabricación de equipos agrícolas.
 - c. Para la producción de fertilizantes.
 - d. Para la fabricación de equipos agrícolas y producción de fertilizantes.

3. Algunos de los minerales que se usan en las computadoras son:
 - a. Teflón, oro, silicio y plata.
 - b. Zinc, hierro, cobre, oro y cristales de cuarzo.
 - c. Cobre, silicio, cristales de cuarzo, oro y plata.
 - d. Magnesio, cristales de cuarzo, silicio y hierro.

4. ¿Qué usos tienen los minerales en la medicina?
 - a. En la elaboración solo de medicamentos.
 - b. Solamente en la fabricación de aparatos y herramientas médicos.
 - c. En la implementación de hospitales y postas médicas.
 - d. En la elaboración de medicamentos y herramientas y aparatos médicos.

5. ¿Por qué la actividad minera es fuente de trabajo?
 - a. Porque así dedican su tiempo libre en elaborar productos y se mantienen ocupados.
 - b. Porque fabricarían productos que los pueden vender a otras personas o empresas generando ingresos económicos.
 - c. Porque permite elaborar medicina para curar a muchos enfermos.
 - d. Porque con los minerales se pueden fabricar nuevos aparatos tecnológicos.

6. Según el texto ¿por qué somos un país afortunado?
 - a. Porque si no fuera por la minería no habrían productos que podemos usar.
 - b. Porque la mayoría de las industrias usan los minerales en los productos que fabrican.
 - c. Porque la mayoría de los minerales se usan en nuestra vida diaria.
 - d. Porque tenemos muchos recursos minerales y las personas pueden utilizarlos para fabricar productos en beneficio de todos.

7. ¿Por qué los cuchillos y utensilios de cocina protegen la salud de las personas?
 - a. Son brillosos y limpios.
 - b. No se oxidan y no contaminan los alimentos.

- c. No demandan mucho trabajo al lavarlos.
 - d. Duran más tiempo.
8. La expresión “Es útil catalogar algunos de sus usos” es sinónimo de:
- a. Es útil presentar algunos de sus usos.
 - b. Es útil clasificar algunos de sus usos.
 - c. Es útil archivar algunos de sus usos.
 - d. Es útil indicar algunos de sus usos.
9. ¿Por qué crees que son importantes los minerales en un país?
- a. Porque solo así existirían las minas.
 - b. Porque permitirían el progreso productivo y económico.
 - c. Porque así habrían más artefactos electrónicos.
 - d. Porque así hay minerales en el país.
10. ¿Para qué el gobierno peruano debe fomentar la minería?
- a. Originar más fuente de trabajo.
 - b. Venderlo a otros países.
 - c. Elaborar joyas y hacer objetos preciosos.

ANEXO 02

Lectura de un texto expositivo

El contacto con la naturaleza ayuda a la integración de niños con habilidades diferentes

“Es suave, es como el pelaje de un gato...”, dice Ana María (15), mientras acaricia sonriente-mente a un conejo que tiene los brazos. Ana María es invidente y gran parte de su percepción del mundo depende del tacto. Por eso acerca el animal a su cara, como buscando sentir mejor su suavidad.

Ana María es parte de un grupo de escolares con discapacidad visual, que participó en un campamento de integración con niños videntes, organizado por un grupo de especialistas (veterinarios y psicólogos).

Este campamento empezó la primera semana de junio, en el Mundo Granja, un espacio de la Facultad de Ciencias Veterinarias de una reconocida universidad. El psicólogo encargado de observar la interacción entre niños invidentes con sus pares videntes, nos comentó que estos se acercaron espontáneamente a los niños con discapacidad visual, les ofrecieron el brazo y los guiaron por toda la granja de la facultad.

Felipe (13), por ejemplo, invitó a Valeska (14), una niña con discapacidad visual, y la llevó a paso lento por los corrales de la granja, mientras le contaba sobre los animales, los cultivos de lechugas, el reciclaje de basura orgánica y las otras actividades que se realizan en este campamento. Juntos tomaron en brazos conejos y gallinas, alimentaron a unos burros y acariciaron a Dulce, una llama que cariñosamente acercó su nariz al rostro de Valeska para saludarla.

Uno de los beneficios de los animales para personas es que en los niños promueve la confianza y una buena autoestima en el niño, ya que le motiva a que interactúe y lo haga más fuerte.

Mayra (11) nos cuenta cómo se sintió cuando acompañó a Nélide (19), una joven invidente, “Nunca había tenido contacto con personas con discapacidad visual, pero ha sido una gran experiencia. Son simpáticos, cariñosos... iguales que nosotros..., comenta Mayra antes de ayudar a su nueva amiga a cruzar un tablón sobre una zanja. “En este campamento los profesores nos enseñaron cómo guiara nuestros amigos. Si hay un lugar estrecho, por ejemplo, la pongo detrás de mí, le doy la mano y le indico cómo seguir”, nos explica.

Nélide por otro lado, está muy contenta con sus otros amigos. “Nos aceptaron inmediatamente, a pesar de nuestra discapacidad. Eso a veces cuesta, porque hay niños que nos ven y no se atreven a acercarse porque no saben cómo nos pueden tratar. Aquí todo ha sido súper bonito. Además, a mí me encantan los animales y todo lo que tiene que ver con la naturaleza. Si yo tuviera buena vista, estudiaría algo relacionado con la flora y la fauna, como ingeniería forestal, agrega.

Entre los **niños y los animales existe una relación natural** la cual los hace ser buenos compañeros, que se ayudan mutuamente. Para cada uno de los niños que poseen discapacidades el tener una relación con los animales **los ayuda a sentirse valiosos**.

Además, es idónea ya que suelen poseer **dificultades para lograr hacer amistades con otros niños**. Con las terapias de animales, se crea la oportunidad de un vínculo con otro ser viviente que permite al niño un mayor y mejor desarrollo.

Comprendo lo que leo:

Estudiante: _____ / _____ / _____

1. ¿Dónde se realiza el campamento de integración entre niños no videntes y sus pares videntes?
 - a. En una prestigiosa universidad de la ciudad de Lima.
 - b. En un espacio de la Facultad de Ciencias Veterinarias.
 - c. En el Mundo Granja, un espacio de la Facultad de Ciencias Veterinarias.
 - d. En el Parque de las Leyendas.
2. ¿Quiénes organizan este campamento de integración?
 - a. Un grupo de especialistas entre veterinarios y psicólogos.
 - b. Un grupo de estudiantes videntes.
 - c. Un grupo de estudiantes invidentes.
 - d. Una alumna de veterinaria.
3. ¿Qué enunciado es falso respecto de los niños del campamento de integración?
 - a. Ana María es parte de un grupo de escolares con discapacidad visual.
 - b. Valeska invitó a un niño con discapacidad visual, a dar un paseo por la granja.
 - c. Felipe y Valeska alimentaron a unos burros y acariciaron a una llama.
 - d. A Nélide le encanta la naturaleza y todo lo que tiene que ver con la naturaleza.
4. ¿Cómo surge la idea de trabajar la integración entre niños videntes y sus pares no videntes?
 - a. Surge de la investigación de un psicólogo que trabajó con niños con síndrome de Down.

- b. Surge del trabajo que realizaron veterinarios y psicólogos en una granja con niños con síndrome de Down.
 - c. Surge de la investigación de las tareas de campo que realizó la facultad de Ciencias Veterinarias.
 - d. Surge de la tesis de una alumna de veterinaria, que estudió los efectos del trabajo en la granja con niños con síndrome de Down.
5. De acuerdo al texto ¿Cuál es el propósito de realizar el campamento?
- a. Que los niños con discapacidad visual aprendan a comunicarse con los animales.
 - b. Que niños que pueden ver se interrelacionen con niños que presentan discapacidad visual.
 - c. Que niños videntes y no videntes aprendan cómo es la vida en una granja.
6. ¿Por qué los animales motivan a los niños invidentes a ser más fuertes?
- a. Porque se dan cuenta que a través de los animales sí pueden percibir el mundo.
 - b. Porque piensan que a través de los animales sus pares videntes los aceptarán.
 - c. Porque consideran que con los animales son felices.
7. ¿Qué significa el número que está entre paréntesis?
- a. La edad de los niños y niñas.
 - b. El número de orden de cada niño o niña,
 - c. Indica la cantidad de niños o niñas con ese nombre.
8. Un niño con discapacidad visual al estar en contacto con los animales le permite un mayor y mejor desarrollo porque:
- a. Los animales son sus únicos amigos.
 - b. Aprenden a convivir con niños videntes.
 - c. Son niños con actitudes igual que sus pares videntes.
9. ¿Qué opinas de la descripción que hace Mayra respecto de las personas con discapacidad visual?

10. ¿Consideras que Mayra es una persona que respeta y valora a todos por igual? ¿Por qué?

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Estimado niño o niña, a continuación, te presentamos una serie de preguntas con el propósito de recoger información necesaria para nuestro trabajo de investigación, por lo que te pedimos respondas con sinceridad.

I. ASPECTOS GENERALES

Institución Educativa :
Grado :
Sección :
Edad :
Sexo : Masculino () Femenino ()

II. INFORMACIÓN ESPECÍFICA

1. ¿En casa cuentas con materiales para la lectura?

Sí () No ()

¿Cuáles?

- Libros ()
- Revistas ()
- Periódicos ()
- Folletos ()

2. ¿Tus padres te motivan para que leas?

Sí () No ()

¿Cómo?

- Leen contigo ()
- Leen libros ()
- Te ayudan en las tareas ()

3. ¿Recibes ayuda de familiares para realizar lecturas?

Sí () No ()

¿Cuáles?

- Tíos ()
- Primos ()
- Hermanos ()
- Hermanos ()
- Otros: _____

4. ¿En la escuela tu profesor o profesora te incentiva a leer?

Sí () No ()

¿Cómo?

- Otros: _____

5. ¿Qué tipo de lectura te recomienda el profesor o profesora?

- Lectura en voz alta ()
- Lectura silenciosa ()

6. ¿Tú profesor o profesora lleva materiales a la clase?

Sí () No ()

¿Cuáles?

- Libros ()
- Fotocopias ()
- Periódicos ()
- Otros: _____

7. ¿Te gusta leer?

Sí () No ()

¿Porqué? _____

8. ¿Cuándo lees por qué lo haces?

- Porque tu profesor o profesora lo exige ()
- Porque tus padres te exigen ()
- Porque quieres aprender más ()
- Otros: _____

9. ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura?

- Menos de 30 minutos diarios ()
- 30 minutos diarios ()
- 01 hora diaria ()
- 02 horas diarias ()
- Más de 2 horas diarias ()

10. ¿Qué textos prefieres leer?

- Libros ()
- Cuentos ()
- Periódicos ()
- Chistes ()
- Revistas ()

11. ¿Tienes problemas cuando lees?

Sí () No ()

¿Cuáles?

- Me distraigo rápido ()
- No comprendo lo que leo ()
- Me olvido lo que leo ()
- Me aburro leyendo ()
- Otros: _____

12. ¿Antes de leer un texto tu profesor o profesora les pregunta sobre lo que tratará el

texto?

Sí () No ()

13. ¿Cuándo lees subrayas o resaltas las ideas importantes?

Sí () No ()

¿Por qué?

- No se cómo hacerlo ()
- El profesor o profesora no lo recomienda ()
- No me gusta ()
- Otros: _____

14. ¿Cuándo no entiendes algo de la lectura que haces?

- Preguntas a tu profesor ()
- Preguntas a tus compañeros ()
- Sigues leyendo ()
- Otros: _____

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
Lambayeque, Perú

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

Unidad de Posgrado

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCION EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA



Informes de validación

Propuesta

Estrategias lectoras cognitivas para desarrollar la capacidad de interpretación de textos escritos en estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa n° 11017 “Nicolás La Torre García” de Chiclayo, 2017.

Autor

Aníbal Torres Elera

Lambayeque, Perú, 2018

159

I. ENFOQUE LECTOR

Concepción lectora cognitiva / Sistema de bases didácticas

Las *bases didácticas lectoras* se organizan en torno a tres categorías: «estrategia lectora cognitiva», «interpretación textual» y «texto escrito». La estrategia lectora cognitiva tiene un *marco psicolingüístico*. La interpretación textual tiene un *marco interactivo y hermenéutico*. El texto escrito tiene un *marco discursivo y tipológico*.

Estrategia lectora cognitiva

Las estrategias lectoras cognitivas son una modalidad de las *estrategias cognitivas*, las cuales, según Chadwick (1996), son procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales, incluyendo las técnicas, destrezas y habilidades que la persona usa consciente o inconscientemente para manejar, controlar, mejorar y dirigir sus esfuerzos en los aspectos cognitivos, como procesamiento, atención y ejecución, en el aprendizaje. Las estrategias participan en el proceso de adquisición y utilización de información específica e interactúan estrechamente con el contenido del aprendizaje. Las estrategias lectoras cognitivas que se plantean en esta Propuesta, tienen bases psicolingüísticas y se vinculan con tres conceptos: *proceso cognitivo*, *proceso interactivo* y *proceso comprensivo*.

- **La estrategia lectora como proceso cognitivo.** Si bien el concepto de *estrategia* es polisémico y de repertorio amplio (Sal Paz y Maldonado, 2009), por un lado, su posicionamiento en la esfera cognitiva deriva en definiciones psicológicas que la conciben como un "patrón de decisiones en la adquisición, retención y utilización de la información que sirve para lograr ciertos objetivos, para asegurarse que se den ciertos resultados y no se produzcan otros" (Bruner, 2002 [1984], pp. 129-130, cit. en Sal Paz y Maldonado, 2009), y, por otro lado, su participación en la esfera lectora da pie a su consideración como un hacer de la mente lectora que, primero, define el propósito hacia donde se orienta la lectura (la estrategia lectora es *orientada*); segundo, planifica o prevé la vía lectora a seguir (la estrategia lectora es *anticipada*); tercero, autorregula el proceso en el lapso de ejecución lectora (la estrategia lectora es *autorregulada*). De esta manera, una estrategia lectora cognitiva será un hacer metodológico orientado, anticipado y autorregulado.
- **La estrategia lectora como proceso interactivo.** Según Solé (1997), "la concepción interactiva de la lectura (Adams y Collins, 1980; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987) establece que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito". En el acto de leer (inter)actúan los significados de texto con los significados del lector, es decir, "intervienen simultáneamente procesamientos descendentes y ascendentes, y el lector eficiente es aquél que utiliza diversas fuentes de información textuales en sentido amplio, paratextuales y contextuales para construir el significado del texto". (Solé, 1997). En los procesos lectores descendentes predominan los *datos textuales* sobre los *datos del lector* (bottomup, 'de arriba a abajo'); en los procesos ascendentes predominan los *datos del lector* sobre los *datos del texto* (topdown 'de abajo hacia arriba'). Esta predominancia mutua e intercambiable entre los aportes del texto y los aportes del lec-

tor, determina que la lectura asuma una dimensión de proceso *interactivo*. Esta afirmación implica, en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto; en segundo lugar, implica que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos por algo, para alcanzar alguna finalidad: evadirse; buscar una información; seguir una pauta o instrucciones. En un marco interactivo, por ende, la *estrategia lectora cognitiva* se sitúa como un modo de leer intencionalmente, planificadamente y autorreguladamente en que participan los saberes previos del lector, sus hipótesis, predicciones, inferencias, interpretaciones, en ida y vuelta con los significados textuales.

- **La estrategia lectora como proceso comprensivo.** Como proceso comprensivo leer implica: conocer, metaconocer, procesar información, aprender y planificar. Comprender consiste en *seleccionar esquemas que expliquen aquello que se desea interpretar y en comprobar que efectivamente lo explican*. De acuerdo con esta definición el acto de comprender consiste en: a) seleccionar esquemas mentales, es decir, elegir abstracciones, ideas o conceptos ya conformados en la mente; b) explicar aquello que se desea interpretar, vale decir, se selecciona los esquemas que son útiles y adecuados para obtener una idea clara del contenido del texto; c) comprobar o elegir ideas que contribuyan a verificar o confirmar que los conceptos que ha seleccionado han sido los acertados, adecuados y óptimos, los más eficientes para entender el texto. Comprender, por lo tanto, es una actividad mental que implica la puesta en acción de esquemas o elaboraciones mentales. Se comprende un texto precisamente cuando se movilizan los esquemas mentales para conocer los significados organizados en un texto: *comprender es conocer*. La comprensión también está ligada a la *metacognición*, entendida como aquella actividad intelectual que *aporta información sobre el proceso de comprensión*. Dice la profesora Solé (ibíd.): "En el ámbito de la lectura, la metacognición nos hace estar alerta y nos indica cuando ello sucede que no comprendemos, o que en el texto hay una palabra o frase que no corresponde al contexto. Así, podemos realizar las acciones necesarias para solucionar la dificultad encontrada y reorientar la lectura".

Interpretación textual

La interpretación textual es la comprensión de lo que no está dicho directamente sino aquello que se presupone y sobreentiende: interpretar es comprender lo que el texto comunica o quiere decir; es construir el sentido textual. Mediante la interpretación el lector accede a los textos como construcciones de significación y comunicación.

- **La interpretación textual es un acto constructivo.** La interpretación del texto construye por parte del lector. El significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquél. Interpretar es construir *un sentido* para el texto, una significación coherente en que el lector propone *qué es lo que el texto quiere decir*, una significación que no está encerrada ni viene dada de antemano en lo que el texto dice, sino que emerge *en el acto de lectura*, como propuesta del lector.
- **La interpretación textual es un acto relacional.** En la construcción del sentido no solamente participa el texto sino que intervienen necesariamente los *inter textos* (otros

textos relacionados con el texto) y los contextos (situación de producción o escritura y situación de recepción o lectura). Esta relación entre texto, intertexto y contexto resulta clave actualmente en el trabajo interpretativo. El sentido que se elabora gana en integralidad y coherencia, y se enmarcan en la línea trazada actualmente por los estudios culturales. El sentido debe ser inferido e interpretado en relación con otros sentidos, con otros códigos que la cultura crea y recrea. Un texto exige ser leído como red, como configuración o como articulación de una pluralidad de códigos que subyacen convocados en ellas, construidos a partir de la compleja red discursiva llamada cultura. Esta cultura es textual, concurren convocados por los textos, los intertextos y los contextos.

- *La interpretación textual es un acto dialógico.* La actividad interpretativa es una construcción dialógica porque “no existe independientemente de la conciencia de los sujetos involucrados”, y por lo tanto: el sentido de un enunciado, en tanto discurso, no constituye un objeto que se encuentra o se recoge al margen del componente dialógico que supone todo hecho de lenguaje. En ese sentido, la verdad es algo que se construye y no existe en sí misma [...] lo más importante en la interpretación constituye no su naturaleza sino su validación, su carácter dialógico, la necesidad de argumentar con coherencia y objetividad (Huamán 2001, pp. 57-58 y 61). La interpretación es siempre parcial, susceptible de ser confrontada con otras interpretaciones, se trata de «una conjetura que posibilita el análisis y la comprensión de los fenómenos; pero al mismo tiempo, fallible y en permanente confrontación con otras lecturas.
- *La interpretación textual es un acto inferencial.* Inferir es un proceso cognitivo que deduce una información no dada (implícita) a partir de una información dada (explícita). Si un estudiante en el aula, en los minutos finales de una clase, aun sabiendo cuál es la hora exacta, pregunta: “profesor, ¿qué hora es?”, en esa pregunta hay que reconocer dos cosas: *primero*: que el estudiante da una información explícita: ‘necesita que se le diga la hora’; esta información se capta directamente con los oídos, se la escucha: es lo que el estudiante “dice”; *segundo*: que el pedido de la información de la hora no es la verdadera intención de la pregunta del estudiante, la intencionalidad de éste va por otra dirección, toma otro “sentido”, junto a la información explícita que él comunica va adjunta otra información, implícita, camuflada, oculta, indirecta: el estudiante está diciendo ‘profesor, ya es hora de irse, termine ya la clase’ (sus gestos de cansancio, su manera de sentarse, el movimiento de sus manos, su aburrimiento, refuerzan esta intención); esa información se capta indirectamente con la mente, se la entiende, se *interpreta*: es lo que el estudiante “quiere decir”.

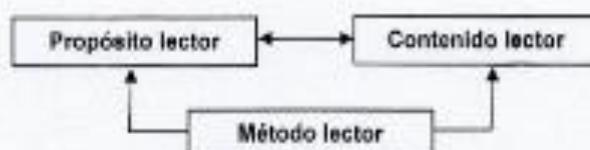
Texto escrito

El texto escrito es una construcción letrada que se inscribe en una práctica letrada como instrumento de las diversas comunidades letradas. El texto escrito formaliza una representación del mundo y establece una línea de comunicación entre un autor y un lector. En la Propuesta, el texto escrito es asumido en sus dimensiones *tipológica* y *comunicativa*. Tipológicamente, el texto escrito tiene una estructura interna, esquemática, que sirve de soporte a la organización estructural del texto: explicitiva, argumentativa, narrativa, descriptiva, conversacional. Comunicativamente, el texto es un punto que entretreje la posición de un autor y de un lector en un contexto de interacción.

II. OPERATIVIDAD LECTORA

Ejecución lectora cognitiva / Sistema de actos didácticos

La organización didáctica se organiza en torno a una relación sistemática entre un *propósito lector* (para qué leer), un *contenido lector* (qué leer) y un *método lector* (cómo leer).



Relaciones entre componentes didácticos

- *El propósito lector* se concreta en la capacidad lectora a desarrollar: la *interpretación de textos escritos*. Esta capacidad se delimita en el sistema de procesos internos que la componen: *identifica – infiere – explica – formula hipótesis*. Estos procesos internos serán la base, luego, para plantear la ruta estratégica. La interpretación cognitiva lectora inicia con la identificación y cierra con la formulación hipótesis
- *El contenido lector* se manifiesta en el texto escrito a leer, en este caso, *textos escritos expositivos*, seleccionados para esta propuesta por su valor explicativo, y por su conexión con la divulgación del saber disciplinar. El texto escrito expositivo ejerce un rol clave como instrumento divulgador del conocimiento que la escuela básica usa para educar.
- *El método lector* se realiza en *secuencias* y *estrategias*. Por un lado, las *secuencias lectoras* marcan los momentos del proceso formativo lector interpretativo, y se estructuran funcionalmente en una *secuencia central* y en dos secuencias complementarias: una *secuencia inicial* y una *secuencia final*.

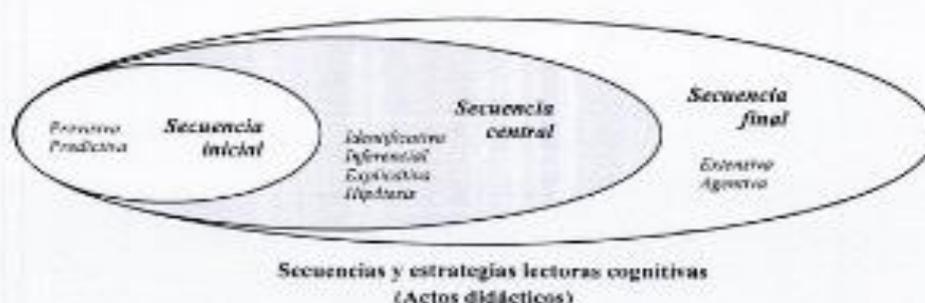
La secuencia central corresponde al desarrollo de la capacidad interpretativa y sus subprocesos internos (identifica – infiere – explica – formula hipótesis).

La secuencia inicial marca el acceso a la capacidad lectora interpretativa, y la secuencia final marca el egreso a partir de la capacidad lectora interpretativa.

La formación de la capacidad interpretativa se posiciona, precisamente, en la secuencia central.

Por otro lado, en el interior de cada secuencia se movilizan las *estrategias lectoras* que se tipifican como *cognitivas* porque se centran en los procesos mentales que participan en un encuentro comprensivo e interactivo con los soportes, contenidos y formas textuales.

Desde esa fuente mental, procesual, las estrategias van surgiendo y ordenándose en cada una de las secuencias didácticas.



Las estrategias lectoras interpretativas (identificativa – inferencial – explicativa – formulativa), tienen, de este modo, un antes (lo inicial: previsivo-predictivo), y un después (lo final: extensivo – agentivo).

En las estrategias interpretativas, el lector pasa por un proceso de identificación explícita, inferencia implícita, explicación demostrativa y formulación hipotética, todo ello centrado en la *interpretación* del texto escrito.

En las estrategias iniciales, antes de la lectura del texto base, se explora los saberes previos (previsión lectora) y se plantean las anticipaciones de contenido (predicción lectora).

En las estrategias finales, después de la lectura del texto base, se amplía las potencialidades lectoras hacia saberes extendidos (extensión lectora) y saberes proyectados para sus aplicaciones (lectura agentiva).

De esta manera, estratégicamente, y cognitivamente, el proceder del lector ante el texto escrito tiene la siguiente ruta de procesamiento informativo: Información previa → Información anticipada → [Información textual seleccionada → Información textual deducida → Información textual demostrada → Información textual hipotética] → Información interconectada → Información proyectada.

INFORME n.º 1

Validación de propuesta de intervención didáctica en la interpretación de textos escritos en la educación básica regular primaria.

Objeto a validar:

Estrategias lectoras cognitivas para desarrollar la capacidad de interpretación de textos escritos en estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa n° 11017 "Nicolás La Torre García" de Chiclayo, 2017.

Por medio del presente **Informe** hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la propuesta "*Estrategias lectoras cognitivas para desarrollar la capacidad de interpretación de textos escritos en estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa n° 11017 "Nicolás La Torre García" de Chiclayo, 2017*", presentada por el Bachiller **Aníbal Torres Elera**, aspirante al grado de Magister en Ciencias de la Educación, Mención de Investigación y Docencia, en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. El Modelo se ha construido como una alternativa de intervención en la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la educación básica regular primaria.

Apellidos y nombres: Centurión Larrea, Angel Johel

DNI: 16789071

Profesión: Docente

Grado académico: Doctor en educación

Afiliación institucional: Universidad de San Martín de Porres – filial norte

Cargo que desempeña: Encargado del área de investigación – Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación USMP-FN

Luego de la lectura y análisis de la *propuesta*, sobre la base de su experiencia y nivel académico, marque con X la valoración correspondiente a cada ítem:

| Dimensiones | Ítem | Escala valorativa | | |
|---|---|-------------------|----------------|--------------|
| | | Muy aceptable | Poco aceptable | No aceptable |
| Dimensión conceptual: <i>Sistema de bases didácticas lectoras cognitivas</i> ENFOQUE | 1. El enfoque cumple con la función de establecer las bases cognitivas de la propuesta didáctica lectora. | X | | |
| | 2. Las bases didácticas expuestas en el enfoque se sustentan en fuentes adecuadas al sentido de la propuesta. | X | | |
| | 3. El sistema de bases didácticas lectoras toma posición conceptual pertinente respecto a la categoría "estrategias cognitivas". | X | | |
| | 4. El sistema de bases didácticas lectoras toma posición conceptual pertinente respecto a la categoría "interpretación textual". | X | | |
| | 5. El sistema de bases didácticas lectoras toma posición conceptual pertinente respecto a la categoría "texto escrito". | X | | |
| Dimensión operacional: <i>Sistema de actos didácticos lectoras cognitivas</i> ESTRATEGIAS | 6. Los actos didácticos están orientados hacia un propósito lector específico (interpretar textos escritos), coherente con el sentido desarrollador específico de la propuesta didáctica. | X | | |
| | 7. Los actos didácticos intervienen sobre un contenido textual también específico (texto escrito expositivo), coherente con el sentido lector de la propuesta didáctica. | X | | |
| | 8. Los actos didácticos se organizan en secuencias lectoras sistemáticas y funcionales. | X | | |
| | 9. Los actos didácticos se concretan en un sistema de estrategias lectoras coherentes con las secuencias y con el sentido cognitivo de la propuesta. | X | | |
| | 10. Las estrategias cognitivas lectoras de la secuencia inicial son relevantes como punto de partida del proceso lector. | X | | |
| | 11. Las estrategias cognitivas lectoras de la secuencia central corresponden a las inherencias procesuales de la interpretación como capacidad lectora. | X | | |
| | 12. Las estrategias cognitivas lectoras de la secuencia final son relevantes e hipotéticamente productivos como punto de llegada del proceso lector. | X | | |
| | 13. La propuesta, en general, se enmarca como una alternativa de innovación en el ordenamiento estratégico de la educación lectora. | X | | |

Instrucciones sobre escala valorativa

1. La respuesta es "no aceptable" cuando no se cumpla ninguna condición señalada en el ítem.
2. La respuesta es "poco aceptable" cuando se cumpla parcialmente las condiciones señaladas en el ítem.
3. La respuesta es "muy aceptable" cuando si se cumplan las condiciones señaladas en el ítem.

Observaciones / sugerencias:


Cenurion Larrea, Angel Jobel
DNI: 16789071

Chiclayo, 20 de noviembre de 2018.

INFORME n.º 2

Validación de propuesta de intervención didáctica en la interpretación de textos escritos en la educación básica regular primaria.

Objeto a validar:

Estrategias lectoras cognitivas para desarrollar la capacidad de interpretación de textos escritos en estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa n.º 11017 "Nicolás La Torre García" de Chiclayo, 2017.

Por medio del presente **Informe** hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la propuesta "*Estrategias lectoras cognitivas para desarrollar la capacidad de interpretación de textos escritos en estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa n.º 11017 "Nicolás La Torre García" de Chiclayo, 2017*", presentada por el Bachiller **Anibal Torres Elera**, aspirante al grado de Magister en Ciencias de la Educación, Mención de Investigación y Docencia, en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. El Modelo se ha construido como una alternativa de intervención en la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la educación básica regular primaria.

Apellidos y nombres: *CHANDÓ CHINA RICARDO*

DNI: *16797481*

Profesión: *DOCENTE*

Grado académico: *MAGISTER*

Afiliación institucional: *UNIVERSIDAD FUNDACIÓN DEL PERÚ*

Cargo que desempeña: *DOCENTE*

Luego de la lectura y análisis de la propuesta, sobre la base de su experiencia y nivel académico, marque con X la valoración correspondiente a cada ítem:

| Dimensiones | Ítem | Escala valorativa | | |
|--|---|-------------------|----------------|--------------|
| | | Muy aceptable | Poco aceptable | No aceptable |
| Dimensión conceptual: <i>Sistema de bases didácticas lectoras cognitivas</i> ENFOQUE | 1. El enfoque cumple con la función de establecer las bases cognitivas de la propuesta didáctica lectora. | X | | |
| | 2. Las bases didácticas expuestas en el enfoque se sustentan en fuentes adecuadas al sentido de la propuesta. | X | | |
| | 3. El sistema de bases didácticas lectoras toma posición conceptual pertinente respecto a la categoría "estrategias cognitivas". | X | | |
| | 4. El sistema de bases didácticas lectoras toma posición conceptual pertinente respecto a la categoría "interpretación textual". | X | | |
| | 5. El sistema de bases didácticas lectoras toma posición conceptual pertinente respecto a la categoría "texto escrito". | X | | |
| Dimensión operacional: <i>Sistema de actos didácticos lectoras cognitivas</i> ESTRATEGIAS | 6. Los actos didácticos están orientados hacia un propósito lector específico (interpretar textos escritos), coherente con el sentido desarrollador específico de la propuesta didáctica. | X | | |
| | 7. Los actos didácticos intervienen sobre un contenido textual también específico (texto escrito expositivo), coherente con el sentido lector de la propuesta didáctica. | X | | |
| | 8. Los actos didácticos se organizan en secuencias lectoras sistemáticas y funcionales. | X | | |
| | 9. Los actos didácticos se concretan en un sistema de estrategias lectoras coherentes con las secuencias y con el sentido cognitivo de la propuesta. | X | | |
| | 10. Las estrategias cognitivas lectoras de la secuencia inicial son relevantes como punto de partida del proceso lector. | X | | |
| | 11. Las estrategias cognitivas lectoras de la secuencia central corresponden a las inherencias procesuales de la interpretación como capacidad lectora. | X | | |
| | 12. Las estrategias cognitivas lectoras de la secuencia final son relevantes e hipotéticamente productivos como punto de llegada del proceso lector. | X | | |
| | 13. La propuesta, en general, se enmarca como una alternativa de innovación en el ordenamiento estratégico de la educación lectora. | X | | |

Instrucciones sobre escala valorativa

1. La respuesta es "no aceptable" cuando no se cumpla ninguna condición señalada en el ítem.
2. La respuesta es "poco aceptable" cuando se cumpla parcialmente las condiciones señaladas en el ítem.
3. La respuesta es "muy aceptable" cuando sí se cumplan las condiciones señaladas en el ítem.

Observaciones / sugerencias:


CHARRINO CHINA RICARDO
Apellidos y nombres
DNI: 16793481

Chileyo, 16 de Noviembre de 2018.

INFORME n.º 3

Validación de propuesta de intervención didáctica en la interpretación de textos escritos en la educación básica regular primaria.

Objeto a validar:

Estrategias lectoras cognitivas para desarrollar la capacidad de interpretación de textos escritos en estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa n° 11017 "Nicolás La Torre García" de Chiclayo, 2017.

Por medio del presente **Informe** hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la propuesta "*Estrategias lectoras cognitivas para desarrollar la capacidad de interpretación de textos escritos en estudiantes de sexto grado de educación básica regular primaria de la Institución Educativa n° 11017 "Nicolás La Torre García" de Chiclayo, 2017*", presentada por el Bachiller **Anibal Torres Elera**, aspirante al grado de Magister en Ciencias de la Educación, Mención de Investigación y Docencia, en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. El Modelo se ha construido como una alternativa de intervención en la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la educación básica regular primaria.

Apellidos y nombres: **Delgado Uriarte Celso**

DNI: **40380383**

Profesión: **Profesor**

Grado académico: **Doctor**

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

Cargo que desempeña: **Docente**

Luego de la lectura y análisis de la *propuesta*, sobre la base de su experiencia y nivel académico, marque con X la valoración correspondiente a cada ítem:

| Dimensiones | Ítem | Escala valorativa | | |
|--|---|-------------------|----------------|--------------|
| | | Muy aceptable | Poco aceptable | No aceptable |
| Dimensión conceptual <i>Sistema de bases didácticas lectoras cognitivas</i> ENFOQUE | 1. El enfoque cumple con la función de establecer las bases cognitivas de la propuesta didáctica lectora | X | | |
| | 2. Las bases didácticas expuestas en el enfoque se sustentan en fuentes adecuadas al sentido de la propuesta. | X | | |
| | 3. El sistema de bases didácticas lectoras toma posición conceptual pertinente respecto a la categoría "estrategias cognitivas". | X | | |
| | 4. El sistema de bases didácticas lectoras toma posición conceptual pertinente respecto a la categoría "interpretación textual". | X | | |
| | 5. El sistema de bases didácticas lectoras toma posición conceptual pertinente respecto a la categoría "texto escrito". | X | | |
| Dimensión operacional <i>Sistema de actos didácticos lectoras cognitivas</i> ESTRATEGIAS | 6. Los actos didácticos están orientados hacia un propósito lector específico (interpretar textos escritos), coherente con el sentido desarrollador específico de la propuesta didáctica. | X | | |
| | 7. Los actos didácticos intervienen sobre un contenido textual también específico (texto escrito expositivo), coherente con el sentido lector de la propuesta didáctica. | X | | |
| | 8. Los actos didácticos se organizan en secuencias lectoras sistemáticas y funcionales. | X | | |
| | 9. Los actos didácticos se concretan en un sistema de estrategias lectoras coherentes con las secuencias y con el sentido cognitivo de la propuesta. | X | | |
| | 10. Las estrategias cognitivas lectoras de la secuencia inicial son relevantes como punto de partida del proceso lector. | X | | |
| | 11. Las estrategias cognitivas lectoras de la secuencia central corresponden a las inferencias procesuales de la interpretación como capacidad lectora. | X | | |
| | 12. Las estrategias cognitivas lectoras de la secuencia final son relevantes e hipotéticamente productivos como punto de llegada del proceso lector. | X | | |
| | 13. La propuesta, en general, se enmarca como una alternativa de innovación en el ordenamiento estratégico de la educación lectora. | X | | |

Instrucciones sobre escala valorativa

1. La respuesta es "no aceptable" cuando no se cumple ninguna condición señalada en el ítem.
2. La respuesta es "poco aceptable" cuando se cumpla parcialmente las condiciones señaladas en el ítem.
3. La respuesta es "muy aceptable" cuando si se cumplan las condiciones señaladas en el ítem.

Observaciones / sugerencias:

Delgado Uriarte Celso

Apellidos y nombres

DNI: 40380583

Chiclayo, 22 de Noviembre de 2018

174

