



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

PROGRAMA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA LECTORA DE
TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DEL 4° DE
SECUNDARIA

Tesis presentada por:

JONY VICTORIA ALCA PANIAGUA

Para obtener el Grado Académico de
MAESTRA EN EDUCACIÓN

con mención en Diseño y Gestión Curricular e Innovación
del Aprendizaje

Asesora:

Miluska Elizabeth Quezada Aguilar

Cód. Orcid 0001-5642-3084

Lima – Perú

2021

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

JONY VICTORIA ALCA PANIAGUA

Miluska Elizabeth Quezada Aguilar

Nombre(s) y Apellidos, Asesor

Mariela Berrospi Valdivia

Nombre(s) y Apellidos, Informante final

Mariella Victoria Carrasco Mendoza

Nombre(s) y Apellidos, Director Programa Académico

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Nombre(s) y Apellidos, Director de la Escuela de Posgrado

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Directora de la Escuela de Posgrado



RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la efectividad del programa *Lectores críticos* en la competencia lectora de textos argumentativos. El estudio es de nivel explicativo, tipo aplicada con diseño cuasi experimental. La muestra estuvo conformada por 36 estudiantes del 4° grado de secundaria de una institución educativa pública de Lima-Metropolitana y se distribuyó en dos grupos: experimental y control, los cuales se determinaron a partir de criterios de inclusión y exclusión. Se aplicó un pretest antes de la aplicación del programa y un posttest después de la misma con la finalidad de comparar las medias. Los resultados que se obtuvieron indican que la aplicación del programa mejoró la competencia lectora de los estudiantes que recibieron la intervención educativa.

Palabras clave: competencia lectora, textos argumentativos, programa Lectores críticos, obtención de información, inferencia

ABSTRACT

The present research aimed to determine the effectiveness of the Critical Readers program in the reading competence of argumentative texts. The study is of an explanatory level, applied type with a quasi-experimental design. The sample consisted of 36 students from the 4th grade of secondary school from a public educational institution in Lima-Metropolitana and was divided into two groups: experimental and control, which were determined based on inclusion and exclusion criteria. A pre-test was applied before the application of the program and a post-test after it in order to compare the means. The results obtained indicate that the application of the program improved the reading competence of the students who received the educational intervention.

Keywords: reading competence, argumentative texts, critical readers program, obtaining information, inference

RECONOCIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, mi alma mater, por haberme recibido nuevamente en sus aulas y seguir fortaleciendo mis competencias profesionales. De manera especial, agradecer a la doctora Miluska Quezada y a la doctora Alejandrina Gonzales quienes fueron el soporte académico para la culminación de esta tesis. Asimismo, a los estudiantes que participaron en el programa *Lectores críticos* quienes a pesar del contexto difícil generado por la pandemia se conectaron puntualmente, asumiendo así el compromiso con sus aprendizajes.



ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT	4
RECONOCIMIENTOS	5
ÍNDICE	6
LISTA DE TABLAS	9
LISTA DE FIGURAS	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.1 Planteamiento del problema	15
1.2 Justificación de la investigación	18
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	19
1.4 Objetivos de la investigación.....	20
1.4.1 Objetivo general.....	20
1.4.2 Objetivos específicos.....	21
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	22
2.1 Antecedentes de la investigación.....	22
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	22
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	24
2.2 Bases teóricas	28
2.2.1 Perspectivas de la comprensión de lectura.....	29
2.2.2 Competencia lectora	31
2.2.2.1 <i>Definición de competencia lectora</i>	31
2.2.2.2 <i>Factores de la comprensión lectora</i>	34
2.2.3 Capacidades de la competencia lectora	35
2.2.3.1 <i>Obtención de información</i>	36

2.2.3.2	<i>La inferencia e interpretación</i>	39
2.2.3.3	<i>La reflexión sobre la forma, y el contenido del texto</i>	55
2.2.4	Estrategias metodológicas de la lectura.....	60
2.2.4.1	<i>Antes de leer</i>	61
2.2.4.2	<i>Durante la lectura</i>	63
2.2.4.3	<i>Después de la lectura</i>	65
2.2.5	La enseñanza de la lectura en el marco del enfoque comunicativo.....	66
2.2.6	Importancia de la competencia lectora.....	68
2.2.7	El texto argumentativo.....	69
2.2.7.1	<i>Características de los textos argumentativos</i>	70
2.2.7.2	<i>Estructura de los textos argumentativos</i>	72
2.2.8	Importancia de enseñar textos argumentativos.....	76
2.2.9	Programa de lectura.....	77
2.3	Definición de términos.....	80
2.4	Hipótesis.....	81
2.4.1	Hipótesis general.....	81
2.4.2	Hipótesis específicas.....	81
CAPÍTULO III: MÉTODO.....		82
3.1	Nivel, tipo y diseño de la investigación.....	82
3.2	Participantes.....	83
3.2.1	Población.....	83
3.2.2	Muestra.....	85
3.3	Variables de investigación.....	85
3.3.1	Variable independiente.....	86
3.3.2	Variable dependiente.....	87

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	88
3.4.1 Ficha técnica del instrumento de recolección de datos.....	89
3.4.2 Descripción del instrumento de recolección de datos	89
3.4.3 Validez y confiabilidad del instrumento de recolección de datos	90
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	96
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	98
4.1 Prueba de normalidad y homogeneidad en las muestras	98
4.2 Resultados de contrastación de hipótesis.....	99
4.2.1 Hipótesis general	99
4.2.2 Primera hipótesis específica	102
4.2.3 Segunda hipótesis específica	104
4.2.4 Tercera hipótesis específica	106
4.3 Resultados complementarios.....	108
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	111
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	121
6.1 Conclusiones	121
6.2 Recomendaciones	122
REFERENCIAS.....	124
APÉNDICE.....	131
Apéndice A: Matriz de consistencia	132
Apéndice B: Declaración jurada de documento de tesis.....	134
Apéndice C: Prueba de competencia lectora de textos argumentativos	136
Apéndice D: Programa de intervención <i>Lectores críticos</i>	149

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Conectores predominantes en textos argumentativos	48
2. Tipos de argumentos más recurrentes	74
3. Población de estudiantes del 4° grado de secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana 2020.....	84
4. Criterios de inclusión y exclusión	84
5. Muestra de los estudiantes del 4° grado de secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana 2020.....	85
6. Competencia lectora de textos argumentativos.....	88
7. Matriz de la prueba de competencia lectora de textos argumentativos	89
8. Coeficiente de Aiken para la prueba competencia lectora de textos argumentativos.....	91
9. Matriz de correlaciones de los indicadores con las dimensiones	92
10. Fiabilidad de criterio para la variable competencia lectora de textos argumentativos.....	94
11. Fiabilidad para el pre test de la variable competencia lectora de textos argumentativos	95
12. Fiabilidad para el post test de la variable competencia lectora de textos argumentativos	95
13. Prueba de normalidad para el grupo experimental y de control en el pre test y post test de la competencia lectora de textos argumentativos.....	98
14. Prueba de homogeneidad para el grupo experimental y de control en el pre test de la competencia lectora de textos argumentativos	99

15. Análisis de varianza para las diferencias de medias del pre test de la competencia lectora de textos argumentativos	100
16. Análisis de varianza para las diferencias de medias del post test de la competencia lectora de textos argumentativos.....	101
17. Análisis de varianza del pre test en la dimensión capacidad de obtención de información de la competencia lectora de textos argumentativos del programa Lectores críticos.....	102
18. Análisis de varianza del post test en la dimensión capacidad de obtención de información de la competencia lectora de textos argumentativos del programa Lectores críticos.....	103
19. Análisis de varianza del pre test en la dimensión capacidad de inferencia e interpretación de la competencia lectora de textos argumentativos del programa Lectores críticos.....	104
20. Análisis de varianza del post test en la dimensión capacidad de inferencia e interpretación de la competencia lectora de textos argumentativos del programa Lectores críticos.....	105
21. Análisis de varianza del pre test en la dimensión capacidad de reflexión sobre la forma y el contenido del texto de la competencia lectora de textos argumentativos del programa Lectores críticos.....	106
22. Análisis de varianza del post test en la dimensión capacidad reflexión sobre la forma y el contenido del texto de la competencia lectora de textos argumentativos	107
23. Niveles de competencia lectora de textos argumentativos en el pre test según grupo experimental y de control.....	109
24. Niveles de competencia lectora en el post test según grupo experimental y de control	109

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Diagrama de cajas para el pre test de la competencia lectora de textos argumentativos	100
2. Diagrama de cajas para el post test de competencia lectora de textos argumentativos	101
3. Diagrama de cajas para el pre test en la dimensión capacidad de obtención de información de la competencia lectora de textos argumentativos	102
4. Diagrama de cajas para el post test en la dimensión capacidad de obtención de información de la competencia lectora de textos argumentativos	103
5. Diagrama de cajas para el post test en la dimensión capacidad de inferencia e interpretación de la competencia lectora de textos argumentativos	104
6. Diagrama de cajas para el post test en la dimensión capacidad de inferencia e interpretación de la competencia lectora de textos argumentativos	105
7. Diagrama de cajas para el pre test en la dimensión capacidad de reflexión sobre el contenido y la forma de la competencia lectora de textos argumentativos.....	106
8. Diagrama de cajas para el post test en la dimensión capacidad de reflexión sobre la forma y el contenido del texto de la competencia lectora de textos argumentativos	107
9. Campana de Gauss para niveles de logro.....	108

INTRODUCCIÓN

La competencia lectora es una de las más relevantes para el desenvolvimiento en la sociedad. Consiste en la comprensión y el uso que se le da a esa comprensión en función de los propósitos personales y sociales de cada persona (Minedu, 2016), es decir, esta competencia tiene un fin práctico.

Esta forma de concebir la lectura no siempre fue así pues su enseñanza se limitaba solo a la simple codificación, luego con los avances de la psicología el concepto de lo que significa comprender evolucionó y se la concibió como un proceso de construir sentidos, así el lector asumía un rol más participativo. Pero con el enfoque sociocultural la lectura adquiere una dimensión social, se la considera una práctica social. Perspectiva que también influirá en su enseñanza pues se propone el enfoque comunicativo en su didáctica (Minedu, 2016).

Por otro lado, las evaluaciones que se han emprendido para ver el nivel en el que se encuentran los estudiantes dan cuenta que todavía falta un trecho largo para alcanzar niveles óptimos. Los resultados de la prueba ECE que se aplicó por vez primera en secundaria en el año 2015 confirmó lo que la prueba PISA registró en sus resultados, el 53,9% de estudiantes se encuentran por debajo del nivel 1 de los seis que PISA considera en su evaluación referida a la lectura. La prueba ECE del 2016 confirma los esfuerzos que se debe realizar para mejorar la competencia lectora ya que los resultados arrojaron que a nivel nacional el 14,3% se encuentra en el nivel satisfactorio, el 27,5% en proceso, el 37% en inicio y el 20,5% previo al inicio (Minedu, 2017).

Esta situación es la que motivó la presente investigación que se propuso medir la efectividad un programa de intervención educativa denominado

Lectores críticos con el fin de contribuir a la mejora de la competencia mencionada, pero centrándose en textos argumentativos puesto que según el informe ECE 2016 se encontró que el texto argumentativo tenía poca cobertura curricular por lo que se recomendaba que se inserte en mayor medida esta tipología textual.

La investigación responde a un tipo de investigación experimental con diseño cuasi experimental. Se trabajó con un grupo de control y experimental con la finalidad de comparar las medias y así explicar el objetivo general: Determinar la efectividad del programa Lectores críticos en la competencia lectora de textos argumentativos en estudiantes del 4° grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.

Esta investigación está organizada en seis capítulos. En el primero se da a conocer todos los aspectos relacionados al problema de la investigación tales como el planteamiento, su justificación, la delimitación y los objetivos.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico que comprende los antecedentes de la investigación, las bases teóricas referidas a la competencia lectora de textos argumentativos, la definición de términos y el sistema de hipótesis.

En el tercer capítulo, denominado método, se explica el nivel de la investigación su tipo y diseños respectivos. Asimismo, se da a conocer los participantes, las variables y las técnicas tanto de los instrumentos como el procesamiento de los datos.

En el cuarto capítulo se describe los resultados obtenidos tras la aplicación del programa de intervención y en el capítulo cinco se procede a

discutirlos. Finalmente, en el capítulo seis se arriba a las conclusiones y recomendaciones de la investigación.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se explica el planteamiento del problema que dio lugar a la investigación. Por otro lado, se expone las razones que la justifican y finalmente se da a conocer la delimitación en la que estuvo enmarcado el estudio.

1.1 Planteamiento del problema

El mundo actual es altamente competitivo. Por esta razón, es un imperativo natural que las personas desarrollen las competencias necesarias para un desenvolvimiento eficaz en los diversos contextos que les toque vivir. Entre dichas competencias se encuentra la competencia lectora, la cual según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) “es comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (p.56).

Como se advierte en dicha definición, la competencia lectora rebasa la simple decodificación y reproducción de información y se transforma en una potente herramienta epistémica, pues permite crear nuevos saberes a partir de lo leído (Solé, 2018). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora incide en el desarrollo del pensamiento.

Además del desarrollo del pensamiento crítico, otra ventaja que se puede apreciar en la definición de la OCDE (2016) es el carácter social de la competencia lectora, ya que un lector competente tendrá más facilidad para llevar a cabo sus procesos comunicativos.

No obstante, en el Perú el desarrollo de esta competencia tiene resultados poco alentadores. Las diversas evaluaciones que se han aplicado para medirla siguen revelando serios problemas.

En el 2015, se llevó a cabo por vez primera la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) a nivel de la educación secundaria. Los resultados corroboraron los de la prueba PISA 2015 (Ministerio de Educación del Perú-Minedu, 2017b). Esta indicó que el 53,9% de estudiantes peruanos de 15 años se encuentran debajo del nivel 1 de los seis niveles que PISA considera en su evaluación de lectura. Es decir, más de la mitad de los estudiantes no logran inferir, elaborar hipótesis, comparar ni hacer contrastes; tampoco alcanzan comprender de manera global y local, ni relacionar información entre textos. Asimismo, tienen limitaciones para crear ideas nuevas y evaluar críticamente los textos que leen.

Los resultados de la ECE 2016 mantiene la misma tendencia. A nivel nacional como los manifiesta el Minedu (2017a), el 14,3% se encuentra en el nivel satisfactorio; el 27, 5% en proceso, el 37% en inicio y el 20.5% previo al inicio.

Por los resultados descritos, surge la necesidad seguir formulando acciones interventoras que contribuyan al desarrollo de la competencia lectora. Cabe destacar que en el informe nacional ECE 2016 (Minedu, 2017a) también se proporciona información sobre la cobertura curricular respecto al grado de exposición que han tenido los contenidos relacionados a la comprensión de textos escritos. Se informa sobre el porcentaje de docentes que utilizan los tipos y formatos textuales. Así, se indica que, en relación con el tipo de texto, el 70% de ellos utiliza el texto narrativo y respecto al formato textual empleado,

predomina el continuo, expresado en 67%. Lo que podría ser un factor que expliquen, en cierta medida, los bajos resultados e inferir que hay dificultades en la enseñanza de otros tipos de textos tales como el expositivo y el argumentativo. Por esta razón, el Minedu (2017a) recomienda que “en secundaria se debería enfatizar la enseñanza de la lectura a través de textos de tipo argumentativo y expositivo, así como de textos con formato discontinuo y múltiple” (p. 15).

Por eso, se estima que esta información es relevante porque permite trazar una línea de intervención en la enseñanza de la competencia lectora. La prioridad solo a lo narrativo no es lo más conveniente porque en los diferentes aspectos de la vida las personas se comunican con diversas tipologías textuales; y cobra, especial relevancia, los textos argumentativos, pues son un tipo de texto muy frecuente en la comunicación oral y escrita y que se manifiestan a través de debates, tertulias, editoriales, páginas de opinión, artículos de crítica, publicidad, en el mundo de los tribunales, etc.

Los textos argumentativos presentan razones para persuadir al lector y que este opine de una determinada manera (Román y Zapata ,2019). Pero ese propósito persuasivo, muchas veces, linda con la manipulación, pues existen textos con información engañosa. Por eso, es importante que los estudiantes sepan recibir la información, interpretarla y reflexionar sobre ella. Es decir, filtrarla críticamente, más aún en el contexto actual donde predomina el bombardeo de información (Cassany, 2021). Por consiguiente, surge la necesidad de diseñar un programa didáctico en el que se focalice la competencia lectora de textos argumentativos.

La importancia de elaborar este tipo de programas reside en que estos constituyen planes donde se sistematiza una serie de estrategias metodológicas

al servicio del alcance de las metas de aprendizaje, en este caso, relacionado al logro de la competencia lectora del tipo de texto mencionado.

Los textos argumentativos, como se ha señalado líneas arriba, son poco trabajados en el aula y, además, al tener una estructura compleja responde a una alta demanda cognitiva que favorecerá el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes.

Por esta razón, surge este estudio que responde a la línea de investigación de la enseñanza-aprendizaje puesto que se propone diseñar y medir la efectividad de un programa desde el enfoque comunicativo para mejorar la competencia lectora de textos argumentativos. Dicho esto, el problema queda en los términos siguientes:

¿Cuál es la efectividad del programa Lectores críticos en la mejora de la competencia lectora de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de un colegio estatal de Lima?

1.2 Justificación de la investigación

La presente investigación se propuso medir la efectividad del programa *Lectores críticos*. A través de este estudio se pretende ofrecer a la comunidad científica pedagógica aportes teóricos, metodológicos y didácticos que contribuyan a la mejora de la competencia lectora de textos argumentativos.

En lo teórico se justifica porque proporciona una sistematización de las bases conceptuales de la competencia lectora y sus capacidades establecidas en el *Currículo Nacional*, lo que permite una clarificación que guía la ejecución curricular de esta competencia.

En relación a la justificación metodológica, la investigación contribuye con presentar instrumentos para medir variables de la competencia lectora de textos

argumentativos, ya que se construyó una prueba de lectura para evaluar a este tipo de texto. Dicho instrumento puede ser útil en investigaciones de lectura.

Se aporta también a la didáctica de la enseñanza de la lectura porque se sistematizó un corpus de estrategias de lectura interactiva cuya aplicación conducen a la mejora de la competencia lectora de textos no solo argumentativos, sino también de otros tipos de textos, ya que muchas de ellas son generalizables a otros contextos de lectura.

En la misma línea de la didáctica, esta investigación se justifica porque beneficia especialmente a los docentes del área de Comunicación, quienes contarán con un programa de lectura validado y focalizado en la competencia lectora de textos argumentativos, susceptible de ser aplicado en estudiantes del 4° grado del nivel secundario para que así se puedan favorecer el desarrollo de la competencia lectora.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

El alcance de la investigación es la aplicación del programa *Lectores críticos* cuya finalidad es mejorar la competencia lectora de textos argumentativos. Estuvo conformada por una muestra de 36 estudiantes del cuarto grado de secundaria cuya edad oscilan entre 15 y 16 años de un colegio estatal ubicado en una zona urbana y correspondiente al ámbito de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

Dicha muestra se dividió en dos grupos: experimental y control. Al primero, se le aplicó el programa; en cambio, al segundo, no, con el objetivo de comparar los resultados del programa de intervención.

La implementación del programa mencionado se realizó entre los meses de agosto y octubre del 2020 en 18 sesiones de tres horas pedagógicas y en una frecuencia de dos veces por semana.

Además, para medir la efectividad de dicho programa se aplicó una prueba de competencia lectora de textos argumentativos (PCLTA). Este fue elaborado siguiendo las orientaciones y técnicas que requieren su construcción y se ejecutó antes y después de la implementación del programa.

Respecto a las limitaciones, la principal fue el contexto de pandemia que modificó la aplicación del programa *Lectores críticos* de lo presencia a lo virtual; lo cual implicó elevar los gastos de la investigación ya que se tuvo que contratar una plataforma. Por otro lado, también llevó a modificar uno de los criterios de inclusión, pues los estudiantes del grupo experimental debían contar con acceso a conectividad. También se considera como una limitación que la modalidad virtual y el factor de tensión socioemocional generado por dicha emergencia sanitaria influyeron en los aprendizajes de los participantes, puesto que, si bien los resultados de la investigación demostraron que se alcanzó significatividad estadística en la competencia lectora, estos no fueron los esperados.

1.4 Objetivos de la investigación

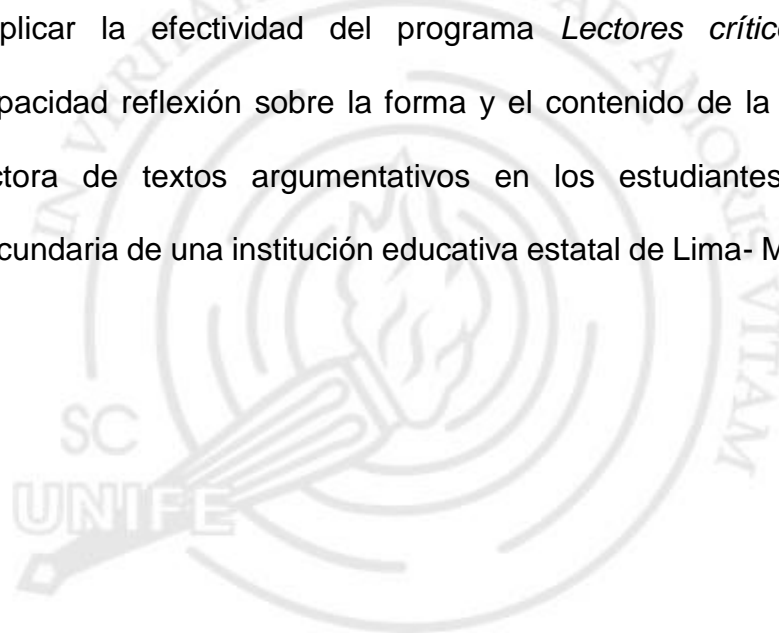
A continuación, se presenta el objetivo general y los respectivos objetivos específicos que se han planteado para la realización de la investigación.

1.4.1 Objetivo general.

Determinar la efectividad del programa *Lectores críticos* en la competencia lectora de textos argumentativos en estudiantes del 4° grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.

1.4.2 Objetivos específicos.

1. Explicar la efectividad del programa *Lectores críticos* sobre la capacidad obtención de información de la competencia lectora de textos argumentativos en los estudiantes del 4° de secundaria de una institución educativa estatal del Lima-Metropolitana.
2. Explicar la efectividad del programa *Lectores críticos* sobre la capacidad inferencia e interpretación de la competencia lectora de textos argumentativos en estudiantes del 4° de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.
3. Explicar la efectividad del programa *Lectores críticos* sobre la capacidad reflexión sobre la forma y el contenido de la competencia lectora de textos argumentativos en los estudiantes del 4° de secundaria de una institución educativa estatal de Lima- Metropolitana.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se desarrollan cuatro puntos: antecedentes de la investigación, las bases teóricas, definición de términos y las hipótesis. En el primero se presentan estudios empíricos nacionales e internacionales relacionados al problema de investigación; en el segundo, la teoría sustantiva que fundamenta el estudio; en el tercero se operativiza de manera precisa algunos conceptos relevantes; finalmente, en el cuarto, se sistematiza las hipótesis que se pretende comprobar en la investigación.

2.1 Antecedentes de la investigación

En esta sección se presenta investigaciones sobre la competencia lectora en relación con los textos argumentativos. En primer orden se da a conocer los antecedentes nacionales y, en segundo, los internacionales.

2.1.1 Antecedentes nacionales

Respecto al ámbito nacional se encontró estudios sobre competencia lectora de textos argumentativos tanto en el nivel secundario como en el universitario, los cuales a continuación se pasan a detallar.

Alayo (2019) ejecutó un estudio que tuvo como objetivo conocer los efectos de la implementación de un programa basado en la comprensión de textos argumentativos. La muestra se conformó por 15 estudiantes del 3° grado de secundaria de una institución educativa de Huanchaco, región de La libertad. La investigación fue de tipo aplicada y diseño experimental ya que contó solo con el grupo experimental cuyos resultados se midió con pre y pos test. Concluyó que las estrategias como la organización, la localización, el análisis, la reflexión

y la crítica que sustentan el programa experimental lograron mejorar la comprensión de este tipo textual.

El Ministerio de Educación (2017a) aplicó en el marco de la evaluación censal del 2016 un cuestionario a una muestra representativa de docentes del segundo grado de secundaria para conocer la cobertura curricular de dicho grado. La conclusión a la que arribaron señala que los contenidos curriculares de las áreas evaluadas no se están cubriendo adecuadamente y que, según dicha entidad, este resultado limita el aprendizaje de los estudiantes porque estos no se familiaricen con los contenidos que son necesarios para consolidar las capacidades. En el área específica de Comunicación indican que solo el 45% de docentes enseña la comprensión de textos argumentativos por lo que recomiendan enfatizar en la cobertura curricular este tipo de texto.

Guerrero (2017) emprendió una investigación con el objetivo de establecer si existía una relación entre las estrategias metacognitivas correspondientes al nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de una universidad de Lima. La muestra estuvo constituida por 100 universitarios del primer ciclo que pertenecían a la escuela de Administración y Negocios Internacionales. Su investigación fue correlacional porque evaluó el nivel de relación entre dos variables: estrategias metacognitivas del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos. Para ello tomó un cuestionario que contenía tres textos argumentativos con cinco preguntas inferenciales para cada uno. Asimismo, aplicó un test de estrategias metacognitivas de 22 ítems con una escala de sí o no y organizadas en estrategias de planificación, supervisión y evaluación. Llegó a la conclusión

general que las estrategias metacognitivas influyen significativamente a nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos.

García (2016) hizo una investigación con la finalidad de determinar el nivel de comprensión de lectura de dos tipos de texto: argumentativo y expositivo. El estudio fue realizado con 83 estudiantes de una universidad pública de Arequipa y obedeció a un tipo descriptivo simple. Para la obtención de resultados se aplicó un test de comprensión. En su conclusión indica que a pesar de que los estudiantes cursan estudios universitarios todavía tienen dificultades para lograr entender los tipos de textos que se sometieron a evaluación. Por ello la investigadora recomienda que se debe aplicar un programa de intervención que facilite la comprensión de lectura.

Chauca, Gonzales y Ortiz (2016) realizaron una investigación cuyo fin fue determinar en qué medida la lectura y la escritura del artículo de opinión favorecían al desarrollo de habilidades de argumentación. La investigación fue de tipo aplicada y diseño pre experimental con un solo grupo de muestra, integrado por 19 estudiantes del 3° grado de secundaria de una institución educativa de Catac de la región de Ancash. Los resultados se midieron a través de un pre y pos test. Concluyeron que el artículo de opinión favorece de manera significativa al desarrollo de las capacidades argumentativas tanto en la comprensión y en la escritura ya que los estudiantes del experimento demostraron reconocer la estructura textual de este tipo de texto y elaboraron sus propios argumentos.

2.1.2 Antecedentes internacionales

En relación con los antecedentes internacionales se halló estudios de competencia de textos argumentativos tanto en el nivel secundaria como en el

nivel universitario; de este último también se consideró porque las investigaciones fueron realizadas con estudiantes recién ingresantes.

Galeano (2020) desarrolló una investigación para medir los efectos de una intervención pedagógica sustentada en estrategias como el subrayado, la formulación de preguntas y el resumen con la finalidad de promover la comprensión de textos de tipo argumentativo. Su muestra estuvo constituida por 35 estudiantes del séptimo grado de una institución de Yumbo-Colombia. El diseño que siguió fue el cuasi experimental que incluyó un grupo de control y experimental; así como un pre test, un pos test y una rúbrica para valorar las estrategias implementadas. El estudio concluye que el grupo experimental obtuvo resultados más significativos que el de control y que por ello, la investigadora sostiene que las tres estrategias implementadas influyen positivamente en la comprensión de textos argumentativos. Por otro lado, añade que también los del grupo experimental mostraron un mejor logro en la identificación de la estructura textual de la tipología textual, materia de estudio.

Busto, Aguirre y Enciso (2019) efectuaron un estudio con el objetivo de encontrar fortalezas y deficiencias en la comprensión de ensayos argumentativos de los estudiantes de educación básica. Para tal fin aplicaron una prueba diagnóstica a 32 participantes. Los resultados que obtuvieron fueron que estos presentaban dificultades para comprender, el punto de vista del autor, los argumentos y la conclusión; asimismo que les es difícil hacer juicios valorativos sobre lo que leen. En función a estas limitaciones, las investigadoras propusieron un programa de secuencias didácticas con el fin de que su aplicación ayude a mejorar la comprensión de ese tipo de texto.

Meneses, Osorio y Rubio (2018) realizaron una investigación cuyo objetivo fue generar aprendizaje significativo y desarrollar el pensamiento crítico a partir de la comprensión de textos argumentativos, específicamente la lectura de artículos de opinión. El tipo de esta investigación fue cualitativo. Su muestra final de estudio estuvo conformada por 37 estudiantes de Bogotá a quienes se le sometió a una prueba diagnóstica que contenía un artículo de opinión y ocho ítems con el fin de medir su comprensión. Un hallazgo que resaltan los investigadores en este primer resultado es la poca familiaridad que los estudiantes tenían con ese tipo de texto debido a que la lectura de esta tipología textual es poco frecuente en las aulas. La metodología empleada a partir de dicha prueba fue la implementación de diez sesiones de trabajo, las cuales se basaron en estrategias como la lectura de textos argumentativos, priorizando el subrayado, la generación de inferencias, la identificación de la estructura textual y la intencionalidad comunicativa; en segundo orden utilizaron la estrategia del desarrollaron de un debate y finalmente la escritura de un texto argumentativo. Los resultados fueron midiendo a partir del enfoque denominado investigación basada en el diseño (IBD) que se caracteriza por ir adecuando los materiales de aprendizaje en función del contexto. Concluyen que los artículos de opinión al presentar temas polémicos despiertan el interés de los estudiantes lo que favorece a la comprensión de estos y, con ello, al pensamiento crítico; asimismo, destacan la importancia que tuvo la activación de los saberes previos, la formulación de hipótesis de lectura y el subrayado, ya que facilitaron a que los estudiantes adoptar una posición crítica frente a lo leído.

Álvarez y García (2017) realizaron un estudio enmarcado en la investigación acción en una universidad de Buenos Aires con el propósito de

detectar dificultades en la comprensión de textos argumentativos. El estudio se realizó con 103 estudiantes del nivel de aprestamiento universitario. Desarrollaron sesiones con dos textos argumentativos y luego aplicaron tres cuestionarios. El primero medía exclusivamente la comprensión del contenido; el segundo, el reconocimiento de los elementos básicos de la argumentación; y, el tercero, la identificación de los errores en el resumen del texto argumentativo. A partir de los resultados obtenidos, las investigadoras concluyeron que para comprender textos argumentativos se requiere el reconocimiento de sus aspectos fundamentales como la cuestión polémica, la tesis y los argumentos; por lo que consideran que se deben elaborar guías pedagógicas en base a abordajes teóricos sobre el texto argumentativo y su proceso de comprensión.

Tosi (2017) realizó una investigación con el propósito de detectar problemas relevantes de comprensión, determinar una relación entre los problemas hallados con la configuración discursiva de los libros de texto del nivel secundaria y comprobar la efectividad de estrategias de reflexión metalingüística en la mejora de la comprensión lectora. El estudio se llevó a cabo con 63 estudiantes ingresantes a la carrera de educación primaria e inicial de una universidad de Buenos Aires y se aplicó la técnica de investigador participante-observador y el tratamiento de datos fue de corte cualitativo. Los resultados indican que las principales dificultades en la comprensión están relacionadas con aspectos de enunciación polifónica de los textos y que la aplicación de estrategias metalingüísticas permite mejorar significativamente la comprensión de los textos argumentativos.

La revisión de los antecedentes a nivel internacional y nacional, señalados líneas arriba, permite concluir que existe la necesidad de realizar la investigación

que se propone en este proyecto de tesis como es el de medir la efectividad de un programa experimental sobre la enseñanza de la competencia lectora de textos argumentativos. En primer lugar, se afirma esto porque existen pocas investigaciones a nivel de la educación secundaria sobre la enseñanza de textos argumentativos. En segundo lugar, porque, según el informe ECE 2016 (Minedu, 2017a) hay una limitada enseñanza de esta tipología por parte de los docentes. Esto es confirmado por Meneses, Osorio y Rubio (2018) quienes destacan que los estudiantes están poco familiarizados con los textos argumentativos.

Por otro lado, los antecedentes revisados en lo nacional e internacional dan una ruta para la elaboración del programa de intervención; por ejemplo, el estudio citado de Álvarez y García (2017) recomienda que se debe elaborar guías pedagógicas que enseñen la comprensión de los textos argumentativos y que para lograrlo se enfatice en el carácter polémico de ese tipo de textos y sus elementos característicos como la tesis y los argumentos. La conclusión de Tosi (2017) y la de Busto, Aguirre y Enciso (2019) proporcionan aspectos relevantes a considerar para mejorar la comprensión de textos argumentativos. El primero destaca la inclusión de la enunciación polifónica y las estrategias metalingüísticas; el segundo, la estructura textual (opinión, argumentos y conclusión) como factores para comprender un texto argumentativo. Asimismo, los estudios de Chauca, Gonzales y Ortiz (2016) y Alayo (2019) dan cuenta que la implementación de programas basados en la comprensión de textos argumentativos contribuye a mejorar esta competencia.

2.2 Bases teóricas

El problema, materia de estudio en la presente investigación, gira en torno a las dificultades que todavía se siguen presentando en la competencia lectora.

Por esta razón, constituyen uno de los puntos que se desarrollará como parte de las bases teóricas. Por otro lado, otro aspecto matriz que se aborda en este cuerpo teórico es el texto argumentativo, pues esta tipología textual es parte del problema de investigación ya que es uno de los menos trabajados en las aulas y además porque implica altas demandas cognitivas en su análisis.

2.2.1 Perspectivas de la comprensión de lectura

La concepción de la comprensión de los textos escritos a lo largo de la historia ha ido evolucionando. En un principio predominó la concepción de que leer consistía en recibir información. Desde esta perspectiva, el lector era un depositario de información. La tarea del lector se limitaba a decodificar, pues se consideraba que con ello se lograba comprender lo leído (García, Arévalo y Hernández, 2018). Era suficiente conocer las palabras y sus respectivos significados dados en los diccionarios para entender. Esta forma de concebir la lectura obedecía a una perspectiva lingüística.

No obstante, con el avance de los estudios, especialmente de la psicología cambia el enfoque del concepto de lo que significa comprender. Desde esta mirada, comprender es un proceso de construcción de significados, razón por la cual el lector asume un rol activo en el que interviene tanto sus conocimientos previos como la información del texto (Minedu, 2017c). Se supera la idea de que la comprensión es la simple decodificación. Se asume que el contenido del texto no se agota en el contenido explícito, hay una información no declarada, implícita. En este proceso, el papel de la inferencia cobra relieve, pues gracias a esta operación cognitiva el lector podrá construir dicha información, la mente va más allá de lo superficial como un laboratorio que genera el significado

de lo leído (Ocho, Mesa, Pedraza y Caro, 2017). A esta manera de ver la lectura, se denomina perspectiva psicolingüística.

Este enfoque implica una evolución significativa de lo que es leer ya que se destaca al lector como creador en la medida que ya no es un receptor y reproductor del contenido del texto, sino un generador de ideas.

Romero, Linares, Rivera (2017) reconocen también el gran aporte de la psicolingüística sobre la comprensión lectora. Sin embargo, creen que estas teorías no se acercan a una interpretación sociocultural, pues no dan cuenta de las características propias de los lectores como sus formas de pensar, leer, comprender ni tampoco del contexto en el que ocurre la comprensión misma y el uso que se le da.

Estas observaciones, no significa que se ignore los procesos cognitivos que intervienen en la lectura como la atención, la memoria, la codificación, el pensamiento, el lenguaje y operaciones inferenciales, así como los conocimientos previos. Más bien cree que se debe sumar todos esos aportes para enriquecer la teoría y entender el proceso lector también desde el aspecto social. Así, el concepto de la lectura se amplía y da paso al enfoque sociocultural. La lectura desde esta perspectiva es considerada como práctica social. Esto significa ir más allá de los procesos cognitivos, implica ver, según Zavala (citado en Montes y López, 2017) lo que las personas hacen con los textos en situaciones sociales concretas. Por eso dicha autora explica que la lectura y la escritura no tienen finalidad en sí mismas puesto que una persona no lee para leer o escribe para escribir. Más bien ambas actividades son maneras alcanzar objetivos en la vida por ser prácticas sociales y culturales.

Entonces, desde esta concepción se lee con la finalidad de accionar a partir de lo aprendido y tomar decisiones que den solución a los diversos problemas del contexto.

Tanto Pisa como el *Currículo nacional*, aludidos en el primer punto, sea alinean a la mirada sociocultural, es decir, la lectura se concibe como una práctica social. Desde esta óptica, la lectura adquiere el carácter de competencia ya que las definiciones que presentan no se limitan a lo cognitivo, sino al uso que el lector da a su comprensión en su vida personal. Como dice Diez y Egio (2017) la competencia lectora le agrega un sentido útil al introducir la variable pragmática.

2.2.2 Competencia lectora

2.2.2.1 Definición de competencia lectora

La competencia lectora forma parte de una de las variables de la presente investigación, por eso, en este acápite, se abordará este aspecto.

La OCDE (2016) considera que “la competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”. (p. 56)

En esta definición es posible advertir el carácter complejo que se le otorga a la competencia lectora, puesto que además de la comprensión del texto en sí mismo, se destaca el uso que se le da a nivel personal y social; además el de reflexionar sobre dichos textos.

En el caso peruano, el Minedu (2017c) asume la competencia lectora en los términos siguientes:

Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone

para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos. (p. 72)

Se observa que, en ambas definiciones, la competencia lectora supera la barrera de la decodificación puesto que tanto la OCDE (2016) como el Minedu (2017c) resaltan la interpretación y el análisis que el lector debe realizar para comprender lo que lee; asimismo, ponen énfasis en la dimensión pragmática de aquello que se comprende.

Por otro lado, ambas definiciones están alineadas a la función epistémica del lenguaje que según Wells (1990, citado por Serrano, 2014) implica el manejo de lo escrito como una manera de pensar y de usar el lenguaje con la finalidad de desarrollar el pensamiento y el conocimiento.

De esta manera, a decir de Serrano (2014), la función epistémica referida a la lectura y escritura implica acciones cognitivas diversas y complejas como pensar, descubrir, transformar, crear y construir saberes que van reestructurando el pensamiento y que, por esta razón, al ser prácticas cognitivas y sociales son potentes herramientas epistémicas.

Romo (2019) hace una distinción importante y necesaria entre lo que significa comprensión y competencia lectora. Según este investigador, la comprensión lectora es la capacidad personal de una persona a través del cual moviliza procesos cognitivos que lo llevan a captar el sentido que el autor del texto ha querido transmitir. En cambio, la competencia lectora va más allá de lo personal, pues incluye la capacidad de comprender y la de aplicar lo comprendido en distintos contextos de la vida.

Teniendo en cuenta que la comprensión es uno de los componentes fundamentales de la competencia lectora, es necesario ahondar en lo que se entiende por comprensión lectora. Intrínsecamente este elemento está referido estrictamente a lo cognitivo. Así, según Calero (2011, citado en Gutiérrez y Del Olmo, 2019) comprender un texto es construir significados antes, durante y después de la lectura a partir de los saberes previos del lector, de los saberes que el texto proporciona y el contexto comunicativo. En ese proceso de construcción, el lector asume una serie de procesos que, según García, Arévalo y Hernández (2018), otorgan a la comprensión un carácter estratégico. Por esta razón, precisan que en la comprensión intervienen una serie de estrategias como la activación de saberes, previos, la realización de inferencias, la integración de información, etc.

El producto de la comprensión, es decir, lo sentidos generados por el lector, al ser utilizados, según los objetivos de lectura, ingresan al campo de la competencia. De acuerdo con el Minedu (2017c), ser competente implica tener conciencia de la situación que se va a afrontar, evaluar las alternativas con las que se cuenta, las capacidades que se tiene, los saberes que se posee y lo que el contexto brinda; de tal manera que en función a todas estas condiciones se toma una decisión que la resuelva.

Entonces la capacidad de comprensión no es un fin en sí misma, sino que tiene una función pragmática de carácter social, pues los saberes generados servirán para ser usados en las diversas circunstancias comunicativas en las que el lector se desenvolverá.

De ahí que la comprensión lectora está relacionada, sobre todo con sus capacidades intelectuales o emocionales; mientras que la competencia lectora

con lo pragmático, lo social y la inteligencia ejecutiva. En este sentido, en la presente investigación se asume el concepto de la competencia lectora que incluye la comprensión de textos y el uso que se le da a esa comprensión en contextos específicos.

2.2.2.2 Factores de la comprensión lectora

En la competencia lectora es posible distinguir tres elementos o factores: el lector, el texto y el contexto.

El primer elemento, el lector, asume la construcción el nuevo significado a partir de sus conocimientos y del contenido del texto con el que interactúa. Para cumplir dicha tarea no solo activa sus saberes, sino también despliega habilidades, estrategias y actitudes en función de un determinado propósito de lectura (Ochoa, Mesa, Pedraza y Caro, 2017).

Sin lector no hay texto, pues este se queda en el plano de la abstracción; ya que el texto adquiere sentido si se lo mira, lo siente, lo interpreta. Como señala Regueiro (2019), el texto se concretiza cuando el lector le da significado. En el plano didáctico, será el estudiante quien asuma el rol de lector, función que debe ser aprendida para lograr lectores con autonomía.

El texto es el segundo factor que interviene en la competencia lectora. Este se caracteriza por poseer rasgos lingüísticos y estructurales organizados según determinadas tipologías y con un propósito comunicativo. Es el que aporta la información que el lector debe interpretar (Romo, 2019).

Para Regueiro (2009) cada tipología textual por ser diferente en su estructura y en lo concerniente a sus marcas textuales, requiere determinadas estrategias que ayuden a enfrentar su comprensión. Señala que no se puede leer de la misma manera un texto literario, periodístico, científico, etc. Tampoco

se precisa de los mismos procesos cognitivos necesariamente, ya que cada texto exige su propia forma de abordarlo. De ahí la necesidad de intervenir, como en el caso de esta investigación, focalizando una tipología textual.

Ambos factores, lector y texto, son complementos inherentes de la competencia lectora e interaccionan en el proceso de lectura, cada con sus propias teorías del mundo, para dar, producto de esa interrelación a la generación de nuevos significados.

El contexto de lectura es el tercer factor que conforma la competencia lectora. Según, Pérez y Soto (2020) el contexto es la situación comunicativa en la que interactúan texto y lector. Además, añade que sin este elemento no es viable la enseñanza de la lectura porque influye en la construcción del significado. No es lo mismo leer para rendir un examen, para tomar una decisión, para pasar el tiempo libre etc. Lo que se busca con el texto indicará, por ejemplo, qué estrategias se ha de seguir ya que cada contexto orientará el abordaje de la lectura.

Por todo lo dicho, estos tres factores deben ser considerados en el desarrollo de la competencia lectora para lograr su alcance de manera pertinente.

2.2.3 Capacidades de la competencia lectora

A continuación, se abordará las capacidades que forman parte de la competencia lectora. Estos están clasificados sobre la base de la propuesta del *Currículo nacional* (Minedu, 2017c).

Antes de pasar a desarrollarlas, es conveniente precisar qué se entiende por capacidad. Para el Minedu (2017c) las capacidades son recursos que implican conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes usan para

afrontar determinadas situaciones y que son operaciones menores, pero que en su conjunto forman la competencia; en este caso el de la competencia lectora.

La OCDE (2017) considera a las capacidades como procesos y los define como estrategias mentales que ayudan al lector a lidiar con los textos.

Las capacidades que integran esta competencia son tres: la obtención de información, la inferencia e interpretación y la reflexión sobre el contenido y la forma del texto escrito.

2.2.3.1 Obtención de información

La obtención de información es una de las capacidades de la competencia lectora, establecida por el Minedu (2017c) en el *Currículo nacional*. En este documento rector, se explica que dicha capacidad consiste en la localización y selección de información explícita. Es decir, el contenido que está expresado de manera directa en el texto, visible a los ojos del lector. Además, se precisa que la obtención de información está en función al propósito por el cual el lector se acerca al texto.

La OCDE (2017) también considera esta capacidad en su prueba Pisa y, al igual que el Minedu, indica que este tipo de información se ve de forma inmediata y que el lector la puede indicar en un espacio del texto claramente definido. No obstante, precisa que la dificultad de este tipo contenido estará determinada por el número de párrafos o páginas del texto y la cantidad de información que el lector deberá procesar.

En el Programa de Educación Secundaria, el Minedu (2016), al dar a conocer los desempeños que están involucrados en dicha capacidad, precisa que la información explícita a localizar puede ser de carácter relevante, complementario y que se encuentran a nivel de datos específicos o de detalle.

Es importante recordar que un texto posee microestructuras, es decir, ideas que son expresadas en forma de oración. Estas oraciones van formando bloques semánticos, expresados en párrafos, que expresan determinados tópicos del tema general del texto.

El primer contacto a nivel del contenido del texto es precisamente con estas microestructuras que, según Van Dijk (1980 citado por Garcés, 2017), el lector debe captar, pues a partir de ellas irá reconociendo estructuras semánticas cada vez más globales en función de la progresión de su lectura hasta llegar a la comprensión de la estructura global del texto, vale decir, el tema. Lo que expresa este estudioso tiene que ver con la obtención de información, pues como se manifestó esta capacidad se da a nivel de ideas.

Otro aspecto que señala en el estudio de Garcés (2017) a partir del análisis que hace de Van Dijk, y que puede considerarse el sustento de lo que señala el Minedu sobre la obtención de información, es que no es necesario recordar todas las microestructuras del texto para comprenderlo. Además, es imposible almacenar toda la información debido a que solo se puede guardar una determinada cantidad de unidades informativas, por lo que el lector debe extraer del texto y almacenar en su memoria solo la información que le resulte importante. De esto se entiende la necesidad de que el lector aprenda a identificar información relevante.

Ahora bien, esta relevancia, tiene dos dimensiones: la relevancia textual y la contextual. La primera es la que el autor ha asignado en el texto; la segunda es la que el lector atribuye en función de su propósito de lectura o necesidad comunicativa, que finalmente es lo que lo motiva a leer (García, Arévalo y Hernández, 2018). Esta segunda dimensión es destaca por el Minedu al definir

la obtención de información, como se señaló al inicio de este acápite, lo que significa que le da al lector un rol protagónico. Esto puede ser explicado con lo que señala la OCDE (2017) respecto a que existen situaciones que llevan al lector a obtener una información explícita concreta relevante a sus intereses. Flotts, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra y Arbazúa (2016) destacan también que la identificación de información o la búsqueda de significados responden a los propósitos de lectura que se haya planteado el lector. Lo dicho por estos autores hace alusión a la importancia que tiene el desarrollo de la capacidad de obtención de información, pues muchas veces se presenta como una necesidad del lector.

No obstante, es necesario precisar que la información relevante, también denominada idea principal, puede presentarse no solo de manera explícita, sino también puede estar implícita. Esto significa que el lector deberá construirla a partir de las otras ideas presentes y deducirla; lo cual ya implicaría un proceso de corte inferencial.

Según la OCDE (2017), esta capacidad está asociada a dos formas: acceder y obtener. Explican que ambas son complementarias porque mientras que la primera permite ubicar el lugar donde se encuentra la información, la segunda da lugar a la comprensión de esa información; ya que a través de esta se ausculta el contenido para captar su significado e integrarlos con otros.

Flotts, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra y Arbazúa (2016) ubican a esta capacidad como un nivel literal y lo definen como un proceso básico de reconocimiento de datos explícitos, a través del cual el lector localiza información en determinados segmentos y que incluso para verbalizarlos usa palabras

similares a las dichas en el texto. Concluyen que la principal habilidad empleada para este proceso es la de reconocer.

Sörstad (2016) asocia también a la obtención de información como parte del nivel literal y lo define como la decodificación del significado básico y además considera que este es un nivel superficial ya que se refiere a la identificación de significados visibles (en contraste con los significados profundos que ya corresponden a lo inferencial) y que por eso es fácilmente accesible debido a que dichos significados se indican de forma explícita. No obstante, resalta la importancia de este nivel en la comprensión lectora ya que señala que gracias a las asociaciones que se puede hacer en este tipo de información se logra realizar una lectura inferencial, es decir, es la base de esta.

Núñez (2015), al igual que los autores mencionados, señalan que la obtención de información es la captación de lo que está dicho en el texto de modo explícito, pero también no lo consideran verdadera comprensión.

2.2.3.2 La inferencia e interpretación

El lenguaje no es totalmente explícito hay ideas que no se expresan directamente, pero que pueden ser inferidas a partir de otras que han sido expresadas. Teniendo en cuenta que la principal herramienta para la construcción de un texto es el lenguaje, entonces para su interpretación se hace necesario descubrir cuál es esa información que no está dicha y que requiere ser inferida puesto que el lenguaje tiene una doble dimensión: contenido explícito e implícito.

Po su parte Ochoa, Meza, Pedraza y Caro (2017) señalan que ningún texto presenta solo información explícita, pues hay vacíos que el lector deberá completar para otorgar coherencia al texto. Esto implica que el enunciador (autor

del texto) no dice necesariamente todo en forma explícita, sino que hay contenidos semánticos subyacentes que el interpretante (lector) puede recuperar (identificar) consciente o inconscientemente durante la comunicación.

Lo sostenido por estos autores, explica la razón por la que la inferencia está considerada en el *Currículo nacional* (Minedu, 2017c) como una capacidad que integra la competencia lectora. Según se aprecia en dicho documento, la inferencia consiste en construir el sentido del texto a través de un proceso en el cual se establece diversas relaciones entre el contenido explícito e implícito para deducir una nueva información e interpretarla.

García (2015) define a la inferencia lectora como la capacidad que permite establecer interpretaciones y también extraer conclusiones a partir de las informaciones implícitas del texto. Indica, además, que esto se logra a través de la reconstrucción del significado implícito y la experiencia y el conocimiento cultural que el lector tiene sobre el tema del texto.

Núñez (2015) sostiene que la inferencia es la comprensión de aquello que no está explicitado en el texto más el conocimiento que se tiene el lector sobre el mundo, es decir, sus saberes previos.

Regueiro (2019) conceptualiza a la inferencia como un proceso que permite deducir información de carácter implícito a partir del conocimiento del mundo que posee más el tema que presenta el texto. Solo en la medida que el lector establezca una relación entre ambas logrará establecer presuposiciones que lo conducirán a construir una representación mental del texto.

Como se aprecia en los autores citados hay un elemento que común que aluden al referirse al proceso inferencial en la lectura de un texto, este es el carácter implícito de la información.

En lo dicho por estos autores se destaca el papel de los saberes que posee el lector para llegar a la información implícita. Como dice González (2017) el conocimiento previo que tiene el lector constituye un rol esencial en la elaboración de inferencias.

Entonces se podría señalar que además del carácter implícito, el uso de los saberes previos es otro rasgo distintivo de la inferencia, pues sin la intervención de dichos conocimientos no se podría descifrar la información implícita que trae el texto.

Esto a la vez le da un estatuto relevante al lector, quien al activar sus saberes y relacionar con lo que lee para construir inferencias adquiere un rol protagónico en el proceso de su lectura. Así, deja de ser ese lector pasivo que el enfoque tradicional le otorgaba limitándolo solo a un desciframiento literal de lo que leía (Ruiz, 2019).

También es importante destacar que la activación de los saberes del lector es posible debido a que todo aquello que fue aprendiendo, se halla almacenado en su memoria, formando, de esta manera, esquemas de conocimientos que están interconectados entre ellos (Pérez, 2019). A esto se le conoce como teoría de los esquemas, la cual señala que el conocimiento está empaquetado en unidades de significado y son la base para la comprensión de nueva información (Sánchez, Vivero, Labrada y Pérez, 2020). Su función es proveer un marco de referencia con el que el lector interactúa durante el proceso de lectura. Por ejemplo, si el texto fuera sobre deportes el esquema que contiene saberes y experiencias relacionadas a dicho tópico se activarán para que se vincule con el contenido del texto y se extraiga la información implícita. De ahí que el acto de leer se percibe como un proceso en el cual hay una interacción entre los saberes

culturales del lector y la de un texto (Flots, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra y Abarzúa, 2016).

Según Jiménez, Barón y Duarte (2016) debido a la intervención de los saberes previos del lector en el proceso de la información de un texto, se explica la variedad y cantidad de inferencias que se pueden realizar en la interpretación de un texto.

Esta capacidad también es considerada en PISA (OCDE, 2017). En este caso la OCDE parte de la premisa de que los textos tiene más información de la que se presenta explícitamente. Por esta razón, en dicha prueba la inferencia es fundamental para esa institución internacional porque indica que a través de las inferencias se utilizan las informaciones y las ideas que se va generando durante la lectura del texto.

Es sabido que la inferencia es una capacidad mental del ser humano. Por este motivo, el lector tiene el recurso para inferir aquello que no está explícito, es decir, deducir la información implícita que el lenguaje contiene.

En términos de la enseñanza escolar esta capacidad inferencial comprende una serie de desempeños que son detallados en el *Programa curricular de Educación Secundaria* que publicó el Minedu en el año 2016.

Entre ellos destacan: la explicación del tema y los subtemas, la deducción de la estructura textual, la deducción de diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto, la determinación del significado de las palabras a partir del contexto, el propósito comunicativo, el establecimiento de conclusiones, las relaciones de semejanza y diferencia al hacer una lectura intertextual, la explicación de los diferentes puntos de vista, los argumentos y los contrargumentos.

a. La determinación del tema y subtemas

Según Sörstad (2016), el tema del texto se caracteriza por su alto grado de generalidad semántica y que esta se logra a través de las relaciones entre las ideas que el lector establece a lo largo de su lectura.

Van Dijk (1978 citado por Regueiro, 2019) cuando se habla de tema se está refiriendo al texto como un todo y no al sentido de las oraciones individuales. Por eso, considera al tema como una macroestructura semántica porque contiene el sentido global. Este significado, según este autor, le da coherencia al texto. Aclara que dicha macroestructura debe derivarse de los sentidos de las oraciones del texto. No obstante, este autor también precisa que antes de llegar al tema del texto, el lector establece relaciones de coherencia local a nivel de los bloques de las microestructuras, lo que constituirían los subtemas. Frente a esto señala que un texto no tiene solo un tema, sino que está conformado por una secuencia de temas como si fueran niveles de macroestructuras. El punto es que esas secuencias temáticas, en relación con la globalidad de todo el texto, vendrían a ser consideradas subtemas.

Para Iglesias, González y Hernández (2019) el tema del texto, que también es conocido como tópico, refiere el contenido general. Con esta precisión el autor remarca el carácter global que tiene el tema. Esto es un punto importante ya que se puede colegir que para lograr identificar el tema no se puede realizar lecturas parciales del texto, sino que debe leerse en su integridad.

El tema suele estar incluido en partes destacadas del texto como en el título, en el resumen o en las conclusiones que pueden funcionar como claves o pistas. Cabe destacar que el lector no puede limitarse a dichas señales para

determinar el tema del texto, pero si pueden ayudar como indicios para que logre su deducción.

Otra señal para su reconocimiento se podría considerar lo que dicen Iglesias, González y Hernández D. (2019), quienes señalan que el tema tiene una continuidad semántica a lo largo del texto, lo que garantiza su coherencia global. Esto implica que hay una presencia recurrente del tema, lo que se puede emplear como una estrategia para su deducción.

Ya es una convención de que el tema señala lo que un texto trata y que se suele expresar en un sintagma nominal; y la pregunta que lleva a determinarlo es ¿de qué trata este texto? A partir de lo dicho por esta autora, la aplicación de dicha pregunta se puede considerar una estrategia en la didáctica de la competencia lectora.

García (2015) también destaca el carácter macroestructural de tema y manifiesta que este aspecto pertenece al plano semántico. Asimismo, señala que su identificación es necesaria porque el lector puede recodar con más facilidad el significado relevante del texto. También hace referencia a niveles de generalidad que se puede establecer tras la lectura de un texto. En este sentido precisa que por cada párrafo se puede establecer subtemas.

b. Deducción de la estructura textual

Como se ha mencionado, el Minedu (2016) en el *Programación curricular de Educación Secundaria* establece, como parte del desempeño de la competencia lectora, la determinación de la organización textual de los textos que se lee, es decir, su estructura. Por esta razón en las siguientes líneas se abordará este aspecto.

Es importante precisar que cada texto es único e irreductible. No obstante, cada uno de ellos reproduce características y elementos que han dado pie a clasificarlo en tipos textuales tales como el descriptivo, el narrativo, el expositivo, el argumentativo y el instructivo (Ruiz, 2019). Uno de esos elementos que caracteriza a un texto de otro es la estructura textual, es decir, su forma de organizar el contenido, llamada también secuencias textuales Sánchez, Martín, Servén (2018).

Según Van Dijk (1978, citado por Regueiro, 2019) cada tipología textual tiene una macroestructura. La cual es un esquema abstracto que refleja el orden global del texto. Dicho orden está compuesto por determinadas categorías como los párrafos (macro posiciones) y las oraciones (micro posiciones) sujetas a reglas convencionales. Además, aclara que ese esquema textual no se identifica a partir de ideas aisladas, sino, al igual que el tema, se define a partir de la totalidad del cuerpo del texto, vale decir de la información global. Esto significa que si una persona escribe un determinado tipo de texto deberá tomar en cuenta las partes y el orden de este y lo mismo sucede al interpretar un texto. Para comprenderlo es necesario realizar una representación mental de esa organización.

Este esquema o estructura textual es el que orientará hará al lector no solo a que discrimine la forma cómo se ha ordenado la información, sino también que lo diferencie de otras tipologías textuales como por ejemplo una narración, una exposición, una argumentación (Ruiz, 2019).

Es necesario aclarar que la superestructura en sí misma es un esquema vacío por lo que saber cuáles son las partes de un tipo de texto no basta para interpretarlo. Esta superestructura, como señala Regueiro (2019) a partir de su

análisis de Van Dijk, debe relacionarse con la macroestructura, es decir, con el contenido global, lo que hace que un texto de un mismo tipo sea diferente a otro.

Al respecto, varios estudiosos de la lectura, entre ellos García (2015) sostiene que cada tipo de texto posee una estructura, la cual refleja la información global en un orden determinado y jerárquico. En la misma línea, Núñez (2015) manifiestan que cada tipo de texto contiene estructuras particulares frente a otros.

Herrada y Herrada (2017) también consideran que la organización textual contribuye a la interpretación de un texto, pues, según ellos, funciona como estrategia estructural que facilita al lector a descubrir la relación que existe entre los contenidos del texto a nivel global.

Ruiz (2019) también sostiene que la estructura textual se emplea como un recurso lector ya que activa una serie de estrategias específicas al tipo de texto. Es decir, el conocimiento de la estructura textual influye en la construcción del significado global de texto. Por consiguiente, es necesario incluirlo en la enseñanza de la competencia lectora.

c. Deducción de las relaciones lógicas entre las ideas del texto

La deducción de relaciones entre las ideas es otro aspecto que el Minedu (2016) considera como un desempeño de la competencia lectora en el *Programa curricular de Educación Secundaria*.

Líneas arriba se señaló que las oraciones, que contienen las ideas, no deberían interpretarse de forma aislada, sino que debían relacionarse unas con otras para que progresivamente se llegue al sentido global del texto. Esto responde a la cohesión textual, una de las propiedades del texto, que mediante elementos cohesivos entrelazan las ideas forman una red semántica que, en su

conjunto, expresan el sentido del texto (Andueza y Aguilera 2018). De ahí que, al leer un texto, haya necesidad de establecer relaciones entre las ideas que forman parte de este.

Dichos elementos cohesivos cumplen un rol sustancial en la interpretación textual, pues gracias ellos el lector construye de manera progresiva el significado del texto como si fueran ciclos; y, cada uno de estos, los va integrando en representaciones semánticas mayores, uniendo lo anterior con nuevo; lo que le va llevando también a realizar inferencias cada vez más generales (Andueza y Aguilera, 2018).

El hecho de que en el proceso lector surja esta necesidad de adquirir la habilidad de relacionar las ideas obedece básicamente a una propiedad textual llamada cohesión que contribuye a la coherencia del texto. Pues justamente para que el texto funcione como unidad, el autor ha empleado una serie de mecanismo como los conectores, llamados también marcadores del discurso, que le da lugar a entrelazar las ideas para lograr esa unidad comunicativa que es el texto (Andueza y Aguilera, 2018). Por consiguiente, el lector para comprender el sentido del texto debe ir reconociendo esas relaciones que el autor ha establecido.

Esto cobra fuerza con lo que sostiene Osorio (2017) sobre la función de los conectores en la comprensión de lectura. Esta autora señala que los conectores funcionan como guía de inferencias. Ella explica los que conectores tienen propiedades semánticas que van a direccionar las inferencias que realiza el lector frente a un texto y así pueda ir acercándose a interpretaciones relacionadas a los que el autor quiso expresar.

En la misma línea, Sánchez, Martín y Servén (2018) sostienen que la presencia de los conectores permite al lector inferir el significado a través del cual las ideas están relacionadas y determinar lo que se quiere comunicar.

Además, Osorio (2017) hizo un estudio para comprobar la correlación que había entre los conectores y la comprensión lectora. La investigadora halló que había una correlación significativa alta entre ambas variables; lo que le llevó a determinar que la enseñanza de los marcadores de discurso coadyuva a la comprensión. Por ello sugirió la necesidad de que se incluya en la enseñanza de la comprensión lectora, ya que cumplen la función de guiar los procesos de inferencia. Así al considerarla el lector llegue a una mejor competencia lectora.

Estas relaciones pueden ser diversas tales como los de adición, de contraste, causales, consecutivos, condicionales, temporales, espaciales. Es necesario precisar que hay conectores que predominan en determinados tipos de texto. Por ejemplo, los conectores causales, de contraste, de certeza y consecuencia son conectores recurrentes en los argumentativos (Caro y González, 2018) y pueden apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla 1

Conectores predominantes en textos argumentativos

Tipos de conectores	Palabras que expresan los conectores
Causa señala que las ideas que siguen explican o dan razones de las ideas que los anteceden.	porque, pues, puesto que, dado que, ya que, por el hecho de que, en virtud de, etc.
Certeza Señala que las ideas que siguen expresan ideas ya sustentadas por el autor.	es indudable, es evidente, está claro que, nadie puede negar que, etc.
Consecuencia Señala que la idea siguiente expresan efectos de la idea o ideas anteriores.	entonces, por eso, así pues, por consiguiente, en efecto, por lo tanto, en efecto, etc.

Elaboración propia basado en Caro y González (2018)

Por lo sostenido, se hace patente la necesidad de que el Minedu (2016) haya establecido la determinación de las relaciones lógicas entre las ideas de los textos como un desempeño de la competencia lectora.

d. Deducción de significados de palabras a partir del contexto

El Minedu (2016) en el *Programa curricular de Educación Secundaria* considera la determinación del significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado como un desempeño de la competencia lectora.

Se entiende dicha inclusión ya que es sabido que en el lenguaje hay un significado literal y otro no literal. Y para entender el texto se debe tener dominio de ambos, pues los dos significados intervienen en la construcción del sentido (Sánchez, Martín y Servén, 2018).

Según estos mismos autores para lograr desentrañar el significado figurado o literal, es necesario acudir al contexto del texto. Esto implica desterrar la práctica tradicional de acudir al diccionario para buscar cada palabra que se desconoce mientras se lee un texto, pues el lector se desconecta del mismo; además de ser la búsqueda lenta y tediosa. Por consiguiente, emplear el contexto para inferir el significado de una palabra desconocida, no solo es una capacidad necesaria para desarrollar, sino también funciona como una estrategia de lectura.

Este tipo de inferencias según Inga, Casas, Pacheco (2019) es también conocido como inferencia léxica, ya que apunta a determinadas palabras y no a ideas. De igual manera, señalan que el lector para lograr inferir el significado debe acudir al contexto, pues este es el que determina en qué sentido se usó la

palabra. Recomiendan por ello que se debe acudir a las pistas que el texto ofrece.

Oivares (2018) recuerda que gran parte de las palabras son polisémicas, lo que complejiza la comprensión de un texto. Justamente para que haya una interpretación pertinente es necesario trabajar la deducción de significados en el desarrollo de la competencia lectora.

Olivares (2018), al igual que los autores mencionados, cree que el contexto influye en el significado y que el lector lo va construyendo a partir de aquel; por lo que funciona como un delimitador del sentido. Además, dice que esta deducción puede darse de manera automática en un lector experto; pero que normalmente eso no ocurre y que más bien responde a una actitud estratégica: el lector al detectar que algo no está entendiendo recurre al contexto para deducirlo. Esta actitud para decir de este autor se puede enseñar y aprender.

e. Deducción del propósito comunicativo

Otro desempeño que evidencia la capacidad de inferir del estudiante es que este sea capaz de explicar el propósito comunicativo de lo que lee (Minedu, 2016).

Sánchez, Martín y Servén (2018) sostienen que tanto la elaboración y comprensión de un texto se da en un proceso de comunicación. Y que en este el emisor tiene la intención, el deseo de que su receptor se entere de algo o de que modifique su estado de tal manera que lo conduzca a una determinada acción.

De igual manera, Escandell (2020) señala que los textos no son elementos individuales, sino que están enmarcados en un contexto comunicativo. Es más,

esta autora es enfática al afirmar que solo hay comunicación si es que hay intención comunicativa. Añade que esta intención delimita un acto voluntario. Escandell (2020), a partir de esta afirmación, precisa que la comunicación humana tiene un sentido intencional tanto desde la perspectiva del emisor como del destinatario, pues sin esa intencionalidad no existe comunicación.

En lo dicho por esta estudiosa se refleja que la intención de comunicar por parte autor, no es solo responsabilidad de este para que se dé la comunicación; sino también la comparte con el receptor (lector).

Como dice Sánchez, Martín y Servén (2018) el autor no se expresa para dar cuenta de oraciones gramaticalmente bien construidas, sino lo hace porque tiene una intención. Esto implicaría generar acciones diversas como solicitar un consejo, dar una recomendación, informar de algo, etc.

Esta misma postura se refleja en Van Dijk (2016). Él afirma que la comprensión no implica solo el contenido, sino también la comprensión de la función que cumple el texto, es decir, el para qué se escribió, qué quiere comunicar. Incluso enfatiza que en muchas de esas intenciones subyacen el deseo de ejercer poder o de mantener un discurso hegemónico. Esto último es de mucha relevancia ya que, al trabajar esta capacidad en los estudiantes, se le estaría dotando de un elemento que lo lleve a reflexionar y asumir una postura frente al propósito del autor.

Sperber y Wilson (2012, citado por Sánchez, Martín y Servén, 2018) plantean que tanto emisor como receptor tienen necesariamente en común lograr una comunicación satisfactoria. Esto implica que quien recibe reconozca la intención de quien proporciona la información.

Lo dicho por todos los autores mencionados, marcan una línea constante que sustenta la razón por la que en el *Programa curricular de Educación Secundaria* (Minedu, 2016) se precise como desempeño de la competencia lectora que el estudiante logre explicar el propósito comunicativo de los textos que lee.

De esta manera, el lector asume una responsabilidad al leer el texto, ya que como dicen Sánchez, Martín y Servén (2018) el éxito de la comunicación está en función de la capacidad del destinatario para deducir las intenciones que tiene el emisor. Estos autores parten del hecho de que un emisor no siempre expresa de manera literal su intención comunicativa, lo más común es que lo realicen implícitamente. No obstante, a través de su comunicación brinda supuestos (ideas) necesarios que guían al destinatario a que advierta de que tiene una determinada intención.

f. Deducción de semejanzas y diferencias al hacer una lectura intertextual

La deducción de relaciones de semejanzas y diferencias al hacer una lectura intertextual es otro aspecto que evidencia la competencia lectora (Minedu, 2016).

Para entender con mayor claridad es necesario explicar brevemente qué se entiende por lectura intertextual. Antes es necesario precisar que esta forma de leer proviene del campo literario, cuyos teóricos Barthes y Kristeva especialmente inician la reflexión sobre la lectura dialógica de los textos literarios (Benites, 2018).

Para Villalobos, explicado por Benites (2018), la palabra intertextual expresa una reciprocidad entre los textos y que, desde este punto de vista, el texto no es una unidad cerrada.

Ponce (2016) también al referirse al texto sostiene que el texto no es una entidad cerrada; por el contrario, lo considera dinámico, abierto a otros textos. Por esa razón, concluye que la intertextualidad se debe incluir en la enseñanza de la lectura y así promover que el lector-estudiante enriquezca su comprensión a través de las relaciones que establezca entre dos o más textos.

Por su parte Caro y González (2018) manifiestan que la intertextualidad es el punto de encuentro donde se reúnen significados a partir de la vinculación de un texto con otro, lo que da lugar a una mayor riqueza interpretativa como consecuencia de una lectura dialogante.

Esta intertextualidad se ha incorporado como parte de la competencia comunicativa con la finalidad de ampliar la construcción de sentido que implica toda competencia lectora (Ledesma, Cruz, Caycho y Rosales, 2020).

Según Ponce (2016), las intertextualidades y la red de significados que se crea no son conscientes para el sujeto lector en la mayoría de los casos. Por eso, enfatiza que el aula debe ser el lugar de encuentro de ese diálogo de textos. Esto implica, entonces, la necesidad de su enseñanza para que desde el campo pedagógico se puede inculcar esta forma de leer y con ello contribuir al desarrollo de la competencia lectora del estudiante.

Como se mencionó en los párrafos anteriores, se entiende por intertextualidad a la vinculación de un texto con otro u otros textos. Esta relación puede ser de diversas maneras ya sea estableciendo relaciones de semejanzas y diferencias, tal como lo establece el Minedu (2016) en el *Programa curricular de Educación Secundaria*.

Trabajar la intertextualidad en el aula rebasa lo literal para llegar a lo inferencial que dará paso a un nivel de criticidad. Por eso se considera que a

mayor capacidad de establecer relaciones intertextuales la calidad de interpretación será mayor, favoreciendo así al desarrollo de un pensamiento crítico (Ponce, 2016).

Esta misma línea de análisis es expresada por el Minedu (2020), pues afirma que un buen lector no solo debe ser capaz de relacionar las ideas de los textos que lee con su propia experiencia de vida o los conocimientos que posee, sino también los debe vincular con los contenidos de otros textos, vale decir, realizar lectura intertextual. Arguyen ello porque este tipo de lectura “les proporciona una visión más integrada de la información y les brinda mayores elementos para asumir una postura crítica frente a ella” (p.9).

g. Deducción de conclusiones

La deducción de conclusiones es otro desempeño que se considera como demostración de la competencia lectora (Minedu, 2016).

Según el *Diccionario de la lengua española* (DLE) una conclusión es la idea a la que se llega luego de analizar una serie de datos. En esta misma línea Caro y González (2018) señalan que la conclusión es una operación de razonamiento que surge de premisas explícitas e implícitas.

Por otro lado, Ripoll (2015a) afirma que la inferencia se expresa en la formación de una conclusión a partir de una información disponible. Díez (2016) por su parte sostiene que la inferencia es equivalente a juzgar, analizar, deducir; lo que equivale a sacar conclusiones que no están expresadas en el texto. Al igual que estos dos autores, Inga, Casas, Pacheco (2019) concuerdan que la inferencia es un proceso a través del cual se obtiene una conclusión tras el análisis de ciertas premisas, pero añaden que esta no responde a la rigurosidad de la ciencia lógica. Esto último se puede explicar con lo que señalan Ochoa,

Mesa, Pedraza y Caro (2016) de que la posibilidad de construir inferencias es enorme y variada debido a que el lector es el actor principal en un proceso de lectura. Este para inferir establece relaciones entre lo que lee y su conocimiento previo y de esa manera reconstruyen el texto con nuevos y múltiples significados.

Las conclusiones se dan a dos niveles, a partir de una parte del texto (información local) o del texto en su conjunto (información global) y que pueden responder a la pregunta ¿Qué quiere decir con todo esto? (Ripoll, 2015a).

Como se observa la capacidad de inferencia e interpretación como parte de la competencia lectora integra una serie de desempeños que direccionan la formulación de actividades en el plano pedagógico. A dichos desempeños se suman la deducción de la opinión del autor, de sus argumentos y contrargumentos. Estos puntos se desarrollarán más adelante cuando se aborde el texto argumentativo.

2.2.3.3 La reflexión sobre la forma, y el contenido del texto

Esta es la tercera capacidad que el *Currículo nacional* integra a la competencia lectora. Esta habilidad, según el Minedu (2017c), comprende los procesos de reflexión y evaluación a partir de la distancia que el lector asume frente a los textos. Sobre la base de este distanciamiento, el lector compara y confronta los aspectos formales y los de contenido con su experiencia, sus saberes y otras fuentes de información y emite una opinión.

Al igual que las otras capacidades de la competencia lectora, la reflexión sobre el contenido y la forma también es parte de la evaluación PISA (OCDE, 2017). Distinguen dos componentes: la reflexión y evaluación del contenido y el de la forma. Respecto al primer componente sostiene que el lector vincula la

información hallada en el texto con el saber externo (conocimiento del propio lector y de otras fuentes) para finalmente dar su punto de vista y sustentarlo con razonamientos, lo cual exige una alta demanda metacognitiva.

Ontibón (2019) asocia a esta capacidad con el último escalón de la lectura, pues significa que el lector para llegar a este nivel ha logrado el cumplimiento de los otros. Considera que tiene un carácter crítico y, al igual que el Minedu y la OCDE, señala que para acceder a este punto el lector toma una posición frente a lo leído y genera un juicio de valor.

En la misma dirección, García (2015) explica que en la reflexión sobre el contenido el lector establece una relación entre el contenido del texto y el conocimiento procedentes de otras fuentes, ya sea esta su experiencia personal o ideas incluidas de otros autores.

Solé (2018) concibe a la reflexión sobre el contenido como un nivel profundo de acercarse al texto que se manifiesta cuando se coteja la información del texto con los propios conocimientos y con otras fuentes, cuando se juzga la relevancia, su fiabilidad, cuando se responde al texto con las propias opiniones. Si el lector llega a este nivel, está logrando situar el significado del texto en su propio contexto.

Desde el punto de vista pragmático, ese contenido sobre el cual opina el lector no queda ahí, la capacidad de reflexión lo llevará a ser un usuario comunicativo del texto y surgirá la pregunta ¿Para qué leí? (Sánchez, Martín y Servén, 2018). Desde esta mirada, ya se estaría en el uso de la comprendido, aspecto que precisamente diferencia la comprensión lectora de la competencia lectora. Pues como se explicó en apartados anteriores, la competencia lectora

abarca la comprensión y el uso que se le da a esta en diversos contextos socioculturales.

Romo (2019) señala que leer no es solo la capacidad de comprender el contenido del texto, sino también usar su significado en determinadas situaciones de la vida, vale decir, en otros contextos en el que el lector pueda interactuar.

El uso de lo comprendido trasciende el texto, puesto que los contenidos se aplican a otros problemas o situaciones, por eso esta habilidad es conocida también como extrapolación. La cual consiste en formular una nueva condición que se relaciona con lo expuesto en el texto y, así, determinar la reacción que se generaría en la mente del autor (Inga, Casa y Pacheco, 2019).

La extrapolación también es destacada por García (2015) quien la asocia con la transferencia del conocimiento: el lector elabora una interpretación y la aplica a otros contextos.

Este uso de los significados construidos, producto de la interpretación del texto, está relacionado con los propósitos de lectura en la medida que está inmerso en un proceso comunicativo; lo que implica que el lector se acerca a un texto con una intención. Es decir, una finalidad pragmática que implica usar la información en otras tareas como resolver un problema, producir otro texto, para brindar otra respuesta, etc., (Sánchez, Martín y Servén, 2018).

Zayas (2012, citado por Jiménez, Barón y Duarte, 2016) recomienda que para desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el contenido se debe promover la aplicación del nuevo conocimiento obtenido al análisis de nuevas situaciones. Teniendo en cuenta que la competencia lectora se aprende, lo que dice este

autor debe considerarse en el plano didáctico a través de actividades que lleve a los estudiantes a aprender ese uso.

Por su parte, Margallo y Mata (2015) le otorgan un carácter altamente relevante al uso del contenido en otras situaciones, pues afirma que la mejor manera de comprobar lo comprendido es saber qué usos se da a la información recibida.

La reflexión sobre el contenido comprende también la capacidad de que el lector evalúe los efectos del texto. Este tipo de reflexión tiene que ver también con una lectura crítica del texto. Cassany (2019) plantea también que los textos encierran ideologías por lo que es necesario reflexionar sobre las influencias que estas pueden ejercer el lector. ¿Cómo me influencia el texto?, ¿qué pretende que yo haga?, son preguntas que pueden ayudar a reflexionar sobre ese aspecto.

La evaluación del efecto en el lector está relacionada con el propósito del texto. El texto es un acto comunicativo y como tal tiene una intención comunicativa (Escandell, 2020). Por consiguiente, siempre hay una pretensión de influir en el lector. Como señala Van Dijk (2016), los textos expresan representaciones de poder y en una sociedad jerarquizada los grupos dominantes usan los discursos (entre ellos el texto) para mantener y legitimarse. Por esta razón, el lector debe asumir una mirada crítica y distanciarse del texto para evaluarlo y asumir una postura frente a lo que el texto pretende.

Además, Cassany (2019) expresa una clarificación que puede considerarse el fundamento del porque el Minedu (2016) ha incluido a la evaluación del efecto del texto en el lector como parte de la capacidad de reflexión de la competencia lectora. Dicho autor afirma que leer implica examinar

el contenido desde el contexto personal del lector y juzgarlo y según sea el caso aceptar lo que le guste o rechazarlo e incluso proponer alternativas. La lectura dice es un verbo transitivo pues según el contexto y quién lo lea puede variar de sentido. Aclara que esto no implica el desdén de los procesos cognitivos inmersos en la comprensión, sino más bien serían previos para que se de ese nivel crítico o reflexivo.

En relación con el segundo componente, reflexión de la forma, la OCDE (2017) también indica que se necesita un distanciamiento del texto, pero esta vez con el objetivo de evaluar tanto su calidad como su adecuación. Se requiere de la criticidad y de la apreciación del efecto de determinadas características textuales como la organización lógica. Además, incluye la habilidad para descubrir casos en los que el texto presenta un punto de vista parcial, una tendencia o para reconocer el uso de técnicas de persuasión.

Sánchez, Martín y Servén (2018) manifiestan que el lenguaje no solo cumple la función de expresar las experiencias y relaciones entre las ideas, sino que también contiene marcas lingüísticas que señalan ciertas funciones o intenciones del autor. Por ello, afirma que reflexionar sobre esas marcas es necesario para interpretarlas y acceder a significados que no fueron dichos de manera directa por el autor.

En suma, considerar ambos aspectos como parte de la comprensión de lectura es necesario para el desarrollo de la competencia lectora.

Finalmente es importante destacar que las tres capacidades mencionadas (obtención de información, inferencia e interpretación y reflexión sobre la forma y contenido) no se deben concebir de manera aislada o independiente. Todo lo contrario, esas tres en forma conjunta y combinada constituyen la competencia

lectora, lo que sí podría considerarse una semi jerarquía puesto que no es viable interpretar el texto sin haber logrado identificar información explícita ni reflexionar o evaluar si es que previamente no se ha interpretado (OCDE, 2017).

2.2.4 Estrategias metodológicas de la lectura

La competencia lectora, como se ha visto en los puntos anteriores, es la capacidad de comprender lo leído y darle uso a dicha comprensión en función a los objetivos de cada lector. Además, implica desarrollar capacidades como la obtención de información, la inferencia e interpretación y, en último término, la reflexión y evaluación de la forma y el contenido del texto (Minedu, 2016).

Flotts, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra y Arbazúa (2016) destacan que para el logro de dicha competencia es necesario que el lector sea capaz de conocer estrategias, seleccionarlas, aplicarlas y también someterlas a evaluación para ver su pertinencia en función a sus propósitos. Entonces cabe precisar qué se entiende por estrategias.

Según García, Arévalo y Fernández (2018), las estrategias implican acciones que favorecen la construcción del significado del texto; y señalan, además, que los lectores que muestran dichas acciones en su proceso lector se les considera lectores competentes.

Cabe destacar que estas estrategias no se generan automáticamente, sino que requieren ser aprendidas. Por eso, es necesario que se las incorpore en la enseñanza de la lectura.

Ahora bien, según Solé (1988, citado por Caicedo y Ayala, 2018) a partir de la mirada constructivista se considera que la lectura es un proceso interactivo a través del cual texto y lector interactúan a partir de los propósitos de este último. En este proceso dicha autora reconoce tres momentos o etapas: antes de leer,

durante la lectura y después de leer. En cada una de estas, es donde el uso de las estrategias de lectura cobra concreción y relevancia. En las líneas siguientes se sistematizan estrategias que son predominantes en cada uno de los momentos del proceso lector.

2.2.4.1 Antes de leer

Este proceso inicia antes de que el lector tenga contacto directo con el texto. En esta etapa de la lectura Solé (2018) destaca la implementación de tres estrategias: los objetivos de lectura, la activación de los saberes previos y el establecimiento de predicciones sobre el texto. Es decir, una etapa que implica planificar la lectura.

Ripoll (2015b) es otro autor que considera que antes de leer se planifica y que esta comprende el planteamiento de objetivos y preguntarse qué se sabe sobre lo leído (activación de saberes previos).

Como se aprecia se destaca la existencia de un momento previo al contacto con el texto. Solé (2007, citado por García, Arévalo y Hernández, 2018) fundamenta este hecho señalando que el antes posibilita al lector situarse con insumos ante la lectura y así cumplir un rol activo en la construcción de significados. De esta manera, el lector se genera expectativas sobre lo que va a leer. Además, explica que esta expectativa se caracteriza porque varían de lector en lector, e incluso frente a un mismo texto la finalidad con la que se lee puede variar en otro contexto.

Sánchez, Martín y Servén (2018) indican que esta es una forma de lectura estratégica en la medida que se parte de un objetivo definido, de preguntarse ¿qué quiero conseguir? y de asegurarse la activación de los saberes previos.

A pesar de que prácticamente los objetivos de lectura son innumerables, Regueiro (2019) señala que hay algunos recurrentes: el leer para dar un examen, obtener información precisa, seguir instrucciones, disfrutar del texto, hacerse una opinión, desarrollar una investigación entre otros. La pregunta que promueve esta estrategia es ¿para qué voy a leer?

De acuerdo con Zayas en Jiménez, Barón y Duarte (2016) el aula debe crear un ambiente en el que la lectura parta de un objetivo concreto para conectar al texto con el lector. Sin este sentido las razones para leer serán poco motivadoras.

Respecto a la estrategia de activar los saberes previos en el antes de leer, Solé (2018) menciona que los conocimientos que posee el lector condicionan en sumo grado la interpretación que hará del texto. Es necesario precisar que los saberes previos constituyen los conocimientos aprendidos, los hechos y sucesos experimentados, los textos leídos, las conversaciones sostenidas con las personas del entorno, etc. y que debe ser activados para que tenga éxito en la lectura (Pérez, 2019). La manera cómo puede implementarse esta estrategia es, por ejemplo, dar información general sobre el tema del texto, guiar a que el lector observe determinados aspectos del texto que desencadene lo que sabe o animar a que exponga lo que conoce sobre el tema.

Esta activación de los saberes previos está relacionada con el concepto de lectura interactiva que concibe al lector como un constructor de significados y para ellos relaciona lo que sabe con el contenido del texto.

Se ha mencionado que otra estrategia que forma parte de la planificación lectora es la formulación de predicciones. García (2015) define a la predicción como la capacidad para establecer suposiciones en torno a lo que contiene el

texto a partir de sus saberes lingüísticos y conocimiento del mundo. Asimismo, indica que dan a partir de elementos paratextuales como título, índices, portada, ilustraciones, subtítulos, etc., y la propia experiencia del lector.

Según Solé (2018), las predicciones permitirán al lector establecer hipótesis de lectura que lo llevarán, cuando lea el texto, a la comprobación de estas, generando así la expectativa del lector y la asunción de un rol activo.

Si bien la activación de los saberes previos y la generación de predicciones son estrategias que se aplican antes de que el lector entre en contacto con el texto, no es propio del antes. Ambas se van dando también durante la lectura a partir de lo que el contenido del texto sugiere (Solé, 2018).

La implementación de estas tres estrategias: objetivos de lectura, activación de saberes y formulación de predicciones crearán la necesidad de leer y ayudarán al lector a tener las herramientas necesarias para que enfrente la compleja tarea de leer y afronte la lectura con seguridad e interés y también con responsabilidad (Solé, 2018).

2.2.4.2 Durante la lectura

El durante la lectura es considerado el segundo momento del proceso lector. En esta etapa ya tiene un contacto directo con el contenido del texto y establece un diálogo más profundo en relación al antes, puesto que se da lugar a la construcción del sentido del texto.

Al igual que en la etapa anterior, en esta el lector también debe acudir a una serie de acciones estratégicas. Solé (2018) para este momento recomienda la lectura compartida, la verificación de las predicciones, la identificación de la idea principal, el establecimiento de relaciones entre las ideas, la comprensión del significado de conectores, la formulación y la respuesta de preguntas para

aprender. Cabe destacar que la propia autora también señala que esta última puede ser aplicada en el después con mayor profundidad para que el lector siga aprendiendo.

García (2015) para esta etapa propone estrategias como el circulado, el subrayado, el sumillado, la síntesis y la paráfrasis. El subrayado explica el autor sirve para resaltar información relevante y facilitar su ubicación y almacenamiento en la memoria, lo que constituyen la base de la interpretación. Asimismo, sugiere que el subrayado se trabaje por párrafos, enfatizando la localización de la palabra clave para favorecer la determinación de la idea principal. Sobre el sumillado indica que expresa un resumen de la información relevante de cada párrafo y que debe ir anotado al margen de este; lo considera como un recurso muy útil para recordar y repasar el contenido esencial del texto. Respecto a la estrategia de síntesis, explica que consiste en resumir todo el texto. Sobre la paráfrasis señala que esta estrategia consiste en identificar la información principal y expresarla con las propias palabras.

Sánchez, Martín y Servén (2018) también le dan valor al uso de estrategias. Señalan como parte de una lectura estratégica la formulación de preguntas que apunten a la construcción de contenidos implícitos. Esto supone la elaboración de inferencias para extraer la información oculta.

Cassany (2019) también plantea la elaboración de inferencias durante la lectura para hacer explícito lo que está escondidas. A esto le llama leer entre líneas.

Promover la enseñanza de la inferencia como estrategia tal como lo han manifestado estos últimos autores es de suma importancia puesto que si el lector no accede a esa información no logrará comprender; ya que la información

explícita y la implícita constituyen parte de la unidad del texto. Además, inducirlo a elaborar inferencias le da un rol más protagónico, puesto que para elaborarlas tiene que vincular el contenido del texto con su propio conocimiento.

Todas estas estrategias permiten lograr la participación del lector en formación y asumir un rol más activo durante su lectura.

2.2.4.3 Después de la lectura

Se podría considerar a esta etapa como una que promueve la reflexión y evaluación del texto (Minedu, 2016). Se caracteriza porque el lector tras su interpretación toma una distancia del texto. La pregunta ¿qué hago con el texto? podría servir como un detonante para promover el uso de la información. Desde esta perspectiva, entonces entraría a tallar la extrapolación. A través de la cual se plantea una nueva condición o situación que implique cómo el autor del texto reaccionaría.

Otra estrategia que favorece la comprensión de textos en esta etapa es la intertextualidad, proceso en el que el lector relaciona un texto con otro. Este hecho es posible porque los textos no son unidades cerradas, sino vinculados con otros formando macro redes semánticas. Por esta razón, al fomentarla como una estrategia de lectura permitirá al estudiante ampliar la construcción de su sentido de lectura.

El fomento de la criticidad también es otra estrategia para considerarse en esta etapa y promover, a través de diversas actividades, a que el lector emita juicios valorativos; ya sea aceptando o refutando el contenido. Así, se le obligaría, en el buen sentido de la palabra, a sustentar o argumentar su postura y con ello el desarrollo de su pensamiento (Solé, 2018).

No es posible determinar límites claros entre estos tres momentos de lectura (antes, durante, después) porque muchas de las estrategias del durante pueden aplicarse en el después; así como la activación de saberes y formulación de predicciones se siguen dando en el durante. Lo que sí es claro es que estos momentos forman el proceso lector y que por razones didácticas se hace esta división para guiar la enseñanza de la competencia lectora.

2.2.5 La enseñanza de la lectura en el marco del enfoque comunicativo

Flotts, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra y Abarzúa (2016) hablan de que la enseñanza de la lengua ha virado al enfoque comunicativo. Desde esta perspectiva, ya no se enseña el sistema de lengua, sino la lengua en uso. Según García (2015), a partir de este enfoque, se enseña el lenguaje centrado en “las actividades interactivas de los sujetos, donde importa la satisfacción de las necesidades comunicativas” (p. 27).

Al considerar la lengua en uso, se desprende el componente sociocultural, lo que significa tomar en cuenta cuándo, dónde, por qué y para qué se dice algo. Este factor contextual del lenguaje lo convierte en una práctica social, es decir, las personas usan el lenguaje para comunicarse e interrelacionarse.

Por consiguiente, la lectura de los textos, al tener como base el lenguaje, debe ser vista desde esta perspectiva y partir de esta manera de un propósito comunicativo que dé al estudiante un sentido de lectura.

A esta práctica social del lenguaje se le denomina también literacidad, que implica usar la lectura y la escritura con un fin social concreto. Desde esta mirada, la lectura es una forma de lograr objetivos personales, sociales y culturales que trasciende lo cognitivo. No solo se trata de quedarse en lo analítico: de qué trata, cuál es el propósito, cuál es lo relevante, etc., sino ir más allá; por ejemplo, leer

para prevenir una enfermedad, cómo cuidarse si ya se adquirió, formarse una opinión sobre un tema de interés, contrastarla con la de otro, etc. Las finalidades pueden ser múltiples y, por consiguiente, también las interpretaciones (Montes y López, 2017).

Cassany (2019) manifiesta que autor y lector, cada uno en su rol, lo hacen con propósitos sociales y que incluso a través de las prácticas letradas en las que participan construyen su identidad y ejercen poder en su comunidad.

Por eso, la literacidad debe reflejarse en la enseñanza de la lectura. Esto significa que el docente no se limite a una didáctica de la lectura que promueva exclusivamente estrategias cognitivas, sino que parta de un marco comunicativo en el que la lectura sea concebida como una actividad situada (Montes y López, 2017). Se entiende así que el docente debe crear una situación donde la tarea de comprender se concrete en un uso social; por ejemplo, leer para participar en un debate, mesa redonda y sobre tópicos de interés para el estudiante.

Este enfoque comunicativo explica el por qué ahora el nuevo *Currículo nacional* (Minedu, 2017c) denomina competencia lectora a lo que antes llamaba comprensión lectora. Como se explicó en apartados anteriores, la competencia lectora implica comprender un texto escrito y hacer un uso de este a partir del propósito comunicativo que motivó su lectura.

Por otro lado, este enfoque no invalida las estrategias de lectura que se da en el proceso lector, muchas de ellas de larga data, lo que cambia es el sentido de cómo se enseña. Por lo tanto, las estrategias del antes, durante y después se mantiene, pero en el marco de una situación comunicativa concreta, que crea al estudiante-lector la necesidad de leer y usar lo comprendido.

2.2.6 Importancia de la competencia lectora

Muchos estudiosos han manifestado la importancia que tiene la competencia lectora. La cual se hace más relevante hoy en día en la medida que se ha incrementado los volúmenes de información que requieren ser leídos e interpretados de manera crítica por los ciudadanos con el objetivo de conocer y comprender los distintos puntos de vista e intereses que representa o hay detrás de cada texto (Márquez y Valenzuela, 2018). En este caso, es posible advertir una visión sociocultural de la lectura.

Romo (2019) Señala que el valor de la competencia lectora va más allá del desarrollo de destrezas y conocimientos lectores, pues es un medio de saberes culturales que pueden ser empleados según los fines que la vida presente al lector.

Inga, Casas, Pacheco (2019) consideran que la herramienta fundamental para el desarrollo crítico es la lectura crítica. Lo cual converge con Solé (2018) quien indica que la lectura no se limita a ser un medio para acceder a conocimientos, sino es un instrumento poderoso para aprender a pensar.

Cabe destacar que los autores, arriba mencionados, coinciden en otorgar a la lectura un rol epistémico, en la medida que destaca su contribución al desarrollo del pensamiento. De esta manera, la lectura potenciará nuevas maneras de conocer, razonar, acceder información y operar sobre estas; sea transformándolas o produciendo nuevos conocimientos.

Flots, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra, y Abarzúa (2016) asocian su importancia con el aprender. Afirman que es un instrumento potente para el aprendizaje porque la lectura de diversos textos posibilita conocer las múltiples disciplinas de la humanidad; lo que implica el desarrollo del pensamiento.

La OCDE (2017) destaca la importancia de la competencia lectora desde su función pragmática. Se lee no solo para comprender, sino para darle un uso a dicha comprensión. Así, señala que la competencia lectora tiene un rol tanto en lo privado como en lo público. De esta manera, el lector logre sus objetivos que lo conduzca al desarrollo de sus conocimientos y su potencial personal y participe con éxito en la sociedad.

Todo lo dicho cobra mayor relevancia si la intervención didáctica de la competencia lectora se hace a través de textos argumentativos, pues esta forma textual tiene un carácter natural epistémico (Caro y González, 2018).

2.2.7 El texto argumentativo

Antes de precisar lo concerniente al texto argumentativo es necesario señalar lo que se entiende por texto. Texto es una unidad de sentido integrado por unidades de información organizadas en una estructura textual específica. Es decir, el texto no es un simple listado de ideas, sino que estas forman parte de una unidad mayor, vinculadas por una determinada temática y un propósito comunicativo (García, 2015).

Ahora bien, el ser humano no produce un solo tipo de texto, a lo largo de la vida, crea diversidad textos en función a sus propósitos comunicativos. De ahí que es necesario que el estudiante aprenda a diferenciarlos para un mejor entendimiento de lo que lee y contribuya así a su competencia lectora.

La teoría sobre el texto habla de tipologías textuales, las cuales han partido de diversos criterios. Para esta investigación se tomará la clasificación de Werlich quien propone cinco categorías: descriptivo, argumentativo, narrativo e instructivo. Cabe mencionar que esta clasificación es usada también por el Minedu (2017) en la prueba censal que aplica cada año.

En esta investigación se ha focalizado el estudio del texto argumentativo relacionado a su competencia lectora. Por eso, se pasará a definirlo.

Según Regueiro (2019) el texto argumentativo es un discurso cuyo propósito es convencer al receptor sobre un cierto punto de vista, a lograr persuadirlo de que se realice una acción o, incluso, potenciar convicciones ya existentes.

Por otro lado, Román y Zapata (2019) definen al texto argumentativo como una secuencia de razonamientos a favor de una tesis que tiene como función convencer al destinatario.

Por su parte Sánchez, Martín y Servén (2018) consideran al texto argumentativo como aquel que se vale del lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con la intención de asegurarse un acuerdo entre las ideas.

Finalmente, Caro y González (2018) denominan texto argumentativo a aquellos que tienen el propósito de convencer al lector para que asuma determinados puntos de vista. Además, señalan una serie de textos que clasifican como tal; por ejemplo, los artículos periodísticos, las cartas de los lectores; asimismo, las editoriales, etc., en todos estos los autores hacen la defensa de su opinión o refutan alguna otra postura que se haya publicado en medio de comunicación.

A partir de la concepción de estos autores, se asume en esta investigación que un texto es argumentativo si el autor exprese su punto de vista (opinión) y la sustenta con razones con la intención de persuadir a sus receptores.

2.2.7.1 Características de los textos argumentativos

Un rasgo distintivo de los textos argumentativos es el carácter controversial. Caro y González (2018) sostiene que en este tipo de textos se

tratan temas que dan lugar a la controversia, la cual motiva a que una determinada persona adopte una postura que refleja su opinión ya sea a favor o en contra. A partir de esto se puede afirmar que, al abordar un tema controversial, significa que el tópico tiene dos caras y que ninguna es correcta o incorrecta pues aún está en discusión y no está resuelto.

Sánchez, Martín y Servén (2018) reconocen que en dichos textos se presenta una determinada situación comunicativa en la que el emisor tiene dos intenciones; por un lado, asumir una posición sobre un tema dado; y por otro, influir sobre la opinión que tienen los interlocutores respecto a lo dicho. A partir de lo manifestado por estos autores, es posible distinguir otra característica de los textos argumentativos: el propósito persuasivo. En este tipo de tipología textual la intención del que produce el mensaje es la de lograr que el receptor se adhiera a la postura expresada. Esto mismo es corroborado por Platini (2015) quien también considera que en los textos argumentativos hay una intencionalidad. Él señala que argumentar es dirigir a un interlocutor una buena razón para que adopte los comportamientos adecuados. De lo dicho por este autor, es posible extraer otra característica del tipo de texto en cuestión: la argumentación.

Caro y González (2018) también expresa dicho rasgo, pues señala que en los textos argumentativos se despliega una serie de argumentos con la finalidad de convencer a los receptores. La finalidad a la que hacen alusión es precisamente lograr la persuasión ya que la argumentación, según Platini (2015), pretende influir, cambiar o reforzar las creencias o los comportamientos de las personas.

Por todo lo dicho, se concluye que los rasgos más distintivos del texto argumentativo son su carácter controversial, persuasivo y argumental.

2.2.7.2 Estructura de los textos argumentativos

A decir de Van Dijk (1978, citado por Regueiro, 2019) los textos poseen una macroestructura, vale decir, una organización global de su contenido que hace posible la coherencia de este. Esta macroestructura que en términos más comunes también se denomina estructura, se da en el texto argumentativo.

Hay una estructura básica convencional del texto argumentativo: opinión, secuencia de argumentos (argumentación) y conclusión (Caro y González, 2018). Añade que este tipo de estructura es común en textos como editoriales de un periódico, carta a los lectores, artículos de opinión, debates, foros de opinión, etc.

Como se observa, el primer elemento a partir del cual se organiza el texto argumentativo es la opinión de autor. La opinión o punto de vista, llamada también tesis, es la idea central del texto argumentativo; la cual se representa en una proposición que puede ser explícita o implícita y que resume la convicción a favor o en contra de la tesis que se defiende (Sánchez, Martín y Servén, 2018). Por ello este punto de vista es una apreciación subjetiva que puede ser compartida o rechazada por el lector.

Identificar la opinión es el primer paso para reconocer la naturaleza argumentativa del texto. Ello implica conducir la atención a determinadas expresiones verbales: *en mi opinión, pienso que*, etc., que facilitan la comprensión. Además, la identificación del punto de vista facilita descubrir cuáles son los argumentos que forman parte de la defensa de esa manera de pensar (Caro y González, 2018).

Cabe resaltar que la tesis no se ubica en un determinado lugar del texto. Esta puede estar al inicio, a la mitad o incluso al final del corpus textual. Además, es necesario tomar en cuenta que dicha tesis en algunas ocasiones se encuentra distribuida en dos oraciones o más, es decir, no existe una oración específica del texto que asuma con esa función, lo que exige al lector inferirla y manifestarla con sus propias palabras a partir de las pistas que se le da en las oraciones más importantes. La estructura del texto argumentativo puede darse de manera deductiva, es decir, el emisor parte de su punto de vista y pasa a justificarla; o de manera inductiva, en este caso, el emisor parte de datos particulares (argumentos) que va brindando progresivamente a su receptor, y los conduce a una conclusión (Caro y González, 2018).

Un segundo elemento que conforma la estructura de este tipo de texto es la argumentación, la cual tiene la función de sustentar la opinión del autor. Esto se da porque la tesis u opinión en sí misma no es convincente; por lo que hay una necesidad de justificarla con uno o varios argumentos según requiera el punto de vista del autor. Dicha argumentación constituye el cuerpo o desarrollo del texto y está conformado por una serie de argumentos, con los cuales se fundamenta la tesis (Caro y González, 2018).

Según Platini (2015), un argumento es una buena razón que lleva al lector o interlocutor a una conclusión con la finalidad que la admita y la adopte. Lo que implica, según el mismo autor, un carácter pragmático, pues intenta influir en las creencias o formas de comportamiento de las personas que constituyen el público objetivo del autor.

Esta argumentación es un proceso a través del cual se proporciona una serie de razones con la intención de influir. En este razonamiento se manifiesta

el carácter persuasivo, el cual es un rasgo distintivo de los textos argumentativos (Román y Zapata, 2019).

Es importante precisar que los argumentos en sí mismos no existen, es el autor quien le da la función de transformarse en razones. Una descripción, una narración, una explicación, el criterio de autoridad un ejemplo, etc., puede funcionar como argumentos (Platini, 2015).

No obstante, que cualquier recurso del lenguaje puede servir como argumento, varios autores coinciden en señalar algunos argumentos que se presentan de manera recurrente en los textos argumentativos. Estos se clasifican en argumentos basados en la causa, en la analogía, en la autoridad, en la definición, en la ejemplificación, entre los que más destacan.

Tabla 2

Tipos de argumentos más recurrentes

Tipo de argumentos	Conceptualización	Ejemplo
De causa	Se fundamenta la opinión con el uso de situaciones que expresan la causa de un hecho.	<i>Estudios ambientalistas han demostrado que la introducción de semillas transgénicas daña la biodiversidad.</i>
De autoridad	Consiste en justificar la opinión con la aseveración de una persona especialista en el tema.	<i>Manuel Pulgar-Vidal exministro del Ministerio de Ambiente sostiene que se debe mantener la ley que impide el ingreso de transgénicos para proteger el patrimonio genético de la biodiversidad peruana.</i>
De analogía	Para justificar el punto de vista se acude a una semejanza entre dos situaciones reales que lleven a pensar que también puede ocurrir lo mismo.	<i>Las industrias farmacéuticas al crear un fármaco patentan su producto y para producirla se les debe pagar grandes cantidades. De igual modo las semillas transgénicas serán patentadas y para su producción se requerirá comprarlas.</i>
De ejemplificación	Para sustentar lo opinado se acude al uso de situaciones concretas que demuestran lo que se piensa.	<i>Por ejemplo, agricultores de papas nativas de Ayacucho, Cusco, Puno cultivan papas más sabrosas de las que han sido mejoradas de manera transgénica.</i>
De definición	Se apoya la opinión con una explicación de lo que es algo.	<i>Un transgénico es un organismo creado artificialmente en un laboratorio a partir de la combinación de genes.</i>

Elaboración propia basada en Platini (2015)

La argumentación también está conformada por los contraargumentos. García (2015) los define como proposiciones que contienen afirmaciones en contra de la tesis del autor. No obstante, están son usadas por el autor para rechazar su validez y así reforzar su postura (Marraud, 2017).

Por la tanto, en la sección de la argumentación es posible encontrar en argumentos y contrargumentos; ambos usados con el fin de fundamentar la manera personal de pensar del autor sobre un tema concreto.

La argumentación puede tener mayor o menor complejidad y que esta obedece al número de argumentos que use el autor para fundamentar su punto de vista y también de la relación que pueda haber entre los argumentos (Regueiro, 2019). Esta información es relevante en el plano didáctico ya que podría servir al docente como un criterio de selección de textos argumentativos que leerán los estudiantes; así en función de su nivel de competencia lectora elegirá uno u otro de forma pertinente.

Para facilitar la comprensión de textos argumentativos se recomienda primero identificar el punto de vista; luego buscar marcas que algunos autores expresan explícitamente para anunciar que están argumentado como “estas son las razones”, “mi primer argumento”, “a continuación señalaré mis argumentos”, pero de acuerdo a estos estudiosos, esas marcas no son muy comunes, por lo que el reto para el lector de deducir en qué se basa el autor de un texto argumentativo para decir lo que piensa, es mayor.

La tercera parte que forma la estructura del texto argumentativo es la conclusión. Así como hay una introducción, también es necesario que haya un final coherente, un párrafo final que recuerde al lector a manera de conclusión el propósito del texto, es decir, convencer. La conclusión es el resultado de la

argumentación porque se deriva de la secuencia de argumentos (Caro y González, 2018). No siempre se presenta de manera explícita; por lo que, en este caso, es el lector quien deberá inferirla.

En suma, como se ha podido apreciar en los párrafos la estructura del texto argumentativo está conformado por la opinión del autor, la argumentación y la conclusión.

2.2.8 Importancia de enseñar textos argumentativos

Regueiro (2019) considera que en los textos argumentativos hay un proceso de razonamiento ciertamente complejo asociado al propósito persuasivo del autor que el lector deberá advertir a través de inferencias profundas, lo que lo llevará a desarrollar su capacidad valorativa.

Por lo tanto, la competencia lectora de textos argumentativos cobra especial relevancia, ya que estaría en el campo de la lectura crítica. Esta es la capacidad para reconstruir el significado, la intencionalidad, la ideología implícita que contiene un texto; por ideología se entiende al punto de vista que un determinado autor adopta y lo expresa en un texto (Cassany, 2021). Y precisamente en los textos argumentativos está ideología es mucho más visible puesto que este tipo de texto tiene como rasgo distintivo el que el autor dé a conocer su postura sobre un tema.

Por lo tanto, la lectura de esta tipología textual en las aulas contribuiría al desarrollo de la criticidad. El desarrollo de la criticidad es trascendente hoy en día porque a la luz de los que sostiene el análisis crítico del discurso (Cassany, 2021) el poder no solo se ejerce a través de las leyes, las armas o la fuerza; sino también a través del conocimiento; el cual influye en la construcción del pensamiento, en las elecciones de vida, etc. Parte de este conocimiento se

hallan en la multiplicidad de textos que circulan en diversos contextos en los que una persona interactúa.

Por consiguiente, en ese contexto de abundante información, es imperante que el estudiante aprenda a ser un lector crítico, lo que implica inferir el punto de vista del autor y el propósito que persigue el autor del texto; así tendría la oportunidad de contrastarlo con su propia opinión y asumir una postura a favor o en contra en función de sus convicciones o creencias. De esta manera, se evitaría tener un lector que asuma lo que lee como algo absoluto, sin mayor reflexión. Los textos argumentativos, como ya se precisó, generan esa criticidad pues el autor presenta un tema de carácter controversial frente al cual toma una elección; lo que da la opción de rebatirlos o aceptarlos.

Por todo lo dicho, el desarrollo de la competencia lectora se potencia con la enseñanza de textos argumentativos de manera especial. Esta criticidad que el estudiante desarrollaría a partir del análisis de textos argumentativos, le servirían también para la competencia lectora de otros tipos de textos, pues las ideologías subyacen en todos los escritos (Van Dijk, 2016).

2.2.9 Programa de lectura

La importancia de implementar programas de lecturas surge a partir de la del desarrollo de la psicología cognitiva que, tras varios estudios experimentales, comprobaron que la capacidad mental u operaciones cognitivas concretas eran susceptibles de ser modificadas contrariamente a lo que se pensaba antes de dicha década, pues se creía que eso no era viable porque las estructuras mentales eran estables y hereditarias. Desde entonces se han realizado sendos estudios en el marco de la investigación experimental.

Diversas investigaciones en el Perú y Latinoamérica relacionadas a la lectura (Chauca, Gonzales y Ortiz, 2016, Alayo, 2019, Meneses, Osorio y Rubio, 2018, Galeno, 2020) han demostrado que la implementación de programas de intervención contribuye al mejoramiento de la competencia lectora.

Los resultados de Pisa y la prueba ECE (Minedu, 2016) dan cuenta que capacidades como la inferencial o la reflexión sobre el texto son aspectos que presentan grandes dificultades por lo que un programa de lectura que focalice ambas contribuiría a su mejoramiento.

El programa *Lectores críticos* se elaboró con la finalidad de lograr los objetivos propuestos en esta investigación. Por eso, el programa está basado en las dimensiones de la variable denominada competencia lectora tales como obtención de información, inferencia e interpretación y la reflexión sobre la forma y el contenido del texto. Estas tres dimensiones constituyen las capacidades que integra la competencia lectora determinado por el Minedu (2017c) en el *Currículo nacional*. Teniendo en cuenta estas capacidades, se elaboró el programa mencionado.

El programa está estructurado a partir de las tres capacidades de la competencia lectora. Entiéndase esta última como una macro capacidad que consiste no solo en comprender un texto, sino en darle un uso a lo comprendido, en función de los propósitos del lector (OCDE, 2016) y en un determinado contexto de lectura.

Un componente de la estructura del programa *Lectores críticos* es el mejoramiento de la obtención de información explícita en el texto, sobre todo, el de carácter relevante, puesto que a partir de esta el lector podrá obtener

información del texto que está implícita. Cabe precisar que todo texto tiene esa doble dimensión.

El segundo componente del programa está referido al mejoramiento de la inferencia e interpretación. En esta se pretende que el estudiante deduzca la información que está de manera implícita; y que, a partir de esta, más la explícita realice una interpretación del texto, lo que equivale a construir significados como la deducción del tema, el propósito del autor, su punto de vista, los argumentos empleados para sustentar su postura, la deducción de conclusiones, entre otras; que se caracterizan porque son producto de una integración de toda la información, lo que se conoce como significado global (Minedu, 2016).

El tercer componente, la reflexión sobre la forma y el contenido del texto, integra los componentes anteriores, pero sobre ellos el estudiante tomará distancia y reflexionará a partir de su contexto personal y social y emitirá un juicio de valor que refleja su postura frente a lo leído, pero también reflexionar sobre el uso que le da a esa comprensión.

Cabe destacar este último punto, pues la lectura que los estudiantes harán de los textos que integran el programa *Lectores críticos* parte de distintos contextos comunicativos que los motiva a leer con un determinado propósito y no mecánicamente, es decir, leer con sentido. Lo que implica que no solo desarrollan su comprensión, sino que aprenden a usar aquello que han comprendido; lo que responde al enfoque comunicativo o práctica social desde el que se debe abordar la enseñanza de la competencia lectora (Minedu, 2016).

2.3 Definición de términos

- a. **Competencia:** facultad de una persona para usar reflexivamente un conjunto de capacidades en un contexto específico y con el fin de lograr un propósito determinado (Minedu, 2016).
- b. **Lectura:** se considera un proceso que implica una antes, un durante y después a través del cual el lector interactúa con el texto con un propósito determinado que lo lleva a construir sentidos (García, 2015).
- c. **Lector:** es el creador de nuevos significados a partir de la relación que establece entre sus saberes previos y la información explícita e implícita que el texto le proporciona. Tras esta lectura asume una postura reflexiva que lo lleva a opinar el contenido del texto (Ochoa, Mesa, Pedraza y Caro, 2017).
- d. **Texto argumentativo:** es un tipo de texto en el que el autor tiene como fin expresar su punto de vista sobre un tema de carácter controversial con el propósito de persuadir al lector a partir de argumentos que sustentan su opinión (Román y Zapata, 2018).
- e. **Estructura textual:** es la forma cómo el contenido de un texto se organiza lo que le permite tener coherencia global. Esto permite reconocer determinadas tipologías textuales (Caro y González, 2018).
- f. **Estrategias:** conjunto de acciones metodológicas que ayudan a lograr una finalidad de aprendizaje (García, Arévalo y Fernández, 2018).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

La aplicación del programa *Lectores críticos* mejora la competencia lectora de textos argumentativos en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.

2.4.2 Hipótesis específicas

H₁: La aplicación del programa *Lectores críticos* mejora la capacidad de obtención de información de la competencia lectora de textos argumentativos en estudiantes del 4° de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.

H₂: La aplicación del programa *Lectores críticos* mejora la capacidad inferencia e interpretación de la competencia lectora de textos argumentativos en estudiantes del 4° grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.

H₃: La aplicación del programa *Lectores críticos* mejora la capacidad reflexión sobre la forma y el contenido de la competencia lectora de textos argumentativos en estudiantes del 4° grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.

CAPÍTULO III: MÉTODO

En este capítulo, en primer lugar, se aborda, los aspectos relacionados al nivel, tipo y diseño de la investigación; en segundo, los participantes del estudio: población y muestra; en tercero, las variables de investigación; finalmente, las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

La presente tesis se desarrolló en el marco de la investigación cuantitativa ya que recogió datos medibles estadísticamente de variables que se establecieron previamente y siguió los pasos propios de este tipo de investigación (Hernández y Mendoza, 2018).

El nivel responde al de estudios explicativos o de comprobación de hipótesis causales. En este se busca una explicación científica que lleve a predecir la modificación de un fenómeno. Para eso es necesario plantear hipótesis (Sánchez y Reyes, 2015). En este caso, en concordancia con lo planteado, se estableció que el programa *Lectores críticos* mejora la competencia de textos argumentativos. Por ello responde también a una investigación de tipo aplicada, la cual se caracteriza por aplicar conocimientos teóricos a situaciones específicas y obtener resultados que dichos saberes generan (Sánchez y Reyes, 2015). En otras palabras, a través de esta investigación se busca acercarse a un campo de saber con el fin de ejecutarlo y, según los hallazgos de la investigación, construir o modificar la realidad donde se ha puesto en práctica. En este caso se sistematizó aspectos teóricos que permitieron construir un programa de competencia lectora de textos argumentativos para medir su efectividad.

En relación con el diseño, corresponde al cuasi experimental porque los sujetos que recibieron el tratamiento experimental no fueron seleccionados al azar, sino por criterios de exclusión e inclusión. Según Sánchez y Reyes (2015) este tipo de diseño es de mucha utilidad, sobre todo, cuando se desea experimentar programas de enseñanza. En este caso, precisamente se pretende aplicar un el programa de enseñanza denominado *Lectores críticos* con el fin de que contribuya a mejorar la competencia lectora de textos argumentativos. De los diseños que existen en la literatura científica se ha adoptado el diseño con grupo de control pre y post test que responde al siguiente esquema:

G1	A	O1	X	O2
G2	A	O3		O4

Donde:

X: programa experimental

G1: grupo experimental

G2: grupo de control

O1: pre test competencia lectora de textos argumentativos al G1

O2: pre test competencia lectora de textos argumentativos al G2

O3: post test competencia lectora de textos argumentativos al G1

O4: post test competencia lectora de textos argumentativos al G2

3.2 Participantes

En este acápite se precisa en primer lugar la población. Luego se explica y los procedimientos que se siguió la selección de la muestra de la investigación.

3.2.1 Población

La población de esta investigación estuvo constituida por estudiantes del 4° grado del nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de

Breña que corresponde a la jurisdicción de la Ugel 03 de Lima Metropolitana. Se localiza en una zona es urbana y sus habitantes se caracterizan por dedicarse a diversas actividades, entre ellas el pequeño comercio y el trabajo en oficina. Esta institución tiene como misión brindar educación integral, con formación humanística, científica y tecnológica centrada en valores éticos y cívicos.

Tabla 3

Población de estudiantes del 4° grado de secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana 2020

Grado	Sección	Estudiantes		Total	Porcentaje
		Hombres	Mujeres		
4°	A	16	13	29	11,83
4°	B	24	09	33	13,46
4°	C	32	03	35	14,28
4°	D	15	15	30	12,24
4°	E	22	07	29	11,83
4°	F	29	03	32	13,06
4°	G	20	08	28	11,42
4°	H	24	05	29	11,83
	Total	182	63	245	100

Elaboración propia basado en Nómina de estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana

La selección de los estudiantes que conformaron la muestra se realizó a partir de determinados criterios de inclusión y exclusión, los cuales se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 4

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudiantes matriculados en el 4° de secundaria A, F, G y H de una IE pública del distrito de Breña, Ugel-03.	Estudiantes matriculados en otras secciones del 4° grado de una IE pública del distrito de Breña, Ugel-03.
Estudiantes entre 15 y 16 años.	Estudiantes menores de 15 y mayores de 16 años.
Estudiantes sin necesidades de atención especial.	Estudiantes con necesidades especiales.
Estudiantes con conectividad para una plataforma virtual.	Estudiantes sin conectividad para una plataforma virtual.

Elaboración propia

3.2.2 Muestra

En total la muestra estuvo constituida por 36 estudiantes de una institución educativa pública del distrito de Breña y perteneciente a la jurisdicción de la Ugel 03. Se consideró 18 para el grupo de control y 18 para el grupo experimental. El procedimiento que se siguió para la selección de la muestra fue la no probabilística por conveniencia (Sánchez y Reyes, 2015). Por ello se consideró los criterios de inclusión y exclusión, lo que dio el siguiente resultado:

Tabla 5

Muestra de los estudiantes del 4° grado de secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana 2020

Grupo	Sección	Muestra		Total	Porcentaje
		N° Estudiantes Hombres	Mujeres		
Experimental	F, G,H	15	03	18	50,00
Control	A,F, G, H	11	07	18	50,00
	Total	26	10	36	100

Elaboración propia basado en Nómina de estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana

Es importante mencionar que debido al criterio de inclusión referido al requisito de contar con conectividad para acceder a una plataforma virtual fue necesario crear un salón virtual alternativo con estudiantes de las secciones F, G y H. Ellos tuvieron un horario especial en el turno de la tarde durante el tiempo que duró la aplicación del programa *Lectores críticos*.

3.3 Variables de investigación

En este punto se especifica las variables de la investigación tanto a nivel conceptual como operacional. En la investigación se ha considerado una variable dependiente: competencia de textos argumentativos; y una variable independiente: programa *Lectores críticos*.

3.3.1 Variable independiente

La variable independiente está representada por el programa *Lectores críticos*, puesto que fue el factor que se empleó para modificar la competencia lectora de textos argumentativos.

a. Definición conceptual

El programa *Lectores críticos* tiene como objetivo contribuir con el desarrollo de la competencia lectora de textos argumentativos. Esta competencia está integrada por tres capacidades: obtención de información, inferencia e interpretación y reflexión sobre la forma y el contenido. La primera consiste en la localización de datos relevantes y complementarios que se encuentran de manera explícita; la segunda, en extraer información implícita a partir de datos explícitos del texto argumentativo y los saberes previos del lector; y, la tercera, en relacionar la información que contiene el texto argumentativo con el conocimiento de otras fuentes que pueden ser del propio del lector o de otros textos. A través de esta capacidad el lector puede expresar un juicio crítico sobre aspectos formales empleados en el texto, así como sobre la eficacia de la información.

b. Definición operacional

El programa *Lectores críticos* está organizado en módulos lectores. Cada uno de estos contienen textos argumentativos agrupados a partir de un tema eje que parte de una situación comunicativa; la cual crea, al estudiante, la necesidad de leer.

Un aspecto que fundamenta dicho programa es el enfoque comunicativo. Según este los textos son prácticas sociales, es decir, se lee para realizar interacciones en un contexto sociocultural específico (Minedu, 2017). Esto

significa que el saber construido a partir de lo que se lee tiene un uso en función del propósito del lector.

Otro aspecto teórico en el que está sustentado el programa experimental es que la competencia lectora es un proceso interactivo, durante el cual lector pasa por una serie de procesos: antes, durante y después de la lectura. En dicho proceso el lector construye sentidos ya que no solo es capaz de comprender la información explicitada de lo que lee, sino también de interpretar y asumir una postura (Minedu, 2017).

Ficha técnica del programa

Autora	: Jony Victoria Alca Paniagua
Procedencia	: Perú
Objetivo	: Mejorar la competencia lectora de textos argumentativos de los estudiantes del 4° grado de secundaria.
Dimensiones	: Obtención de información, inferencia e interpretación y reflexión sobre la forma y el contenido.
Usuarios	: Estudiantes del 4° grado de secundaria
Aplicación	: grupal
Metodología	: La lectura como proceso interactivo
Enfoque teórico	: Enfoque comunicativo
Duración	: 18 sesiones
Materiales	: Módulos lectores
Evaluación	: Prueba de Competencia Lectora de Textos Argumentativos

3.3.2 Variable dependiente

La competencia lectora de textos argumentativos constituye la variable dependiente de la presente investigación.

a. Definición conceptual

La competencia lectora de textos argumentativos se define como un proceso interactivo entre el texto, el lector y el contexto. En dicho proceso el lector, en función a su propósito de lectura, obtiene información de carácter explícito, infiere e interpreta y finalmente reflexiona sobre la forma y el contenido del texto, en este caso específico referido a los textos argumentativos. Todo esto da lugar a la construcción de sentidos (Minedu 2016).

b. Definición operacional

En términos operacionales, esta variable será medida mediante un test denominado Prueba de competencia lectora de textos argumentativos (PCLTA), la cual fue diseñada para medir las tres dimensiones que conforman la variable competencia lectora establecida por el Minedu (2016) y cuya operacionalización se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 6

Competencia lectora de textos argumentativos

Variable dependiente	Dimensiones
Competencia lectora de textos argumentativos	Capacidad obtención de información
	Capacidad infiere e interpreta
	Capacidad reflexiona sobre la forma y el contenido

Elaboración propia basado en Minedu (2016)

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En la presente investigación, el instrumento que se utilizó para recolectar los datos del programa experimental *Lectores críticos* es el denominado Prueba de competencia lectora de textos argumentativos (PCLTA). Este instrumento se elaboró en función a las tres capacidades de la competencia lectora que constituye la variable dependiente: obtención de información del texto escrito, inferencia e interpretación y reflexión sobre la forma y el contenido del texto. Su

aplicación correspondió a la técnica indirecta ya que se clasifica como prueba objetiva (Sánchez y Reyes, 2015).

3.4.1 Ficha técnica del instrumento de recolección de datos

Nombre : Prueba de competencia lectora de textos argumentativos (PCLTA)

Autor : Jony Victoria Alca Paniagua

Año : 2019

País : Perú

Dirigido : estudiantes del 4° de secundaria

Duración : 100 minutos

Modo de aplicación: papel y lápiz, corrección manual

Finalidad : medir la competencia lectora de textos argumentativos de estudiantes del 4° grado de educación secundaria.

Materiales : cuadernillo de prueba, hoja de respuestas y lapicero.

3.4.2 Descripción del instrumento de recolección de datos

El instrumento consta de 41 ítems cerrados que recogen información sobre las capacidades de la competencia lectora. Cada uno de estos consta de cuatro alternativas para marcar. El 15% corresponde a la capacidad de obtención de información; el 56%, a la de inferencia de significados y el 29%, a la de reflexión sobre el contenido y forma del texto. Las preguntas se plantean a partir de cuatro textos argumentativos.

Tabla 7

Matriz de la prueba de competencia lectora de textos argumentativos

Dimensiones	Indicadores	Número de Ítems	Pregunta
Dimensión 1:	Localiza información relevante.	3	2, 22, 31
Obtención de información	Localiza información de detalle.	3	1, 21, 32
Dimensión 2:	Deduca la postura del autor.	2	23, 37

Inferencia e interpretación	Deduce los argumentos y contraargumentos que sustentan la opinión del autor.	2	5, 25, 24,38
	Deduce el tema o los subtemas del texto.	2	3,6
	Deduce el propósito y las relaciones entre las ideas del texto.	2	29, 39, 7,12,28
	Deduce la estructura del texto y las conclusiones que se desprenden.	2	10, 30, 9,41
	Deduce el significado de palabras o frases por el contexto.	2	4, 13
	Deduce semejanzas y diferencias entre elementos presentes en dos textos diferentes.	4	17,18,19,20
	Evalúa el contenido y la forma del texto.	2	14, 40, 27, 33
Dimensión 3:	Evalúa la función o el aporte de porciones del texto al sentido global.	2	26, 34
Reflexión sobre la forma y el contenido	Evalúa la información del texto para sustentar opiniones de terceros y para aplicarla en otros contextos.	2	15, 35,16,36
	Evalúa el efecto del texto en el lector.	2	8,11
	Total	41	

Elaboración propia basada en Minedu (2016)

3.4.3 Validez y confiabilidad del instrumento de recolección de datos

a. Validez de contenido

Según Hernández y Mendoza (2018), la validez de contenido es el grado en que un determinado instrumento de investigación refleja todos los dominios de la variable que mide.

Para determinar este tipo de validez del instrumento de recolección de datos que se usó en esta investigación, se sometió la prueba de Competencia Lectora de textos argumentativos (PCLTA) a una evaluación de cinco juicios de expertos.

Cabe precisar que a dichos jueces se les presentó los ítems organizados en función a las capacidades de la competencia lectora: obtención de información, inferencia e interpretación y reflexión sobre la forma y el contenido del texto.

Cada bloque contenía el concepto de la capacidad respectiva con el objetivo de que contrastaran si el ítem planteado correspondía a esta.

Los resultados de dichos jueces se validaron a través del índice de aprobación y validez V de Aiken que tiene como rango de 0,0 a 1,0 (Robles, 2018).

En ese margen se consideró 0,8 como el valor mínimo para determinar la validez del ítem propuesto.

A continuación, se presentan los resultados con los valores obtenidos por dimensiones.

Tabla 8

Coeficiente de Aiken para la prueba competencia lectora de textos argumentativos

Capacidades	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Acuerdos	Valor de Aiken
Obtención de información	1	1	1	1	1	5	1
Inferencia e interpretación	1	1	1	1	1	5	1
Reflexión sobre la forma y el contenido	0,92	1	1	1	1	4,92	0,98
						Total	0,99

Elaboración propia basada en Robles (2018)

Como se aprecia la dimensión referida a la capacidad obtención de información obtuvo el máximo valor de Aiken al igual que el de la inferencia e interpretación. No obstante, la de reflexión sobre la forma y el contenido del texto obtuvo el valor de 0,98; pero este puntaje está dentro del margen de aceptación del índice de valor de Aiken. En suma, la Prueba de Competencia Lectora de Textos Argumentativos adquirió un valor 0,99 lo que indica la confiabilidad de su contenido.

b. Validez de constructo

Luego de la validez del contenido por los jueces expertos la prueba PCLTA se sometió a una prueba piloto para determinar su confiabilidad y así evaluar la consistencia interna de los ítems.

La prueba se aplicó a dos grados de 4° de secundaria de una institución educativa pública correspondiente al ámbito de la Ugel 03 de Lima Metropolitana. Los resultados se sometieron a un proceso estadístico a través del programa SPSS 26.

Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), con la finalidad de establecer cuál sería la estructura factorial que existía en la prueba con los datos de la muestra piloto. El análisis factorial exploratorio vía extracción de tres componentes propuesto por la autora de la tesis, se realizó aplicando el método de rotación ortogonal Varimax con normalización de Kaiser.

Tabla 9

Matriz de correlaciones de los indicadores con las dimensiones

Indicadores	Obtención de la información	Infiere e interpreta	Reflexión sobre el contenido y la forma del texto	Comunalidad
L_ Información_R	-0,188	0,589	0,094	0,391
L_ Información_D	0,365	0,428	0,079	0,322
D_ Postura_A	-0,139	0,816	0,133	0,703
D_ Argumentos_Contraargumentos	0,528	-0,232	0,064	0,337
D_ Tema_Subtema	0,584	0,137	-0,151	0,382
D_ Propósito_Relaciones _Lógicas	0,222	0,564	0,292	0,452
D_ Conclusiones_Estructura	0,562	0,367	0,281	0,530
D_ Significado_Palabras	0,731	0,001	0,219	0,583
D_ Semejanzas_Diferencias	0,496	0,603	-0,005	0,610
E_ Contenidos_Aspectos_Formales	0,347	0,571	-0,016	0,447
E_ Función_Porciones	0,075	0,121	0,936	0,897
EUA_Terceros_Otros_Contextos	0,123	0,169	0,904	0,862
E_ Efecto_Texto	0,762	0,151	0,133	0,621
% de Varianza	20,58%	19,05%	15,26%	54,89%

* $p < 0,05$
n = 51

Los resultados de la tabla 9, muestran que las tres dimensiones explicaron el 54,89% de la varianza total.

Es importante mencionar que en la dimensión que corresponde a la capacidad reflexión sobre el contenido y la forma del texto dos indicadores: evaluación del contenido y los aspectos formales del texto, así como el de evaluación del efecto del texto presentan contribuciones no significativas.

Se decidió mantener a los ítems de dichos indicadores porque en principio pertenecen a una capacidad de mayor complejidad en la medida que requiere del lector una comprensión global del texto y la contrastación con su experiencia u otras fuentes de información para que asuma una postura reflexiva sobre el mismo y logre evaluar.

Ahora bien, con la aparición *Las rutas de aprendizaje* en el año 2015 el Perú asumen con mayor énfasis y de forma sistematizada el enfoque por competencias. En lo que respecta al campo de la lectura en dicho documento se observa por primera vez la organización de la competencia lectora (en ese entonces todavía nombrada comprensión de textos escritos) en capacidades entre ellas la de reflexiona sobre la forma y el contenido del texto.

No obstante, la organización definitiva y ya con el nombre de competencia lectora se dio en el nuevo *Currículo nacional* del 2016 (Minedu, 2017). Esto implica que la capacidad de reflexiona sobre la forma y el contenido del texto está en proceso de apropiación por parte de los docentes respecto a su enseñanza y naturalmente también por parte de los estudiantes en su aprendizaje.

Por estas razones se consideró mantener los ítems mencionados a pesar su contribución poco significativa.

c. Confiabilidad de consistencia interna

Se realizó la confiabilidad de consistencia interna para la variable competencia lectora en la muestra piloto. El resultado se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 10

Fiabilidad de criterio para la variable competencia lectora de textos argumentativos

Dimensiones	Promedio	Desviación Estándar	Correlación Ítem – Total
Obtención de información	3,90	1,082	0,456*
Inferencia	12,18	3,724	0,675*
Reflexiona sobre la forma y el contenido	6,39	2,522	0,601*
Alfa de Cronbach = 0,664			

* $p < 0,05$
n = 51

Según los resultados las dimensiones obtención de información, inferencia e interpretación y reflexión sobre la forma y el contenido del texto; presentan correlaciones ítem totales corregida aceptable. La confiabilidad del instrumento competencia lectora es de 66% medida a través del coeficiente Alfa de Cronbach.

Por medio de proceso de validez y confiabilidad, resultó la necesidad de modificar 3 ítems de los 40 propuestos en la Prueba de Competencia lectora de textos argumentativos (PCLTA) con la finalidad de mejorar las contribuciones de los indicadores en la dimensión reflexión sobre la forma y el contenido del texto. Además, surgió la necesidad de incrementar un ítem más correspondiente al indicador denominado deduce la estructura del texto.

d. Confiabilidad de consistencia interna del pre test

Debido a los cambios realizados en el instrumento como resultado de la validez de contenido, validez de constructo y la consistencia interna, se procedió a realizar la confiabilidad a la muestra de la investigación. En este caso por ser

una investigación con diseño cuasi experimental se aplicó la Prueba de Competencia Lectora de Textos argumentativos (PCLTA) a dieciocho estudiantes del grupo de control y a dieciocho del grupo experimental.

Tabla 11

Fiabilidad para el pre test de la variable competencia lectora de textos argumentativos

Dimensiones	Promedio	Desviación Estándar	Correlación Ítem – Total
Obtención de información	4,11	1,189	0,659*
Inferencia	15,11	3,816	0,714*
Reflexiona sobre la forma y el contenido	7,75	2,209	0,556*

Alfa de Cronbach = 0,693

*p < 0,05
n = 36

El análisis generalizado para el pre test, muestra correlaciones significativas en las dimensiones, los cuales varían entre 0,56 y 0,71; el alfa de Cronbach fue de 0,69 con lo que se concluye que el instrumento aplicado en el pre test presentó una confiabilidad del 69%.

Tabla 12

Fiabilidad para el post test de la variable competencia lectora de textos argumentativos

Dimensiones	Promedio	Desviación Estándar	Correlación Ítem – Total
Obtención de información	3,17	1,231	0,675*
Inferencia	15,11	3,584	0,632*
Reflexiona sobre la forma y el contenido	7,94	2,317	0,695*

Alfa de Cronbach = 0,735

*p < 0,05
n = 36

El análisis generalizado para el post test, muestra correlaciones significativas en las dimensiones, los cuales varían entre 0,63 y 0,70; el alfa de Cronbach fue de 0,74 con lo que se concluye que el instrumento aplicado en el post test presentó una confiabilidad del 74%.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los datos fueron procesados y analizados por medios electrónicos, clasificados y sistematizados de acuerdo con las unidades de análisis a través de Excel. En este programa se elaboró una matriz en la cual se consignó los nombres de los participantes de los grupos de estudio (experimental y control) y las dimensiones de la variable dependiente con sus respectivos indicadores. Luego de la aplicación de la prueba se procedió a vaciar los resultados consignando 1 si la respuesta era correcta y 2 si era incorrecta. Luego esta matriz se sistematizó en el programa estadístico SPSS versión 26.

Por la naturaleza de la investigación se aplicaron técnicas cuantitativas para el análisis de los datos, las cuales se describen a continuación.

- Coeficiente de correlación Alfa de Cronbach para realizar la confiabilidad del instrumento y obtener puntajes confiables para las variables de investigación.
- Correlación Ítem-total-correctado para analizar la contribución de las preguntas, indicadores y dimensiones en la variable de investigación.
- Análisis Factorial Exploratorio (AFE), para realizar la validez de constructo del instrumento.
- Estadígrafos de posición y dispersión (media aritmética y desviación estándar) para analizar la exactitud y la precisión de los datos.
- Análisis de la normalidad de las variables con sus respectivas dimensiones a través de la prueba de Shapiro-Wilk, lo cual permitió justificar la aplicación una prueba paramétrica en la contrastación de hipótesis.
- Prueba de homogeneidad de Levene para verificar que las varianzas son iguales en los grupos experimental y de control en el pre test.

- Análisis de varianza de un factor (Prueba F) para contratar las hipótesis que las medias entre los grupos experimental y de control varían como efecto de la aplicación del programa de intervención educativa.
- Escala de Estanone y Campana de Gauss para construir los baremos (Inicio, en proceso y satisfactorio) de los puntajes obtenidos en el pre y post test de la variable competencia lectora.
- Tablas de contingencia de perfiles fila, para realizar un análisis comparativo entre el grupo experimental con el grupo de control, para el pre test y el post test según las categorías (Inicio, en proceso y satisfactorio).



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Como se mencionó en el capítulo tres, correspondiente al método, se aplicó un diseño cuasi-experimental, tales grupos son no equivalentes, debido a que no fue posible la agrupación aleatoria. Un grupo estuvo formado por los estudiantes del grupo experimental y el otro formado por los estudiantes del grupo de control, por tal motivo se aplicó la prueba paramétrica análisis de varianza de un factor para contrastar las hipótesis de investigación.

4.1 Prueba de normalidad y homogeneidad en las muestras

Se realizó un pre test y un post test a dos grupos de estudiantes independientes. A continuación, se presentan los resultados de los supuestos que se deben cumplir para aplicar el análisis de varianza tales como la normalidad y la homogeneidad.

Tabla 13

Prueba de normalidad para el grupo experimental y de control en el pre test y post test de la competencia lectora de textos argumentativos

Puntaje obtenido	Grupo	Muestra	Estadístico Shapiro-Wilk	P_valor
Pre test	Experimental	18	0,916	0,111*
	De control	18	0,857	0,011
Post test	Experimental	18	0,957	0,544*
	De control	18	0,966	0,723*

* Diferencias significativas con P-valor > 0,05

Según los resultados mostrados en la tabla 13, la prueba de la normalidad en los dos grupos se realizó a través del estadístico de Shapiro-Wilk debido a que la muestra es menor a 50. Las puntuaciones obtenidas en el pretest y en el post test para el grupo experimental se aproximan a la distribución normal (P valor > 0,05). Asimismo, las puntuaciones obtenidas en el post test del grupo de control también se aproxima a una distribución normal (P valor < 0,05), mientras

que las puntuaciones obtenidas en el pretest del grupo de control no se aproximan a una distribución normal (P valor $> 0,05$) debido a que solamente una de las puntuaciones obtenidas no se aproxima a una distribución normal. Se justifica la aplicación del análisis de varianza por su robustez respecto a las desviaciones que se presenta solo en el puntaje obtenido en el pre test del grupo de control.

Tabla 14

Prueba de homogeneidad para el grupo experimental y de control en el pre test de la competencia lectora de textos argumentativos

Grupo	Muestra	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene	P Valor
Experimental	18	27,67	5,09	0,327	0,571*
De control	18	26,28	7,27		

* Diferencias significativas con P-valor $> 0,05$

Según los resultados de la tabla 14, en cuanto a las puntuaciones en el pre test, el grupo experimental y de control tienen varianzas iguales (Levene = 0,327, P valor $> 0,05$) por lo que se cumple el supuesto de homogeneidad de los grupos con respecto a las puntuaciones obtenidas en el pre test de la variable competencia lectora de textos argumentativos.

4.2 Resultados de contrastación de hipótesis

4.2.1 Hipótesis general:

La aplicación del programa *Lectores críticos* mejora la competencia lectora de textos argumentativos en los estudiantes del 4° grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.

Tabla 15

Análisis de varianza para las diferencias de medias del pre test de la competencia lectora de textos argumentativos

Grupo	Muestra	Media aritmética	Desviación Estándar	Estadística	
				F	P valor
Experimental	18	27,67	5,087	0,441	0,511
De control	18	26,28	7,275		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

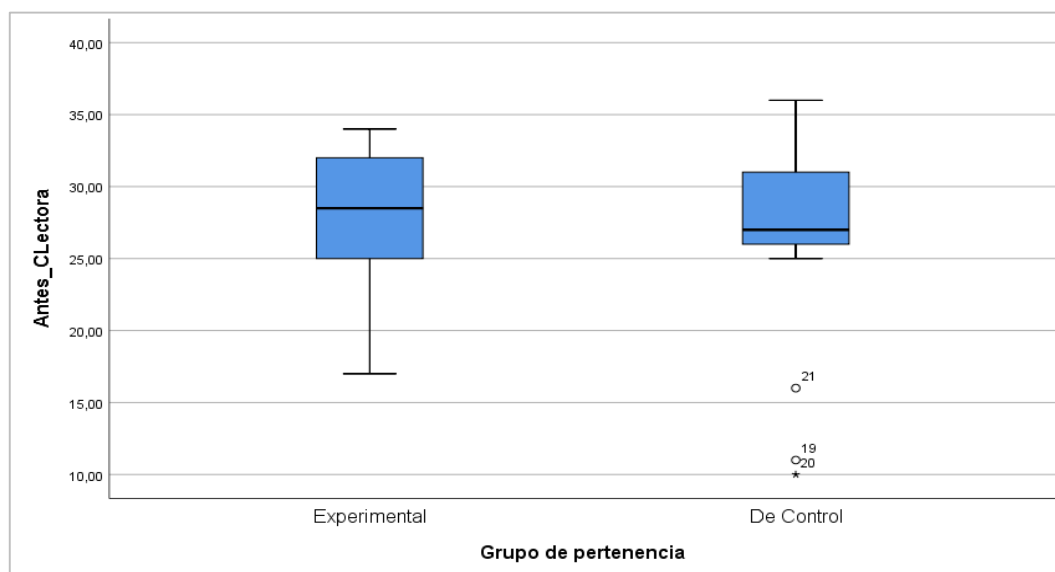


Figura 1. Diagrama de cajas para el pre test de la competencia lectora de textos argumentativos

De acuerdo con los resultados mostrados en la tabla 15 y la figura 1, se observa que en el pre test no existe diferencia en las medias antes de la aplicación del programa *Lectores críticos* ($F = 0,441$, $P_valor > 0,05$). Es decir, las medias de ambos grupos son iguales respecto a la variable dependiente competencia lectora de textos argumentativos antes de la aplicación del programa de intervención educativa.

Tabla 16

Análisis de varianza para las diferencias de medias del post test de la competencia lectora de textos argumentativos

Grupo	Muestra	Media aritmética	Desviación Estándar	Estadística F	P_valor
Experimental	18	28,33	4,802	4,570	0,040*
De control	18	24,11	6,868		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

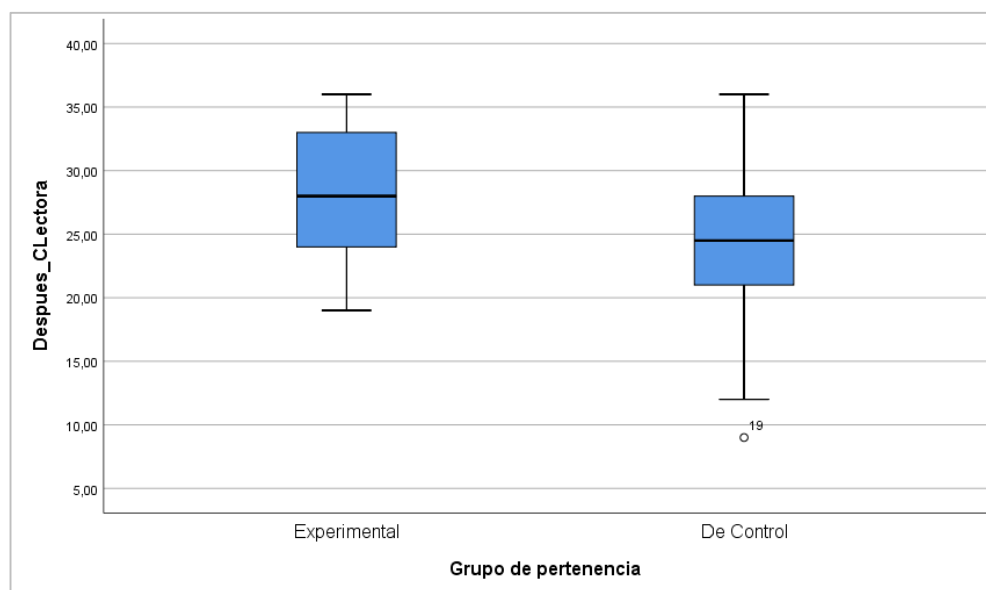


Figura 2. Diagrama de cajas para el post test de competencia lectora de textos argumentativos

Tal como se aprecia en los resultados mostrados en la tabla 16 y la figura 2, después de la aplicación del programa *Lectores críticos* se observa diferencia significativa ($F = 4,570$, $P_valor < 0,05$) en los estudiantes perteneciente al grupo experimental, puesto que obtuvieron puntajes mayores en comparación al grupo de control. De esta manera, se comprueba la hipótesis y se determina la eficacia del programa de intervención educativa en el mejoramiento de la competencia lectora de textos argumentativos.

4.2.2 Primera hipótesis específica

La aplicación del programa *Lectores críticos* mejora la capacidad de obtención de información de la competencia lectora de textos argumentativos en estudiantes del 4° de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.

Tabla 17

Análisis de varianza del pre test en la dimensión capacidad de obtención de información de la competencia lectora de textos argumentativos del programa Lectores críticos

Grupo	Muestra	Media aritmética	Desviación Estándar	Estadística F	P valor
Experimental	18	4,17	1,150	0,076	0,784
De control	18	4,06	1,259		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

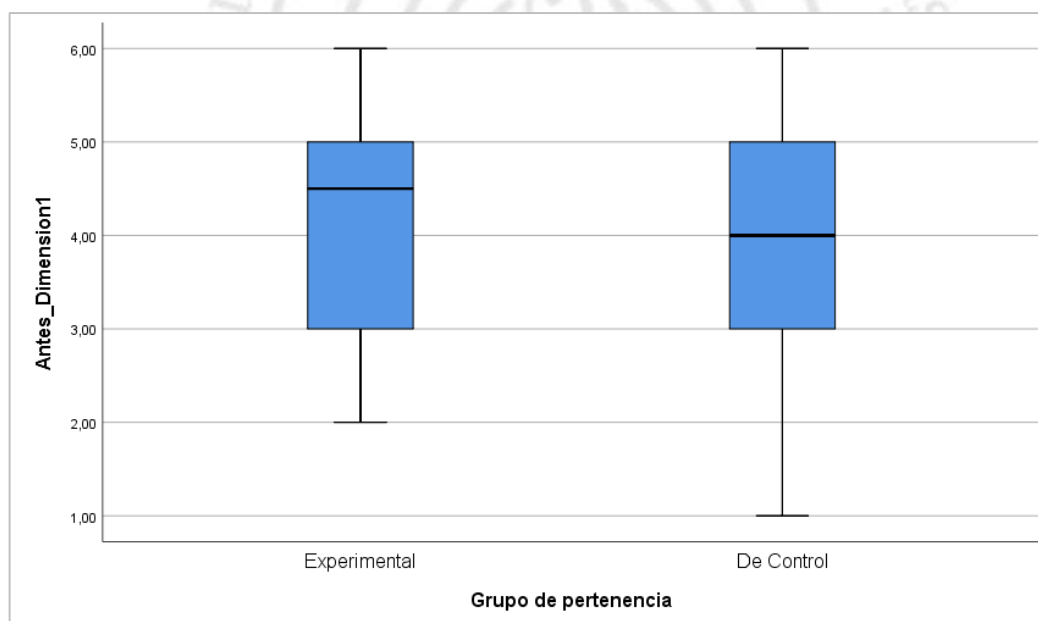


Figura 3. Diagrama de cajas para el pre test en la dimensión capacidad de obtención de información de la competencia lectora de textos argumentativos

Los resultados respecto a la capacidad obtención de información que se aprecian en la tabla 17 y la figura 3 evidencian que en el pre test no existe diferencia entre el grupo experimental y de control antes de la aplicación del programa *Lectores críticos* ($F = 0,076$, P_{valor} es mayor que $0,05$).

Tabla 18

Análisis de varianza del post test en la dimensión capacidad de obtención de información de la competencia lectora de textos argumentativos del programa Lectores críticos

Grupo	Muestra	Media aritmética	Desviación Estándar	Estadística F	P valor
Experimental	18	3,61	1,092	5,269	0,028*
De control	18	2,72	1,227		

* Diferencias significativas con $P_{\text{valor}} < 0,05$

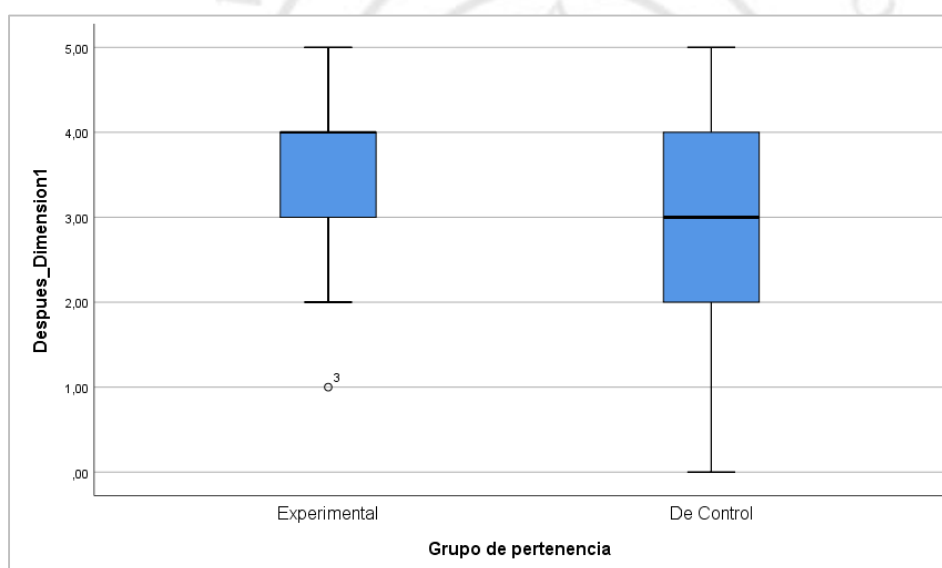


Figura 4. Diagrama de cajas para el post test en la dimensión capacidad de obtención de información de la competencia lectora de textos argumentativos

Sin embargo, tal como se observa en la tabla 18 y figura 4 después de la aplicación del programa *Lectores críticos* se observa diferencia significativa en dicha capacidad entre los dos grupos de estudio ($F = 5,269$, P_{valor} es menor

que 0,05), pues los estudiantes que participaron en el programa obtuvieron puntajes mayores en comparación al grupo de control.

Por ello se afirma que se comprueba la eficacia del programa en la capacidad obtención de información de la competencia lectora de textos argumentativos.

4.2.3 Segunda hipótesis específica

La aplicación del programa *Lectores críticos* mejora la capacidad inferencia e interpretación de la competencia lectora de textos argumentativos en estudiantes del cuarto grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.

Tabla 19

Análisis de varianza del pre test en la dimensión capacidad de inferencia e interpretación de la competencia lectora de textos argumentativos del programa Lectores críticos

Grupo	Muestra	Media aritmética	Desviación Estándar	Estadística F	P valor
Experimental	18	15,61	2,810	0,611	0,440
De control	18	14,61	4,642		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

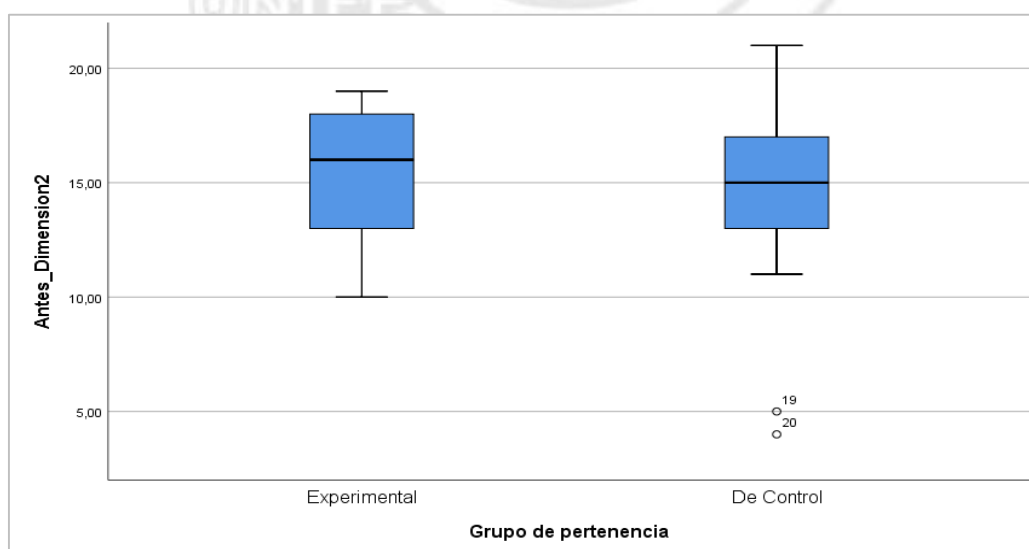


Figura 5. Diagrama de cajas para el post test en la dimensión capacidad de inferencia e interpretación de la competencia lectora de textos argumentativos

En relación a la capacidad inferencia e interpretación los resultados mostrados en la tabla 19 y figura 5 indican que en el pre test no existe diferencia significativa entre el grupo experimental y de control antes de la aplicación del programa *Lectores críticos* ($F = 0,611$, P valor es mayor que 0,05).

Tabla 20

Análisis de varianza del post test en la dimensión capacidad de inferencia e interpretación de la competencia lectora de textos argumentativos del programa Lectores críticos

Grupo	Muestra	Media aritmética	Desviación Estándar	Estadística F	P valor
Experimental	18	16,11	2,826	2,960	0,094
De control	18	14,11	4,042		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

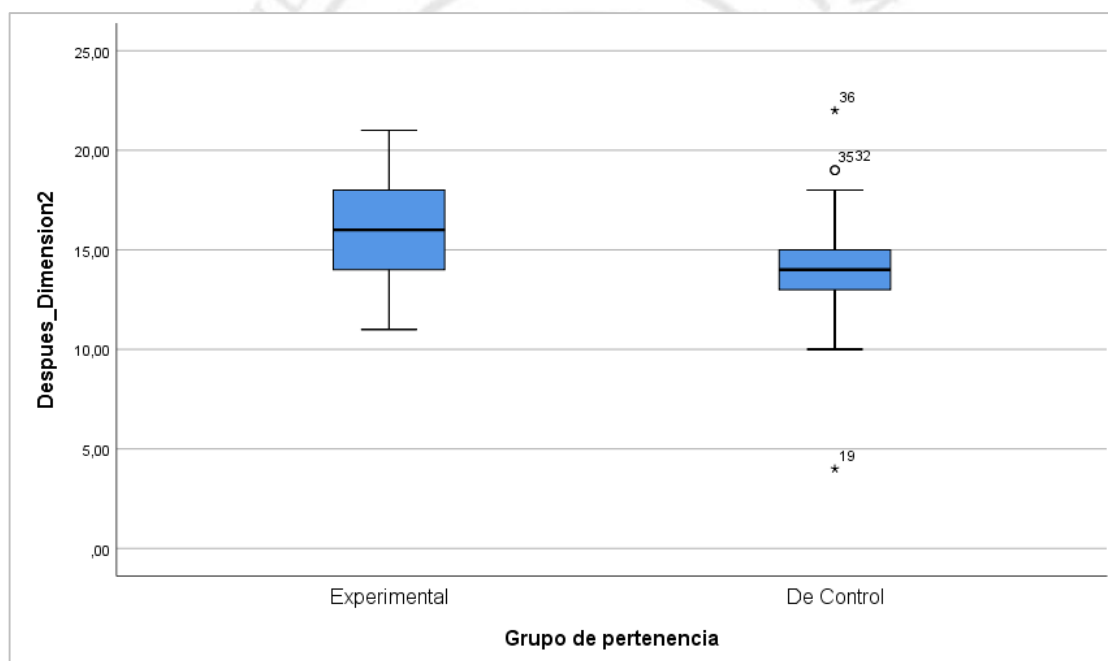


Figura 6. Diagrama de cajas para el post test en la dimensión capacidad de inferencia e interpretación de la competencia lectora de textos argumentativos

No obstante, según se observa en la tabla 20 y figura 6 después de la aplicación del programa *Lectores críticos* se comprueba que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron puntajes mayores en la capacidad inferencia e

interpretación en comparación a los estudiantes del grupo de control; sin embargo, tal diferencia no es estadísticamente significativa ($F = 2,960$, P valor es mayor que 0,05).

4.2.4 Tercera hipótesis específica

La aplicación del programa *Lectores críticos* mejora la capacidad reflexión sobre la forma y el contenido de la competencia lectora de textos argumentativos en estudiantes del cuarto grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.

Tabla 21

Análisis de varianza del pre test en la dimensión capacidad de reflexión sobre la forma y el contenido del texto de la competencia lectora de textos argumentativos del programa Lectores críticos

Grupo	Muestra	Media aritmética	Desviación Estándar	Estadística F	P valor
Experimental	18	7,89	2,193	0,139	0,712
De control	18	7,61	2,279		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

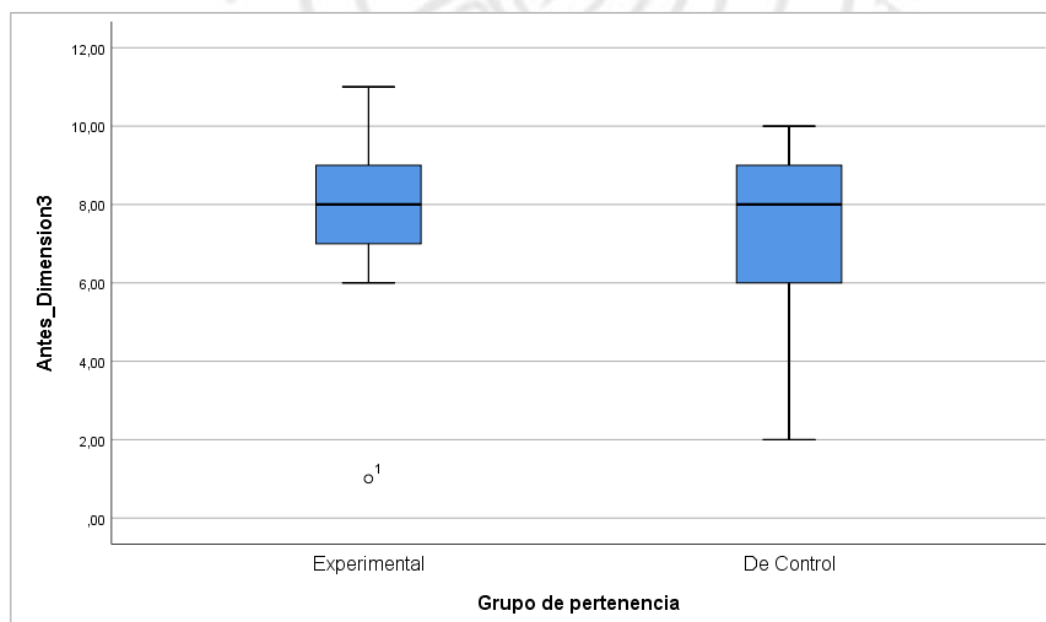


Figura 7. Diagrama de cajas para el pre test en la dimensión capacidad de reflexión sobre el contenido y la forma de la competencia lectora de textos argumentativos

Respecto a la capacidad reflexión sobre la forma y el contenido que se muestra en la tabla 21 y figura 7, se observa que en el pre test no existe diferencia significativa antes de la aplicación del programa *Lectores críticos* ($F = 0,139$, P valor es mayor que 0,05).

Tabla 22

Análisis de varianza del post test en la dimensión capacidad reflexión sobre la forma y el contenido del texto de la competencia lectora de textos argumentativos

Grupo	Muestra	Media aritmética	Desviación Estándar	Estadística F	P valor
Experimental	18	8,61	1,754	3,165	0,084
De control	18	7,28	2,653		

* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

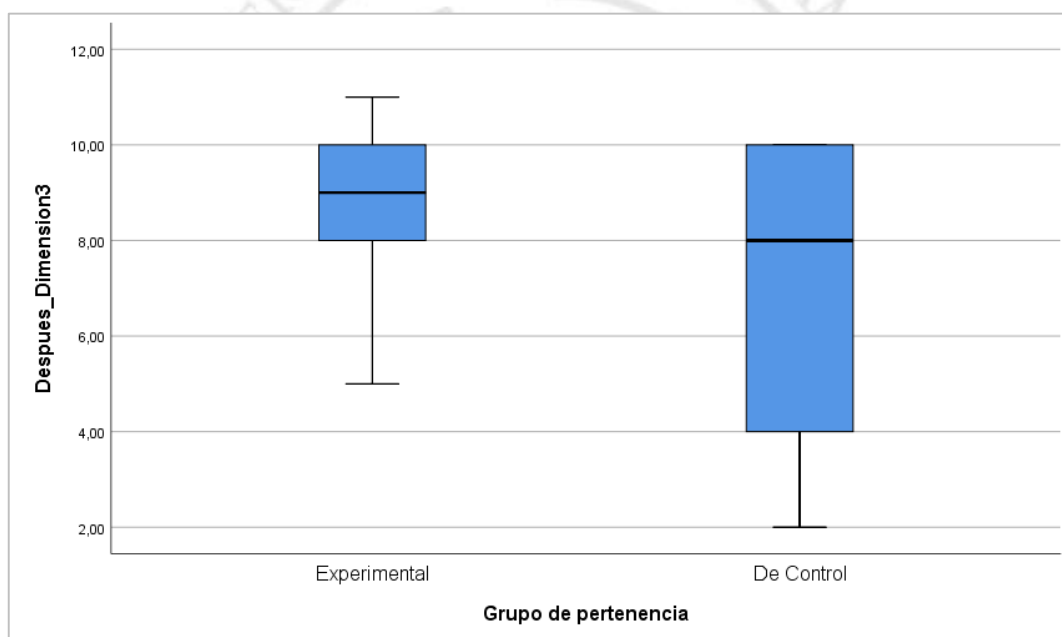


Figura 8. Diagrama de cajas para el post test en la dimensión capacidad de reflexión sobre la forma y el contenido del texto de la competencia lectora de textos argumentativos

Después de la aplicación del programa *Lectores críticos*, se evidencia en la tabla 22 y figura 8 que en relación a la capacidad reflexión sobre la forma y el contenido del texto los estudiantes del grupo experimental obtuvieron puntajes mayores en relación a los estudiantes del grupo de control; sin embargo, tal

diferencia no es estadísticamente significativa ($F = 3,165$, P valor es mayor que 0,05).

4.3 Resultados complementarios

La escala de Estanones y la campana de Gauss se utilizaron para categorizar a los estudiantes del grupo experimental y de control en tres categorías (inicio, en proceso y satisfactorio).

a. Variable competencia lectora

La categorización se realizó para los puntajes obtenidos en el pre test de la variable competencia lectora, cuyos puntos de corte son los siguientes:

b. Fórmula para la Escala de Estanones

$$A = M.A \pm 0,75 D.E$$

Donde:

$$M.A = \text{Media aritmética} = 26,97$$

$$D.E = \text{Desviación Estándar} = 6,22$$

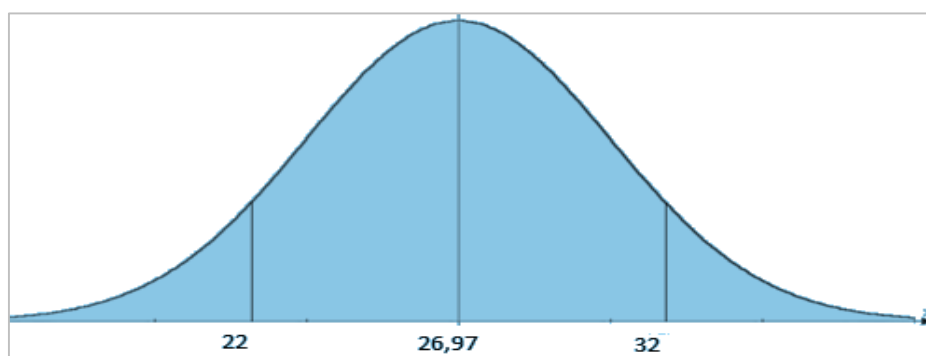
Corte inferior:

$$A_1 = 26,97 - 0,75 * 6,22 = \mathbf{22,31 = 22}$$

Corte superior:

$$A_2 = 26,97 + 0,75 * 6,22 = \mathbf{31,64 = 32}$$

c. Campana de Gauss:



Categorías: Menor o igual a 21: **Inicio**; desde 22 hasta 32: **En Proceso**; mayor o igual a 33: **Satisfactorio**

Figura 9. Campana de Gauss para niveles de logro

Con estas categorías que se observa en la figura 9 se elaboraron tablas de contingencias para el pre test y post test de la competencia lectora de textos argumentativos

Tabla 23

Niveles de competencia lectora de textos argumentativos en el pre test según grupo experimental y de control

Niveles de Competencia lectora	Grupo				Total	
	Experimental		De control		Perfiles fila	
	Total	%	Total	%	Total	%
Inicio	3	50,0	3	50,0	6	100
En proceso	11	47,8	12	52,2	23	100
Satisfactorio	4	57,1	3	42,9	7	100

Muestra: grupo experimental = 18, grupo de control = 18

Según la tabla 23, de un total de 6 estudiantes que estuvieron en un nivel de inicio en competencia lectora, el 50% pertenecen al grupo experimental y el 50% pertenece al grupo de control. Asimismo, de un total de 23 estudiantes que estuvieron en el nivel en proceso en competencia lectora, el 47,8% pertenecen al grupo experimental y el 52,2% pertenecen al grupo de control. Finalmente, de 7 estudiantes que estuvieron en un nivel satisfactorio el 57,1% pertenecen al grupo experimental y el 42,9% pertenecen al grupo de control.

Tabla 24

Niveles de competencia lectora en el post test según grupo experimental y de control

Niveles de Competencia lectora	Grupo				Total	
	Experimental		De control		Perfiles fila	
	Total	%	Total	%	Total	%
Inicio	1	16,7	5	83,3	6	100
En proceso	12	50,0	12	50,0	24	100
Satisfactorio	5	83,3	1	16,7	6	100

Muestra: grupo experimental = 18, grupo de control = 18

Según la tabla 24, de un total de 6 estudiantes que estuvieron en un nivel de inicio en competencia lectora, el 16,7% pertenecen grupo experimental y el 83,3% pertenece al grupo de control. Asimismo, de un total de 24 estudiantes que estuvieron en el nivel en proceso de competencia lectora, el 50,0% pertenecen al grupo experimental y el 50,0% pertenecen al grupo de control. Finalmente, de 6 estudiantes que estuvieron en un nivel satisfactorio el 83,3% pertenecen al grupo experimental y el 16,7% pertenecen al grupo de control.



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este acápite se procede a discutir los resultados expuestos en el capítulo anterior.

Sobre la hipótesis general de esta investigación se afirma que se ha demostrado la eficacia de la de la aplicación del programa *Lectores críticos* en la medida que se obtuvo un resultado significativo ($F = 4,570$, P valor $< 0,05$). Si bien este no ha tenido el impacto esperado pues la significancia obtenida ha estado muy cerca del nivel mínimo, lo cierto es que se ha logrado mejorar la competencia lectora de textos argumentativos en los estudiantes del 4° grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.

Cabe destacar que este resultado es de suma importancia porque como señala el Minedu (2017) y la OCDE (2017) la competencia lectora no solo queda en el plano cognitivo, es decir en la comprensión de lo leído, sino que lo comprendido debe tener una utilidad según el propósito del lector.

El programa *Lectores críticos* precisamente tiene como base esta premisa. Cada módulo de lectura que integra este programa parte de una situación comunicativa, la cual lleva al estudiante, al final del módulo, a usar la información de los textos argumentativos leídos en función a la postura que decide asumir frente al tema polémico del respectivo módulo lector. Vale decir que las ideas de los textos leídos sirven como insumos para que construya sus argumentos con los cuales sustente su posición crítica. De esta manera, los estudiantes que participaron en el programa asumieron la lectura de los textos no como una actividad escolar o como una finalidad en sí misma, sino como señala Romero, Linares y Rivera (2017) como una práctica social, es decir, con un propósito

comunicativo concreto, la lectura como medio para alcanzar objetivos personales. Lo que equivale la lectura en el marco del enfoque comunicativo (Minedu, 2016), el cual permite accionar sobre la base de lo aprendido y tomar decisiones que puedan, según el contexto en el cual esté inmerso el lector, tomar decisiones que den solución a diversos problemas.

A partir de esta mirada, se puede inferir que, al realizar otras lecturas, no solo de textos argumentativos, los estudiantes que recibieron la intervención educativa pueden darle también ese carácter pragmático a otros tipos de textos que lean. Este uso implica la competencia lectora, la que va más allá de la comprensión.

Por otro lado, la competencia lectora según sostienen especialistas como Flots Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra y Abarzúa (2016) desarrolla el pensamiento y con ello las capacidades cognitivas superiores, reflexivas y críticas lo que permite, a la vez, que un lector competente desarrolle también su capacidad discursiva, fundamental para desenvolverse en la sociedad. Desde esta concepción, se puede afirmar que el programa de intervención materia de estudio de esta investigación al proponerse mejorar la competencia lectora contribuyó con el desarrollo del pensamiento de los estudiantes que formaron parte del grupo experimental.

El programa *Lectores críticos* contribuye aún más al estar centrado en la competencia lectora de textos argumentativos porque este tipo de texto desarrolla el pensamiento crítico. Sendas investigaciones corroboran esta afirmación. Uno de ellas es la de Chauca, Gonzales y Ortiz (2016) quienes tras el estudio que realizaron sobre la influencia de la lectura y escritura de artículos de opinión (textos argumentativos) concluyeron que este tipo de texto contribuye

el desarrollo de capacidades argumentales, elemento básico para desarrollar el sentido crítico. Otra es la investigación realizada por Meneses, Osorio y Rubio (2018) quienes concluyen que los artículos de opinión favorecen el pensamiento crítico debido a que estos tipos de textos presentan temas polémicos y además despiertan el interés por la lectura por esta misma razón.

Por otro lado, en relación a la primera hipótesis específica que afirma que el programa *Lectores críticos* mejora la capacidad de obtención de información de la competencia lectora de textos argumentativos en estudiantes del 4° de secundaria, los resultados son muy alentadores puesto que se obtuvo un P_valor de 0,028* (tabla 18) menor que 0,05, dato que evidencia un resultado significativo.

Cabe resaltar que la obtención de información es la capacidad base de la competencia lectora. Consiste en localizar datos explícitos ya sea de carácter relevante y o de detalle (Minedu, 2016).

Dicho resultado implica que los estudiantes del grupo experimental, al mejorar de manera significativa esta capacidad, están preparados para seguir desarrollando su competencia lectora. A través del programa *Lectores críticos* se les presentó actividades que respondían a diversas estrategias como la segmentación de bloques de lectura, formulación de preguntas, el subrayado y el parafraseo que les condujo a fortalecer su capacidad de obtener información.

Ahora bien, a la luz de los resultados los estudiantes del grupo experimental están en mejores condiciones que el grupo de control ya que la localización de las ideas explícitas permite al lector construir unidades de significado más globales. Lo cual les permitirá realizar con más solidez procesos inferenciales (Sörstad, 2016).

Los resultados sobre la segunda hipótesis específica, dan cuenta de una contribución a la mejora de la capacidad de inferencia e interpretación, puesto que el grupo experimental obtuvo un puntaje mayor que el de control, pero tal como se describió en el capítulo anterior (tabla 20), el resultado no es estadísticamente significativo.

Existen varios factores que pueden haber influido para que se dé ese resultado. Uno de ellos es el contexto de la pandemia, durante el cual se implementó el programa *Lectores críticos*.

La CEPAL y la UNESCO (2020) en su informe *La educación en tiempos de la pandemia del COVID-19* estiman que esta situación de salud pública genere un impacto en desmedro de los aprendizajes debido a que los estudiantes se encuentran en incertidumbre frente al posible contagio y porque se encuentra en una condición de confinamiento, lo que les impide realizar actividades habituales como las recreativas, importantes para la salud mental. A estos añade el cambio de la modalidad de enseñanza, pues se pasó de una presencial a una virtual, para la cual los estudiantes no estaban preparados.

De igual manera, Jaramillo (2020) en su informe para el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) y la Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) también señala que como consecuencia de la pandemia habrá un retroceso significativo en el aprendizaje.

Por consiguiente, cabría suponer que los factores que se señala en dichos informes influyeron en el resultado de la capacidad de inferencia e interpretación. Tanto los estudiantes del grupo experimental y de control estuvieron expuestos a las condiciones mencionadas generadas por la pandemia.

No obstante, teniendo en cuenta que el grupo experimental obtuvo un mejor puntaje cabe afirmar fue gracias a la intervención pedagógica que recibieron. Esto también se puede corroborar al observar a figura 6, en ella se evidencia que el rendimiento del grupo experimental es más homogéneo ya que hay un equilibrio tanto por encima de la media como por debajo de esta; en cambio, el grupo de control, presentan dispersión.

Otro factor que pudo influir en la poca significatividad es lo que se señala en el informe de la ECE 2016 (Minedu, 2017a). En dicho documento se recomienda que se debe enseñar con mayor cobertura textos argumentativos, pues encontraron que solo el 45% de docentes los enseña, lo que implica que un número relevante de estudiantes no están familiarizados con este tipo de texto. El programa *Lectores críticos* se focalizó en textos argumentativos precisamente a razón de ese vacío. Por consiguiente, la ventaja de la media del grupo experimental en relación al de control, contribuye en cierta medida a ir llenando esa falta.

Busto, Aguirre y Enciso (2019) realizaron una investigación con el objetivo de establecer fortalezas y deficiencias en la comprensión de ensayos argumentativos de estudiantes de educación básica. Los resultados revelaron que los sujetos de estudio presentaban dificultades para identificar los elementos esenciales de los textos argumentativos como el punto de vista del autor, los argumentos y la conclusión; asimismo que se les hacía muy difícil realizar juicios de valor respecto al contenido. Por eso concluyeron que para mejorar esas limitaciones era necesario un programa de intervención didáctica.

El programa *Lectores críticos* precisamente consigna actividades que enfatizan la deducción de la postura del autor frente a un tema, los argumentos

y contraargumentos que la sustentan, así como la conclusión a la que arriba el autor del texto. Aspectos que ciertamente demanda una alta cognición. Por eso es plausible afirmar que dicho programa abre un camino para incidir de manera predominante en la enseñanza de textos argumentativos. Además, al existir una diferencia mayor de la media en la capacidad de inferir e interpretar del grupo experimental respecto a la de control, indica que hay una tendencia positiva hacia el logro no solo de esta capacidad, sino que este resultado contribuyó a que la competencia lectora haya alcanzado significatividad.

Lograr la capacidad inferir e interpretar es un reto mayor porque es una habilidad compleja superior a la de obtención de información (Regueiro, 2019); no obstante, al haber ese puntaje mayor en el resultado de los que intervinieron en el experimento, a pesar de las condiciones del contexto de pandemia, es una señal que nos lleva a suponer que los participantes tienen la base para que en sus experiencias de lectura futuras de textos argumentativos puedan descifrar el contenido implícito de estos textos. Además, cabe precisar que la competencia lectora se logra de forma progresiva, cada acción va contribuyendo a que esta se consolide más.

La capacidad inferir e interpretar es una de las más fundamentales ya que como dicen Ochoa, Mesa, Pedraza y Caro (2017) múltiples estudios han demostrado que es el núcleo de la comprensión. Gracias a esta capacidad inferencial el lector empieza a construir sentidos a partir de la relación entre lo que dice el texto y sus saberes previos; así el lector asume un rol relevante.

Por otra parte, el resultado obtenido en esta capacidad indica que se debe seguir incidiendo en su enseñanza con mayor énfasis y una de las alternativas es el programa *Lectores críticos* que como se ha explicado en los párrafos

anteriores permitió que los estudiantes que recibieron la intervención educativa lograron un mayor puntaje.

En relación a la capacidad de reflexiona sobre la forma y el contenido del texto, tercera hipótesis específica de la presente investigación, el resultado es muy similar al de la capacidad infiere e interpreta, pues si bien el grupo experimental obtuvo un puntaje mayor al de control (tabla 22), esta diferencia en términos estadísticos no es significativa.

Sin embargo, esa ventaja del grupo experimental permite afirmar que el programa *Lectores críticos* contribuyó a la mejora dicha capacidad de los que fueron partícipes del experimento, puesto que si se observa la figura 8 es posible advertir que no solo la diferencia radica en la media, sino que en el caso del grupo de control la mayor cantidad de estudiantes están por debajo de la media que obtuvo este grupo, incluso algunos están bastante alejados de esta; lo que no ocurre con el grupo experimental. En este grupo la dispersión es corta, es decir, hay una homogeneidad sólida en el aprendizaje de la capacidad reflexiona sobre la forma y el contenido del texto.

A partir de lo señalado en el párrafo anterior entonces es factible sostener que los estudiantes del grupo experimental han logrado mejorar su capacidad de asumir una postura reflexiva sobre lo que leen. Esto supone que tienen más posibilidad de opinar sobre el contenido del texto a partir de la relación con sus saberes previos y de otras fuentes de información; asimismo, reflexionar sobre algunos aspectos formales de texto, también están más fortalecidos en usar la información del texto en otros contextos y medir el efecto del texto.

Todas estas mejoras en la capacidad de reflexión y evaluación lograron contribuir en la competencia lectora, puesto que como se dijo al inicio de este capítulo esta competencia obtuvo significativa estadística.

Por otro lado, el resultado obtenido también nos indica que se requiere dar mayor impulso a la enseñanza de esta capacidad, porque implica haber integrado las capacidades anteriores tales como obtención de información y la inferencia e interpretación Achugar y Lomas (2021). O como manifiesta Zayas (2012, citado por Jiménez, Barón y Duarte, 2016), la reflexión y la evaluación de la competencia lectora es un nivel profundo de acercarse al texto.

Reflexionar sobre el texto conduce al uso del mismo, es decir, el lector le da un enfoque pragmático a aquello que ha comprendido y es capaz de preguntarse ¿qué se hace con esto? (OCDE, 2017).

En el programa *Lectores críticos* esta capacidad tuvo un espacio relevante debido a que, además de las actividades que se incluyó sobre la opinión del texto en relación a su contenido y forma, el uso en otros contextos y el efecto del texto después de cada lectura, al final de cada módulo lector, los estudiantes debían asumir una postura sobre el tema controversial que se trabajó en dicho módulo. Para este fin, los textos leídos que respondían a puntos de vistas contrarios, les servían en primer lugar para adoptar una de las posturas (a favor o en contra) y en segundo lugar para elaborar los argumentos con los que sustentar su opinión. Es así que el programa de intervención estuvo alineado con lo que señalan los expertos respecto a esta capacidad. Razón por la cual contribuyó a que los del grupo experimental mejoren en el desarrollo de su reflexión y evaluación.

Esta capacidad es relativamente nueva en el currículo ya que se incorporó con esa denominación en las *Rutas de aprendizaje* del año 2015 y luego se

consolidó su inclusión en el nuevo *Currículo Nacional* emitido en el 2016 y publicado en el 2017. Lo que significa que su incorporación en la didáctica de la lectura está en proceso de consolidación. De ahí que los estudiantes también estén en proceso de formación y de alguna manera justifica el resultado obtenido tras la aplicación; más aún si se trata de textos argumentativos.

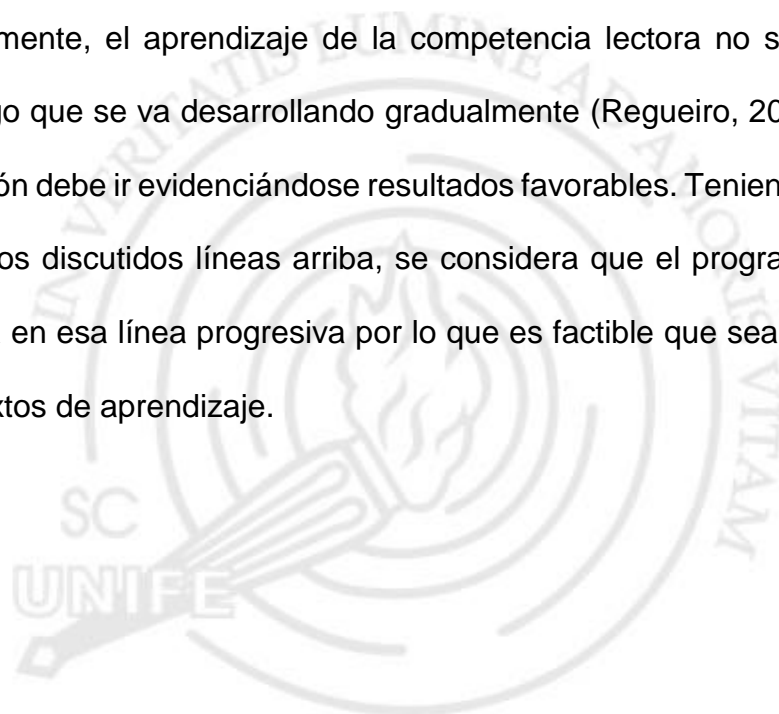
En suma, las tres capacidades que en el programa *Lectores críticos* están plasmadas a través de diversas actividades desde un enfoque comunicativo han contribuido con la mejora de la competencia lectora de textos argumentativos porque estas capacidades nos son estamentos que funcionen independientemente, sino que están articuladas entre sí. Tal como señala la OCDE (2017), no es factible interpretar lo leído si es que no se ha identificado la información explícita e implícita y haber reflexionado sobre esta. Solo es posible hablar de una relación jerárquica en la medida en que una engloba a otra, pero que al final forman un todo, que viene a ser la competencia lectora.

En el informe para docentes de la ECE del 2018 (Minedu 2019) se destaca que es necesario trabajar la competencia lectora a partir de textos cuya temática sea controversial, es decir, textos de base argumentativa. Brindan esta recomendación porque solo el 53,9% a nivel nación lograron reflexionar sobre la postura del autor. En este sentido, se considera que el programa *Lectores críticos* al priorizar esta tipología textual en sus cinco módulos constituye un aporte.

En el capítulo IV se incluyó resultados complementarios a nivel de logro de aprendizaje considerando tres niveles: inicio, proceso y satisfactorio. Desde esta mirada, también se evidencia que hubo una contribución a la mejora de la competencia lectora de textos argumentativos de los estudiantes que formaron

el grupo experimental respecto al de control (tabla 24). Se asevera así porque en este último hay 5 estudiantes en el nivel inicio, mientras que en el experimental hay solo 1. En el nivel satisfactorio, el experimental también lleva ventaja puesto que tiene 5 estudiantes en cambio en el de control 1. Esto significa que el programa Lectores críticos implementado a pesar del contexto difícil del año lectivo 2020 producido por la pandemia ayudó a que los estudiantes del grupo experimental estuvieron mejor posicionados en el mejoramiento de su competencia lectora.

Finalmente, el aprendizaje de la competencia lectora no se da a corto plazo es algo que se va desarrollando gradualmente (Regueiro, 2019). Pero en esa gradación debe ir evidenciándose resultados favorables. Teniendo en cuenta los resultados discutidos líneas arriba, se considera que el programa *Lectores críticos* está en esa línea progresiva por lo que es factible que sea replicado en otros contextos de aprendizaje.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En las siguientes líneas se dan a conocer las conclusiones a las que se arribó al término de la investigación.

6.1 Conclusiones

1. La competencia lectora requiere seguir atendida con diversas formas de innovación didáctica más aún si se trata de textos pocos trabajados como es el caso de los argumentativos. Una de estas alternativas es el programa *Lectores críticos* que a pesar de que fue implementado en un contexto de pandemia logró resultados que contribuyó significativamente con la mejora de la mencionada competencia.
2. El programa *Lectores críticos* mejoró significativamente la capacidad obtención de información de la competencia lectora. Esto implica que los estudiantes del 4° de secundaria partícipes de la intervención educativa pueden reconocer con más posibilidad información relevante y de detalle de los textos argumentativos que lee; lo cual es relevante ya que dicha capacidad constituye la base para las otras capacidades y que en conjunto contribuyen a la competencia lectora.
3. Respecto a la capacidad infiere e interpreta el programa *Lectores críticos* a pesar de no obtener un resultado estadísticamente significativo se concluye que sí contribuyó a la mejora de dicha capacidad puesto que el grupo experimental obtuvo una media mayor que el de control. Por consiguiente, los estudiantes de la intervención tienen mayor probabilidad de extraer información implícita para lograr llegar al sentido global del texto. También se colige que está capacidad por la

complejidad que presenta requiere seguir afianzándola sobre todo con textos argumentativos ya que este tipo de texto representan un reto que moviliza el pensamiento crítico del estudiante.

4. En relación a la capacidad reflexiona sobre la forma y el contenido del texto el programa *Lectores críticos* no logró obtener un resultado significativo en términos estadísticos, pero el grupo experimental obtuvo un mayor puntaje en su media respecto al de control. A partir de esto se concluye que los estudiantes de 4 ° de secundaria beneficiarios de la intervención tienen más posibilidad de reflexionar y evaluar los textos que leen, es decir, pueden asumir una postura frente a las opiniones de los autores de los textos argumentativos; así como usar la información en otros contextos.
5. Teniendo en cuenta que el programa *Lectores críticos* se aplicó en el contexto de la pandemia originado por el Covid-19, por ello en modalidad virtual, se considera que este problema de salud tuvo un impacto en el aprendizaje, pues si bien la competencia lectora de textos argumentativos tuvo un resultado estadísticamente significativo, no fue el que se esperaba.

6.2 Recomendaciones

A continuación, se presentan las recomendaciones derivadas de esta investigación.

1. Aplicar el programa *Lectores críticos* en un contexto de modalidad presencial y comparar los resultados con los de esta investigación.

2. Implementar programas didácticos similares con estudiantes desde el 1° de secundaria, de tal manera que puedan llegar a los grados superiores más fortalecidos en su competencia lectora de textos argumentativos.
3. Se recomienda a los docentes incluir en mayor porcentaje el número de actividades relacionadas a la capacidad de inferir e interpretar, sobre todo, relacionado a la deducción de la intención del autor, la elaboración de conclusiones, la deducción de relaciones lógicas entre las ideas, la determinación de la estructura textual, así como el establecimiento de semejanzas y diferencias en el marco de una lectura intertextual.
4. Se recomienda formular en la enseñanza de la competencia lectora actividades que lleven a la reflexión y evaluación sobre lo leído, especialmente que conduzcan a que el lector opine sobre el contenido, que evalúe el efecto del texto en el lector y promueva la aplicación de lo leído en otros contextos.
5. Se sugiere que en las aulas la lectura de un texto parta del enfoque comunicativo. Es decir que el docente genere un contexto que lleve al estudiante a sentir la necesidad de leer (lectura situada) y se trace un propósito que lo conduzca a que lo leído tenga un uso en su vida diaria.

REFERENCIAS

- Achugar, E. & Lomas, C. (2021) Leer el mundo: la formación de lectores críticos. *Textos, Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (91), 4-6.
- Alayo, T. (2019). *Aplicación del programa OLARC en la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del 3° grado de secundaria de la IEP "Mundo Feliz"-Huanchaco 2018* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo). Recuperado de <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/13229>
- Álvarez, G. & García, M. (2017). Dificultades de estudiantes universitarios en la comprensión de textos argumentativos. *Revista Educación y Humanismo*, 19(32), 18-30. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2529>
- Andueza, A. & Aguilera, N. (2018). Enseñar y aprender la coherencia textual: una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles. *Didáctica. Lengua y Literatura* (30), 23-40. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/61952/4564456548369>
- Benites, V. (2018) Teoría de la imagen y relaciones intertextuales en seis producciones visuales contemporáneas. *Isla Flotante* (8) 113-124. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/5522/Teor%C3%ADa%20de%20la%20imagen%20y%20relaciones%20intertextuales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Busto, T. Aguirre, A, & Enciso, K. (2019) *Secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora del ensayo argumentativo* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua). Recuperada de <https://repositorio.unan.edu.ni/14329/1/14329.pdf>
- Caicedo, M. & Ayala, H (2018). *Secuencia didáctica para promover la comprensión lectora en estudiantes de grado noveno de la Institución Alfonso López Pumarejo del Municipio de Jamundí* (Tesis de maestría, Universidad Icesi). Recuperada de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/84069/1/T01592.pdf
- Caro, M, & González, M. (2018) *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Madrid, España: Síntesis.
- Cassany, D. (2021), Crítica de la (lectura) crítica. *Textos, Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (91), 7-13.

- Cassany, D. (2019). Sobre los componentes socioculturales en lengua extranjera. En Ruiz, Y., & Ruiz, L. (Eds.) *La lectura en lengua extranjera*. Barcelona, España: Octaedro.
- CEPAL & UNESCO (2020) *La educación en tiempos de pandemia Covid-19*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Chauca, A., Gonzales, J. & Ortiz, N. (2016). *El artículo de opinión y el desarrollo de las habilidades argumentativas de los alumnos del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa César A. Vallejo Mendoza de Catac, 2016* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo). Recuperada de http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/2122/T033_71385378_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Diez, A. (2016). Más sobre la interpretación (I): Razonamiento y verdad. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 36(130), 363-382. Recuperado de <https://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/16967/16837>
- Diez, A. & Egio, V. (2017) La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones Sobre Lectura* (7) 22-35. Recuperado de <https://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/178/74>
- Escandell, M. (2020). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid, España: Akal.
- Flotts, M., Manzi, J., Polloni, M., Carrasco, M., Zambra, C. & Arbazúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Galeano, N. (2020). *Comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de séptimo grado* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana de Cali). Recuperada de <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/13525>
- Garcés, C. (2017). *Estrategia metodológica para mejorar la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de octavo año básico: aportes desde un enfoque cognitivo de base corpórea* (Tesis de maestría, Universidad de Concepción). Recuperada de http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2718/3/Tesis_Estrategia_metodologica_para_mejorar_la_comprehension.pdf
- García, H. (2016). *Comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes de cuarto año de la facultad de Ciencias de la Educación* (Tesis de maestría, Universidad Nacional San Agustín). Recuperada de

<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/2991/EDMvaagw.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- García, F. (2015). *Comprensión lectora y producción textual*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- García, M., Arévalo, M. & Hernández, C. (2018) La comprensión lectora y el rendimiento escolar, *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (32), 155-174. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/8126/6598
- González, C. (2017) Aproximación al concepto de inferencia desde dos modelos de comprensión: modelo estratégico y modelo de construcción e integración. *Literatura y lingüística*, (35), 295-312. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112017000100295
- Guerrero, J. (2017). *Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperada de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6468/Guerrero_gj.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez R. & Del Olmo, M. (2019) Mejora de la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas tipo test. *Investigaciones Sobre Lectura* (11) 93-104. Recuperado de <https://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/286/124>
- Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Herrada, G. & Herrada, R. (2017) Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles educativos* (157), 181-197. Recuperado de http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58448/51365
- Iglesias, T., González, A. & Hernández D. (2019). La progresión temática y la coherencia como criterios textuales en la construcción de párrafos. *México. Revista de Educación*, 17 (2), 293-309. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000200293
- Inga, M., Casas, R. & Pacheco (2019). *Comprensión lectora: el modelo de destrezas cognitivas*. Lima, Perú: Mantaro.
- Jaramillo, S. (2020) *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el*

Caribe. Recuperado de https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/en/home/library/crisis_pr_evention_and_recovery/covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria--repercusiones-de-la-.html

Jiménez, C., Barón, M. & Duarte, J. (2016). Una estrategia para mejorar la comprensión desde la micro hasta la macrotextualidad. *Educación y Ciencia* (21), 219-240. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/7778/6162

Ledesma, F., Cruz, J., Caycho, M & Rosales, R. (2020) La intertextualidad en egresados de educación básica. *Revista Innova Educación* 2(3), 456-473. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/9/17>

Margallo, A. & Mata, J. (2015). La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En Mata J., Núñez, M. & Rienda, J. (Eds.), *Didáctica de la lengua y literatura* (pp. 179-202). Madrid, España: Pirámide.

Marruad, H. (2017). De las siete maneras de contraargumentar. *Quadripartitaratio*, (4), 52-57. Recuperado de <http://www.quadripartitaratio.cucsh.udg.mx/index.php/QR/article/view/40/40>

Márquez, M. & Valenzuela, J. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sintética* (50). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/776/1000>

Meneses, J., Osorio, K. & Rubio, A. (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades pedagógicas*, (72), 29-47. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1338&context=ap>

Ministerio de Educación (2020). *Informe de resultados para docente 2019*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Informe-para-docentes-de-Lectura-%E2%80%932.%C2%BA-grado-secundaria.pdf>

Ministerio de Educación (2019) *Informe para docentes ECE 2018. ¿Qué logran nuestros estudiantes en lectura?* Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/Informe-Lectura-ECE2018-2S-1.pdf>

Ministerio de Educación (2017a). *¿Cuánto aprende nuestros estudiantes? Resultados nacionales de la ECE 2016*. Lima, Perú: Minedu.

- Ministerio de Educación (2017b). *El Perú en PISA 2015. Informe Nacional de Resultados*. Lima, Perú: Minedu.
- Ministerio de Educación (2017c). *Currículo nacional*. Lima, Perú: Minedu.
- Ministerio de Educación (2016). *Programación curricular de Educación Secundaria*. Lima, Perú: Minedu.
- Montes, M. & López, G. (2017) Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos* 39(155), 162-178. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-155-literacidad-y-alfabetizacion-disciplinar-enfoques-teoricos-y-propuestas-pedagogicas.pdf>
- Núñez, M. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En Mata, J., Núñez, M. & Rienda, J. (Eds.), *Didáctica de la lengua y literatura* (pp. 97-130). Madrid, España: Pirámide.
- OCDE (2016). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2015: ciencias, matemáticas, lectura y competencia financiera*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/07/Marco-de-evaluacion-PISA-2015.pdf>
- OCDE (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo. Lectura, matemáticas y ciencias*, Versión preliminar. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- Ochoa, J. Mesa, S., Pedraza, & Caro, E. (2017) La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia* (20), 249-263. Recuperado de https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2456/1/PPS_1083_La_lectura_inferencial_clave.pdf
- Ontibón, E. (2019). Lectura crítica de textos argumentativos en ciclo 5. *Caminos Educativos* (6), 9-16.
- Olivares, V. (2018). Desarrollo de la inferencia léxica para el incremento y dominio de vocabulario en la comprensión escrita: propuesta didáctica para 6º básico. (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Recuperada de http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-4500/UCC4565_01.pdf
- Osorio, S. (2017). *Marcadores del discurso y comprensión de lectura: un enfoque pragmático-cognitivo*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperada de https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/7255/Osorio_sl.pdf?sequence=1

- Pérez, A. (2019) Conocimientos previos e intervención docente. *Acta Educativa* 34. Recuperado de <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/06/03/conocimientos-previos-e-intervencion-docente/>
- Pérez, J. & Soto, F. (2020). La comprensión discursiva crítica: de la teoría a la práctica. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7 (13), 186-206. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/3664>
- Platini, C. (2015). *La argumentación*. Barcelona, España: Ariel.
- Ponce, G. (2016). Lectura crítica e intertextualidad: Experiencia docente. En *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Regueiro, M. (2019) La compleja y rica relación entre texto y tipo de lectura. En Ruiz, Y., y Ruiz, L. (Eds.) *La lectura en lengua extranjera*. Barcelona, España: Octaedro.
- Ripoll, J. (2015a). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, (4), 107-122. Recuperado de https://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaSL/article/view/43/pdf_14
- Ripoll, J. (2015b). *Cómo hacer lectores competentes*. Madrid, España: Editorial EOS.
- Robles, B. (2018) Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente* 29(1), 193-197.
- Román, I. & Zapata, M. (2019). Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. *Educação e Pesquisa* (49), 1-21. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e197601.pdf>
- Romero, M., Linares, R. y Rivera, Z. (2017) La lectura como práctica socio-cultural. *Biblioteca. Anales de investigación* 13(2), 228-234. Recuperado de <http://revistas.bnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/152/153>
- Romo, P. (2019) La comprensión y la competencia lectora. *Anales* 1(377), 163-179. Recuperado de <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552/2859>
- Ruiz, L. (2019) El efecto del tipo de texto en la comprensión lectora en lengua extranjera. En Ruiz, Y., y Ruiz, L. (Eds.) *La lectura en lengua extranjera*. Barcelona, España: Octaedro.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima, Perú: Bussines Support Aneth.

- Sánchez, S., Martín, N. & Servén, C. (2018). Complementos para la formación en lengua y literatura. Madrid, España: Síntesis.
- Sánchez, N., Vivero, O., Labrada, M. & Pérez, Z. (2020). Los esquemas conceptuales y las relaciones interdisciplinarias en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas escolares. *Roca* 1(16) 09-121. Recuperado de <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1416/2478>
- Serrano, E. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, (42), 97-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Solé, I. (2018). Aprender a partir de textos: preguntas para fomentar el aprendizaje. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación* (49), 3-15. Recuperado de <http://ambitsaaf.cat/article/view/727/1328>
- Sörstad, F. (2016). *Comprensión lectora y expresión escrita*. Bogotá, Colombia: Universidad de Medellín.
- Tosi, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (3), 1-22. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/29570>
- Van Dijk, T. (2016). El análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>

APÉNDICE

A: Matriz de consistencia

B: Declaración jurada de documento de tesis

C: Prueba de competencia lectora de textos argumentativos

D: Programa de intervención Lectores críticos



Apéndice A: Matriz de consistencia

Título de la tesis: Programa para mejorar la competencia lectora de textos argumentativos en estudiantes de 4° de secundaria de Lima-Metropolitana
Tesista: Jony Victoria Alca Paniagua

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	NIVEL, TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA E INSTRUMENTOS
¿Qué efectos tiene el programa Lectores críticos en la competencia lectora de textos argumentativos de estudiantes del 4° grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana?	<p>Objetivo general:</p> <p>Explicar la efectividad del programa Lectores críticos en la competencia lectora de textos argumentativos en estudiantes del 4° grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1. Explicar la efectividad del programa Lectores críticos sobre a la obtención de información de textos argumentativos en los estudiantes del 4° de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.</p> <p>2. Explicar la efectividad del programa Lectores críticos sobre la inferencia e interpretación de textos argumentativos en estudiantes del 4° de secundaria de una</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>La aplicación del programa Lectores críticos mejora la competencia lectora de textos argumentativos en los estudiantes del 4° grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>1. La aplicación del programa Lectores críticos mejora la obtención de información de textos argumentativos en estudiantes del 4° de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.</p> <p>2. La aplicación del programa Lectores críticos mejora la inferencia e interpretación de textos argumentativos en estudiantes del 4° de secundaria de una institución</p>	<p>Variable independiente:</p> <p>Programa <i>Lectores críticos</i>: el programa sistematiza textos argumentativos con estructura compleja en formato continuo con la finalidad de desarrollar la competencia lectora a partir del enfoque comunicativo, constructivo e intertextual.</p> <p>Variable dependiente:</p> <p>Competencia lectora de textos argumentativos: La competencia lectora es la comprensión de textos escritos y</p>	<p>Programa Lectores críticos: secuencia de 18 sesiones en el que se brindarán actividades y estrategias para mejorar la competencia lectora de textos argumentativos a partir de situaciones comunicativas.</p> <p>Variable dependiente</p> <p>La competencia lectora tiene tres dimensiones que se traducen en</p>	Nivel causal de tipo aplicada y diseño cuasi-experimental	Prueba de competencia lectora de textos argumentativos (PCLTA)

	<p>institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.</p> <p>3.Explicar la efectividad del programa Lectores críticos sobre la reflexión del contenido y la forma de textos argumentativos en los estudiantes del 4° de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.</p>	<p>educativa estatal de Lima-Metropolitana.</p> <p>3. La aplicación del programa Lectores críticos mejora la reflexión del contenido y la forma de textos argumentativos en estudiantes del 4° de secundaria de una institución educativa estatal de Lima-Metropolitana.</p>	<p>el uso que se le da a esta para alcanzar los propios objetivos personales y participar en la sociedad. (OCDE, 2016)</p>	<p>capacidades lectoras tales como obtención de información, inferencia e interpretación y reflexión sobre el contenido y la forma del texto.</p>		
--	--	--	--	---	--	--



Apéndice B: Declaración jurada de documento de tesis

Yo, Jony Victoria Alca Paniagua Identificado(a) con DNI N° 09802872. En calidad de autora de la tesis titulada *Programa para mejorar la competencia lectora de textos argumentativos en estudiantes del 4° de secundaria*, para optar el grado de Maestría en Educación con la mención en Diseño y Gestión Curricular e Innovación del Aprendizaje, declaro y doy fe que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos.

Yo, Miluska Elizabeth Quezada Aguilar identificado(a) con DNI N° 10770138 Con Código ORCID N° 0001-5642-3084. En calidad de asesora de la tesis titulada *Programa para mejorar la competencia lectora de textos argumentativos en estudiantes del 4° de secundaria*, declaro y doy fe que, durante el desarrollo de la investigación de tesis se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

- Haber cumplido con el proceso de validación de instrumento (os) con mínimo cinco (5) especialistas para el juicio de expertos:
- Experto N° 1: Doctor en Literatura, especialidad profesional: Literatura.
- Experto N° 2: Magíster en Educación, especialidad profesional: Lengua y Literatura.
- Experto N° 3: Magíster en Educación, especialidad profesional: Lengua y Literatura.
- Experto N° 4: Magíster en Educación, especialidad profesional: Castellano y Literatura.
- Experto N° 5: Magíster en Lingüística, especialidad profesional: Lingüística.

b. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución donde se aplicó los instrumentos.

c. Se cumplió con los permisos escritos o digitales oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicó el/ los instrumentos.

Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

En fe de lo expuesto firmamos la presente tesista y asesora.

Lima, 19 de julio de 2021



Jony Victoria Alca Paniagua



Miluska Quezada Aguilar

Apéndice C: Prueba de competencia lectora de textos argumentativos

Lee el siguiente texto.

Texto 1

La pena de muerte salva vidas

Juan Mendoza

La pena de muerte salva vidas. Cada criminal ejecutado salvaría la vida de al menos cuatro ciudadanos al tiempo que evitaría nuevas violaciones u otros execrables delitos.

La pena de muerte salva vidas porque disuade que se comenten nuevos crímenes, al aumentar el costo de matar para los homicidas o de violar para los violadores. Los potenciales criminales lo pensarían dos veces si su propia vida estuviera en juego. El profesor Isaac Ehrlich, el mayor estudioso del poder disuasivo de la pena de muerte en los Estados Unidos, encontró que cada ejecución reducía en cerca de ocho el número de homicidios.

El grueso de trabajos posteriores, como los de la profesora Joanna Shepherd, ha concluido que la pena de muerte evita al menos cuatro nuevos homicidios. Los datos nos dicen que el poder disuasivo de la pena de muerte es mayor cuanto más rápido se aplica y cuanto mayor es el número de ejecuciones, como en Texas o Virginia. Así, la aplicación masiva y con celeridad de la pena de muerte haría que se salven más vidas de ciudadanos inocentes.

La segunda razón por la cual la pena de muerte salva vidas es porque, al ejecutar al criminal, se evita que este vuelva a matar o a violar. Como dice el refrán: "Muerto el perro, se acabó la rabia". En el Perú, se puede inferir que, en el último año, por lo menos 24% de los homicidas y 11% de los violadores de menores son delincuentes reincidentes.

Si se aplicara bien, la pena de muerte en el Perú tendría mucho mayor poder disuasivo que en los Estados Unidos. La cadena perpetua en los Estados Unidos realmente implica reclusión de por vida y, por lo tanto, ya disuade a muchos potenciales criminales. En cambio, en nuestro país, la cadena perpetua es un engaño a muchos. Peor aún, muchas de las cárceles peruanas funcionan como auténticas escuelas del crimen que no disuaden ni rehabilitan.

Países tan diversos como Arabia Saudita, China, Cuba, Japón, Estados Unidos y Tailandia siguen utilizando la pena de muerte. Ejecutar a alguien no debe ser tomado a la ligera. Pero, ¿es ético no ejecutar a un homicida convicto y confeso sabiendo que al menos cuatro personas conservarían la vida si se le ejecuta?

Si no se quiere adoptar la pena de muerte, entonces se debe construir más cárceles, mejorar las remuneraciones y pensiones, el equipamiento y la infraestructura de policías, jueces y fiscales. Pero, el gobierno de PPK, igual que el de Humala, ha reducido los recursos asignados a la seguridad ciudadana, medidos como fracción del presupuesto o como fracción del PBI.

A inicios de este siglo, el presupuesto del Ministerio del Interior era 1.5% del PBI y 8.5% del presupuesto nacional. Hoy, apenas llega a 1.3% del PBI y a 6% del presupuesto nacional. Las remuneraciones de los policías ecuatorianos son más del doble que las de sus pares peruanos. Cerca de la mitad de las comisarías no tiene acceso a Internet, ni al sistema de denuncias policiales, ni a Reniec. En términos per cápita, el presupuesto del INPE (Instituto Nacional de Penitenciaría) es la octava parte que el de la gendarmería chilena. El hacinamiento en las cárceles es monstruoso: hay capacidad para 37 mil, pero la población penal supera los 85 mil. Para colmo de males, el 43% de los internos no tiene sentencia.

Los ciudadanos se defienden como pueden del acecho de los delincuentes ante la desidia y pasividad de los sucesivos gobiernos. Son los más pobres los que más sufren como consecuencia del abandono del Estado de su función primordial de proteger al ciudadano.

Mendoza, J. (01 de noviembre de 2017) La pena de muerte salva vidas [Mensaje en un blog]. Blog de Juan Mendoza, Perú. Recuperado de http://juanmendezaperu.blogspot.pe/2017/11/la-pena-de-muerte-salva-vidas_1.html

Contesta las preguntas a partir de la lectura del texto 1.

1. **¿Qué sugerencias propone el autor si no se da la pena de muerte?**
 - a) Construir más cárceles, doblar las remuneraciones de los policías y mejorar el equipamiento y la infraestructura de policías, jueces y fiscales.
 - b) Construir más cárceles, mejorar el equipamiento y la infraestructura de policías, jueces y fiscales.
 - c) Construir más cárceles, mejorar las remuneraciones de los policías, el equipamiento y la infraestructura de policías, jueces y fiscales.
 - d) Construir más cárceles, aumentar el PBI del Ministerio de Interior, mejorar las remuneraciones y pensiones, el equipamiento y la infraestructura de policías, jueces y fiscales.
2. **¿Según el texto, cuándo el poder disuasivo de la pena de muerte es mayor?**
 - a) Cuanto más rápido se aplica y cuanto más es el número de ejecuciones.
 - b) Cuanto más rápido se aplica y cuando se evita al menos cuatro homicidios.
 - c) Cuanto mayor es el número de ejecuciones y cuando se salvan más vidas.
 - d) Cuanto mayor es el número de ejecuciones, se evita que el criminal vuelva a matar
3. **¿Cuál de las alternativas expresa el tema del texto?**
 - a) La pena de muerte como alternativa para disminuir la población carcelaria.
 - b) La pena de muerte como disuasiva de crímenes.
 - c) La pena de muerte como recurso para evitar cuatro muertes.
 - d) La pena de muerte como motivo para incrementar el PBI.

4. Lee con atención el fragmento extraído del texto.

La cadena perpetua en los Estados Unidos realmente implica reclusión de por vida y, por lo tanto, ya disuade a muchos potenciales criminales. En cambio, en nuestro país, **la cadena perpetua es un engaño muchachos**. Peor aún, muchas de las cárceles peruanas funcionan como auténticas escuelas del crimen que no disuaden ni rehabilitan.

A partir del contexto del texto, ¿qué significa la expresión destacada en negrita?

- a) La cadena perpetua en Estados Unidos es altamente disuasiva de potenciales crímenes.
 - b) La cadena perpetua en el Perú salva vidas, pues los sentenciados se rehabilitan.
 - c) La cadena perpetua en el Perú no disuade a potenciales criminales
 - d) La cadena perpetua en el Perú y en Estados Unidos implica reclusión de por vida.
5. **¿Cuál de las siguientes alternativas es uno de los argumentos que el autor utiliza para sostener que la pena de muerte salva vidas?**
 - a) El 43% de los reclusos en las cárceles no tiene sentencia.
 - b) Isaac Ehrlich ha demostrado que cada pena de muerte salva ocho vidas.
 - c) La pena de muerte no es ética, aunque que el sentenciado sea un asesino.
 - d) Ejecutar al criminal no evitaría que se vuelva a matar o a violar.
 6. **¿Cuál de las alternativas expresa un subtema del texto?**
 - a) Estudios sobre la carencia de Internet en comisarías
 - b) Diferencia entre la pena de muerte y cadena perpetua
 - c) Estadísticas de ejecución de la pena de muerte en Japón y China
 - d) Estudios sobre la efectividad de la pena de muerte
 7. **A partir del texto se puede inferir que, si el Estado aumenta el presupuesto del Ministerio del Interior, entonces**
 - a) los ciudadanos estarían más protegidos.
 - b) los criminales atacarían con más fuerza a los ciudadanos.
 - c) los ciudadanos tendrían más confianza en el Ministerio de Interior.
 - d) no habría ningún tipo de delincuencia.
 8. **Luis ha leído el texto y ha señalado que la pena de muerte no salva vidas porque implica matar a una persona y eso sería otro crimen. ¿Qué efecto tuvo el texto en el lector?**
 - a) El autor ha logrado convencer a Luis de que la pena de muerte debe darse en el país.
 - b) El autor ha logrado persuadir a Luis de que la pena de muerte salva otras vidas.
 - c) El autor no logra influir en Luis, ya que este último opina que la pena de muerte es otro crimen.
 - d) El autor no logra influir en Luis porque este último sostiene que es mejor la cadena perpetua.

Nuevamente la pena de muerte

Salomón Lerner Febres

En consonancia con lo que señalaba al finalizar mi columna de la semana pasada en esta ocasión me referiré, una última vez, sobre la “pena de muerte”: asunto que entraña graves problemas jurídicos y morales y sobre el cual parece habrá siempre debate.

Los delitos que se cometen contra personas indefensas siempre causan indignación. Esta se incrementa cuando las víctimas son menores de edad y cuando los crímenes involucran una grave afectación a la vida, la integridad física y la libertad sexual. Sin embargo, la rabia natural que se desprende al conocer estos hechos y sus detalles es mala consejera en el momento de plantear soluciones para enfrentarlos.

Resulta natural que, al calor del momento, las personas más cercanas a quienes han padecido hechos execrables quieran hacer justicia con sus propias manos. Sin embargo, las sociedades contemporáneas han reconocido, como regla general, que la activación de venganzas privadas implica la vulneración de principios básicos de moralidad y convivencia.

A título personal, me opongo a la pena de muerte por cuestiones de principio. Considero que ningún ser humano tiene la potestad de decidir sobre la vida o muerte de sus semejantes. Ello más allá de la conducta reprochable que siempre ha de ser combatida. Por ello, tampoco creo que la sociedad pueda disponer de la vida de una persona, colocándose en el nivel de agresor al que pretende sancionar. La vida es un valor superior que debe defenderse siempre y el “No Matarás” constituye un mandato fundamental.

Además de estas convicciones éticas, existen razones prácticas que desaconsejan esta sanción. La pena capital casi no tiene efecto disuasorio. Fijémonos en Estados Unidos, país que aún mantiene esta pena, para darnos cuenta de ello. Se suma a esto la imposibilidad de rectificar errores judiciales de los cuales no estamos exonerados.

Para los peruanos, además, la imposición de la pena de muerte supondría un costo aún más alto, dado que llevaría nuestra salida del Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Durante más de tres décadas, tanto la Comisión como la Corte Interamericana han sido aliados de cientos de compatriotas para detener atropellos, reparar violaciones flagrantes a la dignidad humana o restar espacios de impunidad a quienes han aprovechado cualquier tipo de poder para generar un daño mayúsculo. Las consecuencias de dejar el sistema como ocurre actualmente en Venezuela en donde nuestros hermanos venezolanos viven cada vez más atribulados por un régimen cuya faz autoritaria es notoria.

Finalmente, otro argumento clave es que la pena de muerte no resuelve el problema de fondo que tenemos frente a la violencia sexual. No hace frente al machismo imperante en nuestra sociedad, no se encarga de la necesaria educación sexual que deben recibir niños y adolescentes para hacer frente a cualquier acto de violencia, no conlleva políticas de salud mental que deben ser aplicadas por el Estado, no ayuda a reclamar a nuestras autoridades policiales y judiciales por no hacer adecuadamente su trabajo.

En suma, resulta ser una salida aparentemente fácil, pero que no aborda los aspectos institucionales en los que estamos fallando clamorosamente como sociedad. Precisamente aquellos que nuestros políticos que hoy asumen la bandera de la muerte como emblema no han querido resolver. Reflexionemos sobre estas razones: la conclusión será inevitable.

Lerner, F. (16 de febrero del 2018) Nuevamente la pena de muerte. *La República*. Recuperado de <http://larepublica.pe/politica/1197799-nuevamente-la-pena-de-muerte>

Contesta las preguntas a partir de la lectura del texto 2.

9. Relaciona las partes del texto con sus respectivos enunciados. Luego marca la alternativa que exprese la estructura del texto.

1	Opinión	A	La pena de muerte no resuelve los problemas de fondo como la violencia sexual, el machismo...
2	Argumento 1	B	Ningún ser humano tiene la potestad de decidir sobre la vida o muerte de sus semejantes.
3	Argumento 2	C	La vida es un valor superior que debe defenderse siempre y constituye un mandato fundamental.
4	Argumento 3	D	La pena capital casi no tiene efecto disuasorio. Estados Unidos es un ejemplo.
5	Argumento 4	E	La pena de muerte es una salida fácil, no obstante, no resuelve los asuntos en lo que se está fallando.
6	Conclusión	F	Para el Perú la pena de muerte llevaría a la salida del Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

- a) 1B,2C,3D,4F,5A,6E
- b) 1B,2C,3D,4A,5F,6E
- c) 1B,2C,3F,4D,5A,6E
- d) 1E,2D,3C,4F,5A,6B

10. Lee el siguiente fragmento:

Además de estas convicciones éticas, existen razones prácticas que desaconsejan esta sanción. La pena capital casi no tiene efecto disuasorio. Fijémonos en Estados Unidos, país que aún mantiene esta pena, para darnos cuenta de ello.

A partir del texto se puede concluir

- a) En Estados Unidos se considera que la pena de muerte no es ética.
- b) La pena de muerte tiene efecto disuasorio en Estados Unidos.
- c) Estados Unidos es un país que mantiene la pena de muerte.
- d) En Estados Unidos la pena de muerte no ha reducido los crímenes

11. Elvira después de leer el texto ha dicho: “También considero que la pena de muerte significa colocarse en el mismo nivel del criminal”. ¿Teniendo en cuenta esta afirmación, qué se puede afirmar sobre el efecto del autor del texto en ella?

- a) Convenció a Elvira de que esté a favor de la pena de muerte porque así se acabaría con los problemas de fondo.
- b) Persuadió a Elvira porque ella sostiene, al igual que él, que la pena de muerte tiene efecto disuasorio para el criminal.
- c) Logró convencer a Elvira de que esté en contra de la pena de muerte porque sería actuar igual que el criminal.
- d) influyó en Elvira ya que ella está en contra de la pena de muerte porque significaría salir del Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

12. ¿Cuál de las alternativas expresa una relación de contraste entre las ideas?

- a) Por ello tampoco creo que la sociedad pueda disponer de la vida de una persona, colocándose en el nivel de agresor al que pretende sancionar. La vida es un valor superior que debe defenderse siempre y el “No matarás” constituye un mandato fundamental.
- b) Además de estas convicciones éticas, existen razones prácticas que desaconsejan esta sanción. La pena capital casi no tiene efecto disuasorio. Fijémonos en Estados Unidos, país que aún mantiene esta pena, para darnos cuenta de ello.
- c) Las personas más cercanas a quienes han padecido hechos execrables quieran hacer justicia con su propia mano. Sin embargo, las sociedades contemporáneas han reconocido, como regla general, que la activación de venganzas privadas implica la vulneración de principios básicos.
- d) La Comisión como la Corte Interamericana ha sido aliada de cientos de compatriotas para detener atropellos, reparar violaciones flagrantes a la dignidad humana o restar espacios de impunidad a quienes han aprovechado cualquier tipo de poder para generar un daño mayúsculo.

13. Lee el siguiente fragmento extraído del texto.

Precisamente aquellos que nuestros políticos que hoy asumen la bandera de la muerte como emblema no han querido resolver.

¿Qué significa en el texto la expresión subrayada?

- a) Expresa la lucha contra la pena de muerte.
- b) Representa a los criminales que causaron muerte.
- c) Simboliza estar a favor de la pena de muerte.
- d) Significa que incluso la muerte tiene su bandera.

14. ¿Qué se puede opinar sobre el contenido del texto?

- a) El Sistema Interamericano de Derechos Humanos es una institución que ayuda a las personas necesitadas de justicia en el caso de que hayan sido víctimas de atropellos.
- b) Lo dicho en el texto es útil ayuda a saber qué es lo que realmente se debe hacer para evitar el crimen: combatir el machismo, fomentar la educación sexual y preocuparse por la salud mental.
- c) La vida es un valor supremo que nadie tiene derecho a quitarla, ni siquiera a la persona que hubiese cometido un crimen, sino sería también estar al nivel del criminal.
- d) En el texto Lerner ha dicho que la rabia natural que se desprende al conocer hechos del crimen es mala consejera en el momento de plantear soluciones para enfrentarlos.

15. María leyó el texto y dijo “Si hubiera pena de muerte en el Perú, los ciudadanos estaríamos desprotegidos de todo acto de injusticia”. ¿En qué parte del texto se basó para expresar esa conclusión?

- a) Además de estas convicciones éticas, existen razones prácticas que desaconsejan esta sanción. La pena capital casi no tiene efecto disuasorio.
- b) La vida es un valor superior que debe defenderse siempre y el No Matarás constituye un mandato fundamental.
- c) La pena de muerte no ayuda a reclamar a nuestras autoridades policiales y judiciales por no hacer adecuadamente su trabajo.
- d) Para los peruanos la imposición de la pena de muerte supondría un costo aún más alto, dado que llevaría nuestra salida del Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

16. Si una persona considera que la justicia peruana ha sido injusta con ella, después de leer el texto probablemente

- a) acuda al sistema ejecutivo representado por el Estado.

- b) acuda al Sistema Interamericano de Derechos Humanos.
- c) se dirija al sistema legislativo representado por los políticos.
- d) haga justicia con sus propias manos.

Contesta las preguntas a partir de la lectura del texto 1 y 2.

17. ¿Cuál de los aspectos se menciona en el texto 1 y 2?

- a) El Sistema Interamericano de Derechos
- b) La pena de muerte en Estados Unidos
- c) El incremento del presupuesto
- d) El machismo y el derecho a la vida

18. ¿Qué alternativa expresa una semejanza entre los autores del texto 1 y 2?

- a) Rechazan la salida del Sistema Interamericano de Derechos.
- b) Expresan su opinión sobre la pena de muerte.
- c) Muestran su admiración a Estados Unidos.
- d) Se preocupan por el aumento del presupuesto.

19. ¿Qué alternativa expresa un desacuerdo entre los dos autores?

- a) El autor del texto 1 sostiene que se aumente el presupuesto para la lucha contra la criminalidad, en cambio el autor del texto 2 piensa que aumentar el presupuesto no resolverá los problemas.
- b) El autor del texto 1 considera que la pena de muerte es disuasoria, en cambio, para el autor del texto 2, la pena capital no disuade.
- c) El autor del texto 2 señala a Estados Unidos para demostrar que la pena de muerte es efectiva, en cambio el autor del texto 1 para decir que se siga el ejemplo de ese país.
- d) El autor del texto 1 considera que se debe salir del Sistema Interamericano de Derechos, en cambio, el autor del texto 2 piensa que esa institución nos protege de los criminales.

20. ¿En qué están de acuerdo Juan Mendoza del texto 1 y Salomón Lerner del texto 2?

- a) Sostienen que la pena de muerte debe aplicarse para combatir a los criminales.
- b) Están de acuerdo en que el Estado está cumpliendo su rol protector responsablemente.
- c) Coinciden en señalar que el machismo es una de las causas de criminalidad.
- d) Consideran que el Estado tiene el deber de cumplir un rol efectivo en la lucha contra el crimen.

Médicos alemanes contra la experimentación animal

Lucía Arana

Nos repiten hasta la saciedad que experimentar con animales es imprescindible para salvar vidas humanas y curar sus enfermedades. Un mal menor que a nadie le gusta realmente, pero un mal necesario. Sin embargo, muchos de los *test* con animales están lejos de aportar resultados reales a la medicina y sus objetivos son bastante menos altruistas: se trata de obtener fondos para seguir investigando, de satisfacer la curiosidad científica a costa del sufrimiento de seres indefensos y de confirmar, una y otra vez, datos ya conocidos por todos.

La prohibición que entró en vigor en marzo del 2013, referente a los productos cosméticos testados en animales en la UE (Unión Europea), fue un paso importantísimo pero insuficiente. De hecho, la experimentación con animales es un negocio en auge que, lejos de disminuir, aumenta de forma alarmante año tras año. Es sobre todo la llamada investigación básica (la que se lleva a cabo sin fines prácticos inmediatos) la que utiliza cada vez más individuos.

Se estima que 115 millones de animales sufren y mueren cada año en los laboratorios, las universidades y los centros de investigación de todo el mundo. Son envenenados, irradiados, quemados y mutilados, se les infecta con virus, bacterias y parásitos. Pasan hambre y sed, se les impide respirar, se les producen infecciones, infartos, cáncer. Asimismo, se les aplican electrodos en el cerebro, se les fracturan los huesos, se les cosen los ojos, se les sacan los órganos y se les vuelven a implantar.

Los experimentos con animales son peligrosos

Si los resultados de estudios realizados, por ejemplo, en individuos humanos de mediana edad no son siempre trasladables a bebés o ancianos, ¿cómo se puede asumir que un experimento realizado en un ratón pueda aplicarse a nosotros? Más de un 90% de los medicamentos testados en animales fallan posteriormente en los ensayos clínicos con humanos.

La asociación alemana Médicos Contra la Experimentación Animal, fundada en 1979, reúne a cientos de profesionales de todos los campos de la medicina que trabajan por abolir este tipo de prácticas:

“La experimentación animal no ayuda a los humanos enfermos, sólo es valiosa para los experimentadores que satisfacen su curiosidad y basan en ella sus carreras científicas. Sólo aquellos que presentan una larga lista de publicaciones obtienen fondos para seguir investigando. Y cada artículo abre nuevas incógnitas que hacen necesarios más experimentos.”

Además de crueles, absurdos

La asociación ha elaborado un amplio *dossier* recopilando cientos de experimentos que se siguen llevando a cabo al día de hoy. Todos ellos son cuestionables desde el punto de vista ético, muchos podrían realizarse con grupos de estudio humanos y algunos rayan, directamente, en lo absurdo. A continuación, algunos ejemplos:

En un estudio cuyo objeto es el estrés, se obliga a ratones a correr en una cinta hasta quedar exhaustos. Si se detienen, caen hacia atrás en una reja de metal que les produce una descarga eléctrica. Se considera “agotamiento total” cuando un ratón se queda más de 15 segundos en la reja o cuando cae en ella más de 15 veces por minuto.

Aunque los implantes dentales se usan desde los años 70 en humanos, se arranca a varios cerditos 8 dientes. Se les colocan implantes y coronas con el fin de estudiar el período de curación antes de colocar las prótesis. El propio estudio concluye que “los cerdos tienen un metabolismo 3,3 veces más rápido que los humanos, por lo que es necesaria máxima precaución a la hora de trasladar los resultados”. Los animales son torturados sabiendo de antemano que las conclusiones no tendrán ningún valor.

El método de elongación ósea, fracturando un hueso y separándolo, se emplea desde hace años en traumatología. A pesar de ello, se siguen criando cachorros de *beagle* a los que se fractura la tibia y se les separa el hueso dos veces al día 0,5mm. Tras 25 días, el hueso se ha prolongado 2,5cm y los perritos son ejecutados.

(...)

La experimentación animal libre de crueldad no existe, ya que los animales son mantenidos en pequeñas jaulas, sufren estrés y miedo. Los estudios prácticamente siempre terminan con su muerte. Pero hay algunos casos en los que los investigadores se superan a sí mismos:
(...)

Se somete a gatas con sus cachorros a 14 semanas de continua luz estroboscópica (la luz destellante que hay en algunas discotecas). Los animales son incapaces de moverse de manera normal, ya que cualquier movimiento queda interrumpido. El objetivo es estudiar las zonas del cerebro dedicadas a la visión.

Para estudiar cómo los monos distinguen entre caras y voces se realiza un orificio en el cerebro de dos macacos, implantando al animal una bobina de metal en el ojo. Para el estudio se le impide beber durante un tiempo. Atado en una silla especial con la cabeza atornillada, recibe electrodos en el cerebro a través del orificio. Los animales tienen que fijar la vista en un punto de la pantalla, en la que aparecen otros monos. No pueden quitar la vista de la pantalla. Si lo hacen bien reciben un par de gotas de zumo, de lo contrario no hay recompensa.

Al final, los investigadores escriben sus artículos plagados de palabras técnicas incomprensibles para la mayoría, porque sólo el desconocimiento -o un claro interés económico- puede llevar a alguien a defender este *bucle* de sufrimiento insoportable.

Otra ciencia es posible

Los métodos de investigación sin animales no son simplemente “alternativas”, sino que representan un verdadero avance desde el punto de vista científico. De hecho, son cada vez más los profesionales que se deciden por ellos.

Las técnicas “in silico” o modelos desarrollados por computadora aportan información sobre estructura, efecto y toxicidad de sustancias como nuevos medicamentos o productos químicos. Modelos como QSAR (*Quantitative Structure Activity Relationship*) se basan en datos humanos. La estructura molecular de una sustancia permite prever los efectos que tendrá.

Biochips. Los biochips son una revolución en el análisis de las sustancias activas. Mediante procesos automáticos se pueden medir diferentes sustancias en un corto periodo de tiempo –de forma fiable, económica y rápida– utilizando células humanas. Es decir, exactamente lo contrario a la experimentación animal. Ya existen y se están utilizando con éxito los Labor-Chips para piel, hígado, pulmones, riñón, arterias, células nerviosas, o incluso combinados como un mini-organismo.

In Vitro. Es cierto que un animal es un organismo completo, pero no es el organismo correcto. Los sistemas *in vitro* están formados por materia en forma de células, tejidos, microorganismos, etc. Son los conocidos cultivos celulares cuyas células humanas son restos de operaciones clínicas, donaciones de órganos, así como placentas o cordones umbilicales. Gracias a las técnicas modernas es posible reproducir en las probetas estructuras complejas del cuerpo humano.

Hoy en día existe además un gran número de métodos que permiten una investigación médica moralmente aceptable en seres humanos. Análisis de sangre, microscopios de electrones, electrocardiogramas, ecografías, endoscopias, análisis del ADN. Todas esas técnicas permiten estudiar en detalle a los pacientes.

Los torturamos porque son similares a nosotros, pero no les otorgamos ningún derecho porque son diferentes. Un razonamiento perverso que tenemos la obligación de romper.

Adaptado de Arana, L. (25 de abril del 2014) Médicos alemanes contra la experimentación animal. *Eldiario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/caballodenietzsche/Torturar-animales-cura-Alzheimer_6_252384793.html

Contesta las preguntas a partir de la lectura del texto 3.

21. Según el autor del texto los científicos que experimentan con animales

- a) salvan la vida de las personas con sus investigaciones.
- b) evitan en sus estudios el sufrimiento de los animales.
- c) obtienen fondos para proteger a los animales.
- d) realizan los experimentos por curiosidad científica

22. ¿Quiénes luchan por abolir la experimentación con animales según el autor?

- a) La Unión Europea contra la Experimentación Animal
- b) Médicos Contra la Experimentación Animal
- c) *Quantitative Structure Activity Relationship*
- d) Las universidades y los laboratorios

23. ¿Qué alternativa expresa la postura del autor?

- a) Es posible experimentar con animales argumentando que desarrolla la medicina y que, por eso, no importan el sufrimiento de estos.
- b) Se debe evitar experimentar con animales porque estos sufren y los resultados no aportan al desarrollo de la medicina.
- c) La experimentación con animales es un hecho cruel porque estos seres sufren y debe terminar con una ley que la prohíba.
- d) La experimentación con animales implica el sufrimiento de los animales, pero ese sacrificio vale mucho, pues con ello se salva vidas humanas.

24. ¿Marca la alternativa que exprese un contraargumento señalado por el autor?

- a) De hecho, la experimentación con animales es un negocio en auge que, lejos de disminuir, aumenta de forma alarmante año tras año
- b) Repiten hasta la saciedad que experimentar en animales es imprescindible para salvar vidas humanas y curar sus enfermedades.
- c) La experimentación animal libre de crueldad no existe, ya que los animales son mantenidos en pequeñas jaulas.
- d) Hoy en día existe además un gran número de métodos que permiten una investigación médica moralmente aceptable en seres humanos.

25. ¿Qué argumentos expresa el autor para sustentar su opinión?

- I. Más de un 90% de los medicamentos testados en animales fallan posteriormente en los ensayos clínicos con humanos.
- II. La experimentación con animales es un negocio en auge que crece año tras año de forma alarmante.
- III. La asociación alemana Médicos Contra la Experimentación Animal fundada en 1979 lucha por combatir el maltrato animal.
- IV. Se estima que 115 millones de animales sufren y mueren cada año en los laboratorios, las universidades y los centros de investigación de todo el mundo.

- a) Solo I b) I y IV c) I, III y IV d) I y III

26. ¿Para qué el autor del texto da a conocer el experimento con monos?

- a) Para dar conocer la manera cómo los monos distinguen entre caras y voces.
- b) Para probar que en la experimentación con animales se cometen actos de crueldad.
- c) Para señalar que los científicos tendrán un sustento científico.
- d) Para demostrar que es necesario realizar este tipo de experimento en bien de la salud.

27. ¿Por qué palabras como *test*, *beagle*, *in vitro* se han escrito en cursiva?

- a) Porque son difíciles de pronunciar
- b) Porque tienen un significado distinto
- c) Porque el autor quiere resaltarlas
- d) Porque son palabras extranjeras

28. ¿Qué alternativa expresa un efecto de las técnicas modernas, según el texto?

- a) Los biochips son una revolución en el análisis de las sustancias activas
- b) La reproducción de estructuras complejas del cuerpo humano.
- c) Los sistemas *in vitro* están formados por materia en forma de células.
- d) Los animales son torturados sabiendo que las conclusiones no tendrán valor

29. ¿Cuál es el propósito del texto leído?

- a) Mencionar casos de experimentación con animales para demostrar la crueldad de los científicos y la falta de ética de estos.
- b) Demostrar que la experimentación con animales es cruel y sin sustento científico; y que se puede evitar usando las técnicas modernas.
- c) Mostrar la realización de experimentos con monos, gatos, ratones y como consecuencia de la tortura murieron millones.
- d) Convencer de rechazar a la asociación alemana de Médicos Contra la Experimentación Animal por impedir el desarrollo de la ciencia.

30. Lee el siguiente fragmento:

Se estima que 115 millones de animales sufren y mueren cada año en los laboratorios, las universidades y los centros de investigación de todo el mundo. Son envenenados, irradiados, quemados y mutilados, se les infecta con virus, bacterias y parásitos, pasan hambre y sed, se les impide respirar, se les producen infecciones, infartos, cáncer, se les aplican electrodos en el cerebro, se les fracturan los huesos, se les cosen los ojos, se les sacan los órganos y se les vuelven a implantar.

¿A partir del siguiente fragmento a qué conclusión se puede llegar?

- a) Los investigadores que sacrifican a los animales en los laboratorios lo hacen con fines de encontrar soluciones a las enfermedades.
- b) La experimentación con animales se hace teniendo cuidado de que no pasen hambre, sed ni dolor extremo.
- c) Los millones de animales que se utiliza en la experimentación científica significa la extinción de varias especies.
- d) Los investigadores que experimentan con animales son indolentes ya que no les importan el sufrimiento de los animales.

Profe ¿Por qué no puedo sacar el móvil en clases?**Pablo Sibaja Mojica**

En una reunión de docentes debatíamos el nuevo reglamento para la institución educativa en la cual trabajo. Exigir el uso del uniforme, prohibir manifestaciones de violencia, entre otras cosas, aprobábamos con facilidad. No obstante, al llegar al uso del teléfono móvil dentro de la clase, se inició un debate que nos condujo a todos los profesionales a un foro de mayor discusión sobre el tema, principalmente porque esta herramienta tecnológica era útil para muchos de los presentes en sus clases.

“Si les prohibimos el uso de los móviles no podré entonces en mi clase decirles que pueden sacarlos para usar la calculadora” mencionó la profesora de Matemática. “En mi clase, lo usan cuando necesitan traducir una palabra que no conocen” indicó la *teacher*. “Yo acabo de asignarles un trabajo en el que deben fotografiar a ellos y a la comunidad educativa utilizando frases en contra o a favor de las noticias actuales del país y subirlas a sus *facebooks* para fomentar el diálogo de estos temas en las redes virtuales de sus amigos”, dijo la docente de Educación Cívica. “En mis clases a veces toman fotos a los mapas que vemos en geografía”, agregó la profesora de Estudios Sociales. “Algunas veces yo les permito revisar *wikis* sobre conceptos de biología o los elementos de la tabla periódica”, añadió el docente de biología. Todos estos testimonios, evidenciaban los distintos usos del celular durante las clases.

Por otra parte, es sabido que el móvil, constituye un distractor importante de manera individual y grupal dentro de los salones de clases por la cantidad de aplicaciones y usos en red que este tiene. No obstante, se estaba comprobando que, al ser utilizados bajo las indicaciones de los docentes, era de gran ayuda. Por lo tanto, al negar por completo su uso dentro de las aulas, no solo cortaba los docentes de implementar propuestas innovadoras en el currículo escolar; sino también la visión del estudiante respecto al uso del celular como una herramienta educativa.

Precisamente las metas educativas hacia el 2021 incluyen la mejora de la calidad de la educación y del currículo escolar a través de un plan de estudios que incorpore el uso de la computadora en la escuela para tareas de aprendizaje. Esto es interesante si analizamos el hecho de que el teléfono móvil es en la actualidad un pequeño computador portátil con casi las mismas cualidades y posibilidades que algunas computadoras ofrecen. Incluso, en algunos casos, es mejor que las computadoras obsoletas que se ve en los centros educativos.

Ahora bien, algunos padres y madres de familia o encargados prefieren dotar a sus hijos de celulares de última generación que de libros; lo cual no puede llegar a ser tan malo si se les enseñara a tener una cultura de lectores *e-books*, aunque sabemos que un libro virtual no reemplaza uno físico. Por eso, los docentes y padres debemos enseñar que la tecnología es un aliado para la educación y no el enemigo al que se debe hacer frente.

Algunos padres que han carecido de bienes materiales durante su infancia, me han confesado en entrevista profesional que prefieren dotar a sus hijos de toda la tecnología que pidan para compensar las carencias que ellas y ellos tuvieron, aunque en ocasiones no entiendan cómo o para qué se utiliza. Por otro lado, otros vuelven al teléfono móvil en aparato tecnológico de rastreo inmediato y comunicación ante los posibles accidentes, emergencias y desastres naturales que pueda suceder mientras sus hijos están en la escuela. Así, el celular se ha vuelto para muchos padres de familia en un útil más dentro de la mochila. Situaciones de esta índole impide la prohibición del celular dentro de las instituciones educativas. Más bien se debe promover en el docente la apreciación de este aparato como uso didáctico ya que despierta interés en la población estudiantil con la que trabaja.

Cuando algún estudiante me pregunta ¿por qué no puedo sacar el móvil en clase?, pienso en las distintas posibilidades de coacción debido a que es visto como una herramienta de distracción. Enseñemos a las nuevas poblaciones a que aprendan a sacar el móvil en las aulas para usos didácticos y de aprovechamiento pedagógico, a que sea su mejor amigo que incluyan estrategias de investigación y actualización en línea, diversión, inclusión, entre otras posibilidades que los docentes con vocación podemos vislumbrar.

Al terminar la discusión entre los profesionales presentes, nos dimos cuenta de que no se debía prohibir o sancionar el uso del teléfono celular dentro del aula. Esa pequeña computadora, que acompañan a nuestros estudiantes a diario como sus mejores amigos, podría constituir la mejor herramienta de estudio y trabajo si les enseñamos a usarlos con esos fines.

Adaptado de Sibaja, P. (20 de agosto del 2015) Profe ¿Por qué no puedo sacar el móvil en clases? *Iberoaméricadivulga*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Profe-Por-que-no-puedo-sacar-el>

Contesta las preguntas a partir de la lectura del texto 4.

31. **¿Qué tema generó el debate entre los docentes presentes en la reunión de la institución educativa?**
- El reglamento interno
 - Las manifestaciones de violencia
 - El uso del teléfono móvil en el aula
 - La exigencia del uso del uniforme escolar
32. **¿Por qué razones el autor afirma que para muchos padres el celular se ha vuelto un útil más dentro de la mochila?**
- Porque el celular sirve como rastreo inmediato, comunicación ante accidentes o posibles desastres naturales.
 - Porque el celular ayuda en las tareas de aprendizaje, sirve para traducir palabras y para tomar fotos a los mapas.
 - Porque sirve como calculadora, los estudiantes lo usan para expresar frases cortas a favor o en contras sobre noticias y subirlas a sus *facebooks*.
33. **¿Para qué ha utilizado el autor las comillas en el segundo párrafo del texto?**
- Para resaltar la información que se dice en el párrafo.
 - Para indicar que esa información le pertenece.
 - Para distinguir del resto de la información del párrafo.
 - Para señalar que las expresiones no le pertenecen.
34. **¿Para qué el autor cita a los docentes de su institución educativa?**
- Para dar a conocer argumentos poco favorables al aprendizaje.
 - Para demostrar argumentos a favor del uso de celulares en el aula.
 - Para presentarlos como contraargumentos y discutirlos.
 - Para informar las coincidencias de los docentes sobre el uso de celulares.
35. **Javier, después de leer el texto dijo: “Los docentes de la institución educativa donde trabaja el autor del texto son profesores innovadores”. ¿En qué información del texto se basó Javier para llegar a esa conclusión?**
- En el testimonio de los padres que compraron celulares a sus hijos para darle uso didáctico.
 - En los casos de los docentes que usan las aplicaciones del celular como herramienta didáctica.
 - En el caso de los padres que dieron celulares a sus hijos para comunicarse en casos de peligro.
 - En el caso de los docentes que dejaron de usar los libros físicos para dar paso a los *e-books*.
36. **Un padre de familia cuyo hijo le ha pedido un celular, después de leer el texto probablemente**
- le compré un celular por los diversos usos que le pueda dar entre ellos para aprender.
 - se convezna de que el celular es bueno para que su hijo haga amigos
 - rechace comprarle el celular porque es un distractor y perjudica el aprendizaje.
 - le compre un celular porque ya no tendrá necesidad de ayudarle a su hijo en las tareas.
37. **¿Qué alternativa expresa la opinión del autor sobre el uso de celulares en el aula?**
- Es necesario el uso de celulares en el aula para que los estudiantes se comuniquen con sus padres.
 - Se debe prohibir el uso de celulares en el aula ya que los estudiantes se distraen y no aprenden.
 - Se debe permitir el uso de celulares en el aula porque es una excelente herramienta de aprendizaje.
 - Los celulares tienen varias aplicaciones y permite acceder a Internet que ayuda al aprendizaje.
38. **Marca la alternativa que exprese un contraargumento señalado por el autor.**
- El celular puede servir como traductor.
 - El celular es un distractor que perjudica las clases.
 - El celular puede funcionar como un libro.
 - El celular se usa en casos de emergencias

39. ¿Con qué propósito se ha escrito el texto?

- a) Demostrar que el celular es como una computadora que favorece mucho el aprendizaje.
- b) Persuadir que se deje de usar el celular por ser altamente distractor para los estudiantes.
- c) Convencer de que el uso de celular en el aula ayuda en casos de emergencias y desastres.
- d) Persuadir que no se prohíba el celular en el aula porque es una herramienta pedagógica.

40. ¿Qué se puede opinar sobre el texto?

- a) El uso de celulares en el aula es el tema central que se presenta en la reunión de docentes con el fin de debatirlo.
- b) Es importante que los padres de familia, los estudiantes y, sobre todo, los docentes lean el texto para que saquen sus conclusiones.
- c) Los argumentos que se presentan en el texto ayudan a que los docentes reflexionen sobre el uso del celular en el aula y tomen una decisión.
- d) La reflexión sobre el uso de celulares es importante ya que sino corremos el riesgo de que se vuelva un distractor en nuestras vidas.

41. Relaciona las partes del texto con sus respectivos enunciados. Luego marca la alternativa que exprese la estructura del texto.

1	Opinión	A	Los celulares tienen distintos usos educativos en los diferentes cursos según testimonio de los docentes.
2	Argumento 1	B	El teléfono móvil constituye una herramienta de estudio y trabajo para los estudiantes si se le enseña con esos fines.
3	Argumento 2	C	Una de las metas educativas al 2021 para mejorar la calidad educativa es el uso de la computadora y el celular lo es.
4	Argumento 3	D	El celular al ser usado bajo las indicaciones de los docentes es de gran ayuda.
5	Conclusión	E	El uso de celulares permite implementar propuestas innovadoras curriculares.

- a) 1D,2C,3B,4A,5E
- b) 1B,2C,3E,4A,5D
- c) 1E,2D,3A,4C,5B
- d) 1D,2A,3E,4C,5B

Lectores críticos



Contenido

1. Fundamentación del programa
2. Descripción del programa
 - 2.1 Objetivos
 - 2.2 Principios pedagógicos
 - 2.2.1 La lectura como competencia
 - 2.2.2 La lectura como proceso comunicativo
 - 2.2.3 La lectura como proceso cognitivo
 - 2.2.4 La lectura procesual
 - 2.2.5 La lectura intertextual
 - 2.2.6 La lectura metacognitiva
 - 2.2.7 La lectura colaborativa
 - 2.2.8 La lectura de textos argumentativos
 - 2.3 Estructura del programa
 - 2.3.1 Temporalización
 - 2.4 Metodología
 - 2.5 Evaluación
 - 2.6 Descripción de actividades
 - 2.7 Secuencia de sesiones
 - 2.8 Resumen de actividades

Referencias

Anexos

- Módulo lector 1
- Módulo lector 2
- Módulo lector 3
- Módulo lector 4
- Módulo de refuerzo

1. Fundamentación del programa

En el 2015, se aplicó por primera vez la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en el nivel secundario. Los resultados corroboraron los de la prueba PISA 2015 (Ministerio de Educación del Perú-Minedu, 2017). Esta indicó que el 53,9% de estudiantes peruanos de 15 años se encuentran debajo del nivel 1 de los seis niveles que PISA considera en su evaluación de lectura. Es decir, más de la mitad de estudiantes no logra inferir, elaborar hipótesis, comparar ni hacer contrastes; tampoco alcanzan a comprender de manera global y local, ni relacionar información entre textos. Asimismo, tienen limitaciones para crear ideas nuevas y evaluar críticamente los textos que leen. Los resultados de la ECE 2016 mantiene la misma tendencia.

Por otro lado, en este último ECE el Minedu (2017) da cuenta de que se encuestó a los docentes sobre la cobertura curricular del área y como resultado arrojó que predomina la enseñanza del texto narrativo. Por esta razón, en dicho informe recomiendan que se enfatice la enseñanza de textos argumentativos y expositivos.

Por los motivos expuestos, respecto a los resultados de la competencia lectora y sobre la limitada cobertura curricular de la tipología textual que se lee, surge este programa denominado *Lectores críticos* enfocado en la competencia lectora de textos argumentativos, con la finalidad de contribuir al desarrollo de la competencia lectora que según la OCDE (2016), “es comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”. (p. 56)

Según el Minedu (2017) esta competencia está conformada por tres capacidades: a) Obtención de información, b) Infiere e interpreta c) Reflexiona y evalúa el contenido y forma del texto.

El programa Lectores críticos tiene como fin contribuir al desarrollo de estas tres capacidades. Ahora bien, es necesario precisar que estas capacidades de la competencia lectora están enmarcadas desde el enfoque comunicativo que, a decir de Pérez y Zayas (2007) “es lograr que los alumnos lleguen a leer de forma autónoma para actuar en sociedad y para seguir aprendiendo” (p.171). Por otro

lado, el enfoque comunicativo aplicado a la lectura “es otra forma de enseñar y aprender la lengua, centrada en actividades interactivas de los sujetos, donde importa la satisfacción de a necesidades comunicativas priorizando el componente funcional del lenguaje frente al gramatical” (p.27).

Por esta razón, en este programa los textos a leer están estructurados a partir de situaciones comunicativas concretas que se expresarán en módulos de lectura. Así, la lectura no será un fin en sí misma o solo se quedará en un plano cognitivo, sino que se dará uso a lo leído. En otras palabras, se generará la competencia lectora.

Al abordar la competencia lectora es importante también enfatizar lo que se lee, es decir, el texto. Y como se mencionó líneas arriba en el informe de la ECE (2016) los docentes solo priorizaban en su mayoría la lectura de textos narrativos y que por ello el Ministerio de Educación recomendaba ampliar la cobertura a textos expositivos y argumentativos. Para el presente programa se ha determinado la lectura de texto argumentativos porque si bien la competencia lectora se puede desarrollar a través de diversos tipos de textos, los argumentativos dan mayor énfasis al aspecto crítico porque en esta tipología textual el autor asume una postura frente a un tema controversial y la sustenta con argumentos. Esto involucra al estudiante a construir su participación crítica.

Para el desarrollo de la competencia de textos argumentativos el programa está diseñado a partir de estrategias de lectura interactiva, desplegadas en tres procesos: antes de leer, durante la lectura y después de la lectura (Solé, 2001). Dichas estrategias son de carácter cognitivo, pragmático y metacognitivo. Todas estas se plasman a través de diversas actividades de aprendizaje.

Un aspecto importante a destacar es que la mayoría de las actividades están centradas en el desarrollo de la capacidad inferencial puesto que este componente de la competencia lectora es el eje de la comprensión, pues como se sabe parte de la información del texto está implícito y es necesario explicitarlos a través de la deducción para construir el sentido del texto.

Otro aspecto que consolida y, por tanto, justifica la intervención del programa, es que se abordan las lecturas de los textos partiendo de un contexto

situado para fomentar el carácter comunicativo del texto y así los estudiantes le encuentren mayor sentido a lo que leen.

2. Descripción del programa

En los siguientes acápites se da a conocer los objetivos generales y específicos del programa, los principios pedagógicos que la sustentan, la estructura en la que está organizada, la metodología y la evaluación.

2.1 Objetivos

Para lograr que los estudiantes del 4° grado de secundaria mejoren su nivel de competencia lectora a través del programa Lectores críticos se plantea los siguientes objetivos.

2.1.1 Objetivo general:

Mejorar la competencia lectora de los estudiantes del 4° grado de secundaria a través de la lectura de textos argumentativos.

2.1.2 Objetivos específicos:

- a) Mejorar la capacidad de obtener información de los textos escritos argumentativos.
- b) Mejorar la capacidad de inferir significados de los textos escritos argumentativos.
- c) Mejorar la capacidad de reflexión sobre el contenido y forma de los textos escritos argumentativos.

2.2 Principios pedagógicos

El programa lectores está sustentando en los siguientes principios pedagógicos:

2.2.1 La lectura como competencia

La lectura es considerada una competencia central que consiste en comprender lo leído y utilizarlo para los fines personales y sociales (OCDE, 2016).

En primer lugar, desde esta perspectiva, en la competencia lectora entran en relación tres elementos: el lector, el texto y las situaciones de lectura. El lector es el que asume el rol de construir el significado del texto a partir de los

saberes del texto y de los saberes previos de lector. Todo esto en función de su propósito de lectura. El texto es la construcción verbal que obedece a una tipología y una estructura con fines comunicativos específicos. Las situaciones de lectura parten del principio de que los estudiantes son agentes sociales, miembros de una determinada sociedad que se desenvuelven en entornos específicos y con una acción concreta, una de ellas es leer con una intención comunicativa.

En segundo lugar, la lectura como competencia, según el Minedu (2017) comprende tres capacidades que se van integrando para lograr un lector competente. Estas capacidades son la obtención de información, la inferencia e interpretación y la reflexión y evaluación del contenido y la forma del texto.

La primera, obtención de información, consiste en la capacidad de localizar información explícita del texto leído. El lector debe identificar información en función a su propósito de lectura (García, 2015). Son evidencias de esta capacidad por ejemplo localizar un número telefónico, comprobar el horario de salida de un tren o un autobús, identificar los requisitos de empleo por parte de una empresa, encontrar un hecho o dato que apoye o refute la afirmación de alguien, entre otras.

La información a localizar puede ser relevante o complementaria. Se entiende por relevante a aquella información que es imprescindible en el texto; el sentido de lo que se dice depende de este tipo de información. En cambio, la complementaria, puede prescindirse; no obstante, su presencia potencia el significado del texto. En el proceso lector es importante que el lector obtenga esta información, pues a partir de estos datos explícitos podrá realizar inferencias.

La segunda, inferencia e interpretación, es la capacidad que consiste en extraer información implícita a partir de la información explícita del texto. Esto se logra a través de procesos deductivos que implica no solo usar lo que expresamente el texto ofrece, sino relacionarlo con los saberes previos. De esta manera, el lector construye nuevos sentidos. Cabe destacar que se puede deducir diversos tipos de información. No obstante, entre los más relevantes esta la deducción del tema, los subtemas, el propósito comunicativo, la estructura textual, las conclusiones, relaciones lógicas entre las ideas del texto;

además, la relación del contenido con otro texto y establecer semejanzas y diferencias (Minedu, 2017).

La tercera, reflexión y evaluación sobre el contenido y la forma del texto, se da a partir de la distancia que el lector asume frente a los textos. En esta capacidad se observa dos componentes: la reflexión sobre el contenido y sobre la forma (Minedu, 2017).

En la reflexión sobre el contenido, como señala García (2015), “el lector relaciona la información que contiene el texto con el conocimiento de otras fuentes” (p. 48). Estas fuentes pueden ser la propia experiencia del lector o de otros textos. Así, en esta capacidad se pone de manifiesto habilidades como opinar sobre el texto, aplicar la información del texto para usarla en otros contextos, evaluar la información para sustentar opinión de terceros, evaluar el efecto del texto en el lector (Minedu 2017). En relación al segundo componente, reflexión sobre la forma, también implica un distanciamiento del texto por parte del lector. A través de esta reflexión se evalúa recursos formales usados en el texto y su contribución al sentido del texto (Minedu, 2017).

En el presente programa estas capacidades dan pie a la formulación de las actividades de aprendizaje que tiene como fin mejorar la competencia lectora.

2.2.2 La lectura como proceso comunicativo

La enseñanza del lenguaje tradicionalmente estuvo centrada en instruir a partir de la explicación del sistema de la lengua, es decir, cómo esta estaba estructurada. Sin embargo, surge un nuevo paradigma que reorienta la enseñanza de la lengua, este es el denominado enfoque comunicativo.

Según García (2015) a partir de la mirada de este enfoque se enseña el lenguaje centrado en “las actividades interactivas de los sujetos, donde importa la satisfacción de las necesidades comunicativas” (p.27). Así, se habla de una competencia comunicativa que implica la enseñanza de la lengua en uso. Por consiguiente, la lectura, que tiene como base el lenguaje, debe ser vista desde esta perspectiva, es decir, tener un propósito comunicativo para que tenga sentido para los estudiantes (Pérez y Zayas, 2007).

Al considerar la lengua en uso, según Maqueo (2004), se desprende el componente sociocultural, lo que significa tomar en cuenta cuándo, dónde, por

qué y para qué se dice algo. Este factor contextual del lenguaje convierte a este en una práctica social que significa que las personas usan el lenguaje para comunicarse, interrelacionarse.

A esta práctica social del lenguaje se le denomina también literacidad, que según Zavala (2009) “siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (p.23). Desde lo comunicativo, la lectura es una forma de lograr objetivos personales, sociales, culturales que van más allá de lo cognitivo. No se trata de quedarse en lo analítico, saber de qué trata, qué es lo más relevante que se dijo, etc. Uno puede leer para prevenir una enfermedad o cómo cuidarse si es que ya se adquirió, o para expresar una opinión sobre un tema de interés.

Al adquirir este carácter comunicativo, por ende, social; la lectura no se ubica únicamente en la mente de las personas, sino también en la interacción con otras.

En el presente programa se asumirá este principio. Por eso, se enseñará la lectura de textos argumentativos a partir de una situación comunicativa concreta que genera un propósito lector concreto que implica el uso de lo leído y así darle a la lectura el carácter comunicativo y al lenguaje una práctica social.

2.2.3 La lectura como un proceso cognitivo

Como señala Regueiro (2019) la lectura es un proceso cognitivo de alta complejidad puesto que el texto despliega representaciones proposicionales que activan configuraciones de espacios mentales. Añade que si el lector no despliega estos espacios mentales durante su lectura no llegará comprender y se quedará en el nivel de la descodificación. Esto significa que no construirá ideas o sentidos que le permitan cumplir sus objetivos de lectura, es decir, darle un uso a lo que lee.

En este proceso cognitivo de la lectura juega un rol importante el proceso cognitivo inferencial que es el que permite deducir la información implícita de un texto a partir de pistas que el texto ofrece y de lo que el lector sabe.

La inferencia opera tanto a nivel local (información interna y parcial del texto) y a nivel global (toda la información del texto), pero además permite establecer relaciones entre ambas. Regueiro (2019), la inferencia depende en gran medida de los saberes previos del lector, pues es de la relación entre lo que se sabe del texto y lo que sabe el lector que se desprende ideas inferenciales.

Según García (2015), uno de esos procesos inferenciales es el reconocimiento del significado de las palabras según el contexto del texto. Lograr esta cognición contribuirá a la construcción de los nuevos significados, que no es otra cosa que comprender lo leído.

Un segundo proceso inferencial que se requiere para comprender el texto es la acción de relacionar la ideas en función al tema de este. Entre ellas relaciones como causa-efecto, contraste, secuencia, etc.

Un tercer proceso inferencial es representar el contenido global del texto, a través del cual se distingue los más importante del contenido para luego inferir los temas y subtemas y reconocer la macroestructura del texto que se lee (García 2015).

Un cuarto proceso inferencial es la construcción de conclusiones. La cual consiste en integrar la información obtenida por lector a su esquema mental. Para este fin, relaciona el contenido del texto con sus saberes y logra construir la generalización del texto.

Otro aspecto cognitivo que involucra la competencia lectora es la evaluación del texto como medir el efecto del texto en el lector, expresar lo que se piensa sobre lo leído, evaluar la función o aporte de determinados recursos textuales.

Estos procesos se plasman en cada una de las capacidades de la competencia lectora descritos en el apartado anterior.

2.2.4 La lectura procesual

Esto implica que la lectura es un proceso interactivo entre el texto y lector en la que este último utiliza sus conocimientos del mundo y del texto para construir significados (Solé, 2001). Eso significa que la lectura no inicia ni se agota en el contacto con el texto.

En este proceso se reconoce tres etapas: antes, durante y después.

La primera etapa, antes de leer, está relacionada con tres aspectos: la determinación de los objetivos de lectura, la activación de saberes previos y la formulación de predicciones (Solé, 2001). Estos como señala García (2015) generan expectativa y motivan la lectura.

Antes de leer es necesario que el lector plantee su objetivo de lectura porque en función a este va a dirigir su proceso lector. Una estrategia para promover este aspecto es preguntarse ¿Para qué voy a leer? Eso le permitirá tener conciencia del sentido de su lectura; además le permitirá ir supervisando si está logrando su propósito (Solé, 2001).

Cabe destacar que los propósitos de lectura son variados. Frente a un mismo texto puede haber distintos objetivos según cada lector o uno solo. Incluso un lector frente a un mismo texto en distintas circunstancias es posible que lean con objetivos diferentes. No obstante, se pueden precisar ciertos propósitos generales y comunes. Por ejemplo, se lee con el objetivo de obtener una información precisa, para seguir instrucciones, para aprender, para revisar un escrito propio, por placer, para comunicar un texto a un auditorio, para crearse una opinión, etc.

En este primer proceso como se mencionó líneas arriba entra a tallar la activación de los saberes previos que constituyen los conocimientos guardados en la memoria a largo plazo y que son el producto de conceptos aprendidos, sucesos vividos, lecturas realizadas, explicaciones escuchadas con distintas personas en el que se ha desenvuelto cada persona y que vienen a la memoria al interactuar con el texto. Por esta razón, los saberes previos son distintos en cada persona. (Barboza, 2004).

Según Solé (2001) los saberes previos “condicionan enormemente la interpretación que se construye” (p.91). Para que estos saberes previos tengan su función en la lectura es necesario que el lector los relacione con la nueva información a la que tiene acceso al leer. Solo así logrará establecer sentidos.

Un último aspecto que debe abordarse en el antes de leer es la formulación de predicciones. Según Cassany (2005) es la capacidad de suponer lo que puede ocurrir a partir de pistas textuales. A decir de Solé (2001)

estas pistas pueden ser los paratextos, tales como títulos, subtítulos, imágenes, etc. que dejen entrever lo que contendrá el texto.

Solé (2001) señala también que al formular predicciones debe saber que se corren riesgos puesto que las predicciones no necesariamente tienen que ser exactas. Son puestos, funcionan como hipótesis que deben ser corroboradas ya sea para afirmarlas o rechazarlas, pero que de ninguna manera son erróneas. Más bien van a generar expectativa en el lector.

El segundo momento, es decir, durante la lectura, se caracteriza porque el lector entra en contacto con el texto. Es el momento en que se da “el grueso de la actividad comprensiva – y el grueso del esfuerzo del lector-” (Solé, 2001).

En este proceso el lector asume un rol activo ya que constantemente está interactuando con el texto y viviendo procesos cognitivos, especialmente el de la inferencia que le permite construir sentidos que, desde el enfoque de la competencia lectora, serán usados por el lector en función a su propósito de lectura.

Durante la lectura, el lector interactúa con el texto con los insumos generados en el antes de leer, vale decir, sus saberes activados, las predicciones de lectura y guiado por su objetivo de lectura (Solé, 2001). Además, irá accediendo a aspectos como la obtención de información relevante que constituirá la base para las inferencias tales como la deducción del tema, subtemas, el propósito del autor, la estructura textual, conclusiones a partir de lo leído, etc.

El tercer momento, después de la lectura, se caracteriza por consolidar la lectura a través de la reflexión y evaluación del texto ya sea a nivel del contenido y de su forma (Minedu, 2017).

En dicho proceso, además, la construcción de nuevos conocimientos por parte del lector a partir del texto va a ser utilizados en otros contextos lo que se conoce como extrapolación. Asimismo, el texto será susceptible de ser relacionado con otros textos, lo que se denomina lectura intertextual, con todo ello, el lector potenciará su competencia lectora que le permitirá enfrentar nuevos retos de lectura.

2.2.5 La lectura intertextual

Martínez (2001) señala de que el texto en sí mismo es una red en el que se cruzan ideas que provienen de otros textos y que en sí mismo hay una naturaleza intertextual. Por esta razón, considera que la intertextualidad promueve la relación de un texto con otro u otros textos.

Por otro lado, según afirma Gonzales (2012) la intertextualidad “versa en la posibilidad de comprender y producir nuevos textos a partir de un texto anterior” (p.3). Además, dicho autor opina que “la mayoría de las veces las intertextualidades y las redes de significado no son conscientes para el sujeto” (p.3); por eso, cree que se debe impulsar esta forma de leer.

Por las razones expuestas en este programa se emplea la intertextualidad no solo como una estrategia de lectura, sino como una capacidad importante que todo lector debe desarrollar para mejorar su competencia lectora.

De esta manera el estudiantes-lector será capaz de establecer a través de su lectura relaciones entre dos o más textos y construir sentidos más globales y pertinentes. Por ejemplo, en el caso de textos argumentativos, que es el tipo de texto que se trabaja en este programa, podrá contrastar opiniones y evaluar la efectividad de argumentos frente a un mismo tópico. Eso, a la vez, le permitirá usar lo comprendido con mayor eficacia según sus fines de lectura.

2.2.6 La lectura metacognitiva

Se ha mencionado que en la competencia lectora los procesos cognitivos tienen un rol fundamental ya que facilitan la comprensión del texto para que sea usado por el lector en función a su propósito sea personal, social, etc. No obstante, para que esos procesos cognitivos sean parte de un aprendizaje efectivo es necesario que esté acompañado de procesos metacognitivos.

La metacognición es la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos. De esta manera, que se pueda controlar y regular su proceso de aprendizaje hacia los fines que se ha trazado (Calero, 2011).

Para López y Arciniegas (2004) “la metacognición hace especial énfasis en el papel activo del lector desde el momento mismo en que se enfrenta a un texto y durante todo el proceso de comprensión” (p.19). Esto según los autores implica que el lector debe asumir el control, la supervisión y evaluación constante de su propio proceso lector para asegurar el logro de sus metas

cognitivas. Desde esta mirada lo cognitivo y metacognitivo constituyen elementos imprescindibles en la enseñanza de la lectura.

Implementar ambos procesos en el aprendizaje de lectura de los estudiantes, sin duda, contribuirá que su nivel de competencia lectora mejore. Por esta razón es que en el presente programa se implementa la metacognición como una estrategia que contribuye al desarrollo de dicha competencia.

2.2.6 Lectura colaborativa

De acuerdo a lo que señalan los especialistas que abordan el estudio de la lectura, entre ellos Solé (2001), se parte de la premisa de que, en el proceso de la lectura, el lector construye significados a partir de lo que sabe y de lo que el texto le ofrece. Una tarea compleja, pues implica una alta demanda cognitiva ya que el lector no solo deberá obtener información explícita, sino inferir ideas e interpretarlas; además de reflexionar sobre estas.

Teniendo en cuenta esta complejidad, entonces se sobreentiende que el aprendizaje de la lectura también lo sea.

Según el enfoque socioconstructivista el aprendizaje surge de la interacción con otros. Si analizamos el proceso de la lectura, el lector al dialogar con el texto ya pasa por un proceso interactivo y fruto de este es precisamente lo sentidos que construirá para usarlos según sus propósitos.

Sin embargo, este aprendizaje se puede potenciar si se aplica el aprendizaje colaborativo. Este tipo de aprendizaje “es un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo... que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento” (Revelo, Collazos, y Jiménez, 2018, p.).

Según Roselli (2016) en el aprendizaje colaborativo hay una cognición compartida en la que se cruzan los conocimientos y puntos de vista ajenas que se van influyendo con el fin de alcanzar metas comunes; razón por la cual promueve el intercambio y la participación de los que aprenden.

Por consiguiente, el aprendizaje colaborativo se considera un modelo educativo interactivo, que conlleva a los estudiantes a construir en equipo, a conjugar esfuerzos y capacidades a través del diálogo principalmente en la que

cada miembro asume una responsabilidad compartida (Revelo, Collazos, y Jiménez, 2018).

Por estas razones, en este programa se asume también la perspectiva del aprendizaje colaborativo, dando paso así a la estrategia de lectura colaborativa.

2.2.7 Lectura de textos argumentativos

El ser humano produce diversos tipos de texto para comunicarse en función a sus propósitos. De ahí que es necesario que el estudiante aprenda a diferenciarlos para un mejor entendimiento de lo que lee y contribuya a su competencia lectora.

Entre esta multiplicidad de textos se encuentra el texto argumentativo que según Román y Zapata (2019) es aquel que tienen el propósito de convencer al lector para que asuma un determinado punto de vista. Y según Sánchez, Martín y Servén (2018) el texto argumentativo es un discurso que tiene el propósito de convencer sobre un cierto punto de vista, a persuadir de que se realice una acción o, incluso, potenciar convicciones ya existentes.

Cabe destacar que este concepto de texto argumentativo está integrado en una definición macro como la de texto. Texto es la unidad de sentido integrado por unidades de información organizadas en una estructura textual específica (García, 2015).

En este programa se ha focalizado la competencia lectora de textos argumentativos por dos razones.

La primera surge a partir del informe ECE 2016 (Minedu 2017) en el que se indica que los docentes priorizaban más la enseñanza de textos narrativos y en menor escala la de expositivos y argumentativos; por lo que sugerían que se incorpore estos últimos. Por esta razón, se tomó esa sugerencia y se consideró en este programa la competencia lectora de textos argumentativos.

La segunda razón es porque que la competencia lectora de textos argumentativos desarrolla la capacidad crítica e involucra al estudiante, a partir de lo que lee, a construir su opinión (Regueiro, 2019).

Por otro lado, argumentar es expresar razones a favor o en contra de los que se dice, se piensa o se hace. Razón por la cual los estudiantes están

interactuando constantemente con textos argumentativos, aunque no estén conscientes de ello, por lo que su enseñanza es importante para mejorar su competencia lectora de este tipo de textos (Caro y González, 2018).

Ahora bien, se verá qué características posee el texto argumentativo. Un rasgo distintivo de esta tipología textual es el carácter controversial. En este tipo de textos se tratan temas que dan lugar a la controversia y que da lugar a que una determinada persona adopte una postura. Se entiende por opinión al enunciado que refleja las creencias, las formas de interpretar los hechos que se suscitan en el transcurrir de la vida y son de importancia pública. Caro y González (2018) por su parte indica que en dichos textos se presenta una situación comunicativa en la que el autor asume dos propósitos: tomar posición sobre un tema y lograr influir en la opinión de su interlocutor.

A partir de lo manifestado por estos autores, es posible distinguir otra característica de los textos argumentativos: el propósito persuasivo. En este tipo de tipología textual la intención del que produce el mensaje es la de lograr que el receptor se adhiera.

Esto mismo es corroborado por Platini (2015) quien también considera que en los textos argumentativos hay una intencionalidad. Él señala que “argumentar es dirigir a un interlocutor un argumento, es decir, una buena razón para hacerle admitir una conclusión e incitarlo adoptar los comportamientos adecuados” (p.39). En lo dicho por este autor, es posible extraer otra característica del tipo de texto en cuestión: la argumentación.

En efecto, en los textos argumentativos se despliega una serie de argumentos con la finalidad de convencer a los receptores.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la lectura de textos argumentativos es su estructura textual. Los textos poseen una macroestructura, vale decir, una organización global de su contenido que hace posible la coherencia de este. Esta macroestructura que en términos más comunes se denomina estructura también, naturalmente, se da en el texto argumentativo.

El primer elemento a partir del cual se organiza el texto argumentativo es la tesis, la cual es un enunciado explícito o implícito que recoge la opinión del autor (Caro y González, 2018). Identificar dicha tesis es el primer paso para

reconocer la naturaleza argumentativa del texto. Ello implica conducir la atención a determinadas expresiones verbales: en mi opinión, pienso que, etc., que facilitarán la comprensión.

Cabe resaltar que la tesis no se ubica en un determinado lugar del texto. Esta puede estar al inicio, a la mitad o incluso al final del corpus textual. Además, es necesario tomar en cuenta que dicha tesis en algunas ocasiones se encuentra distribuida en dos oraciones o más, es decir, no existe una oración específica del texto que asuma con esa función, lo que exige al lector inferirla y manifestarla con sus propias palabras a partir de las pistas que se le da en las oraciones más importantes.

Un segundo elemento que conforma la estructura de este tipo de texto es la argumentación, pues la tesis en sí misma no presenta razones. Dicha argumentación constituye el cuerpo o desarrollo del texto y está conformado por párrafos en los cuales se fundamentan o explica la tesis. En cada uno de ellos se trata asuntos distintos de esta.

Según Platini (2015) estos argumentos responden a distintas clasificaciones. Una de ellas es la que establece una relación causal cuyo objetivo es establecer la existencia de una relación causal entre dos sucesos. Otro tipo de argumento es la analógica que está fundamentada por contener un precedente, a manera de parangón o modelo. Un tercer tipo de argumento es el denominado por definición o esencias de las cosas que consiste en “asignar a cada individuo el lugar exacto de las cosas” (p.87).

La tercera parte que forma la estructura del texto argumentativo es la conclusión. Así como hay una introducción, también es necesario que haya un final coherente, un párrafo final que recuerde al lector a manera de conclusión el propósito del texto, es decir, convencer.

2.3 Estructura del programa

El programa tiene con fin la mejora de la competencia lectora de textos argumentativos. Para dicho objetivo se ha organizado en dos elementos que puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Módulos lectores	Módulo lector 1	Módulo lector 2	Módulo lector 3	Módulo lector 4	Módulo de refuerzo
	La pena de muerte	Alimentos transgénicos	La publicidad	El libro digital o físico	Refuerzo: la inteligencia artificial
Guía docente	Sesiones: 1,2,3,4	Sesiones: 5, 6, 7, 8	Sesiones: 9, 10, 11, 12	Sesiones: 13, 14, 15, 16	Sesiones: 17, 18

El módulo lector está dirigido al estudiante y tiene la siguiente estructura:

1. Apertura
2. Leemos 1
3. Leemos 2
4. Leemos intertextualmente
5. Expresamos nuestra postura

El primer componente es la **apertura**. En esta se presenta una determinada situación comunicativa con el objetivo de situar la lectura en un determinado contexto. A partir de este, se plantea un reto al estudiante con el fin de que lo movilice a leer. Además, se le da a conocer los aprendizajes a lograr relacionados a la competencia lectora.

El segundo componente es **Leemos 1**. En este se presenta la lectura de un texto argumentativo en relación a la temática de la situación de lectura presentada en la apertura. Dicho componente tiene a la vez secciones que se describen a continuación.

a. **Nos preparamos para leer**

Presenta actividades referidas a tres aspectos: determinación del propósito de lectura, la activación de saberes previos y la formulación de predicciones. Todos estos con el objetivo de otorgar sentido a lo que lee y generar insumos (ideas) que, por un lado, crean expectativas; y, por el otro, promueven a que el lector asuma un rol activo cuando tenga contacto con el texto.

b. **Leemos activamente**

Está conformada por el texto argumentativo a leer y con preguntas al margen que tienen como objetivo de trabajar la capacidad obtención de información, la que implica localizar información relevante y de detalle.

c. **Releemos para inferir e interpretar**

Presenta un conjunto de actividades con la finalidad de mejorar los elementos correspondientes a la capacidad de inferir e interpretar tales como la deducción del tema y subtema, de la postura del autor, de los argumentos, los contraargumentos, del propósito del texto, de las relaciones lógicas entre las ideas, de las conclusiones, de la estructura textual, del significado de palabras o frases por el contexto y de las semejanzas y diferencias al hacer una lectura intertextual. Cabe destacar que no todos estos elementos se presentan a la vez, sino de manera dosificada en los distintos módulos.

d. **Reflexionamos sobre lo leído**

Está conformada por actividades que tienen como objetivo mejorar la capacidad reflexiona sobre el contenido y la forma del texto y sus elementos correspondientes son los siguientes: opinión sobre el contenido, evaluación de los aspectos formales, de la función o el aporte de porciones del texto, del efecto del texto en el lector, de la información del texto para sustentar opiniones de terceros y de la información del texto para aplicar en otros contextos.

e. **Metalectura**

Esta sección contiene preguntas con el fin de que el estudiante reflexione sobre su proceso lector.

El segundo componente del módulo es **Leemos 2**. Este tiene las mismas secciones de Leemos 1.

El tercer componente es **Leemos intertextualmente**. Este a diferencia de Leemos 1 y Leemos 2 propone la lectura de dos textos argumentativos de manera paralela sobre un determinado tema, pero con autores que tienen una postura contraria. Sus secciones son las siguientes: *Nos preparamos para leer, Lectura activa, Inferimos y reflexionamos sobre lo leído y Metacognición*.

El cuarto componente de los módulos lectores es el **Expresamos nuestra postura**. Tiene como objetivo que el lector asuma el cumplimiento del reto planteado en la Apertura, Es decir que use la información de los textos leídos para asumir una postura sobre el tema y la sustente.

Además de los cuatro módulos de lectura el programa contiene un quinto módulo denominado de refuerzo que está organizado en dos partes: Lectura de refuerzo 1 y Lectura intertextual de refuerzo 2.

El otro elemento del programa es la guía docente. En este se presentan la secuencia de sesiones que orientarán al docente en la ejecución de los módulos lectores. Cada una de las sesiones tiene la siguiente estructura:

a. Nos preparamos para leer

- Determinación de propósito de lectura
- Activación de saberes previos
- Formulación de predicciones

b. Leemos el texto activamente

- Relación del texto con saberes activados
- Corroboración de predicciones
- Actividades para obtener información del texto

c. Releemos para inferir e interpretar:

- Actividades para inferir información del texto

d. Reflexionamos sobre lo leído

- Actividades para reflexionar sobre el contenido
- Actividades para reflexionar sobre la forma del texto.

e. Metalectura

- Formulación de preguntas reflexivas sobre el proceso lector.

2.3.1 Temporalización

La implementación de este programa se dará según lo establecido en el siguiente cronograma:

N° Módulo	Estructura	Sesión y lectura	Cronograma por semana									
			S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	
Módulo 1	Leemos 1	Sesión 1	x									
	Leemos 2	Sesión 2	x									
	Leemos intertextualmente	Sesión 3		x								
	Expresamos nuestra postura a partir de lo leído	Sesión 4		x								
Módulo 2	Leemos 1	Sesión 5			x							
	Leemos 2	Sesión 6			x							
	Leemos intertextualmente	Sesión 7				x						
	Expresamos nuestra postura a partir de lo leído	Sesión 8				x						
Módulo 3	Leemos 1	Sesión 9					x					
	Leemos 2	Sesión 10					x					
	Lectura intertextual	Sesión 11							x			
	Expresamos nuestra postura a partir de lo leído	Sesión 12								x		

Módulo 4	Leemos 1	Sesión 13								x			
	Leemos 2	Sesión 14								x			
	Leemos intertextualmente	Sesión 15									x		
	Expresamos nuestra postura a partir de lo leído	Sesión 16									x		
Módulo de refuerzo	Lectura de refuerzo 1	Sesión 17											x
	Lectura de refuerzo intertextual 2	Sesión 18											x

2.4 Metodología

La metodología a seguir está conformada por diversas estrategias que tiene como protagonista al estudiante y mediado por el docente. Dichas estrategias se implementaron a partir de los principios pedagógicos que rigen en este programa.

En el siguiente cuadro se aprecia la ruta metodológica que se implementa en cada módulo.

	Etapas	Estrategias didáctica
Módulo lector	Apertura	Situación de lectura: Diálogo a partir de preguntas reflexivas para contextualizar las lecturas del módulo y generar el sentido comunicativo de lo que se lee a través de un reto.
	Nos preparamos para leer	Determinación de propósito de lectura. Pregunta que activa saberes previos Predicción sobre el contenido del texto a partir del título del mismo.
	Leemos activamente	Lectura global y silenciosa de un texto argumentativo para relacionar con los saberes activados y para corroborar las predicciones. Lectura por párrafos dirigida por el docente aplicador y subrayado de información relevante y de detalle a partir de preguntas. Lectura intertextual de dos textos argumentativos.
	Releemos para interpretar e inferir	Relectura en pares en función a las actividades que conllevan a la construcción de inferencias e interpretación. Monitoreo y retroalimentación al trabajo de lectura en pares. Diálogo a partir de la socialización de los resultados de las actividades y consolidación del aprendizaje.
	Reflexionamos sobre lo leído	Relectura en pares y/o en equipos de cuatro en función a las actividades que conllevan a la construcción de reflexión y evaluación del contenido y forma del texto. Monitoreo y retroalimentación al trabajo de lectura en pares. Diálogo a partir de la socialización de los resultados de las actividades y consolidación del aprendizaje.
	Metalectura	Formulación de preguntas para promover la reflexión a nivel individual sobre el proceso lector.
	Expresamos nuestra postura	Relectura de los textos en función a la postura que se asumirá como lectores. Sistematización de argumentos a partir de las lecturas Participación del lector en debate, foro y mesa redonda expresando su punto de vista.

2.5 Evaluación

Para la evaluación del logro de los objetivos se considera la aplicación de un pre-test y pos-test cuyos resultados se compararán para saber de qué manera el programa mejoró la competencia lectora de textos argumentativos.

3. Descripción de actividades

En este punto se presentan en primer lugar la secuencia de las sesiones de intervención que contempla el programa Lectores críticos y; en segundo lugar, el resumen de actividades.

3.1 Secuencia de sesiones de intervención

A continuación, se presentan las dieciocho sesiones de intervención que corresponden a cada uno de los módulos del programa Lectores críticos.

Sesión de intervención N° 1
Competencia: Comprende textos escritos
Capacidades y desempeños
Obtiene información del texto escrito <ul style="list-style-type: none">• Localiza información relevante y complementaria.
Infiere información del texto <ul style="list-style-type: none">• Deduce el tema, la opinión del autor y los argumentos que la sustentan.• Establece relaciones lógicas entre las ideas del texto.• Deduce el significado de expresiones a partir del contexto.
Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información <ul style="list-style-type: none">• Opina sobre el contenido del texto.• Explica la función o el aporte de porciones del texto al sentido global.• Evalúa el efecto del texto en el lector.• Aplica la información del texto en otros contextos.
Secuencia de la sesión
Presentación de la situación significativa del módulo: La vida o la muerte 10' <ol style="list-style-type: none">1. El docente indica a los estudiantes que lean el caso correspondiente al módulo lector 12. Luego, dirige un diálogo sobre el caso propuesto a partir de las preguntas del recuadro <i>Conversamos</i>.3. El docente pregunta: ¿Qué reto se les plantea en este módulo? Y a partir de lo dicho por los estudiantes promueve la necesidad de lectura de textos argumentativos para el cumplimiento de dicho reto.4. Luego, presenta los aprendizajes que se espera lograr al final del módulo.
Nos preparamos para leer 10' <ol style="list-style-type: none">1. El docente presenta la sección Nos preparamos para leer y explica brevemente que antes de realizar una lectura el lector debe generar insumos (ideas) que le ayuden a dialogar con el texto. Asimismo, le explica que a lo largo del módulo encontrarán íconos que les indicará si la actividad es individual, en parejas o en grupos.2. Señala a los estudiantes que lean el recuadro <i>Propósito de lectura</i> y luego plantea la pregunta ¿Para qué voy a leer?3. Los estudiantes recuerdan el reto planteado y consignan en su módulo su propósito de lectura. Luego pide a algunos estudiantes que lo socialicen.

4. El docente pide que lean la pregunta *¿Qué sé sobre el aborto?* Y explica brevemente que dicha interrogante les ayudará a activar sus saberes previos. Luego les indica que antes de que escriban sus saberes lean la información del recuadro *Rol de los saberes previos*.
5. Los estudiantes luego de escribir sus saberes, lo socializan.
6. El docente pide que lean la información del recuadro *La predicción*. Luego solicita que lean el título del texto a leer "No al juego de la muerte" y escriban a partir de este lo que ellos creen que van a encontrar en el texto. Después explica que las ideas que se generan a partir de este título funcionan como supuestos, que no son correctos ni incorrectos. Su función es generar ideas para dialogar con el texto mientras se lee.

Leemos activamente 15'

7. El docente presenta la sección **Leemos activamente** y pide a los estudiantes que realicen una lectura silenciosa y que, durante esta, relacionen el contenido con los saberes que activaron y las predicciones que formularon.
8. Luego invita a que los estudiantes den cuenta de la corroboración de sus predicciones. El docente destaca que el proceso de corroboración les permitió dialogar con el texto y a estar más comprometidos con lo que leían, lo que facilitará su obtención de información.
9. El docente comunica que realizarán una lectura dirigida.
10. El docente indica a algún estudiante que lea hasta el primer numeral y luego formula las preguntas que le corresponde y pide que subrayen la respuesta. De la misma manera procede con los siguientes numerales.
11. El docente comenta a los estudiantes que los datos obtenidos tienen carácter explícito y que serán la base para realizar inferencias.

Releemos el texto para inferir e interpretar 25'

12. El docente presenta la sección **Releemos el texto para inferir e interpretar**. Luego comenta que para construir el sentido del texto se requiere no solo obtener información explícita, sino también inferir información implícita que no está dicha directamente en el texto.
13. El docente forma parejas de trabajo e indica que realicen la actividad **1** y **2** sobre la deducción del tema y la opinión del autor. Y precisa que previamente lean la información del recuadro *El tema y La opinión*.
14. El docente fomenta la socialización de los resultados y enfatiza que todo texto siempre parte de un tema en concreto y que al ser argumentativo el texto leído el autor expresa su opinión sobre este. En el momento de la socialización el docente debe indicar que no necesariamente las respuestas tienen que ser expresadas de la misma manera, pero si contener la idea. Esta consigna debe ser la misma para las respuestas de todas las actividades.
15. El docente señala que lean la información del recuadro *Los argumentos* y pide que parafraseen la información con el fin de verificar si quedó claro el concepto de argumentos. Según sea el caso el docente retroalimenta. Luego, pide a los estudiantes que identifiquen en el texto las razones que el autor señala para defender su postura frente al aborto (actividad **3**).
16. El docente explica en qué consiste las relaciones lógicas entre las ideas y la deducción de significados a partir de los recuadros presentados en el módulo. Luego solicita a los estudiantes que trabajen la actividad **4** y **5** respecto a la deducción de relaciones lógicas y el significado de expresiones y también promueve la socialización de los resultados.

Reflexionamos sobre lo leído 20'

17. El docente presenta la tercera sección **Reflexionamos sobre lo leído** y explica brevemente en qué consiste.
18. Luego indica que realicen las actividades del **1** al **4** respecto a la opinión sobre el contenido, la función de porciones del texto, la evaluación del efecto del texto y la aplicación de la información en otros contextos. Mientras los estudiantes desarrollan dichas actividades, el docente monitorea y retroalimenta en función a la necesidad.
19. Al término, los estudiantes socializan oralmente los resultados y el docente retroalimenta para consolidar la competencia lectora.

Metalectura 10'
El docente plantea progresivamente las preguntas de la metalectura y va escuchando las participaciones de los estudiantes. Al final comenta que este proceso ayuda al lector a tomar conciencia de cómo aprendió, de las fortalezas que tuvo y de las dificultades que afrontó y que esa toma de conciencia le permite reforzar lo aprendido.
Materiales
Módulo 1 del programa <i>Lectores críticos</i>

Sesión de intervención N° 2
Competencia: Comprende textos escritos
Capacidades y desempeños
Obtiene información del texto escrito
<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante y complementaria.
Infiere información del texto
<ul style="list-style-type: none"> • Deduce el tema, la opinión del autor y los argumentos y contraargumentos que la sustentan. • Deduce conclusiones que se desprenden del texto. • Deduce relaciones de semejanza y diferencia entre elementos de dos textos.
Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información
<ul style="list-style-type: none"> • Opina sobre el contenido del texto. • Explica la función o el aporte de porciones del texto al sentido global. • Evalúa el efecto del texto en el lector. • Aplica la información del texto en otros contextos.
Secuencia de la sesión
Nos preparamos para leer 10'
<ol style="list-style-type: none"> 1. Docente saluda a los estudiantes y pregunta, ¿cuál es el reto de este módulo? Con el objetivo que los estudiantes determinen su propósito de lectura. Luego de escuchar las participaciones el docente indica que escriban su propósito. 2. Luego indica que de manera individual activen de saberes previos y formulen predicciones y lo registren en su módulo. 3. Al término de la actividad el docente pregunta a manera de reflexión: ¿Para qué determinaron su propósito de lectura, activaron sus saberes e hicieron predicciones? Los estudiantes responden oralmente. Teniendo en cuenta las participaciones de los estudiantes el docente refuerza que el lector antes de leer siempre debe aplicar estas estrategias para facilitar su lectura.
Leemos activamente 15'
<ol style="list-style-type: none"> 4. El docente indica que lean el texto “Un asunto de justicia social” de manera corrida y en silencio y que mientras lo hacen relacionen el contenido con los saberes activados y corroboren sus predicciones. 5. Luego invita a que los estudiantes den cuenta de la corroboración de sus predicciones. El docente destaca que el proceso de corroboración les permitió dialogar con el texto y estar más comprometidos con lo que leían, lo que facilitará su obtención de información. 6. El docente comunica que realizarán la lectura dirigida del texto con su acompañamiento. 7. El docente solicita a un estudiante que lea hasta el primer numeral y luego formula las preguntas que le corresponde y pide que subrayen la respuesta. De la misma manera procede con los siguientes numerales. 8. El docente comenta a los estudiantes que los datos obtenidos tienen carácter explícito y que serán la base para realizar inferencias.
Releemos el texto para inferir e interpretar 30'
<ol style="list-style-type: none"> 9. El docente anuncia que aplicarán la estrategia de la relectura según la necesidad de las actividades a desarrollar con el objetivo de hacer un análisis profundo del texto de inferencia e interpretación. Para ello pide que realicen la actividad 1, 2 y 3 sobre la deducción del tema,

<p>la opinión del autor y los argumentos que la sustentan. Mientras los estudiantes trabajan, docente monitorea y según la necesidad retroalimenta.</p> <p>10. El docente algunos socialicen su resultado y refuerza señalando que en los textos argumentativos frente a un tema el autor opina y la cual es válida si está sustentada con argumentos.</p> <p>11. Luego indica que desarrollen las actividades 4, 5 y 6 respecto a la deducción del propósito comunicativo, el contraargumento y las conclusiones. Luego pide a estudiantes voluntarios que socialicen sus respuestas.</p>
Reflexionamos sobre lo leído 25'
<p>12. El docente explica que la competencia lectora no se agota con la construcción de ideas a partir de lo leído, sino que también es necesario reflexionar y evaluarlo con distintos fines. Y pide que desarrollen las actividades 1, 2 y 3 de la sección respecto a la opinión del autor, el uso de porciones del texto, y la evaluación del efecto del texto.</p> <p>13. Mientras los estudiantes desarrollan las actividades, el docente monitorea y retroalimenta según las necesidades de los estudiantes.</p> <p>14. Luego promueve la socialización de las respuestas pidiendo el fundamento de cómo llegaron a ellas.</p> <p>15. Después indica que desarrollen las actividades 4 y 5 sobre la aplicación de la información en otros contextos y relaciones de intertextualidad. De igual forma, monitorea, retroalimenta y fomenta la socialización de resultados.</p>
Metalectura 10'
<p>El docente plantea progresivamente las preguntas de la metalectura y va escuchando las participaciones de los estudiantes. Al final comenta que este proceso ayuda al lector a tomar conciencia de cómo aprendió, de las fortalezas que tuvo y de las dificultades que afrontó y que esa toma de conciencia le permite reforzar lo aprendido.</p>
Materiales
Módulo 1 del programa Lectores críticos

Sesión de intervención N° 3
Competencia: Comprende textos escritos
Capacidades y desempeños
<p>Obtiene información del texto escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante y complementaria.
<p>Infiere información del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deduce el tema, la opinión y el propósito comunicativo del texto al hacer una lectura intertextual. • Deduce los argumentos que sustentan la opinión de los autores al hacer una lectura intertextual.
<p>Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona y evalúa sobre el efecto de los textos en el lector al hacer una lectura intertextual.
Secuencia de la sesión
Nos preparamos para leer 20'
<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente saluda a los estudiantes y fomenta un diálogo a través de las siguientes preguntas con la intención de no perder de vista el reto del módulo: ¿Qué tipo de texto están leyendo en las sesiones anteriores de este módulo? ¿Con qué propósito? ¿Qué posturas sobre la legalización del aborto conocieron en las lecturas anteriores? 2. Luego, informa que la sesión estará centrada en la lectura de dos textos a partir de la estrategia intertextual. 3. Indica a los estudiantes que individualmente desarrollen las actividades de la sección Nos preparamos para Leer. 4. Al término de la actividad el docente solicita a algunos que compartan sus predicciones. Y les recuerda que las predicciones son supuestos que ayudan a “dialogar con el texto”.

Leemos activamente 15'
<ol style="list-style-type: none"> 5. El docente indica que lean los textos “Despenalizar el aborto” y “Mi juramento de médico” siguiendo las instrucciones de las letras a y b. 6. El docente pide a los estudiantes que voluntariamente compartan la corroboración de sus predicciones y de qué manera les ayudó a interactuar con el texto.
Inferimos y reflexionamos sobre lo leído 45'
<ol style="list-style-type: none"> 7. El docente señala que desarrollen la actividad 1 para consolidar su lectura sobre el tema, la opinión del autor y su propósito comunicativo. 8. Luego les pide que lean en silencio el esquema sobre los tipos de argumentos (actividad 2) y posteriormente explica el esquema brevemente para consolidar los conceptos abordados. 9. El docente les pide que esquematicen los argumentos que emplea cada autor para sustentar su postura (actividad 3). 10. Luego los estudiantes desarrollan la actividad 4 sobre la evaluación del efecto de los argumentos en el lector. Después lo socializan y el docente consolida la respuesta destacando la importancia de fundamentación del punto de vista.
Metalectura 10'
El docente plantea progresivamente las preguntas de la metalectura y va escuchando las participaciones de los estudiantes. Al final comenta que este proceso ayuda al lector a tomar conciencia de cómo aprendió, de las fortalezas que tuvo y de las dificultades que afrontó y que esa toma de conciencia le permite reforzar lo aprendido.
Materiales
Módulo 1 del programa Lectores críticos

Sesión de intervención N° 4
Competencia: Comprende textos escritos
Capacidades y desempeños
Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información <ul style="list-style-type: none"> • Aplica la información del texto en otros contextos.
Secuencia de la sesión
<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente les indica que llegó el momento de cumplir el reto del módulo: expresar su postura sobre la legalización del aborto. 2. Les recuerda que en las sesiones anteriores leyeron diversos textos argumentativos con posturas a favor y en contra y que dichos textos les servirá como fuente de información para que utilicen los contenidos en función a la postura que ellos adoptarán en el debate a realizarse. 3. Indica a los estudiantes que primero organicen su participación: <ol style="list-style-type: none"> a) Determinan su opinión (actividad 1). b) Relee los textos que se alinean a su postura (actividad 2). c) Seleccionan de dichos textos los argumentos que sustentan su opinión y lo sistematizan en un esquema (actividad 3). 4. El docente solicita que se formen en círculo y comunica que hará de moderador del debate. 5. El docente en su calidad de moderador brinda las normas de participación: <ul style="list-style-type: none"> - Levantar la mano para pedir la palabra. - Escuchar al que tiene uso de la palabra. - Respetar el tiempo asignado de participación. - Replicar al oponente con lenguaje respetuoso. 6. El docente dirige el debate asegurándose de que todos los estudiantes participen. 7. El docente plantea entrega un papel impreso con preguntas que promueven la metacognición:

<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera me ayudaron los textos leídos a formar mi opinión sobre la legalización del aborto? • ¿Cómo la información que leí en este módulo me ayudaron a participar en el debate? • ¿En qué otras situaciones puedo utilizar la información de los textos leídos? • ¿Qué es lo que más me gustó de este módulo? <p>8. Los estudiantes responden y algunos socializan su respuesta de manera oral.</p> <p>9. La docente felicita a los estudiantes por el reto cumplido.</p>
Materiales
Módulo 1 del programa Lectores críticos

Sesión de intervención N° 5
Competencia: Comprende textos escritos
Capacidades y desempeños
<p>Obtiene información del texto escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante y complementaria.
<p>Infiere información del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deduce el tema, el propósito, la opinión del autor, los argumentos y contraargumentos que la sustentan. • Deduce relaciones lógicas entre las ideas del texto. • Deduce el significado de expresiones a partir del contexto. • Deduce conclusiones a partir del texto leído.
<p>Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opina sobre el contenido del texto. • Explica la función o el aporte de porciones del texto al sentido global. • Evalúa la información del texto para sustentar opiniones de terceros.
Secuencia de la sesión
Presentación de la situación significativa del módulo 2: Transgénicos: sí o no 10'
<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente indica a los estudiantes que lean el caso correspondiente al módulo lector 2 2. Luego, dirige un diálogo sobre el caso propuesto a partir de las preguntas del recuadro <i>Conversamos</i> que se presenta en el módulo. 3. El docente pregunta: ¿Qué reto se les plantea en este módulo? Y a partir de lo dicho por los estudiantes promueve la necesidad de lectura de textos argumentativos para el cumplimiento de dicho reto. 4. Luego, presenta los aprendizajes que se espera lograr al final del módulo.
Nos preparamos para leer 10'
<ol style="list-style-type: none"> 5. El docente señala a los estudiantes que determinen su propósito de lectura en función al reto que propone el módulo. Luego indica que activen sus saberes previos y formulen predicciones según lo indica en su módulo lector. 6. Al término, el docente promueve que socialicen sus saberes activados y predicciones y recuerda que ambos aspectos al aplicarlos antes de leer funcionan como estrategias de lectura.
Leemos activamente 15'
<ol style="list-style-type: none"> 7. El docente indica que realicen la primera lectura del texto “¿Por qué al Perú no le conviene los transgénicos?” en forma silenciosa e individual y que relacionen el contenido con sus saberes activados y corroboren sus predicciones. 8. Luego invita a que los estudiantes den cuenta de la corroboración de sus predicciones. El docente les recuerda que el proceso de corroboración les permitió dialogar con el texto y estar más comprometidos con lo que leían, lo que facilitará su obtención de información. 9. El docente pide que lean los significados de las palabras del glosario y les comunica que realizarán la lectura dirigida correspondiente.

10. El docente pide a un estudiante que lea hasta el primer numeral y luego formula las preguntas que le corresponde y pide que subrayen la respuesta. De la misma manera procede con los siguientes numerales.
11. Luego sostiene un diálogo a través de las siguientes preguntas:
- De las ideas subrayadas, ¿cuáles son relevantes y cuáles son de detalle?
 - ¿Para qué les va a servir esa información subrayada?
 - ¿Las palabras del glosario les ayudó en su lectura?

Releemos el texto para inferir e interpretar 25'

12. El docente recuerda que tener competencia lectora no implica solo obtener información explícita de los que se lee, sino construir sentidos a partir de dicha información por lo que les anuncia que elaborarán inferencias sobre el tema, la deducción de significados, las conclusiones del texto, el propósito comunicativo y la deducción de argumentos y contraargumentos.
13. Luego indica que desarrollen las actividades **1, 2, y 3** sobre la deducción del tema, de significados y relaciones entre las ideas. Algunos estudiantes socializan sus respuestas y el docente retroalimenta en función a la necesidad.
14. Después desarrollan las actividades **4, 5 y 6**. Paralelamente el docente monitorea y brinda retroalimentación en función de las necesidades de los estudiantes.
15. El docente pregunta a manera de recordación: ¿Qué diferencia hay entre argumento y contraargumento? Después de escuchar las participaciones de los estudiantes refuerza el significado de ambos conceptos y pide que parejas desarrollan la actividad **7**. Al término algunos socializan los argumentos y contraargumentos que dedujeron del texto.

Reflexionamos sobre lo leído 20'

16. El docente recuerda que un aspecto que implica reflexionar y evaluar sobre el contenido del texto es la evaluación de la función que cumplen determinadas partes del texto y su efecto. Para que ellos continúen aprendiendo sobre esos elementos y favorezcan su competencia lectora trabajarán la actividad **1** de la sección **Reflexionamos sobre lo leído**.
17. El docente les dice que parte de la competencia lectora es también evaluar la opinión que otros tiene sobre el texto leído y contrastar con las propias opiniones. Y les pide que trabajen la actividad **2** para que puedan lograr esa manera de leer un texto.
18. Mientras los estudiantes desarrollan la actividad, el docente monitorea y retroalimenta.
19. Al término, algunos estudiantes ponen en común sus respuestas y el docente reitera que cada vez que lean un texto en otras situaciones de lectura apliquen los aspectos trabajados como parte de su estrategia de lectura.

Metalectura 10'

El docente plantea progresivamente las preguntas de la metalectura y va escuchando las participaciones de los estudiantes. Al final comenta que este proceso ayuda al lector a tomar conciencia de cómo aprendió, de las fortalezas que tuvo y de las dificultades que afrontó y que esa toma de conciencia le permite reforzar lo aprendido.

Materiales

Módulo 2 del programa Lectores críticos

Sesión de intervención N° 6

Competencia: Comprende textos escritos

Capacidades y desempeños

Obtiene información del texto escrito

- Localiza información relevante y complementaria.

Infiere información del texto

- Deduce el tema, la opinión del autor.
- Establece los argumentos y los contraargumentos.
- Esquematiza la estructura textual.

Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información

<ul style="list-style-type: none"> • Explica la función o el aporte de porciones del texto al sentido global. • Evalúa el efecto del texto en el lector. • Aplica la información del texto en otros contextos. • Reflexiona sobre un aspecto formal (cursiva).
Secuencia de la sesión
Nos preparamos para leer 15'
<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente hace que los estudiantes recuerden el reto del módulo a través de la pregunta: ¿Cuál es el reto de este módulo? Luego formula otra interrogante: ¿Cuál será entonces el propósito de la lectura que realizarán en esta sesión? Luego los estudiantes escriben su propósito lector. 2. El docente pregunta: Además del propósito de lectura, ¿qué otras estrategias debemos aplicar antes de leer un texto? Luego de escuchar las intervenciones de los estudiantes señala que desarrollen en su módulo las actividades de activación de saberes y formulación de predicciones y que consideren la información que se brinda en las cajitas informativas correspondientes a cada uno de esos aspectos.
Leemos activamente 15'
<ol style="list-style-type: none"> 3. El docente indica en silencio lean el texto “Los transgénicos” relacionando el contenido con los saberes activados y confrontando con sus predicciones. 4. Al término de esa primera lectura hace que algunos estudiantes socialicen la corroboración de sus predicciones. Luego pregunta: ¿En qué les ayudó corroborar sus predicciones? 5. Luego comunica que realizarán la lectura dirigida con su acompañamiento. 6. El docente solicita a un estudiante que lea hasta el primer numeral y luego formula las preguntas que le corresponde y pide que subrayen la respuesta. De la misma manera procede con los siguientes numerales. 7. Al término del proceso, el docente pregunta: ¿Qué debemos hacer con la información obtenida? Anota en la pizarra las intervenciones y destaca que como buenos lectores deben inferir más información e interpretarla.
Releemos el texto para inferir e interpretar 25'
<ol style="list-style-type: none"> 8. El docente pregunta a manera de recordación: ¿Qué diferencia hay entre argumento y contraargumento? Luego de escuchar las participaciones de los estudiantes refuerza el significado de ambos conceptos. Después pide que desarrollen la actividad 1 sobre la estructura del texto (tema, opinión argumentos, contraargumentos, y conclusión). Al término los estudiantes socializan y la docente refuerza y enfatiza que la estructura textual da coherencia a los textos ya que permite presentar la información en un orden determinado. 9. Luego explica que un aspecto medular de los textos argumentativos es la expresión de argumentos ya que de la solidez de estos dependerá que el autor consiga persuadir a sus lectores y pregunta a la clase: ¿Creen que los argumentos dados por el autor son lo suficientemente convincentes? ¿Por qué?
Reflexionamos sobre lo leído 20'
<ol style="list-style-type: none"> 10. El docente recuerda aspectos trabajados en las sesiones anteriores respecto a la capacidad de Reflexión y evaluación del contenido del texto a través de la siguiente pregunta: ¿Qué significa evaluar la función el aporte de partes del texto? Luego de escuchar las participaciones refuerza con ideas claves dichos aspecto e indica que desarrollen la actividad 1 y, al término, hace que socialicen sus respuestas y retroalimenta en función a la necesidad. 11. Luego indica que desarrollen la actividad 2 y 3 respecto al efecto del texto y al uso de la información en otros contextos. Monitorea y pide que socialicen sus resultados para retroalimentarlos. 12. La docente resalta que un texto no solo es contenido, sino que también están acompañados de recursos formales como la cursiva e indica que los estudiantes vayan al texto y releen la parte en la que el autor ha usado dicho recurso. Luego plantea la pregunta de la actividad 4 sobre ese aspecto y después de escuchar las respuestas, los estudiantes escriben el resultado consolidado.

Metalectura 10'
El docente plantea progresivamente las preguntas de la metalectura y va escuchando las participaciones de los estudiantes. Al final comenta que este proceso ayuda al lector a tomar conciencia de cómo aprendió, de las fortalezas que tuvo y de las dificultades que afrontó y que esa toma de conciencia le permite reforzar lo aprendido.
Materiales
Módulo 2 del programa Lectores críticos

Sesión de intervención N° 7
Competencia: Comprende textos escritos
Capacidades y desempeños
Obtiene información del texto escrito
<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante y complementaria.
Infiere información del texto
<ul style="list-style-type: none"> • Deduce la opinión y los argumentos del texto. • Deduce relaciones lógicas entre las ideas del texto. • Deduce el significado de palabras a partir del contexto del texto. • Deduce relaciones de semejanza y diferencia al hacer una lectura intertextual. • Deduce conclusiones al hacer una lectura intertextual.
Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona y evalúa sobre el efecto de los textos en el lector al hacer una lectura intertextual.
Secuencia de la sesión
Nos preparamos para leer 20'
<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente saluda a los estudiantes y fomenta un diálogo a través de las siguientes preguntas ¿Cuál es el reto de este módulo? ¿Qué tipos de textos estamos leyendo? ¿Qué ideas sobre los transgénicos han conocido de las lecturas anteriores? Y se le indica que escriban las más relevantes en el espacio de la activación de saberes previos. 2. Luego se les indica que lean los títulos presentados en el recuadro: “Mamá, no quiero ser sibarita” y “Ciencia con sabor a Perú” y se les pide que en forma individual escriban sus predicciones sobre los textos que leerán. 3. Al término de la actividad el docente solicita a algunos estudiantes que compartan sus predicciones.
Leemos activamente 15'
<ol style="list-style-type: none"> 4. El docente indica que realicen una lectura silenciosa y global del cada uno de los textos y que relacionen con los saberes activados y las predicciones formuladas (actividad a). 5. Al término de dicha lectura pide que releen el texto subrayando la opinión del autor y los argumentos y que después los esquematicen parafraseándolos en el esquema que se encuentra al lado del texto (actividad b y c). 6. El docente pide que socialicen su esquema y consolida el aprendizaje señalando la importancia de sistematizar los argumentos ya que eso permitirá tener una visión de la consistencia de la opinión del autor. 7. El docente solicita que subrayen las palabras <i>tecnofobia</i>, <i>legicidio</i> y <i>postrimerías</i>. Luego pide que a partir del texto deduzcan lo que significa cada una de esas palabras y la anoten al margen izquierdo. Luego destaca la importancia de la deducción de significados a partir de las pistas que ofrece el texto.
Inferimos y reflexionamos sobre lo leído 45'
<ol style="list-style-type: none"> 8. El docente solicita que desarrollen las actividades del 1 al 4 para consolidar su competencia lectora intertextual referidas a la determinación de semejanzas y diferencias, conclusiones y expresión de la opinión.

9. Después fomenta la socialización de cada una de las actividades solicitando el de sus respuestas y retroalimenta según la necesidad de aprendizaje.
10. Luego el docente destaca la importancia de considerar los elementos trabajados como estrategias de lectura.

Metalectura 10'

El docente plantea progresivamente las preguntas de la metalectura y va escuchando las participaciones de los estudiantes. Al final comenta que este proceso ayuda al lector a tomar conciencia de cómo aprendió, de las fortalezas que tuvo y de las dificultades que afrontó y que esa toma de conciencia le permite reforzar lo aprendido.

Materiales

Módulo 2 del programa *Lectores críticos*

Sesión de intervención N° 8

Competencia: Comprende textos escritos

Capacidades y desempeños

Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información

- Aplica la información del texto en otros contextos.

Secuencia de la sesión

1. El docente les indica que llegó el momento de cumplir el reto del módulo: expresar su postura sobre los alimentos transgénicos.
2. Les recuerda que en las sesiones anteriores leyeron diversos textos argumentativos con posturas a favor y en contra y que dichos textos les servirá como fuente de información para que utilicen los contenidos en función de la postura que ellos adoptarán en el debate a realizarse.
3. Indica a los estudiantes que primero organicen su participación:
 - a) Determinan su opinión (actividad 1).
 - b) Relee los textos que se alinean a su postura (actividad 2).
 - c) Seleccionan de dichos textos los argumentos que sustentan su opinión y lo sistematizan en un esquema (actividad 3).
4. El docente solicita que se formen en círculo y comunica que hará de moderador del foro.
5. El docente en su calidad de moderador brinda las normas de participación:
 - Levantar la mano para pedir la palabra.
 - Escuchar al que tiene uso de la palabra.
 - Respetar el tiempo asignado de participación.
 - Replicar a su interlocutor con lenguaje respetuoso.
6. El docente dirige el debate asegurándose de que todos los estudiantes participen.
7. El docente plantea entrega un papel impreso con preguntas que promueven la metacognición:
 - ¿De qué manera me ayudaron los textos leídos a formar mi opinión sobre los transgénicos?
 - ¿Cómo la información que leí en este módulo me ayudaron a participar en el foro?
 - ¿En qué otras situaciones puedo utilizar la información de los textos leídos?
 - ¿Qué es lo que más me gustó de este módulo?
8. Los estudiantes responden y algunos socializan su respuesta de manera oral.
9. El docente felicita a los estudiantes por el reto cumplido.

Materiales

Módulo 2 del programa *Lectores críticos*

Sesión de intervención N° 9
Competencia: Comprende textos escritos
Capacidades y desempeños
Obtiene información del texto escrito
<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante y complementaria.
Infiere información del texto
<ul style="list-style-type: none"> • Deduce el tema, los subtemas y el propósito del texto, • Deduce la opinión del autor y los argumentos que la sustentan. • Deduce relaciones lógicas entre las ideas del texto. • Deduce conclusiones que se desprenden del texto.
Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información
<ul style="list-style-type: none"> • Opina sobre el contenido del texto. • Explica la función o el aporte de porciones del texto al sentido global. • Evalúa la información del texto para sustentar opiniones de terceros. • Aplica la información del texto en otros contextos. • Evalúa los aspectos formales del texto.
Secuencia de la sesión
Presentación de la situación significativa del módulo 3: La publicidad y su influencia 10'
<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente indica a los estudiantes que lean el caso correspondiente al módulo lector 3 2. Luego, dirige un diálogo sobre el caso propuesto a partir de las preguntas del recuadro <i>Conversamos</i> que se presenta en el módulo. 3. El docente pregunta: ¿Qué reto se les plantea en este módulo? Y a partir de lo dicho por los estudiantes promueve la necesidad de lectura de textos argumentativos para el cumplimiento de dicho reto. 4. Luego, presenta los aprendizajes que se espera lograr al final del módulo.
Nos preparamos para leer 10'
<ol style="list-style-type: none"> 5. El docente indica que en base al reto escriban en el módulo su propósito de lectura. Luego les pide que guiados por las preguntas que se les propone activen sus saberes previos y formulen sus predicciones de lectura. 6. Les indica también que tomen en cuenta la información de las cajitas de información <i>Propósito de lectura, Rol de saberes previos</i> y <i>La predicción</i>. 7. Luego pregunta ¿Para qué les va a servir las actividades trabajadas?
Leemos activamente 20'
<ol style="list-style-type: none"> 8. El docente indica que en silencio realicen la primera lectura del texto “Cómo te manipulan con la publicidad” y que relacionen el contenido con sus saberes activados y confronten con sus predicciones. 9. El docente comunica que realizarán la lectura dirigida con su acompañamiento. Para ello indica a un estudiante que lea hasta el primer numeral y luego formula las preguntas que le corresponde y pide que subrayen la respuesta. De la misma manera procede con los siguientes numerales. 10. Al término del proceso de la lectura dirigida, el docente con el objetivo de generar la metacognición sobre la actividad trabajada, pregunta ¿En qué favorece la identificación de información en el texto a través del subrayado?
Releemos el texto para inferir e interpretar 35'
<ol style="list-style-type: none"> 11. El docente indica que desarrollen las actividades 1, 2, 3 sobre la deducción del tema, de los subtemas y de la opinión del autor. Paralelamente el docente monitorea y brinda retroalimentación en función de las necesidades de los estudiantes. Luego fomenta su socialización con el objetivo de aclarar dudas y consolidar los aspectos trabajados.

12. Luego pide que trabajen la actividad **4** sobre la deducción de los argumentos empleados por el autor y, de igual manera, promueve su socialización para reforzar el aprendizaje.
13. El docente solicita que desarrollen las actividades **5,6,7** sobre la deducción de relaciones lógicas, el propósito comunicativo y la de conclusiones. Mientras los estudiantes trabajan, el docente monitorea y retroalimenta según la necesidad.
14. Al término el docente pide que socialicen los resultados y retroalimenta en función a la necesidad. Luego destaca la necesidad de que se aplica estos aspectos como estrategias de lectura.

Reflexionamos sobre lo leído 20'

15. El docente recuerda a los estudiantes que parte de la competencia lectora es reflexionar y evaluar aquello que se lee y que para seguir afianzando esa capacidad desarrollarán las actividades **1 y 2** sobre la función de porciones del texto y la sustentación de la opinión de terceros.
16. Luego, solicita a algunos estudiantes que socialicen su repuesta y pide al resto de estudiantes que contraste sus respuestas con la de los estudiantes participantes. Y si hubiera discrepancia pide que la sustenten.
17. Luego señala que desarrollen las actividades **3, 4 y 5** respecto al uso de información en otros contextos y la evaluación de aspectos formales. Mientras los estudiantes desarrollan la actividad, el docente monitorea y retroalimenta.
18. Al término, algunos estudiantes ponen en común sus respuestas y la docente reitera que cada vez que lean un texto en otras situaciones de lectura apliquen la reflexión sobre el texto como una estrategia de lectura.

Metalectura 10'

El docente plantea progresivamente las preguntas de la metalectura y va escuchando las participaciones de los estudiantes. Al final comenta que este proceso ayuda al lector a tomar conciencia de cómo aprendió, de las fortalezas que tuvo y de las dificultades que afrontó y que esa toma de conciencia le permite reforzar lo aprendido.

Materiales

Módulo 3 del programa Lectores críticos

Sesión de intervención N° 10

Competencia: Comprende textos escritos

Capacidades y desempeños

Obtiene información del texto escrito

- Localiza información relevante y complementaria.

Infiere información del texto

- Deduce el tema y el propósito del texto.
- Deduce la opinión del autor y los argumentos que la sustentan.
- Deduce relaciones lógicas entre las ideas del texto.

Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información

- Explica la función o el aporte de porciones del texto al sentido global.
- Evalúa la información del texto para sustentar opiniones de terceros.
- Evalúa el efecto del texto en el lector.
- Aplica la información del texto en otros contextos.

Secuencia de la sesión

Nos preparamos para leer 10'

1. El docente luego de saludar a los estudiantes formula las siguientes preguntas con el fin de contextualizar la sesión: ¿Sobre qué aspecto estamos leyendo en este módulo? ¿Qué postura tenía el autor del texto leído en la sesión anterior respecto a la influencia de la publicidad? ¿Cuál es el reto de este módulo?
2. Luego de escuchar las intervenciones de los estudiantes la docente les pide que lean el título del texto propuesto "La publicidad televisa en el Perú" y les indica que a partir de este título

determinen su propósito de lectura, activen sus saberes previos y formulen predicciones en los espacios respectivos de su módulo.
Leemos activamente 25'
<ol style="list-style-type: none"> 3. El docente indica que realicen la primera lectura del texto “La publicidad televisa en el Perú” en forma silenciosa e individual y relacionando el contenido con sus saberes activados y confrontando con sus predicciones. 4. El docente pide que lean el glosario y ubiquen en el texto los términos consignados y los subrayen. Luego comenta que en la relectura tomen en cuenta los significados para facilitar su competencia lectora. 5. El docente inicia la dirección de la lectura dirigida. Para ello solicita a un estudiante que lea hasta el primer numeral y luego formula las preguntas que le corresponde y pide que subrayen la respuesta. De la misma manera procede con los siguientes numerales. 6. Luego fomenta la metacognición: ¿Qué tipo de información localizaron? ¿Qué estrategia utilizaron para localizarla? ¿Qué utilidad tendrá la información localizada?
Releemos el texto para inferir e interpretar 25'
<ol style="list-style-type: none"> 7. El docente indica que desarrollen las actividades 1, 2, 3 y 4 correspondientes a la deducción del tema, la opinión del autor y los argumentos que la sustentan. 8. Luego solicita que socialicen los resultados con el sustento de cómo llegaron a esa respuesta. 9. Luego indica que trabajen las actividades 4, 5 y 6 respecto a la deducción de relaciones lógicas y al propósito comunicativo. De igual manera fomenta la socialización con la sustentación debida.
Reflexionamos sobre lo leído 20'
<ol style="list-style-type: none"> 10. El docente indica que llegó el momento de reflexionar y evaluar el texto leído y desarrollen las actividades del 1 al 4. 11. El docente monitorea y retroalimenta en función a los requerimientos de los estudiantes. 12. Al término, ponen en común sus respuestas y la docente reitera que cada vez que lean un texto en otras situaciones de lectura apliquen la reflexión sobre el texto como una estrategia de lectura.
Metalectura 10'
El docente plantea progresivamente las preguntas de la metalectura y va escuchando las participaciones de los estudiantes. Al final comenta que este proceso ayuda al lector a tomar conciencia de cómo aprendió, de las fortalezas que tuvo y de las dificultades que afrontó y que esa toma de conciencia le permite reforzar lo aprendido.
Materiales
Módulo 3 del programa Lectores críticos

Sesión de intervención N° 11
Competencia: Comprende textos escritos
Capacidades y desempeños
Obtiene información del texto escrito <ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante y complementaria.
Infiere información del texto <ul style="list-style-type: none"> • Deduce el tema, la opinión y el propósito al hacer una lectura intertextual. • Deduce relaciones lógicas entre las ideas del texto. • Deduce relaciones de semejanzas al hacer una lectura intertextual. • Deduce conclusiones al hacer una lectura intertextual.
Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona y evalúa sobre el efecto de los textos en el lector al hacer una lectura intertextual.

Secuencia de la sesión
Nos preparamos para leer 15'
<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente saluda a los estudiantes y fomenta un diálogo a través de las siguientes preguntas ¿Qué entendemos por lectura intertextual? Y tomando en cuenta las participaciones de los estudiantes la docente comenta que nuevamente al igual que en los módulos anteriores aplicarán esta estrategia para seguir mejorando su competencia lectora. 2. Luego indica según lo indicado en su módulo activen sus saberes y formulen predicciones. Asimismo, les señala que lean el consejo que les proporciona el personaje guía del módulo.
Leemos activamente 35'
<ol style="list-style-type: none"> 3. El docente indica que realicen una lectura silenciosa y global de los textos “La sociedad del hiperconsumo” y “Saga Falabella y el nudo atado” y que relacionen con los saberes activados y las predicciones formuladas (actividad a). 4. Al término de dicha lectura pide que se junten en parejas y solicita que releen los textos subrayando la opinión del autor y los argumentos y que después los esquematicen parafraseándolos en el esquema que se encuentra al lado del texto (actividad b y c). 5. El docente pide a algunas parejas de trabajo que socialicen su esquema y consolida el aprendizaje señalando la importancia de sistematizar los argumentos ya que eso permitirá que más adelante puedan usar como argumento o contraargumento cuando les toque adoptar una postura sobre el tema.
Inferimos y reflexionamos sobre lo leído 30'
<ol style="list-style-type: none"> 6. El docente solicita que desarrollen la actividad 1 relacionado a la deducción del tema, postura y propósito de ambos textos. Luego socializan sus resultados y el docente retroalimenta de ser necesario. 7. Luego el docente señala que desarrollen las actividades 2,3, 4 y 5 respecto a la deducción de relaciones lógicas, semejanzas y diferencias entre ambos textos, conclusiones y efecto del texto en el lector. De igual manera, fomenta la socialización de cada una de las actividades solicitando el fundamento de las respuestas.
Metalectura 10'
El docente plantea progresivamente las preguntas de la metalectura y va escuchando las participaciones de los estudiantes. Al final comenta que este proceso ayuda al lector a tomar conciencia de cómo aprendió, de las fortalezas que tuvo y de las dificultades que afrontó y que esa toma de conciencia le permite reforzar lo aprendido.
Materiales
Módulo 3 del programa Lectores críticos

Sesión de intervención N° 12
Competencia: Comprende textos escritos
Capacidades y desempeños
Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información
<ul style="list-style-type: none"> • Aplica la información del texto en otros contextos.
Secuencia de la sesión
<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente les indica que llegó la hora de cumplir el reto del módulo: expresar su opinión sobre la publicidad y su influencia. 2. Les recuerda que en las sesiones anteriores leyeron diversos textos argumentativos con diversas opiniones y que dichos textos les servirá como fuente de información para que construyan su opinión y lo expresen la mesa redonda a realizarse. 3. Indica a los estudiantes que elaboren su participación siguiendo los pasos: <ol style="list-style-type: none"> a) Determinan su opinión (actividad 1). b) Relee los textos que se alinean a su postura (actividad 2).

<p>c) Seleccionan de dichos textos los argumentos que sustentan su opinión y lo sistematizan en un esquema (actividad 3).</p> <p>4. El docente solicita que se formen en círculo y comunica que hará de moderador de la mesa redonda.</p> <p>5. El docente en su calidad de moderador brinda las normas de participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantar la mano para pedir la palabra. - Escuchar al que tiene uso de la palabra. - Respetar el tiempo asignado de participación. - Replicar a su interlocutor con lenguaje respetuoso. <p>6. El docente dirige el debate asegurándose de que todos los estudiantes participen.</p> <p>7. El docente plantea entrega un papel impreso con preguntas que promueven la metacognición:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera me ayudaron los textos leídos a formar mi opinión sobre la publicidad y su influencia? • ¿Cómo la información que leí en este módulo me ayudaron a participar en la mesa redonda? • ¿En qué otras situaciones puedo utilizar la información de los textos leídos? • ¿Qué es lo que más me gustó de este módulo? <p>8. Los estudiantes responden y algunos socializan su respuesta de manera oral.</p> <p>9. La docente felicita a los estudiantes por el reto cumplido.</p>
Materiales
Módulo 3 del programa <i>Lectores críticos</i>

Sesión de intervención N° 13
Competencia: Comprende textos escritos
Capacidades y desempeños
<p>Obtiene información del texto escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante y complementaria.
<p>Infiere información del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deduce el tema, la opinión del autor y los argumentos que la sustentan. • Establece relaciones lógicas entre las ideas del texto. • Deduce el significado de expresiones a partir del contexto.
<p>Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opina sobre el contenido del texto. • Explica la función o el aporte de porciones del texto al sentido global. • Evalúa el efecto del texto en el lector. • Aplica la información del texto en otros contextos.
Secuencia de la sesión
Presentación de la situación significativa del módulo 10'
<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente indica a los estudiantes que lean el caso correspondiente al módulo lector 4 2. Luego, dirige un diálogo sobre el caso propuesto a partir de las preguntas del recuadro <i>Conversamos</i>. 3. El docente pregunta: ¿Qué reto se les plantea en este módulo? Y a partir de lo dicho por los estudiantes promueve la necesidad de lectura de textos argumentativos para el cumplimiento de dicho reto. 4. Luego, presenta los aprendizajes que se espera lograr al final del módulo.
Nos preparamos para leer 10'
<ol style="list-style-type: none"> 5. Los estudiantes a partir del reto planteado consignan en su módulo su propósito de lectura. 6. El docente pide a los estudiantes que lean la pregunta <i>¿Qué sé sobre el libro digital y libro físico?</i> Y señala que escriban en su módulo todo aquello que ellos creen saber.

7. Luego les indica que lean el título “Ebooks vs libros de papel: las muchas ventajas del libro impreso” y escriban a partir de este lo que ellos creen que van a encontrar en el texto.
8. El docente les recuerda que las ideas generadas como parte de la activación de sus saberes y de sus predicciones son insumos que les permitirá dialogar con el texto a leer.

Leemos activamente 15'

9. El docente indica en silenciosa realicen la primera lectura del texto propuesto y que relacionen el contenido con sus saberes activados y confronten con sus predicciones.
10. El docente comunica que realizarán la lectura dirigida con su acompañamiento. Para ello indica a un estudiante que lea hasta el primer numeral y luego formula las preguntas que le corresponde y pide que subrayen la respuesta. De la misma manera procede con los siguientes numerales.
11. Al término del proceso de la lectura dirigida, el docente con el objetivo de generar la metacognición sobre la actividad trabajada, pregunta ¿Para qué va a servir lo subrayado?

Releemos el texto para inferir e interpretar 25'

12. El docente indica que desarrollen las actividades **1, 2, 3 y 4** correspondientes a la deducción del tema, la opinión del autor y los argumentos que la sustentan.
13. Pide que algunas parejas socialicen los resultados con el sustento de cómo llegaron a esa respuesta.
14. Luego indica que trabajen las actividades **5, 6 y 7** respecto a la deducción de relaciones lógicas y al propósito comunicativo. De igual manera fomenta la socialización con la sustentación debida

Reflexionamos sobre lo leído 20'

15. El docente comenta que llegó el momento de como lectores tomen distancia del texto para reflexionar y evaluarlo
16. Luego indica que realicen las actividades del **1 al 3** sobre la función de porciones del texto, la aplicación de la información en otros contextos y la evaluación de aspectos formales. Mientras los estudiantes desarrollan dichas actividades, el docente monitorea y retroalimenta en función a la necesidad.
17. Al término, los estudiantes socializan oralmente los resultados y el docente retroalimenta para consolidar la competencia lectora.

Metalectura 10'

El docente plantea progresivamente las preguntas de la metalectura y va escuchando las participaciones de los estudiantes. Al final comenta que este proceso ayuda al lector a tomar conciencia de cómo aprendió, de las fortalezas que tuvo y de las dificultades que afrontó y que esa toma de conciencia le permite reforzar lo aprendido.

Materiales

Módulo 4 del programa *Lectores críticos*

Sesión de intervención N° 14

Competencia: Comprende textos escritos

Capacidades y desempeños

Obtiene información del texto escrito

- Localiza información relevante y complementaria.

Infiere información del texto

- Deduce el tema, la opinión del autor y los argumentos y contraargumentos que la sustentan.
- Deduce conclusiones que se desprenden del texto.

Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información

- Opina sobre el contenido del texto.
- Explica la función o el aporte de porciones del texto al sentido global.

<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa el efecto del texto en el lector. • Aplica la información del texto en otros contextos. • Deduce relaciones de semejanza y diferencia entre elementos de dos textos.
Secuencia de la sesión
Nos preparamos para leer 10'
<ol style="list-style-type: none"> 1. Docente saluda a los estudiantes y pregunta, ¿cuál es el reto de este módulo? Con el objetivo que los estudiantes determinen su propósito de lectura. Luego de escuchar las participaciones el docente indica que escriban su propósito. 2. Luego indica que de manera individual activen de saberes previos y formulen predicciones a partir del título que se les presenta y lo registren en su módulo. 3. Al término de la actividad el docente pregunta a manera de reflexión: ¿Para qué determinaron su propósito de lectura, activaron sus saberes e hicieron predicciones? Los estudiantes responden oralmente. Teniendo en cuenta las participaciones de los estudiantes el docente refuerza que el lector antes de leer siempre debe aplicar estas estrategias para facilitar su lectura.
Leemos activamente 15'
<ol style="list-style-type: none"> 4. El docente indica que lean el texto “El libro digital” de manera corrida y silenciosa y que mientras lo hacen relacionen el contenido con los saberes activados y corroboren sus predicciones. 5. Luego invita a que los estudiantes den cuenta de la corroboración de sus predicciones. El docente les recuerda que el proceso de corroboración les permitió dialogar con el texto y estar más comprometidos con lo que leían. 6. El docente comunica que realizarán la lectura dirigida del texto con su acompañamiento. Para ello solicita a un estudiante que lea hasta el primer numeral y luego formula las preguntas que le corresponde y pide que subrayen la respuesta. De la misma manera procede con los siguientes numerales.
Releemos el texto para inferir e interpretar 30'
<ol style="list-style-type: none"> 7. El docente pregunta: ¿Para qué subrayaron información relevante y de detalle en la sección anterior? ¿Qué tipo de información construirán a partir de esa información explícita? 8. Luego les pide que realicen la actividad 1, 2 y 3 referidas a la deducción de la opinión, los argumentos y subtemas. Mientras los estudiantes trabajan, docente monitorea y según la necesidad retroalimenta. Al término fomenta la socialización y refuerza a través de la retroalimentación. 9. El docente indica que desarrollen las actividades 4, 5 y 6 respecto a la determinación de conclusiones, el propósito comunicativo y el contraargumento. Después el docente señala que socialicen su resultado para consolidar el aprendizaje.
Reflexionamos sobre lo leído 25'
<ol style="list-style-type: none"> 10. El docente les recuerda que no basta inferir e interpretar la información, sino que también es necesario reflexionar y evaluarlo con distintos fines. Y pide que desarrollen las actividades 1 y 2 de la sección sobre la función de porciones del texto y uso de la información para sustentar opinión de terceros. 11. Mientras los estudiantes desarrollan las actividades, el docente monitorea y retroalimenta según las necesidades de los estudiantes. 12. Luego promueve la socialización de las respuestas pidiendo el fundamento de cómo llegaron a ellas. 13. Al término indica que desarrollen las actividades 3, 4 y 5 sobre la evaluación del efecto del texto en el lector, la aplicación de la información en otros contextos y la evaluación de la forma del texto. De igual manera, el docente monitorea, retroalimenta y hace que los estudiantes socialicen los resultados.
Metalectura 10'
El docente plantea progresivamente las preguntas de la metalectura y va escuchando las participaciones de los estudiantes. Al final comenta que este proceso ayuda al lector a tomar

conciencia de cómo aprendió, de las fortalezas que tuvo y de las dificultades que afrontó y que esa toma de conciencia le permite reforzar lo aprendido.

Materiales

Módulo 4 del programa Lectores críticos

Sesión de intervención N° 15

Competencia: Comprende textos escritos

Capacidades y desempeños

Obtiene información del texto escrito

- Localiza información relevante y complementaria.

Infiere información del texto

- Deduce el tema, la opinión y el propósito comunicativo del texto al hacer una lectura intertextual.
- Deduce los argumentos que sustentan la opinión de los autores al hacer una lectura intertextual.
- Deduce relaciones lógicas entre las ideas del texto.
- Establece diferencias y semejanzas al hacer una lectura intertextual.
- Establece conclusiones a partir de lo leído.

Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información

- Evalúa información para sustentar opinión de terceros.
- Reflexiona y evalúa sobre el efecto de los textos en el lector al hacer una lectura intertextual.

Secuencia de la sesión

Nos preparamos para leer 20'

1. El docente saluda a los estudiantes y fomenta un diálogo a través de las siguientes preguntas con la intención de no perder de vista el reto del módulo: ¿Qué tipo de texto leyeron en las sesiones anteriores de este módulo? ¿Con qué propósito? ¿Qué posturas sobre el libro digital y físico conocieron en las lecturas anteriores?
2. Luego, informa que la sesión estará centrada en la lectura de dos textos “Por qué prefiero leer en papel, aunque sea más caro” y “Leyendo libros en papel”
3. a partir de la estrategia intertextual.
4. Indica a los estudiantes que individualmente desarrollen las actividades de la sección **Nos preparamos para Leer**.
5. Al término de la actividad el docente solicita a algunos que compartan sus predicciones. Y les recuerda que las predicciones son supuestos que ayudan a “dialogar con el texto”. Asimismo, les pide que lean lo que dice el personaje guía.

Leemos activamente 15'

6. El docente indica que realicen una lectura silenciosa y global de los dos textos “propuestos y que relacionen con los saberes activados y las predicciones formuladas (actividad **a**).
7. El docente pide a los estudiantes que voluntariamente compartan la corroboración de sus predicciones y de qué manera les ayudó a interactuar con el texto.
8. Al término, pide que releen los textos subrayando la opinión del autor y los argumentos y que después los esquematicen parafraseándolos en el esquema que se encuentra al lado del texto (actividad **b** y **c**).
9. El docente solicita que socialicen su esquema y consolida el aprendizaje señalando la importancia de sistematizar los argumentos ya que eso permitirá que más adelante puedan usar como argumento o contraargumento cuando les toque adoptar una postura sobre el tema.

Inferimos y reflexionamos sobre lo leído 45'

10. El docente solicita que desarrollen la actividad **1** relacionado a la deducción del tema, postura y propósito de ambos textos. Después, socializan sus resultados y el docente retroalimenta de ser necesario.

11. Luego el docente señala que desarrollen las actividades **2,3, 4, 5 y 6** respecto a la deducción de relaciones lógicas, semejanzas y diferencias entre ambos textos, conclusiones y el uso de la información del texto para sustentar la opinión de terceros y efecto del texto en el lector. De igual manera, fomenta la socialización de cada una de las actividades.
12. El docente finaliza la sección invocando a que los aspectos trabajados los incorporen como parte de su estrategia de lectura en otras situaciones que vayan a leer.

Metalectura 10'

El docente plantea progresivamente las preguntas de la metalectura y va escuchando las participaciones de los estudiantes. Al final comenta que este proceso ayuda al lector a tomar conciencia de cómo aprendió, de las fortalezas que tuvo y de las dificultades que afrontó y que esa toma de conciencia le permite reforzar lo aprendido.

Materiales

Módulo 4 del programa Lectores críticos

Sesión de intervención N° 16

Competencia: Comprende textos escritos

Capacidades y desempeños

Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información

- Aplica la información del texto en otros contextos (foro).

Secuencia de la sesión

10. El docente les indica que llegó el momento de cumplir el reto del módulo: expresar su postura sobre los libros digitales versus los libros físicos.
11. Les recuerda que en las sesiones anteriores leyeron diversos textos argumentativos con posturas a favor y en contra y que dichos textos les servirá como fuente de información para que utilicen los contenidos en función a la postura que ellos adoptarán en el foro a realizarse.
12. Indica a los estudiantes que primero organicen su participación:
 - d) Determinan su opinión (actividad 1).
 - e) Relee los textos que se alinean a su postura (actividad 2).
 - f) Seleccionan de dichos textos los argumentos que sustentan su opinión y lo sistematizan en un esquema (actividad 3).
13. El docente solicita que se formen en círculo y comunica que hará de moderador del foro.
14. El docente en su calidad de moderador brinda las normas de participación:
 - Levantar la mano para pedir la palabra.
 - Escuchar al que tiene uso de la palabra.
 - Respetar el tiempo asignado de participación.
 - Replicar al oponente con lenguaje respetuoso.
15. El docente dirige el foro asegurándose de que todos los estudiantes participen.
16. El docente plantea entrega un papel impreso con preguntas que promueven la metacognición:
 - ¿De qué manera me ayudaron los textos leídos a formar mi opinión sobre el uso del libro digital y físico?
 - ¿Cómo la información que leí en este módulo me ayudaron a participar en el foro?
 - ¿En qué otras situaciones puedo utilizar la información de los textos leídos?
 - ¿Qué es lo que más me gustó de este módulo?
17. Los estudiantes responden y algunos socializan su respuesta de manera oral.
18. La docente felicita a los estudiantes por el reto cumplido.

Materiales

Módulo 4 del programa Lectores críticos

Sesión de intervención N° 17
Competencia: Comprende textos escritos
Capacidades y desempeños
Obtiene información del texto escrito
<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante y complementaria.
Infiere información del texto
<ul style="list-style-type: none"> • Deduce el tema, la opinión del autor y el propósito comunicativo del texto. • Establece los argumentos que sustentan la opinión del autor. • Establece relaciones lógicas entre las ideas del texto. • Extrae conclusiones a partir del contenido del texto.
Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información
<ul style="list-style-type: none"> • Opina sobre el contenido del texto. • Explica la función o el aporte de porciones del texto al sentido global. • Evalúa la información del texto para sustentar opiniones de terceros. • Aplica la información del texto en otros contextos.
Secuencia de la sesión
Presentación de la situación significativa del módulo 10'
<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente indica a los estudiantes que lean el caso correspondiente al módulo de refuerzo 2. Luego, dirige un diálogo sobre el caso propuesto a partir de las preguntas del recuadro <i>Conversamos</i>. 3. El docente pregunta: ¿Qué reto se les plantea en este módulo? Y a partir de lo dicho por los estudiantes promueve la necesidad de lectura de textos argumentativos para el cumplimiento de dicho reto. 4. Luego, presenta los aprendizajes que se espera lograr al final del módulo.
Nos preparamos para leer 10'
<ol style="list-style-type: none"> 5. El docente señala que determinen su propósito de lectura teniendo en cuenta el reto planteado. Asimismo, que escriban sus saberes previos respecto a todo aquello que conozcan sobre inteligencia artificial. 6. El docente pide que lean la información solicita que lean el título del texto a leer "Científicos advierten sobre los peligros de la inteligencia artificial" y que escriban a partir de este sus predicciones de lectura. Después les recuerda que las ideas que se generan a partir de este título funcionan como supuestos, que no son correctos ni incorrectos, pero que ayudan a generar ideas para dialogar con el texto mientras se lee y así facilitar su competencia lectora.
Leemos activamente 15'
<ol style="list-style-type: none"> 7. El docente presenta la sección Leemos activamente y pide a los estudiantes que realicen una lectura silenciosa y que, durante esta, relacionen el contenido con los saberes que activaron y las predicciones que formularon. 8. El docente señala que realizarán una segunda lectura de ambos textos con su dirección con la finalidad de que subrayen la información relevante. Luego lo ejecuta y conforme van leyendo formula la pregunta ¿De qué se habla en el párrafo? ¿Qué es lo más importante que se dice de eso?
Releemos el texto para inferir e interpretar 25'
<ol style="list-style-type: none"> 9. El docente presenta la sección Releemos el texto para inferir e interpretar e indica que desarrollen las actividades 1 y 2. Recuerda que el tema del texto está presenta a lo largo de todo el texto (recurrencia) y que la opinión es lo que piensa el autor. Luego pide a dos estudiantes que socialicen sus resultados. Y refuerza comentando que tema y opinión están estrechamente relacionados ya que no hay opinión sin tema. 10. El docente recuerda que la validez de una opinión está sustentada en argumentos por lo que es necesario determinarlos para evaluar la efectividad de lo que opina el autor. Y les pide

<p>que esquematicen los argumentos (actividad 3) y que se apoyen en el subrayado que hicieron en su segunda lectura.</p> <p>11. El docente recuerda que todo texto fue escrito con la intención de comunicar, por lo que es necesario saber cuál es propósito comunicativo del texto leído. Los estudiantes van interviniendo expresando oralmente y al final en conjunto se determina dicho propósito (actividad 4).</p> <p>12. El docente indica que parte de la competencia lectora es determinar las relaciones lógicas entre las ideas del texto ya que permiten construir significados mientras se va leyendo. Y les solicita que completen el cuadro (actividad 5) sobre ese aspecto. Luego plantea la pregunta a manera de reflexión: ¿De qué manera contribuyen las relaciones lógicas que determinaron en el sentido del texto?</p> <p>13. El docente señala que los lectores competentes construyen ideas propias a partir de lo leído por lo que es momento de construir conclusiones sobre el texto (actividad 6). Se lee un fragmento del texto presentado en el módulo y en conjunto se elabora una conclusión. Luego cada estudiante a partir de lo todo el texto escribe dos conclusiones, luego las comparten.</p>
<p>Reflexionamos sobre lo leído 20'</p>
<p>14. El docente presenta la tercera sección Reflexionamos sobre lo leído. Par ello indica como lectores tomarán distinta del texto para evaluarlo. Y les solicita que desarrollen la actividad 1 y 2 sobre la función de porciones del texto y la sustentación de la opinión de terceros; y sugiere que se apoyen en el subrayado de ideas que hicieron. Luego pide que socialicen sus resultados y retroalimenta según sea necesario.</p> <p>15. Al término, los estudiantes socializan oralmente los resultados y el docente retroalimenta para consolidar la competencia lectora.</p> <p>16. Les dice que ahora les toca el turno de que opinen sobre el contenido del texto (actividad 3) y que apliquen la información del texto en otros contextos (actividad 4). Al término, indica a algunos estudiantes que lean sus resultados y consolida indicando que ambos aspectos pueden aplicarlos como estrategia lectora cuando lean otros textos.</p>
<p>Metalectura 10'</p>
<p>El docente plantea progresivamente las preguntas de la metalectura y va escuchando las participaciones de los estudiantes. Al final comenta que este proceso ayuda al lector a tomar conciencia de cómo aprendió, de las fortalezas que tuvo y de las dificultades que afrontó y que esa toma de conciencia le permite reforzar lo aprendido.</p>
<p>Materiales</p>
<p>Módulo de refuerzo del programa <i>Lectores críticos</i></p>

<p>Sesión de intervención N° 18</p>
<p>Competencia: Comprende textos escritos</p>
<p>Capacidades y desempeños</p>
<p>Obtiene información del texto escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante y complementaria.
<p>Infiere información del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deduce el tema y la opinión del autor. • Deduce los argumentos que sustentan la opinión del autor. • Deduce conclusiones a partir de una lectura intertextual. • Establece relaciones de semejanzas al hacer una lectura intertextual.
<p>Reflexiona sobre el contenido y la forma de la información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opina sobre el contenido del texto. • Aplica la información del texto en otros contextos al hacer una lectura intertextual. • Evalúa aspectos formales del texto como paréntesis y cursiva.
<p>Secuencia de la sesión</p>
<p>Nos preparamos para leer 15'</p>

1. El docente saluda a los estudiantes y fomenta un diálogo a través de las siguientes preguntas con la intención de no perder de vista el reto del módulo: ¿Sobre qué tema giran los textos de este módulo? ¿Con qué propósito se están leyendo? ¿Qué postura sobre la inteligencia artificial conocieron en la sesión anterior?
2. Luego, informa que la sesión estará centrada en la lectura de dos textos y que por ello aplicarán la estrategia de lectura intertextual. Y que para ello se preparan a través de la determinación de su propósito de lectura, la activación de sus saberes previos y la formulación de predicciones según las indicaciones de su módulo e indica desarrollen las actividades de la sección **Nos preparamos para Leer**.
3. Al término de la actividad el docente solicita a algunos que compartan sus predicciones. Y les recuerda que las predicciones son supuestos que ayudan a “dialogar con el texto”.

Leemos activamente 30'

4. El docente indica que realicen en forma individual una lectura silenciosa y global de los dos textos “propuestos y que relacionen con los saberes activados y las predicciones formuladas (actividad 1).
5. El docente pide a los estudiantes que voluntariamente compartan la corroboración de sus predicciones y que comenten de qué manera les ayudó a interactuar con el texto.
6. El docente señala que realizarán una segunda lectura de ambos textos con su dirección con la finalidad de que subrayen la información relevante. Luego lo ejecuta y conforme van leyendo formula la pregunta ¿De qué se habla en el párrafo? ¿Qué es lo más importante que se dice de eso?

Releemos el texto para inferir e interpretar 20'

7. El docente solicita que desarrollen la actividad **1** sobre la deducción de la postura del autor de cada texto sobre el tema. Luego indica que algunos socialicen sus respuestas y según sea el caso retroalimenta.
8. El docente señala que desarrollen la actividad **2** sobre la esquematización de los argumentos de cada autor y expliquen cuál de los dos tiene más efectividad en su sustento.
9. Luego les pide que desarrollen la actividad **3** sobre la elaboración de una conclusión a partir de la lectura intertextual.
10. El docente finaliza la sección invocando a que los aspectos trabajados los incorporen como parte de su estrategia de lectura en otras situaciones que vayan a leer.

Reflexionamos sobre lo leído 15'

11. El docente señala que es el momento de evaluar la información de los textos leídos y que para ese fin desarrollen la actividad **1** y **2** de esta sección. Al término solicita que socialicen sus respuestas y retroalimenta según sea necesario.
12. El docente indica que escriban un comentario breve sobre qué utilidad le puedan al contenido de los textos leídos. Luego pide que algunos lean su comentario. Después el docente explica que la lectura de un texto no debe quedarse ahí, sino que esta debe tener un uso en la vida del lector.

Metalectura 10'

El docente plantea progresivamente las preguntas de la metalectura y va escuchando las participaciones de los estudiantes. Al final comenta que este proceso ayuda al lector a tomar conciencia de cómo aprendió, de las fortalezas que tuvo y de las dificultades que afrontó y que esa toma de conciencia le permite reforzar lo aprendido.

Materiales

Módulo de refuerzo del programa Lectores críticos

3.1 Resumen de actividades

Módulo lector 1: La vida o la muerte				Sesión de intervención N° 01			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
15'		Los saberes previos La predicción El propósito de lectura	Nos preparamos para leer	1. Se formula preguntas para activar saberes previos, predicciones y determinar el propósito de lectura	Diálogo	Módulo lector 1	Observación de la participación
40'	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Información relevante Información complementaria El tema La postura del autor Los argumentos Relaciones lógicas entre las ideas Deducción de significados	Leemos activamente	2. Se realiza una lectura global del texto "No al juego de la muerte" para relacionar con los saberes y corroborar predicciones. 3. Se realiza una lectura dirigida a través de preguntas para obtener información relevante y complementaria 4. Se releo el texto de manera dirigida a través de preguntas para inferir: tema, opinión del autor, argumentos, deducción de significados y relaciones entre las ideas.	Lectura global y silenciosa Lectura dirigida Participación activa	Módulo lector 1	Respuestas a la preguntas
25'	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito. 	Opinión sobre el contenido Función de porciones del texto Efecto del texto Uso de información	Reflexionamos sobre lo leído	5. Desarrollo de actividades de reflexión y evaluación sobre opinión sobre el contenido, explicación de función de porciones del texto, efecto del texto y uso de información en otros contextos. 6. Socialización de resultados	Relectura por partes Contestación de preguntas Puesta en común	Módulo lector 1	Respuestas a las preguntas
10'		Metacognición de lectura	Metalectura	7. Se reflexiona sobre el proceso lector.	Diálogo		

Módulo lector 1: La vida o la muerte				Sesión de intervención N° 02			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
15'	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Los saberes previos La predicción El propósito de lectura	Nos preparamos para leer	1. Se formula preguntas para activar saberes previos, predicciones y determinar el propósito de lectura	Diálogo	Módulo lector 1	Observación de la participación
40'		Información relevante Información complementaria El tema La opinión del autor Los argumentos y contraargumentos Conclusiones a partir de lo leído Relación de semejanza y diferencia entre dos textos	Leemos activamente	2. Se realiza una lectura global del texto "Un asunto de justicia social" para relacionar con los saberes y corroborar predicciones. 3. Se realiza una lectura dirigida a través de preguntas para obtener información relevante y complementaria 4. Se relea el texto de manera dirigida a través de preguntas para inferir: tema, la postura del autor, los argumentos, contraargumentos, conclusiones y relaciones de semejanzas y diferencias con el texto de la sesión 1.	Lectura global y silenciosa Lectura dirigida Participación activa	Módulo lector 1	Respuestas a la preguntas
25'	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito. 	Opinión sobre el contenido Función de porciones del texto Efecto del texto Uso de información en otros contextos	Reflexionamos sobre lo leído	5. Desarrollo de actividades de reflexión y evaluación sobre opinión sobre el contenido, explicación de función de porciones del texto, efecto del texto y uso de información en otros contextos. 6. Socialización de resultados	Relectura por partes Contestación de preguntas Puesta en común	Módulo lector 1	Respuestas a las preguntas
10'		Reflexión sobre el proceso lector	Metalectura	7. Se reflexiona sobre el proceso lector.	Diálogo	Módulo lector 1	

Módulo lector 1: La vida o la muerte				Sesión de intervención N° 03			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
15'	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Los saberes previos La predicción El propósito de lectura	Nos preparamos para leer	1. Se formula preguntas para activar saberes previos, predicciones y determinar el propósito de lectura	Diálogo	Módulo lector 1	Observación de la participación
40'		Información relevante Información complementaria El tema Propósito comunicativo La opinión del autor Los argumentos	Leemos activamente	2. Se realiza una lectura global del texto "Despenalizar el aborto" y "Mi juramento de médico" para relacionar con los saberes y corroborar predicciones. 3. Se realiza una lectura dirigida para subrayar expresiones que indican la opinión del autor. 4. Se relee el texto de manera dirigida para esquematizar los argumentos de cada texto.	Lectura intertextual global y silenciosa Lectura dirigida Participación activa	Módulo lector 1	Respuestas a la preguntas
25'	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito. 	Efecto del texto	Reflexionamos sobre lo leído	5. Se dialoga para evaluar comparativamente el efecto de cada uno de los textos.	Contestación de pregunta	Módulo lector 1	Respuestas a las preguntas
10'		Reflexión sobre el proceso lector	Metalectura	6. Se reflexiona sobre el proceso lector.	Diálogo	Módulo lector 1	

Módulo lector 1: La vida o la muerte				Sesión N° 04			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
30'	Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito.	Postura y argumentos sobre el tema del aborto	Preparación de la participación en el debate	1. Organización de su participación en el foro: determinación de su postura a favor o en contra del aborto. 2. Relectura de los textos que coinciden con la postura seleccionada. 3. Esquematización de sus argumentos a partir de los textos seleccionados.	Relectura Esquematización	Módulo lector 1	Esquema con opinión y argumentos Participación en el debate
45'		Uso de la información de los textos leídos en un debate	Ejecución del debate	4. Participación ordenada y respetuosa en el foro expresando su opinión y argumentos.	Diálogo	Módulo lector 1	
15'		Metacognición	Metalectura	5. Preguntas de reflexión metacognitiva sobre el módulo lector.			

Módulo lector 2: Transgénicos sí o no				Sesión de intervención N° 05			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
15'	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Los saberes previos La predicción El propósito de lectura	Nos preparamos para leer	1. Se formula preguntas para activar saberes previos, predicciones y determinar el propósito de lectura	Diálogo	Módulo lector 2	Observación de la participación
40'		Información relevante Información complementaria El tema La opinión del autor Los argumentos Los contraargumentos Relaciones lógicas entre las ideas Deducción de significados Deducción de conclusiones	Leemos activamente	2. Se realiza una lectura global del texto “¿Por qué al Perú no le conviene los transgénicos?” para relacionar con los saberes y corroborar predicciones. 3. Se realiza una lectura dirigida a través de preguntas para obtener información relevante y complementaria 4. Se relee el texto de manera dirigida a través de preguntas para inferir: tema, opinión del autor, argumentos, contraargumentos, relaciones lógicas, deducción de significados y conclusiones.	Lectura global y silenciosa Lectura dirigida Participación activa	Módulo lector 2	Respuestas a la preguntas
25'	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito. 	Opinión sobre el contenido Función de porciones del texto Evaluación de información para sustentar opinión de terceros	Reflexionamos sobre lo leído	5. Desarrollo de actividades de reflexión y evaluación sobre opinión sobre el contenido, explicación de función de porciones del texto y evaluación de información para sustentar opinión de terceros. 6. Socialización de resultados	Relectura por partes Contestación de preguntas Puesta en común	Módulo lector 2	Respuestas a las preguntas
10'		Metacognición de lectura	Metalectura	7. Se reflexiona sobre el proceso lector.	Diálogo		

Módulo lector 2: Transgénicos sí o no				Sesión de intervención N° 06			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
15'		Los saberes previos La predicción El propósito de lectura	Nos preparamos para leer	1. Se formula preguntas para activar saberes previos, predicciones y determinar el propósito de lectura	Diálogo	Módulo lector 2	Observación de la participación
40'	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Información relevante Información complementaria El tema La opinión del autor Los argumentos Los contraargumentos Estructura textual	Leemos activamente	2. Se realiza una lectura global del texto “¿Por qué al Perú no le conviene los transgénicos?” para relacionar con los saberes y corroborar predicciones. 3. Se realiza una lectura dirigida a través de preguntas para obtener información relevante y complementaria 4. Se relee el texto de manera dirigida a través de preguntas para inferir: tema, opinión del autor, argumentos, contraargumentos y estructura textual.	Lectura global y silenciosa Lectura dirigida Participación activa	Módulo lector 2	Respuestas a la preguntas
25'	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito. 	Función de porciones del texto Evaluación de información para sustentar opinión de terceros Uso de información en otros contextos Evaluación de un aspecto formal (cursiva)	Reflexionamos sobre lo leído	5. Desarrollo de actividades de reflexión y evaluación sobre explicación de función de porciones del texto y evaluación de información para sustentar opinión de terceros, aplicación en otros contextos y evaluación aspecto formal. 6. Socialización de resultados	Relectura por partes Contestación de preguntas Puesta en común	Módulo lector 2	Respuestas a las preguntas
10'		Metacognición de lectura	Metalectura	7. Se reflexiona sobre el proceso lector.	Diálogo		

Módulo lector 2: Transgénicos sí o no				Sesión de intervención N° 07			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
15'		Los saberes previos La predicción El propósito de lectura	Nos preparamos para leer	1. Se formula preguntas para activar saberes previos, predicciones y determinar el propósito de lectura.	Diálogo	Módulo lector 2	Observación de la participación
40'	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Información relevante Información complementaria La opinión del autor Los argumentos Deducción de significados Relaciones lógicas entre las ideas Semejanza y diferencia entre dos textos Conclusiones a partir de lo leído.	Leemos activamente	2. Se realiza una lectura global del texto "Mamá no quiero ser sibarita" y "Ciencia con sabor a Per" para relacionar con los saberes y corroborar predicciones. 3. Se realiza una lectura dirigida para subrayar expresiones que indican la opinión del autor. 4. Se relee el texto de manera dirigida para esquematizar los argumentos de cada texto.	Lectura intertextual global y silenciosa Lectura dirigida Participación activa	Módulo lector 2	Respuestas a la preguntas
25'	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito. 	Efecto del texto	Reflexionamos sobre lo leído	5. Se dialoga para evaluar comparativamente el efecto de cada uno de los textos.	Contestación de pregunta	Módulo lector 2	Respuestas a las preguntas
10'		Reflexión sobre el proceso lector	Metalectura	6. Se reflexiona sobre el proceso lector.	Diálogo	Módulo lector 2	

Módulo lector 2: Transgénicos sí o no				Sesión de intervención N° 08			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
30'	Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito.	Postura y argumentos sobre los transgénicos	Preparación para la participación en el foro	1. Organización de su participación en el foro: determinación de su postura sobre el uso de los transgénicos. 2. Relectura de los textos que coinciden con la postura seleccionada. 3. Esquematización de sus argumentos a partir de los textos seleccionados.	Relectura Esquematización	Módulo lector 1	Esquema con opinión y argumentos Participación en el foro
45'		Uso de la información de los textos leídos en un foro	Ejecución del foro	4. Participación ordenada y respetuosa en el foro expresando su opinión y argumentos.	Diálogo	Módulo lector 1	
15'		Metacognición	Metalectura	5. Preguntas de reflexión metacognitiva sobre el módulo lector.			



Módulo lector 3: La publicidad y su influencia				Sesión de intervención N° 09			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
15'		Los saberes previos La predicción El propósito de lectura	Nos preparamos para leer	1. Se formula preguntas para activar saberes previos, predicciones y determinar el propósito de lectura	Diálogo	Módulo lector 3	Observación de la participación
40'	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Información relevante Información complementaria El tema y los subtemas La opinión del autor Los argumentos Relaciones lógicas entre las ideas Conclusiones a partir de lo leído	Leemos activamente	2. Se realiza una lectura global del texto "Cómo te manipulan con la publicidad" para relacionar con los saberes y corroborar predicciones. 3. Se realiza una lectura dirigida a través de preguntas para obtener información relevante y complementaria 4. Se relee el texto de manera dirigida a través de preguntas para inferir: tema, subtemas, opinión del autor, argumentos, relaciones entre las ideas, conclusiones.	Lectura global y silenciosa Lectura dirigida Participación activa	Módulo lector 3	Respuestas a la preguntas
25'	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito. 	Opinión sobre el contenido Función de porciones del texto Evaluación de información para sustentar opinión de terceros Evaluación de un aspecto formal (cursiva)	Reflexionamos sobre lo leído	5. Desarrollo de actividades de reflexión y evaluación sobre opinión sobre el contenido, explicación de función de porciones del texto, evaluación de información para sustentar opinión de terceros y evaluación de un aspecto formal. 6. Socialización de resultados	Relectura por partes Contestación de preguntas Puesta en común	Módulo lector 3	Respuestas a las preguntas
10'		Metacognición de lectura	Metalectura	7. Se reflexiona sobre el proceso lector.	Diálogo		

Módulo lector 3: La publicidad y su influencia				Sesión de intervención N° 10			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
15'		Los saberes previos La predicción El propósito de lectura	Nos preparamos para leer	1. Se formula preguntas para activar saberes previos, predicciones y determinar el propósito de lectura	Diálogo	Módulo lector 3	Observación de la participación
40'	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Información relevante Información complementaria El tema y propósito comunicativo La opinión del autor Los argumentos Relaciones lógicas entre las ideas	Leemos activamente	2. Se realiza una lectura global del texto "La publicidad televisiva en el Perú" para relacionar con los saberes y corroborar predicciones. 3. Se realiza una lectura dirigida a través de preguntas para obtener información relevante y complementaria 4. Se relee el texto de manera dirigida a través de preguntas para inferir: tema, propósito, opinión del autor, argumentos, relaciones entre las ideas.	Lectura global y silenciosa Lectura dirigida Participación activa	Módulo lector 3	Respuestas a la preguntas
25'	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito. 	Función de porciones del texto Evaluación de información para sustentar opinión de terceros El efecto del texto Uso de información en otros contextos	Reflexionamos sobre lo leído	5. Desarrollo de actividades de reflexión y evaluación sobre explicación de función de porciones del texto, evaluación de información para sustentar opinión de terceros, efecto del texto y uso de información en otros contextos. 6. Socialización de resultados	Relectura por partes Contestación de preguntas Puesta en común	Módulo lector 3	Respuestas a las preguntas
10'		Metacognición de lectura	Metalectura	7. Se reflexiona sobre el proceso lector.	Diálogo	Módulo lector 3	

Módulo lector 3: La publicidad y su influencia				Sesión de intervención N° 11			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
15'		Los saberes previos La predicción El propósito de lectura	Nos preparamos para leer	1. Se formula preguntas para activar saberes previos, predicciones y determinar el propósito de lectura.	Diálogo	Módulo lector 3	Observación de la participación
40'	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Información relevante Información complementaria El tema La opinión del autor El propósito comunicativo Relaciones lógicas entre las ideas Semejanza y diferencia entre dos textos Conclusiones a partir de lo leído	Leemos activamente	2. Se realiza una lectura global del texto "La sociedad del hiperconsumo" y "Saga Falabella y el nudo atado" para relacionar con los saberes y corroborar predicciones. 3. Se realiza una lectura dirigida para subrayar expresiones que indican la opinión del autor y sus argumentos 4. Se esquematiza la estructura de cada texto a partir del subrayado. 5. Se desarrolla actividades para inferir comparativamente el tema, la opinión y el propósito, la determinación de las relaciones entre las ideas y las conclusiones que se desprenden.	Lectura intertextual global y silenciosa Lectura dirigida Participación activa	Módulo lector 3	Respuestas a la preguntas
25'	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito. 	Efecto del texto	Reflexionamos sobre lo leído	6. Se dialoga para evaluar comparativamente el efecto de cada uno de los textos.	Contestación de pregunta	Módulo lector 3	Respuestas a las preguntas
10'		Reflexión sobre el proceso lector	Metalectura	7. Se reflexiona sobre el proceso lector.	Diálogo	Módulo lector 3	

Módulo lector 3: La publicidad y su influencia				Sesión de intervención N° 12			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
30'	Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito.	Postura y argumentos sobre el tema la publicidad y su influencia	Preparación para la participación en la mesa redonda	1. Organización de su participación en el foro: determinación de su postura sobre la publicidad y su influencia. 2. Relectura de los textos que coinciden con la postura seleccionada. 3. Esquematización de sus argumentos a partir de los textos seleccionados.	Relectura Esquematización	Módulo lector 3	Esquema con opinión y argumentos Participación en la mesa redonda
45'		Uso de la información de los textos leídos en una mesa redonda	Ejecución de la mesa redonda	4. Participación ordenada y respetuosa en la mesa redonda expresando su opinión y argumentos.	Diálogo	Módulo lector 3	
15'		Metacognición	Metalectura	5. Preguntas de reflexión metacognitiva sobre el módulo lector.	Diálogo		

Módulo lector 4: Libro digital o físico				Sesión de intervención N° 13			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
15'		Los saberes previos La predicción El propósito de lectura	Nos preparamos para leer	1. Se formula preguntas para activar saberes previos, predicciones y determinar el propósito de lectura	Diálogo	Módulo lector 4	Observación de la participación
40'	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Información relevante Información complementaria El tema La opinión del autor Los argumentos Relaciones lógicas entre las ideas Deducción de significados	Leemos activamente	2. Se realiza una lectura global del texto "Ebooks vs libros de papel: las muchas ventajas del libro impreso" para relacionar con los saberes y corroborar predicciones. 3. Se realiza una lectura dirigida a través de preguntas para obtener información relevante y complementaria 4. Se relee el texto de manera dirigida a través de preguntas para inferir: tema, opinión del autor, argumentos, relación entre las ideas y deducción de significados	Lectura global y silenciosa Lectura dirigida Participación activa	Módulo lector 4	Respuestas a la preguntas
25'	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito. 	Opinión sobre el contenido Función de porciones del texto Efecto del texto Uso de información en otros contextos	Reflexionamos sobre lo leído	5. Desarrollo de actividades de reflexión y evaluación sobre opinión sobre el contenido, explicación de función de porciones del texto, el efecto del texto y uso de la información. 6. Socialización de resultados	Relectura por partes Contestación de preguntas Puesta en común	Módulo lector 4	Respuestas a las preguntas
10'		Metacognición de lectura	Metalectura	7. Se reflexiona sobre el proceso lector.	Diálogo		

Módulo lector 4: Libro digital o físico				Sesión de intervención N° 14			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
15'	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Los saberes previos La predicción El propósito de lectura	Nos preparamos para leer	1. Se formula preguntas para activar saberes previos, predicciones y determinar el propósito de lectura	Diálogo	Módulo lector 4	Observación de la participación
40'		Información relevante Información complementaria El tema La opinión del autor Los argumentos Los contraargumentos Conclusiones a partir de lo leído Semejanza y diferencia entre dos textos	Leemos activamente	2. Se realiza una lectura global del texto "El libro digital" para relacionar con los saberes y corroborar predicciones. 3. Se realiza una lectura dirigida a través de preguntas para obtener información relevante y complementaria 4. Se relee el texto de manera dirigida a través de preguntas para inferir: tema, opinión del autor, argumentos, contraargumentos, conclusiones a partir de lo leído y semejanza y diferencia entre dos textos.	Lectura global y silenciosa Lectura dirigida Participación activa	Módulo lector 4	Respuestas a la preguntas
25'	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito. 	Opinión sobre el contenido Función de porciones del texto Efecto del texto Uso de información en otros contextos	Reflexionamos sobre lo leído	5. Desarrollo de actividades de reflexión y evaluación sobre opinión sobre el contenido, explicación de función de porciones del texto, el efecto del texto y uso de la información. 6. Socialización de resultados	Relectura por partes Contestación de preguntas Puesta en común	Módulo lector 4	Respuestas a las preguntas
10'		Metacognición de lectura	Metalectura	7. Se reflexiona sobre el proceso lector.	Diálogo		

Módulo lector 4: Libro digital o físico				Sesión de intervención N° 15			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
15'		Los saberes previos La predicción El propósito de lectura	Nos preparamos para leer	1. Se formula preguntas para activar saberes previos, predicciones y determinar el propósito de lectura 2.	Diálogo	Módulo lector 4	Observación de la participación
40'	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Información relevante Información complementaria El tema La opinión del autor El propósito comunicativo Los argumentos Deducción de relaciones lógicas Diferencias y semejanzas entre dos textos Conclusiones a partir de lo leído	Leemos activamente	3. Se realiza una lectura global del texto "Por qué prefiero leer en papel, aunque sea más caro" y "Leyendo libros en papel" para relacionar con los saberes y corroborar predicciones. 4. Se realiza una lectura dirigida para subrayar expresiones que indican la opinión del autor y sus argumentos 5. Se esquematiza la estructura de cada texto a partir del subrayado. 6. Se desarrolla actividades para inferir comparativamente el tema, la opinión y el propósito, relaciones lógicas, semejanzas y diferencias y conclusiones a partir de lo leído.	Lectura intertextual global y silenciosa Lectura dirigida Participación activa	Módulo lector 4	Respuestas a la preguntas
25'	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito. 	Evaluación de información para sustentar opinión de terceros Efecto del texto en el lector	Reflexionamos sobre lo leído	7. Se dialoga para evaluar la información para sustentar la opinión de terceros y el efecto de los textos.	Contestación de pregunta	Módulo lector 4	Respuestas a las preguntas
10'		Reflexión sobre el proceso lector	Metalectura	8. Se reflexiona sobre el proceso lector.	Diálogo	Módulo lector 4	

Módulo lector 4: Libro digital o físico				Sesión de intervención N° 16			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
30'	Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito.	Postura y argumentos sobre el tema del libro físico o digital	Preparación para la participación en el foro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de su participación en el foro: determinación de su postura sobre la lectura en libro físico o digital. 2. Relectura de los textos que coinciden con la postura seleccionada. 3. Esquematización de sus argumentos a partir de los textos seleccionados. 	Relectura Esquematización	Módulo lector 4	Esquema con opinión y argumentos
45'		Uso de la información de los textos leídos en un foro	Ejecución del foro	<ol style="list-style-type: none"> 5. Participación ordenada y respetuosa en la mesa redonda expresando su opinión y argumentos. 	Diálogo	Módulo lector 4	Participación en el foro
15'		Metacognición	Metalectura	<ol style="list-style-type: none"> 6. Preguntas de reflexión metacognitiva sobre el módulo lector. 7. 	Diálogo		

Módulo de refuerzo: La inteligencia artificial				Sesión de intervención N° 17			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
15'		Los saberes previos La predicción El propósito de lectura	Nos preparamos para leer	1. Se formula preguntas para activar saberes previos, predicciones y determinar el propósito de lectura	Diálogo	Módulo de refuerzo	Observación de la participación
40'	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Información relevante Información complementaria El tema La opinión del autor Propósito comunicativo Los argumentos Relaciones lógicas entre las ideas Conclusiones a partir de lo leído	Leemos activamente	2. Se realiza una lectura global del texto "Científicos advierten sobre los peligros de la inteligencia artificial" para relacionar con los saberes y corroborar predicciones. 3. Se realiza una lectura dirigida a través de preguntas para obtener información relevante y complementaria 4. Se relee el texto de manera dirigida a través de preguntas para inferir: tema, opinión del autor, argumentos, relación entre las ideas y deducción de significados	Lectura global y silenciosa Lectura dirigida Participación activa	Módulo de refuerzo	Respuestas a la preguntas
25'	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito. 	Opinión sobre el contenido Función de porciones del texto Evaluación de la información para sustentar opinión de terceros Uso de información en otros contextos	Reflexionamos sobre lo leído	5. Desarrollo de actividades de reflexión y evaluación sobre opinión sobre el contenido, explicación de función de porciones del texto, evaluación de información para sustentar opinión de terceros y uso de la información. 6. Socialización de resultados	Relectura por partes Contestación de preguntas Puesta en común	Módulo de refuerzo	Respuestas a las preguntas
10'		Metacognición de lectura	Metalectura	7. Se reflexiona sobre el proceso lector.	Diálogo	Módulo de refuerzo	

Módulo de refuerzo: La inteligencia artificial				Sesión de intervención N° 18			
Tiempo	Capacidades	Contenido	Momentos	Actividades	Metodología	Recursos y materiales	Evaluación
15'		Los saberes previos La predicción El propósito de lectura	Nos preparamos para leer	1. Se formula preguntas para activar saberes previos, predicciones y determinar el propósito de lectura	Diálogo	Módulo de refuerzo	Observación de la participación
40'	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Información relevante Información complementaria El tema La opinión del autor Los argumentos Diferencias y semejanzas entre dos textos Conclusiones a partir de lo leído	Leemos activamente	2. Se realiza una lectura global del texto "Por qué prefiero leer en papel, aunque sea más caro" y "Leyendo libros en papel" para relacionar con los saberes y corroborar predicciones. 3. Se realiza una lectura dirigida para subrayar información relevante. 4. Se relee el texto por partes para desarrollar actividades para inferir comparativamente el tema, la opinión, los argumentos, las semejanzas y diferencias entre dos textos y conclusiones a partir de lo leído.	Lectura intertextual global y silenciosa Lectura dirigida Relectura por partes Participación activa	Módulo de refuerzo	Respuestas a las preguntas
25'	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto escrito. 	Opinión sobre el contenido Uso de información en otros contextos Evaluación de aspectos formales: paréntesis y cursiva	Reflexionamos sobre lo leído	5. Se desarrolla actividades para evaluar el uso de información en otros contextos, los aspectos formales y opinar sobre el contenido de los textos.	Contestación de pregunta	Módulo de refuerzo	Respuestas a las preguntas
10'		Reflexión sobre el proceso lector	Metalectura	6. Se reflexiona sobre el proceso lector.	Diálogo	Módulo de refuerzo	

IS LUMINE

**Módulo lector 1:
La vida o la muerte**

La vida o la muerte

Lee el siguiente caso:

Existen muchos países donde se han presentado proyectos de ley para la despenalización del aborto, entre ellos el Perú donde no se aprobó. Pero muchos creen que se debe volver a plantearlo y discutir el tema. Frente a este hecho surgen voces que están a favor y otros en contra de su aprobación. ¿Ustedes qué opinan?



Conversamos:

- ¿Qué sabes sobre el caso presentado?
- ¿Cuál sería tu postura sobre la penalización del aborto?
- ¿De qué manera crees que podrías formarte una opinión sustentada?

Reto

A continuación, te presentamos varios textos argumentativos sobre el tema planteado en el caso anterior con el fin de que a asumas el reto de que partir de las lecturas que realizarás adoptes una postura y la presentes a tus compañeros en un debate al final de este módulo.

¿Qué aprenderás?

- A localizar información relevante y complementaria en textos argumentativos sobre el aborto.
- A deducir el tema, los subtemas, el propósito comunicativo y estructura del texto argumentativo.
- A explicar la postura de diversos autores sobre el aborto los argumentos y contrargumentos que utiliza en su fundamentación.
- A inferir relaciones lógicas entre las ideas del texto y conclusiones que se desprenden de este. A opinar sobre el contenido del texto y la forma del texto
- A utilizar la información del texto para sustentar opiniones de terceros.
- A evaluar el efecto del texto en el lector y a aplicar la información en otros contextos.



Leemos 1

Nos preparamos para leer



Determinamos nuestro propósito de lectura: ¿Para qué voy a leer?

Propósito de lectura

Al leer lo hacemos guiados por un motivo: para estudiar, entretenerse, informarse, expresar una opinión, etc. Ser consciente del para qué voy a leer ayudará a dirigir la comprensión de un texto.

Activamos nuestros saberes previos: ¿Qué sé sobre el aborto?

Rol de los saberes previos

Son los conocimientos, experiencias que se adquiere a lo largo de la vida y a partir de los cuales se interpreta la realidad. Activarlos antes de leer ayuda a comprender mejor el texto.

Predecimos antes de leer

Lee el siguiente título:

No al juego de la muerte

A partir de este y tus saberes previos ¿de qué crees que va a tratar el texto? Anota todas las ideas que consideres

Anota en las ideas que consideres en forma de listado.

- _____
- _____
- _____
- _____

La predicción

Leer el título del texto y realizar predicciones de lectura permite generar ideas o supuestos que ayudan a “dialogar” con el texto mientras se lee.

Es importante que estas predicciones o hipótesis de lectura se someten a corroboración mientras se lee el texto.

Ahora, empieza a leer el texto. Y recuerda usar las ideas que generaste al activar tus saberes y al formular predicciones en tu lectura.



Leemos activamente



1. **Lee** el siguiente texto en silencio relacionando los saberes que activaste y corroborando tus predicciones.
2. **Lee** el texto haciendo un alto en cada número y **subraya** las respuestas a las preguntas para que localices información relevante en cada párrafo.

No al juego de la muerte

Gerardo Castillo Córdova

Ayer me hicieron una pregunta acorde con el momento político que estamos viviendo: ¿Debería el siguiente gobierno legalizar el aborto? Inmediatamente surcaron por mi cabeza muchísimas ideas, todas a favor de la vida humana. Pero hoy he decidido no decir más de lo mismo, hoy no repetiré los argumentos científicos y bioéticos que venimos expresando y explicando incansablemente desde siempre todos aquellos peruanos que defendemos la vida. **1**

Hoy no insistiré en que la vida humana empieza con la fecundación y no con la implantación, hoy no insistiré en que con los avances científicos actuales las razones para el aborto terapéutico no se sostienen, hoy no insistiré en que el aborto no soluciona nada y que lo empeora todo, tal como ya se ha demostrado en otros países.

Hoy quiero como médico y como peruano expresar argumentos que mi razón y mi conciencia me dictan. Tengo más de 25 años ejerciendo la medicina y me he encontrado durante este tiempo con todo tipo de situaciones, en una lucha constante entre la vida y la muerte de nuestros pacientes, para con muchísimo esfuerzo y con la ayuda de Dios lograr arrancar muchas vidas de las garras de la muerte. **2**

En el Perú no estamos para seguirle haciendo el juego a la muerte. Es momento de ser coherentes con nuestro país y con nosotros mismos. Y esta premisa es válida para todos los candidatos que disputan el sillón presidencial. Un buen presidente de nuestro país debe ser coherente y defender sus principios y los principios de muchos peruanos; debe ser valiente, aunque eso le signifique un enfrentamiento directo con las personas que defienden posiciones contrarias. El Estado Peruano constitucionalmente está obligado a defender la vida de los peruanos y no a promover la muerte; por lo tanto, no debe legalizar el aborto. **3**

Todos los días vemos cómo con un absoluto desprecio de la vida se asesina a muchos de nuestros compatriotas. Ustedes se preguntarán: ¿y eso que tiene que ver con el aborto? Pues tiene que ver y mucho. Sobre todo, cuando les vamos inculcando **subrepticamente** a nuevas generaciones que se puede matar sin problemas, que el aborto es como el pan del día, que ese ser humano tan pequeñito no vale nada, que vale menos que un perro que cayó al río y que un policía casi perdió la vida por salvarlo, que vale menos que la vida de esos pajaritos de la selva que son enjaulados y maltratados para traficar con ellos. Desde ningún punto de vista debemos continuar con ese empeño de hacerle el juego a la muerte, la sociedad peruana no está para ese tipo de juegos. **4**

Mi formación médica me obliga a defender la vida humana por encima de cualquier ideología y ese debe ser el principio que rija el buen desempeño de los profesionales de la salud de nuestro país. Debemos decidarnos a no seguir haciendo el juego a la muerte y probemos a defender la vida de manera real y efectiva, enfoquemos todo este tema desde el lado positivo e intentemos de una vez hacer las cosas de manera correcta.

Está demostrado que el aborto legalizado no va a ninguna parte. Decidámonos a defender la vida y la familia, unámonos todos, incluso los que están a favor del aborto. Intenten y miren la vida de una manera distinta y observemos los resultados que como país tendremos en los próximos años y en las nuevas generaciones. Nuestro Perú nos lo agradecerá. **5**

Castillo, G. (11 de marzo del 2016). *El Comercio* Recuperado de <https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/debate-deberia-siguiente-gobierno-legalizar-aborto-168769>

1. ¿De qué habla la pregunta a la que hace referencia el autor? ¿Según el autor, a qué estaban referidas las ideas que pasaron por su cabeza?

2. ¿Es la primera vez que el autor se pronuncia sobre el aborto? ¿Desde qué rol manifiesta que se va a expresar sobre el tema?

3. Según el autor, ¿qué es lo que debe ser válida para los candidatos? ¿A qué está obligado el Estado según el texto? ¿Qué dice el autor sobre el aborto?

4. ¿Qué comparaciones usa el autor para señalar lo que significa aceptar el aborto?

5. ¿A qué está obligados los médicos según el texto? ¿Qué decisión se debe asumir según el autor?

Glosario

Subrepticia: que se hace de manera oculta.

Releemos el texto para inferir e interpretar



1. Deducimos el tema.

- Relee todas las ideas que has subrayado en el texto.
- Formula la pregunta: ¿Qué aspecto se repite en todos los párrafos?
- En base a tus reflexiones anteriores responde: **¿De qué trata el texto?**

El tema

El contenido de un texto habla sobre un determinado tema. Este se encuentra a lo largo de todo el texto. Por eso para identificarlo se toma en cuenta toda la información del texto. Se expresa en frase nominal.

2. Reconocemos la opinión del autor.

- Busca en el texto palabras como *creo, pienso, considero, según mi punto de vista* u otras similares. Este tipo de expresiones se suelen usar para expresar una opinión.
- Vuelve a leer el tema que identificaste y responde: **¿qué opina el autor sobre dicho tema?**
- Lee la opinión y contesta: ¿está a favor o en contra?

La **opinión** es lo que alguien cree o piensa sobre un tema. Y esta postura puede ser a favor o en contra. En un texto argumentativo la opinión puede estar dicha de manera directa (explícita) o implícita; en este último caso el lector deberá deducirla.

3. Esquematizamos los argumentos

Argumentos

Argumento 1

Argumento 2

Argumento 3

Argumento 4

Argumento 5

Los **argumentos** son las razones que da el autor para sustentar su opinión.

Un dato, un hecho, la opinión de una voz autorizada en el tema, etc., pueden servir de argumentos.

Va a depender de la fuerza de los argumentos para que el autor de un texto argumentativo logre su propósito persuasivo.

4. Deducimos relaciones lógicas entre las ideas del texto.

- Encierra cada idea. Pregúntate: ¿de qué manera están relacionadas? ¿Hay alguna marca textual que me ayude a establecerla? Subráyala.

El Estado Peruano constitucionalmente está obligado a defender la vida de los peruanos y no a promover la muerte; por lo tanto, no debe legalizar el aborto.

- A partir de tu reflexión anterior responde: **¿Qué relación se ha establecido entre las ideas?**

Las **ideas** no son independientes, guardan relaciones entre ellas que contribuyen a formar el sentido del texto.

Las relaciones pueden ser de causa, contraste, adición, consecuencia, equivalencia, etc. Hay marcas textuales que ayudan a reconocerlas, uno de ellas son los conectores.

5. Deducimos el significado de expresiones

A partir de las pistas del texto deduce lo que significa la siguiente expresión en el texto:
el aborto es como el pan del día.

Muchos autores usan el **lenguaje figurado**, es decir, usan una palabra (s) para expresar un significado distinto a lo que literalmente quiere decir. Por lo tanto, se requiere deducirla para facilitar la comprensión.

Reflexionamos sobre lo leído

1. Opinamos sobre el contenido. El autor del texto señala lo siguiente:



Un buen presidente de nuestro país debe ser coherente y defender sus principios y los principios de muchos peruanos; debe ser valiente, aunque eso le signifique un enfrentamiento directo con las personas que defienden posiciones contrarias.

¿Qué opinan sobre esta afirmación? ¿Por qué?

Reflexionar sobre lo leído significa asumir una postura crítica frente a lo leído relacionando la información del texto con los propios saberes o con la información de otras fuentes que nos permitan como lectores evaluar el contenido y la forma del texto.

2. Explicamos la función o el aporte de porciones del texto al sentido global. El autor señala que se pronunció sobre la legalización del aborto y lo sintetiza en el siguiente fragmento:

Hoy no insistiré en que la vida humana empieza con la fecundación y no con la implantación, hoy no insistiré en que con los avances científicos actuales las razones para el aborto terapéutico no se sostienen, hoy no insistiré en que el aborto no soluciona nada y que lo empeora todo, tal como ya se ha demostrado en otros países

¿Con qué intención hace referencia a esa información? ¿De qué manera consideran que contribuye al sentido del texto?

En todo texto el autor usa determinados recursos como un dato estadístico, una opinión anterior, una cita textual, etc. con la intención de aportar a lo que sostiene sobre el tema del texto. Estos recursos conforman **porciones del texto**. Evaluar su función ayudará ser lectores críticos.

3. Evaluamos el efecto del texto en el lector. Lee los siguientes casos:

Caso 1	Caso 2
Estela, después de leer el texto, sostuvo que si sabe de alguien que quiere abortar le dirá que el ser que tiene en su vientre es una vida humana y que, si aborta, lo estaría matando.	María, leyó el texto y comentó que el autor no tiene argumentos contundentes ya que señala argumentos muy generales sobre el porqué no se debe legalizar el aborto.

¿En qué caso el texto tuvo un efecto de convencimiento en el lector, y en cuál no?
¿Por qué?

4. Aplicamos la información del texto en otro contexto.

- a) La eutanasia es un acto de provocar la muerte a una persona que está en estado terminal con el objetivo de evitarle sufrimiento. Si en el Perú se presentará un proyecto a favor que se implemente la eutanasia, **¿cómo reaccionaría el autor del texto leído?**

- b) Si el autor del texto **No al juego de la muerte**, escucha a un candidato presidencial para las elecciones del 2021 decir que escuchará los argumentos de derecho al aborto porque es una posibilidad en su plan de gobierno, ¿cuál sería su decisión el día de la elección?

() No votaría por el candidato () Votaría por el candidato

¿Por qué?

- c) Si el autor del texto **Un asunto de justicia social**, escucha a un candidato presidencial para las elecciones del 2021 decir que escuchará los argumentos de derecho al aborto porque es una posibilidad en su plan de gobierno ¿cuál sería su decisión el día de la elección?

() No votaría por el candidato () Votaría por el candidato

¿Por qué?

- d) Juan después de leer el texto **No al juego de la muerte** en sus clases virtuales ha dicho que los valores que en su familia practican le llevan a rechazar cualquier opción de rechazar la despenalización del aborto. ¿Crees que Juan recomendará el texto a algún familiar o amistad? ¿Por qué?

- e) Luz después de leer el texto **Un asunto de justicia social** en sus clases virtuales, ha dicho que los valores que en su familia practican le llevan a rechazar cualquier opción de despenalización del aborto. ¿Crees que ella recomendará el texto a algún familiar o amistad? ¿Por qué?

Metalectura: reflexiono sobre mi proceso lector

- ¿Logré determinar el tema del texto? ¿Qué tuve en cuenta para lograrlo?
- ¿Determiné la opinión del autor? ¿Qué pistas del texto me ayudaron a lograrlo?
- ¿Tuve dificultades para determinar los argumentos que sustentaban la postura del autor? ¿Cómo los resolví?



Leemos 2

Nos preparamos para leer



Determinamos nuestro propósito de lectura: ¿para qué voy a leer?

Leemos para opinar sobre la legalización del aborto.

Propósito de lectura

Recuerda que tu propósito lector guiará tu lectura.

Activamos nuestros saberes previos. ¿Qué saberes adquirí en la sesión anterior sobre la legalización del aborto?

Rol de los saberes previos

Ten presente que tus conocimientos previos sobre el tema te ayudarán a dialogar mejor con el texto.

Predecimos antes de leer

Lee el siguiente título:

Un asunto de justicia social

A partir de este y tus saberes previos ¿de qué crees que va a tratar el texto? Anota todas las ideas que consideres.

- _____
- _____
- _____
- _____

La predicción

Leer el título del texto y realizar predicciones de lectura permite generar ideas o supuestos que ayudan a "dialogar" con el texto mientras se va leyendo.

Ahora, empieza a leer el texto. Y recuerda usar las ideas que generaste al activar tus saberes y al formular predicciones en tu lectura.



Leemos activamente



1. **Lee** el siguiente texto en silencio relacionando los saberes que activaste y corroborando tus predicciones.
2. **Lee** el texto haciendo un alto en cada número y **subraya** las respuestas a las preguntas para que localices información relevante en cada párrafo.

Un asunto de justicia social

Liz Meléndez

La maternidad debe ser una decisión libre, no ejercida por obligación. Es decir, no se debe forzar a las mujeres a continuar con un embarazo no deseado. La penalización del aborto limita la autonomía reproductiva, convierte al Estado en cómplice de la discriminación y un opositor del derecho a la salud de las mujeres. **1**

Que esta práctica esté penalizada no significa que no exista. Se calcula que existen más de 17.600 abortos clandestinos al año, según un estudio del CMP Flora Tristán. El problema está en que la penalización orilla a las mujeres a la clandestinidad, además de arriesgar su vida y salud.

Las desigualdades múltiples operan también a este nivel. Aunque la penalización afecta a todas las mujeres, impacta de forma diferenciada en las de menos recursos económicos, informativos y de movilidad social. Son las pobres o jóvenes quienes terminan a merced de personas **inescrupulosas** que lucran con la desesperación.

Según el Ministerio de Salud, el aborto es una de las principales causas de muerte materna en adolescentes: representa un 29%. Otro dato que debe llamar nuestra atención y la de las autoridades es que el suicidio es una de las principales causas indirectas de muerte materna en esta misma población (56%). **2**

Por lo tanto, con la criminalización del aborto, el Estado afianza las desigualdades. Por ello, debe garantizar la existencia de servicios legales para la interrupción voluntaria del embarazo no deseado, como una medida de justicia social, **equidad** y salud pública.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos, a través de la sentencia Artavia Murillo vs. Costa Rica, estableció que en caso de conflicto de derechos se debe establecer una **ponderación** de los mismos. No se puede, tras el argumento de la defensa de la vida, dar protección absoluta al embrión anulando los derechos fundamentales de la madre.

Si bien el Estado Peruano constitucionalmente defiende la vida desde la concepción, no puede hacerse una interpretación restrictiva y biológica de esta disposición. Se deben considerar las consecuencias que tiene esto sobre la vida y salud de las personas, en este caso, las mujeres gestantes. Y es que la defensa de la vida se relaciona con la defensa de otros derechos como la dignidad, la libertad y la salud. **3**

Al mantener criminalizado el aborto, se contraviene la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Cedaw) y la Convención para Prevenir, **Erradicar** y Sancionar la Violencia contra las Mujeres (Belén do Para), dado que la negación del derecho a decidir es discriminación y la maternidad forzada es un acto de violencia, de la cual no puede ser cómplice el Estado.

1. ¿Sobre qué aspecto habla el primer párrafo? ¿Cuál es la opinión que la autora tiene sobre este?

2. ¿Qué consecuencias trae la penalización del aborto? ¿A quiénes afecta más dicha penalización? ¿Consideras que está es una razón que sustenta la opinión de la autora?

3. ¿Qué afianza el Estado con la criminalización del aborto? ¿Con qué otros derechos se relacionan el derecho a la vida?

Glosario

Inescrupuloso: sin ninguna vergüenza o recelo.

Equidad: igualdad.

Erradicar: extraer, sacar, eliminar.

Aunque la penalización en el Perú no tiene consecuencias de cárcel efectiva para las mujeres, sí las expone a procesos judiciales penosos. La criminalización no se orienta a la defensa de “la vida”, sino a castigar a las mujeres por el ejercicio de su autonomía reproductiva. ¿Puede el Estado mantener esta incoherencia?

Finalmente, el Estado debe legislar basándose en el principio de neutralidad, sin que en las decisiones medien criterios confesionales y personales. Las modificaciones legales que se planteen en el ámbito de los derechos reproductivos deberán tener como base el enfoque de derechos y realizarse en el marco de un Estado laico. 4

Meléndez, L. (11 de marzo del 2016). *El Comercio* Recuperado de <https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/debate-deberia-siguiente-gobierno-legalizar-aborto-168769>

4. ¿Qué es lo que contraviene la criminalización del aborto? ¿Por qué?

¿Cómo son los procesos judiciales a los que se somete una mujer que abortó?
¿En qué debe basarse el Estado para legislar sobre el aborto?

Releemos el texto para inferir e interpretar



1. Deducimos el tema: ¿De qué trata el texto?

El **tema** expresa información global del texto y se expresa en frase nominal.

2. Determinamos la opinión: ¿qué opina el autor sobre el tema? ¿Está a favor o en contra?

3. ¿Qué argumentos emplea el autor para defender o sustentar su opinión? Parfrásalo.

Argumento 1: _____

Argumento 2: _____

Argumento 3: _____

Recuerda que los **argumentos** son las razones dadas por el autor para justificar su postura.

4. Deducimos el propósito. ¿De qué quiere convencer al lector la autora?

Convencernos de que estemos en contra de la penalización del aborto.

5. Determinados un contraargumento. ¿Cuál de las opciones refleja un contraargumento que la autora emplea? ¿Por qué?

- a) El derecho a la vida protege absolutamente al embrión.
- b) La negación de decidir discrimina a la mujer.
- c) La negación al aborto es la causa de muerte de mujeres.

Contraargumento es un argumento de una opinión contraria que emplea el autor del texto para refutarlo.

6. Establecemos conclusiones. Marca la alternativa que exprese una conclusión que se desprende del texto.

- a) Urge educación sexual para las adolescentes.
- b) Las personas que cometan abortos irán a la cárcel.
- c) En el Perú el aborto se practica en condiciones de clandestinidad.

Una **conclusión** es una idea que se construye a partir de lo que el texto dice y lo saberes previos del lector. Es una expresión afirmativa.

¿En qué dato se sustenta la conclusión a la que se llegó?

Reflexionamos sobre lo leído



1. Opinamos sobre el contenido. Relee lo que la autora expresa al finalizar el texto:

Finalmente, el Estado debe legislar basándose en el principio de neutralidad, sin que en las decisiones medien criterios confesionales y personales. Las modificaciones legales que se planteen en el ámbito de los derechos reproductivos deberán tener como base el enfoque de derechos y realizarse en el marco de un Estado laico.

Un buen lector reflexiona sobre lo que le informa el texto y expresa lo que piensa. Esta **opinión** puede ser sobre un aspecto del texto o sobre totalidad de este.

¿Qué opinan sobre dicha propuesta? ¿Por qué?

2. Explicamos el uso de partes del texto. ¿Con qué intención la autora señala el siguiente dato estadístico? Fundamenta tu respuesta.

Existen más de 17.600 abortos clandestinos al año, según un estudio del CMP Flora Tristán

- a) Para dar cuenta que el aborto no es un hecho aislado.
- b) Para probar que el aborto no es problema social.

3. Evaluamos el efecto del texto. Natalia y Julia, después de leer el texto expresaron lo siguiente:

Natalia: Si en el Perú se dan más de 17,600 abortos al año, entonces debe despenalizarse.

Julia: El hecho de que se den más de 17,600 abortos al año, no significa que el aborto deba despenalizarse.

¿Qué efecto tuvo el texto en cada una de ellas?

Todo texto tiene un **efecto en lector**, es decir, influye en este. Esta influencia puede generar aceptación o rechazo a lo que expresa el autor.

4. Aplicamos la información del texto en otros contextos. Si en el Perú se aprobará una ley que despenaliza el aborto, la autora del texto probablemente diría...

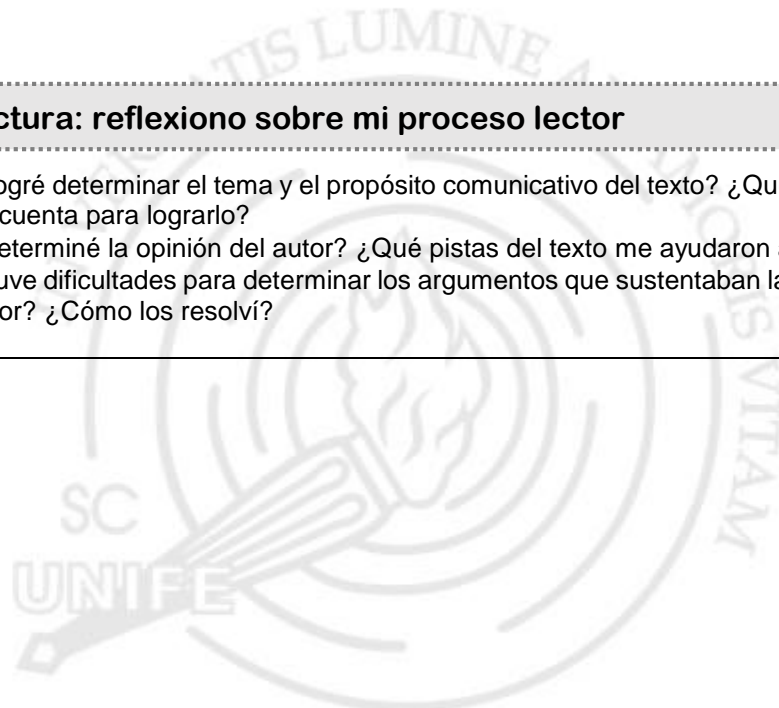
- a) que es un acto de justicia
- b) que se está afectando la vida.
- c) que es un acto de discriminación

5. Establecemos relaciones de intertextualidad entre los textos leídos.

	Texto 1	Texto 2
Tema		
Opinión		

Metalectura: reflexiono sobre mi proceso lector

- ¿Logré determinar el tema y el propósito comunicativo del texto? ¿Qué tuve en cuenta para lograrlo?
- ¿Determiné la opinión del autor? ¿Qué pistas del texto me ayudaron a lograrlo?
- ¿Tuve dificultades para determinar los argumentos que sustentaban la postura del autor? ¿Cómo los resolví?



Leemos intertextualmente

Nos preparamos para leer



Activamos nuestros saberes previos. Escribe las ideas que conociste sobre el aborto en los textos anteriores de este módulo.

Ten presente que los saberes que adquiriste a través de las lecturas anteriores te ayudarán a leer con más competencia los textos de esta sesión.

Por otro lado, las ideas que obtengas como resultado de tus predicciones también te ayudarán a interactuar con el contenido de lo que lees.

Predecimos antes de leer.

En el siguiente cuadro se te presentan los títulos de los textos que vas a leer, ¿de qué crees que van a tratar?

Despenalizar el aborto	Mi juramento de médico



Leemos activamente



Realizamos una lectura intertextual. Lee cada uno de los textos, siguiendo las instrucciones:

- Lee** el texto 1 y 2 relacionándolos con los saberes activados y corroborando tus predicciones.
- Realiza** una segunda lectura y **pregúntate**: ¿qué piensa cada autor sobre el tema? **Subraya** la expresión que te ayuden a identificarlo.

Despenalizar el aborto

Lo que está en discusión no es el aborto sino su despenalización, basada en realidades comprobadas e indiscutibles. La ilegalidad no disminuye la cantidad de abortos realizados; sólo aumenta los clandestinos, que son potencialmente mortales para la mujer. Ninguna mujer deja de abortar porque sea ilegal. En los países donde es legal, no hay mayor cantidad de abortos, pero las muertes de mujeres por los mismos son casi nulas. Es decir, las mujeres no abortan más por el hecho de ser legal. Es imposible lograr una educación sexual que garantice en un cien por ciento la ausencia de embarazos no deseados. Incluso, los anticonceptivos tienen un margen de falla. Es por eso que, en los países desarrollados, donde la educación sexual es la mejor, el aborto es legal. La despenalización no obliga a las mujeres a abortar, sólo les da garantía de sobrevivir a las que eligen hacerlo. En los países en los cuales el aborto es legal, las mujeres no lo utilizan como método anticonceptivo. Una mujer muerta por aborto incluye, además, a un hombre viudo, hijos huérfanos y padres sin su hija. Quien lucha en contra de la legalización del aborto, aunque se sienta conforme y orgulloso/a de su posición, debe saber que su lucha no disminuye la cantidad de abortos, sólo aumenta el número de mujeres pobres que mueren en manos de una sociedad que las margina. Se puede estar en contra del aborto, pero a favor de su despenalización.

Guillermo Golcman Recuperado de <https://www.lagaceta.com.ar/nota/763578/opinion/cartas->

Mi juramento de médico

El juramento hipocrático es un juramento público que pueden hacer las personas que se reciben de médicos. Tiene, en sí, un contenido ético y, por ende, orienta al profesional en su práctica futura. En su origen, propiciaba y regulaba las obligaciones para con el maestro, discípulos, colegas y pacientes, y en la actualidad sigue practicándose como una consagración de lo que debe representar el trabajo del médico en la sociedad. Aun cuando en los tiempos que corren tenga un valor histórico y tradicional, es como un rito de iniciación después de la graduación y previo al ejercicio como médico. En lo personal y a la distancia, recuerdo que sentí mucha emoción al realizar mi juramento hipocrático, ya que estuvo conmigo mi querido padre, médico de vocación. En su texto original, Hipócrates (siglo V A.C.) establecía que: "Se abstendría el médico de aplicar a las mujeres pesarios abortivos", entre otros propósitos nobles en pos de la vida, la curación y el respeto por los pacientes. En el año 1948 se corrigió y se redactó un nuevo juramento hipocrático en la Convención de Ginebra, después de la Segunda Guerra Mundial. Finalizaba así: "tendré absoluto respeto por la vida humana. Aún bajo amenazas, no admitiré utilizar mis conocimientos médicos contra las leyes de la humanidad. Hago estas promesas solemnemente, libremente, por mi honor". Creo que tengo, por lo menos íntimamente, el derecho a pensar y sentir así.

Juan L. Marcotullio Recuperado de <https://www.lagaceta.com.ar/nota/763578/opinion/cartas->

Inferimos y reflexionamos sobre lo leído.



1. Consolidamos nuestra lectura intertextual en el siguiente cuadro:

Textos	Texto 1	Texto 2
Tema		
Opinión		
Propósito		

El tema controversial

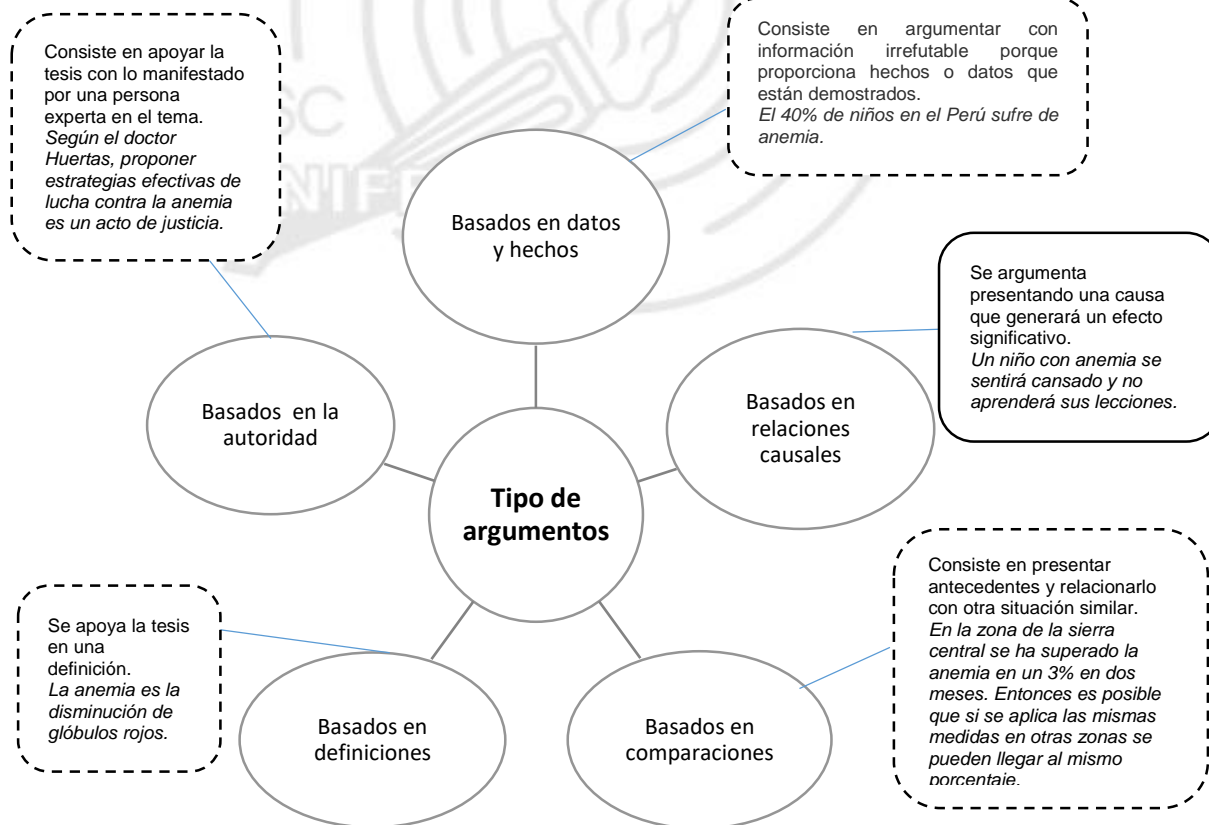
Uno de los rasgos distintivos de todo texto argumentativo es la presencia de un tema controversial. Este consiste en presentar una situación polémica que genera formas de pensar contrapuestas.

En los textos que leíste en este módulo habrás podido notar que el tema del aborto es controversial ya que dio pie a dos posturas: una que estaba a favor y otra en contra

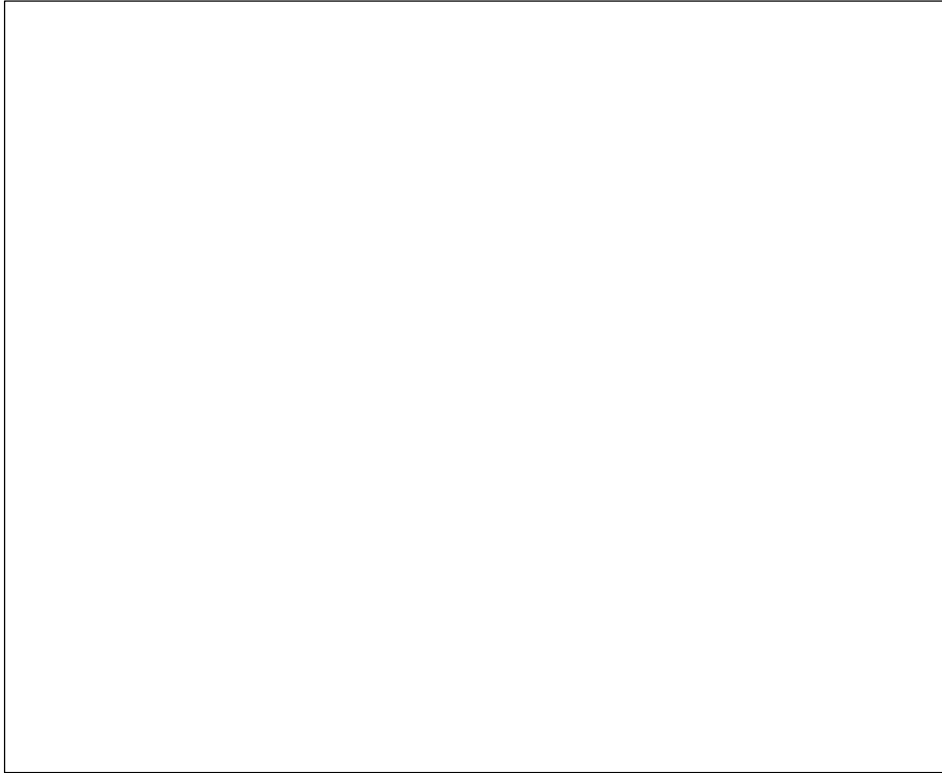
2. Nos informamos sobre los tipos de argumentos

Tipo de textos argumentativos

Los textos argumentativos presentan razones (argumentos) con las cuales el autor pretende convencer o persuadir al lector para que piense de una u otra manera. La teoría de la argumentación distingue diversos **tipos de argumentos**. Observa el siguiente esquema:



3. Determinamos los argumentos. ¿Qué tipo de argumentos se presentan en las cartas al lector leídas? Relee los textos y esquematiza los argumentos cada texto.



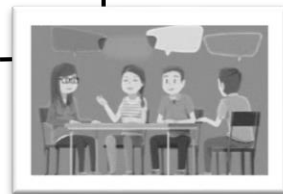
4. Reflexiona: ¿Cuál de los textos crees que tiene argumentos más convincentes para tener un efecto de persuasión en el lector? ¿Por qué?

Metalectura: reflexiono sobre mi proceso lector

- ¿Qué estrategia de lectura empleé al leer ambos textos?
- ¿Tuve dificultades para esquematizar los argumentos que los autores usaron para sustentar su postura? ¿Cómo los superé?
- ¿En qué casos puedo utilizar la información leída?



Expresamos nuestra postura en un debate a partir de lo leído



Llegó el momento de expresar tu postura sobre la despenalización del aborto. Para ello sigue los siguientes pasos:



1. Después de haberte informado sobre la despenalización del aborto a través de distintos textos y haber conocido posturas a favor y posturas en contra, ¿cuál es tu punto de vista sobre este tema?

2. Según la postura que adoptaste, vuelve a leer los textos con los cuales compartes la misma opinión sobre la pena de muerte con la intención de obtener argumentos que sustente tu postura.
3. Elabora un esquema con los argumentos más relevantes que determinaste de las lecturas y que usarás en el debate junto a tus compañeros de clase.

Para saber más

El **debate** es una discusión en que hay dos posturas muy marcadas y es dirigido por un moderador quien controla los turnos de intervención y tiempos.

Ahora, participa en el debate guiado por tu docente.



Módulo lector 2: Transgénicos sí o no



Transgénicos: sí o no

Observa la siguiente situación y lee los globos:

Yo pienso que es conveniente que se permita los transgénicos. Eso favorece la economía del

No todo es economía. Mi abuela dice que no va a sacrificar lo natural por lo industrial. Ella misma va al mercado y se asegura que todo lo que va a comprar sea orgánico. Yo estoy de acuerdo con ella. El sabor original de los alimentos es irremplazable.



En mi caso debo informarme más para tener una postura firme.

Conversamos a partir de la situación anterior:

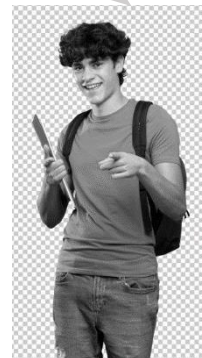
1. ¿Sobre qué conversan los jóvenes?
2. ¿Qué puntos de vista se aprecia?
3. ¿Qué argumenta la persona que está en contra y qué el que está a favor?
4. ¿Qué opinas sobre el tercer joven quien señala que antes de asumir una postura debe informarse?
5. Y ¿Tu? ¿Cuál es tu postura? ¿Crees que debes informarte antes de opinar?

Reto

A continuación, te presentamos varios textos argumentativos sobre el tema planteado en la situación anterior, con la finalidad de que asumas el reto de adoptar una postura y la presentes en un foro a tus compañeros, al final de este módulo.

¿Qué aprenderás?

- A localizar información relevante y complementaria en textos argumentativos sobre los transgénicos.
- A deducir el tema, el propósito comunicativo y estructura del texto argumentativo.
- A explicar la postura de diversos autores sobre los transgénicos y los argumentos y contrargumentos que utiliza en su fundamentación.
- A inferir relaciones lógicas entre las ideas del texto y conclusiones que se desprenden a partir de la información del texto.
- A deducir el significado de palabras o frases por el contexto.
- A establecer semejanzas y diferencias al hacer una lectura intertextual.
- A opinar sobre el contenido del texto y la forma del texto
- A utilizar la información del texto para sustentar opiniones de terceros.



- A evaluar el efecto del texto en el lector y a aplicar la información en otros contextos.



Leemos 1

Nos preparamos para leer



Determinamos nuestro propósito de lectura: ¿Para qué voy a leer?

Propósito de lectura

Al leer lo hacemos guiados por un motivo: para estudiar, entretenerse, informarse, expresar una opinión, etc. Ser consciente del para qué voy a leer ayudará a dirigir la comprensión de un texto.

Activamos nuestros saberes previos: ¿Qué sé sobre los transgénicos?

Rol de los saberes previos

Son los conocimientos, experiencias que se adquiere a lo largo de la vida y a partir de los cuales se interpreta la realidad. Activarlos antes de leer ayuda a comprender mejor el texto.

Predecimos antes de leer

Lee el siguiente título:

8 motivos: ¿Por qué al Perú no le convienen los transgénicos?

A partir de este y tus saberes previos ¿de qué crees que va a tratar el texto? Anota todas las ideas que consideres.

- _____
- _____
- _____
- _____

La predicción

Recuerda que generar ideas antes de leer te ayudará a “dialogar” con el texto mientras se lee y comprenderlo mejor.

Ahora, empieza a leer el texto. Y recuerda usar las ideas que generaste al activar tus saberes y al formular predicciones en tu lectura.



Leemos activamente



3. **Lee** el siguiente texto en silencio relacionando los saberes que activaste y corroborando tus predicciones.
4. **Relee** haciendo las pausas en cada numeral y **subraya** las respuestas a las preguntas para que localices información relevante en cada párrafo.

8 motivos: ¿Por qué al Perú no le convienen los transgénicos?

Manuel Ruiz Muller

Director del Programa de Biodiversidad y Asuntos Internacionales de la SPDA

Que empiece a haber consenso mayoritario y un endoso unánime de más de cien galardonados al Premio Nobel sobre la inocuidad de las semillas transgénicas en la salud humana, no significa que el Perú deba necesariamente sembrarlas. Se trata de cuestiones diferentes. **1**

Esto por varias razones. En primer lugar, nadie puede afirmar que las semillas transgénicas sean mejores para todos los agricultores de las diferentes agriculturas del país. A diferencia de la agricultura intensiva y orientada a la uniformización de la producción que se practica mayoritariamente en los países industrializados, las agriculturas en países como el Perú, requieren de repuestas diferentes para atender las necesidades del mercado y de los propios agricultores que proveen del 80% de los alimentos que consumimos. **2**

En segundo lugar, la eficiencia en la producción y productividad tampoco debieran ser la única medida por la cual medir la actividad de los diferentes grupos de agricultores en el Perú. Por ejemplo, productores de papas nativas y Huánuco, Cusco o Puno, podrán no ser los más eficientes, pero satisfacen segmentos de los mercados (ciertamente nichos aún) y producen papas sencillamente más sabrosas -garantizado- que cualquier papa mejorada por transgénesis para extender su maduración, mejorar su nivel nutritivo por mayores proteínas o aminoácidos esenciales. Nuestra gastronomía es lo que es, precisamente porque no usa cultivos transgénicos. **3**

En tercer lugar, el Perú es hoy por hoy uno de los más importantes países agroexportadores del mundo, y parece no necesitarse de semillas transgénicas para alcanzar y mantener esta situación.

En cuarto lugar, las semillas transgénicas no van a alimentar a más peruanos. La canasta básica de alimentos que garantiza la seguridad alimentaria familiar no demanda ni requiere de semillas transgénicas. **4**

En quinto lugar, la moratoria existente contra los transgénicos no es una moratoria -ni mucho menos- contra la tecnología o biotecnología moderna o la tecnología CRISPR o las “**ómicas**”. Hay enormes posibilidades de aplicar la biotecnología moderna en otros campos de la investigación, incluyendo en la propia agricultura, la farmacéutica, los productos naturales y la ganadería, por citar algunos ejemplos.

En sexto lugar, pretender introducir semillas transgénicas para convertir al Perú en un exportador de “*commodities*” es perder de vista las enormes posibilidades que tenemos como país megadiverso para posicionarnos como exportador de *diversidad*. **5**

En séptimo lugar, hay un elemento cultural importante: el orgullo que sienten muchos pequeños agricultores por sus cultivos. El abrumador cariño -pese a circunstancias difíciles- que sienten por sus cultivos y chacras merece alguna atención y consideración para implementar apoyos y extensión que sea culturalmente sensible y no se limite al factor dinero. Este es un valor importante, aunque les cueste a algunos entenderlo. **6**

Finalmente, no es un cuento ni ilusión la dependencia tecnológica que muchos cultivos transgénicos traen consigo. Es sencillo: 4 o 5 compañías en el mundo (Syngenta, Bayer, Monsanto, etc.) producen el 80% o más de las semillas transgénicas que se ofrecen, con paquetes tecnológicos que atan a los agricultores a los fertilizantes,

1. ¿De qué se habla en el párrafo?
¿Qué postura tiene el autor frente a eso?

2. ¿A qué está orientada la agricultura industrializada?
¿Qué tipo de agricultura requiere el Perú?

3. ¿Qué razón expone el autor para sustentar su opinión? ¿Qué ejemplo da?

4. ¿Qué razón expresa el autor en tercer y cuarto lugar?

5. ¿Qué razón expresa el autor en quinto y sexto lugar?

6. ¿Cuál es el elemento cultural importante que señala el autor?
¿Qué función cumple esa información en el texto?

Glosario:

Moratoria: prórroga, plazo.

Comodities: materia prima básica.

Ómicas: ciencia que estudia las moléculas.

plaguicidas, etc. que esas mismas compañías producen para esas mismas semillas. Punto aparte: todos los transgénicos están protegidos por patentes que adicionalmente obligan a recurrir a estas compañías para comprar semillas campaña tras campaña. **7**

Lo que se necesitan son políticas públicas claras en materia de I&D, diversificación productiva y uso de la biodiversidad y agrobiodiversidad que soporten un desarrollo sostenible en función al potencial esencial que tenemos como país. Por último, restan seis años de moratoria a los transgénicos y para que el Ministerio del Ambiente (Minam) culmine su trabajo y tenga respuestas claras y definitivas sobre qué se puede hacer con relación a las semillas transgénicas, y si la coexistencia en un país como el Perú es posible y bajo qué condiciones. Insisto, que los cultivos transgénicos sean inocuos (hoy), no significa que debamos sembrarlos. **8**

Ruiz, M. (19 de julio del 2016) 8 motivos: ¿Por qué al Perú no le conviene los transgénicos? *Actualidad Ambiental*. Recuperado de <https://www.actualidadambiental.pe/8-motivos-por-que-al-peru-no-le-conviene-los-transgenicos-escribe-manuel-ruiz/>

7. ¿Cuál es la octava razón por la que en el Perú no es necesario los transgénico?

8. Subraya el enunciado a través del cual el autor reitera su postura.

Releemos el texto para inferir e interpretar



1. Deducimos el tema: ¿De qué trata el texto?

- a) Uso de las semillas transgénicas en el Perú
- b) Las semillas transgénicas en el Perú y sus ventajas
- c) Exportación de las semillas transgénicas en el Perú
- d) Efectos inocuos de las semillas transgénicas

2. Deducimos significados. Ubica en el texto el término inocuo y a partir del contexto responde: ¿Qué significado tiene en el texto?

- a) Dañino
- b) Inofensivo
- c) Agresivo
- d) Pasivo

3. Determinamos las relaciones entre ideas. Ubica ideas que expresen las siguientes relaciones lógicas y extráelas.

- Relación de causalidad:

- Ejemplificación:

- Concesión:

- De orden:

El sentido de un texto se va construyendo a través de las **relaciones** que hay **entre las ideas**. Por ejemplo:

Los alimentos orgánicos son saludables. Sin embargo, su cultivo no cubre a la población.

Estas relaciones pueden ser diversas: contraste, causalidad, consecuencia, secuencia, adición, orden, etc.

Responde: ¿Qué pistas textuales te ayudaron a determinar dichas relaciones? ¿De qué manera, estas relaciones entre las ideas ayudan a construir el sentido del texto?

4. Determinamos conclusiones a partir del siguiente fragmento:

En sexto lugar, pretender introducir semillas transgénicas para convertir al Perú en un exportador de “*commodities*” es perder de vista las enormes posibilidades que tenemos como país megadiverso para posicionarnos como exportador de *diversidad*.

A partir del fragmento a qué conclusión se puede llegar:

- a) El autor valora los productos naturales y tradicionales.
- b) El autor considera que se debe innovar para ser un país exportador.
- c) El autor considera lo transgénico como una posibilidad de desarrollo.
- d) El autor valora lo natural sin importar que estos puedan ser exportables.

- **Reflexiona:** ¿Qué datos del texto te llevaron a esa conclusión?

5. Inferimos el propósito del texto. Luego sustentamos por qué.

- a) Convencer de que no es necesario el uso de semillas transgénicas en el Perú.
- b) Persuadir de que las semillas transgénicas son altamente dañinas para el Perú.
- c) Convencer de que en el Perú se deben usar necesariamente las semillas transgénicas.
- d) Persuadir de que se debe prohibir totalmente el ingreso de semillas transgénicas.

Recuerda que el texto es una unidad comunicativa. Por consiguiente, su finalidad principal es comunicar. En el caso del argumentativo el autor da a conocer su opinión con el fin de convencer. ¿Convencer de qué? Responder esa pregunta te llevará a determinar su **propósito comunicativo**.

6. Reconocemos los argumentos y contrargumentos y clasificamos en el siguiente cuadro.

Argumentos	Contraargumentos

Opina: ¿Crees que los argumentos y contraargumentos usados contribuyen a que el autor logre su propósito?

Reflexionamos sobre lo leído



1. Explicamos la función o aportes de porciones del texto al sentido global y el efecto de estos.

- a) ¿Para qué el autor ha usado los contraargumentos? ¿En qué medida el uso de los contrargumentos favorece a lograr su propósito?

- b) ¿Crees que los argumentos utilizados por el autor son los suficientemente convincentes para que el lector adopte su misma postura?

- c) ¿Con qué finalidad crees que el autor ha señalada que el 80% de las semillas transgénicas están patentadas por cinco compañías en el mundo?

2. Relacionamos la opinión de terceros con el texto.

- ❖ **Ada, una estudiante del 4° de secundaria, después de leer el texto, dijo lo siguiente:**

Si se llegará a formalizar las semillas transgénicas en el Perú, se generaría un monopolio en la comercialización de dichas semillas.

Responde: ¿En qué parte del texto se basó Ada para hacer dicha afirmación?

- a) El Perú es hoy por hoy uno de los más importantes países agroexportadores del mundo, y parece no necesitarse de semillas transgénicas para alcanzar y mantener esta situación.
- b) Es sencillo: 4 o 5 compañías en el mundo (Syngenta, Bayer, Monsanto, etc.) producen el 80% o más de las semillas transgénicas que se ofrecen, con paquetes tecnológicos que atan a los agricultores.
- c) Las semillas transgénicas no van a alimentar a más peruanos. La canasta básica de alimentos que garantiza la seguridad alimentaria familiar no demanda ni requiere de semillas transgénicas

- ❖ **Antonia, otra estudiante del 4° de secundaria, después de leer manifestó lo siguiente:**

Si la mayoría de los agricultores peruanos optaran por el uso de las semillas transgénicas, el sabor de nuestra comida cambiaría”.

Responde: ¿En qué dato del texto se fundamenta su afirmación?

- a) A diferencia de la agricultura intensiva y orientada a la uniformización de la producción que se practica mayoritariamente en los países industrializados, las agriculturas en países como el Perú, requieren de repuestas diferentes para atender las necesidades del mercado y de los propios agricultores que proveen del 80% de los alimentos que consumimos.
- b) Por ejemplo, productores de papas nativas y Huánuco, Cusco o Puno, podrán no ser los más eficientes, pero satisfacen segmentos de los mercados (ciertamente nichos aún) y producen papas sencillamente más sabrosas -garantizado- que cualquier papa mejorada por transgénesis para extender su maduración, mejorar su nivel nutritivo por mayores proteínas o aminoácidos esenciales. Nuestra gastronomía es lo que es, precisamente porque no usa cultivos transgénicos.
- c) Hay un elemento cultural importante: el orgullo que sienten muchos pequeños agricultores por sus cultivos. El afromador cariño -pese a circunstancias difíciles- que sienten por sus cultivos y chacras merece alguna atención y consideración para implementar apoyos y extensión que sea culturalmente sensible y no se limite al factor dinero. Este es un valor importante, aunque les cueste a algunos entenderlo.

En tu caso, ¿qué opinas sobre lo leído?

Metalectura: reflexiono sobre mi proceso lector

- ¿Logré determinar el tema y el propósito del autor? ¿Qué tuve en cuenta para lograrlo?
- ¿Determiné la opinión del autor y los argumentos que la sustentan?
- ¿Qué estrategia seguí para establecer relaciones entre las ideas del texto?
- ¿Tuve dificultades para determinar conclusiones? ¿Por qué? ¿Cómo las superé?

Leemos 2

Nos preparamos para leer



Determinamos nuestro propósito de lectura: ¿para qué voy a leer?

Propósito de lectura

Recuerda que tu propósito lector guiará tu lectura.

Activamos nuestros saberes previos.

Rol de los saberes previos

Ten presente que tus conocimientos previos sobre el tema te ayudarán a dialogar mejor con el texto.

Predecimos antes de leer

Lee el siguiente título: **Argumentos sobre los transgénicos.** ¿De qué crees que va a tratar el texto? Anota las ideas que consideres.

Ahora, empieza a leer el texto. Y recuerda usar las ideas que generaste al activar tus saberes y al formular predicciones en tu lectura.



Leemos activamente



3. Lee el siguiente texto en silencio relacionando los saberes que activaste y corroborando tus predicciones.
4. Lee el texto haciendo un alto en cada número y **subraya** las respuestas a las preguntas para que localices información relevante en cada párrafo.

Los transgénicos

Hace unos días un compañero de Directo Al Paladar, Minué, publicaba un *post* titulado "El huevo modificado genéticamente" en el que se hacía eco de una exposición de un artista que quería llamar la atención sobre los alimentos modificados genéticamente. Minué, dejaba clara su postura desde el principio "Mi postura frente a las modificaciones genéticas es bastante tajante. No me gustan nada". A partir de ahí, dejaba claros sus motivos.

En el *post* de hoy, quiero poner un contrapunto a esos argumentos con el fin de alimentar el debate, y mostrar otros puntos de vista. Sobre todo, porque yo mismo y a medida que he ido investigando más, y conociendo más argumentos he cambiado de opinión. Creo que no hay un ejercicio intelectual más sano que enfrentarse a ideas con las que uno no está de acuerdo.

Al igual que hizo Minué, yo dejaré clara mi postura. Los alimentos modificados genéticamente son todos, solo que ahora tenemos técnicas más potentes para crearlos. Si te comes una manzana *golden* con tranquilidad, no deberías temer comerte unas palomitas de maíz transgénico. **1**

El hambre en el mundo y los transgénicos

Es cierto que parte del problema del hambre en el mundo es que no hay una adecuada distribución de alimentos. Hay países con excedentes y otros muchos que no cubren sus necesidades. Sin embargo, la solución no es llenar camiones con alimentos en unos sitios para alimentar países con hambre. Eso tampoco es sostenible ambientalmente. Se trata de que, en los países con hambrunas, pueden abastecerse de forma autónoma. Y ahí, la productividad de las cosechas es un punto clave. Por mucho que se quiera, países con pocas precipitaciones, tienen grandes limitaciones. O bien renuncian a tener más población, o bien encuentran formas de producir más alimentos. Por supuesto, hay muchos otros factores, técnicas de producción, políticas, económicas, etc...

No obstante, si estamos todos de acuerdo en que hay que dar a estos países acceso a la tecnología en forma de portátiles, móviles, etc. ¿Quiénes somos nosotros para negarles el acceso a la tecnología en forma de semillas que produzcan más o menos? No debemos olvidar que también hay investigaciones con transgénicos que son *Open Source* pagadas por fundaciones sin ánimo de lucro y que también reciben críticas, ¡solo por ser transgénicos! Quizá todos deberíamos hacer más presión para que hubiera más fondos públicos dedicados al desarrollo para la investigación de estos problemas, en vez de criticar estas iniciativas. **2**

El monopolio de las semillas

Un argumento común es del monopolio sobre las semillas y su control por parte de multinacionales. Sí, esto es así, pero todo tiene un motivo. Una semilla es una parte muy importante de la producción de alimentos. A primera vista puede pareceros que el que un agricultor guarde sus propias semillas para plantar al año siguiente es una buena opción. No tan deprisa.

¿Qué ocurre si las semillas que ha guardado se estropean por una catástrofe? ¿Qué ocurre al cabo de varias generaciones de plantación con esas semillas? A un agricultor le puede resultar mucho más seguro confiar en una compañía suministradora de semillas para evitar estos riesgos. Una empresa especializada en semillas tendrá siempre mejores instalaciones para almacenar estas semillas. Además, tendrá equipos de investigación

1. ¿A quién hace referencia el autor? ¿Qué da a conocer sobre este? ¿Qué sostiene el autor sobre sí mismo?

2. ¿De qué se habla en ambos párrafos? ¿Qué propone el autor para aquellos países con problemas alimenticios?

dedicados a mantener semillas con suficiente variabilidad genética, y que puedan ir incorporando mejoras. Y este procedimiento lleva funcionando desde que se desarrolló la agricultura. Ya en las antiguas ferias medievales había personas que se dedicaban profesionalmente a la venta y almacenamiento de semillas.

Lo que hay que controlar y garantizar es una normativa y diversidad genética suficiente, y aquí hay espacio para todos, empresas privadas y por supuesto organismos públicos. A una empresa puede que no le interese guardar una semilla de trigo del siglo XII, pero la sociedad sí que puede tener un interés por hacerlo. Además, si luego varias empresas pueden tener acceso a esta información en forma de semilla mucho mejor. Los monopolios se pueden combatir de muchas formas, y una de ellas es abrir la posibilidad de que haya más empresas y más alternativas. **3**

El impacto en el medio ambiente

La agricultura, desde su aparición ha sido un agente de gran impacto ambiental. Paisajes y ecosistemas enteros se modificaron cuando se empezaron a cultivar las primeras variedades. Los mismos problemas que tenemos hoy de desertificación, erosión, pérdida de suelo, salinización, ya se producían hace miles de años. Y aunque parezca que no aprendemos, sí que lo hacemos, aunque quizá no al ritmo necesario.

¿Pero si no sabemos el impacto que va a tener? Tampoco sabíamos el impacto que iba a tener plantar campos con trigo, o arroz, o mijo y lo hicimos. Y claro, creamos problemas, pero también los fuimos solucionando. La alternativa 100% natural hubiera sido no hacer nada y entonces ni tú ni yo estaríamos leyendo este *post*.

Minué mostraba su miedo a jugar a ser dioses. Es un miedo recurrente de la especie humana que se ha plasmado en varios mitos. Nos hicimos "dioses" en el mismo momento que conquistamos el fuego, una fuente de energía externa a nosotros. A partir de ahí hemos experimentado y cambiado nuestro entorno a nuestro gusto y para nuestro beneficio. Supimos también detectar la selección natural, y crear nuestra propia selección artificial de plantas y animales. Y tuvo un impacto y unos beneficios. Y cometimos errores, y aprendimos. **4**

Un futuro híbrido

Sinceramente, creo que la ingeniería genética es un gran avance de nuestra sociedad. Como todas las nuevas tecnologías despierta recelos y requiere que revisemos sus impactos. Pero si la ponemos en contexto, y si la comparamos con otras tecnologías que hemos introducido durante toda la historia, esta tecnología nos llega en un momento en el que tenemos más conocimiento y más medios para medir su impacto.

¿Quiere decir esto que no tiene que tener límites? Para nada. Como sociedad tendremos que determinar qué es aceptable hacer con una nueva tecnología y qué no. Lo que sí es necesario es que seamos capaces de tener debates que nos hagan ver varios puntos de vista, sopesar pros y contras y decidir.

Para el futuro, veo muchos puntos de mejora y sinergias entre la ingeniería genética y técnicas de cultivo más respetuosas con el medio ambiente. Por desgracia, el debate está tan polarizado que algunos grupos se ven como enemigos irreconciliables. Así todos saldremos perdiendo y el medio ambiente también.

Minué confiesa tener miedo a consumir productos modificados genéticamente. Yo no, sé que son seguros y tan saludables como cualquier injerto que hemos creado en el pasado. Lo que sí me da miedo, y en eso coincido al 100% con Minué, es que esta tecnología caiga en manos de unos pocos para su beneficio exclusivo. Nuestra posición no debe ser oposición frontal simplemente por ser transgénicos, sino de exigir la garantía para que todos nos podamos beneficiar de ellos. **5**

Aitor Calero (s/f) Argumentos en defensa de los transgénicos. *Directo al paladar*.
<https://www.directopaladar.com/salud/argumentos-en-defensa-de-los-alimentos-transgenicos>

3. ¿De qué se habla? ¿Qué supuesto hace al autor sobre las semillas? ¿Cuál es su propuesta?

4. ¿Sobre qué aspecto de la agricultura se habla? ¿Cuáles son las consecuencias que esta trae? ¿Qué señala el autor sobre el miedo al impacto de la agricultura?

5. ¿De qué habla los párrafos de este apartado? ¿Qué piensa el autor sobre dicho aspecto?

Releemos el texto para inferir e interpretar



1. Esquematizamos la estructura del texto determinado la postura, los argumentos, los contraargumentos y la conclusión a partir del tema abordado.

Argumentación: está conformado por una serie de argumentos y a veces también por contraargumentos.

Tema:	
Opinión del autor:	
Contraargumento 1	Argumento 1
Contraargumento 2	Argumento 2
Contraargumento 3	Argumento 3
Contraargumento 4	Argumento 4
Conclusión:	

Reflexionamos sobre lo leído



1. Explicamos la función o el aporte de porciones del texto al sentido global, respondiendo a las siguientes preguntas:

a) ¿Para qué el autor ha usado los contraargumentos? ¿En qué medida el uso de los contrargumentos favorece a lograr su propósito?

b) ¿Con qué intención el autor menciona a Minue en reiteradas ocasiones? ¿De qué manera contribuye dicha mención al sentido del texto?

2. Evaluamos el efecto del texto en el lector.

Sara, luego de leer el texto señaló lo siguiente:

Si no se guarda la composición adecuada de las semillas en lugares seguros, se podría perder todos los saberes que se ha generado para lograrla. Además, con los transgénicos nos permiten probar distintas opciones de alimentación.

¿Qué efecto tuvo en ella el texto? ¿Por qué?

3. Usamos la información del texto en otros contextos.

Sara va de compras a un supermercado y observa unas naranjas transgénicas. A partir del efecto que en ella tuvo el texto y que lo señalaste en la actividad 2, ¿crees que las comprará o no? ¿Por qué?

Leer es una práctica social. Es decir, lo que leemos nos ayuda a interactuar en distintas situaciones donde nos desenvolvemos. Es importante tener esta conciencia para darle sentido a aquellos que leemos y **usemos lo aprendido en otros contextos** de la vida.

4. Reflexionamos sobre la forma del texto.

Ubica en el texto las palabras escritas en cursivas. ¿Por qué se ha usado esa forma de escritura?

Metalectura: reflexiono sobre mi proceso lector



- ¿Logré determinar la estructura del texto argumentativo leído?
- ¿Qué estrategias empleé para lograrlo?
- ¿De qué manera te ayudó deducir dicha estructura?
- ¿Lograste explicar la función o aporte de porciones del texto al sentido del global?
- ¿En qué otras situaciones de lectura puedes aplicar dichas estrategias?

Leemos intertextualmente

Nos preparamos para leer



Activamos nuestros saberes previos. Escribe las ideas que conociste sobre los transgénicos en los textos anteriores de este módulo.

Predecimos antes de leer.

En el siguiente cuadro se te presentan los títulos de los textos que vas a leer, ¿de qué crees que van a tratar?

Recuerda que mientras más saberes previos activos, mayor insumo tendrás para comprender y usar lo que leas.

Recuerda también que las ideas que predigas no son correctas o incorrectas, sino supuestos que deberás ir corroborando durante tu lectura y te creará más expectativa.

Mamá, no quiero ser sibarita	Ciencia con sabor a Perú
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Leemos activamente

Realizamos una lectura intertextual siguiendo las siguientes instrucciones:

- Lee el texto 1 y 2 relacionándolos con los saberes activados y corroborando tus predicciones.
- Relee el texto subrayando la opinión del autor y sus argumentos.
- Luego **parafraseen** los argumentos en los esquemas del margen de cada texto.

Debate: ¿Se debe permitir el ingreso de transgénicos?

Texto 1:

Mamá, no quiero ser sibarita

Luis De Stefano Beltrán

Una gran coalición de sibaritas eticosos, exportadores orgánicos, chefs, dueños de los mejores restaurantes, políticos desinformados y una legión de *'talking-heads'*, calabacitas mediáticas sin ninguna formación científica, tuvo su gran día cuando una promesa de candidato se hacía realidad y el presidente, aún en olor a multitud, promulgaba la Ley de Moratoria de Transgénicos en diciembre del 2011. Ley que en la práctica ha ahuyentado la innovación en el campo con la amenaza de castigar hasta con 10.000 UIT al agricultor que se atreva a ejercer su libertad ancestral de sembrar lo que vea más conveniente para él y sus potenciales clientes.

Por milenios, los agricultores del mundo tuvieron la libertad de escoger qué y cuándo sembrar en la búsqueda permanente de mejorar la rentabilidad de su campo y el bienestar de su familia. Nunca más. Una horda de ONG ambientalistas, mayormente del hemisferio norte, pretende ahora convertirse en la policía de alimentos del planeta. Los primeros objetivos de este activismo tecnofóbico global han sido los cultivos transgénicos sin mencionar la ciencia y el sentido común, víctimas inocentes desde el primer día.

La excusa para semejante legicidio fue que los organismos genéticamente modificados (OGM) "podrían" dañar nuestra biodiversidad. No importaron los numerosos reportes científicos que señalan que los OGM no han causado, en ningún lugar del mundo, daño a la biodiversidad ni a la salud humana. En realidad, los OGM son los cultivos más regulados de la historia. Aprobar un cultivo transgénico puede tomar varios años y miles de pruebas de laboratorio y campo.

Por el contrario, los beneficios económicos de los OGM han sido simplemente espectaculares. De 1996 al 2012, los OGM pusieron más de US\$58 mil millones extra en los bolsillos de los agricultores de los países en desarrollo y colocaron en el mercado 123 y 230 millones de TM extras de soya y maíz, respectivamente. Los beneficios ambientales no han sido menos espectaculares, pues en ese período se dejaron de aplicar 503 millones de kilos de pesticidas y se contribuyó a una reducción significativa en la emisión de los gases de invernadero. Solo en el 2012 esta correspondió a sacar de circulación a casi 12 millones de autos por todo un año.

Las consecuencias de la moratoria para los agricultores peruanos han sido devastadoras. Hace algunas semanas, el Ministerio de Agricultura y Riego (Minagri), anunció un plan de reconversión productiva para los algodóneros, en la práctica, una capitulación de guerra ante su incapacidad de competir con el algodón importado más barato.

Recientemente, el presidente de la Comisión de Ciencia, Innovación y Tecnología del Congreso, Eduardo Cabrera, anunció que presentará un proyecto de ley para eliminar la Ley de Moratoria. Un intento de rectificación que saludamos. Esperemos que en esta oportunidad se dé voz a los expertos, como lo reclamó en su momento un presidente "pato rengo", quien en las postrimerías de su período intentó hacer lo sensato para solo verse pateado en la canilla por un chef sin ninguna preparación científica. Proponemos renovar el debate con la formación de una comisión nacional de expertos que emita una posición que sirva de insumo al que tendrá lugar en el Congreso. Nuestro futuro está en juego.

De Stefano, L. (12 de setiembre de 2014) Mamá, no quiero ser sibarita. El Comercio. Recuperado de <https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/debate-debe-permitir-ingreso-transgenicos-362599>

Esquematiza el texto según su estructura:

Opinión:

Argumento 1:

Argumento 2:

Argumento 3:

Contraargumento 1:

Contraargumento 2:

¿Qué significan en el texto?

Tecnofóbico

Postrimerías

Glosario

Pato rengo: alguien que ejerce un cargo y está a punto de dejarlo.

Texto 2:

Ciencia con sabor a Perú

Manuel Pulgar-Vidal- Ministro del Ambiente

Cada año, Mistura –fiesta de la gastronomía peruana– se convierte también en una celebración de la agrobiodiversidad, aquella que sustenta precisamente nuestra extraordinaria oferta culinaria. Esta riqueza natural y cultural es puesta en valor a través de los productos, los productores agrarios y la comida. Ello no solo representa una gran oportunidad para el desarrollo del país, sino que también implica un reto y una gran responsabilidad. Por ello, el Estado Peruano tomó, en el 2011, la decisión de establecer una moratoria de diez años para el ingreso de transgénicos para proteger nuestro valioso patrimonio genético mientras fortalecíamos nuestras capacidades en bioseguridad y creábamos el marco adecuado para el uso responsable de la biotecnología moderna sin riesgo para la riqueza natural.

Sin embargo, recientemente un congresista anunció que promoverá un proyecto de ley para derogar la moratoria, descalificando así su importancia. Esta propuesta no solo preocupa, sino que nos obliga a rechazarla categóricamente. El Perú tiene mucho que perder y poco que ganar en las actuales circunstancias con la introducción de OVM o transgénicos. Existen razones sólidas que lo prueban, aunque existan voces que con poco fundamento y mucha y gratuita agresividad no lo quieran comprender.

Por un lado, la diversidad biológica, y en especial la agrobiodiversidad, se sustentan en prácticas de domesticación y adaptación desarrolladas desde hace miles de años y que siguen, felizmente, constituyendo la forma y cultura como el productor actual se adapta a los nuevos retos, en la selección, mantenimiento e intercambio de semillas, en la siembra y cosecha, en el uso de métodos y tecnología apropiada para enfrentar las variables de suelo, clima, agua, entre otras. Además, nuestra geografía obliga a desarrollar prácticas agrícolas que no se condicen con monocultivos, que requieren grandes extensiones de tierra para competir en el mercado. Frente a ello, nuestras condiciones de competencia encuentran mayor coincidencia con la creciente demanda de productos orgánicos. Para competir en ese mercado, requerimos investigar nuestra biodiversidad, como lo vienen haciendo distintas entidades del Estado.

Por otro lado, los argumentos sobre el incremento que la moratoria generaría en el precio o escasez de especies como el maíz amarillo no son sólidos y han sido refutados por estudios económicos de instituciones de prestigio como Grade. Finalmente, el Perú está entre los cuatro países más biodiversos, y es centro de origen y de diversificación genética de especies de alta relevancia como la papa y el maíz.

Es nuestra responsabilidad preservar esta riqueza natural y ponerla en valor, generando desarrollo inclusivo para los dos millones de campesinos, que la transmitieron hasta hoy, y que hacen posible poner en nuestras mesas alimentos nutritivos y exquisitos. Ferias como Mistura son una forma de promover este desarrollo, pero tenemos que buscar muchas más, y en ello están comprometidos el Ministerio del Ambiente y el Estado.

La moratoria de transgénicos es una decisión correcta que permite un debate serio. Ello es clave para que, a su vencimiento, se tome una decisión informada que involucre a científicos que, saliendo del laboratorio, supieron alimentarse de cultura, realidad y diversidad. Solo así se podrá conocer y mantener las características que nos hacen una nación grande, rica e intercultural.

Pulgar Vidal, M. (12 de setiembre de 2014) Ciencia con sabor a Perú. El Comercio. Recuperado de <https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/debate-debe-permitir-ingreso-transgenicos-362599>

Esquematiza el texto según su estructura:

Opinión:

Argumento 1:

Argumento 2:

Argumento 3:

Contraargumento 1:

Inferimos y reflexionamos sobre lo leído.



1. Establecemos relaciones lógicas a partir de los siguientes enunciados:

- Los beneficios ambientales no han sido menos espectaculares, pues en ese período se dejaron de aplicar 503 millones de kilos de pesticidas.
- Ferias como Mistura son una forma de promover este desarrollo, pero tenemos que buscar muchas más, y en ello están comprometidos el Ministerio del Ambiente y el Estado.
- La agrobiodiversidad no solo representa una gran oportunidad para el desarrollo del país, sino que también implica un reto y una gran responsabilidad.

Marca la alternativa que expresa la secuencia correcta de relaciones lógicas que representan los enunciados anteriores.

- a) causa, contraste, adición
- b) adición, contraste, causa
- c) consecuencia, contraste, causa

2. Establecemos diferencias entre dos textos. Marca la alternativa que exprese un desacuerdo entre los autores.

- a) Stefano considera que la riqueza de la biodiversidad es reciente, mientras que Pulgar indica que tiene origen milenario.
- b) Stefano señala que prefiere no expresar su punto de vista sobre la moratoria contra los transgénicos, en cambio, Pulgar manifiesta que es importante este tema por eso va a expresar lo que piensa.
- c) Stefano piensa que en el Perú hay poca agrobiodiversidad; en cambio, Pulgar señala que en el Perú hay mucha agrobiodiversidad.
- d) Stefano es un defensor de los transgénicos, Pulgar los rechaza.

3. Establecemos semejanzas entre dos textos. Marca la alternativa que exprese una coincidencia entre ambos autores.

- a) Los autores consideran que no debería presentarse la anulación de la moratoria contra los transgénicos.
- b) Los autores coinciden en señalar que el ingreso de transgénicos dañaría la agrobiodiversidad.
- c) Los autores consideran que se debería anular la moratoria contra los transgénicos.
- d) Los autores centran su punto de vista a partir de la ley que impide los transgénicos.

4. Determinamos conclusiones. ¿Qué conclusión se desprende de ambos textos?

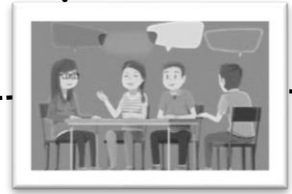
- a) La ley de la moratoria contra los transgénicos es un tema controversial, pues ha dado lugar a posturas opuestas.
- b) La ley de la moratoria contra los transgénicos es un asunto que se ha logrado resolver tras el debate de los dos especialistas.
- c) La ley de la moratoria contra los transgénicos es un tema en el que todos los especialistas coinciden tal como los dos autores.

5. Opina. ¿Cuál de los textos consideras que es más persuasivo? ¿Por qué?

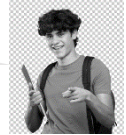
Metalectura: reflexiono sobre mi proceso lector

- ¿Logré determinar la estructura textual? ¿Qué estrategias empleé para lograrlo?
- ¿De qué manera me ayudó deducir dicha estructura?
- ¿Logré explicar la función o aporte de porciones del texto al sentido del global?
- ¿Cómo me sentí al trabajar en equipo? ¿De qué manera eso me ayudó en mi lectura?

Expresamos nuestra postura en un foro a partir de lo leído

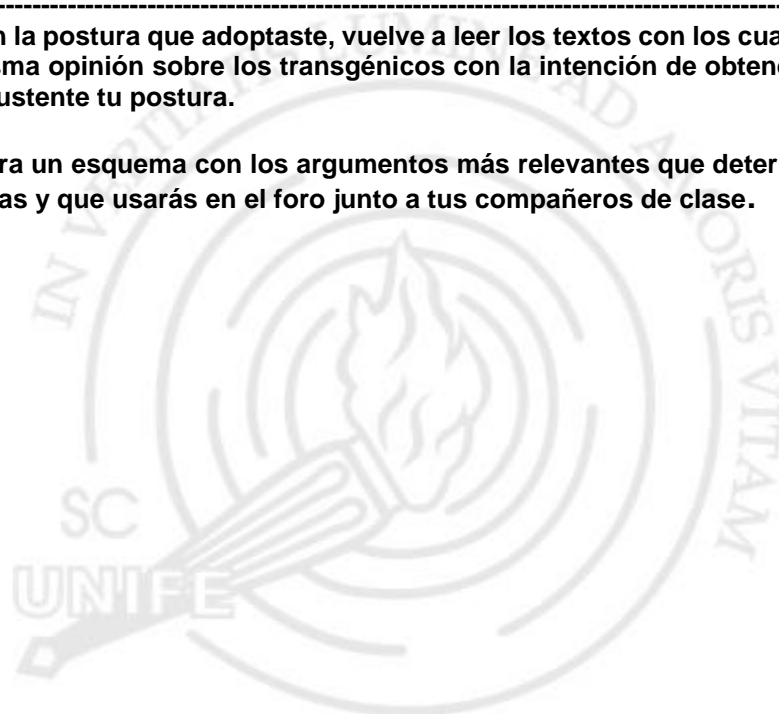


Llegó el momento de expresar tu postura sobre los transgénicos. Para ello sigue los siguientes pasos:



4. Después de haberte informado sobre los transgénicos a través de distintos textos y haber conocido posturas distintas, ¿cuál es tu punto de vista sobre este tema?

5. Según la postura que adoptaste, vuelve a leer los textos con los cuales compartes la misma opinión sobre los transgénicos con la intención de obtener argumentos que sustente tu postura.
6. Elabora un esquema con los argumentos más relevantes que determinaste de las lecturas y que usarás en el foro junto a tus compañeros de clase.

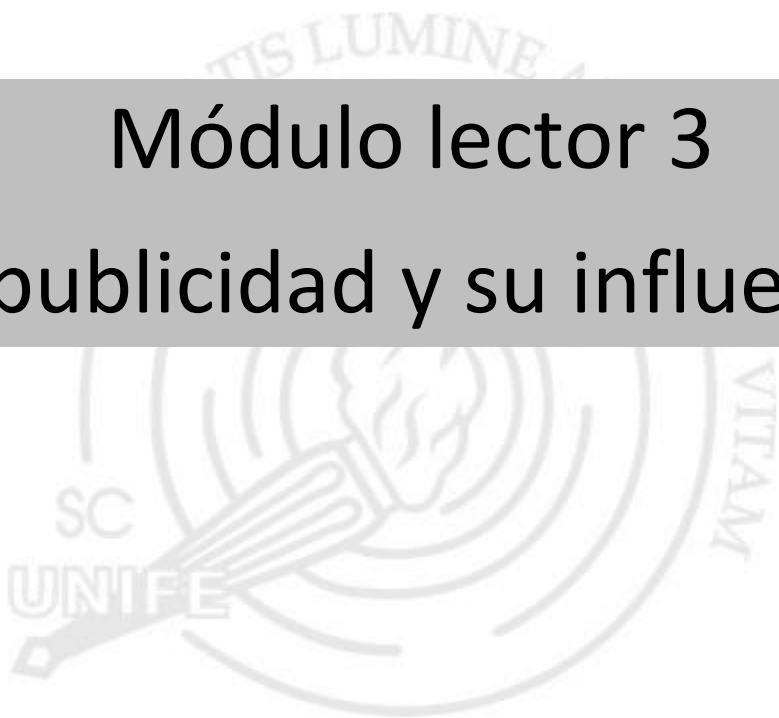


Ahora, participa en el foro guiado por tu docente.

Para saber más

El **foro** es una conversación en el que hay opiniones diversas sobre un tema determinado. A diferencia del debate no necesariamente las posturas son totalmente opuestas, puede haber opiniones intermedias. Pero lo importante, al igual que el debate, es que las opiniones deben ser argumentadas.





Módulo lector 3

La publicidad y su influencia

La publicidad y su influencia

Observa la siguiente situación y lee los globos:

Acabo de abrir mi aplicación de buscador de libros y me sale una publicidad.

Ahora la publicidad no solo está en la radio o en la televisión, también en las plataformas de internet. En esta revista hay varias páginas en la que se han colocado publicidad.



A mí me han dicho que la publicidad manipula a las personas y por eso invaden todos nuestros espacios. ¿Ustedes qué opinan?

Conversamos a partir de la situación anterior:

1. ¿Sobre qué conversan los jóvenes?
2. ¿Has experimentado alguna situación similar respecto a la publicidad?
3. ¿Y tú que crees que la publicidad manipula?
4. ¿Qué crees que es necesario para opinar con sustento?

Reto

continuación, te presentamos varios textos argumentativos sobre el tema planteado en la situación anterior, con la finalidad de que a partir de estos adoptes una postura y la expreses en una mesa redonda a tus compañeros al final de este módulo.

¿Qué aprenderás?

A localizar información relevante y complementaria en textos argumentativos sobre publicidad y su influencia en las personas.

- A deducir el tema, los subtemas, el propósito comunicativo y estructura del texto argumentativo.
- A explicar la postura de diversos autores sobre la publicidad y su influencia en las personas y los argumentos y contrargumentos que utiliza en su fundamentación.
- A inferir relaciones lógicas entre las ideas del texto y conclusiones que se desprenden a partir de la información del texto.
- A deducir el significado de palabras o frases por el contexto.
- A establecer relaciones intertextuales.
- A evaluar el contenido del texto y la forma del texto
- A Utilizar información del texto para sustentar opiniones de terceros.
- A evaluar el efecto del texto en el lector y a aplicar la información en otros contextos.



Leemos 1

Nos preparamos para leer



Determinamos nuestro propósito de lectura. ¿Para qué voy a leer?

Propósito de lectura

Al leer lo hacemos guiados por un motivo: para estudiar, entretenerse, informarse, expresar una opinión, etc. Ser consciente del para qué voy a leer ayudará a dirigir la comprensión de un texto.

Activamos nuestros saberes previos. ¿Qué sé sobre la publicidad?

Rol de los saberes previos

Son los conocimientos, experiencias que se adquiere a lo largo de la vida y a partir de los cuales se interpreta la realidad. Activarlos antes de leer ayuda a comprender mejor el texto.

Predecimos antes de leer.

Lee el siguiente título:

Cómo te manipulan con la publicidad: se meten en tu subconsciente sin que te enteres

A partir del título que leíste y tus saberes previos ¿de qué crees que va a tratar el texto? Anota todas las ideas que consideres.

- _____
- _____
- _____

La predicción

Recuerda que generar ideas antes de leer te ayudará a “dialogar” con el texto mientras se lee, así se comprenderá mejor.

Ahora, empieza a leer el texto. Y recuerda usar las ideas que generaste al activar tus saberes y al formular predicciones en tu lectura.



Leemos activamente



1. **Lee** el siguiente texto en silencio relacionando los saberes que activaste y corroborando tus predicciones.
2. **Lee** el texto haciendo un alto en cada número y **subraya** las respuestas a las preguntas para que localices información relevante en cada párrafo.

Cómo te manipulan con la publicidad

María Palermo

Aunque creas que los anuncios que te bombardean durante todo el día no influyen en ti, estás más que equivocado. De hecho, cuanto menos atención prestes más eficaz será.

Estás tan tranquilo en tu casa y de pronto te entran muchas ganas de un helado. No sabes por qué, y ni siquiera le das más vueltas. Buscas en tu congelador y ves que no te quedan. No pasa nada. "Bajo, así me doy un paseíto". Llegas a la tienda y eliges un bombón de chocolate con nata. Te apetece ese. Lo has visto y lo has sentido. Te lo comes mientras vas caminando de vuelta a casa y comienzas a sentirte 'sexy' y rebelde.

Nadie te ha dicho que te compres ese helado, ni te ha dicho cómo te tienes que sentir al comerlo (es solo azúcar, cómo te va a hacer sentir eso 'sexy'...). Pero resulta que los anuncios de una conocida marca de dulces que llevas viendo en los medios durante meses han dado su fruto. No te has percatado, pero ese *spot* se ha colado en su subconsciente, desencadenando todo lo anterior: ha despertado tu deseo de adquirir ese producto, ha motivado el consumo y te ha hecho sentir como la chica del anuncio. 1

Estamos rodeados de publicidad. En la televisión, en la calle, en las redes sociales... El *marketing* en el primer mundo se puede considerar como altamente invasivo. Y lo peor no es eso, sino la forma en la que estos anuncios se cuelan en nuestro subconsciente sin que nos percatemos. Así lo asegura Robert George Heath, profesor de la Universidad de Bath (Inglaterra) y autor de una investigación sobre el tema, de la que se hace eco *The conversation*.

El estudio señala que es imposible escapar de los efectos de la publicidad, ya que el contenido emotivo de los spots maneja nuestra susceptibilidad ante estos. Estamos trabajando y de fondo tenemos la radio; vemos la televisión y cada 15 minutos nos bombardean con anuncios; o, ahora mismo: estás leyendo esto y ya te han 'invadido' con un par de anuncios. Resulta paradójico. 2

Hay mucha gente que se cree más fuerte que los publicistas: "No, a mí no me afecta, de hecho ni me acuerdo del anuncio que acabo de ver". Error. Aunque no te acuerdes ni de la marca ni del mensaje, el *spot* se ha colado en alguna parte de tu subconsciente, pudiendo modificar posteriormente hábitos de consumo, formas de pensar o alterando tu percepción ante determinados elementos.

Otro ejemplo, acabas de ver un anuncio de una marca de moda en televisión. Ni siquiera recuerdas de qué firma era. Pero, de pronto, al día siguiente te apetece mucho ir de compras o adquirir un vestido blanco. No le buscas más explicación y vas. De pronto, estás de compras y entras a una tienda que te atrae. Crees que todas estas elecciones las has hecho libremente.

Siempre creemos que nuestras opciones de consumo son lógicas, y que han estado conducidas por un pensamiento racional, pero la motivación más potente que guía nuestras decisiones de consumo es, en realidad, nuestra predisposición emocional. Nuestro cerebro tiene un mecanismo de defensa primitivo llamado sistema límbico, que funciona independientemente del grado de atención que tengas, pues trabaja a una velocidad mucho mayor que los pensamientos. Y, por

1. ¿Qué ejemplo de efecto de publicidad da la autora? ¿Qué efectos ha desencadenado en quien compró el helado?

2. ¿Qué señala Robert George sobre la publicidad? ¿Qué afirma el estudio aludido sobre los efectos de la publicidad?

3. ¿Qué ocurre, según el texto, al ver un spot pese a que uno no se acuerde de este? ¿Qué ejemplo se da sobre ese aspecto? ¿Alguna vez has vivido esa experiencia que se hace mención?

desgracia para nosotros, los consumidores, este es el sistema que procesa los estímulos emocionales. **3**

Demasiados estímulos para procesarlos

La publicidad subliminal no es un invento moderno. De hecho, nació con el primer patrocinio, en 1950. Fue una promoción para la compañía de Coca-Cola, producida conjuntamente por Edgar Bergen y Charlie McCarthy en el Día de Acción de Gracias norteamericano. La agencia encargada de la producción fue D'Arcy Agency of St.Louis. Arthur Lee era la cabeza creativa de la empresa. Fue él el responsable de que, desde el pasado siglo, relacionemos esta bebida con un descanso, una pausa en la rutina y como algo refrescante, detalla el estudio *Psicología y Publicidad: uso y del mensaje subliminal*. Lee se valió de eslóganes como "Coca-Cola, la pausa que refresca". Y funcionó. Vaya si funcionó.

No podemos procesar los millones de estímulos que recibimos a diario. Cuando adquirimos nuevos conocimientos, estos se apoyan y sustentan sobre esquemas mentales ya existentes, que actúan como filtros de los estímulos y orientan la interpretación de los mismos. Quizá a ti nunca te ha apetecido beber Coca-Cola, pero no porque los estímulos de la publicidad de la marca no hayan calado en ti, sino porque tu cultura no los ha interpretado así. **4**

Por el contrario, los que acabaron consumiendo esa gaseosa en los años cincuenta, y los que lo hacen actualmente, creen que esta decisión es propia y que ha nacido de sí mismos; pero en realidad los factores emotivos y los mensajes subliminales les han influido para que acabe tomando esa decisión.

Cuando vemos un anuncio, instantáneamente hacemos un juicio de su valor emocional, y almacenamos inconscientemente esta información como una referencia que será utilizada en el futuro. Si el valor emocional es positivo (amable, cálido, atractivo, fresco, éxito, etc.) estamos, sin saberlo, predispuestos a invertir en la firma. No somos conscientes de que esto sucede, lo que significa que no podemos argumentar nada en contra de ella.

Esta decisión se ve reforzada por el entorno. Si alguien te pregunta por qué esa firma, te vendrán a la cabeza decenas de razones que reforzarán tu acto (buen precio, buena calidad, funcionamiento, óptimas características). **5**

Palermo, M. (03 de setiembre de 2016) Cómo te manipulan con la publicidad: se meten en tu subconsciente sin que te enteres. *El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-09-03/como-nos-manipulan-con-la-publicidad-se-meten-en-tu-subconsciente-sin-que-te-enteres_1251554/

4. ¿Cuándo se origina, según el texto, ese tipo de publicidad?

¿A partir de qué se hace las interpretaciones?

5. ¿Qué ocurre cuando la información de una publicidad es positiva emocionalmente?

Releemos el texto para inferir e interpretar



1. Deducimos el tema. ¿De qué trata el texto?

El impacto de la publicidad en el consumidor/ La influencia de la publicidad en nuestra vida

¿Por qué crees que ese es el tema del texto?

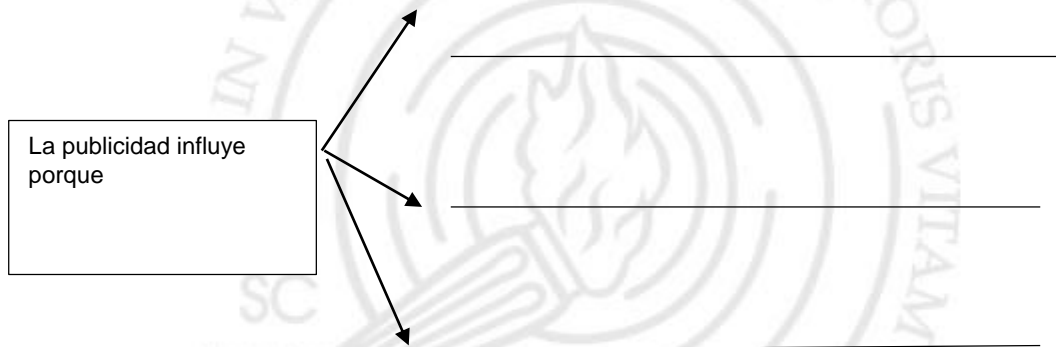
En cada párrafo el autor va hablando de la publicidad.

2. Explicamos la opinión del autor. ¿Cuál es la postura de la autora sobre la influencia de la publicidad? ¿Qué pistas del texto te ayudaron a deducirla?

3. Inferimos los subtemas del texto. Marca los subtemas que abarcan el tema del texto.

- Caso del helado Los espacios de la publicidad Las publicidad de las gaseosas
 La publicidad y lo emocional ventajas de la publicidad

4. Esquematiza los argumentos o razones que sustentan la postura de la autora:



5. Determinamos relaciones lógicas entre las ideas del texto. Lee los siguientes enunciados extraídos del texto subrayado el conector y con una flecha indica qué relación lógica establece entre las ideas.

A El estudio señala que es imposible escapar de los efectos de la publicidad, ya que el contenido emotivo de los 'spots' maneja nuestra susceptibilidad ante estos.	B Siempre creemos que nuestras opciones de consumo son lógicas, y que han estado conducidas por un pensamiento racional, pero la motivación más potente que guía nuestras decisiones de consumo es, en realidad, nuestra predisposición emocional.
---	--

contraste

causal

6. Deducimos el propósito del texto. ¿Con qué intención comunicativa escribió el autor este texto? ¿Crees que lo logró? ¿Por qué?

7. Extraemos conclusiones de lo leído. A partir de la lectura, ¿a qué conclusión puedes llegar?

¿Qué ideas del texto te llevaron a esa conclusión?

Reflexionamos sobre lo leído



1. Explicamos la función o el aporte de porciones del texto al sentido global. ¿Para qué la autora del texto da a conocer el ejemplo del helado?

¿De qué manera crees que ese ejemplo contribuye con el sentido global del texto (opinión del autor)?

2. Leemos el siguiente caso para relacionar la opinión de terceros con el texto.

Juan después de leer el texto en su clase de Comunicación, pidió la palabra y comentó lo siguiente:

El otro día vi una publicidad que decía “En este invierno, sé feliz, come chocolate Croqui” Y se veía a un joven sentado en un sofá junto a una chimenea comiendo el chocolate. Cuando salí a comprar pan, me compré uno. Ahora me pregunto, ¿qué influyó en mi decisión? La imagen de felicidad o el deseo de comer algo dulce, aunque esto último no se hacía mención en el comercial.

a) Relacionamos la opinión de terceros con el texto. ¿En qué parte del texto se basó Juan para analizar su experiencia?

- b) Evaluamos el efecto del texto en el lector. ¿A partir del caso (Juan) presentado qué efecto consideras que tuvo el texto en el lector? ¿Por qué?

3. Usamos la información del texto en otros contextos. Una joven estudiante universitaria que después de leer el texto asume la postura del autor, probablemente...

- a) Asuma que lo mejor es no tomar importancia a los anuncios publicitarios.
b) Asuma una actitud crítica frente a los anuncios publicitarios.
c) Decida ya no ver televisión porque ahí se transmite publicidad.

4. Evaluamos los aspectos formales. ¿Con qué propósito se ha usado las cursivas? ¿De qué manera crees que contribuye al sentido del texto?

5. Evaluamos los aspectos formales. ¿Con qué propósito se ha usado los paréntesis en el texto? ¿De qué manera crees que contribuye al sentido del texto?

Al leer un texto no solo podemos reflexionar sobre lo que se dice, sino sobre el cómo se dice. Así es posible evaluar la claridad del lenguaje, los recursos normativos usados por el autor, etc.

Metalectura: reflexiono sobre mi proceso lector

- ¿Me fue fácil o difícil evaluar el efecto del texto? ¿Por qué?
- ¿Identifique las ideas que sustentaban la opinión de terceros?
- ¿Determiné los aspectos formales del texto? ¿En qué me ayudaron a comprender?

Leemos 2

Nos preparamos para leer



Determinamos nuestro propósito de lectura. ¿Para qué voy a leer?

Propósito de lectura

Recuerda que tu propósito lector guiará tu lectura.

Activamos nuestros saberes previos. ¿Qué sé sobre la publicidad en el Perú?

Rol de los saberes previos

Ten presente que tus conocimientos previos sobre el tema te ayudarán a dialogar mejor con el texto.

Predecimos antes de leer.

Lee el siguiente título:

La publicidad televisiva en el Perú

¿De qué crees que va a tratar el texto? Anota las ideas que consideres.



Ahora, empieza a leer el texto. Y recuerda usar las ideas que generaste al activar tus saberes y al formular predicciones en tu lectura.

Leemos activamente



1. **Lee** el siguiente texto en silencio relacionando los saberes que activaste y corroborando tus predicciones.
2. **Lee** el texto haciendo un alto en cada número y **subraya** las respuestas a las preguntas para que localices información relevante en cada párrafo.

La publicidad televisiva en el Perú. Reflexiones sobre su verdadero alcance normativo

Julio Durand Carrión

Desde hace días se viene discutiendo el tema de que la televisión a través de los programas como *Esto es Guerra* y *Combate* (programas de *reality show*) crean necesidades en la gente y que a través de ellos se hace publicidad en la televisión y los medios; así como la publicidad **exacerbada** de determinados productos, que terminan por crear necesidades en las personas, quienes después acudirán al mercado a consumirlos, confirmando que existe una respuesta a esa carga publicitaria o mediática.

En este contexto, de los medios de comunicación, en especial aquellos que consideran que por crear necesidades deben suspenderse ciertos programas, creemos que parten de una premisa errada, lo cierto es que no se crean necesidades; el ser humano en esencia es un sujeto de necesidades desde que nace, incluso antes de nacer, con la única diferencia de que antes de nacer satisface sus necesidades a través de la madre; pero el ser humano es un ser necesitado, desde el punto de vista ontológico, entonces este ser humano acude al mercado a satisfacer sus necesidades. **1**

Desde que el mundo es mundo, el hombre siempre se ha visto necesitado y ha existido alguien que ha cubierto esa necesidad, desde las más básicas hasta las más **suntuarias**, considerando la famosa escala de Maslow (necesidades fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de reconocimiento y de autorrealización) hay necesidad de amor, alimentación, salud, educación, entre otras.

La pregunta a responder sería: ¿Cómo actúan las empresas generando necesidades en los seres humanos? En realidad, lo que hacen las empresas no es crear necesidades, lo que crean son los mecanismos y medios más **sofisticados**, para satisfacer esas necesidades. Ahí tenemos por ejemplo los aparatos electrónicos, los medios de transporte, los bienes de tecnología de punta, etc. **2**

Así, el hombre siempre ha tenido necesidad de sosiego y recreación, en un primer momento existió la radio para satisfacer esa necesidad, luego surgió la televisión, hoy en día hay miles de programas de televisión, cada vez hay una forma más sofisticada de satisfacer necesidades, es así que podemos ver películas en canales nacionales, o a través del cable, que nos ofrecen canales extranjeros, o finalmente a través de plataformas multimedia como Netflix.

En la salud, el hombre siempre ha necesitado cuidar de su salud y bienestar, es por ello que hay una serie de gimnasios donde la realización de ejercicios no implica únicamente un embellecimiento personal, sino un estado saludable del cuerpo y la mente; entonces, no se ha creado una necesidad de gimnasios, pero no es cierto, se ha creado un mecanismo de satisfacer la necesidad de cuidar de la salud.

En el transporte, por ejemplo, antes las personas se transportaban en carretas o al lomo de animales, ahora pueden transitar por medio de un bus, de auto, de un tren de alta velocidad, avión, todas ellos son instrumentos para satisfacer necesidades. **3**

1. ¿Según el autor qué se discute sobre los programas *reality*? ¿Y qué informa el autor sobre lo que se menciona de la publicidad?

¿Qué opina el autor sobre lo que se dice de los *reality* de la publicidad?

2. ¿Qué afirma el autor sobre la necesidad? ¿Y qué sostiene sobre las empresas y su relación con las necesidades?

3. ¿Qué tipo de necesidades se menciona? ¿Qué ejemplos da de cada una de estas?

Relacionando todos los puntos, la publicidad, tiene como objetivo vender un determinado producto y/o servicio a través de la imagen, del mensaje residual de la comunicación; actúa como complemento de las estrategias de mercadeo, así a los consumidores se nos ofertan productos y/o servicios a través del mensaje residual o comunicacional, es ahí donde se puede establecer ciertas reglas, como las que establece en este caso, la Ley de Represión de la Competencia Desleal – Decreto Legislativo n° 1044, cuando menciona la competencia desleal a través de los actos publicitarios, cuando la publicidad es engañosa, sexista, **denigrante**, y en vez de informar las bondades de un producto, termina por engañar al consumidor, denigrar al competidor, trasladar información falsa, errónea y equívoca, generando que el consumidor tome una decisión de consumo deficiente.

Estas reglas cumplen el objetivo de establecer ciertos requisitos, para hacer **prevalecer** los principios publicitarios, y la publicidad que es una forma de comunicación no se convierta en algo ilícito, que termine lesionando los intereses del consumidor y del propio mercado, porque atenta contra la buena fe mercantil, cada vez que hay una publicidad que en vez de informar termina distorsionando esa información.

Desde este pequeño enfoque, no somos partidarios de establecer reglas para suspender programas, porque se sustentan sobre la base de que crean necesidades en la gente, lo cual es un fundamento erróneo. **4**

Socialmente, el ser humano siempre va a querer imitar, hacer lo que ve en su entorno, lo mismo sucede con la televisión, porque queda un mensaje residual que la publicidad lo hace **ostensible**, así, una determinada persona se comprará un pantalón a la moda que ve en la televisión, no porque esta le haya creado una necesidad, sino porque tiene la necesidad de vestimenta, y la industria le ofrece una forma de satisfacer esa necesidad de vestirse. Antiguamente, andábamos con una pieza de vestir que cubría las partes íntimas y era suficiente, luego se fueron generando diversas vestimentas.

Es importante hacer una reflexión sobre lo expuesto, ante la posible ola de comentarios que he podido percibir en las redes sociales, sobre cómo la televisión crea necesidades en la gente, lo cual no es razonable, lógico y sistémico, porque no es **parámetro** para apuntar las normas de publicidad a este contexto. **5**

Durand, J. (22 de octubre de 2016) La publicidad televisiva en el Perú. Reflexiones sobre su verdadero alcance normativo. *La cátedra del consumidor*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/competenciayconsumidor/2016/10/22/la-publicidad-televisiva-en-el-peru-reflexiones-sobre-su-verdadero-alcance-normativo/>

4. ¿Qué función tiene la publicidad? ¿En qué casos dice el autor se puede establecer reglas a la publicidad?

¿Qué postura expresa el autor sobre la suspensión de programas?

5. ¿Qué afirma sobre el ser humano? ¿Qué ejemplos da de esa afirmación?

Glosario:

Exacerbar: hacer algo más intenso

Sofisticado: distinción, refinado, nada común.

Suntuaria: lujoso en extremo.

Prevalecer: sobresalir, imponerse.

Denigrante: que hace daño.

Ostensible: visible, manifiesto.

Parámetro: elemento o dato a partir del cual se analiza un asunto.

Releemos el texto para inferir e interpretar



1. Deducimos el tema. ¿De qué trata el texto?

- a) La publicidad peruana y su relación con los programas *reality*
- b) La publicidad peruana y su relación con las necesidades humanas
- c) La publicidad peruana y la crítica a los defensores de los comerciales

2. Explicamos la opinión del autor. ¿Cuál es la postura de la autora sobre el tema abordado en el texto?

- a) Opina que los programas o publicidad no crean necesidades, sino que más bien responden a estas.
- b) Opina que se deben establecer reglas que regulan la transmisión de los programas y publicidad.
- c) Opina que los programas o publicidad genera necesidades de consumo en el público.

3. Determinamos contraargumentos. Marca la alternativa que exprese un contraargumento empleando por el autor.

- a) Los *reality* y la publicidad crean necesidades de consumo en las personas.
- b) El ser humano por naturaleza toma la decisión de imitar a aquellos que observa.
- c) La publicidad de un transporte es un ejemplo de respuesta a una necesidad.

Recuerda: un contraargumento es un argumento contrario a la postura del autor y que este último usa para cuestionarlo.

4. Esquematiza los argumentos o razones que sustentan la postura de la autora.



5. Determinamos relaciones lógicas entre las ideas del texto. Lee los siguientes enunciados extraídos del texto subraya el conector e indica qué relación lógica se establece.

Ideas extraídas del texto leído	Relación lógica
En la salud, el hombre siempre ha necesitado cuidar de su salud y bienestar, es por ello que hay una serie de gimnasios donde la realización de ejercicios no implica únicamente un embellecimiento personal, sino un estado saludable del cuerpo y la mente	
una determinada persona se comprará un pantalón a la moda que ve en la televisión, no porque esta le haya creado una necesidad, sino porque tiene la necesidad de vestimenta.	

¿De qué manera crees que te ayuda conocer las relaciones lógicas entre las ideas?

6. Deducimos el propósito. ¿Con qué intención comunicativa escribió el autor este texto?

- a) Persuadir que la publicidad no influye en la adquisición de un producto.
- b) Persuadir que la publicidad crea una necesidad de comprar un producto.
- c) Persuadir de que la publicidad siempre solo muestra los beneficios de un producto.

Reflexionamos sobre lo leído



1. Explicamos la función o el aporte de porciones del texto al sentido global. ¿Para qué el autor del texto menciona a la televisión, la radio, los gimnasios y el transporte?

- a) Para sustentar su opinión con ejemplos familiares a los lectores y logró así su propósito.
- b) Para sustentar de que la publicidad al igual que esos ejemplos genera necesidad.
- c) Para sustentar de que la publicidad no crea necesidad al igual que esos ejemplos.

2. María, después de leer el texto, opini6n:

Considero que el autor solo defiende los intereses de las empresas publicitarias pues hace ver a estas como si solo pensarán en el bienestar de las personas.

Relacionamos la opini6n de terceros con el texto: ¿En qué parte del texto se bas6 María?

- a) En realidad, lo que hacen las empresas no es crear necesidades, lo que crean son los mecanismos y medios más sofisticados, para satisfacer esas necesidades.
- b) Socialmente, el ser humano siempre va a querer imitar, hacer lo que ve en su entorno, lo mismo sucede con la televisión, porque queda un mensaje residual que la publicidad lo hace ostensible.
- c) Es importante hacer una reflexión sobre lo expuesto, ante la posible ola de comentarios que he podido percibir en las redes sociales, sobre cómo la televisión crea necesidades en la gente

3. Evaluamos el efecto del texto en el lector. ¿A partir del caso anterior qué efecto consideras que tuvo el texto en el lector?

- a) El autor no logró convencer de que la publicidad no genera necesidad de consumo.
- b) El autor logró que María pensará que la publicidad no genera necesidad de consumo.
- c) El autor logró persuadir de que María defienda la publicidad de quienes la ataquen.

4. Usamos la informaci6n del texto en otros contextos. Una escolar que ha leído el texto y está en contra de lo que el autor sostiene ve en la televisión un comercial en el que se publicita que una adolescente usa un celular de último modelo probablemente opine:

- a) A esa edad hay necesidad de tener ese tipo de celulares para estar al día con la tecnología, la publicidad favorece con informar.
- b) A esa edad no hay necesidad de tener ese celular, pero la publicidad motiva a que muchos quieran adquirirlo.
- c) A esa edad no hay necesidad de tener ese tipo de celular, pero la empresa que lo vende tiene el derecho de publicitarlo como le parezca conveniente.

Metalectura: reflexiono sobre mi proceso lector

- ¿Logré determinar el contraargumento y los argumentos del autor?
- ¿Logré usar la información del texto en otro contexto?
- ¿Evalúe el efecto del texto en el lector?



Leemos 3: lectura intertextual

Nos preparamos para leer



Activamos nuestros saberes previos. Escribe las ideas que conociste sobre la publicidad en los textos anteriores de este módulo.

La idea es que cada vez vayas logrando mayor autonomía en tu proceso de lectura. Por eso las estrategias de activar saberes y realizar predicciones, debes aplicarlo no solo cuando leas en el área de Comunicación, sino en todas las situaciones de lectura que te toque vivir.

Predecimos antes de leer.




En el siguiente cuadro se te presentan los títulos de los textos que vas a leer, ¿de qué crees que van a tratar?

La sociedad del hiperconsumo	Saga Fallabella y el nudo atado
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Leemos activamente

Realizamos una lectura intertextual siguiendo las siguientes instrucciones:

- d) **Lee** el texto 1 y 2 relacionándolos con los saberes activados y corroborando tus predicciones. 
- e) **Relee** el texto subrayando la opinión del autor y sus argumentos. 
- f) Luego **parafraseen** los argumentos en los esquemas del margen de cada texto. 

Texto 1

La sociedad del hiperconsumo

Manuel Arboccó de los Heros



Los comportamientos del consumo tienen mucho que ver con criterios de clase, advierte Lipovetsky. El consumo es, ahora, mucho más **ecléctico**. Antes, las compras estaban limitadas dentro del colectivo; lo que se adquiría estaba, hasta cierto punto, regulado por la clase socioeconómica a la que se pertenecía. Hoy, las personas compran lo que sea, donde sea y cuando lo desean; a eso él lo llama 'individualismo desregulado'. No hay marcos ni barreras; cualquiera puede comprar lo que sea, sin barreras culturales, como las tradiciones, convenciones, etcétera. Pues bien, si el consumidor es cada vez más dependiente del mercado en cuanto a la satisfacción diaria de sus necesidades (muchas de ellas creadas por la publicidad), es más difícil escapar de la oferta mercantil en este mundo del placer (el autor habla de un **hedonismo** instantáneo).

Seguidamente, nos recuerda que la sociedad del hiperconsumo busca un consumo más sensorial, emocional. Pensemos en esto: no nos ofrecen un jabón, nos prometen belleza; no nos ofrecen una prenda de vestir, nos prometen que con ella tendremos estatus o placer o amigos. Ya no se vende un viaje, sino una experiencia maravillosa. La publicidad intensifica el presente en el acto de consumir para evitar, así, la rutina infernizante de la vida; es el consumo como paliativo a la vida difícil de la mayoría. El consumo es un consuelo de nuestras frustraciones, soledades y fracasos. Y sí, efectivamente, el consumo nos hace sentir mejor. El filósofo señala: "Hoy hay más depresivos que reemplazan la misa antigua con el ir de compras".

Lo que motiva al consumidor es la exaltación de los valores hedonistas: como solo se tiene una vida, pues no hay que privarse de nada. El mensaje constante del mercado es "goza, date gusto". El hiperconsumo hedonista e instantáneo se ha vuelto legítimo. Todo lo queremos al instante y el mercado no nos hace esperar, nos lo brinda de inmediato. Y aparecen las contradicciones, pues se valora el consumo, el disfrute, el presente y el placer, pero, por otro lado, hay un mandato de cuidado de la salud, de prevención. Incluso, hay un hiperconsumo médico, prevención, pólizas, seguros, vitaminas, fármacos y más fármacos.

¿Alguna solución a esto? Según algunos especialistas en el tema, como el propio Lipovetsky, se trata de ser un consumidor informado y no caótico ni impulsivo, como quiere el mercado.

Alborco de Los Heros, M. (01 de enero de 2019) La sociedad del hiperconsumo. *El Peruano*. Recuperado de <https://www.elperuano.pe/noticia-la-sociedad-del-hiperconsumo-74346.aspx>

Esquematiza el texto según su estructura:

Opinión:

Argumento 1:

Argumento 2:

Argumento 3:

Glosario:

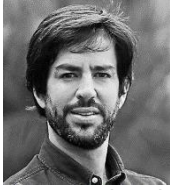
Ecléctico: postura intermedia.

Hedonismo: doctrina que identifica el bien con el placer.

Hiper: prefijo indica exceso o superioridad.

Texto 2:

Saga Falabella y el nudo atado



Augusto Rey

¿Qué pensaron en Saga Falabella para lanzar una publicidad en la que muestran que la nueva tecnología de un colchón, que lo mantiene limpio y sin malos olores, hace viable la convivencia de la protagonista blanca con su “roommate” negra? Independientemente de sus intenciones, los 47 segundos de ese video recordaron los **estereotipos** raciales firmemente anclados en nuestra sociedad.

El problema no es solo Saga, sino la maquinaria publicitaria en el Perú que vende una realidad paralela donde lo cholo, lo mestizo, lo afro, y todo lo que no sea blanco, nunca es lo suficientemente bueno. La **publicidad aspiracional** en el Perú segrega y arrincona. Miren, si no, los paneles en las calles, los *spots* en la tele y la publicidad que nos rodea. ¿Acaso vivimos en Escandinavia?

En Perú, nacer cholo o afro puede ser una verdadera maldición, no solo porque tu vida arranca cuesta arriba, sino porque la publicidad te lo recuerda a diario. Como me comenta la valiente activista Sofía Carrillo, “esto no es una anécdota. Esto es parte de un sistema que sigue siendo racista y **opresor**, donde nos siguen viendo como inferiores y donde nuestras voces no existen. ¿Es casual acaso que el personaje afro del *spot* de Saga no tenga voz?”.

Escribo esto consciente de mi propia situación. En Perú, si naces hombre y blanco, equivale a nacer con el viento soplando a tu favor en un país donde el viento siempre viene en contra. Es la herencia de lo que el sociólogo Gonzalo Portocarrero llama el “nudo colonial”, que se formó cuando los conquistadores españoles instalaron un sistema de **antagonismos** sociales entre ellos y los indios conquistados. Ese conflicto opresor debería haber terminado hace buen tiempo, pero cinco siglos después, la maquinaria publicitaria y sus clientes ansiosos se siguen asegurando de mantener el nudo bien atado.

Rey, A. (10 de octubre de 2018) Saga Falabella y el nudo atado. *Perú 21*. Recuperado de <https://peru21.pe/opinion/saga-falabella-nudo-atado-426970-noticia/>

Esquematiza el texto según su estructura:

Opinión:

Argumento 1:

Argumento 2:

Argumento 3:

Glosario

Estereotipo: ideas fijas sobre algo y que no corresponden a una realidad determinada.

Publicidad aspiracional: publicidad basada en estereotipos.

Opresor: dominación con autoritarismo.

Antagonismo: contrarios.

Inferimos y reflexionamos sobre lo leído.



1. **Deducimos el tema, postura y propósito de las dos columnas de opinión leídas y sistematizamos en el siguiente cuadro:**

Textos	Tema	Postura	Propósito
Texto 1			
Texto 2			

2. **Establecemos relaciones lógicas a partir de los siguientes enunciados:**

- El consumo es, ahora, mucho más **ecléctico**. Antes, las compras estaban limitadas dentro del colectivo.
- En Perú, nacer cholo o afro puede ser una verdadera maldición, no solo porque tu vida arranca cuesta arriba, sino porque la publicidad te lo recuerda a diario.
- Ese conflicto opresor debería haber terminado hace buen tiempo, pero cinco siglos después, la maquinaria publicitaria y sus clientes ansiosos se siguen asegurando de mantener el nudo bien atado.

Marca la alternativa que expresa la secuencia correcta de relaciones lógicas que representan los enunciados anteriores.

- a) secuencia, contraste, causa
- b) contraste, causa, secuencia
- c) secuencia, causa, contraste

3. **Establecemos diferencias y semejanzas entre los dos textos.**

Marca la alternativa que exprese una diferencia entre los autores.

- a) Alborccó aborda el tema de la publicidad desde la perspectiva de Lipovetsky; en cambio, Rey, desde Portocarrero.
- b) Alborccó trata el tema de la publicidad desde la perspectiva de Portocarrero; en cambio, Rey, desde Lipovetsky.
- c) Alborccó trata el tema de la publicidad desde la perspectiva sociológica; en cambio, Rey, desde la filosofía hedonista.

Marca la alternativa que exprese una coincidencia entre ambos autores.

- a) Los autores consideran que la publicidad es discriminadora.
- b) Los autores hacen una crítica a la forma cómo se hace publicidad.
- c) Los autores critican a la publicidad que genera el hiperconsumo.

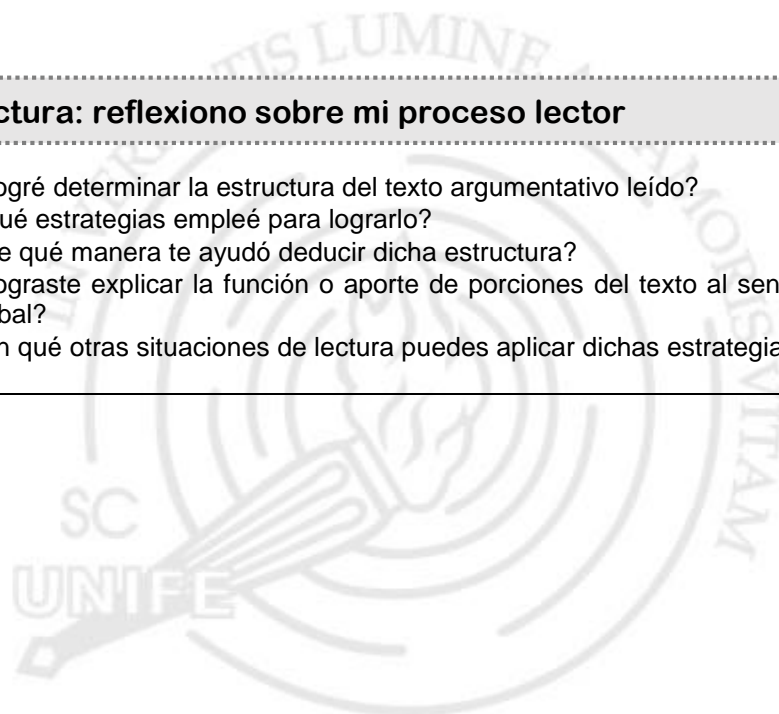
4. Determinamos conclusiones. ¿Qué conclusión se desprende de ambos textos?

- a) La publicidad es una forma de someter a las personas a determinados intereses de consumo o poder.
- b) La publicidad es una manera de hacer reflexionar a las personas sobre su consumo o posición en la sociedad.
- c) La publicidad es un medio que ofrece productos a partir de sus beneficios y se responde al grupo social al que va dirigido.

5. ¿Cuál de los dos textos crees que tiene mayor efecto en el lector? ¿Por qué?

Metalectura: reflexiono sobre mi proceso lector

- ¿Logré determinar la estructura del texto argumentativo leído?
- ¿Qué estrategias empleé para lograrlo?
- ¿De qué manera te ayudó deducir dicha estructura?
- ¿Lograste explicar la función o aporte de porciones del texto al sentido del global?
- ¿En qué otras situaciones de lectura puedes aplicar dichas estrategias



Expresamos nuestra postura en una mesa redonda a partir de lo leído



Llegó el momento de expresar tu postura sobre la influencia de la publicidad. Para ello sigue los siguientes pasos:

1. Después de haberte informado sobre la influencia de la publicidad a través de distintos textos y haber conocido posturas a favor y posturas en contra, ¿cuál es tu punto de vista sobre este tema?
2. Según la postura que adoptaste, vuelve a leer los textos con los cuales compartes la misma opinión sobre la influencia de la publicidad con el fin de obtener argumentos que sustente tu postura.
3. Elabora un esquema con los argumentos más relevantes que determinaste de las lecturas y que usarás en la mesa redonda junto a tus compañeros de clase.

Mi opinión:

Argumentos:

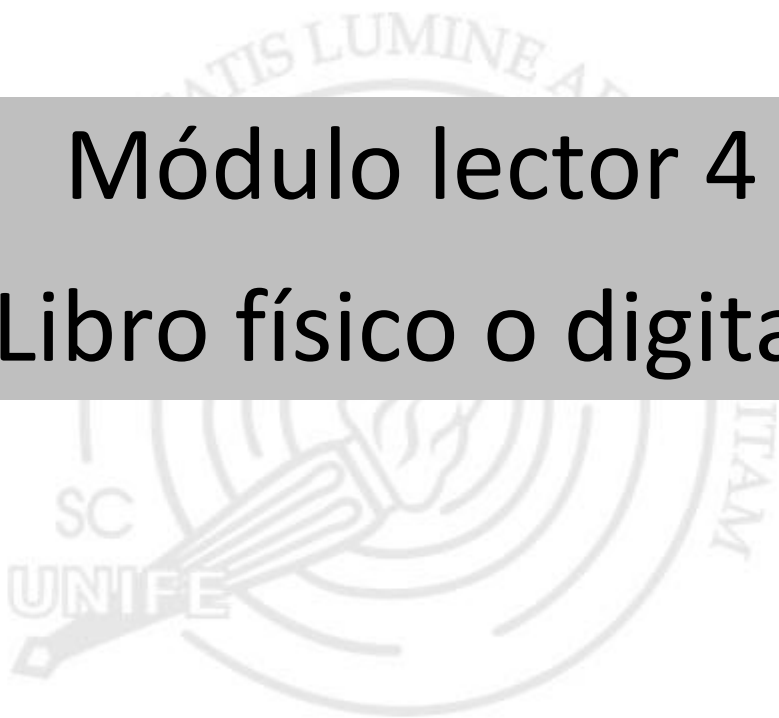
-
-
-
-
-

Para saber más

La **mesa redonda** es una discusión oral organizada en la que intervienen entre un conjunto de personas con el objetivo de argumentar sobre un tema relevante determinado con anticipación. Su propósito es tratar un tema polémico para analizarlo y contrastar las diversas opiniones sobre el asunto tratado.

Ahora, participa en la mesa redonda guiado por tu docente.





Módulo lector 4

Libro físico o digital

Libro digital o físico

Observa la siguiente situación y lee los globos:

Chicas, porque cargan tantos libros. El papel ya pasó de moda; yo acá en mi notebook, tengo más de cien libros.

Sí, pero yo prefiero, leer en físico, no estoy apagando y prentiendo a cada rato el ordenador.



Conversamos a partir de la situación anterior:

1. ¿Sobre qué conversan los jóvenes?
2. ¿Qué posturas expresan sobre el uso de libros?
3. ¿En tu caso cuál sería tu postura?
4. ¿Crees que si lees textos sobre este tema te ayudaría construir tu opinión?

Reto

Continuación, te presentamos varios textos argumentativos sobre el tema planteado en la situación anterior, con la finalidad de que a partir de estos adoptes una postura y la expreses en un foro a tus compañeros al final de este módulo.

¿Qué aprenderás?

- A localizar información relevante y complementaria en textos argumentativos sobre publicidad y su influencia en las personas.
- A deducir el tema, los subtemas, el propósito comunicativo y estructura del texto argumentativo.
- A explicar la postura de diversos autores sobre la publicidad y su influencia en las personas y los argumentos y contrargumentos que utiliza en su fundamentación.
- A inferir relaciones lógicas entre las ideas del texto y conclusiones que se desprenden a partir de la información del texto.
- A identificar recursos discursivos que contribuyen al sentido del texto y el significado de palabras o frases por el contexto.
- A establece relaciones intertextuales.
- A evaluar el contenido del texto y la forma del texto
- A utilizar información del texto para sustentar opiniones de terceros.
- A evaluar el efecto del texto en el lector y a aplicar la información en otros contextos.



Leemos 1

Nos preparamos para leer



Determinamos nuestro propósito de lectura. ¿Para qué voy a leer?

Propósito de lectura

Al leer lo hacemos guiados por un motivo: para estudiar, entretenerse, informarse, expresar una opinión, etc. Ser consciente del para qué voy a leer ayudará a dirigir la comprensión de un texto.

Activamos nuestros saberes previos. ¿Qué sé sobre el libro digital y el libro físico?

Rol de los saberes previos

Son los conocimientos, experiencias que se adquiere a lo largo de la vida y a partir de los cuales se interpreta la realidad. Activarlos antes de leer ayuda a comprender mejor el texto.

Predecimos antes de leer.

Lee el siguiente título:

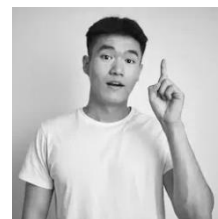
Ebooks vs libros de papel: las muchas ventajas del libro impreso

A partir del título que leíste y tus saberes previos ¿de qué crees que va a tratar el texto? Anota todas las ideas que consideres.

La predicción

Recuerda que generar ideas antes de leer te ayudará a “dialogar” con el texto mientras se lee, así se comprenderá mejor.

Ahora, empieza a leer el texto. Y recuerda usar las ideas que generaste al activar tus saberes y al formular predicciones en tu lectura.



Leemos activamente



1. **Lee** el siguiente texto en silencio relacionando los saberes que activaste y corroborando tus predicciones.
2. **Relee** el texto haciendo un alto en cada número y **subraya** las respuestas a las preguntas para que localices información relevante en cada párrafo.

Ebooks vs libros de papel: las muchas ventajas del libro impreso

Samantha Zinn

Es cierto que gracias a la tecnología la forma de leer se ha hecho más intuitiva y dinámica a través de un dispositivo con pantalla táctil, pero los libros de papel siguen siendo la forma de leer más simple. La preocupación de tener que cargar la batería del *e-book*, ajustar el brillo de la pantalla o pasar páginas con *clicks* simplemente no está. Además, ¿realmente necesitas llevar tus 87 libros digitales a todas partes?

A pesar del impacto de la comunicación digital en la lectura, millones de lectores siguen siendo fieles a la lectura en papel porque no siempre se trata de la tecnología más avanzada sino también de otros factores como la comodidad y la profundidad de la lectura. **1**

La comodidad. Siempre me ha resultado más cómodo leer mis queridas novelas en formato papel ya que la lectura se me hace mucho más amena y sobretodo natural. Además, ya que soy propensa a la fatiga visual, para mí es vital hacer todo lo posible para mantener los ojos protegidos de la pantalla.

Son prácticos. La mayoría de tipos de libro que leo son de bolsillo así que me los puedo llevar a todas partes sin tener que preocuparme del cargador de batería o la cubierta protectora. Aparte, cuando me pongo a leer es nada más que abrir el libro y empezar a leer. Y cuando leo un libro, leo un libro, no veinticinco.

Son sencillos. Cuando leo mi novela no necesito ajustar el “brillo del papel” ni cambiar de página con un botón. Todo esto es realmente innecesario. La parte bonita de los libros de papel es que te sumerges directamente en la historia, te concentras solamente en el texto, sin distracciones. **2**

Antes de decidirte por un camino (libro o *ebook*), éstas son las 3 preguntas que deberías hacerte a ti mismo y que yo me hice cuando surgieron los libros electrónicos:

¿Soy un lector muy activo? Hay personas que prefieren los *ebooks* ya que les permiten descargar miles de libros y poderlos llevar consigo a cualquier lugar. Pero aun así muchos siguen prefiriendo el formato papel. En mi situación, últimamente no leo mucho pero cuando lo solía hacer, tampoco era de las que se compraban 5 libros para leer a la vez.

¿Me preocupa el coste? Los libros de papel suelen costar un poco más que los *ebooks* ya que tienen costes de impresión y envío. Los libros digitales, por otro lado, reducen costes ya que se trata de archivo informáticos (aunque el aparatito hay que comprarlo, no lo olvidemos). Este punto tal vez esté a favor del *ebook* aunque realmente a mí el precio de un libro nunca me ha importado tanto.

¿Estoy cómoda con la tecnología en mis momentos de descanso? Si lees para relajarte y “desconectar”, la lectura digital tal vez no sea la mejor solución para ti. Y es que no es cuestión sólo de funcionalidad. Para mí un libro en papel siempre ha sido, es y será la mejor forma de leer, sobre todo en mis momentos de relajación cuando quiero que las preocupaciones que conlleva un dispositivo tecnológico se reduzcan a cero, porque lo único que quiero es dejarme envolver por la lectura. **3**

Samantha Zinn (15 de junio de 2018) Ebooks vs libros de papel: las muchas ventajas del libro impreso. *Cevagraf*. Recuperado de <https://www.cevagraf.coop/blog/libros-digitales-papel/>

1. ¿Qué señala la autora sobre el libro de papel y qué sobre el digital?

2. ¿Qué aspectos del libro impreso se señala en los párrafos? ¿Qué es lo más importante que se dice cada uno de estos?

3. ¿Qué preguntas recomiend a la autora hacerse antes de decidirse por el *ebook*? ¿Qué respuesta da él a cada una de ellas?

Releemos el texto para inferir e interpretar



1. Deducimos el tema. ¿De qué trata el texto?

- a) Las desventajas del libro impreso frente al libro electrónico.
- b) Las ventajas del libro impreso frente al libro electrónico.
- c) Las ventajas de la tecnología frente al libro impreso.

2. Explicamos la opinión del autor. ¿Cuál es la postura de la autora sobre el tema del texto?

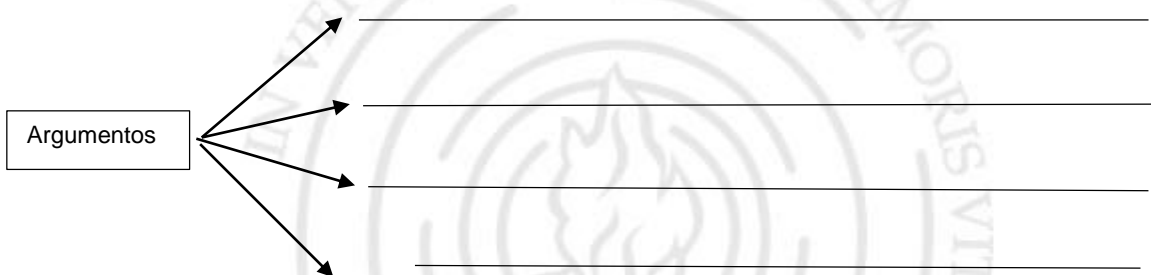
- a) Valora más los libros impresos en relación a los electrónicos.
- b) Valora más los libros electrónicos respecto a los impresos.
- c) Valora en igual medida los libros electrónicos e impresos.

3. Determinamos contraargumentos. Marca la alternativa que exprese un contraargumento empleando por la autora.

- a) Con los libros impresos te sumerges directamente en la historia.
- b) Si se tiene varios libros, no se lee todos a la vez.
- c) Los libros de papel suelen costar un poco más que los *ebook*.

Recuerda: un contraargumento es un argumento contrario a la postura del autor y que este último usa para cuestionarlo.

4. Esquematiza los argumentos o razones que sustentan la postura de la autora:



4. Deducimos el propósito del texto. ¿Con qué intención escribió la autora este texto?

- a) Persuadir de que es mejor leer en formato físico.
- b) Persuadir de que es mejor leer en formato electrónico.
- c) Persuadir de que leer es importante al margen de lo digital o impreso.

5. Determinamos relaciones lógicas entre las ideas. Lee los siguientes enunciados extraídos del texto subraya el conector e indica qué relación lógica se establece.

Ideas extraídas del texto leído	Relación lógica
Hay personas que prefieren los <i>ebooks</i> ya que les permiten descargar miles de libros y poderlos llevar consigo a cualquier lugar.	
A pesar del impacto de la comunicación digital en la lectura, millones de lectores siguen siendo fieles a la lectura en papel.	
Es cierto que gracias a la tecnología la forma de leer se ha hecho más intuitiva y dinámica a través de un dispositivo con pantalla táctil, pero los libros de papel siguen siendo la forma de leer más simple.	
La preocupación de tener que cargar la batería del <i>ebook</i> , ajustar el brillo de la pantalla o pasar páginas con <i>clicks</i> simplemente no está. Además, ¿realmente necesitas llevar tus 87 libros digitales a todas partes?	

Luego marca la opción que represente el orden correcto:

- a) causa-concesión-contraste-adición
- b) consecuencia-causa-concesión-adición
- c) causa-concesión-consecuencia-adición

6. Extraemos una conclusión. ¿A partir de los leído a qué conclusión se puede arribar?

- a) Los libros siempre existirán en nuestras vidas tanto en físico como virtual porque es de suma importancia.
- b) La lectura es importante en la vida de las personas, tanto que incluso la tecnología ha generado una forma más de leer.
- c) Los libros electrónicos y los físicos han destacado porque facilitan la lectura de cualquier tipo de texto.

Reflexionamos sobre lo leído



1. Explicamos la función o el aporte de porciones del texto al sentido global. ¿Para qué el autor del texto formula las tres preguntas?

- a) Para terminar de convencer al lector de que el libro electrónico también tiene muchas ventajas.
- b) Para reforzar sus argumentos y lograr convencer al lector de que es preferible el libro impreso.
- c) Para que su público lector conteste las preguntas al igual que él hizo y tome la mejor decisión.

2. Aplicamos la información del texto para sustentar opinión de terceros. María, después de leer el texto, opinó lo siguiente:

Creo que la autora se limita solo a su experiencia lectora recreativa.

¿En qué parte del texto se basó María?

- a) Los libros digitales, por otro lado, reducen costes ya que se trata de archivo informáticos.
- b) La mayoría de tipos de libro que leo son de bolsillo así que me los puedo llevar a todas partes.
- c) La parte bonita de los libros de papel es que te sumerges directamente en la historia

3. Evaluamos aspectos formales del texto. ¿Con qué finalidad se usó cursiva en algunas expresiones?

- a) Para resaltar que son palabras claves
- b) Para expresar que son palabras extranjeras
- c) Para expresar una ironía

Metalectura: reflexiono sobre mi proceso lector



- ¿Determiné las relaciones lógicas entre las ideas del texto? ¿Cómo lo logré?
- ¿Explicé las funciones o partes del texto? ¿En qué me ayudó a comprender?
- ¿Identifiqué las ideas que sustentaban la opinión de terceros?
- ¿Determiné la finalidad del uso de la cursiva? ¿En qué me ayudaron a comprender?

Leemos 2

Nos preparamos para leer



Determinamos nuestro propósito de lectura. ¿Para qué voy a leer?

Propósito de lectura

Recuerda que tu propósito lector guiará tu lectura.

Activamos nuestros saberes previos. ¿Qué sé sobre el libro físico y digital?

Rol de los saberes previos

Ten presente que tus conocimientos previos sobre el tema te ayudarán a dialogar mejor con el texto.

Predecimos antes de leer.

Lee el siguiente título:

El libro digital

¿De qué crees que va a tratar el texto? Anota las ideas que consideres.



Ahora, empieza a leer el texto. Y recuerda usar las ideas que generaste al activar tus saberes y al formular predicciones en tu lectura.



1. **Lee** el siguiente texto en silencio relacionando los saberes que activaste y corroborando tus predicciones
2. **Lee** el texto haciendo un alto en cada número y **subraya** las respuestas a las preguntas para que localices información relevante en cada párrafo.

El libro digital

Santiago Moll

Al ser licenciado en Filosofía y Letras en la especialidad de Filología Hispánica se podrán imaginar la cantidad de libros en formato papel que tengo en mi casa. A día de hoy calculo que son más de 2.000 los libros que he ido acumulando en estos últimos 25 años. Esto ha propiciado un considerable problema de espacio que queda resuelto con los libros en formato digital. Cada vez soy más consciente de las ventajas que supone un almacenamiento virtual en comparación con un almacenamiento físico. **1**

Hace años nunca me había planteado el precio de un libro. Si me gustaba y me lo podía permitir, no dudaba en comprarlo. En el momento en el que aparecen libros en formato digital la visión del precio de un libro ha cambiado completamente para mí, dado que hay una diferencia **sustancial** entre un libro en formato papel y un libro en formato digital. Aquí tienes una comparativa y el ahorro que supone la compra en uno y otro formato de unos de los libros que he adquirido recientemente en la tienda Amazon y que recomiendo **encarecidamente** desde aquí. La diferencia viene a ser de 10 € en la tienda Amazon.

Lo quiero. Lo tengo. En una sociedad de consumo como la que nos ha tocado vivir pasa que, cuando te enamoras de un libro, te entran muchas ganas de leerlo en ese mismo instante. Gracias a las tiendas virtuales como Amazon, es posible enamorarte de un libro y leerlo al cabo de poco más de dos minutos. Y puedes hacerlo cómodamente en casa sin necesidad de desplazarte. Esta inmediatez en mi caso ha sido fundamental para que me haya decidido por adquirir y leer libros en formato digital. Debo confesar que al día de hoy compro casi todos los libros digitales en la tienda de Amazon porque el formato de los libros que me descargo son compatibles con mi *Kindle* y mi *ipad*. En otro artículo explicaré con más detalle el proceso de compra y descarga de un libro en formato digital ya que ha sido una pregunta que no pocos lectores del blog me han hecho. Desde aquí aviso que es algo extremadamente fácil. **2**

Muchas personas son reticentes a leer libros en formato digital porque insisten en que la experiencia que tienen con un libro de papel nunca será comparable. Por supuesto, es una decisión que entiendo y respeto enormemente. Pero de un tiempo a esta parte, los dispositivos mediante los cuales se pueden leer los libros en formato electrónico han mejorado sensiblemente la experiencia del lector. Muchas son las personas que cada vez cuentan con un lector como el extraordinario *Kindle Paperwhite* o como en mi caso el *ipad*.

Junto con las mejoras de las *tablets* como *Kindle Paperwhite* o el *ipad*, las aplicaciones que permiten la lectura de libros en formato digital también ha mejorado significativamente. Por ejemplo, en el *ipad* puedes descargarte de forma totalmente gratuita la *App* de *Kindle* o leer los libros en formato digital con la aplicación nativa para *ipad* y *iphone* *iBooks*. Estas aplicaciones permiten la lectura en varios formatos como PDF y *ePub*. Tanto la *app Kindle* como *iBooks* tienen características muy similares y favorecen la experiencia del lector cuando se enfrenta a la lectura de un libro en formato digital. **3**

Otra de las ventajas que ha hecho que me decida por leer cada vez con más frecuencia libros en formato digital es la incorporación de un diccionario en línea. Aunque soy filólogo, siempre hay nuevas palabras que aprender y

1. ¿De qué manera el autor ha resuelto su problema de espacio respecto a sus libros?

2. ¿A qué diferencia hace referencia el autor entre el libro en papel y el digital en el párrafo 2 y 3?

3. ¿Qué dispositivos de lectura menciona el autor y que opina sobre ellos?

Glosario:

Sustancial: importante, fundamental.
Encarecidamente: con interés y empeño
Ultranza: que se hace con mucho convencimiento.
Empedernido: costumbre arraigada.

descubrir. Al ser un gran aficionado a la lectura histórica, en muchas ocasiones necesito consultar términos específicos de una determinada época u oficio, por poner algún ejemplo. Y todo ello sin necesidad de salir de la aplicación.

No sabría decirles por qué, pero siempre he sido muy reticente al subrayado de libros con un rotulador en formato papel. Con el libro en formato digital esto ha dejado de ser un problema porque el subrayado de un libro puede deshacerse en cualquier momento. Otra ventaja muy importante es que puedes subrayar en distintos colores. En mi caso, lo que hago es asignar a cada color un tipo de significado y así, cuando releo el libro, en función del color que tengo subrayado el libro sé qué tipo de importancia o relevancia tiene lo subrayado. **4**

Este artículo no quiere ser una defensa a **ultranza** de los libros en formato digital. Tampoco quiere ser un alegato en contra de los libros en formato papel. Soy un lector **empedernido**. Me gusta leer. Me paso el día leyendo en mis clases y en casa. De hecho, seguramente en tu caso te habrás dado cuenta de que también te pasas horas y horas leyendo al día mientras navegas por la red. Es por ello que me gustaría acabar este artículo recomendando no la lectura de libros en formato digital, sino la lectura en todas sus manifestaciones. Porque leer nos hace mejores. Porque leer nos acerca a nuevos mundos a nuevos conocimientos, a nuevos lugares y épocas y es una fuente inagotable de imaginación. **5**

Santiago Moll (12 de febrero de 2015) Mas que papel.
Recuperado de <https://diocesanos.es/blogs/planlector/2015/02/12/12-razones-para-leer-libros-en-formato-digital/#more-471>

4. ¿Qué otros elementos que señala el autor ha influido en su decisión por la lectura de libros en formato digital?

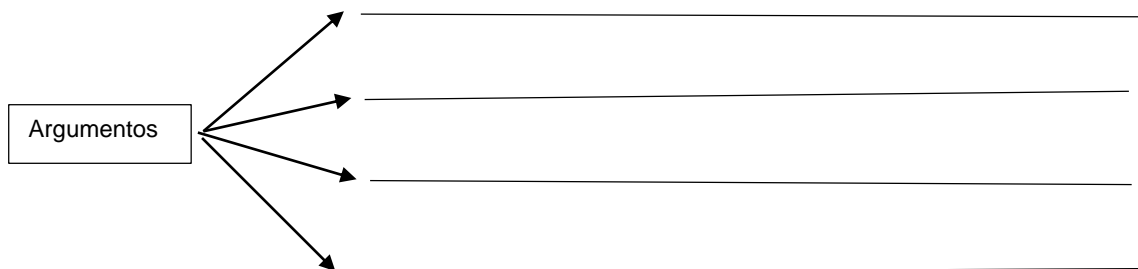
5. ¿Qué recomienda al autor?

Releemos el texto para inferir e interpretar

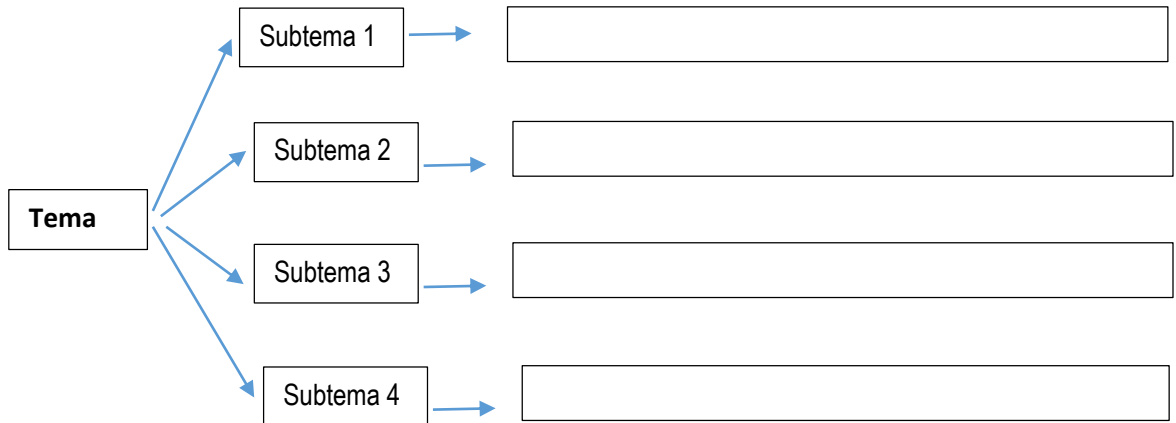


1. Deduce la opinión del autor. ¿Qué postura asume el autor sobre los libros digitales respecto a los que están en formato de papel? ¿Cómo lograste deducirla?

2. Esquematiza los argumentos o razones que sustentan la postura del autor.



3. Deduce los subtemas del texto y escríbelo en el siguiente esquema:



4. Establecemos una conclusión. Marca la alternativa que la exprese.

- a) La plataforma Amazon es importante porque incentiva la lectura.
- b) La lectura es tan importante que incluso la tecnología ha creado el libro digital.
- c) Los libros digitales son los mejores porque facilitan la lectura en los niños.

5. Deducimos el propósito comunicativo. ¿Con que intención crees que el autor escribió el texto? ¿Por qué consideras eso?

6. Deducimos el contrargumento que emplea el autor para refutarlo. ¿Qué argumento contrario a su opinión emplea el autor? ¿Crees que ayudó a hacer más sólida su postura?

Reflexionamos sobre lo leído



1. Explicamos la función o el aporte de porciones del texto al sentido global. Lee el siguiente fragmento y subraya los aplicativos digitales que se mencionan en el texto.

Por ejemplo, en el *ipad* puedes descargarte de forma totalmente gratuita la *App* de *Kindle* o leer los libros en formato digital con la aplicación nativa para *ipad* y *iphone* *iBooks*. Estas aplicaciones permiten la lectura en varios formatos como *PDF* y *ePub*. Tanto la app *Kindle* como *iBooks* tienen características muy similares y favorecen la experiencia del lector cuando se enfrenta a la lectura de un libro en formato digital.

- ¿Con qué intención el autor menciona esas aplicaciones? ¿De qué manera contribuye al sentido global del texto?

2. Utilizamos información del texto para sustentar opiniones de terceros. Abel opinó lo siguiente después de leer el texto:

Considero que la conclusión del autor respecto a que es mejor leer libros en formato digital no es contundente ya que a lo largo del texto ha expuesto varios argumentos a favor de aquel, pero luego adopta una postura intermedia.

- ¿Qué ideas del texto respaldan la opinión del Abel?

3. Evaluamos el efecto del texto en el lector. Josefina, después de leer el texto dijo:

A mí me gusta salir de vacaciones al campo y desconectarme de todo. Ahí no me serviría un libro en formato digital. En cambio, un libro impreso me sirve en todas las circunstancias.

- ¿Qué efecto tuvo el texto en Josefina? ¿Por qué?

4. Aplica la información del texto en otros contextos. Lee el siguiente caso:

Esther es una arqueóloga y debido a la naturaleza de su profesión viaja constantemente por todo el Perú. Ella, además, es aficionada a la lectura de cuentos de ciencia-ficción.

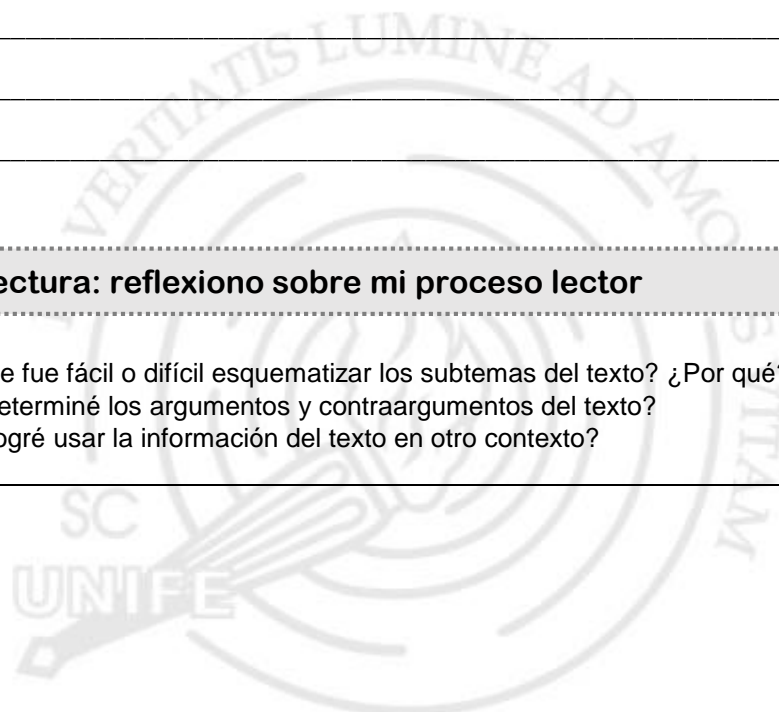
Teniendo en cuenta lo leído, ¿qué tipo de formato de lectura le convendría a Esther? Fundamenta tu respuesta.

5. Reflexionamos sobre la forma del texto. ¿De qué manera ha organizado el autor la información? ¿Crees que fue la más adecuada? ¿Por qué?

Metalectura: reflexiono sobre mi proceso lector



- ¿Me fue fácil o difícil esquematizar los subtemas del texto? ¿Por qué?
- ¿Determiné los argumentos y contraargumentos del texto?
- ¿Logré usar la información del texto en otro contexto?



Leemos 3: lectura intertextual

Nos preparamos para leer



Activamos nuestros saberes previos. Escribe las ideas que conociste sobre el libro físico y digital en los textos anteriores de este módulo.

Cada vez que leas un texto, recuerda prepararte antes de leer. Observa los títulos, la forma cómo está escrito. Todo ello te ayudará a activar tus conocimientos previos y realizar supuestos de lectura. De esta manera, irás convirtiéndote, en un lector crítico.

Predecimos antes de leer.




En el siguiente cuadro se te presentan los títulos de los textos que vas a leer, ¿de qué crees que van a tratar?



Por qué prefiero leer en papel, aunque sea más caro	Leyendo libros en papel
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Leemos activamente

Realizamos una lectura intertextual siguiendo las siguientes instrucciones:

- Lee el texto 1 y 2 relacionándolos con los saberes activados y corroborando tus predicciones. 
- Relee el texto subrayando la opinión del autor y sus argumentos. 
- Luego **parafraseen** los argumentos en los esquemas del margen de cada texto. 

Texto 1

Por qué prefiero leer en papel, aunque sea más caro

A pesar de haber nacido en el siglo pasado y no integrar la generación digital, tengo con la tecnología una relación cotidiana, fructífera y gozosa. Gracias a la computadora he podido escribir todos los libros que publiqué y la mayor parte de mis artículos. Con su ayuda, investigo y trabajo. Las redes sociales, especialmente *Twitter* son parte de mi vida cotidiana y me permiten una conexión con el mundo que no conocí cuando estos instrumentos no existían.

Hoy puedo afirmar que un alto porcentaje de mis lecturas y la totalidad de lo que escribo lo realizo a través de los instrumentos informáticos. Siento que mi universo se ha enriquecido gracias a ellos y que la soledad es el recuerdo de algo que sucedía en el pasado.

Sin embargo, la lectura lúdica de textos de cualquier género sigo realizándola en el libro físico. El texto electrónico me sirve para el uso pragmático de la lectura, pero para entregarme a la seducción de un texto necesito el objeto físico, con el cual mantengo aún una relación intransferible al libro electrónico.

Advierto que influyen en ese hábito una relación sensorial con el objeto. El placer que me produce sostener el libro, acariciar y manipular sus hojas, subrayar aquello que en el momento de la lectura me produce una conmoción estética o racional, saber que esas marcas permanecerán en el objeto más allá de mi propia vida, son algunas de las sensaciones que no encuentro aún en la lectura de libros digitales.

Un libro es un objeto, continente de un valor simbólico que jerarquiza. Como todo objeto puede ser noble y "precioso" –término que uso en su acepción clásica de calificación del valor de un metal o de un piedra- y elude así la uniformidad de las formas electrónicas. Un libro es una ocasión para la belleza e integra ese universo de las bellas cosas inútiles que me parecen fundamentales para singularizar una vida.

Los libros que leo y acumulo, son parte sustancial de mi existencia. Conservan la memoria de lo que fui y de lo que fueron personas que traté. Es mi pasado remoto o reciente que sobrevive en una biblioteca y se desparrama por mesas, estantes y lugares destinados a otros usos, que integran mi presente y me permiten traer a hoy el incierto ayer, la memoria de lo que sentí cuándo realicé su lectura.

Atesoran las marcas de personas que ya no están en el mundo o en mi vida, cuyos ecos son audibles gracias a esos objetos que las contienen.

Tal vez en pocos años viviré sin bibliotecas y los textos quedarán atesorados en una nube informática. Pero en el presente, donde coexisten las dos posibilidades, elijo aún el papel para entregarme con raciocinio y sentimientos al placer de la lectura.

José Onaindia (16 de enero de 2019) Por qué prefiero leer en papel, aunque sea más caro. *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/cultura/prefiero-leer-papel-car0_rXYNWQTd9.html

Esquematiza el texto según su estructura:

Opinión:

Argumento 1:

Argumento 2:

Argumento 3:

Texto 2:

Leyendo libros en papel

En La piedra de Sísifo hemos hablado en bastantes ocasiones sobre el debate entre libros digitales y libros de papel. Son muchas las razones que parecen inclinar la balanza del lado de los primeros: los libros electrónicos son menos pesados e incómodos, son fáciles de transportar y más ecológicos en lo que a gasto de papel se refiere. Entre los argumentos incluso he llegado a escuchar alguna vez que ya va siendo hora de dejar atrás la anticuada tecnología del siglo XV para dejar paso a la del flamante siglo XXI. Sin embargo, la ciencia ofrece un punto de vista bien distinto. De acuerdo con numerosos estudios y expertos, la lectura de libros físicos puede mejorar la memoria, la concentración e incluso puede hacerte más atractivo físicamente, entre otras muchas ventajas.

Según un estudio realizado por investigadores de la Universidad de Stavanger, en Noruega, la gente que lee libros en papel muestran una mayor capacidad para recordar lo que leen frente a las personas que leen en un *Kindle* o en otros dispositivos electrónicos. “La retroalimentación táctil de un Kindle no ofrece el mismo apoyo para la reconstrucción mental de una historia que un libro de impreso”, concluyó Anne Mangen, investigador a cargo del estudio. Añade Mangen que leer en papel es una especie de descarga para los sentidos que va más allá de la mera sensación de progreso visual – incluyendo, por ejemplo, el tacto o el olfato—. Otros estudios han mostrado resultados parecidos al indicar que la dificultad de los libros digitales ante el simple hecho de poder pasar páginas hacia delante y hacia atrás o de tomar notas hacen que la memoria a largo plazo no sea tan efectiva.

En lo que respecta a la concentración, la hipótesis fue respaldada por un estudio llevado a cabo por Naomi Baron, autor de Palabras en la pantalla: El destino de lectura en el mundo digital. Baron entrevistó a 400 estudiantes de entre 18 y 26 años, procedentes de los Estados Unidos, Alemania, Japón, India y Eslovaquia. Y los resultados fueron irrefutables: entre el 92 y el 94% de los estudiantes afirmaban concentrarse mejor al leer sobre papel. Además, aproximadamente la misma cantidad de los encuestados preferían el papel al digital, siempre y cuando el precio no fuera un factor determinante.

Y es que, como plantea Nicholas Carr, la lectura en dispositivos electrónicos es más superficial y nos vuelve más superficiales. Según expresó Maryanne Wolf, neurocientífico de la Universidad de Tufts, en Massachusetts, la manera superficial en la que nos estamos acostumbrando a leer nos está empezando a pasar factura en el momento en que tenemos que leer con mayor profundidad. Es por eso que los lectores cada vez tienen más dificultades para sentarse y sumergirse en una novela. Como resultado, algunos investigadores y amantes de la literatura han empezado a reivindicar la lectura lenta como movimiento. Para explicar este problema Baron utilizó la siguiente analogía: “Si te pongo por delante un plato de patatas fritas y te digo que voy a estar de vuelta en una hora y que puedes comer cuantas quieras, ¿cuántas patatas quedarán en el plato?”.

Y por si fuera poco todo lo dicho hasta ahora, existen estudios que han confirmado que las personas que leen libros físicos son más empáticas, y también se ha demostrado que aquellos que leen una historia trágica en un iPad se sentían menos conmovidos que los que leyeron esa misma historia en un viejo libro de papel de los de toda la vida. Por no hablar del hecho de que leer libros en papel probablemente te hace más atractivo a ojos de otros lectores.

Es por todo ello que al libro de papel le queda todavía una larga vida por delante frente al digital. Eso explica que después de que la venta de libros electrónicos alcanzara su punto culminante en 2012 haya caído en picado hasta alcanzar cifras mucho más discretas. No quiere decir que la batalla, si es que tal tontería existiera, la haya ganado el libro de papel, pero también está lejos de haber resultado vencedor el libro digital. Personalmente prefiero dejar la partida en tablas, y que cada lector elija el formato que más le interese según sus preferencias y sus circunstancias, pudiendo compaginarlos ambos sin conflicto alguno.

Alejandro Gamero (26 de agosto de 2015). Leyendo los libros de papel. La piedra de Sísifo. Recuperado de <https://lapiedradesisifo.com/2015/08/26/leer-libros-en-papel-mejora-tu-memoria-y-tu-concentracion-entre-otros-beneficios/>

Esquematiza el texto según su estructura:

Opinión:

Argumento 1:

Argumento 2:

Argumento 3:

Inferimos y reflexionamos sobre lo leído.



1. Deducimos el tema, postura y propósito de las dos columnas de opinión leídas y sistematizamos en el siguiente cuadro:

Textos	Tema	Postura	Propósito
Texto 1			
Texto 2			

2. Establecemos diferencias y semejanzas entre los dos textos.

Marca la alternativa que exprese una diferencia entre los autores.

- a) El autor del texto 1 expresa los argumentos a favor exclusivamente del libro digital; en cambio el del texto, da sus razones a favor del libro físico.
- b) El autor del texto 1 considera al igual que el autor del texto 2 que el libro físico ya está por desaparecer.
- c) El autor del texto 1 expresa los argumentos de su postura a partir de su experiencia; en cambio, el del texto 2 a partir de fuentes científicas.

Marca la alternativa que exprese una coincidencia entre ambos autores.

- d) En ambos textos se asocia al libro físico con la estimulación de la memoria.
- e) En ambos textos se sostiene que el libro físico está a punto de desaparecer.
- f) En ambos textos se menciona que el libro físico es como un metal precioso.

¿De qué manera crees que mejora tu competencia lectora al hacer una lectura intertextual?

3. Determinamos conclusiones. ¿Qué conclusión se desprende de ambos textos?

Leonor después de leer ambos textos concluyó:

Ambos autores le otorgan un carácter emocional al libro de papel.

Menciona las ideas de cada uno de los textos en que se basó para llegar a esa conclusión.

Texto 1	Texto 2
---------	---------

4. Usamos la información del texto para sustentar la opinión de terceros.

Armando opino lo siguiente después de leer ambos textos:

Pensé que leer libros en versión digital o en impresa era lo mismo, pero ahora leeré más en papel porque mejora la memoria y la concentración.

¿En qué información se basó Armando para opinar de esa manera?

5. Evaluamos el efecto del texto en el lector.

a) ¿Cuál de los dos textos influyó en Armando? ¿Por qué?

b) En tu caso, ¿qué efecto crees que produjo ambos textos? ¿Por qué?

Metalectura: reflexiono sobre mi proceso lector

- ¿Me fue fácil o difícil establecer el tema, la postura y el propósito de ambos textos?
- ¿Logré sacar conclusiones a partir de la lectura de los dos textos?
- ¿En qué me ayudó establecer semejanzas y diferencias entre ambos textos?
- ¿En qué otras situaciones de lectura puedo emplear la estrategia de la intertextualidad?



Expresamos nuestra postura en un foro a partir de lo leído



Llegó el momento de expresar tu postura sobre el libro físico y digital. Para ello sigue los siguientes pasos:

1. Después de haberte informado sobre el libro físico y digital a través de distintos textos y haber conocido posturas a favor y posturas en contra, ¿cuál es tu punto de vista sobre este tema?
2. Según la postura que adoptaste, vuelve a leer los textos con los cuales compartes la misma opinión sobre el libro físico y digital con la intención de obtener argumentos que sustenten tu postura.
3. Elabora un esquema con los argumentos más relevantes que determinaste de las lecturas y que usarás en el foro junto a tus compañeros de clase.



Ahora, participa en el foro guiado por tu docente.

Para saber más

El **foro** es una forma de comunicación oral flexible en turnos y tiempos y en el que se reúne a personas para que expresen sus opiniones sobre diversos temas.

Módulo de refuerzo

La inteligencia artificial



La inteligencia artificial

Observa la siguiente situación y lee los globos:

Aquí dice que se ha creado un debate sobre la inteligencia artificial entre Mark Zuckerberg y Elon Musk. Mark considera que "la inteligencia artificial hará que nuestra vida sea mejor". En cambio, Musk piensa que es "la mayor amenaza para la humanidad". ¿Tú con cuál de los dos te identificas?

Los dos son unos genios de la tecnología, y sus posturas son poderosas, pero en qué se basan para afirmar eso. Tendría que informarme más para inclinarme por uno de ellos.



Conversamos a partir de la situación anterior:

5. ¿Sobre qué conversan los jóvenes?
6. ¿Qué posturas expresan sobre la inteligencia artificial?
7. ¿En tu caso cuál sería tu postura?
8. ¿Crees que si lees textos sobre este tema te ayudaría construir tu opinión?

Reto

A continuación, te presentamos varios textos argumentativos sobre el tema planteado en la situación anterior, con la finalidad de que refuerces tu competencia lectora.

¿Qué reforzarás?

- Localizar información relevante y complementaria en textos argumentativos sobre la inteligencia artificial.
- Deducir el tema, los subtemas, el propósito comunicativo y estructura del texto argumentativo.
- Explicar la postura de diversos autores sobre la inteligencia artificial y los argumentos y contrargumentos que utiliza en su fundamentación.
- Inferir relaciones lógicas entre las ideas del texto y conclusiones que se desprenden a partir de la información del texto.
- Identificar recursos discursivos que contribuyen al sentido del texto y el significado de palabras o frases por el contexto.
- Establecer relaciones intertextuales.
- Evaluar el contenido del texto y la forma del texto
- Utilizar información del texto para sustentar opiniones de terceros.
- Evaluar el efecto del texto en el lector y a aplicar la información en otros contextos.



Lectura de refuerzo 1

Nos preparamos para leer



Determinamos nuestro propósito de lectura: ¿Para qué voy a leer?

Activamos nuestros saberes previos: ¿Qué sé sobre la inteligencia artificial?

Formulamos predicciones

Lee el siguiente título:

Científicos advierten sobre los peligros de la inteligencia artificial

¿Qué información crees que puedes encontrar? Anota todas tus posibles predicciones:

- ---
- ---
- ---
- ---

Leemos activamente



1. **Lee** el siguiente texto en silencio relacionando los saberes que activaste y corroborando tus predicciones.
2. **Realiza** una segunda lectura y **subraya** en cada párrafo las relevantes en cada párrafo.

Científicos advierten sobre los peligros de la inteligencia artificial

Isabel Valenzuela

El término inteligencia artificial se utiliza mucho en estos tiempos, máquinas que gracias a las nuevas tecnologías son capaces de hacer muchas cosas mejor que un humano, cumpliendo labores que antes solo la mente de una persona podía hacer. Computadoras que piensan por nosotros y nos ahorran trabajo. Suena bien, pero para un grupo de científicos es también un peligro al que debemos estar muy atentos y, nos lo hicieron saber a través de una declaración conjunta.

La inteligencia artificial puede volverse contra la humanidad

Un grupo de científicos y expertos del mundo de la tecnología crearon en conjunto una misiva para que personas comunes y corrientes tengamos una mayor atención ante la maravilla que parece la inteligencia artificial. Dicho grupo, entre los que se encuentra nada menos que Stephen Hawking, Elon Musk y Verno Vinge, entre varios otros destacados expertos en ciencia y tecnología, presentó la misiva bajo el nombre Research Priorities for Robust and Beneficial Artificial Intelligence: an Open Letter (Carta Abierta: Prioridades de Investigación para una Inteligencia Artificial fuerte y beneficiosas).

El escrito toma en cuenta décadas de investigación sobre inteligencia artificial, y entre las principales advertencias se habla de la posibilidad de que, en un ambiente no controlado en forma adecuada, los sistemas de inteligencia artificial podrían tener comportamientos no deseados e incluso dañinos.

La comunidad muestra así la preocupación ante una posible independencia de inteligencia artificial, capaz de que pueda tomar vida propia y superar la que ha figurado el hombre. De este modo, quienes hoy estamos a cargo de estos dispositivos perderíamos el control sobre las máquinas y estas podrían actuar en contra de sus creadores. Según la carta abierta, las investigaciones deberían enfocarse en lograr que quienes trabajan con ella tomen medidas de seguridad ante una rebelión robótica en caso de problemas.

¿Por qué es peligrosa la inteligencia artificial?

La diferencia entre la inteligencia y las capacidades de robots y computadoras con respecto a la mente humana es cada vez menor, incluso llegando a superarnos en algunos aspectos, lo que puede resultar preocupante.

Las máquinas y sistemas de inteligencia artificial carecen de dos cosas muy importantes: sentimientos y ética, por lo que no son capaces discernir correctamente entre el bien y el mal, ya que su comportamiento depende de programación y no de la racionalidad, por lo que, en caso de cualquier falla, podrían dañar al resto.

En la carta, los investigadores y expertos, muchos de los más destacados del mundo y con experticia que va desde la física a la filosofía, ética, computación, sociología y ciencia ficción, está en la necesidad de tener cuidado, ya que la inteligencia artificial no debe convertirse en un juego que caiga en las manos equivocadas.

No es primera vez que se nos habla de los peligros de la inteligencia artificial, el cine e incluso el mismo Stephen Hawking nos lo habían advertido antes, pero la declaración conjunta nos convence de mirar con desconfianza esos sistemas automatizados que nos rodean.

<https://www.vix.com/es/btg/curiosidades/7861/cientificos-advienten-sobre-los-peligros-de-la-inteligencia-artificial>

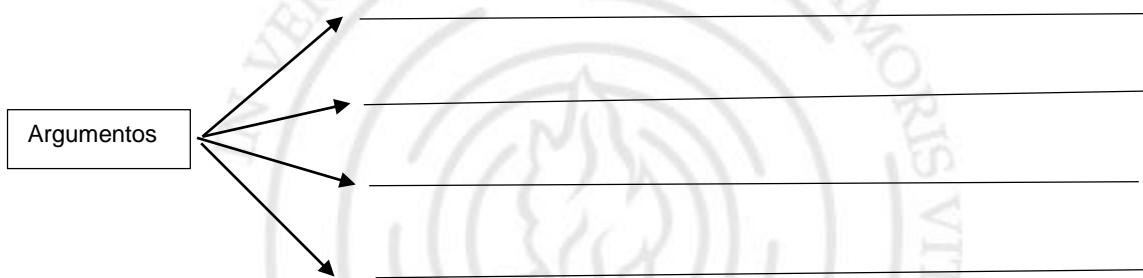
Releemos el texto para inferir e interpretar



7. Deducimos el tema: ¿De qué trata el texto? ¿Por qué crees eso?

8. Explicamos la opinión del autor: ¿Cuál es la postura de la autora sobre el tema del texto? ¿Cómo lo dedujiste?

9. Esquematiza los argumentos o razones que sustentan la postura de la autora:



10. Deducimos el propósito del texto. ¿Con qué intención escribió la autora este texto? ¿Crees que lo logró?

11. Determinamos relaciones lógicas entre las ideas del texto. Busca las ideas que expresen las relaciones lógicas indicadas.

Ideas extraídas del texto leído	Relación lógica
	Contraste
	Modo
	Consecuencia
	Causa

Reflexiona: ¿De qué manera crees que contribuyen al sentido del texto?

12. Extraemos una conclusión.

a) A partir del siguiente fragmento del texto, ¿a qué conclusión se puede arribar?

La diferencia entre la inteligencia y las capacidades de robots y computadoras con respecto a la mente humana es cada vez menor, incluso llegando a superarnos en algunos aspectos, lo que puede resultar preocupante.

b) A partir de la lectura de todo el texto, ¿a qué conclusión o conclusiones puedes llegar?

Reflexionamos sobre lo leído



1. Explicamos la función o el aporte de porciones del texto al sentido global. ¿Para qué la autora señala la misiva emitida por los científicos?

2. Sustentamos opinión de terceros y evaluamos el efecto del texto.

Juan, después de leer el texto, opinó:

Definitivamente creo que la inteligencia artificial es una amenaza.

a) ¿En qué parte del texto se basó Juan para expresar esa opinión?

b) ¿Qué efecto crees que tuvo el texto en Juan? ¿Por qué?

3. Opinamos sobre el contenido del texto.

a) ¿Qué opinas de los argumentos que presenta la autora? ¿Crees que son los suficientemente convincentes? ¿Por qué?

b) ¿Crees que el tema de la inteligencia es un asunto relevante o no? ¿Por qué?

4. Aplicamos la información del texto en otros contextos.

Lee la siguiente situación:

Muchos empresarios ya no contratan modelos de carne y hueso para promocionar sus marcas, sino modelos virtuales.

Si esos empresarios leyeran el texto, ¿Crees que estarían de acuerdo o en desacuerdo con lo leído? ¿Por qué?

Metalectura: reflexiono sobre mi proceso lector



- ¿Determiné la opinión y los argumentos del autor? ¿Cómo lo logré?
- ¿Logré establecer conclusiones a partir de lo leído?
- ¿Explicué las funciones o partes del texto? ¿En qué me ayudó a comprender?
- ¿Tuve dificultades para identificar las ideas que sustentaban la opinión de terceros? ¿Cómo lo logré?

Lectura intertextual de refuerzo 2



Determinamos nuestro propósito de lectura: ¿Para qué voy a leer?

Activamos nuestros saberes previos: ¿Qué sé sobre la inteligencia artificial?

Predecimos antes de leer.

En el siguiente cuadro se te presentan los títulos de los textos que vas a leer, ¿de qué crees que van a tratar?

Inteligencia artificial, ¿facilita nuestra vida diaria y no lo sabemos?	¿El uso indebido de la inteligencia artificial crea peligros?

Leemos activamente



1. **Lee** los siguientes textos en silencio relacionando los saberes que activaste y corroborando tus predicciones.
2. **Relee** el texto y **subraya** en cada párrafo las ideas clave que consideres importantes.

Texto 1:

Inteligencia artificial, ¿facilita nuestra vida diaria y no lo sabemos?

Abelardo Lara

Las tecnologías están revolucionando todas las industrias, desde el comercio y la banca, hasta la manufactura y la ciencia. Innovaciones disruptivas como el Internet de las Cosas (IoT), *Machine Learning*, realidad virtual, movilidad, inteligencia artificial (IA), etcétera, toman ventaja de la nube, la alta disponibilidad y la automatización, para llevar los negocios, transacciones e interacciones a otro nivel. Algo similar ocurre en el plano personal, con la diferencia de que a veces no somos conscientes de cómo las innovaciones agilizan y facilitan nuestra vida.

Si tienes un *smartphone*, PC, *tablet* o algún otro *gadget*; si usas *Spotify*, *Netflix*, *Google*, *YouTube*, o cualquier otra red social, cuando vas al súper e incluso si has tenido algún problema legal o de salud, la IA ha sido parte cada vez más vital de tu experiencia.

Esto no hará sino avanzar. Conforme aumenta el uso de dispositivos conectados a internet y se perfeccionan las tecnologías de nube y algoritmos, la IA se alista más y más para revolucionar nuestras vidas. He aquí unos ejemplos de cómo lo está haciendo, o lo hará en el corto plazo:

Cuando usamos apps móviles, la inteligencia artificial y algoritmos de *Machine Learning* permiten que dichos servicios tengan presentes nuestras preferencias musicales, de comida a domicilio y en cuanto a series, películas, etcétera; nuestros destinos más frecuentes; los restaurantes, teatros y museos favoritos, así como cualquier hábito recurrente, para ayudarnos a elegir y tomar decisiones lo más rápido y eficientemente posible. Ah, y por supuesto, en cada pregunta para Siri, Alexa, o cualquier otro asistente personal basado en voz, estamos usando la IA.

En el hospital probablemente nuestros cuidados se apoyan en esta tecnología de alguna forma, o lo harán pronto. De hecho, de las diferentes industrias analizadas por SAS, el sector salud fue el mejor rankeado por los clientes, con 47% de respuestas a favor del uso de la IA para asistir en cirugías, y con 61% deseando que los médicos tomen en cuenta los datos obtenidos en sus *wearables* (como los *Apple Watch* o *Fitbit*), para recomendar estilos de vida más saludables.

En el camino, apps como *Waze* o *Google Maps* para analizar el tráfico y tener la mejor ruta posible, toman ventaja de la IA. Ésta también es la tecnología detrás de los vehículos autónomos, que no sólo hacen referencia a autos que se conducen solos sino a modelos de conducción más seguros y optimizados. Y en el terreno aéreo, la IA es responsable de la creación de aviones eléctricos (aún en planeación), los cuales ayudarán a reducir las emisiones de CO₂.

En las vacaciones, los *chatbots* (programas informáticos con los que se conversa, y que operan mediante IA) ya son parte esencial de agencias de viajes, aerolíneas, hoteles y más, ayudando a resolver dudas y hacer reservaciones mientras se conforman perfiles de gustos que serán la base de futuras acciones comerciales de las compañías del sector turístico.

Cuando hacemos compras, cada vez más tiendas (tanto físicas como de *e-commerce*) están combinando la IA con IoT, robótica y realidad aumentada y virtual (AR y VR), para brindar a sus clientes una experiencia más personalizada y optimizar procesos. Quien prefiera el *shopping* desde casa, puede hacerlo. *Deloitte* cita el ejemplo de *Amazon Echo* y *Echo Dot*, con los que solo necesitas dar un simple comando de voz para comprar artículos, sin siquiera entrar a la tienda online de Amazon, además de que *Walmart*, *The Home Depot* y otros *retailers* ya se aliaron con *Google* para que eventualmente podamos hacer compras asistidas por voz usando *Google Home*.

Incluso la industria legal, históricamente entre las más alejadas de la transformación digital, ha ido adaptándose de forma lenta pero segura hacia esta nueva tendencia. Si bien muchos despachos aún lidian con infraestructuras de legado, hay una oleada de firmas que ya empezaron a redefinir la práctica a favor de sus clientes mediante automatización e IA, que aumentan su inteligencia basada en datos al mejorar la velocidad y eficiencia del análisis de documentos.

Los campos en los que la inteligencia artificial y otras tecnologías nos favorecen son interminables: para identificarnos mediante reconocimiento facial; en la creación de mejores programas educacionales y directamente en las aulas, para un mejor aprovechamiento de los alumnos; en la traducción automática en tiempo real; para la defensa de fronteras, etcétera. Lo que es mejor, no amenazan nuestras oportunidades en el campo laboral. El *World Economic Forum* menciona que, mientras se espera que las máquinas y algoritmos desplacen 75 millones de trabajos en el mundo, para el 2022 las propias innovaciones tecnológicas crearán 133 millones de nuevos roles.

Los datos son el motor de todo este cúmulo de posibilidades. Según Domo, el año entrante por cada persona en el planeta se generarán 1.7 MB de datos al segundo. ¿Imaginas lo trascendental que es mantenerlos disponibles y seguros? Es por esto que una estrategia de Gestión de Datos en la Nube es vital, pues con ella las diferentes industrias que usan nuestros datos tienen total control de ellos, cuentan con respaldos inteligentes y eficientes, y sobre todo pueden explotarlos para hacerse de la inteligencia que requieren.

Abelardo Lara (21 de noviembre de 2019) Inteligencia artificial, la tecnología que facilita nuestra vida diaria y no lo sabemos. Recuperado de <http://imt.com.mx/noticias/inteligencia-artificial-la-tecnologia-que-facilita-nuestra-vida-diaria-y-no-lo-sabemos/>

Texto 2:

El uso indebido de la inteligencia artificial

José Mendiola Zuriarrain

Un sistema capaz de tomar decisiones en milisegundos y teniendo en consideración millones de datos es beneficioso, pero puede ser devastador.

Un cerebro que procesa cantidades ingentes de información, aprende de los resultados de sus actos y no descansa nunca... realmente la genialidad humana ha logrado crear algo que supera a su propia capacidad, pero los expertos advierten que estos avances pueden ser devastadores si se emplean para el mal. No es la primera vez que escuchamos esta advertencia apocalíptica, pero en esta ocasión se trata de un grupo de expertos conocedores de la inteligencia artificial quienes ponen nombre y apellidos a estas amenazas en un detallado estudio que ha sido publicado en la red y que invita al debate.

¿Estamos ante una amenaza real y sin remedio? “No diría que la evolución de la inteligencia artificial es en sí una amenaza”, explica a El País Miles Brundage, el responsable del estudio, “pero se trata de una herramienta poderosa que puede ser mal empleada para el mal por los humanos”

El informe advierte que un sistema capaz de tomar decisiones en milisegundos y teniendo en consideración millones de datos puede, sin duda, beneficiar a la humanidad, pero al mismo tiempo, puede ser devastador si la persona que lo programa tiene fines oscuros. Un panel de expertos alerta de que el uso malicioso de la inteligencia artificial es ya una realidad y que podemos ser las víctimas de su poder destructivo, aunque de una manera no tan evidente como la ha dibujado Hollywood en el cine. El informe detalla posibles efectos devastadores en los siguientes ámbitos:

En ordenadores o servidores

Phising: Un sistema automatizado que genere correos electrónicos falsos y los envíe de forma masiva para obtener datos confidenciales del usuario, considerando las tendencias del momento o las vulnerabilidades existentes, puede tener un impacto demoledor entre particulares.

Hackeos masivos: Los hackers son incansables buscando vulnerabilidades en los sistemas, y de alguna manera, la mayoría de las veces se salen con la suya; ¿se imaginan el alcance que podría tener un sistema basado en ordenadores que aprenden con cada error y que trabajan de forma infatigable?

Manipulación de la opinión pública

Difusión masiva de información falsa en redes: Millones de tuits automatizados durante la pasada consulta ilegal del pasado 1 de octubre fueron dirigidos a contaminar las redes con propaganda independentista. Twitter ha adoptado medidas radicales e inéditas para poner coto a los bots. Como alertó en su día Elon Musk: “Las máquinas podrían comenzar una guerra publicando noticias falsas, robando cuentas de correo electrónico y enviando notas de prensa falsas, solo con manipular información”.

Retirada automatizada de contenido de la red. Hasta ahora, si alguien quiere eliminar fotografías o información publicada en la red, se trata de un proceso bastante laborioso que podría ser acertado de forma masiva por las máquinas.

Ataques de robots

Terrorismo automatizado: No parece probable que veamos a robots disparando por las calles, pero el informe sí contempla la posibilidad de que seamos atacados por drones comerciales o vehículos autónomos en una maniobra programada y sin riesgos para quien la ordena.

José Mendiola (06 de marzo del 2018) Los mayores peligros del uso indebido de la inteligencia artificial. El País. Recuperado de https://elpais.com/tecnologia/2018/02/23/actualidad/1519384458_653400.html

Releemos el texto para inferir e interpretar



7. Deduce el tema y la opinión del autor: ¿Qué postura asume el autor de cada uno de los textos respecto a la inteligencia artificial?

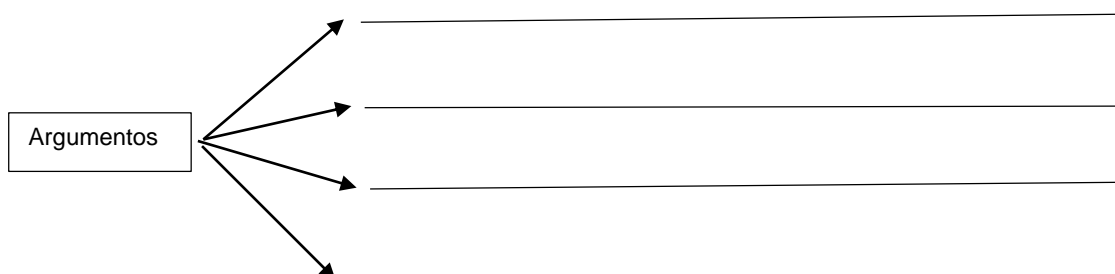
Texto 1	Texto 2

a) ¿Qué diferencia y semejanza hay entre ambas opiniones?

b) ¿Con cuál de ellas te identificas más y por qué?

8. Esquematiza los argumentos o razones que sustentan la postura del autor

Texto 1:



Texto 2:



¿Cuál de los autores consideras que sus argumentos fundamentan mejor su opinión? ¿Por qué?

9. Establecemos una conclusión. Marca la alternativa que la exprese una conclusión sobre la base de ambos textos.

- a) La inteligencia artificial es muy peligrosa, se debe evitar su uso.
- b) La inteligencia artificial es muy ventajosa, nos hace la vida más útil.
- c) La inteligencia artificial es útil, pero se la debe usar responsablemente.

¿En qué ideas del texto se sustenta esa conclusión?

10. Comparamos ambos textos con el texto de la lectura del refuerzo 1. ¿Qué texto coincide con la postura del autor de este texto? ¿Por qué?

Reflexionamos sobre lo leído



1. Aplicamos la información del texto en otros contextos. Lee el siguiente caso:

Esteban es un joven universitario que estudia robótica.

¿Con qué postura crees que se identifique si leyera ambos textos? ¿Por qué?

2. Evaluamos los aspectos formales del texto.

a) ¿Para qué se ha empleado en cada caso la cursiva?

¿Estamos ante una amenaza real y sin remedio? “No diría que la evolución de la inteligencia artificial es en sí una amenaza”, explica a *El país* Miles Brundage, el responsable del estudio, “pero se trata de una herramienta poderosa que puede ser mal empleada para el mal por los humanos”

Si tienes un *smartphone*, *PC*, *tablet* o algún otro *gadget*, si usas *Spotify*, *Netflix*, *Google*, *YouTube*, o cualquier otra red social, cuando vas al súper e incluso si has tenido algún problema legal o de salud, la IA ha sido parte cada vez más vital de tu experiencia

b) ¿Para qué se ha usado los paréntesis?

En las vacaciones, los *chatbots* (programas informáticos con los que se conversa, y que operan mediante IA)

c) ¿En qué medida esos recursos formales ayudan al sentido del texto?

3. Escribe un comentario en el que expreses tu opinión sobre la utilidad que le puede dar al contenido de los textos leídos en su vida.

Metalectura: reflexiono sobre mi proceso lector



- ¿Logré determinar la opinión de cada uno de los autores?
- ¿Me fue fácil o difícil esquematizar los argumentos de los dos textos?
¿Por qué?
- ¿Logré establecer la conclusión que se desprende de ambos textos?
- ¿Logré usar la información del texto en otro contexto?

