



“La lectura en el segundo ciclo escolar”

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

Mayra Leonela Díaz Ifrán

Docente: Paola Ocaño

Directora de práctica: Lherman Esteva

Escuela N°117

Grupo: 4° “B”

Turno: Intermedio

2022, Salto, Uruguay

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 2 |
| Marco teórico..... | 3 |
| Posibles estrategias didáctico-pedagógica..... | 16 |
| Conclusión..... | 19 |
| Referencias bibliográficas..... | 22 |
| Anexos..... | 23 |

Introducción

El mundo ha sido enriquecido por una nueva atracción: la belleza de la velocidad, donde la vida gira entorno al tiempo producto de la globalización. Carl Honore(2014), expresa que la sociedad de hoy intenta cumplir con las tareas del día con rapidez, dejando de lado el disfrute de la familia, amigos e hijos. Décadas atrás, fue posible observar niños jugar y correr por plazas, veredas y calles del barrio, compartiendo momentos con sus amigos, disfrutando de una charla, la visita a un abuelo o la lectura de libros; pero en la actualidad, estos momentos de disfrute han disminuido.

Al relacionar lo expresado anteriormente con la práctica docente, hoy en día, se observa dentro del aula, la poca relevancia que los estudiantes le brindan a la lectura a raíz de los cambios que ha sufrido la sociedad ante la necesidad del acceso a las nuevas tecnologías. Leer no los motiva, son pocos los que dedican un tiempo a la lectura, lo hacen rápidamente o por solicitud del docente. Esto tiene como consecuencia un bajo nivel en el desarrollo de las capacidades y habilidades que hacen posible la lectura corriente, y en muchos casos, un déficit en la comprensión de textos a utilizar dentro de las diferentes áreas del conocimiento.

Por lo tanto, debido a la falta de interés que se percibe en cuanto a la lectura, el propósito del presente ensayo es reflexionar sobre el abordaje de posibles estrategias para fomentar y favorecer el desarrollo de la lectura corriente y la comprensión de textos. Es importante destacar que la lectura se define como una construcción social y cultural que tiene lugar en un espacio intersubjetivo en el que los lectores manifiestan comportamientos, actitudes y trasfondos culturales con respecto al acto de leer y contribuye a ampliar la visión del mundo. Por esta razón se considera de vital importancia fomentar en el aula situaciones que posibiliten a los estudiantes adquirir conocimientos que les permitan reflexionar y construir un espíritu crítico.

Para abordar la temática y plantear posibles estrategias didáctico- pedagógicas se tiene presente los aportes de autores como Isabel Solé, Cristina Martínez, Ana María Kaufman, Daniel Cassany, Elina Rostan, así como también las “Pautas de Referencia sobre tipos lectores y escritores en Español como primera lengua” , los resultados de las “Evaluaciones Aristas 2020” realizadas en el campo de la lectura, entre otros documentos de gran relevancia para la labor del docente.

Marco teórico

Como primer punto para ahondar en el tema a tratar y comprender el por qué de la selección del mismo, se entiende como necesario presentar el término “lectura”, su evolución con el paso del tiempo, el proceso de adquisición de dicha habilidad y los beneficios para la niñez y la apropiación de conocimientos en otras áreas.

En la actualidad se reconoce a la educación como un derecho humano fundamental no solo en la Constitución de la República Oriental del Uruguay sino también en la Declaración Universal de los Derechos Humanos firmada por más de 50 países el 10 de diciembre de 1948. En ella se establece que toda persona tiene derecho a la educación y que la instrucción elemental y fundamental debe ser gratuita y obligatoria. Parte de esta educación implica fomentar en los educandos el desarrollo de la lectura, escritura y todo lo que el acrecentar de estas habilidades implica y permite, producto del desarrollo de las mismas.

En la presentación de la guía “Leer es un Derecho”(2013), elaborada por el Plan Nacional de Lectura de la Dirección de Educación del MEC y del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, en el marco del proyecto de “Formación de jóvenes lectores”, se expresa que “es fundamental leer y escribir para llegar a ser un ciudadano informado, reflexivo y crítico, un ciudadano capaz de aportar ideas para la construcción de una sociedad mejor y más democrática.” Leer es un derecho de todas y todos los ciudadanos, la lectura ayuda a la formación de estos como personas permitiéndoles acceder a una mejor educación, brindando la posibilidad de crecer.

El lenguaje oral no solo es un instrumento de comunicación sino que, junto con la lengua escrita, es el soporte del pensamiento, y en el ámbito educativo, además de un instrumento para organizar y madurar el pensamiento es el vehículo privilegiado para la adquisición del saber disciplinar. A su vez, en las sociedades democráticas, donde la libre expresión es otro de los derechos fundamentales, el hombre debe participar y tomar decisiones, viéndose invadido por un bagaje de textos orales o escritos que deberá comprender para tomar decisiones responsables. Es así que, se reconoce la importancia de que los ciudadanos deben estar capacitados para comprender los puntos de vista e intereses que hay detrás de cada texto.

Ante esto, se declara la necesidad de realizar una lectura crítica, la cual involucra no solo la decodificación del texto sino también, la comprensión del mismo.

Daniel Cassany(2006), en su libro “Tras las líneas” menciona que leer y escribir son construcciones sociales, donde es la sociedad quien en cada época y circunstancia histórica le da nuevos significados. Además , el autor afirma que en la actualidad, para la comprensión lectora es necesario el desarrollo de destrezas mentales o procesos cognitivos como anticipar lo que dirá un escrito, aportar conocimientos previos, plantear hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender y construir un significado. Es decir, que realizar la comprensión de un texto supone la capacidad de ir más allá del texto y se interna en la propia vida psíquica del individuo y su capacidad de saber.

Piaget(1970) y sus colaboradores marcan la importancia de la acción en toda construcción de conocimiento, ya que este no se puede definir como si estuviera determinado. Es decir, que es a partir de la acción que el niño conoce y comprende el mundo que lo rodea. Donde el término acción no se refiere a la acción física, ya que puede tratarse de acciones interiorizadas que no son observables desde el exterior sino que realizar una actividad requiere buscar semejanzas y diferencias entre las cosas, comparando, ordenando o buscando regularidades. Esta acción es concebida como una interacción permanente entre el sujeto y el medio, a partir de la asimilación y la acomodación el niño va estructurando al mundo y construye sus propias estructuras de pensamiento. Por lo tanto, el conocimiento nunca es una copia del objeto, para asimilarlo el sujeto lo modificará, lo interpretará de acuerdo con los instrumentos intelectuales que se disponga, pero a su vez estos instrumentos deberán ir acomodándose a las características del objeto.

Con el paso de los años y la aparición de las nuevas tecnologías, la sociedad ha ido cambiando, así como también lo han hecho los diferentes enfoques que dan origen a las estrategias de enseñanza empleadas dentro del ámbito educativo y todo lo que esto conlleva. Durante los últimos diez años los conceptos de lectura y escritura han adquirido un rol central en la educación temprana pero se ha ampliado su visión al respecto. Si bien, el presente ensayo hace referencia al campo de la lectura es necesario enfatizar el desarrollo de ambas habilidades en conjunto, es decir que ambos procesos, lectura y escritura van de la mano permitiendo el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Anteriormente se definía a estos procesos como un aspecto esencial del crecimiento y desarrollo sano en los niños pequeños, donde en los primeros años de primaria prevalece el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras. Generalmente

se afirma que los niños comienzan a leer y a escribir en el primer año de primaria, también existen madres que aseguran que sus hijos aprendieron a leer y a escribir solos antes de ingresar a la escuela. Sin embargo, se conoce la existencia de investigaciones que expresan lo contrario.

En primer lugar, para reafirmar lo anteriormente mencionado, se toman los aportes de la autora Ana María Kaufman, que en su libro “ La lectoescritura y la escuela” (1988), relata una de las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro, donde se presenta la idea que los niños poseen acerca del sistema de lectura y escritura, los modos estables de organización cognitiva que se suceden en un orden determinado, y los aspectos dinámicos que permiten el pasaje de un nivel de conceptualización a otro. El estudio realizado se desprende de la experiencia realizada en una escuela Jean Piaget, en el año 1984, con alumnos de primer año, un grupo formado por 20 niños. Donde aprendieron a leer y a escribir a partir de su propia actividad, formulando hipótesis, poniéndolas a prueba e intercambiando información con sus compañeros y la maestra.

Mediante esta experiencia, Ana María Kaufman logra observar las diferentes etapas por las que pasan los niños para llegar a adquirir la escritura, analizando cada caso partiendo desde el estado inicial y real de cada uno de los estudiantes para analizar la evolución de la escritura como primer punto y luego la modificación de las aptitudes lectoras. La clasificación de la escritura es en función de un patrón surgido de las investigaciones dirigidas por Ferreiro, estas categorías fueron: escritura pre silábico, silábico inicial, silábico estricto, silábico-alfabético y alfabético.

Al analizar los datos cuantitativos obtenidos al finalizar el año, se visualiza en el transcurso del mismo, una evolución progresiva entre las distintas etapas al ir construyendo hipótesis cada día más elaboradas y más aproximadas a los principios básicos que rigen nuestro sistema de escritura, reaccionando adecuadamente frente a situaciones de contradicción, elaborando estrategias inteligentes para resolver conflictos y recorriendo un camino que seguirán transitando y construyendo en años posteriores.

En cuanto a lo referente a la lectura también se llevó a cabo un seguimiento a lo largo del año lectivo, donde el mismo se enfocó en el análisis de una oración, y del cual se desprenden diversas respuestas. En principio, se percibe que los alumnos anticipan el contenido del texto solo en función de la imagen a la que él mismo acompaña,

considerando por lo general, que dicha escritura consiste en el nombre del objeto o los objetos presentes en la ilustración. En segundo lugar se observa que los mismos también logran anticipar el significado del texto en función de la imagen pero comienzan a tener en cuenta algunas de las propiedades del texto como la longitud, espacios entre palabras cuando se trata de una oración, algunas letras conocidas, entre otras. Luego los estudiantes, en primer lugar descifran (silabeando o deletreando) y llegan a comprender algunas palabras del texto para continuar descifrando y teniendo esto como resultado la comprensión de todo el texto. Finalmente, se visualiza la realización de una lectura fluida, donde los niños pronuncian las palabras sin cortar la emisión o luego de observar en silencio dicen el enunciado completo.

De acuerdo a lo precedentemente expuesto, se puede concluir, al igual que en la escritura, un avance desigual en el grupo, donde a partir de estas experiencias aportadas por Kaufman se puede responder a la pregunta: ¿Dónde, cómo y cuándo los niños aprenden a leer y a escribir?

El aprendizaje de la lectura no empieza ni termina en el primer año de educación primaria, sino que comienza antes de que los niños ingresen a la escuela, en el contacto con sus padres, primos, amigos, en sus juegos cotidianos y continúa en los años próximos al primer grado. Cada niño aprende a su ritmo y a su manera, unos con más rapidez que otros pero aprenderán a leer y a escribir, y no necesariamente será en el primer año escolar sino que también puede ser en los siguientes a este, lo que se puede observar dentro del aula y además, desprender de diferentes evaluaciones realizadas.

Un ejemplo de estas evaluaciones, parte de lo expuesto en el artículo N° 115 de la Ley General de Educación N° 18.437, donde se expresa que en el Uruguay, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) es el ente encargado de evaluar la calidad de la educación nacional con el fin de aportar información que contribuya a garantizar el derecho de los educandos a recibir una educación de calidad.

Este organismo, de carácter autónomo e independiente, para cumplir con dicho propósito, propone en el año 2017 la primera edición de “Aristas”, la nueva Evaluación Nacional de Logros Educativos. La misma procesa información sobre los desempeños en lectura y matemáticas de los estudiantes de tercero y sexto de la escuela y tercero de educación media, enfocado en el nivel que el sistema educativo pretende de los estudiantes. Es importante mencionar que para interpretar los resultados se toma en

consideración las limitaciones respecto a las características de la población, el aporte de los padres en cuanto al entorno familiar del estudiante y las opiniones brindadas por los docentes acerca del trabajo en los centros educativos.

Dado que el presente trabajo atiende a la lectura y al segundo ciclo escolar, a continuación, se da a conocer resultados de dicha evaluación realizada a alumnos de sexto grado, según el nivel de desempeño en la misma (ver **anexos A y B**).

Al igual que en Aristas Primaria 2017, los desempeños en lectura de sexto están relacionados con el contexto: a contexto más favorable, aumenta el porcentaje de alumnos en los niveles superiores y disminuye el porcentaje de alumnos en los niveles inferiores de desempeños. Los resultados muestran que a nivel nacional, la mayor proporción de alumnos se concentra en los niveles de desempeño 3 y 4, y casi un 20% de los alumnos está en los dos niveles más bajos en lectura de Aristas. También se observa un elevado porcentaje de niñas en los niveles superiores de desempeño y de varones en los inferiores así como también, atendiendo al contexto socioeconómico y cultural, no se observan diferencias en los desempeños entre los diferentes tipos de escuelas.

A su vez, evaluaciones realizadas por el equipo docente en el transcurso del año lectivo permiten identificar la existencia de niños que han llegado a cuarto grado de educación primaria con un descendido nivel en el dominio de la lectura.

Para ahondar en la situación observada en la práctica docente y consolidar lo expuesto sobre lo concluido en cuanto a la lectura, es imprescindible, como primer paso profundizar en la teoría que sustenta a la misma. A su vez, se considera necesario observar detenidamente y reflexionar dentro de la institución educativa sobre el interés que poseen los estudiantes en cuanto a esta y por consiguiente, proponer posibles estrategias que fomenten un cambio significativo ante lo determinado promoviendo el interés por la lectura.

En lo que refiere al término lectura, se entiende que leer no es descifrar un mensaje ni organizar su escritura, leer es comprender un texto y mucho más. Pero, ¿cómo es esto posible? Leer es posible dada la experiencia previa del lector, lo que le permite anticipar el tipo de texto y predecir su contenido, la verificación completa y la comprensión de un texto o imágenes ya que leer a través de iconos también es leer. Ariel Cuadro(2015, p: 19), define a la misma como: “ una actividad cognitiva compleja, que resulta indispensable para responder a las necesidades de formación e

información que exige el mundo de hoy". Aquí se reconoce la importancia de fomentar la capacidad de lectura así como la presencia de cambios que forman parte de este proceso a causa del desarrollo económico y tecnológico. Las diferentes concepciones sobre la lectura, al igual que la sociedad, han evolucionado sufriendo diversas transformaciones, y permiten apreciar las diferentes formas de enseñar a leer en un momento dado.

Hasta la década del 70 se identifica a la lectura como un conjunto de habilidades con el fin de una simple transferencia de información. Sin embargo, sobre las décadas 70 y 80, se la considera como un proceso interactivo que no se centra en el texto ni el lector, sino que define la importancia de los conocimientos previos del lector, quien utiliza sus conocimientos del mundo así como también el conocimiento del texto para construir una interpretación del mismo. Sobre esta concepción existen autores que plantean diferentes perspectivas al respecto. Goodman (1970) presenta un modelo psicolingüístico en el que interactúan pensamiento y lenguaje. Smith, en el mismo año, plantea esta interacción pero entre la información no visual del lector y la visual del texto mientras que Rumelhart la aborda desde un modelo constructivista, donde la lectura es producto de la interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas previos del lector.

Por otro lado, el modelo interactivo supone la síntesis e integración de los enfoques de diferentes autores a lo largo de la historia que permiten explicar el proceso de lectura, como lo son los modelos ascendente y descendente. El primero se centra en el texto y las habilidades de decodificación. Este considera que el lector procesa los elementos del texto comenzando por las letras, continuando con las palabras y luego los enunciados, por lo tanto, es un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto. Mientras que, según el modelo descendente, el lector no procede letra por letra sino que utiliza sus conocimientos previos y sus recursos cognitivos para anticipar el contenido del texto, recurriendo al texto para su verificación. También es un proceso secuencial y jerárquico, pero en este caso, el lector desciende desde sus hipótesis y anticipaciones al texto para su verificación.

En 1985 la lectura pasa a definirse como un proceso transaccional. Según Rosenblatt la lectura se visualiza como un suceso particular en el tiempo, reúne un texto y un lector particular en un tiempo particular.

Por otra parte, Isabel Solé (1987) define a la lectura como un proceso interactivo entre los conocimientos que aportan un lector y la información que provee un texto, donde el lector se enfrenta a un texto con la finalidad de interpretarlo a partir de una necesidad o intención determinada.

Actualmente, en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008:p.47) se define la lectura como:

“proceso de construcción de sentido, producto de una transacción entre el lector, el texto y el autor, que pone en juego los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos del primero con las pistas lingüísticas codificadas del segundo y el mundo del tercero. Este proceso, es de naturaleza cognitiva, cultural y social que tiene lugar tanto en un tiempo y espacio diferentes de aquellos en los que el texto fue producido como en la relación inmediata del discurso: la relación producción y lectura es, pues, diferida y simultánea.”

Al analizar esta conceptualización se deduce que el programa por el cual se rige la educación del país define a la lectura como el producto de un proceso de transacción. Mediante el mismo, el lector puede construir un texto a través de diferentes transacciones con el texto impreso y datos del autor, donde los esquemas del lector también sufren una transformación mediante la asimilación y acomodación.

Para facilitar esta relación que se da entre el lector y el texto, el docente debe promover el uso de estrategias de lectura. Las mismas son procesos cognitivos, son acciones que el lector utiliza ante un texto determinado para poder captar el sentido global del mismo. El desarrollo de estas estrategias, mencionadas en el PEIP(2008:p.51) refiere a las cognitivas y discursivas. Entre las primeras se encuentra la anticipación; predicción; inferencias; verificación y confirmación, mientras que dentro de las discursivas se encuentran las genéricas; enunciativas; organizacionales permitiendo captar el sentido global del texto.

El aprendizaje de la lengua escrita, así como también la lectura de un texto es un modo particular de construcción de conocimiento, donde el niño en su afán por interpretar el sistema de escritura o un texto, formulará hipótesis, las pondrá a prueba, y deberán reformularse en caso de que resulten insuficientes para interpretar dicha escritura o texto. Saber leer no es decodificar un mensaje ni comprender un texto sino que “implica obtener información general sobre un tema; encontrar información específica; entender un manual de instrucciones, disfrutar con un libro; saber reconocer

y apreciar distintos tipos de textos y tener la oportunidad de elegir qué leer; qué aprender y disfrutar” (PEIP,año 2008, página 47).

Durante la lectura se reconocen dos posturas en cuanto al lector: postura estética y postura eferente. La postura estética se presenta cuando la lectura que se realiza es para percibir y experimentar estados afectivos a partir de la misma. Se caracteriza por la intención de leer, y esa intención se relaciona con el placer. En cuanto a la postura eferente, la atención del lector está centrada en lo que se retiene después de leer el texto. Solé (1998) propone que las situaciones de lectura independiente deben de ser fomentadas en la escuela, se debe permitir al niño seleccionar el texto a leer y así incentivar desde pequeños la lectura por placer de manera que el lector viva la lectura como algo placentero y no posea meramente el objetivo de adquirir conocimientos en cuanto a diferentes disciplinas. En esta misma línea, la autora plantea que a la hora de proponer la lectura desde un punto eferente, es decir, donde el lector comprenda y así logré retener lo leído, es conveniente presentar tareas de lectura individual o grupal e incentivar el uso de determinadas estrategias para la comprensión de dicho texto. Se pueden abordar preguntas sobre lo leído, identificar la idea principal, resumir las ideas del texto y aclarar dudas sobre el texto.

Desde otra perspectiva, María Cristina Martínez, en su libro “Estrategias de lectura y escritura de textos” (2002) se posiciona en el análisis de las estrategias discursivas y sus tipos. Estas estrategias son las que permiten al lector identificar el sentido global de un texto, dentro de las cuales encontramos las genéricas, enunciativas, organizacionales, macro semánticas y micro semánticas, así como también las inferencias macro pragmáticas y micro pragmáticas. Las estrategias genéricas permiten identificar el género o subgénero al que pertenece el texto, mediante las organizacionales es posible reconocer el modo de narración del texto en secuencias narrativas teniendo en cuenta el tipo de discurso, con las macro semánticas se identifica el tema global y las micro semánticas permiten reconocer los contenidos que componen el texto analizando. En cuanto a las macro pragmáticas y micro pragmáticas, permiten reconocer el propósito del género discursivo, la intención del autor y los efectos que quiere provocar en el enunciatario. Las enunciativas son las que permiten como primer punto analizar, identificar la situación de enunciación, donde toda interacción de enunciados está relacionada con un género discursivo en particular

donde el léxico utilizado, las formas sintácticas y formas organizativas del enunciado dependen del tipo de género discursivo en la cual se determina la interacción. Dentro de una situación de enunciación se puede identificar el autor y los distintos puntos de vista del mismo que puede ser uno o varios.

En definitiva, la autora propone que la escuela debe enseñar a analizar los textos desde las características de cada uno para poder comprenderlos y así a través de ellos incorporar nuevos conocimientos. Al reconocer el tipo de texto y la intención del autor, el niño puede identificar que es lo que se pretende que deban aprender. Por ejemplo, si se les presenta un texto argumentando la importancia de una alimentación balanceada, qué comprendan el porqué deben adquirir este hábito, lo que es diferente a un texto con recomendaciones para alcanzar una alimentación saludable.

Durante los primeros años escolares se promueve la enseñanza de leer para enseñar a leer, la decodificación de textos, así como el desarrollo de una postura estética frente a la lectura. Esta última se lleva a cabo mediante la lectura de cuentos, con el acondicionamiento de rincones de lectura, los libros viajeros los fines de semana; entre otras actividades placenteras, lúdicas, de construcción que aproximan al niño a la lectura y enseñan a leer por placer y no solamente por solicitud del docente.

Sin embargo, desde la experiencia en la práctica, se observa que durante el segundo ciclo escolar la lectura ocupa un lugar importante para adquirir conocimientos, se enseña a leer para aprender y no se continúa con el proceso de enseñar a leer. Personalmente, se entiende que disminuye el planteo de actividades que promuevan la lectura por placer teniendo como consecuencia el aumento del desinterés por la lectura, los estudiantes ya no leen por placer ni realizan la lectura de textos de interés sino que lo hacen por petición del docente. Esto tiene como consecuencia un bajo nivel en el desarrollo de la lectura corriente por parte de los alumnos que se ve reflejado a la hora de decodificar y comprender textos; dificultando la adquisición de conocimientos en las diferentes áreas tratadas en clase que a su vez se expande en el contexto social al que pertenece el estudiante, es decir la sociedad misma.

Es importante resaltar que la planificación de actividades persiguen los perfiles de egreso para cada ciclo detallado en el Documento Base de Análisis Curricular(2016) y no de la intención o elección del docente, la diferencia se encuentra en las estrategias que los mismos presentan a los estudiantes.

Ante lo expuesto, en el presente año lectivo no solo se ha observado los caracteres ya mencionados entre los estudiantes del segundo ciclo sino que se realiza una evaluación a nivel escolar atendiendo a las pautas elaboradas por el “Programa de Lectura y Escritura en Español.” La elaboración de estas pautas involucra los aspectos que se espera posean los estudiantes para determinar los tipos de lectores y escritores, y las características de los mismos.

En el siguiente cuadro se plasman los componentes de la lectura a analizar para determinar el tipo de lector al que se aproximan los alumnos teniendo en cuenta la presencia de las características descritas.

| Tipo lector | Componentes de la lectura | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------------------------|---------------------|--------------------------|-------------------------|
| | Comportamiento lector | Conocimiento del sistema de escritura | Comprensión textual | Conocimiento lingüístico | Conocimiento discursivo |
| L1 | | | | | |
| L2 | | | | | |
| L3A | | | | | |
| L3B | | | | | |
| L4A | | | | | |
| L4B | | | | | |
| L5 | | | | | |

Cuadro 1. Tipos lectores y componentes de la lectura. Extraído de la guía “Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua”

Para comprender el presente cuadro es necesario especificar cada categoría. En cuanto al tipo lector se describen siete tipos que se detallan a continuación tal cual se describe en la guía:

L1: Lector que no ha ingresado aún al sistema de educación formal.

L2: Lector de nivel inicial que comienza la educación formal.

L3A: Lector que transita los primeros años de educación primaria.

L3B: Lector que transita los últimos años de educación media.

L4A: Lector que finaliza el primer ciclo de educación media.

L4B: Lector que finaliza el segundo ciclo de educación media.

L5: Lector que finalizó la educación terciaria.

La definición de los mismos se vincula con el nivel educativo al que concurren aunque muchas veces esta relación no coincide. Esta categoría no depende necesariamente de este punto ni de la edad de los lectores sino que se vincula con los factores socioculturales, psicológicos y biológicos de cada individuo y que inciden en él ya que se reconocen lectores en un descendido nivel de la lectura.

Por otro lado, con respecto a los componentes de la lectura, la presente categoría se compone por: comportamiento lector, conocimiento del sistema de escritura, comprensión textual, conocimiento lingüístico y conocimiento discursivo. Cabe destacar que estos componentes se encuentran presentes en las prácticas lectoras pero no en igual medida sino que algunos de ellos se adquieren en mayor medida dependiendo de la etapa por la que transita cada lector.

Por consiguiente se entiende como necesaria la descripción de cada uno de los componentes para una mayor comprensión de lo evaluado en cada categoría y se lo describe de la siguiente manera:

- Comportamiento lector: hace referencia a la manera en la que el lector se relaciona y practica la lectura. Se observa la manera en la que el lector se relaciona con libros, textos u otros recursos de lectura.
- Conocimiento del sistema de escritura: refiere a la capacidad de decodificación estableciendo relaciones entre fonemas y grafemas así como también reconocer las normas ortográficas que determinan de qué manera se utilizan los distintos signos pertenecientes al sistema de escritura.
- Comprensión textual: se entiende como la comprensión de textos mediante el reconocimiento de la información implícita y explícita de los mismos. Esta categoría necesita la incorporación de la información que aporta el texto y los conocimientos del lector.
- Conocimiento lingüístico: aquí se analizan los conocimientos propios de la lengua española, es decir, las estructuras sintácticas, unidades léxicas, la prosodia y la ortografía.
- Conocimiento discursivo: se observa la capacidad de reconocer en texto las diferentes organizaciones discursivas como lo es la narrativa, descriptiva, explicativa o argumentativa.

Es así que al llevar a cabo la evaluación atendiendo a estas pautas se concluye que los niveles lectores no coinciden con el grado al que asisten, así como un nivel disminuido en cada uno de los componentes de lectura. Se observa que los estudiantes vuelcan la atención en decodificar el texto quedando limitado el desarrollo de los demás componentes disminuyendo la comprensión de los mismos teniendo como resultado un déficit en la adquisición de conocimientos en cuanto a otras áreas y la lengua misma.

En la guía “ Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua”(2016:p.09) se afirma que “ La lectura y la escritura suponen un aprendizaje mediante la práctica y la intervención docente, pero es el uso en situaciones significativas lo que garantiza su total aprehensión”. Es de esta manera que se recalca la intervención del docente para promover estrategias que fomenten el interés por la lectura y aumentar el desarrollo de situaciones que permitan la práctica de la misma.

El presente ensayo no tiene como fin cuestionar la labor docente ni restar importancia al proceso de leer para adquirir conocimientos sino repensar y reflexionar acerca de las prácticas realizadas para motivar el interés por la lectura de diferentes textos y en diferentes áreas, respetando el Programa de Educación Inicial y Primaria y los perfiles esperados para cada ciclo. No se pretende disminuir el tiempo de lectura de textos de diferentes áreas ni continuar con la lectura de textos utilizados en primer ciclo sino comenzar la búsqueda de diversos recursos que permitan al alumno continuar con el aprendizaje de la lectura y a su vez, adquirir saberes.

Elina Roostan(2020), en su libro “Narración y didáctica” cita a Egan(2005): “los docentes deben de ver sus lecciones como buenas historias que contar, debido a que la imaginación juega un papel fundamental en la motivación de los alumnos”. No es tarea fácil motivar al niño de hoy, sumergido en una sociedad de cambios constantes, quien se encuentra invadido por grandes distracciones producto de la presencia de las nuevas tecnologías, pero es deber del docente promover actividades que permitan al alumno encontrar motivos para que den lo mejor de sí mismos y disfruten del proceso de aprendizaje. Esto no quiere decir que los alumnos no se encuentren motivados, sino que se motivan por temáticas diferentes a las que el docente pretende debido a que sus intereses no se corresponden. Por lo tanto, es el educador quién debe reconocer los temas de interés de sus alumnos e introducirlos al aula y al planificar las tareas, estos deben adquirir diferentes funciones, “romper con la monotonía”, menciona Pozo

Municio (2008, p: 321) en su libro “Aprendices y maestros”. El autor afirma que la motivación es un proceso auxiliar del aprendizaje e implica buscar un móvil, que va más allá de la adquisición y cambio de conocimientos.

A su vez, la motivación de los aprendices, depende en gran parte de la que poseen los maestros, ya que no solo se necesita de un alumno motivado por aprender sino un docente motivado por enseñar, ambos con un móvil en común.

Una vez que el aprendiz presenta entusiasmo por el tema, necesita la atención en lo que va a aprender. Esta se puede ver desviada por las siguientes causas: la existencia de más estímulos o sucesos de los que podemos atender; el hecho de que no todos los estímulos llaman la atención por igual; existe la dificultad de mantener la atención durante mucho tiempo, por lo tanto el docente se encuentra diariamente con el desafío de repensar estrategias que motiven la lectura, vehículo hacia los demás aprendizajes que permitan la formación de los estudiantes.

Es importante resaltar que las políticas educativas de hoy, acentúan la importancia de formar a los estudiantes en competencias para la vida como un objetivo más importante que el de proporcionar conocimientos. A causa de esto, se entiende que para acercarse a este propósito se debe definir competencias adecuadas que atraviesen el tema a tratar. Phillippe Perrenoud en su libro “Diez nuevas competencias para enseñar”(2004) define competencias como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación y son fundamentales para que exista un aprendizaje significativo, donde las clases no sean meramente expositivas sino que se involucre al alumno en la búsqueda de estrategias.

Posibles estrategias didáctico-pedagógicas

Isabel Solé propone a la lectura como un proceso que para planificar su desarrollo se debe dividir en tres fases: el antes, durante y después de la lectura. En cada etapa es necesaria diferentes estrategias que promuevan el desarrollo de actitudes positivas frente a esta, aunque es importante destacar que las mismas no se corresponden con una fase determinada sino que pueden ser utilizadas en otras.

Teniendo en cuenta esta división se plantea el abordaje de diversas estrategias que favorezcan el desarrollo de las capacidades y habilidades que hacen posible la lectura corriente, la comprensión de textos y permiten la adquisición de saberes. Para el planteo de estas se tiene en cuenta los autores ya mencionados así como el análisis de las competencias enumeradas por Phillippe Perrenoud, donde se ha seleccionado las pertinentes para aproximarse al propósito ya explicitado, y las que se verán reflejadas en las próximas estrategias posibles.

En principio, para promover el antes de la lectura es necesario, como primer punto, acercar al alumno a está. Al relacionar esto con respecto a lo expresado anteriormente en el marco teórico, y continuando con los aportes de Solé, quien plantea que en la escuela se debe permitir al estudiante seleccionar el texto a leer para incentivar desde pequeños la lectura por placer de manera que el lector viva la misma como algo placentero y no posea meramente el objetivo de adquirir conocimientos de diferentes disciplinas, se considera no solo el uso de esta estrategia en los primeros años del ciclo escolar sino continuar con ella durante toda la escolaridad. Esto permite el desarrollo de una de las competencias que plantea implicar a los alumnos en sus aprendizajes mediante la propuesta de actividades opcionales con el fin de que no sientan la obligación de realizar la lectura de determinados libros sin tener interés de hacerlo permitiendo la elección de estos..

Además se entiende necesario acondicionar un espacio en el salón con libros al alcance de los estudiantes. A su vez, plantear a la directiva de la institución el proyecto de extender la gestión de la propuesta de la clase a un espacio más amplio mediante el acondicionamiento de un lugar en el local escolar para ubicar una biblioteca o sala silenciosa, iluminada a disposición de los alumnos. La misma deberá contar con rincones de lectura, libros al alcance de los usuarios, así como proporcionar el tiempo para su visita con pautas a seguir para un máximo aprovechamiento del tiempo pedagógico.

El desarrollo de esta propuesta supone informar e integrar a los tutores responsables ya que se necesitará del apoyo de los mismos para diferentes propuestas a llevar a cabo. Cabe destacar que esto se sustenta con el artículo 75, punto B de la Ley General de Educación N°18437, la cual expresa que madres, padres o responsables de los educandos tienen derecho a: “ Participar de las actividades del centro educativo y elegir a sus representantes en los Consejos de Participación establecidos en el artículo 76 de la presente ley y en las Comisiones Consultivas que se constituyan según lo establecido en el artículo 71 de la presente ley”. En resumen los adultos tienen el derecho de participar no solo en colaborar con el acondicionamiento de lugares sino que otra estrategia interesante puede ser la invitación a realizar lecturas en los diferentes grupos, actividad observada en el correr del año lectivo por parte de los integrantes que conforman el grupo Biblioteca Solidaria, proyecto creado en 2013 que tiene como uno de los cometidos, leer semanalmente a los niños, bajo la consigna “Leer a los niños los anima a leer por sí mismos”.

Otra propuesta es organizar y animar situaciones de aprendizaje planificando diferentes actividades mediante el uso de las nuevas tecnologías con el fin de acercar a los estudiantes a la lectura no solo mediante libros sino que mediante otras aplicaciones existentes como la Plataforma de Lengua de Ceibal, lectura de libros en línea, búsqueda de información en Google, entre otros.

Además presentar textos narrativos dentro de otras áreas del conocimiento como Sociales, Matemáticas y Naturales. Elina Rostan (2020) propone la enseñanza de estas ciencias y disciplinas mediante el relato acentuando el valor de lo narrativo como recurso para la enseñanza en la escuela. Se considera una estrategia acertada ya que no solo facilita la comprensión del contenido sino que fomenta el interés por la lectura del texto a trabajar.

Una vez que se le presenta el texto al estudiante, es necesario activar el conocimiento previo, realizar predicciones a partir de lo que se conoce del autor, el tema, género del texto y paratextos que presenta el mismo. Por lo tanto, esto implica el desarrollo de las estrategias cognitivas que menciona Isabel Solé, dentro de las cuáles estarán la anticipación, predicción, inferencias y una vez realizada la lectura; la verificación y confirmación.

En cuanto al “durante la lectura”, al trabajar un texto desde otras áreas, se debe en primer lugar promover el desarrollo de estrategias discursivas propuestas por María

Cristina Martínez, analizando desde la lengua al texto, para que una vez que se reconoce el significado global del texto, continuar con el abordaje del contenido a enseñar.

Otra estrategia importante, es el trabajo en equipo, un punto principal al momento de plantear actividades debido a que genera la interacción, proporcionando la posibilidad de ayuda entre los compañeros que promuevan la zona de desarrollo próximo, siendo el trabajo en equipos una estrategia de trabajo totalmente eficiente a la hora de la construcción del conocimiento y la misma puede ser utilizada en el antes, durante y después de la lectura

Ejemplos de actividades a desarrollar en equipos:

- Proponer la realización de lectura de textos en cadena.
- Lectura de chistes, adivinanzas y acertijos.
- Realización de juegos: lectura equivocada; crear un final diferente al original; juego de roles (seleccionar un personaje y colocarse en el papel de él).
- Redacción de carta dirigida a personajes de un texto narrativo trabajado o elaboración de diálogo entre el personaje seleccionado y el estudiante.
- Ambientación del aula con dibujos y manualidades realizadas por los estudiantes.
- Conformación de un club de narradores promoviendo el reconocimiento de la importancia que poseen los signos de puntuación en la lectura, ejercitación de la lectura corriente y expresiva.
- Elaboración de reseñas bibliográficas.
- Realización de Booktubers.
- Participar en la gestión de la escuela promoviendo actividades con otros grupos y en otros lugares del local escolar, por ejemplo, leer cuentos a otras clases, presentar obras de teatro.
- Proponer otras actividades similares dentro del área del conocimiento artístico, por ejemplo, realizar pinturas, canciones, bailes teniendo en cuenta el título de uno de los libros seleccionados por sus compañeros.

Conclusión

En conclusión, se considera que existen infinitas estrategias para fomentar el interés por la lectura, y que estas van a depender de la creatividad y motivación de cada docente. Si bien, los tiempos han cambiado, la sociedad ha evolucionado, y los intereses de los estudiantes ya no son los mismos, la lectura sigue teniendo un papel importante para el desarrollo de la vida en sociedad. Es por esto, que se reconoce la necesidad de la presencia de docentes que construyan el interés por la misma, con y por sus estudiantes.

Ante esto, como futuro docente, es imprescindible posicionarse desde un modelo pedagógico constructivista, el cual permite determinar el cómo, con qué, para qué y qué recursos utilizar para el desarrollo de la misma. Desde este modelo, el estudiante es un alumno activo, que interactúa, donde el objetivo es construir de manera progresiva el aprendizaje, y en este caso, construir el interés por la lectura a partir de los intereses de los alumnos ya que este es el principal protagonista del proceso educativo.

En pocas palabras, el propósito del presente ensayo refiere a la presentación de estrategias que fomenten el interés por la lectura en los estudiantes del segundo ciclo escolar a causa de la poca relevancia que los estudiantes le brindan a la misma. Ante esto, se visualiza un escaso interés que en ocasiones dificulta el desarrollo del plan de actividades diarias a realizar. Para consolidar esta afirmación, la cual es producto de lo observado durante las prácticas docentes, se ha presentado como evidencia las evaluaciones realizadas en la institución escolar pero para comprender el por qué de la selección del mismo es conveniente narrar la experiencia durante el transcurso de la práctica en los últimos dos años.

En el año 2021, se ha evidenciado la dificultad de trabajar textos en el área de las Ciencias Sociales y de la Naturaleza, donde la lectura de textos no era realizada por parte de los estudiantes. Aquí se observó que leer no los motiva, son pocos los que dedican un tiempo a la lectura, lo hacen rápidamente o por solicitud del docente, teniendo como resultado un déficit en la comprensión de textos a utilizar dentro de las diferentes áreas. Esta situación determinó el repensar qué hacer para cambiar la actitud de los alumnos con respecto a la lectura promoviendo el desarrollo de estrategias que fomenten una postura estética en cuanto a la lectura teniendo como resultado la utilización de algunas de las estrategias ya mencionadas. Igualmente, la

actitud de los estudiantes frente a los diferentes textos continuó siendo la misma. De ahí que ante la preocupación por esta situación se selecciona el tema con el propósito de aplicar las estrategias en un futuro como docente.

Sin embargo, en el presente año lectivo, esta experiencia con respecto a la lectura dio un giro. Si bien los alumnos expresan no presentar interés por la misma, no es lo que se observa. Les interesa leer cada texto a trabajar, se los observa motivados por la lectura de novelas, leer para los más pequeños, entre otras actividades propuestas.

Ante esto, surge la siguiente interrogante: ¿por qué los alumnos expresan no presentar interés si se observa lo contrario? Lo expresan porque es lo que piensan, no se sienten atraídos hacia la lectura como una actividad placentera a realizar por su voluntad, ya que sus preferencias se inclinan hacia las nuevas tecnologías. En cambio, sí responden positivamente a las propuestas del docente, el cual utiliza diversas estrategias para motivar la lectura de diferentes textos.

Desde la conducción hacia la primera actividad durante la práctica del corriente año, la solicitud del docente adscriptor fue trabajar un texto en diferentes actividades dentro del área del conocimiento de Lengua, promoviendo el desarrollo de estrategias discursivas para identificar el sentido global del texto. Personalmente, se reconoce la idea de que fue una solicitud extraña pero con el pasar de los días fue posible comprender la planificación de estas actividades. Las mismas motivan la lectura por parte de los alumnos así como la comprensión del texto, primero desde el área de Lenguas para luego realizar su lectura desde las otras áreas con el objetivo de adquirir conocimientos. Las estrategias utilizadas por el docente adscriptor, algunas de ellas tradicionales ya que se reconocen ser utilizadas durante la niñez de quien redacta y que han perdido relevancia en los últimos años conducen al alumno a continuar el aprendizaje de la lectura

Con respecto a lo planteado es pertinente marcar la diferencia entre aprender a leer y leer para aprender, en el primer caso las estrategias fomentan el enseñar a leer mientras que en el segundo, la lectura es un instrumento para el aprendizaje de otras disciplinas. Por lo cual, es importante continuar con el planteo de actividades que se han perdido a medida que transcurren los años dentro del sistema educativo y se observa que a los niños de grados superiores aún les interesa realizar.

En resumen, es aquí la importancia de lo expresado, no se debe dar por entendido que solamente durante el primer ciclo escolar es que el docente debe enseñar a leer o fomentar la lectura por placer, sino que la enseñanza en este campo se debe llevar a cabo en el transcurso de toda la escolaridad progresivamente y la estrategias utilizadas juegan un papel principal. Las mismas no solo promueven el avance en la lectura sino que fomentan el interés por la misma.

Es trabajo del docente continuar con esta labor, repensar estrategias e incorporar variables didácticas que animen al niño a leer, el docente debe enseñar a querer leer con propuestas lúdicas, placenteras, y de construcción. Como se expresa en la guía para el proyecto de “Formación de jóvenes lectores”: “ Son imprescindibles personas que actúen como agentes, que abran la ventana al universo del libro y contribuyan, contagiando su pasión, a disminuir la brecha de desigualdad cultural” , un alumno interesado por leer, ya sea en libros o soportes digitales tiene la posibilidad de abrirse al mundo, de conocer, aprender y esto, dentro del ámbito escolar, está en manos del docente.

Bibliografía

- ANEP, CEIP (2016). “Documento Base de Análisis Curricular”. Montevideo, Uruguay.
- ANEP (2016) “Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua” (ProLEE). Montevideo, Uruguay.
- ANEP-CEIP (2008) “Programa de Educación Inicial y Primaria”. Editorial Rosgal. Montevideo, Uruguay.
- ARISTAS, INEED (2021). “Primer informe de resultados de Aristas 2020”. Montevideo, Uruguay.
- Cassany Daniel (2006). “Tras las líneas. Sobre la lectura Contemporánea”. Editorial Anagrama. Barcelona, España.
- Cuadro Ariel (2015). “La lectura y sus dificultades”. Grupo Magro editores. Montevideo, Uruguay.
- Constitución de la República Oriental del Uruguay(1967). Uruguay
- Kaufman, A, M (1988). “La lecto-escritura y la escuela: una experiencia constructivista”. Santillana, Aula XXI.
- Ley General de Educación. N° 18437. Publicada D.O. 16 enero/2009. Artículos N°75 y 115.
- Martínez Cristina, M. (2002). “Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres”. Cali, Colombia.
- MEC, IMPO (2013). “Leer es un derecho. Recursos para la animación de la lectura”. Impresión Imprimex S.A. Montevideo, Uruguay.
- Solé Isabel (1998). “Estrategias de lectura”. Editorial Graó, Barcelona.
- Rostan Elina(2020). “Narración y enseñanza”. Editorial CAMUS, Montevideo.

Anexos

Anexo A

Cuadro tomado del Primer Informe de resultados de Aristas 2020.

Dominios evaluados en la prueba de lectura en sexto.

| COMPETENCIA LECTORA | | | |
|---|--|--|--|
| El alumno es capaz de construir significados en diversidad de textos escritos, con propósitos definidos, mediante la identificación de datos explícitos, la interpretación de información implícita, y del establecimiento de relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales, para lo cual se movilizan conocimientos, habilidades, estrategias, emociones y actitudes. | | | |
| | DIMENSIONES | | |
| | LECTURA LITERAL | LECTURA INFERENCIAL (local y global) | LECTURA CRÍTICA |
| | Reconoce significados explícitos en los textos. | Reconoce significados implícitos en diversidad de textos, a nivel global, de párrafo, de enunciado y de oración. | Establece relaciones de sentido entre el contenido de textos y genera opiniones. |
| INTENCIONES | DOMINIOS | | |
| NARRAR EXPLICAR PERSUADIR | Reconoce elementos básicos de la situación de enunciación. | Reconoce el tema del párrafo o del enunciado. | Reconoce la intencionalidad narrativa, argumentativa o explicativa del texto. |
| | Localiza información explícita. | Resume la idea general del texto y elabora conclusiones. | |
| | Reconoce la progresión tema-remata. | Relaciona información de los enunciados y párrafos. Jerarquiza información, datos o sucesos en diferentes formatos. | Elabora opiniones acerca de los hechos y situaciones que plantea el texto. |

Anexo B

Cuadro tomado del Primer Informe de resultados de Aristas 2020.

Niveles de desempeño en lectura de sexto.

| Dimensión | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel 5 | Nivel 6 |
|------------------------|--|---|---|----------------|----------------|----------------|
| Lectura literal | Reconocen elementos básicos de la situación de enunciación en textos en los que estos elementos son evidentes. | | | | | |
| | Ubican información en lugares muy visibles y destacados del texto (desde el punto de vista espacial) o información específica (desde el punto de vista semántico). | Ubican información distribuida en distintas partes del texto que no coexiste con otra de contenido cercano. | Ubican información en distintas partes del texto o información que coexiste con otras de contenido cercano. | | | |
| | | | Reconocen la progresión temática. | | | |
| Lectura | Reconocen el | Deducen el | Deducen el | | Deducen el | |

| | | | | | | |
|--------------------|---|--|---|------------|--|------------|
| inferencial | significado de palabras o expresiones de uso común. | significado de palabras o expresiones de uso familiar (incluso con sentido figurado); identifican relaciones semánticas sencillas entre grupos de palabras a partir de su cercanía de significado. | significado de palabras o expresiones (incluso con sentido figurado) de uso poco frecuente, a partir del texto. | | significado de palabras o expresiones poco frequentadas a partir del texto. | |
| | | | | | Deducen el significado de palabras o expresiones con sentido figurado a partir de la dimensión retórica del texto (búsqueda de eficacia comunicativa o aspectos estilísticos). | |
| | Identifican sinónimos y antónimos. | | | | | |
| | | Relacionan | Relacionan | Relacionan | | Relacionan |

| | | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|---|
| | | información nueva con otra expresada antes en el texto a través de un elemento de cohesión gramatical de fácil reconocimiento. | información nueva con otra expresada antes en el texto a través de un elemento de cohesión gramatical como terminaciones verbales o el referente de pronombres cercanos entre sí. | información nueva con otra expresada antes en el texto a través de varios elementos de cohesión gramatical como terminaciones verbales y referentes de pronombres distantes entre sí. | | información a través de elementos de cohesión gramatical como terminaciones verbales y referentes de pronombres de difícil concordancia o poco frecuentados con un uso retórico o pragmático. |
| | Identifican un aspecto general del texto a partir de palabras o imágenes clave. | | Resumen el asunto del texto y reconocen ideas que están relacionadas. | Resumen el texto, jerarquizando distintas informaciones explícitas e implícitas. | Resumen globalmente el tema del texto. | |
| | | Establecen relaciones entre distintos elementos muy destacados en un texto discontinuo. | | Establecen relaciones entre distintos elementos en un texto discontinuo complejo. | | |
| | | Ordenan una sucesión de eventos o | | | | |

| | | | | | | |
|------------------------|--|---|--|---|--|--|
| | | acciones presentadas linealmente. | | | | |
| | | Relacionan información de enunciados y párrafos cuando tienen una cohesión semántica muy marcada. | Infieren información básica de enunciados y párrafos y reconocen las relaciones condicionales, de adición, adversativas, causales. | Reconocen la relación lógica entre premisas y argumentos puntuales propuestos por el enunciador (ya sea el principal o enunciadores citados). | | Realizan conclusiones e interpretaciones evaluando informaciones implícitas en el texto que se deducen a partir de una lectura global. |
| Lectura crítica | | | Identifican el tono del texto o de partes del texto. | Identifican el tono del texto, de partes del texto o de distintos enunciadores. | Identifican el tono del texto o de partes del texto, incluso en alusiones hechas por voces distintas a las del enunciador principal. | |
| | | Elaboran opiniones de dominio general a partir de elementos muy destacados del texto. | Elaboran opiniones a partir de valoraciones estrechamente relacionadas con el sentido general del texto. | Elaboran opiniones a partir de valoraciones implícitas en distintas partes del texto. | Elaboran opiniones jerarquizando valoraciones contrapuestas que coexisten en el texto. | |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|--|
| | | Identifican la intención discursiva predominante en textos muy frecuentados a nivel escolar a partir de aspectos estructurales claramente marcados o algunos indicios emblemático. | Reconocen la intención discursiva predominante en textos que presentan secuencias textuales marcadas. | Reconocen la intención discursiva predominante en textos que presentan distintas secuencias. | Reconocen la intención discursiva predominante en textos que presentan secuencias poco diferenciadas. | Reconocen la intención discursiva predominante en textos que presentan varias secuencias textuales en su interior o múltiples dimensiones comunicativas. |
|--|--|--|---|--|---|--|