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

Tomás Serquén Montehermozo Universidad César Vallejo, Chiclayo, Perú

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

ABSTRACT

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

sequence» (analysis-deduction) and «interpelative sequence» (taking position-discussion). The results show a significant incidence of the sociocultural reading approach in the development of students' critical literacy, in a journey that goes from context to text and from text to context.

Key words: Sociocultural approach to reading; narrative text; context; intertext; critical literacy.

1. Introducción

En el Perú, las prácticas lectoras escolares han sido identificadas como un problema sentido y recurrente en los últimos veinticinco años. La persistencia del problema ha sido registrada, constatada y expuesta mediante resultados de evaluaciones aplicadas a nivel internacional (PISA), continental (LLECE) y nacional (ECE). Los resultados revelaron niveles deficientes de desempeño lector y configuraron no solo problemas educativos (escolares) sino principalmente problemas colectivos (sociales), con implicancias de gestión política (gubernamentales). El 1996, se realizó en el Perú la primera evaluación nacional de rendimiento estudiantil (Montero, 2009, p. 18), y en julio de 2003, a partir de los bajos resultados de aprendizajes escolares en Lectura y Matemática, el gobierno de Alejando Toledo declaró en emergencia la educación peruana (Montero, 2009, p. 17), e inmediatamente puso en marcha el Programa Nacional de Emergencia Educativa (PNEE). Mediante el Decreto Supremo n.° 002-96-ED, el Ejecutivo creó la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UCM), instancia técnica del Ministerio de Educación que realizó cuatro evaluaciones del rendimiento escolar a escala nacional: Crecer (1996, 1998), Evaluación Nacional (2001, 2004), y participó en estudios internacional de evaluación educacional: el Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados (1997); el Programa de Indicadores Mundiales de la Educación (WEI), organizado e implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), también desarrollado por la OCDE (Montero, 2009, pp. 24-25). Uno de los aprendizajes o desempeños valorados en estas evaluaciones correspondió a la comprensión de textos (lectura).

En la región Lambayeque, la Evaluación Censal de Estudiantes, ECE 2016 (Ministerio de Educación, 2016b) incluyó la valoración de tres capacidades lectoras de los estudiantes de 2° de secundaria: “recupera información” (capacidad lectora literal), “infiere el significado del texto” (capacidad lectora inferencial), “reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto” (capacidad lectora crítica) (Ministerio de Educación, 2016b, p. 10). Los resultados regionales dieron cuenta que en las tres unidades de gestión educativa local, UGEL (Chiclayo, Ferreñafe, Lambayeque) los porcentajes mayores de logro lector estuvieron en el nivel “de inicio” y “en proceso” (Chiclayo, 37,9 %, en inicio; Ferreñafe, 37,9 %, en inicio-proceso; Lambayeque, 45,5 %, en inicio-proceso). En el nivel “satisfactorio”, en cambio, estuvieron los menores porcentajes de logro lector, en los rubros de sexo (hombres, 12,0 %; mujeres, 15,6 %), gestión (estatal urbano, 10,2 %; no estatal, 23,9 %), área (urbana, 14,5 %; rural, 1,6 %).

Las deficiencias en la formación escolar repercuten en las posibilidades de acceso al bienestar personal y social, en la satisfacción de los retos de superación de la pobreza, y en las posibilidades de desarrollo de la ciudadanía de los individuos que conforman una sociedad; e igualmente, también afecta en las opciones de crecimiento y construcción de una nación desarrollada, integrada y justa (Montero, 2009, p. 19). Las problemáticas generales y específicas del sector educativo impactan inadecuada e insatisfactoriamente en el sector social.

En la línea de la lectura sociocultural y la literacidad crítica se ha desarrollado un importante corpus de estudios aplicados en el campo de la educación lectora, específicamente, en la construcción de estrategias de formación lectora en educación básica y educación superior, en las percepciones docentes acerca de la lectura crítica, o en las transversalidades lectoras. Las perspectivas socioculturales y críticas en formación lectora han abierto una ruta formativa alternativa más fructífera que profundiza y extiende la competencia y capacidades lectoras de los estudiantes hacia la interpelación de los contextos sociales. En un marco sociocultural y crítico, la lectura deja de ser percibida como un hecho verbal y pasa a ser examinada como un asunto social: los lectores son agentes sociales (Anaya y Rondón, 2019; Avendaño, 2016; Benavides y Sierra, 2013; Berenguel, 2018; Izquierdo, 2019).

La pertinencia del marco teórico cubre las acepciones disciplinares de las categorías *lectura* (enfoque sociocultural), *texto narrativo*(enfoque textual-discursivo) y *literacidad crítica*(enfoque sociopolítico). La concepción sociocultural se apoya en los aportes de Clemente y Domínguez (1999), Barton y Hamilton (2004), Cassany (2004, 2006), Cassany y Aliagas (2007), Zavala (2009), Ministerio de Educación (2012-2014a, 2012-2014b, 2016a, 2017). La concepción textual y discursiva del texto narrativo, por su parte, se respalda en las contribuciones de Garrido (1996), Mannheim (1999), M. Álvarez (2003), Bassols y Torrent (2003), Fitzgerald (2004), Vich y Zavala (2004). La concepción sociopolítica de la literacidad crítica tiene su base en las reflexiones de Freire (1989), Cassany (2003, 2004, 2015), Martins (2006), Serrano y Madrid (2007), Tejada y Vargas (2007), Cassany y Aliagas (2007), Cassany y Castellà (2010), Henao y Díaz (2015), Ministerio de Educación (2016a, 2017), Vásquez *et al*. (2018), Chiroque (2020). Las categorías *lectura* y *texto narrativo* cubren la variable «lectura sociocultural de textos narrativos». La categoría *literacidad crítica* cubre la variable «literacidad crítica».

Hay una relación cohesiva entre el enfoque sociopolítico de la literacidad crítica, el enfoque sociocultural de la lectura y el enfoque textual-discursivo del texto narrativo, pues los rasgos claves de cada enfoque concuerdan en un campo de acción común: ***a)*** la *literacidad crítica sociopolítica* es una dimensión educable de la persona, alude las potencialidades y prácticas libres y transformadoras del pensamiento del estudiante, quien, en tanto lector, fortalece sus capacidades de toma de posición, opinión, discusión y controversia ante los sentidos textuales, principalmente, ante lo que un texto deja de decir, lo dicen indirectamente o deja sugerido, como huella a ser discernida en el entramado de complejidades sociales; ***b)*** el *enfoque sociocultural de lectura* es una opción formativa focalizada precisamente en la literacidad crítica, destaca la lectura como una práctica social, situada, contextual, intertextual, ligada a las percepciones comunitarias, tensiones ideológicas y ejercicio del poder; ***c)*** el *texto narrativo*, por su parte, es una modalidad verbal —discursiva, tipológica, secuencial— cuyas potencialidades simbólico-comunicativas trasuntan las tensiones de la vida sociocultural.

En perspectiva formativa, en relación con el texto narrativo, la literacidad crítica sociopolítica se efectúa como *lecturade la ideología de un texto narrativo*. De manera práctica, en esta acepción se integran las tres capacidades lectoras oficialmente establecidas: «obtiene información del texto escrito», «infiere e interpreta información del texto», «reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito» (Ministerio de Educación, 2016a, 2017). La lectura crítica involucra los niveles previos de comprensión textual (Cassany, 2003). El recorrido lector crítico dispone de tres secuencias formativas: *selectiva*, *interpretativa*, *interpelativa*. Cada secuencia incluye una capacidad: *identificación-organización*, *análisis-deducción*, *toma de posición-discusión*, con sus desempeños lectores respectivos: «refiere», «clasifica», «selecciona» (capacidad de ‘identificación-organización’ = secuencia selectiva); «identifica», «explica», «reorganiza», «construye» (capacidad de ‘análisis-deducción’ = secuencia interpretativa); «opina», «sustenta», «evalúa», «refuta» (capacidad de ‘toma de posición-discusión’ = secuencia interpelativa). Las tres secuencias lectoras críticas son eslabonadas, una se implica en la otra: se interpela lo que se interpreta, se interpreta lo que se selecciona.

Educativamente, la literacidad crítica se relaciona con la formación de una práctica ciudadana

autónoma y democrática, pues busca fortalecer en el estudiante la responsabilidad en la expresión de las ideas propias, la tolerancia con las ideas de los otros y el intercambio libre de ideas (Cassany, 2003; Martins, 2006; Serrano y Madrid, 2007; Tejada y Vargas, 2007; Henao y Díaz, 2015; Vásquez *et al*., 2018). Ciudadanía, democracia, libre pensamiento y toma de conciencia, son perspectivas formativas centrales conectadas con la opción de una literacidad crítica, esto, porque precisamente la *crítica* es una potencialidad vinculada con la libertad de opinión de un ciudadano que participa en el debate intelectual dirimiendo diferencias con el arma de los discursos: "la ciudadanía debe estar capacitada para poder comprender el punto de vista y los intereses que se amagan detrás de cada texto —e incluso sus tergiversaciones o engaños" (Cassany, 2004).

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

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

(subrayado nuestro). Por ende, la lectura sociocultural del texto narrativo incide potencialmente en el desarrollo de la literacidad crítica del estudiante de educación básica regular (literacidad selectiva, interpretativa, interpelativa), articulándose, en una primera dimensión, con los marcos e intenciones de formación ciudadana y democrática, y en otra dimensión, con las identidades y valores interculturales; todo ello, generado en el contacto del lector crítico con práctica discursivas narrativas, una de cuyas modalidades es la narración ficticia escrita (manifestaciones literarias) construida desde las narrativas orales.

1. **Escenarios lectores**
2. **Estudios lectores**
3. **Enfoques lectores**
4. **Problema y objetivos lectores**

El problema de investigación interroga ¿qué nivel de incidencia tiene la lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes de segundo grado de educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Privada “Amancio Varona” de Tumán (2019)?Elobjetivo general consistió endemostrar la incidencia significativa de una secuencia didáctica de lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica. Los objetivos específicos establecieron:***a)*** aplicar el pretest que determine el estado previo de desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes aludidos; ***b)*** diseñar y ejecutar la propuesta didáctica de lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica; ***c)*** aplicar el postest que determine el estado posterior de desarrollo de la literacidad crítica.

2 . Método

La investigación, de tipo cuantitativa, estableció una relación medible entre una variable independiente y una variable dependiente, acorde con un vínculo causa-efecto (lectura sociocultural del texto narrativo = v. independiente / desarrollo de la literacidad crítica = v. dependiente). El diseño fue preexperimental (Campbell y Stanley, 1995), de pretest y postest con un solo grupo, sin control; se manipuló y maximizó el efecto de la variable independiente en la variable dependiente y se compararon los estados *previo* (pretest) y *posterior* (postest) en un solo grupo experimental.

2.1. Definición operativa de variables

Operativamente, la variable *lectura sociocultural del texto narrativo* fue definida como el proceso y práctica de interacción con las *formas* (estrategias, retórica) y *contenidos* (tópicos, mundo representado) de un *texto narrativo*, relacionándolo con los factores *contextuales* (identidades, posicionamientos, propósitos, intenciones, procesos histórico-sociales, género discursivo, ideologías, tensiones) e *intertextuales* (interrelación dialógica) que participan en las instancias de *producción textual* (emisión narrativa) y *comprensión textual* (recepción narrativa). A su vez, la variable *desarrollo de la literacidad crítica* fue definida como la formación y transformación de las potencialidades lectoras de los estudiantes en tres niveles de saberes lectores: *saber lector narrativo selectivo* (exploración narrativa: la narración en las prácticas sociales); *saber lector interpretativo* (análisis e interpretación narrativa: la narración en las configuraciones textuales), y *saber lector interpelativo* (toma de posición y discusión narrativa: la narración bajo la opinión, sustentación, evaluación, debate, defensa, refutación).

2.2. Técnicas e instrumentos

En la recolección de datos se utilizaron las técnicasde *sistematización* e *interrogación*. La sistematización refirió el procesamiento, documentación y organización de información disciplinar categorizada (sistema de categorías) y proposicionalizada (sistema de proposiciones) para dar sustento teórico a cada una variable. La interrogación indagó en las potencialidades lectoras de los estudiantes con las formas, contenidos, contextos e intertextos de un texto narrativo, adecuándose

dichas indagaciones al patrón de indicadores de la *literacidad crítica* (variable dependiente). Las preguntas inquirieron por los saberes lectores narrativos *selectivo* (contextual inicial), *interpretativo* (textual) e *interpelativo* (contextual final), y, en este orden, dispusieron de una gradualidad y movilidad interrogativa del contexto al texto y del texto al contexto. Una *matriz lectora* que sistematizó el enfoque lector. El *pretest / postest* registró los interrogantes que inquirieron por los niveles de literacidad crítica, incluyó 15 preguntas distribuidas en tres sectores de lectura: *preguntas de identificación-organización* (3), *preguntas de análisis-interpretación* (7), *preguntas de toma de posición-discusión* (5). (Las acciones lectoras interrogadas se distribuyeron según los componentes narrativos, ver Gráfico 2). La*validez* y *confiabilidad*del pretest/postest se determinó mediante juicio de expertos.

2.3. Población y muestra

La población la conformaron 260 estudiantes que cursan la educación básica regular secundaria de la Institución Educativa Particular “Amancio Varona” de Tumán, de 1° a 5° grados. La muestra estuvo constituida por 102 estudiantes del VI ciclo de estudios (1° A; 1° B; 2° A; 2° A), total que integra el grupo de experimento. Las dos aulas de primer grado tuvieron 26 estudiantes cada una. Las aulas de segundo grado tuvieron 25 estudiantes cada una. La muestra fue seleccionada de manera aleatoria.

2.4. Procedimiento

El procedimiento de aplicación de cada instrumento incluyó una primera fase de sistematización de la información disciplinar que sustenta las variables independiente y dependiente; ambas variables se sistematizaron en una ruta de categorización → teorización → documentación → sistematización → proposicionalización. Las proposiciones constituyeron la base conceptual de la investigación. Una segunda fase correspondió a la aplicación del pretest/postest al grupo experimental, en los momentos metodológicos inicial y final de investigación, mediados por la aplicación del estímulo de lectura sociocultural del texto narrativo. En el análisis de los datos se usó un software estadístico SPSS, en versión actualizada, que permitió ordenar las tablas y figuras a interpretar. El análisis cotejó los datos aportados por el pretest y postest, y se adecuó al ordenamiento señalado por los tres niveles de literacidad crítica: selectiva, interpretativa e interpelativa.

3. Resultados

La presentación de resultados sigue el patrón establecido por la competencia de *literacidad crítica* («lee socioculturalmente un texto narrativo») y las tres dimensiones formativas lectoras: ***a)*** dimensión 1: «literacidad crítica selectiva»; ***b)*** dimensión 2: «literacidad crítica interpretativa»; ***c)*** dimensión 3: «literacidad crítica interpelativa». Cada dimensión de literacidad crítica se vincula con sendas capacidades específicas, ordenadas secuencialmente según los niveles de profundidad crítica: ***a)*** capacidad lectora «selectiva»: *identificación-organización*; ***b)*** capacidad lectora «interpretativa»: *análisis-deducción*; ***c)*** capacidad lectora «interpelativa»: *toma de posición-discusión*. Lo *selectivo* se incorpora en lo *interpretativo*, y ambos se concentran en lo *interpelativo*. Las formas y contenidos del *texto narrativo*, sus relaciones contextuales e intertextuales, como objeto de lectura, son intervenidos desde su *referencia* en los escenarios comunales (selectiva) hasta la *refutación* de sus tópicos y sentidos (interpelativa), pasando por la construcción de esos sentidos (interpretativa).

3.1. C ompetencia de *literacidad crítica*

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

Tabla 1: Resultados de lectura sociocultural de un texto narrativo según escala de literacidad crítica.

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

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

El postest dio cuenta de que el foco de acción lectora sociocultural marcado por el nivel *en inicio*, con 55,9 %, se redujo significativamente, aunque sin eliminarse, a 25,5 %. Los cambios se dieron en los niveles *en proceso* (de 24,5 % a 37,3 %), *aprendizaje logrado* (de 10.8 % a 22,5 %) y *aprendizaje destacado* (de 8,8 % a 17,6 %), mostrando, en conjunto, una mejora lectora de los estudiantes: 13 más *en proceso*; 12 más en *aprendizaje logrado*, y 6 más en *aprendizaje destacado*. En la tabla **2** se muestran los resultados según la satisfacción o no satisfacción global de la literacidad crítica.

Tabla 2: Resultados de capacidad lectora crítica ‘lee socioculturalmente un texto narrativo’.

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

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

Los datos del postest, por su parte, mostraron que la relación entre satisfacción e insatisfacción lectora se invirtió y registró 66,14 % de satisfacción y 33,86 % de insatisfacción, equivalente a 18,75 % de crecimiento en lo satisfactorio y de decrecimiento en lo insatisfactorio, lo que ratifica que sí existe una incidencia relevante, como proceso, en la mejora de los desempeños lectores en literacidad crítica desde la lectura sociocultural del texto narrativo. Es decir, el cambio lector marcado en los resultados de postest remarca su cualidad procesual, pues indica que efectivamente sí existe un avance hacia los estados deseados de aprendizaje lector (*logrado*, *destacado*), y una aminoración en los estados de aprendizaje lector a superar (*en inicio*, *en proceso*).

3.2. Dimensión 1: *L iteracidad crítica selectiva* / identificación-organización

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

Tabla 3: Resultados de capacidad lectora crítica selectiva de ‘identificación-organización’.

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

Según el pretest, en términos globales, esta capacidad inicial presenta un mayor porcentaje de insatisfacción, 60,46 %, frente a un porcentaje satisfactorio de 39,54 %. Con ello, la *identificación-organización* se sitúa en un punto de partida parcialmente debilitado en la ruta formativa de la literacidad crítica, pues el desempeño lector evidencia que no todos los estudiantes tienden a realizar la vinculación sociocultural *texto/contexto*. Los resultados del postest, sin embargo, invierten sustantivamente esta diferencia alineándola en la vía de lo esperable como capacidad inicial de literacidad crítica: 66,34 % de satisfacción, y 33,66 % de insatisfacción. Aun así, nuevamente este giro porcentual *de* insatisfacción *a* satisfacción se realiza en una instancia a ser asumida como *proceso lector*, en posición de avance hacia resultados mayores, dado que aún hay un insatisfactorio 33,66 % a transformar. No obstante, la incidencia lectora sociocultural sí marca una tendencia hacia un rubro central de la literacidad crítica: la interiorización de que todo texto opera en un contexto.

3 .3. Dimensión 2: *L iteracidad crí tica interpretativa* / análisis-deducción

La *interpretación lectora* actúa sobre los tópicos narrativos elegidos por la *selección lectora*. El lector inicia su acción identificando un conjunto de rasgos textuales relevantes y cierra su acción construyendo el sentido textual dentro de la relación texto-contexto-intertexto. Implica la identificación y dilucidación de los rasgos textuales relevantes en los planos de «representación narrativa» (forma, contenido) y «comunicación narrativa» (participantes, intenciones, contextos, intertextos), la reorganización (a partir de los rasgos identificados y explicados), y la construcción del sentido (a partir de la reorganización efectuada). No se construye el sentido si no existen los "datos" para construirlo. Por consiguiente, en el conjunto de esta secuencia, el lector aborda la significación del texto narrativo en sus dimensiones de *significado estructurado* y *significado comunicado*. Socioculturalmente, el texto narrativo no solo se comporta como una estructura orgánicamente constituida, sino principalmente como una estructura comunicada, puesta en interacción entre participantes sociales del acto narrativo. La interpretación propiamente dicha corresponde a la construcción inferencial del sentido, y los procesos previos tienen carácter analítico, de ahí que en términos de capacidades lectoras se categoriza como *análisis-deducción*. El lector inquiere o interactúa con los detalles textuales (analiza significados) y luego los condensa en una versión sintética de significado (construye sentidos): se activa la *identificación* de los rasgos relevantes del texto, en sus estrategias narrativas y mundo narrado, para encaminarlos hacia la *explicación*, que aporta los fundamentos y razones para cada rasgo identificado, y la *construcción*, que contribuye con los sentidos o direcciones globales que toma el texto en sus conexiones con los contenidos y tensiones contextuales, más sus vinculaciones intertextuales. Las intenciones, secuencias, géneros discursivos, identidades, posicionamientos, son un conjunto de categorías textuales-discursivas a las que el lector accede solamente desde una actitud y acción analítica e interpretativa. El texto narrativo deja de ser percibido como un dato lingüístico y el lector toma posición ante él, como una voz narrativo-cultural. El análisis-deducciónticipifica los rasgos relevantes en los componentes textuales narrativos internos (forma, contenido) y externos (narrador, narratario, propósito, contexto, intertextos), indicios cuya dilucidación aportan en la inferencia y deducción del sentido textual. Si, de un lado, la identificación y dilucidación son analíticas (descomposición textual), de otro lado, la construcción del sentido es interpretativa (recomposición textual). El lector avanza desde la captación de los significados textuales explicados hacia la construcción de los sentidos textuales implicados. Lo sociocultural se manifiesta en la condición unitaria textual-contextual-intertextual de lo inferido y construido.

Tabla 4: Resultados de capacidad lectora crítica interpretativa de 'análisis-deducción'.

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

Los resultados del pretest ponen en evidencia que esta segunda capacidad lectora tiene un mayor porcentaje insatisfactorio (53,08 %), en coherencia con la insatisfacción de la capacidad inicial de identificación-organización. Pero, igualmente, el porcentaje satisfactorio, aunque menor (46,92 %), también contrapesa lo insatisfactorio, sin equilibrarlo. La condición interpretativa del análisis-deducción tiene relevancia lectora por su rol intermediario entre el *inicio selectivo* y el *cierre interpelativo*: por un lado, de cara a lo selectivo, lo interpretativo marca un avance desde los textos seleccionados hacia el examen y dilucidación de las texturas relevantes cuyas significaciones configuran una versión global o sentido textual; por otro lado, de cara a lo interpelativo, lo interpretativo establece las bases para que el lector active la toma de posición que juzga, refuta y debate el sentido construido. Sin interpretación consolidada no habría interpelación posicionada. Desde los datos del pretest, entonces, las cualidades lectoras de análisis-deducción se sitúan en un punto formativo de tensión entre lo esperable y no esperable, hecho que favoreció las proyecciones de la intervención lectora sociocultural, pues *sí* existió un bloque importante de estudiantes en avance hacia la práctica interpretativa (analítico-deductiva). Los resultados del postest confirmaron la situación de avance lector, siempre en condición *procesual*, al pasar lo satisfactorio del 46,92 % al 65.13 %, y poner en un estado de nivelación la aludida capacidad interpretativa de *análisis-deducción* con la capacidad selectiva de *identificación-organización* (66, 34 %). La reducción de la insatisfacción, sin embargo, se atenúa, pero no se clausura, pues conserva un 34,87 %.

3.4. Dimensión 3: *L iteracidad crítica interpelativa* / Toma de posición-discusión

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

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

Tabla 5: Resultados de capacidad lectora crítica interpelativa de ‘toma de posición-discusión’.

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

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

Los resultados del postest mostraron un incremento satisfactorio de la *toma de posición-discusión* de 52,75 % a 67,45 %, esto avalado por el respaldo de las opiniones sobre las formas y sentidos del texto desde una mayor toma de conciencia del contexto, desde la percepción de los tópicos como claves de contenido que si bien se formalizan en los moldes verbales narrativos, también funcionan en los saberes y mentalidades de los grupos sociales, y que por lo tanto, un tópico como el encantamiento se moviliza entre el texto y el contexto, y aún más, no en un solo texto, sino en una amplia posibilidad de otros textos (intertextos). El paso de un tópico del texto al contexto, y viceversa está mediado por las intenciones de los grupos sociales, y eso determina que los textos deriven en funciones discursivas, en que participan posiciones y ejercicios de poder, ante los cuales es necesario tomar actitudes y acciones de cambio o transformación. Aún más, este porcentaje incrementado también se basa en el hecho que los estudiantes pasaron a asignarle roles socioculturales a los contenidos textuales, es decir, se narra para *hacer algo*, hay un efecto pragmático que hace del lenguaje narrativo un instrumento verbal regulador de comportamientos sociales. Asimismo, en los contextos los tópicos no son homogéneos, tienen formas variadas de representación. Los significados y valores que se les asigna a los seres del mundo real son elaboraciones sociales, y por lo tanto, el lector debe saber quiénes y con qué intenciones elaboran esos significados. Por ende, hay variación en la posición de los estudiantes respecto a los significados contextuales, y por efecto, hacia los significados textuales. Aun así, el porcentaje insatisfactorio de 32,55 %, conserva o ratifica, igualmente, la condición *procesual* de la incidencia del enfoque sociocultural de lectura en el desarrollo de la literacidad crítica, pues el cambio hacia los logros esperados es gradual. Estos avances tensionados son la regularidad característica de la propuesta experimentada.

4. Discusión

La búsqueda de alternativas didácticas de formación lectora en la escuela básica ha pasado por tres momentos conceptuales y metodológicos, basados en tres líneas de estudio e investigación: *lectura decodificadora* (concepción lingüística), *lectura inferencial* (concepción psicolingüística) y *lectura crítica* (concepción sociocultural). El tercer momento no solo es un enfoque lector integrador, sino también transformador, pues formativamente orienta sus prácticas educativas hacia la emancipación, liberación, dialogicidad y autonomía del estudiante, articulando esas intenciones con las aspiraciones sociales de las ciudadanías democráticas con vocaciones y acciones de cambio, justicia y equidad.

Las propuestas de lectura crítica tienen su punto de partida en los marcos filosóficos y sociológicos críticos que cuestionan un estado de cosas dominado por los autoritarismos y dogmatismos que imponen y controlan mentalidades y comportamientos colectivos. En la vía crítica se requiere de ciudadanos con agencia social, con capacidades para pensar por sí mismos, aptos para generar consensos usando el diálogo, el debate y la acción comunicativa.

En la educación, estas miras e intenciones se concretaron en la denominada pedagogía crítica o pedagogía de la liberación, planteada por el pensamiento y las prácticas alternativas de Freire (1989), opción pedagógica que se extendió hacia los espacios curriculares (curriculum crítico) y las acciones didácticas (didáctica crítica). En estas experiencias de cuestionamiento (problematización) y dialogicidad (consensuadas) se desarrollan ciudadanos liberados, con agencia social, y el lenguaje ejerce un rol central, pues su práctica horizontal permite la toma de conciencia aseguradora del ejercicio de libertad.

A la par, en el campo del estudio y educación lingüística han ido abriéndose paso los enfoques socioculturales, discursivos, etnográficos y pragmáticos, que describen, explican e interpretan el lenguaje en sus funciones sociales interpersonales e institucionales, instrumentales o comunicativas. Estos enfoques, además de atender las estructuras textuales, centran su interés en las acciones que los textos ejercen en los contextos, ponen interés en el rol mediador que las voces textuales ejercen en la construcción de identidades, en las relaciones con el poder, en el uso estratégico de las ideologías y en las maneras en que las prácticas socioverbales se institucionalizan. Con el lenguaje, las personas hacen cosas. Socioculturalmente, el lenguaje no es neutral, siempre busca *hacer* algo. De tal modo, en su vida social, los textos fundamentalmente son *discursos*, tienen una fuerza político-social.

La percepción sociocultural del lenguaje (hablantes situados) y el sentido liberador de la pedagogía crítica (ciudadanos autónomos) abrieron paso a la *literacidad crítica*, específicamente, en su dimensión de práctica social lectora planteada como objeto y tema de trabajo en distintos proyectos de investigación (Cassany, 2004, 2015; Cassany y Aliagas, 2007; Cassany y Castellà, 2010), estudios cuyo eje es la *lectura de las ideologías de los discursos*.

En la línea de antecedentes de estudios en que se vinculan el enfoque sociocultural de la lectura y la literacidad crítica, se constata un importante corpus de investigaciones encaminadas a resolver principalmente el problema de la *metodología didáctica*, es decir, trabajos concentrados en la elaboración y validación de *estrategias de lectura crítica*, específicamente, en los niveles de educación secundaria y educación superior.

De manera complementaria, también se verifica el desarrollo de investigaciones que han examinado, por una parte, la lectura crítica como representación social (cómo la perciben los docentes en sus prácticas formativas), y por otra parte, la lectura crítica como transversalidad (cómo se inserta en las diferentes áreas formativas), e igualmente, la lectura crítica en las literacidades digitales (cómo se desarrolla en los nuevos formatos y modos de prácticas letradas digitales o virtuales).

En su propuesta educativa de competencias, la escuela oficial peruana también incluye lo sociocultural como fundamento del enfoque comunicativo del área de *Comunicación*, pues declara que dicho enfoque *orienta el desarrollo de competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos* (Ministerio de Educación, 2016a), y, asimismo, define curricularmente la competencia lectora como *una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura*, plantea que el estudiante lector participa de *un proceso activo de construcción del sentido*, pues *no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos*, concibe que en la construcción del sentido textual *es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales*, y sostiene que en el estadio mayor de la competencia lectora, el

estudiante *emite una opinión personal sobre aspectos formales, estéticos, contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector*. Asimismo, en este marco curricular, la competencia lectora queda sujeta al patrón estructural de las capacidades y desempeños lectores, dimensiones que internamente se disponen en una secuencialidad marcada por lo *literal*, *inferencial* y *criterial* (Ministerio de Educación, 2017). Por ende, en perspectiva educativa oficial, la formación lectora escolarizada también queda inscrita en los marcos socioculturales y en las metas formativas de emisión de opiniones.

El sentido formativo de la competencia lectora y sus aspiraciones críticas se articulan con la acepción oficial del lenguaje: *una herramienta fundamental para la formación de las personas pues permite tomar conciencia de nosotros mismos al organizar y dar sentido a nuestras vivencias y saberes* (Ministerio de Educación 2016a). El lenguaje favorece la "toma de conciencia de sí mismos", el autoconocimiento generador de la autonomía e independencia del ciudadano respecto a toda imposición o dogma que pretenda controlar y anular su libertad. Asimismo, los efectos formativos del lenguaje también inciden en la potenciación de la criticidad relacionada, por un lado, con una ciudadanía que *comprende el mundo contemporáneo, toma decisiones y actúa éticamente en diferentes ámbitos de la vida*, y por otro lado, con la utilidad del lenguaje en distintas esferas de actuación social: *un medio para aprender en los diversos campos del saber*, *crear o apreciar distintas manifestaciones literarias, desenvolverse en distintas facetas de la vida, asumir el impacto de las tecnologías en la comunicación humana.* A esta convergencia de utilidades se denomina *apropiación integral del lenguaje* (Ministerio de Educación 2016a).

Una esfera de actuación social del ciudadano demócrata y autónomo (crítico) es la "apreciación de las manifestaciones literarias", los productos de la *literatura*, entendidos obviamente como *textos literarios* con función *discursiva*, voces que participan de la heterogeneidad sociocultural, una de cuyas posibilidades de realización son las *narrativas*, construcciones verbales orales (narrativas orales) y escritas (narrativas letradas) que no se oponen ni contraponen sino que se interinfluyen, y que situadas en el espacio educativo contribuyen a la conformación de contenidos axiológicos y actitudinales transversales: *identidades* y *procesos interculturales* (Ministerio de Educación, 2017).

En esta investigación se indagó por la incidencia que ejerce en el desarrollo de la literacidad crítica el enfoque sociocultural de la lectura, aplicado en el texto narrativo, asumiendo una mirada integradora de sus producciones y recepciones oral y escrita. En el entramado didáctico, el enfoque sociocultural de la lectura se posiciona en el *método formativo* («cómo»), el texto narrativo opera como *contenido formativo* («qué») y la literacidad crítica participa como *intención formativa* («para qué»). En términos funcionales y dialécticos, entonces, el método actúa sobre el contenido para concretar las intenciones: [«cómo» → «qué» → «para qué»]. Por lo tanto, el método formativo (enfoque sociocultural de la lectura) sigue una ruta en función de la intención formativa (literacidad crítica) con la mediación del contenido formativo (texto narrativo).

El método formativo lector sociocultural aplicado a la lectura del texto narrativo se compone de tres secuencias de desarrollo de la literacidad crítica: *secuencia selectiva* (capacidad de identificación-organización), *secuencia interpretativa* (capacidad de análisis-deducción) y *secuencia interpelativa* (capacidad de toma de posición-discusión). El estudiante lector parte del contexto (selecciona un tópico narrativo en los espacios contextuales para analizarlo), y regresa al contexto (se posiciona ante dicho tópico narrativo para discutirlo), con un paso intermedio por lo textual (analiza el tópico narrativo interpretarlo).

Los antecedentes de estudio demuestran que la literacidad crítica es desarrollable desde la lectura sociocultural de los textos y discursos narrativos, en su modalidad literaria, y no solo es potenciada desde los textos académicos. Aún más, los resultados también indican que es viable la generación de variantes de innovación didáctica lectora en los espacios educativos oficiales básicos, rutas alternativas que profundizan, alinean y dan pertinencia a las concepciones e intenciones oficiales, aun confrontándola, no para anularla, debilitarla o excluirla, sino para entenderla, identificar su

sentido y encamina su trayecto hacia la formación ciudadana autónoma. La literacidad crítica y la lectura sociocultural se integran, por un lado, con las orientaciones formativas oficiales general y específica (área de *Comunicación*), y de otro lado, con las dimensiones cognitiva lectora (literacidad) y valorativa personal-ciudadana (transversalidad). El texto narrativo es el saber cultural mediador de esa junción general-específica y cognitivo-valorativa. La presencia de un tópico narrativo en que se unen lo social y textual modula la oralidad y literacidad en una sola totalidad de construcción sociocultural, opción que le da un giro a las visiones parceladas de los modos orales y letrados en los espacios escolares.

Las tres capacidades lectoras (identificación-organización, análisis-deducción, toma de posición-discusión) parten del supuesto didáctico que son secuenciales y que actúan sobre un tipo de texto cuya primera existencia se da en el uso situado y contextual de las prácticas sociales comunales o locales. De ahí que se asuma que el texto narrativo actúa en el hablar real de la gente (comunidad local) y luego pasa a formar parte de los contenidos letrados en una institución educativa (comunidad escolar). Primero, el estudiante procede como un lector-hablante que identifica y organiza la textualidad narrativa referida en los usos cotidianos comunales. Segundo, el estudiante procede como un lector-analista que convierte el texto narrativo en un objeto de lectura-estudio para comprenderlo en su dimensión de suceso lingüístico-histórico-cultural. Tercero, el estudiante actúa como evaluador y confrontador de los sentidos textuales con miras a generar transformaciones en sus percepciones respecto a lo socialmente comunicado por el texto narrativo. La operatividad de la tercera capacidad lectora implica que se haya dado la operatividad de la segunda capacidad lectora, y la operatividad de esta implica que se haya dado la operatividad de la primera capacidad lectora: no hay toma de posición-discusión son análisis-deducción, y no hay análisis-deducción sin identificación-organización. Las tres capacidades se ejecutan en un sistema de desempeños lectores que conforman un amplio corpus de saber-hacer lector didácticamente encaminado según las tres secuencias aludidas: *selectiva*, *interpretativa* e*interpelativa*. En este marco, desde los resultados expuestos se deriva el siguiente sistema de puntos tensionados y válidos como aspectos de discusión:

a)Los estudiantes se vinculan directamente con los textos narrativos en sus contextos de uso, y en ese escenario convierten cómodamente los textos en objetos de referencia.Este acto lector resulta básico como punto de inicio del recorrido crítico que habría de realizar el estudiante lector, quien reconoce y ratifica la inserción del texto narrativo en un contexto de uso, lo asume como formante de su vida social y tiende a referirlo, o lo enuncia porque lo ha interiorizado en los dominios de su acervo sociocultural. El estudiante establece con el texto narrativo un vínculo de participante del acto de producción y recepción en el marco de un escenario sociocultural, sin la mediación o interferencia analítica de la escuela.

b)Cuando el texto narrativo pasa de su modalidad oral (contextual) a su modalidad escrita (autónoma), el estudiante lector aminora la intensidad de sus vínculos con dos procedimientos letrados: la clasificación formal-temática de los textos narrativos referidos, y la selección de los tópicos recurrentes en los textos clasificados. En este orden, es manifiesta la actitud tensionada de los estudiantes lectores respecto al funcionamiento del texto narrativo en situaciones orales y en situaciones letradas. Estas tensiones, sin embargo, ingresan en una fase de resolución a partir de la entrada sociocultural, que extiende los espacios del texto hacia los espacios del contexto y cede acceso a la mediación de los intertextos. Hacer visible y consciente que los tópicos narrativos son verbalizaciones de tópicos sociales es una ruta adecuada para generar literacidad crítica, pues el estudiante lector pasa de la conciencia textual (los significados textuales) a la conciencia sociocultural (los sentidos contextuales), dominio que le da mayor amplitud para transformar sus apreciaciones en opiniones, discusiones, evaluaciones, refutaciones y, por ende, en proyecciones hacia la transformación de sus acciones o comportamientos sociales.

c)Los estudiantes intervienen en el análisis del texto narrativo sobre la base de saberes textuales adquiridos por vía de la escolarización (temas, personajes, intenciones, secuencias, género). Por lo tanto, en el campo propio de lo letrado, el estudiante sí hace uso de sus propios saberes

escolarizados para resolver las exigencias de la lectura narrativa. No obstante, estos saberes son literales e informativos y su validez es restringida si el estudiante los asume como punto de llegada de su trabajo lector. Empero, si esos saberes letrados narrativos son tomados como parte de la base literal requerida para el tránsito hacia lo interpretativo e interpelativo, entonces ganan para sí pertinencia y funcionalidad en el recorrido secuencial de la literacidad crítica. En un punto del camino de la literacidad crítica, el enfoque sociocultural actúa dándole contenido práctico, intertextual y contextual a la base informativa letrada que los estudiantes lectores disponen como parte de sus prácticas formativas escolares. En el terreno escolar, la lectura sociocultural del texto narrativo posiciona la literacidad crítica haciendo funcional la base literal.

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

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

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

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

Por consiguiente, en términos de formación lectora (desarrollo de la competencia lectora), la literacidad crítica integra, sintetiza y sistematiza los propósitos educativos básicos (aprendizajes comunicativos del perfil de egreso) y los enfoques educativos nacionales (formación de la persona y del ciudadano), pero con el añadido alternativo de que el lenguaje como facultad de una persona-ciudadana es una potencialidad central de su emancipación, autonomía y liberación, condición básica de las ciudadanías participativas en sociedades efectivamente interculturales y democráticas. El camino de la literacidad crítica hacia esas metas sociales emancipadoras lo construye y constituye el enfoque sociocultural de la lectura y su acceso selectivo, interpretativo e interpelativo en la dimensión discursiva de las texturas, una de ellas, los textos narrativos.

La investigación de los efectos pedagógicos de literacidad crítica ha procedido utilizando distintas clases textuales, de diferente temática, principalmente disciplinar, académica, informativa, literaria, en formatos continuos y discontinuos, tal y como lo plantearon y desarrollaron Anaya y Rondón (2019) en la formación universitaria de competencias genéricas. Ante esta amplitud textual como campo operativo de la literacidad crítica, aquí se plantea profundizarla a partir de su desarrollo secuencial en una sola clase de textos, los literarios, pues esta focalización favorece examinarla en su gradualidad y niveles de profundidad. Además, el texto literario, por su condición ficticia y por su capacidad de formalización sugerente de tópicos sociales, es un espacio simbólico y discursivo clave para la operatividad formativa de la criticidad. Ante planteamientos formativos o de fomento de la literacidad crítica desde perspectivas transversales (Benavides y Sierra, 2013), la opción propuesta va, más bien, en sentido vertical, en el espacio educativo específico de un área curricular, Comunicación, en esa misma línea intencional de profundizar en su mediación en un área que tiene como función posicionar las bases de la literacidad crítica. Aun así, las miras formativas ciudadanas de la propuesta sociocultural son compartida por la investigación de Berenguel (2018), quien aspira al mismo propósito desarrollador de ciudadanía desde la interiorización de la literacidad crítica por estudiantes de educación secundaria, pero, en este caso, desde las Ciencias Sociales. Asimismo, Izquierdo (2019), es aún más específico, pero en el mismo sentido de generar transformaciones en las percepciones sociales de los estudiantes a partir de la literacidad crítica, esta vez, con capacidad de análisis del discurso del odio, y de ese modo generar contrarrelatos que superen la apreciación emocional y avanzar hacia las valoraciones e interpelaciones críticas. Por último, Avendaño (2016) demuestra la necesidad docente de capacitarse en lectura crítica, principalmente, en el enfoque sociolingüístico, pues los enfoques habituales en que basan sus prácticas educativas son el lingüístico y psicolingüístico.

5 . Conclusiones

El estado previo de desarrollo de la literacidad crítica marcó una brecha entre el nivel de aprendizaje en inicio (55,9 %, 57 estudiantes), y el nivel aprendizaje destacado (8,8 %, 9 estudiantes). Estos valores porcentuales extremos justificaron cuantitativamente la mediación lectora sociocultural con el texto narrativo. Los niveles de aprendizaje logrado (10,8 %, 11 estudiantes) y aprendizaje en proceso (24,5 %, 25 estudiantes), aportaron una base lectora a la

mediación proyectada. Los resultados globales de pretest dieron cuenta: *primero*, de una base debilitada, conformada por 57 estudiantes en aprendizaje en inicio (58.8 %); *segundo*, una base fortalecida, respectivamente, por 25 estudiantes en aprendizaje en proceso (24,5 %), 11 estudiantes en aprendizaje logrado (10,8 %) y 9 estudiantes en aprendizaje destacado (8,8 %). La mediación formativa lectora actuó entre los extremos de 57 estudiantes distantes de la literacidad crítica proyectada, y 45 estudiantes orientados hacia lo proyectado, configurando una situación formativa no marcadamente opuesta sino parcialmente equilibrada. En términos de resultados globales de satisfacción de la literacidad crítica previa, un 47,39 % es satisfactorio, y un 52,61 % insatisfactorio; con ello, el punto de partida de la mediación lectora sociocultural estuvo constituida por las prácticas de literacidad crítica *en desarrollo* (en proceso).

La propuesta didáctica de lectura sociocultural de textos narrativos para el desarrollo de la literacidad crítica se diseñó en tres macrocomponentes: *concepción lectora*, *constitución lectora* y *ejecución lectora*(Gráfico 1).

La ***concepción lectora*** delimitó las categorías lectura, texto narrativo y literacidad crítica, respectivamente, desde los enfoques sociocultural, textual-discursivo y sociopolítico. La sistematización derivó en sendas proposiciones sintetizadoras de cada categoría: ***(i)*** *la lectura es una práctica social*; ***(ii)*** *el texto narrativo es una estructura con fuerza social*; ***(iii)*** *leer las ideologías de los discursos con finalidades transformadoras*.

La ***constitución lectora*** organizó sistémica y dialécticamente la relación de los componentes formativos internos del proceso de enseñanza-aprendizaje en literacidad crítica: situación formativa, intención formativa, contenido formativo, método formativo, evaluación formativa. La *situación formativa* estableció los estados reales constatados de literacidad crítica: competencia, capacidades, desempeños lectores diagnosticados. La *intención formativa* planteó los estados ideales proyectados de literacidad crítica: competencia, capacidades, desempeños lectores, valores, actitudes pronosticados. El *contenido formativo* seleccionó el saber lingüístico a enseñar y aprender para logar los estados proyectados y transformar los estados diagnosticados: el texto narrativo. El *método formativo* dispuso las secuencias didácticas lectoras, los instrumentos de enseñanza lectora, los instrumentos de evaluación lectora, el espacio lector y el tiempo lector. Las secuencias fueron tres, acorde con tres momentos de desarrollo de la literacidad crítica: *selección lectora* (identificación-organización: refiere → clasifica → selecciona), *interpretación lectora* (análisis-deducción: identifica → explica → reorganiza → construye), *interpelación lectora* (toma de posición-discusión: opina → sustenta → evalúa → refuta). Los instrumentos de enseñanza fueron un libro de narraciones y una guía de lectura sociocultural del texto narrativo. La guía especificó la ruta a seguir por cada uno de los desempeños lectores de cada secuencia lectora, y se aplicó con el texto narrativo “La muñeca Alicia”, del libro *Narraciones líricas*, de autoría del autor de la investigación. Como instrumento de evaluación lectora se utilizó una rúbrica que registró la valoración de los logros de aprendizaje en las tres secuencias didácticas. El espacio lector fue el aula y el tiempo lector cubrió 32 horas pedagógicas. La *evaluación formativa* se organizó en un enfoque de evaluación (principios evaluativos) y una matriz de evaluación (formantes evaluativos).

La ***ejecución lectora*** se estructuró y desarrolló en tres planes de acción formativa, correspondientes a cada una de las secuencias lectoras del método formativo (plan de selección narrativa, plan de interpretación narrativa, plan de interpelación narrativa). La propuesta de lectura sociocultural del texto narrativo se articuló con las concepciones e intenciones oficiales de formación lectora en la educación básica regular secundaria peruana.

El estado derivado de la aplicación de la propuesta de secuencia didáctica de lectura sociocultural de textos narrativos, acortó la brecha entre el nivel de aprendizaje en inicio (22,5 %, 23 estudiantes), y el nivel aprendizaje destacado (17,6 %, 15 estudiantes), valores porcentuales que confirmaron la incidencia lectora sociocultural del texto narrativo en la literacidad crítica de los estudiantes, aunque con un carácter procesual en el desarrollo de la literacidad crítica, de trayecto

abierto. La reducción porcentual del nivel de aprendizaje en inicio implicó el incremento porcentual en los niveles intermedios de aprendizaje logrado (22,5 %, 23 estudiantes) y aprendizaje en proceso (37,3 %, 38 estudiantes), y reforzaron la incidencia lectora sociocultural narrativa en la vía de la literacidad crítica. Los resultados globales de postest dieron cuenta: *primero*, de una base nivelada entre el aprendizaje en inicio y el aprendizaje logrado, ambos con 22,5 % (23 estudiantes, cada cual), situando la incidencia de la lectura sociocultural narrativa en una línea de avance en efectividad formativa en literacidad crítica; *segundo*, una base amplia de aprendizaje en proceso (37,3 %, 38 estudiantes), cuya intercesión entre el inicio y lo logrado le asigna un rol de mediación consistente entre los lectores cuyos aprendizajes de literacidad crítica están en situaciones de inicio y logro, y sobre todo, de ratificación del rasgo procesual del desarrollo lector; *tercero*, un incremento aún lento desde los niveles de inicio, proceso y logado, hacia lo destacado, pues el 17.6 % de este último nivel (15 estudiantes) si bien evidencia un incremento, su intensidad es aún lenta, pero con una fuerte base de los porcentajes aumentados de los niveles previos. En suma, la literacidad crítica como saber y competencia lectora es un estado lector cuyo recorrido es gradual, pero sí promovido desde la incidencia que sobre su desarrollo ejerce el enfoque sociocultural de lectura aplicada al texto narrativo.

Gráfico 1. Estructura general de la propuesta de lectura sociocultural del texto narrativo para desarrollar la literacidad crítica.

Fuente: Elaboración propia (2020).

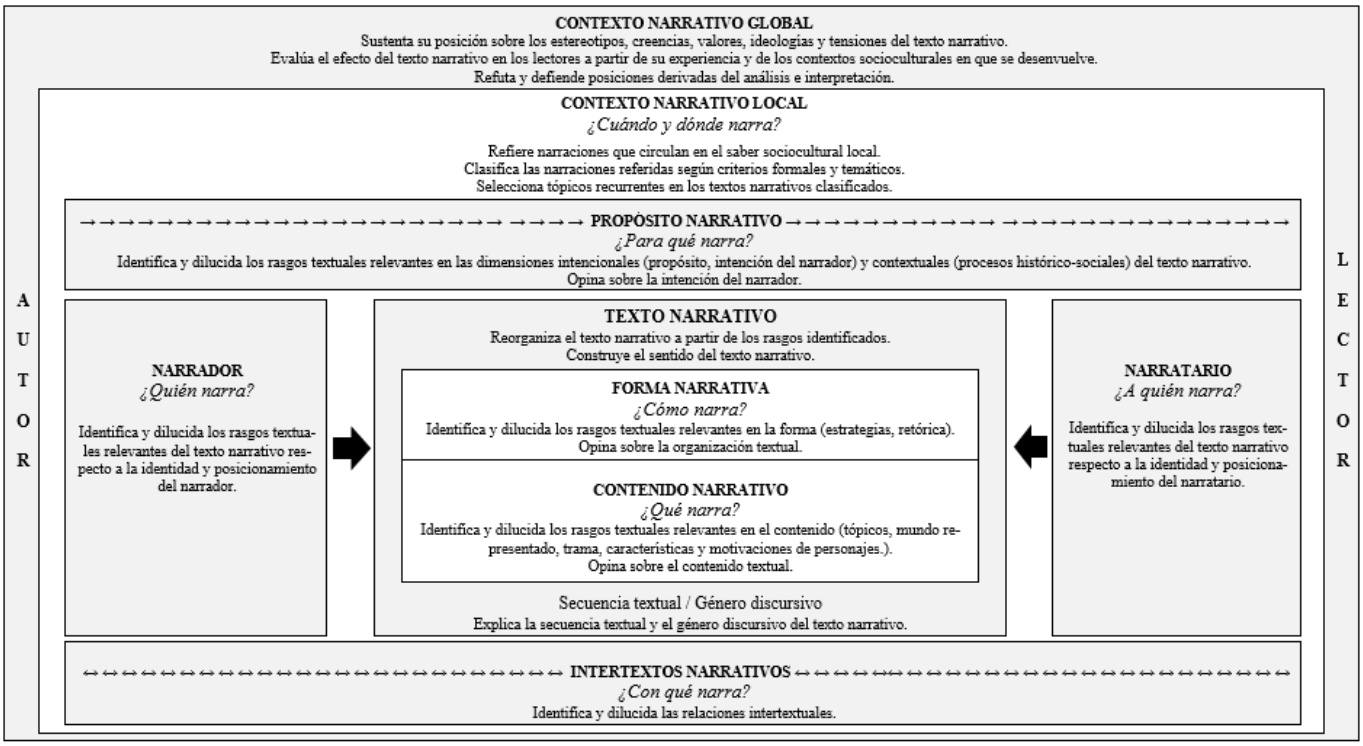


Gráfico 2. Distribución de la literacidad crítica en cada uno de los componentes textuales narrativos.

Fuente: Elaboración propia (2019).

REFERENCIAS

Álvarez, M. (2003). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, Madrid: Arco/Libros.

Anaya, N. y Rondón, M. (2019). Estrategias didácticas para el mejoramiento de la literacidad crítica como competencias genéricas, en los estudiantes del primer semestre de los Programas (Administración de Empresas, Contaduría Pública, Derecho, Ingeniería de Sistemas y Psicología) de la Universidad Cooperativa de Colombia, Montería, Córdoba(tesis), Universidad Cooperativa de Colombia.

Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en la educación básica secundaria y media: la voz de los docentes, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232.

Barton, D. y M. Hamilton (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bassols, M. y Torrent, A. M. (2003), *Modelos textuales: teoría y práctica*, Barcelona: Eumo – Octaedro.

Benavides, D. y Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *11*(3), 79-109.

Berenguel, B. (2019). El pensamiento crítico y la literacidad crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en Lirola, M. y otros (eds.), *Investigar la educación. Encuentro de investigación del alumnado 2018) (EIDA 2018)* (pp. 32-46), Universidad de Almería.

Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Buenos Aires: Amorrortu editores.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos, reflexiones. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximación a la comprensión crítica, *Lectura y Vida*, *25*(2), 6-23.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Madrid: Anagrama.

Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra. www.researchgate.net›publication›251839730 _Literacidad_critica...

Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura, *Aula de Innovación Educativa*, (162), 18-22.

Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica, *Perspectiva*, *28*(2), 353-374.

Chiroque, S. (2020). Educación y desarrollo de la criticidad. [Diapositivas]. Colegio de Profesores de Puno.

Clemente, M. y Domínguez, A. B. (1999). La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural, Madrid: Pirámide.

Fitzgerald, J. (2004). Leer y escribir cuentos, en Irwin, J. y Doyle, M. A. (comp.), *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación* (pp. 107-122), Buenos Aires: Aique.

Freire, P. (1989). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI Editores.

Garrido, A. (1996). *El texto narrativo*, Madrid: Síntesis.

Henao, J. I. y Díaz, E. (2015). La lectura crítica en el aula, en VV. AA. *La literacidad crítica: una alternativa para mejorar la calidad de la educación* (pp. 24-40), Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia. Recuperado de

Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria, *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 42-55.

Mannheim, B. (1999). Hacia una mitografía andina, en Godenzzi, J. C. (ed.), *Tradición oral andina y Amazónica. Métodos de análisis e interpretación de textos* (pp. 57-96), Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

Martins, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y Vida*, 19-28.

Ministerio de Educación (2012-2014). *Estrategias para la comprensión de textos no literarios en el marco de la interculturalidad* (Módulo formativo). Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente: Programa de Especialización en Comunicación dirigido a Docentes de Instituciones Educativas del Nivel de Educación Secundaria de Educación Básica Regular, III Ciclo. Ministerio de Educación / Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

Ministerio de Educación (2016a). *Programa curricular de educación secundaria*, Lima.

Ministerio de Educación (2016b). *Resultados de la ECE 2016. ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Lambayeque*. Lima: SICRECE.

Ministerio de Educación (2017). *Currículo nacional de educación básica regular*, Lima.

Montero, C. (2009). La emergencia educativa 2003-2006. Andanzas y ninguneos de un programa estatal, en Montero, C. y otros, *El estado de la educación: estudios sobre políticas, programas y burocracias del sector* (pp. 17-142), Lima: IEP.

Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica,* (16), 58-68.

Tejada, H. y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, *35*(2), 197-219.

Vásquez, F. *et al*. (2018). Las 100 lecturas selectas en perspectiva de la lectura crítica. *Revista de la Universidad de La Salle*, (78), 113-134.

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

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

References