

Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe

Plan de estudios 2018

Programa del curso

Desarrollo de competencia lectora

Tercer semestre



Primera edición: 2019

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General
de Educación Superior para Profesionales de la Educación
Av. Universidad 1200. Quinto piso, Col. Xoco,
C.P. 03330, Ciudad de México

DR. Secretaría de Educación Pública, 2019
Argentina 28, Col. Centro, C. P. 06020, Ciudad de México

Trayecto formativo: **Formación para la enseñanza y el aprendizaje**

Carácter del curso: **Obligatorio**

Horas: **6** Créditos: **6.75**

Índice

Propósitos y descripción general del curso	5
Competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso	7
Estructura del curso.....	9
Orientaciones para el aprendizaje y enseñanza.....	11
Sugerencias de evaluación.....	14
Unidad de aprendizaje I. Saber lo que es leer.....	17
Unidad de aprendizaje II.El lector ante los textos.....	29
Unidad de Aprendizaje III. Condiciones necesarias en las situaciones didácticas de lectura.....	45
Anexo 1	61
Anexo 2	63

Propósitos y descripción general del curso

La lectura es una construcción social que cambia a lo largo de la historia y del contexto en el que se la utilice (Chartier, 1993)¹. Los requerimientos de la alfabetización del siglo XXI demandan el acceso al objeto por excelencia de la cultura letrada: el texto en todas sus manifestaciones y usos sociales.

En este momento de nuestra historia contemporánea, la expansión de la digitalización en todas las áreas de la vida obliga a aprender a leer, interpretar, dar sentido y comunicarse a través de textos digitales y fuentes de una variedad de medios en línea. También requiere la capacidad de evaluar críticamente y filtrar la información que se produce, se accede y se hace pública tan fácilmente. De ahí que la alfabetización necesaria en un mundo caracterizado por una enorme diversidad de escrituras que circulan por todos los medios (incluido Internet) requiera de la formación de los niños y jóvenes como lectores autónomos y críticos frente a la diversidad de soportes e información que están presentes en nuestra cultura.

Formar lectores con estas características es una de las metas fundamentales de la escuela. El desarrollo de las competencias lectoras se considera como prioritario dado que éstas son el medio de acceso a un universo de conocimientos y a los actos de participación social que implican el lenguaje escrito. Sin embargo, su desarrollo parece ser un verdadero desafío en los sistemas educativos, particularmente en México por su composición cultural y lingüísticamente diversa.

El panorama anterior plantea la necesidad de formar docentes capaces de responder a la responsabilidad de alfabetizar a las nuevas generaciones; docentes que de manera consciente y fundamentada eviten desarrollar prácticas de enseñanza que tuvieron auge en distintos momentos del siglo pasado, pero que hoy son obsoletas.

Los cambios sociales –cuya existencia e impactos no puede omitir ni evadir la formación de docentes– ponen en conflicto a la larga historia de las prácticas y métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. Esto plantea al menos tres grandes demandas para la formación inicial de los docentes:

- 1) La de proporcionarle a los estudiantes la posibilidad de construir un nuevo y vigente bagaje conceptual sobre la lectura y la escritura y los procesos de aprendizaje que involucra.

¹ Chartier, R. (1993). *Prácticas de la lectura*. Bolivia: Plural

- 2) La de ofrecerles un repertorio de situaciones didácticas pertinentes para la alfabetización – en el sentido más amplio del término.
- 3) La de posibilitarles generar acciones destinadas a garantizar el acceso y permanencia de más individuos a la cultura letrada contemporánea.

En este sentido, el curso Desarrollo de competencia lectora, es un espacio curricular para que los estudiantes conozcan los procesos cognitivos y culturales implícitos en el acto de leer. A lo largo del curso, los estudiantes tienen la oportunidad de construir una concepción ampliada de las prácticas de lectura, tanto en su dimensión social (interpersonal, pública) como también su dimensión psicológica (personal, privada), así como de analizar una diversidad de textos con la finalidad de diseñar situaciones didácticas de lectura que, por un lado contribuyan a la preservación y dinamismo de las lenguas originarias y, por otro lado, lo hagan conservando el sentido social y epistémico de las mismas.

Para desarrollar propuestas didácticas pertinentes y acotadas a propósitos específicos anclados en el estado de aprendizaje de los niños, distinguen las nociones: *prácticas de lectura y quehaceres de lector*. Asimismo, reconocen los aspectos más relevantes relacionados con los textos y sus géneros: sus estructuras (sintácticas, discursivas y gráficas), su materialidad y los contextos de uso para luego ser capaces de analizar los procesos cognitivos y los elementos metalingüísticos involucrados en la interpretación y comprensión de textos en etapas iniciales² e intermedias de alfabetización.

Identifican y valoran diferentes formas de intervención pedagógica con fundamento en los aportes de la investigación didáctica de corte constructivista, en torno al aprendizaje de la lengua escrita. Si bien se abordará la lectura en su acepción ampliada, el curso focalizará en la lectura de textos expositivos ya que en el quinto semestre hay un espacio curricular destinado a la literatura. De ahí que en este espacio únicamente formulen el diseño, la implementación y la evaluación de proyectos o secuencias didácticos alrededor de textos expositivos dirigidos a la formación de lectores y productores de textos en contextos sociales reales y psicológicamente significativos.

Para aportar a la construcción del conocimiento didáctico, los estudiantes evalúan la pertinencia de las estrategias de intervención y los materiales provistos desde diferentes perspectivas didácticas.

² El docente puede consultar más sobre didáctica de lectura con niños en proceso de alfabetización en el curso de tercer semestre *Lenguaje y Alfabetización* de la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe.

Competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso

Competencias genéricas

- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.
- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.

Competencias profesionales

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Emplea sus conocimientos lingüísticos, socioculturales y pedagógicos para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje en el medio indígena.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

Unidades de competencia que se desarrollan en el curso

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con los procesos cognitivos implícitos en el desarrollo de la competencia lectora y con base en los nuevos enfoques pedagógicos.
- Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos de acuerdo con lo que propone el currículum, considerando los contextos, su

desarrollo, las lenguas originarias y sus variantes.

- Utiliza la lengua originaria como principal recurso para comunicarse y enseñar en el medio indígena.
- Adecua la enseñanza al contexto de sus alumnos reconociendo su particularidad lingüística y sociocultural.
- Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, así como la enseñanza de las prácticas del lenguaje, del lenguaje escrito y del sistema de escritura.
- Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes sobre el lenguaje.
- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado con respecto al desarrollo lingüístico-cognitivo de los alumnos en situaciones de lectura.
- Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos.
- Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia.

Estructura del curso

El espacio curricular Desarrollo de competencia lectora, se divide en tres unidades de aprendizaje.

En la primera unidad, Saber lo que es leer, los estudiantes analizan diversas prácticas de lectura y sus elementos constitutivos -situaciones de lectura, propósitos y quehaceres del lector- de modo que puedan entender que el acto de leer supone mucho más que la interpretación de letras o la oralización fluida de textos. Estos análisis les permiten comprender que todo acto de lectura se fundamenta en un propósito comunicativo y que el sentido de todo texto se construye a partir de lo que el texto propone y lo que el sujeto lector actualiza desde sus saberes previos y su bagaje cultural. Esta unidad retoma y complementa aspectos del curso Prácticas sociales del lenguaje, y los focaliza con la finalidad de que comprendan a qué se hace referencia cuando se habla de competencias y comprensión lectoras.

En esta primera unidad se espera que los estudiantes asimilen que el posicionamiento o distanciamiento que toman los docentes ante el acto de leer es un factor que incide en las prácticas de enseñanza, asimismo, se espera que reconozcan que hay prácticas docentes alrededor y sobre la lectura que resultan una limitante más que un apoyo al desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes.

La segunda unidad, El lector ante los textos, introduce a los estudiantes a los aportes del campo de la investigación didáctica de la lengua escrita y la aplicación práctica –pero no aplicacionista- de las contribuciones de la lingüística textual y psicolingüística. Las actividades de esta unidad requieren que los estudiantes seleccionen una diversidad de textos para realizar análisis multidimensionales. Asimismo, los estudiantes encuentran un espacio para planificar situaciones didácticas fundamentales de lectura fundamentadas en los aportes de la investigación didáctica.

En la tercera unidad, Condiciones necesarias en las situaciones didácticas de lectura, los estudiantes se familiarizan con las condiciones necesarias y suficientes para planear actividades que aporten al desarrollo de competencias lectoras. La finalidad de este espacio es que reconozcan la importancia de los principios orientadores que garantizan un marco metodológico caracterizado por la alternancia de situaciones de lectura y por la función epistémica de ésta a través del currículo. Se proponen tiempos para poner en marcha, analizar y retroalimentar las intervenciones de los estudiantes en sus prácticas iniciales como promotores de desarrollo de competencias lectoras.

Unidad de aprendizaje I

Saber lo que es leer

- El lector, el texto y el contexto elementos de una situación de lectura
- Los quehaceres del lector
- Comprensión y competencia lectora, ¿son lo mismo?
- La lectura con sentido y su antítesis escolar

Unidad de aprendizaje II

El lector ante los textos

- Los textos y sus contextos lingüísticos, gráficos y discursivos
- La interacción entre el texto y el lector
- Los niños como lectores en desarrollo

Unidad de Aprendizaje III

Condiciones necesarias en las situaciones didácticas de lectura

- Situaciones fundamentales de lectura y condiciones didácticas
- Planificación de situaciones de lectura y de las intervenciones didácticas.

Orientaciones para el aprendizaje y enseñanza

Este es un curso presencial, teórico- práctico, cuyo objeto es realizar un estudio profundo de determinados contenidos con un tratamiento que requiere una interactividad intensiva entre los estudiantes, los textos teóricos seleccionados y otros textos a seleccionar. Para este efecto, se sugiere trabajar bajo las siguientes modalidades:

Seminario-taller. El docente recurrirá a esta modalidad cuando sea necesario aportar información esencial y organizada sobre los contenidos teóricos, extender explicaciones sobre los conceptos abordados o planificar situaciones didácticas para aplicar en una clase.

Secuencia didáctica. Esta modalidad resulta útil para el estudio de las características de los textos de modo que los estudiantes puedan profundizar sobre aspectos concretos que favorecen el aprendizaje de un tema o desarrollan competencias académicas específicas.

Las secuencias didácticas abordan un problema específico descontextualizándolo de los contenidos y del desarrollo del curso para que los estudiantes reflexionen sobre ese aspecto específico de la lengua. Luego se recontextualiza para su uso práctico.

Todas estas modalidades de trabajo, además de vehicular el abordaje de los temas del curso, propician la participación de los estudiantes en prácticas del lenguaje propias del ámbito académico como:

- La consulta y lectura intensiva de bibliografía especializada.
- La producción de textos que apoyan el estudio (resúmenes, notas de comentario y bitácoras de observación) y textos expositivos que materializan el resultado de la reflexión.
- El uso práctico de la teoría revisada en la bibliografía.
- La focalización de un problema y la identificación de fuentes que ayuden a rastrear sus antecedentes y construir un marco conceptual que permita comprenderlo.
- La distinción de diferentes líneas teóricas y la confrontación de posturas.
- La elaboración de explicaciones que se sustenten en teorías que están comenzando a conocer y el uso de citas y/o referencias para sustentar sus afirmaciones.
- La formulación de preguntas o hipótesis.
- La comunicación de saberes científicos.

De acuerdo con lo anterior, el programa de trabajo incluye la realización de sesiones de taller para la planeación didáctica; su implementación por parte de los estudiantes en espacios preparados en escuelas primarias donde realicen sus prácticas, en tanto coincidan en tiempos y periodicidad con el curso Iniciación al trabajo docente, previo acuerdo con el docente responsable; y la realización de sesiones de taller para analizar, evaluar y retroalimentar el trabajo realizado.

Análisis de casos. Esta modalidad será la preferente para:

- El diagnóstico de estados de competencia y comprensión lectora de los sujetos y el seguimiento de la intervención didáctica.
- El análisis intensivo de algunas prácticas docentes alrededor de la lectura, así como planeaciones didácticas que son producto de la investigación didáctica.

La finalidad subyacente a esta modalidad de trabajo es que los estudiantes usen la teoría para analizar, interpretar, generar hipótesis, contrastar datos y reflexionar sobre aspectos de la práctica.

Si bien, se espera que la participación de los estudiantes en todo el proceso constituya una experiencia relevante de aprendizaje, se plantea que la evaluación y retroalimentación de su actividad involucre un replanteamiento conceptual importante de su práctica docente. En esto, el papel del docente formador es crucial.

Además, el programa incluye la realización de un diagnóstico sobre el nivel de competencia lectora en el que se encuentran los niños, como una forma de reconocer su punto de partida y constituir un indicador relevante para guiar la intervención de los estudiantes en su papel de practicantes.

Para orientar el trabajo, las intervenciones del docente siempre estarán encaminadas a problematizar las ideas de los estudiantes (¿por qué crees...?, ¿cómo podríamos saber...?), a abrir espacios de discusión para profundizar, confrontar y consensar conocimiento (¿cómo se puede explicar “x” desde la teoría “y”?; ¿Qué variable didáctica puso en juego su compañera en la consigna que diseñó para trabajar la oralidad en el niño? ; Su compañero dice que este fragmento del programa se refiere a “x”, ¿qué tendríamos que hacer para validar esa interpretación?). En este sentido, el docente que desarrolle este curso debe poner en juego sus propias competencias para:

- saber preguntar, saber escuchar, saber responder y saber respetar;
- gestionar y dinamizar grupos reorientándolos hacia aportaciones positivas y respuestas más elaboradas;

- enlazar el conocimiento teórico y práctico, y
- ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias para la reflexión, argumentación de ideas y de vinculación crítica con la realidad.

Sugerencias de evaluación

En congruencia con las orientaciones curriculares del plan de estudios, se debe considerar a la evaluación como un proceso de recolección de evidencias para la emisión de juicios de valor sobre el desempeño de los estudiantes, a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias de perfil de egreso, sus unidades o elementos, y los criterios de desempeño expuestos en cada uno de los cursos. Esto implica que las competencias deben ser demostradas, por lo que se requiere de la definición de evidencias y criterios de desempeño que permitan inferir su nivel de logro.

Se propone que la evaluación sea un proceso permanente que permita valorar de manera gradual la manera en que los estudiantes movilizan sus conocimientos, ponen en juego sus destrezas y desarrollan nuevas actitudes utilizando los referentes teóricos y experiencias que el curso les propone. Por lo tanto, se sugiere precisar en cada unidad de aprendizaje las evidencias y sus criterios de desempeño, de tal manera que permitan la demostración gradual de las competencias establecidas en las unidades y en el curso.

De manera general se consideran tres tipos de evidencia: de conocimiento, de producto y de desempeño. Cada una enfatiza la valoración de algunos de los componentes de la competencia, sin perder de vista su carácter integral.

- Las evidencias de conocimiento demuestran el saber disciplinario y pedagógico logrado por el estudiante que permite comprender, reflexionar y fundamentar el desempeño competente. Estas evidencias aparecen referidas en los programas como productos de evidencia.
- Las evidencias de producto consisten en elaboraciones concretas de los estudiantes las cuales resultan del desarrollo de las actividades de aprendizaje. Estas evidencias aparecen referidas en los programas como productos de trabajo.
- Las evidencias de desempeño se refieren a comportamientos del estudiante en situaciones específicas, que requieren de su observación directa.

Centrar la evaluación en las evidencias permite al docente observar el desempeño del estudiante ante una situación o problema específico que se le presente, valorar el desarrollo y logro de las competencias del curso, así como estimar la pertinencia de las actividades de enseñanza y aprendizaje utilizadas durante el proceso formativo. Para ello, es fundamental utilizar la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La evaluación formativa permite valorar el desarrollo de las competencias, centra su atención en los aprendizajes y en las

actividades que se realizan de tal manera que se puedan tomar decisiones para su mejora. En tanto, la evaluación sumativa valora el nivel de logro de las competencias al finalizar una unidad o el curso de acuerdo con los propósitos establecidos, a través de una evidencia final de carácter integrador.

Por lo anterior, el docente debe hacer explícitos los criterios y medios de evaluación desde el inicio del curso asegurándose de que éstos sean congruentes con los propósitos, enfoque y contenidos del espacio curricular.

La evaluación debe realizarse en distintos momentos y con distintas finalidades. La evaluación a inicio de curso e inicio de unidad de aprendizaje debe constituirse como un diagnóstico que le aporte al docente datos sobre la información, los conocimientos y competencias -qué saben, cómo usan e interpretan lo que saben- que poseen los estudiantes sobre un tema. Esta información es insumo fundamental para la planificación. Esta evaluación debe hacerse por medios escritos y orales tratando de recurrir a situaciones o consignas que ayuden a que los estudiantes muestren sus saberes.

La evaluación durante el desarrollo de las unidades se realiza con base en las evidencias de aprendizaje derivadas de las situaciones didácticas de clase pues a través de ella el docente registra y analiza el avance de los estudiantes con respecto al estado inicial de sus conocimientos y habilidades. La manera en la que usan la nueva información, los modos de búsqueda, consulta, validación, argumentación y uso del conocimiento serán los indicadores de progresión. También se valora el grado de compromiso y participación de los estudiantes con su aprendizaje y con la construcción colectiva de conocimiento. Esta evaluación tendrá fines formativos y será motivo de espacios de retroalimentación efectiva entre el docente y los estudiantes.

En todos los momentos de evaluación formativa se recomienda el registro sistemático de las preguntas/respuestas de los estudiantes; de las estrategias que usan para resolver los problemas que plantean las consignas; de los modos y calidad de interacción con los miembros del grupo a propósito de las actividades.

Este tipo de registros y análisis no solo proveen información e indicadores sobre el aprendizaje de los estudiantes ante una situación específica, también facilita la toma de decisiones del docente a la hora de planear las situaciones de enseñanza.

Con una lógica similar se pueden diseñar escalas estimativas. Solo es necesario tener presente que los datos que se obtienen de la evaluación formativa permiten a los docentes establecer expectativas reales, viables y desafiantes para cada estudiante. Cuando un docente conoce el estado concreto de aprendizaje de sus estudiantes, puede planificar mejores situaciones didácticas e intervenciones más acordes a los puntos de partida de cada uno estudiante.

La evaluación sumativa consiste en un punto de corte que permita la comparación directa entre el estado de conocimiento y competencia de cada estudiante sobre los temas al inicio y final del curso.

La autoevaluación entendida como la reflexión sobre el propio estado de conocimiento en distintos momentos también es parte de este curso. A lo largo de las tres unidades de aprendizaje, los estudiantes tendrán la oportunidad de autoevaluar la transformación y desarrollo de sus ideas, creencias, conocimientos y competencias. Asimismo, al final del curso, elaborarán un texto que les permita valorar de manera consciente cómo iniciaron el curso y cómo lo terminan (en términos de aprendizaje y desarrollo de competencias), sobre todo, que les permita pensar sobre los procesos que posibilitaron las transformaciones.

Unidad de aprendizaje I. Saber lo que es leer

Competencias de la unidad de aprendizaje

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con los procesos cognitivos implícitos en el desarrollo de la competencia lectora y con base en los nuevos enfoques pedagógicos.
- Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos.
- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado con respecto al desarrollo lingüístico-cognitivo de los alumnos en situaciones de lectura.

Propósito de la unidad de aprendizaje

A lo largo de esta unidad de aprendizaje, el estudiante utilizará los recursos teóricos para enriquecer los modos de analizar e interpretar los elementos implícitos en el acto de lectura y problematizará los efectos de una conceptualización ajena al marco de la cultura escrita para la que se forma a los educandos. Asimismo, reflexionará sobre su propia participación en distintas prácticas lectoras.

Contenidos

- El lector, el texto y el contexto: elementos de una situación de lectura.
- Los quehaceres del lector.
- Comprensión y competencia lectora, ¿son lo mismo?
- La lectura con sentido y su antítesis escolar.

Actividades de Aprendizaje

El lector, el contexto y el texto: elementos de una situación de lectura

El docente introduce la temática a través de una plenaria para recuperar las experiencias de los estudiantes como lectores. Algunas preguntas para promover la discusión pueden ser:

- ¿En qué situaciones concretas han recurrido a la lectura? ¿Personales, sociales laborales, escolares, familiares?
- ¿Necesitaban conseguir algo o resolver una necesidad específica? ¿Por qué era necesaria la lectura?
- ¿Qué leyeron para lograr el objetivo que perseguían?

El docente enlista las situaciones de lectura, si es necesario la complementa con otras (abajo hay algunos ejemplos). Se apoya en una tabla que ayude a organizar la información como la que se muestra a continuación.

Propósito que dio lugar a lectura	Textos leídos	Tipo de situación de lectura
Comprender un tema de clase	Monografías, nota enciclopédica, libro de texto	Escolar
Saber más sobre un tema de interés	Artículo en internet, revista temática	Escolar
Enterarse de los detalles de una noticia	Periódico	Personal
Saber las fechas en que se debe sembrar el maíz	Calendario de siembra	Personal
Obtener información específica para responder a una consigna escolar	Libro de texto, artículo periodístico, obra literaria.	...
Saber cómo hacer funcionar un aparato electrodoméstico	Instructivo	...
Conocer las opiniones de otros sobre una publicación propia en redes sociales	Comentarios de los usuarios	...
Conocer las actividades de un evento para saber si vale la pena asistir	Programa de eventos	...
Saber qué ruta seguir para llegar a un lugar en transporte público	Mapa de ruta de camión	...
Administrar un medicamento	Receta médica, instrucciones de uso de un medicamento	...
Recordar todo lo que había que comprar en el mercado	Lista de compras	...
Conocer el significado de una palabra	Diccionario	...
Participación en un espacio religioso	Texto con rezos o cánticos	...

Decidir qué comer en un restaurante	Carta de alimentos, pizarrón con menú del día	...
Asegurar que un texto se entiende	Texto de elaboración propia o ajeno	...
Saber qué documentación se requiere para un trámite	Listado de requisitos	...
Otros		...

En seguida, el docente promueve un análisis focalizado en los propósitos que dieron a leer y los tipos de texto a los que recurrieron. Orienta la discusión para que los estudiantes se den cuenta de que:

- a) En la vida cotidiana existe una gran gama de caminos para acceder a la lectura.
- b) Todo acto de lectura siempre deriva de un propósito. El propósito de lectura provee un contexto que da sentido al acto de leer.
- c) El propósito de lectura define el tipo de texto a leer. Por lo tanto, cada propósito se actualiza en textos muy diversos — persuasivos, propagandísticos, informativos, de reflexión, expositivos, literarios, periodísticos, institucionales – que se presentan en formatos y soportes diferentes.
- d) El propósito define la situación de lectura: exploración, búsqueda, organización y/o selección de información; ampliación o profundización de conocimiento; identificación de puntos de vista y opiniones sobre objetos y sujetos del mundo.

Los estudiantes organizados en parejas o tríos nuevamente revisan los propósitos de lectura, ahora para contestar a las preguntas:

- Hay diversidad de propósitos de lectura, pero ¿las maneras de leer para atenderlos son todas iguales? ¿Qué las hace iguales o distintas?
- ¿Un mismo texto puede tener varias maneras de leerse? ¿Por qué?

Redactan sus conclusiones y las exponen en plenaria.

En un seminario, el grupo lee analíticamente el Capítulo 2 *Leemos en diferentes situaciones y con diversos objetivos* de la obra “10 ideas clave: la competencia lectora según PISA”, de Felipe Zayas.

Los estudiantes discuten sus conclusiones previas a la luz de la información leída en el texto de Zayas (2012). El docente orienta la discusión para que los estudiantes hagan observable:

- La acepción de 'situación de lectura' como un ámbito o contexto social en el que se realiza una práctica de lectura.
- La tipificación de las situaciones de lectura de acuerdo con sus finalidades.
- La manera en el que el propósito de lectura define lo que hace un lector con el texto, es decir, define la manera de leerlo.

Los estudiantes inician un glosario de términos que sistematice y explique:

- ¿Qué es una situación de lectura?
 - La relación entre las situaciones de lectura y los propósitos del lector.
 - La relación entre los tipos de situación de lectura, los quehaceres del lector y los tipos de texto.

Los quehaceres del lector

El docente retoma la noción de "quehacer de lector" (lo que hace un lector en una situación de lectura). Pide a los estudiantes que cada uno piense en todo lo que haría (sus quehaceres) para:

- a) Verificar si los síntomas que presenta un familiar corresponden a los efectos de una mordida de araña violinista.
- b) Saber si un libro contiene información sobre un tema específico.

[El docente puede plantear otra situación problema que requiera leer para resolverla]

Registran "eso que harían" a manera de pasos procedimentales.³ Los estudiantes comparten y comparan sus anticipaciones.

El docente usa las respuestas de sus estudiantes para problematizar el tipo de conocimiento puesto en juego en cada uno de los pasos o quehaceres. La problematización se realiza con preguntas que ayuden a reflexionar sobre la "acción" y preguntas que ayuden a reflexionar sobre el "conocimiento" que subyace a la acción. Mostramos un ejemplo con algunas respuestas posibles para orientar al docente:

³ En la primera unidad del curso "Prácticas sociales del lenguaje" se ofrece un ejemplo de este tipo de quehaceres de lector, específicamente en el apartado del contenido "La diversidad y transformación de las prácticas sociales del lenguaje en la historia del mundo y en los trayectos de vida singulares". Se espera que los estudiantes hagan un listado de sus quehaceres similar al de ese ejemplo.

Que hacer descrito por el estudiante	Preguntas sobre la acción	Preguntas sobre el conocimiento subyacente a la acción
<p><i>Buscaría los síntomas en internet</i></p>	<p>¿Cómo iniciarías la búsqueda?</p> <p><u>Posible respuesta:</u></p> <p><i>Me conecto a Internet y me voy a la página de Google</i></p> <p>¿Qué escribirías en el buscador para obtener la información?</p> <p><u>Posible respuesta:</u></p> <p><i>Síntomas mordida araña violinista</i></p> <p>Entre miles de resultados, ¿Cómo escogerías el que te sirve?</p> <p><u>Posible respuesta:</u></p> <p><i>Leería los primeros encabezados y abriría los que me parezcan que tienen la información que necesito</i></p>	<p>¿Por qué vas a Google?</p> <p><u>Posible respuesta:</u> <i>Porque es más rápido que Bing u otros buscadores</i></p> <p>¿Por qué esas palabras?</p> <p><u>Posible respuesta:</u> <i>Porque si solo pongo araña violinista, me va a salir información de la araña y no de los síntomas</i></p> <p>De los dos o tres que escojas, ¿cómo sabrías cuál sitio tiene la mejor información?</p> <p><u>Posible respuesta:</u></p> <p><i>Leería lo que dice cada uno. Luego haría como una comparación para ver cuál es más completo y confiable. También más fácil, de entender porque hay unos sitios que usan lenguaje muy técnico y si no eres experto, pues no le ententes.</i></p>

El propósito de este tipo de cuestionamientos y diálogos es que los estudiantes hagan observables los saberes multidimensionales implícitos en cada decisión que toman para actuar: saberes sobre los tipos de buscadores (cuáles son más eficientes), saberes semánticos y léxicos (qué palabras resultan clave en una búsqueda), saberes lógicos (para anticipar resultados), saberes paratextuales (elementos textuales periféricos que anticipan contenidos), saberes sobre confiabilidad de la información, saberes sobre lenguaje específico de ciertos campos de estudio, etcétera.

El docente destaca que estos saberes puestos en acción son denominados “quehaceres del lector”. Discuten sobre los quehaceres que realizan (*saber hacer*) y los saberes que poseen para decidir por qué y cómo realizarlos (*saber por qué se hace*).

Con este bagaje, revisan el capítulo 3 de *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* de Delia Lerner: Específicamente leen y analizan el apartado: “Explicitar contenidos involucrados en la práctica “. Luego discuten:

- ¿Por qué se propone que la enseñanza de la lectura incorpore los quehaceres como contenidos?
- En los quehaceres que redactaron y discutieron, ¿qué sería contenido de acción y qué contenido de reflexión?

Para articular esa información con los programas de lengua, los estudiantes leen la sección “Organización de los aprendizajes esperados” (p.176) de los Aprendizajes Clave para la enseñanza de la lengua (español L1). Focalizan en el párrafo que dice (las negritas son nuestras):

“Los Aprendizajes esperados corresponden a lo que autores como Delia Lerner denominan **“quehaceres del lector y del escritor”** y por ello parecen actividades. Son lo que los alumnos deben saber hacer para participar de manera adecuada en las prácticas sociales del lenguaje y convertirse, como dice Lerner, en “miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores”

Revisan si esos quehaceres de lector o aprendizajes esperados aparecen como contenidos en los programas de lengua indígena y español como segunda lengua (pp.238-245) para determinar cuáles de ellos son contenidos de acción y cuáles de reflexión.

Los estudiantes redactan una definición para “quehacer del lector” y una explicación para distinguir “un quehacer de acción de otro de reflexión”. Ofrecen un par de ejemplos vinculados a los programas de estudio de lenguaje oficiales. Anexan estas definiciones a su glosario de términos.

Comprensión y competencia lectora, ¿son lo mismo?

Hasta ahora los estudiantes han reflexionado sobre las situaciones de lectura y los quehaceres del lector. El docente abre una discusión sobre cómo se relacionan estos conceptos con otros que son más comunes en la jerga educativa: competencia y comprensión lectoras. Los estudiantes anotan las acepciones

posibles de estos términos y la relación que encuentran con las situaciones de lectura y los lectores.

Los estudiantes –en parejas- comparan las definiciones que han dado a este concepto autores especializados en esta temática (Ver sugerencias más adelante). Con base en ellas dan respuesta a estas preguntas:

- ¿Cuál es la diferencia entre la comprensión y la competencia lectora?
- Los quehaceres del lector, los propósitos y las situaciones de lectura, ¿son constituyentes de la competencia o de la comprensión lectora?
- En el acto de lectura, ¿cómo se identifica la competencia lectora y cómo se distingue de la comprensión lectora?

Definición 1

[Jiménez, E. (2013) Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. En revista *Investigaciones sobre el lenguaje*, pp-65-74.]

“La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad. Así, la comprensión lectora está ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva”.

Definición 2

[OCDE (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*. París: OECD Publishing. Capítulo 2: Marco de lectura, pp. 33-36.]

«Las definiciones de lectura y competencia lectora han evolucionado a lo largo del tiempo de forma paralela a los cambios sociales, económicos y culturales. El concepto de aprendizaje y, sobre todo, el concepto de aprendizaje permanente ha ampliado la percepción de la competencia lectora, que deja de contemplarse

como una capacidad adquirida únicamente en la infancia, durante los primeros años de la escolarización. En cambio, está considerada como un conjunto creciente de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general». (p.33)

«La competencia lectora consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad». (p.35)

«Se prefiere la expresión "competencia lectora" a "lectura" porque es posible transmitir a un público no experto, de forma más precisa, lo que mide el estudio. "Lectura" suele entenderse como simple descodificación o incluso como lectura en voz alta, mientras que la intención de este estudio es medir algo más amplio y profundo. La competencia lectora incluye un extenso abanico de competencias cognitivas, desde la descodificación básica hasta el conocimiento de palabras, gramática y estructuras y características lingüísticas y textuales más amplias, hasta el conocimiento del mundo. En esta evaluación, "competencia lectora" pretende expresar el uso activo, intencionado y funcional de la lectura en un abanico de situaciones y con diferentes objetivos.

La palabra "comprender" es fácil de conectar con el concepto ampliamente aceptado de "comprensión lectora", que subraya el hecho de que cualquier lectura implica cierto nivel de integración del texto en las estructuras de conocimiento del lector» (p.36)

En plenaria comparten y comparan las respuestas a las preguntas: *¿Cuál es la diferencia entre la comprensión y la competencia lectora? y En el acto de lectura, ¿cómo se identifica la competencia lectora y cómo se distingue de la comprensión lectora? Los quehaceres del lector, los propósitos y las situaciones de lectura, ¿son constituyentes de la competencia o de la comprensión lectora?*

Los estudiantes construyen una definición propia sobre "comprensión y competencia lectora", agregan ejemplos y la incorporan a su glosario.

El docente solicita que revisen y analicen cada uno de los conceptos estudiados y definidos para que determinen de manera fundamentada si es posible aseverar que 'hay una sola manera de comprender los textos y una sola manera de ser competente'. Apoyan sus argumentos con el texto:

- ♦ Lerner, D. (1984): La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, año 6 (4).

Discuten sus respuestas en colectivo y agregan una nota complementaria a sus definiciones.

El docente ayuda a que dimensionen la complejidad de la lectura como objeto de enseñanza puesto que requiere propuestas didácticas que atiendan la dimensión cognitiva (procesos y estrategias de comprensión lectora) y la dimensión pragmática (usos y funciones sociales) de la lectura.

La lectura con sentido y su antítesis escolar

En pequeños equipos, los estudiantes revisan los últimos resultados de México en la prueba PISA y los contrastan con los de PLANEA. Focalizan en lo que pueden y no pueden hacer los estudiantes mexicanos con respecto a la lectura de acuerdo con los parámetros de cada prueba. Leen el texto:

- Solé, I. (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. En *Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital*. España: Ministerio de Educación.

¿A qué nivel de lectura de los que escribe Solé corresponden los resultados de los estudiantes mexicanos?

Luego elaboran en conjunto una hipótesis o posible explicación para tales resultados.

Cada equipo expone sus hipótesis en plenaria. Luego las confirman, rechazan o replantean en función de los datos que aportan los textos:

- Block, D., Civera, A., Dávalos, A. y Weiss, E. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 26, 81. [Focalizar en apartado de lenguaje]
- Lerner, D. (2001). Apartado “La realidad no se responsabiliza por la pérdida de sus (nuestras) ilusiones (o no. no es posible leer en la escuela)” del capítulo 4 de libro *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

En plenaria analizan las conclusiones a las que llegaron. Identifican y enlistan los obstáculos o ideas que han identificado los autores. Discuten las posibles razones que llevan a los docentes y a la institución escolar en general a realizar ciertas prácticas de enseñanza que no son congruentes con los actos de lectura, quehaceres de lector y procesos cognitivos de comprensión en situaciones reales de lectura. ¿Se parecen las razones a las que ofrecen Teresa Colomer y Ana

Camps, investigadoras dedicadas al estudio de procesos de lectura y escritura, hace más de tres décadas?

*"A pesar del reconocimiento espontáneo de la afirmación **leer es entender un texto, la escuela contradice con cierta frecuencia esta afirmación** al basar la enseñanza de la lectura en una serie de actividades que se supone que mostrarán a los niños y niñas cómo se lee, pero en las que, paradójicamente, nunca es prioritario el deseo de que entiendan qué es lo que dice el texto. Muy a menudo, por ejemplo, se escogen como materiales de lectura pequeños fragmentos textuales o palabras sueltas en función de las letras aisladas y según un orden de aparición preestablecido, o bien se manda leer en voz alta con la atención centrada en aquellos aspectos que serán valorados y corregidos prioritariamente: la precisión en el deletreo, la pronunciación correcta, la velocidad de "fusión" de los sonidos pronunciados, etc. **El alejamiento de estas prácticas educativas de cualquier búsqueda del significado** no se basa, naturalmente, en una perversidad intrínseca de la escuela, sino que son **consecuencia de una concepción lectora que ha permanecido vigente durante siglos, hasta que los avances teóricos en este campo durante las últimas décadas la han puesto en cuestión**".*

[Colomer, T. y Camps, A. (1990). Enseñar a leer, enseñar a comprender. España: Celeste ediciones. pág. 33]

El docente acuerda con el titular del curso de "Iniciación al trabajo docente", recuperar información a través de las prácticas de ayudantía a la escuela primaria con dos finalidades:

- 1) observar las prácticas de lectura que ahí se desarrollan y valorar si se parecen en algo a las situaciones descritas por los autores y
- 2) platicar con los maestros sobre los proyectos que estarán trabajando el mes en el que realizarán sus visitas para coordinar el diseño de algunas situaciones didácticas de lectura en el marco de las prácticas sociales de lenguaje en el ámbito de estudio.

Si bien en las prácticas de ayudantía los estudiantes se incorporan a cualquier grado escolar, se sugiere focalizar esta actividad en aulas de primer grado y otro grado del tercer ciclo de primaria. Esta focalización permite que los estudiantes pongan en práctica los saberes didácticos que construyen sobre los procesos

lectores, tanto con niños en proceso de alfabetización, como con aquellos que ya han consolidado el dominio del principio alfabético.

El docente puede destinar algunas sesiones de las unidades II y III de este curso para estos fines complementarios de la formación de los estudiantes.

Para cerrar la unidad cada estudiante elabora una nota explicativa de las implicaciones que tiene modificar o no las ideas sobre lectura y prácticas de enseñanza de lectura que son una antítesis de lo que sucede en contextos extraescolares. Apoya las explicaciones y argumentos en los aportes teóricos revisados a lo largo de la unidad.

Evidencias

- Construcción de definiciones y ejemplos para los conceptos clave alrededor de la lectura.
- Nota explicativa de las implicaciones de sostener prácticas e ideas arcaicas de la lectura como concepto y acto.

Criterios de desempeño

- Demuestra comprensión los conceptos teóricos asociados al acto de leer en las definiciones construidas.
- Utiliza los recursos teóricos para enriquecer los modos de analizar e interpretar el acto de leer como concepto.
- Utiliza los recursos teóricos para enriquecer los modos de analizar e interpretar aspectos prácticos relacionados con la lectura.
- Identifica las situaciones didácticas que favorecen el desarrollo de la competencia y comprensión lectora y aquellas que lo obstaculizan.
- Establece la relación entre la conceptualización sobre la lectura y las metodologías para enseñar lenguaje escrito.

Bibliografía básica

- Block, D., Civera, A., Dávalos, A. y Weiss, E.** (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (81). pp. 349-374. [Focalizar en apartado de lenguaje]
- Lerner, D.** (1984). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, 6 (4). Pp. 1-9. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Lerner.pdf
- Lerner, D.** (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. (Capítulos 3 y 4.)
- Secretaría de Educación Pública** (2017). Lengua Materna. Español. *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Nuevos planes y programas de estudio 2017*. México: SEP. (pp. 165-181 // 228-236).
- Solé, I.** (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. En *Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital*. España: Ministerio de Educación.
- Zayas, F.** (2015). Leemos en diferentes situaciones y con diversos objetivos. En *10 ideas clave: la competencia lectora según PISA*. España: Grao.

Bibliografía complementaria

- Jiménez, E.** (2013). Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. En revista *Investigaciones sobre el lenguaje*, pp-65-74.
- OCDE** (2017). Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Paris: OECD Publishing. Capítulo 2: Marco de lectura, pp. 33-36.

Unidad de aprendizaje II.El lector ante los textos

Competencias de la unidad de aprendizaje

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con los procesos cognitivos implícitos en el desarrollo de la competencia lectora y con base en los nuevos enfoques pedagógicos.
- Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, así como la enseñanza de las prácticas del lenguaje, del lenguaje escrito y del sistema de escritura.
- Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia.
- Adecua la enseñanza al contexto de sus alumnos reconociendo su particularidad lingüística y sociocultural.
- Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos de acuerdo con lo que propone el currículum, considerando los contextos, su desarrollo las lenguas originarias y sus variantes.

Propósito de la unidad de aprendizaje

En esta unidad el estudiante conocerá los aportes del campo de la investigación didáctica de la lengua escrita y la aplicación práctica –pero no aplicacionista - de las contribuciones de la lingüística textual y psicolingüística. Estos aportes le permitirán realizar análisis multidimensionales de una diversidad de textos no literarios. Al final de unidad valorará la puesta en juego de los conocimientos previos y otros aspectos cognitivos que realizan los lectores para procesar activamente el sentido y los significados de los textos no literarios. Estos conocimientos le servirán para planear situaciones didácticas fundamentales para trabajar la lectura con alumnos de distintos ciclos de primaria.

Contenidos

- Los textos y sus contextos lingüísticos, gráficos y discursivos.
- La interacción entre el texto y el lector.
- Los niños como lectores en desarrollo.

Actividades de Aprendizaje

Los textos y sus contextos lingüísticos, gráficos y discursivos

En un seminario, el docente recupera los propósitos del curso “Prácticas sociales del lenguaje” para destacar cómo el currículo, tanto en L1 como en L2 de educación básica ha puesto en primer plano lo que las personas hacemos con el lenguaje y, por lo tanto, promueve que en la escuela se instalen prácticas de enseñanza que incluyan situaciones en las que se lea, escriba y hable con los mismos propósitos con los que se lee, escribe y habla en la sociedad. Invita a los estudiantes a recuperar sus reflexiones sobre cómo el objetivo del lector guía el modo de lectura y los textos que se leen. Pueden ofrecer algunos ejemplos.

En el caso de prácticas lectoras, la escuela también debe proporcionar la posibilidad de hacer un uso real de las competencias implicadas en la comprensión de múltiples textos. Plantea las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son esos textos múltiples?
- ¿Por qué hay textos que se utilizan en ciertas situaciones y en otras no?
- ¿Con qué criterios se les puede clasificar?
- ¿Qué características tienen?

Explica que la lingüística textual dispone de una enorme variedad de definiciones y tipologías en torno a la variedad de textos, pero que les propone responder a estas preguntas apoyados en el texto de Kaufman y Rodríguez por la claridad y veracidad de la información.

- Kaufman, A.M. y Rodríguez. M. E. (2003) *La escuela y los textos*. México: SEP-CONALITEG.

Socializan sus respuestas y elaboran un esquema que sintetice la información.

El docente destaca dos aspectos:

- 1) El cumplimiento de un propósito de lectura en diferentes contextos sociales y culturales exige conocimiento de los diferentes tipos y géneros de textos.
- 2) Hay tipos y géneros de texto cuyas lecturas resultan más/menos complejas. Los textos que se usan con propósitos de estudio o función informativa suelen ser los más complicados.

Los estudiantes se organizan en equipo y se distribuyen el análisis de las prácticas sociales que se proponen para trabajar en el ámbito de estudio de la asignatura de lengua en los seis grados escolares para Lengua materna indígena y Español como L2.

- ¿Cuántas y cuáles prácticas involucran únicamente la lectura de textos?
- ¿Cuántas y cuáles prácticas implican leer para producir un texto, leer para preparar una participación oral, leer para saber más, leer para recomendar textos?
- ¿Cuántas y cuáles prácticas implican interactuar con otros a partir de un texto o interactuar únicamente con el texto?

Los equipos elaboran esquemas para sintetizar y comunicar en plenaria sus hallazgos al resto de la clase.

El docente anima a los estudiantes a profundizar en los contenidos planteados para el abordaje de las prácticas sociales del *Ámbito para estudiar sobre temas a partir de fuentes escritas*. Analizan en conjunto si:

- ¿se garantiza el principio de diversidad de propósitos y situaciones de lectura?
- ¿Hay variedad de maneras de leer?

Luego, focalizan el tipo de textos que involucra cada una de las prácticas del ámbito de estudio.

- ¿Qué textos se propone leer?
- ¿Qué propósitos de lectura y maneras de leerlos se proponen?

El docente apunta que aprender a interpretar un texto para estar bien informado no es tarea fácil porque los textos adoptan formas textuales particulares (en tanto su estructura, organización, forma y contenido). Cada subgénero expositivo textual le requiere al lector herramientas discursivas, lingüísticas y gráficas para su comprensión.

El docente destina una secuencia didáctica para orientar a los estudiantes hacia la respuesta de estas preguntas apoyados con los textos sugeridos:

- a. ¿Cuáles son formas textuales particulares de los diversos textos expositivos-informativos?
- Avendaño, F. (2012). Los textos expositivos. En revista, *Quehacer educativo*, Año XXII (113), 24-29

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Espinoza, A. (2006). La especificidad de las situaciones de lectura en 'Naturales'. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* (Buenos Aires), año 27, n. 1.
- Sánchez, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, pp. 21-40.
- Fuente, T. (2001). *Textos expositivos- explicativo y argumentativo*. Barcelona: Octaedro.
- INEE (2012). *Los textos continuos, ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. México: INEE
- INEE (2012). *Cómo se leen textos discontinuos. La competencia lectora desde PISA. La competencia lectora desde PISA*. México: INEE

Se recomienda que los estudiantes hagan análisis de paralelos de diversos textos informativos que circulan socialmente para hacer uso práctico de la teoría (ver ejemplo en Anexo).

Los estudiantes elaboran un esquema que integre toda la información sobre los textos expositivos-informativos y:

- sus funciones
- sus paratextos
- sus estructuras textuales
- sus estructuras lingüísticas
- sus portadores

La interacción entre el texto y el lector

Las actividades de esta segunda parte de la unidad II se distribuyen en dos espacios:

- 1) El aula de la Escuela Normal para seguir formándose reflexivamente como agentes educativos que favorecen el desarrollo lingüístico de los niños.
- 2) Las aulas escolares para la aplicación de una situación diagnóstica de lectura con una pareja de niños. Como se indicó antes, se prefiere que los estudiantes trabajen con una pareja de niños de 1º de primaria y otra pareja de niños de otro grado más avanzado de primaria.

El docente inicia con el siguiente planteamiento problemático:

¿Qué hace un lector para interpretar, discriminar y extraer información de los textos informativos-expositivos?

El docente muestra el siguiente texto o uno similar y les pide a los estudiantes que, de manera individual, identifiquen el propósito central de su autor. Antes de que lean, les pide que traten de objetivar los procesos, quehaceres y cuestionamientos que ponen en juego para resolver la consigna y los registren.

Los temidos aluxes de Chichén Itzá

En la primavera de 1993, un importante periódico capitalino de circulación nacional informaba de una extraña ceremonia en las ruinas mayas de Chichén-Itzá. En la primera plana de la sección correspondiente a las noticias de la provincia, el corresponsal en Yucatán notificaba que: Trabajadores que laboran en obras de rescate arqueológico del INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia] "pidieron permiso a los dioses para proseguir sus labores" -pues sentían miedo por los fuertes remolinos en el área- en una ceremonia oficiada por dos sacerdotes mayas en la zona oriente del estado, informó uno de los oficiantes, Concepción Noh. "Los trabajadores sentían miedo, porque en las últimas semanas se habían producido fuertes remolinos, precisamente en esta área sujeta por ahora a trabajos de investigación arqueológica", según manifestó el sacerdote. (...)

La ceremonia maya, de 10 horas de duración, conocida como "Loj" tuvo su principal punto en un altar de dos metros de altura, construido a un costado de Las Mesas, y fue recubierto con hojas de jabín y de otras plantas de la región. Los trabajadores llevaron hasta el altar sus

ofrendas, consistentes en grandes panes fabricados a base de maíz, los cuales fueron acompañados de las bebidas balché y sacá, muy utilizadas por esta etnia en sus festividades religiosas. (...) Poco después, los propios trabajadores recibieron [una limpia] para protegerlos de los "malos vientos" y de la "ira de los dioses que pudieran materializarse en algún tipo de castigo por parte de los aluxes o duendecillos encargados de cuidar las milpas. Finaliza la nota: También se incluyó en las ceremonias una plegaria maya dirigida a los dioses "Yum Balam" y "Yumtziloo", la cual fue rezada en los cuatro puntos cardinales o cantiz. (Excelsior, 25/04/93)

Enanos, duendes, fantasmas, magos, brujas y otros seres semejantes aparecen en la cotidianidad occidental como elementos míticos y legendarios, que se han perpetuado a través de la tradición oral, de la literatura, y ahora en las coloridas imágenes del cine y la televisión. En las zonas campesinas e indígenas de nuestro país aún se conservan creencias precolombinas en seres sobrenaturales dotados de poderes suficientes como para resguardar y proteger los montes y sitios sagrados, garantizar -con su intervención- el logro de una abundante cosecha, ahuyentar a los intrusos, capturar el alma de aquellos que sufren un susto, y enviar -mediante el viento- alguna enfermedad a quien se atreva a invadir su territorio, sin el permiso debido.

Entre los actuales habitantes indígenas de la Península de Yucatán, los relatos extraordinarios de la X-Tabay, los balames (o balamob), los aluxes (aluxob) y otras entidades sobrenaturales contienen vida propia y existencia real (F. Ligorred, 1990:117, G.P. Xiu, 1997:15). No se trata de simples historias y narraciones legendarias sino que forman parte de unas explicaciones del mundo y de la vida, íntimamente ligadas a las prácticas domésticas, agrícolas y sagradas, que se expresan en ceremonias y rituales de tipo propiciatorio. Es decir, estamos ante formas religiosas que entran dentro de una cosmovisión que influye de manera determinante en la vida diaria del campesino maya.

Roberto Campos Navarro

Fragmento del artículo "Los aluxes en la vida ceremonial maya", Artículo digital en Yucatán identidad y cultura, sitio de la Universidad Autónoma de Yucatán. Consultado en: http://www.mayas.uady.mx/articulos/art_03.html

Los estudiantes comparten las respuestas a las consignas, ¿todos identificaron el mismo propósito? ¿Hay respuestas distintas?

Luego, exponen los procesos, cuestionamientos y acciones puestos en juego: ¿todos siguieron los mismos pasos o procesos?, ¿cómo discriminaron la información útil de la que no lo es para responder a la consigna?

Elaboran una hipótesis para explicar las respuestas discrepantes. ¿Por qué algunos siguieron ciertas estrategias y no otras? ¿Por qué algunos se fijaron en ciertas pistas o palabras y no en otras?

Los estudiantes responden a la pregunta: *¿Qué hace un lector para interpretar, discriminar y extraer información de los textos informativos-expositivos?, ahora apoyados con los siguientes textos:*

- Irrazábal, N. y Saux, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. En revista *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. III N° 3, pp. 33-55.
- Moreno, A. (2005). La lectura en el proyecto de PISA. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 95-120.
- Ramírez Peña, P., Ramírez, R., y Nazar Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 213-231.

Comparten y discuten sus respuestas. El docente orienta las reflexiones con estas preguntas:

- ¿En qué medida y cómo se da el significado a partir de la interacción entre el lector y el texto?
- ¿Qué aporta el sujeto y qué aporta el texto?
- ¿Cómo se pueden asociar los procesos/pasos o estrategias que siguieron a sus competencias y comprensión lectora de ese texto en particular?
- ¿Estos procesos cognitivos son aplicativos a una sola lengua? ¿Por qué?

El docente ayuda a que los estudiantes reflexionen sobre la actividad cognitiva del lector *sobre y con* los contextos lingüísticos, paratextuales y discursivos del texto para extraer significado y cumplir con el propósito de lectura. Enfatiza:

- a) En la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas.

- b) En el proceso esencialmente dinámico que desarrolla el lector a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto.
- c) En cómo el proceso lector implica leer y releer, para que de manera progresiva se vaya estructurando el significado.
- d) En cómo la lectura es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la decodificación de palabras, la percepción y la velocidad.

Los estudiantes elaboran un texto expositivo-explicativo de las interacciones entre los lectores y los textos. Apoyan sus argumentos y ejemplos con la teoría revisada.

Los niños como lectores en desarrollo

El docente recapitula las demandas cognitivas del lector durante la lectura a partir de la coordinación que debe hacer entre sus propósitos, sus saberes, las características del texto, sus autorregulaciones de comprensión, etcétera.

Plantea las preguntas:

- a) ¿Cómo asumen estas demandas los niños?
- b) ¿Qué hacen para coordinar las pistas que ofrecen los textos (impresos y digitales) con las operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas?

Los estudiantes, en parejas o tríos, analizan los resultados de algunos estudios psicogenéticos realizados sobre textos expositivos. Luego elaboran sus respuestas a las preguntas para cada uno de los estudios. Independientemente del estudio y tipo de texto leído por los niños en las investigaciones, ¿qué regularidades cognitivas se pueden encontrar en el trabajo intelectual de los niños?

- ◆ Aisenberg, B. (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, pp. 137-162
- ◆ Castedo, M. (1999). Saber leer o leer para saber. En M. Castedo, C. Molinari, y A. I. Siro, *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ◆ Pellicer, A. (1994). *Los descubrimientos de Cristóbal. Historias sobre una historia*. México: SEP.

- ◆ Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles Educativos*, XL (159), 16-34.
- ◆ Kaufman, A. M. y Perelman, F. (1999). El resumen en el ámbito escolar. *Lectura y Vida*, 20(4), pp. 6-18.

En seminario discuten las explicaciones que ofrecen estos estudios psicogenéticos o didácticos de orientación psicogenética a las producciones de los niños (conocimientos previos, selección de información, interpretaciones).

Para comparar y discutir las regularidades entre estudios:

- a) Focalizan y profundizan en las complejidades que los propios textos suponen (vacíos informativos, términos léxicos con más de un significado, redes referenciales, espaciales y causales que se expresan de manera anafórica o catafórica, expresiones de simultaneidad temporal, uso de conocimiento de otras áreas disciplinares, confiabilidad, y veracidad informativa, etc.).
- b) Focalizan también en los esfuerzos que hacen los niños - desde sus conocimientos previos construidos a su corta edad a través de las experiencias personales o escolares previas - para reconstruir el sentido de los textos.

El docente destaca cómo la tarea del maestro se vuelve muy valiosa y significativa en la escuela cuando se trata de que los niños aprendan a leer este tipo de textos, donde “aprender” significa tomar conciencia y poner en práctica las estrategias que les ayuden a interactuar de la mejor manera con el texto y a utilizar óptimamente sus contextos.

Se asegura de que los estudiantes hayan comprendido que:

- a. La construcción de la comprensión del texto se realiza cuando el lector puede poner en relación los conocimientos y la información nueva contenida en el texto, que requiere un procesamiento por parte del sujeto lector.
- b. Los conocimientos del lector que intervienen en la comprensión del texto son varios, y, en la medida en que puedan ser controlados por éste, pueden usarse más eficazmente en la compleja actividad de leer. Esta complejidad está fundada en el hecho mismo de que son muchos los conocimientos que se deben poner en juego para realizar una buena lectura, se trata de:
 - conocimientos temáticos

- conocimientos socio discursivos
 - conocimientos lingüísticos
 - conocimientos textuales y paratextuales
 - conocimientos metalingüísticos
 - conocimientos conceptuales
- c. En ocasiones el lector no posee todos los conocimientos previos que requiere un texto para ser comprendido en profundidad. El lector debe reponer la información que no tiene y que necesita para comprender. Entender cuándo hace falta informarse para comprender mejor es también una tarea de lectura.
- d. Es fundamental exponer a los niños a la lectura de lo que Delia Lerner llama “textos difíciles” (referencia a capítulo 3 leído en la 1ª parte de esta unidad) para que aprendan a leerlos con la finalidad de otorgarles mayores oportunidades de acceso al conocimiento.

En este punto, el docente organiza con el titular del curso “Iniciación al trabajo docente” un par de visitas a las aulas de escuela primaria (1º y otros grados más avanzados de primaria) para que los estudiantes -organizados en parejas o tríos – apliquen la situación diagnóstica de lectura en la que explorarán el estado de competencia lectora de dos niños de 1º y dos de otros grados sobre una situación de lectura idéntica, aunque con textos *ad hoc* al grado escolar. La situación servirá también para explorar las estrategias de lectura y operaciones mentales que ponen en marcha para resolver el propósito planteado. Se anexa un ejemplo de situación diagnóstica de lectura que podrán ajustar de acuerdo con el proyecto de lectura que estarán trabajando los maestros de primaria con los que hablaron en la primera visita. Para conocer los criterios que subyacen a cada pregunta y lo que se analiza de las respuestas obtenidas, es fundamental que se lean las indicaciones para el evaluador teniendo a la vista el texto que se muestra a los niños. Se sugiere usar textos informativos que circulen en la lengua originaria (El docente puede pedir apoyo al titular del curso *Lengua indígena* para este fin).

Si optan por usar otro texto informativo-expositivo para la evaluación diagnóstica, es muy importante que se redefinan los indicadores de acuerdo con el tipo de texto seleccionado, sin perder de vista lo que se busca.

El docente explica que hay muy poca investigación psicolingüística y didáctica centrada en el diagnóstico de la comprensión de textos de los niños de pueblos originarios tanto en lenguas indígenas como en Español como L2. Por lo tanto, las situaciones diagnósticas que diseñen, y, sobre todo, los criterios del diseño y para

el análisis de las respuestas representarían una aportación al campo de la educación intercultural.

El docente dedica unas sesiones de seminario para analizar y discutir la aplicación del instrumento a niños que todavía no saben leer y escribir convencionalmente (posible situación de los niños de 1er grado). Apoyan el análisis con el siguiente texto:

- Castedo, M. (1999). Situaciones de lectura en la alfabetización inicial y ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? En Castedo, M., Siro, A. y Molinari, C., Enseñar y aprender a leer. Novedades Educativas. Buenos Aires.

http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2018/02/7.2-CASTEDO-Y-OTROS-1999_Ense%C3%B1ar-y-aprender-a-leer.pdf

(Focalizan en los ejemplos descritos, específicamente en los contextos de las situaciones de lectura, las consignas y el tipo de preguntas que hacen las docentes a los niños)

Cuando las parejas o tríos apliquen la situación diagnóstica con los niños de cada grado, se aseguran de registrar todo lo que hacen y dicen los niños (por medios escritos como la toma de nota de un compañero o audiovisuales como la audiograbación con un teléfono celular). Interesa recuperar:

- las participaciones de los niños (lo que dicen, lo que leen, cómo leen, lo que preguntan a los estudiantes normalistas, lo que hablan entre ellos)
- las producciones de los niños (sus respuestas escritas)
- el texto que leyeron (sus tachaduras, notas, etc.)

Por ello, también se aseguran de recoger o fotografiar las producciones de los niños.

Después de la aplicación, los estudiantes analizan e interpretan los registros, las respuestas de los niños. Determinan con ayuda del docente:

- Lo que saben y lo que les falta por saber de la situación de lectura.
- Lo que saben y lo que les falta por saber del tipo de texto.
- Los quehaceres de lector que pudieron observar en acción.
- Las pistas paratextuales en las que se apoyan para responder al propósito y las que les falta considerar.
- Lo que saben y lo que les falta por saber sobre los elementos paratextuales.

- Las pistas lingüísticas en las que se apoyan para responder al propósito y las que les falta considerar. (En el caso de los niños de primero las pistas pueden ser las letras conocidas, palabras cuyas escrituras conocen de memoria.)
- Lo que saben y lo que les falta por saber sobre los elementos paratextuales.
- La manera en que usan los conocimientos que poseen sobre el tema.
- La manera en la que llenan vacíos de conocimiento (qué hacen con palabras desconocidas, por ejemplo).
- La manera en la que interpretan la información provista por el texto.

Los estudiantes elaboran un informe en el que describan, apoyados con los aportes teóricos revisados, el estado de competencia y comprensión lectora del texto provisto en la situación de lectura propuesta. Importa decir que los resultados no son generalizables a otras situaciones y ni a otros textos. Incluyen transcripciones, fragmentos, imágenes o cualquier elemento que sirva para sostener y ejemplificar sus interpretaciones.

El docente acompaña, orienta a los estudiantes durante el proceso de interpretación. Una vez terminada, la revisa y evalúa para asegurar que cumplen con las condiciones de un análisis objetivo y fundamentado. Se asegura de retroalimentar puntualmente a los estudiantes para que éstos la mejoren o corrijan.

Al final de las reflexiones, los estudiantes elaboran una nota argumentativa que valide o refute la siguiente premisa:

“Ciertas producciones o interpretaciones que hacen los niños de los textos expositivos-informativos que leen son ventanas a los procesos cognitivos y operaciones mentales que pueden elaborar en un momento concreto de conocimiento. Mirar estos procesos como problemas de aprendizaje, trastornos de lectura o falta de atención es, ante todo, un problema conceptual con efectos individuales y sociales”.

Para construir la nota argumentativa los estudiantes recurren a la bibliografía analizada y a las reflexiones elaboradas a lo largo de esta unidad.

Evidencias

- Esquema que sintetiza la información sobre los textos

Criterios de desempeño

- Utiliza la información teórica revisada en situaciones de

- expositivos-informativos, sus funciones, paratextos, estructuras textuales, estructuras lingüísticas y portadores.
- Texto expositivo-explicativo de las interacciones entre los lectores y los textos.
 - análisis e interpretación con eficacia y eficiencia
 - Organiza y relaciona la información teórica revisada de manera coherente y sintética.
 - Apoya sus explicaciones y ejemplificaciones con los referentes teóricos analizados.
 - Muestra comprensión de los procesos dinámicos que establece el lector con el texto.
 - Informe del estado de competencia y comprensión lectora que poseen los niños de 1º y de otros grados de primaria.
 - Identifica el nivel de competencia y comprensión lectora de los niños entrevistados a partir de interpretaciones orientadas por saberes teóricos.
 - Incluye ejemplos de la entrevista diagnóstica que permiten argumentar sus afirmaciones.
 - Nota argumentativa que valida o refuta la siguiente: "Ciertas producciones o interpretaciones que hacen los niños de los textos expositivos-informativos que leen son ventanas a los procesos cognitivos y operaciones mentales que pueden elaborar en un momento concreto de conocimiento. Mirar estos procesos como problemas de aprendizaje, trastornos de lectura o falta de atención es,
 - Fija una postura y apoya sus argumentaciones y contra argumentaciones con los referentes teóricos analizados.
 - Establece la relación entre la conceptualización de los elementos cognitivos del sujeto lector y los aspectos lingüísticos, discursivos y gráficos de los textos en el acto de lectura.
 - Demuestra comprensión de conceptos y enfoques para analizar las características y

ante todo, un problema conceptual con efectos individuales y sociales”.

contextos intratextuales de los textos expositivos-informativos.

- Utiliza los recursos teóricos para enriquecer los modos de analizar e interpretar las operaciones mentales y estrategias de lectura de los lectores.

Bibliografía básica

- Aisenberg, B.** (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. pp. 137-162
- Alvarado, M.** (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Avendaño, F.** (2012). Los textos expositivos. *Revista Quehacer educativo*, XXII (113), pp.24-29.
- Castedo, M.** (1999). Saber leer o leer para saber. En Castedo, M., Molinari, C. y Siro, A. *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castedo, M.** (1999). Situaciones de lectura en la alfabetización inicial y ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? En Castedo, M., Molinari, C. y Siro, A. *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fuente, T.** (2001). *Textos expositivos- explicativo y argumentativo*. Barcelona: Octaedro.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación** (2012). *Los textos continuos, ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. México: INEE.
- _____ (2012). Cómo se leen textos discontinuos. La competencia lectora desde PISA. *La competencia lectora desde PISA*. México: INEE
- Irrazábal, N., y Saux, G.** (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. 3 (3). pp. 33-55.
- Kaufman, A.M., y Rodríguez. M. E.** (2003). La escuela y los textos. México: SEP-CONALITEG.
- Kriscautzky, M., y Ferreiro, E.** (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles Educativos*, XL (159), pp. 16-34.
- Moreno, A.** (2005). La lectura en el proyecto de PISA. *Revista de Educación*. (núm. Extraordinario) pp. 95-120.
- Pellicer, A.** (1994). *Los descubrimientos de Cristóbal. Historias sobre una historia*. México: SEP

- Ramírez Peña, P., Ramírez, R., y Nazar Carter, G.** (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41 (2), pp. 213-231.
- Sánchez, E.** (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, pp. 21-40.

Bibliografía complementaria

- Sánchez-Miguel, E.** (1990). *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: ICE.
- Solé, I.** (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó

Otros recursos

Textos de circulación social o del Rincón de lecturas para el análisis de las características de los textos informativos-expositivos.

Unidad de Aprendizaje III. Condiciones necesarias en las situaciones didácticas de lectura

Competencias de la unidad de aprendizaje

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con los procesos cognitivos implícitos en el desarrollo de la competencia lectora y con base en los nuevos enfoques pedagógicos.
- Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos de acuerdo con lo que propone el currículum, considerando los contextos, su desarrollo, las lenguas originarias y sus variantes.
- Adecua la enseñanza al contexto de sus alumnos reconociendo su particularidad lingüística y sociocultural.
- Utiliza la lengua originaria como principal recurso para comunicarse y enseñar en el medio indígena.
- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado con respecto al desarrollo lingüístico-cognitivo de los alumnos en situaciones de lectura.
- Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes sobre el lenguaje.

Propósito de la unidad de aprendizaje

En esta unidad el estudiante conceptualizará las condiciones didácticas que favorecen el desarrollo de las competencias y los procesos de comprensión de la lectura. Reconocerá la importancia de estos principios orientadores del marco metodológico del enfoque pedagógico vigente - caracterizado por la alternancia de situaciones de lectura y por la función epistémica de ésta a través del currículum. Pondrá marcha sus prácticas iniciales como promotor de desarrollo de competencias lectoras. Analizará y retroalimentará sus intervenciones de modo que los alumnos logren desenvolverse como lectores reflexivos, cada vez más autónomos y competentes.

Contenidos

- Situaciones fundamentales de lectura y condiciones didácticas
- Planificación de situaciones de lectura y de las intervenciones didácticas.

Actividades de Aprendizaje

Situaciones fundamentales de lectura y condiciones didácticas

El docente solicita a los estudiantes que expongan de manera sintética el objeto de enseñanza y el enfoque didáctico vigente para la asignatura de Lengua en Primaria L1 lengua indígena o Español L2 (analizado en el curso “Prácticas sociales del lenguaje”). Si es necesario, lo revisan nuevamente.

El docente ayuda focalizar dos fuertes posicionamientos del enfoque para la enseñanza de la lengua en los primeros grados escolares:

- 1) Introducir a los niños al mundo de la cultura escrita requiere generar situaciones didácticas dotadas de significación.
- 2) No hace falta esperar a que sepan leer y escribir –en el sentido convencional– para que puedan operar como lectores y escritores.

Con el objeto de enseñanza y el enfoque didáctico en mente, de manera individual, indagan:

- ¿Cuáles son las situaciones fundamentales que debe incorporar un proyecto alfabetizador centrado en la lectura con propósitos de estudio de acuerdo con los aportes de la investigación didáctica específica de la lengua escrita?

Analizan los siguientes textos y elaboran un esquema que muestre de manera ordenada las situaciones fundamentales de lectura y las condiciones didácticas que demandan.

- Capítulo 4, apartado El sentido de la lectura en la escuela: propósitos didácticos y propósitos del alumno. En Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* (Buenos Aires), año 23, núm. 3.
- Lerner (2004). Prácticas del lenguaje en contextos de estudio. En: Memorias del Segundo ciclo de conferencias internacionales, centradas

en la intervención docente y el desarrollo de la competencia comunicativa en la Educación Básica. México, Benemérita Escuela Nacional de Maestros. (CD-ROM.) Las Prácticas del lenguaje en contextos de estudio <http://www.ciedelanus.com.ar/docs/normas/012%20Documentos%20Curriculares/Diseno%20Curricular%20Educacion%20Primaria%201y2%20Ciclo/cont22.pdf>

- Espinoza, A. (2006). La especificidad de las situaciones de lectura en 'Naturales'. En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* (Buenos Aires), año 27, núm. 1.

El docente coordina un seminario para el análisis de las síntesis elaboradas. Ayuda a los estudiantes a focalizar cómo estas situaciones cubren las siguientes condiciones didácticas:

- a) Ponen énfasis en los propósitos para leer a partir de una situación-problema que involucra saber más sobre contenidos específicos de distintas disciplinas.
- b) Instalan situaciones de escritura que ayudan a retener información de lo leído. Así, permiten el trabajo con la dimensión epistémica del lenguaje: la lectura y escritura al servicio de la construcción de conocimientos.
- c) Aseguran que los niños puedan anticipar el contenido de un texto a partir de las señales e indicios que así lo permiten.
- d) Instalan situaciones a-didácticas que posibilitan que los niños reflexionen, formulen soluciones, discutan entre ellos mientras el docente los acompaña y apoya en sus reflexiones.
- e) Provocan que los niños pongan en juego una diversidad de "quehaceres lectores" tanto en situaciones de lectura individual como colectiva.
- f) Aseguran la exposición y manejo de una diversidad de textos en soportes impresos y digitales.
- g) Provocan que los niños reflexionen sobre las propiedades de los textos, del sistema de escritura mientras interpretan y producen la mayor variedad posible de formas discursivas que presentan los textos de circulación social.
- h) Demandan una intervención docente centrada en los conocimientos que poseen los niños sobre los textos, sobre el lenguaje en estos y el sistema de escritura.
- i) Demandan al docente ser un "lector modelo", lo que implica que se muestre como un lector competente.

- j) Posibilitan la creación de un ambiente que favorezca la inclusión de los alumnos en la cultura escrita a través de la continuidad de estas situaciones y la diversidad de los niveles en que los contenidos pueden ser abordados.
- k) Proponen actividades en las que los niños producen diferentes representaciones acerca del contenido o temática a través de imágenes, ilustraciones, ejemplificaciones, etc.
- l) Proponen diversas maneras de agrupamiento de la clase. Cada modo de agrupar a los niños responde a criterios didácticos con finalidades específicas para suscitar reflexiones en los niños.

Para conocer y comprender cómo entra cada una de estas situaciones en una planeación, los estudiantes en parejas analizan dos ejemplos de proyectos del ámbito de estudio, aplicados y probados con niños en proceso de alfabetización y niños alfabetizados de primaria, y cuyos resultados han sido sistematizados y publicados por su valor didáctico. Mientras lo analizan, reflexionan en la manera en que estas situaciones articulan:

- los saberes previos de los niños,
- la integración de nuevo conocimiento sobre el uso y manejo de los textos,
- la integración de nuevos conocimientos sobre los temas,
- el uso de escrituras como apoyo a la comprensión lectora y
- la intervención del docente

Estos ejemplos los encuentran en:

1. Secretaría de Educación Pública (2016). La Guía-cuaderno de exploración del medio natural y sociocultural 1º a 6º. Material para alumnos grado de educación primaria de la población indígena y migrante. Dirección General de Educación Indígena, SEP. (Revisar proyectos del Bloque II, “La Tierra”).
2. Enseñar a estudiar Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio. *Revista 12(ntes) DIGITAL para el día a día en la escuela*. Número 2, Año 1, 2009.

Después de un análisis minucioso y asistido por el docente, en plenaria evidencian en qué parte del proyecto es posible identificar los momentos en los que:

- se ponen de manifiesto los saberes previos de los niños sobre el tema, sobre los textos (y sus contextos intratextuales),

- se provee un contexto paratextual (imágenes, subtítulos, el portador) y un contexto lingüístico para que los niños que todavía no leen comiencen desde muy temprano a desarrollar estrategias lectoras,
- el docente apoya la integración de nuevo conocimiento sobre el uso y manejo de los textos,
- se ponen de manifiesto la integración de nuevos conocimientos sobre los temas,
- se usan las escrituras como apoyo a la comprensión lectora y al aprendizaje,
- interviene el docente para problematizar u orientar las reflexiones de los niños.

Luego, analizan -para cada una de las situaciones de lectura y escritura identificadas al interior de los proyectos- en qué medida se cumplen estas condiciones didácticas:

Condiciones didácticas por rastrear	¿Se cumple?
Posicionamiento de los niños como lectores plenos y no como descifradores de textos.	
Explicitación de motivos para leer.	
Trabajo con textos conocidos y desconocidos en contexto (de un proyecto, de una secuencia o de una necesidad comunicativa a resolver).	
Presencia de textos diversos y material audiovisual.	
Trabajo de lectura para explorar, identificar, confirmar, discutir información.	
Anticipación y confirmación de hipótesis sobre el contenido de los textos.	
Trabajo analítico sobre las funciones de portadores, imágenes y aspectos paratextuales.	
Trabajo con indicios provistos por los textos para inferir significado (por ejemplo: extensión de texto, tipografía, palabras conocidas, relación imagen-texto).	

Condiciones didácticas por rastrear	¿Se cumple?
Reflexiones sobre las intenciones comunicativas del autor.	
Inferencias del significado de palabras desconocidas con apoyo del contexto textual.	
Expresión de opiniones, comentarios, dudas.	
Relecturas para encontrar pistas que permitan decidir entre interpretaciones diferentes o comprender mejor pasajes o detalles inadvertidos en las primeras lecturas o reparar en diferentes efectos del lenguaje.	
Localización de información, empleando el conocimiento sobre la organización y la edición de los medios gráficos, utilizando indicadores títulos y subtítulos; índices, epígrafes.	
Lectura compartida –con el maestro o con los pares- en un formato de interacción flexible, que implica compartir la actividad de “leer” distintos tipos de texto, con distintos grados de responsabilidad en el proceso.	

En seminario, discuten cómo estas condiciones didácticas deben permitir el acercamiento de la práctica escolar a la práctica social de lectura: leer con distintos y genuinos propósitos, leer con distintas modalidades, leer distintas clases de textos, cada vez más complejos.

El docente y los estudiantes dedican tiempo al análisis del tipo de intervenciones didácticas que hacen posible el avance conceptual y procedimental de los niños con respecto a la lengua escrita y la lectura en particular:

El docente orienta las reflexiones de los estudiantes con preguntas como:

- ¿Qué tipo de preguntas favorecen la progresión conceptual de los niños en proceso de alfabetización y ya alfabetizados?
- ¿Cómo ayudan las intervenciones de los docentes a que los niños focalicen y reflexionen sobre ciertos aspectos de la lectura y los textos?
- ¿Cómo usan las participaciones de unos niños para hacer avanzar a otros?
- ¿Cómo usan los textos que la docente selecciona para problematizar las hipótesis de los niños en proceso de alfabetización y ya alfabetizados en el ámbito de la lectura, escritura y sistema de escritura?

- ¿Cómo usan la copia con sentido para avanzar en los conocimientos de la lengua escrita?
- ¿Cómo usan las escrituras de los niños para que sus autores las revisen y las mejoren?

Los estudiantes sistematizan los resultados del análisis a manera de un informe que contenga:

- a) Un esquema del tipo de situaciones didácticas para leer y escribir a partir de la lectura (escrituras intermedias como notas o resúmenes).
- b) Un esquema que sintetice el tipo de actividades e intervenciones que debe hacer y proponer el docente para el desarrollo de las situaciones didácticas.
- c) Fragmentos analíticos que expliquen cómo tales situaciones se sujetan al objeto de enseñanza del currículo de lengua en Primaria (L1 y L2) y cómo responden al criterio de 'congruencia' con respecto al enfoque didáctico para esta área curricular.

Planificación de situaciones de lectura y de las intervenciones didácticas.

De acuerdo con los resultados de su informe sobre la aplicación de lectura diagnóstica, establecen metas de progresión en aspectos específicos para los niños evaluados.

El docente hace notar la relevancia del conocimiento previo de los niños como insumo fundamental para el establecimiento de metas de aprendizaje (por lo tanto, es también relevante la evaluación diagnóstica de esos conocimientos). Asimismo, destaca cómo las metas fijadas son pequeñas progresiones asequibles para los niños sobre aspectos muy específicos. Cada logro, por pequeño que parezca, supone un continuum de progresiones conceptuales.

Utilizan estas metas como base para planificar una secuencia de situaciones de lectura que consideren los siguientes aspectos:

- *Contextualización:* ¿Con qué propósitos se plantean?
- *Contenidos de enseñanza:* ¿Qué contenidos para reflexionar sobre los textos y los quehaceres de lector se enseñarán cuando los alumnos intenten leer y escribir por sí mismos (sepan o no leer convencionalmente)?
- *Selección de textos:* ¿Qué desafíos puede plantear la lectura a los niños (que leen o que todavía no leen convencionalmente) y cómo les ayudará a

avanzar en el desarrollo de las competencias y comprensión lectora según las metas propuestas?

- *Consigna de trabajo:* ¿Qué consignas se plantearán para cada situación? ¿Quedará algo escrito en el cuaderno? ¿Qué? ¿Quedará algo escrito en otro lugar (pizarrón, rotafolio, tarjetas...)
- *Organización de la clase:* ¿Cómo se formarán las parejas para promover interacciones fecundas entre los niños? ¿Qué criterios se tendrán en cuenta?
- *Intervenciones docentes:* ¿Qué intervenciones se plantearán en cada una de las situaciones? ¿Qué ayudas u orientaciones específicas se brindarán en función de las posibilidades o agrupamiento para que todos puedan avanzar en la lectura y la escritura? Intentan explicitar los agrupamientos en la clase y posibles intervenciones en el marco de ambas situaciones.
- *Tiempos:* ¿Cuánto tiempo se destinará en el desarrollo de cada situación? Intenten armar un esquema o plan de sesiones en donde se expliciten los tiempos aproximados de cada actividad propuesta.
- *Recursos:* ¿Qué otros materiales se utilizarán en el marco de ambas propuestas didácticas? ¿Con qué propósitos se incluirán?

En un seminario el docente discute los siguientes ejemplos de la planificación de la intervención del estudiante antes y durante la lectura:

Meta de progresión	Lo que debe aprender a hacer el alumno/ lector	Algunas intervenciones necesarias del que enseña a leer
<p>Que el niño reconozca el propósito de lectura y ponga en marcha sus conocimientos previos relevantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntarse y poder responder: <i>¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?</i> • Activar los conocimientos previos pertinentes en relación con el contenido del texto. <i>¿Qué sé yo, qué me resulta útil a la hora de afrontar esta lectura? ¿Qué otros conocimientos pueden ayudarme: acerca del tema, del género...</i> • Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas cuya respuesta se espera poder obtener/construir durante la lectura. 	<p><i>Para establecer propósito de lectura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar que explique qué se le pide hacer y para qué <p><i>Para activar conocimientos previos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a que se produzcan las conexiones necesarias entre el conocimiento que se posee y el que el texto puede llegar a ofrecer. • Orientar para que los estudiantes reconozcan qué es lo que saben sobre el tema y sobre las características del tipo de texto. • Proporcionar información y orientaciones para que los estudiantes puedan relacionar el texto con sus propias experiencias, con otros textos ya leídos, con problemáticas y temas de interés social y comunitario, etc. <p><i>Para hacer predicciones sobre el contenido:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conducir a los estudiantes a fijarse en indicios tales como ilustraciones, títulos, subtítulos, subrayados, cambios de letra, etc., para formular predicciones acerca del contenido, del tipo de texto, de la intencionalidad del autor, etc. • Promover que los estudiantes verbalicen sus conocimientos, experiencias y expectativas relacionadas con el texto a leer. • Comprometer a los estudiantes a categorizar la información que conocen y anticipar las categorías básicas y temas que esperan haya incluido el autor.
<p>Estrategias que permiten: a) localizar y recuperar información explícita (literal);</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar la información esencial del texto en relación con el propósito de lectura. 	<p><i>Para buscar la información esencial del texto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular consignas que el alumno deba resolver mientras va leyendo el texto (por ejemplo, completar un esquema /gráfico, realizar marcas

<p>b) realizar inferencias de distinto tipo</p> <p>c) revisar y comprobar la propia comprensión y</p> <p>d) tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acceder a un espacio textual (por ejemplo, la página de un libro, una tabla o una lista) en donde se ubica la información que necesitan. • Recorrer ese espacio en búsqueda de la información requerida, localizarla y seleccionarla. • Discriminar la información poco relevante en relación con el propósito de lectura. • Elaborar y probar diferentes tipos de inferencias: • <i>¿Qué significado puedo deducir para esta palabra desconocida? ¿Qué información está implícita?</i> • <i>¿A qué se refiere –por ejemplo- la expresión “este acontecimiento” que aparece en el texto?</i> • Formular predicción. /selección/ inferencia. Integración/resumen. Interpretación. Monitoreo. 	<p>en el texto, anotar palabras claves, entre otras).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervenir con preguntas como: <p><i>¿Qué crees que se va a explicar ahora? ¿Por qué? ¿Era acertada tu predicción? ¿A quiénes se refiere aquí, donde dice “ellos”? ¿Por qué este párrafo empieza con “Sin embargo”? ¿Cómo resumirías lo explicado hasta aquí?...</i></p> <p><i>Para acceder a un espacio textual en busca de información concreta:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular consignas que el estudiante deba resolver mientras va leyendo el texto (por ejemplo, completar un esquema /gráfico, realizar marcas en el texto, anotar palabras claves, entre otras). <p><i>Para discriminar la información poco relevante en relación con el propósito de lectura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Releer fragmentos que parezcan proveer la información buscada, contraponer el contenido con el propósito o pregunta que se desea responder. <p><i>Para elaborar y probar diferentes tipos de inferencias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar que no hace falta interrumpir la lectura para buscar una palabra en el diccionario cuando su significado puede ser inferido por el contexto. <p><i>Para formular operaciones mentales durante la lectura:</i></p>
--	---	--

	<p>confirmación/ autocorrección durante la lectura.</p> <p>Monitorear la comprensión mediante recapitulaciones periódicas y auto preguntas: <i>¿Qué idea principal extraigo de este párrafo o fragmento? ¿Puedo reconstruir las ideas básicas de los diferentes apartados? ¿Reconstruir la secuencia lógica o el hilo de los argumentos?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, reconstruir, construir relaciones entre diferentes partes de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proponerles volver sobre lo leído – releer con distintas finalidades. • Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído. • Pedir aclaraciones ante posibles dudas acerca del texto. • Integrar y resumir las ideas del texto. <p><i>Para identificar, reconstruir, construir relaciones entre diferentes partes de un texto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a los alumnos a descubrir y comprender la relación entre diferentes partes de un texto haciendo preguntas como: <i>¿Esta imagen qué parte del texto ilustra? ¿Cómo complementa este esquema la explicación que se da en esta parte del texto? ¿Qué parte del texto justifica este título?</i>
<p>Estrategias dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender/transferir el conocimiento que se ha obtenido a través de la lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir el texto teniendo en cuenta el propósito de lectura y el foco temático • Reorganizar la información, mediante un proceso de síntesis y clasificación de hechos, lugares, ideas, etc. • Relacionar la información proporcionada en el texto con los propios marcos de referencia. • Transferir las ideas que presenta el texto leído a 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer que los alumnos entiendan por qué y para qué necesitan resumir, puedan realizar variados “ensayos” y discutir lo producido. • Conversar y debatir acerca de lo leído para recuperar lo que haya resultado más relevante, más difícil, más accesible. • Promover que los alumnos –al tiempo que aprenden a resumir– aprendan más sobre contenido que el texto. • Formular preguntas que no se respondan extrayendo información del texto, sino que exijan la intervención del conocimiento y opiniones del lector. • Solicitar que parafraseen (reformulen) las ideas principales, con consignas tales como:

	diversas situaciones y/o producciones.	<p><i>“Reescribir la oración...comenzando por...”</i>. Esto permite a los alumnos ir aprendiendo, poco a poco, a reelaborar el conocimiento y no sólo a reproducirlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a los alumnos a convertir el resumen en un proceso reflexivo y metacognitivo. • Promover que los alumnos vuelvan a las preguntas iniciales acerca de lo que esperaban saber y evalúen en qué medida lo han logrado.
--	--	---

Los estudiantes discuten sobre las características de una buena intervención docente mientras se pone en marcha una situación de lectura con los niños.

El docente les ayuda a focalizar las reflexiones sobre “las maneras de intervenir”:

- a) La capacidad que debe tener el maestro para anticipar y analizar los problemas a los que se va a enfrentar el niño lector.
- b) La capacidad de dar soluciones parciales que sirvan como pista en cada situación.

Debaten por qué el modelo tan generalizado de leer textos para contestar preguntas literales no fomenta la adquisición de habilidades lectoras necesarias y sirve para objetivos muy restringidos que la misma escuela diseña y que fuera de ella apenas tienen relevancia (Solé, 1998). Discuten la diferencia entre “pedir a los alumnos que hagan” (Por ejemplo, cuando un maestro dice “contesten estas preguntas”) y “enseñarles a saber hacer”.

Los estudiantes complementan sus planificaciones con una propuesta de intervenciones anticipadas.

Una vez que terminan de planificar, las parejas o tríos aplican las situaciones a los niños con los que trabajaron previamente. La intención de esta aplicación es que validen si la situación diseñada tiene el potencial de movilizar los saberes de los niños y de ayudarlos a desarrollar sus competencias lectoras.

Para ello, registran todo el desarrollo con registros escritos o videograbaciones.

Dedican un tiempo para analizar su potencial didáctico (¿los niños comprendieron las consignas?, ¿las consignas efectivamente problematizaron el acto de lectura y fijaron un propósito?, ¿las intervenciones fueron las adecuadas?, etcétera.)

Los estudiantes ajustan las planificaciones de acuerdo con los que determinen como necesario.

El docente hace ver que evaluar la planificación de manera sistemática permite hacer observables aspectos a revisar o volver para tener en cuenta que, seguramente, podrán mejorar y enriquecer las condiciones de enseñanza planteadas.

Cada pareja o trío presenta a la clase y explicita las decisiones didácticas que subyacen al diseño y a las intervenciones. Cuando el colectivo considere que las planeaciones están completas y son claras, las integran a modo de un fichero digital de situaciones de lectura que todos puedan compartir. Este fichero les servirá de insumo para sus prácticas docentes en los semestres siguientes.

El docente explica que hay muy poca investigación didáctica centrada en la comprensión de textos en lenguas indígenas. Por lo tanto, estos ficheros con sus informes de la puesta en prueba representan una aportación al campo de conocimiento didáctico. De ser posible, los estudiantes – con ayuda de los docentes- los publican o difunden en redes académicas.

Integran todas las reflexiones en un ensayo que contenga contraargumentaciones para la aplicación de situaciones únicas de lectura en el aula como las que se describen en el texto que se recomienda abajo y argumentos para sostener cómo este tipo de situaciones mono-dimensionales produce exclusión y fomenta el analfabetismo académico.

- Dávalos, A. (2019) La enseñanza del Español. En Block, D., Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. (2019). *La Observación de la enseñanza en la educación básica*. México: DIE-CINVESTAV-INEE. pp-164-209.

Evidencias

- Informe que esquematiza el tipo de situaciones didácticas para leer y escribir a partir de la lectura (escrituras intermedias como notas o resúmenes), el tipo de actividades e intervenciones que debe hacer

Criterios de desempeño

- Contiene evidencias de los registros y fragmentos de las producciones realizadas durante la aplicación de las situaciones didácticas.
- Refleja decisiones que se sujetan al objeto de enseñanza

y proponer el docente para el desarrollo de las situaciones didácticas.

- Planificación didáctica de situaciones de lectura integrada al fichero de la clase.
 - Ensayo que contenga contraargumentaciones para la aplicación de situaciones únicas de lectura en el aula y argumentos para sostener cómo este tipo de situaciones mono-dimensionales produce exclusión y fomenta el analfabetismo académico.
 - Portafolio de evidencias electrónico que incluye las producciones del curso y la reflexión de su aprendizaje. (evidencia final)
- del currículo de lengua en Primaria L1 lengua indígena o Español como L2 cómo responden al criterio de 'congruencia' con respecto al enfoque didáctico para esta área curricular.
 - Establece metas como base para planificar una secuencia de situaciones de lectura partiendo del estado de conocimiento y *saber hacer* de los alumnos con la lengua L1 y L2.
 - Incluye condiciones didácticas, variedad de textos, consideración de procesos cognitivos de los niños, anticipación de intervenciones.
 - Respeto la particularidad de los sujetos en proceso de lectura y adecua la enseñanza en consecuencia.
 - Argumenta cómo las situaciones mono-dimensionales producen exclusión y fomenta el analfabetismo académico.
 - Se apoya en los referentes teóricos analizados en sus argumentaciones y contra argumentaciones.

Bibliografía básica


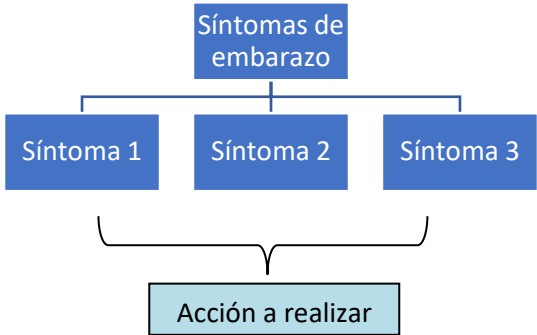
- Castedo, M., Kuperman, C., y Hoz, G.** (2018). *Leer y escribir para aprender: Módulo N° 5*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm.647.pdf> (ámbito de estudio)
- Dávalos, A.** (2019). La enseñanza del Español. En Block, D., Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. (2019). *La Observación de la enseñanza en la educación básica*. México: DIE-CINVESTAV-INEE. (pp-164-209)
- Dirección General de Cultura y Educación** (2008). *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/maquetalalectura.pdf>
- Espinoza, A.** (2006). La especificidad de las situaciones de lectura en 'Naturales'. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 27 (1), pp. 6-17.
- Lerner, D.** (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE. (Capítulo 4, apartado "El sentido de la lectura en la escuela: propósitos didácticos y propósitos del alumno").
- Lerner, D.** (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 23 (3), pp. 1-16.
- Lerner, D.** (2004). Prácticas del lenguaje en contextos de estudio. En: *Memorias del Segundo ciclo de conferencias internacionales, centradas en la intervención docente y el desarrollo de la competencia comunicativa en la Educación Básica*. México: Benemérita Escuela Nacional de Maestros. [CD-ROM.] Las Prácticas del lenguaje en contextos de estudio. Recuperado de <http://www.ciedelanus.com.ar/docs/normas/012%20Documentos%20Curriculares/Diseno%20Curricular%20Educacion%20Primaria%201y2%20Ciclo/cont22.pdf>
- Secretaría de Educación Pública** (2017). *Lengua Materna. Español. Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Nuevos planes y programas de estudio 2017*. México: SEP.

Bibliografía complementaria

Revista 12(ntes) DIGITAL para el día a día en la escuela (2009) Enseñar a estudiar. Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio. *Revista 12(ntes)*. 2 (1).pp. 1-28.

Anexo 1

Ejemplos de análisis paralelos de textos informativos-expositivos

Texto: Nota de advertencia (L1)	
	 <pre> graph TD A[Síntomas de embarazo] --> B[Síntoma 1] A --> C[Síntoma 2] A --> D[Síntoma 3] B --> E[Acción a realizar] C --> E D --> E </pre>
<p>Traducción del mixteco al español: Si le duele la cabeza, si su bebé se mueve lentamente, si sus pies se hinchan, si se siente inflamada, si tiene alguno de estos síntomas, debe buscar atención médica inmediata. Es urgente."⁴</p>	
<p>Estructura textual: Descripción con finalidad de provocar una acción</p>	
<p>Características discursivas: Establece un tópico y las características ligadas a éste sin un valor jerárquico.</p>	
<p>Características lingüísticas: Alta presencia de enunciados con sustantivos seriados que cumplen la función de ejemplificar los síntomas de embarazo.</p>	
<p>Características paratextuales: La imagen de lado izquierdo muestra a una mujer embarazada (destinatario del texto) La imagen del lado superior derecho muestra el logo de IMSS (ofrece confiabilidad del contenido en el mensaje)</p>	

⁴ Tomado del artículo en línea "Activists: Mexican women giving birth in street" del sitio *Times Free Press*
<https://www.timesfreepress.com/news/local/story/2014/mar/28/activists-mexican-women-giving-birth-street/135640/>

Texto: Artículo de revista científica para niños (L2)

Animales
Prisión o libertad

¿Te gustaría vivir en una jaula? Nadie tiene deseos de estar encerrado, ni siquiera los animales. Entonces, ¿por qué existen los zoológicos?

Hay dos posturas sobre estos lugares: la que apoya que los animales deben estar confinados para su conservación, y la que reclama dejarlos en su hábitat natural. La primera defiende a las especies de sus depredadores naturales y del hombre (debido a la caza y la contaminación, hay cientos de clases animales en peligro de extinción). La segunda explica que al separarlo de su entorno natural, se condena al animal a vivir en un estado alterado permanente.

Sin embargo, decenas de animales en peligro, hoy sólo pueden ser vistos en zoológicos. Existen proyectos donde la fauna ya 'expulsada' de su hábitat, se procura en un zoológico y se reintegra después a la naturaleza.

comparados.

Postura 1 Postura 2

Diagram illustrating the comparison between two postures (Postura 1 and Postura 2) regarding zoos. The diagram shows two columns of boxes representing different aspects of each posture, connected by double-headed arrows, indicating a comparative analysis.

Estructura textual:

Argumentación a través del contraste entre dos posturas sobre los zoológicos.

Características discursivas:

Se introduce el tema con una pregunta que involucra al lector (lo apela) y luego problematiza con otra pregunta el tema de los zoológicos.

Se ponen de manifiesto los atributos o rasgos comparados en torno a cada postura sobre el tema. Luego se ofrece un posicionamiento.

Características lingüísticas:

Uso distintivo de preguntas directas y retóricas.

Presencia de marcadores discursivos de orden (La primera/la segunda) y de conector adversativo (Sin embargo) para fijar postura.

Características paratextuales:

Uso de tipografía de tamaño, forma y color distinto para distinguir. Las imágenes se asocian con el dilema "prisión o libertad"

Anexo 2

Situaciones de lectura diagnóstica (ejemplo para orientar el diseño)

Texto para mostrar a los niños

CICLÓN ACERCÁNDOSE... Qué hacer Sistema de Alerta Temprana Ciclones Tropicales **SIAT - CT**

Identifica los cinco **NIVELES DE ALERTA** cuando se acerca un ciclón a nuestro territorio

En México la temporada de ciclones es de **MAYO a NOVIEMBRE**. En promedio llegan **25 ciclones** al año, de los cuales **cuatro entran a tierra**

Recuerda que en cualquier color del **SIAT** pueden presentarse lluvias importantes

Infórmate
Comisión Nacional del Agua www.gob.mx/conagua
Sistema Nacional de Protección Civil www.gob.mx/proteccion-civil
Centro Nacional de Prevención de Desastres www.gob.mx/cenapred
Fuente: Centro Nacional de Prevención de Desastres

1. Peligro Mínimo: Se detecta la presencia de un ciclón tropical que se dirige a nuestras costas. Permanece atento a la información meteorológica.

2. Peligro Bajo: Podá árboles que obstruyan los cables de energía, y los que pudieran presentar peligro. Protege vidrios con cinta adhesiva en forma de cruz y fija objetos que puedan ser lanzados por el viento. Limpia azoteas, desagües, canales y coladeras. EVITA tirar basura.

3. Peligro Moderado: Identifica el refugio temporal más cercano y la ruta para llegar rápido. Almacena alimentos, agua potable y ten a la mano artículos de emergencia. Guarda tus documentos importantes en bolsas de plástico.

4. Peligro Alto: Evacúa zonas de riesgo y acude al refugio temporal si tu vivienda no es segura. Si vives cerca de un río o laguna, vigila el nivel del agua. Cierra puertas y ventanas, corta el suministro de gas y electricidad.

5. Peligro Máximo: Aléjate de ventanas para evitar lesiones si éstas se rompen. Permanece en tu hogar o refugio temporal hasta que las autoridades informen que el peligro terminó. Conserva la calma y mantente informado.

Logos: SEGOB (SECRETARÍA DE GOBIERNO FEDERAL), SISTEMA NACIONAL DE PROTECCIÓN CIVIL MÉXICO.

[Recuperado de: <https://www.gob.mx/cenapred/articulos/inicia-la-temporada-de-huracanes-y-prepararnos-es-nuestra-responsabilidad>]

Indicaciones para el evaluador

Contexto y consignas:

Ayer en las noticias anunciaron que habrá varios huracanes en los siguientes meses. De hecho, hay varios textos como este (se muestra la infografía) con información.

¿Tú has escuchado algo sobre este tema? (Exploración de saberes sobre el tema)

¿Me ayudas a leer lo que dice?

Léelo tú primero y luego lo comentamos (Se le da el tiempo suficiente para explorarlo)

Luego se le pregunta:

Lo que se pregunta al niño	Lo que se busca en las respuestas
<ul style="list-style-type: none"> ¿Para qué sirve este texto? 	<ul style="list-style-type: none"> La identificación del propósito. La comprensión del mensaje global del texto.
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo podemos saber qué periodo abarca la temporada de ciclones? 	<ul style="list-style-type: none"> Los criterios de búsqueda que ponen en juego para localizar información específica. La capacidad para encontrar una información puntual.
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué indican los colores de los círculos sobre el mapa de México? 	<ul style="list-style-type: none"> Los conocimientos que tiene sobre la función de los elementos de un texto informativo.
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué crees que indique la flecha blanca? (El evaluador señala la flecha que aparece sobre el mapa). 	<ul style="list-style-type: none"> La relación que establecen entre el propósito del texto y sus elementos gráficos (imágenes, color, gráficas) y paratextuales (títulos, subtítulos).
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué quieren decir las siglas SIAT-CT? (El evaluador señala la ubicación de las siglas). 	<ul style="list-style-type: none"> Las asociaciones entre las maneras de expresar un mismo significado (nombre institucional) con distintos significantes (nombre completo y sus siglas).
<ul style="list-style-type: none"> Dice que hay varios tipos de huracanes, ¿dónde dirá qué categoría de huracanes es la más peligrosa? 	<ul style="list-style-type: none"> La capacidad para encontrar una información puntual entre varios datos del mismo tipo.

<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué deberíamos hacer las personas cuando anuncian la llegada de un huracán a territorio mexicano?	<ul style="list-style-type: none">• La manera en que recuperan las ideas centrales para determinar el contenido global del texto.
<ul style="list-style-type: none">• ¿Habías visto un texto como este? ¿Dónde?	<ul style="list-style-type: none">• La familiarización con el tipo de texto