

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



LA COMPETENCIA “LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS” EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE COMUNICACIÓN DEL TERCER GRADO DE SECUNDARIA DE COLEGIOS PRIVADOS

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria con
especialidad en Lengua y Literatura

Presenta la Bachiller

RUTH ESTEFANIA MONTOYA HOYOS

Presidente: Alier Ortiz Portocarrero

Asesor: Elena Vergara Agurto

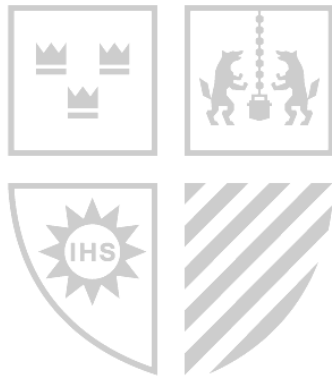
Lector: Georgette Vargas Huanca

Lima – Perú

Mayo de 2022

DEDICATORIA

Dedico mi Tesis a mi hija Carissa, mi pareja y a todas las personas que me apoyaron de manera incondicional durante este proceso académico. A Christian que me impulsó a seguir adelante para concluir con éxito este proyecto.

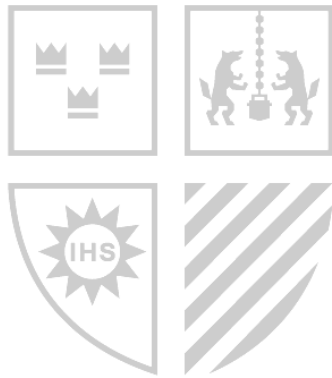


UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mis maestros, mis compañeros y
a la Universidad en general por todos los
conocimientos que me han otorgado durante el
tiempo compartido. Y a Dios por ser mi
soporte en todo momento.



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es evaluar el tratamiento pedagógico de contenido y características físicas y de formato relacionadas con la comprensión lectora presentes en los textos escolares de Comunicación del tercer grado de educación secundaria de los colegios privados, en consonancia con el desarrollo de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”. Se realizó un estudio descriptivo con una muestra de dos textos escolares de las editoriales Corefo y Norma. Los instrumentos utilizados son la ficha de evaluación de los textos escolares del Observatorio Nacional de Textos Escolares (OBNATE) y una guía de preguntas semiestructuradas adaptadas del modelo de procedimiento de análisis del investigador Adolfo Zárate Pérez (2010). Las razones para el empleo de estos instrumentos son los siguientes: en cuanto a la guía del OBNATE, por ser un documento oficial del estado que contiene las tres competencias comunicativas de las cuales se ha elegido la competencia “lee diversos tipos de textos escritos”, en cuanto a la guía de Zárate, puesto que esta se vincula con la comprensión lectora. Los resultados obtenidos demostraron que se cumplen los criterios pedagógicos e indicadores de calidad exigidos para la selección de textos escolares con un puntaje mínimo aceptable (nivel 1) de acuerdo con la competencia exigida.

Palabras claves: Textos escolares, comprensión lectora, indicadores de calidad, competencias.

ABSTRACT

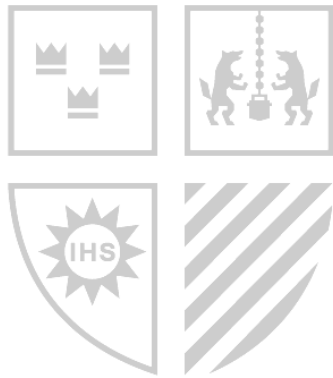
The objective of this research is to evaluate the pedagogical treatment of content, as well as the physical and format characteristics related to reading comprehension in communication school texts in the third grade of high school education of private schools, in line with the development of the competence "reads various types of written texts in the mother tongue. A descriptive study was carried out with a sample of two textbooks from the Corefo and Norma publishing houses. The instruments used are the evaluation form for school texts from the National Observatory of School Texts (OBNATE) and a guide of semi-structured questions adapted from the analytical procedure model of researcher Adolfo Zárate Pérez (2010). The reasons for the use of these instruments are the following: regarding the OBNATE Guide, it is an official state document that contains the three communicative competences from which the competency has been chosen "read various types of written texts", and as for Zárate's guide, since it links it with reading comprehension. The results obtained showed that the pedagogical criteria and quality indicators required for the selection of school texts are met with a minimum acceptable score (level 1) in accordance with the required competence.

Keywords: School texts, Reading comprehension, Quality indicators, Competences.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.1 Planteamiento del problema.....	15
1.2 Justificación e importancia de la investigación.	20
1.3 Objetivos de la investigación	25
1.3.1 Objetivo general.....	25
1.3.2 Objetivos específicos	25
1.4 Hipótesis general.....	26
1.4.1 Variables.....	26
1.5 Antecedentes.....	26
1.6 Limitaciones.....	27
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	28
2.1. Competencia lectora	28
2.1.1. Concepto	28
2.1.2. Principales teorías sobre la comprensión del texto en el aula.....	30
2.1.2.1. Teoría de la habilidad para brindar información.	30
2.1.2.2. Teoría de la interacción entre el pensamiento y el habla.	30
2.1.2.3. Teorías de comprensión lectora en el tiempo.	31
2.1.3. Competencia lectora en el CNEB (Currículo Nacional de Educación Básica). ...	32
2.2. Competencia 8: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.....	35
2.2.1 Descripción de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”.....	37
2.2.2 Niveles de desarrollo de la competencia del tercer grado de secundaria.....	43
2.2.3 Estrategias metodológicas para desarrollar la competencia lee diversos tipos de textos.....	43
2.3 Textos escolares de comunicación en el nivel de educación secundaria	46
2.3.1. Calidad en la estructura y contenido de los textos escolares. Contenido de los textos	

escolares:.....	47
2.3.2. Algunas aproximaciones teóricas sobre el concepto, función y uso de los textos escolares.....	49
2.3.3. Evaluación de textos escolares en el Minedu: criterios pedagógicos para la evaluación de los textos escolares según el Observatorio Nacional de Textos Escolares (OBNATE).....	53
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	56
3.1. Viabilidad técnica	57
3.2 Tipo y nivel de investigación.....	57
3.3 Selección de la muestra.....	57
3.4 Técnicas e instrumentos.....	58
3.5 Análisis de la información	58
CAPÍTULO IV: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE LA EDICIÓN DE COREFO Y NORMA	63
4.1 Resultados de los análisis cuantitativos (Interpretación de los Indicadores de las Matrices A y B).....	63
4.1.1. Objetivo general (matriz de evaluación).....	65
4.1.2. Indicadores de estructura (matriz de evaluación)	66
4.1.3. Total de indicadores de estructura y contenido (matriz de evaluación).....	67
4.1.3.1. Describir el tratamiento pedagógico de contenido del texto escolar (Objetivo específico 1- Evaluación con la Matriz). Contenido (matriz de evaluación).....	68
4.1.3.2. Contenido (matriz adaptada de Zárate, 2010).....	70
4.1.3.3. Conceptos literario y no literario (matriz de evaluación)	72
4.1.3.4. Preguntas de comprensión lectora (matriz adaptada de Zárate, 2010)	73
4.1.3.5. Actividades (matriz de evaluación)	74
4.1.4. Describir las características físicas y de formato de los textos escolares (Objetivo específico 2- Matriz de evaluación).....	75
4.1.4.1. Características físicas y de formato (matriz adaptada de Zárate, 2010).....	77
4.2 Discusión de Resultados del Análisis de los Textos Escolares del Área de Comunicación.	78
Conclusiones.....	71
Recomendaciones.....	73
Bibliografía.....	82



UARM

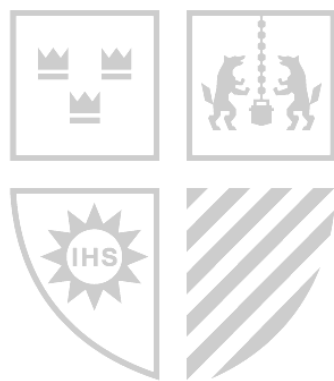
Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Teorías de la comprensión lectora	31
Tabla 2. Competencias del Área de Comunicación para tercer grado de educación secundaria	37
Tabla 3. Niveles de desarrollo de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	43
Tabla 4. Indicadores de Calidad evaluados en el área de Comunicación	55
Tabla 5. Contenido: Análisis de las Actividades	60
Tabla 6. Estructura: Análisis de las Estrategias	60
Tabla 7. Indicadores de Contenido	65
Tabla 8. Indicadores de Estructura	66
Tabla 9. Total de indicadores.....	67
Tabla 10. Temática de los libros de COREFO y NORMA	71
Tabla 11. Tipos de textos de COREFO y NORMA	72
Tabla 12. Nivel de preguntas de los libros de COREFO y NORMA	73
Tabla 13. Actividades de los libros de COREFO y NORMA	74
Tabla 14. Características físicas y de formato	75
Tabla 15. Estructura de los libros de COREFO y NORMA.....	77

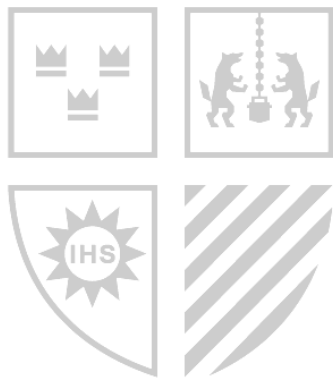
ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estándares de aprendizaje de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”	36
Figura 2. Estrategias inferenciales.	45
Figura 3. Mapa de ruta didáctica para orientar el proceso de lectura.	46
Figura 4. Puntos para conocer a través del OBNATE	54
Figura 5. Dimensiones en torno a la calidad de los textos escolares.	54
Figura 6. Tabla de calificación en torno a los indicadores de calidad evaluados para los textos escolares	55
Figura 7. Indicadores de estructura	63
Figura 8. Indicadores de contenido elaborado en base a la Guía metodológica del OBNATE	64
Figura 9. Desarrollo de metodología. Guía metodológica del OBNATE.....	64
Figura 10. Características físicas y de formato.....	65
Figura 11. Estructura y contenido de los libros. Elaboración propia en base al objetivo general de la investigación.....	66
Figura 12. Contenido de los libros. Elaboración propia en base al objetivo específico 1 de la investigación	70
Figura 13. Tema de los libros.: Elaboración propia en base al objetivo específico 1 de la investigación	72
Figura 14. Tipos de textos de los libros. Elaboración propia en base al objetivo específico 1 de la investigación	73
Figura 15. Nivel de preguntas de los libros. Elaboración propia en base al objetivo específico 1 de la investigación	74
Figura 16. Actividades para generar aprendizajes. Elaboración propia en base al objetivo específico 1 de la investigación	75
Figura 17. Estructura de los libros. Elaboración propia en base al objetivo específico 2 de la investigación	76
Figura 18. Señalizaciones que faciliten la lectura. Elaboración propia en base al objetivo	



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

INTRODUCCIÓN

El área de Comunicación en la enseñanza escolar es primordial para el desarrollo de la competencia lectora de todos los estudiantes a todo nivel, es por ello, que el Currículo Nacional se enfoca en desarrollar las competencias educativas desde los primeros años de educación, formando ciudadanos capacitados con habilidades como, por ejemplo, en la competencia lectora, pues como afirman los estudios de Monroy y Gómez (2009) “entender” un texto le permite al individuo analizar, indagar y reflexionar sobre el tema elegido en la lectura con el fin de aprender, reforzar, modificar u obtener nuevos conocimientos del OBNATE

En este sentido, los textos escolares son considerados la guía, herramienta o el medio para transmitir información de forma escrita ya sea impresa o digital. El Ministerio de Educación (2016) también lo llama “texto de grado y es aquel libro que presenta contenido con secuencias didácticas orientadas al logro de aprendizajes de los estudiantes en correspondencia con el currículo del grado” (p.8).

La importancia de los textos escolares es esencial para los involucrados en el proceso de enseñanza, pues representa el insumo a utilizar para transmitir conocimiento y, por lo tanto, debe ser cuidadosamente seleccionado cumpliendo con las características estructurales y de contenido exigido por el Ministerio de Educación.

Esta tesis de investigación analiza el tratamiento pedagógico de contenido y las características físicas y de formato relacionados con la comprensión lectora contenidos en los textos escolares, cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos”.

En base a lo dicho, esta investigación se centra en el análisis de las características de estructura y contenido de los textos escolares de tercer grado de secundaria del área de Comunicación (relacionado con la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”). Este análisis debe ser riguroso, dado que el contenido organizado en el texto escolar se constituye en material de apoyo que favorece el aprendizaje de los

estudiantes, porque le permite entender los conceptos de los diferentes temas tratados en clase, de manera explicada con ayuda de ejemplos que lo expliciten. Además, el rol de los docentes, padres de familia y especialistas en el tema es de gran importancia para asegurar la calidad de los contenidos, tal como lo afirma Lizana (2018, p.30) respaldado por el Decreto Supremo N° 015-2012-ED donde se vela por el cumplimiento de los objetivos del aprendizaje¹.

Esta investigación asume, por tanto, que los textos escolares del área de Comunicación para el tercer grado de secundaria cumplen con el puntaje mínimo aceptado por el Minedu (2016) en relación con estructura y contenido.

De la amplitud de diversas maneras de realizar investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas, en esta investigación se ha optado por emplear el análisis de tipo cuantitativo con alcance descriptivo, dado que, se evalúa, luego de una observación y medición, si el contenido y las características físicas y de formato de los textos de Comunicación del tercer grado de secundaria de los colegios privados cumplen con la temática exigida por el Currículo Nacional determinada por la guía del Observatorio Nacional de Textos Escolares (OBNATE).

El primer capítulo contiene el planteamiento del problema de investigación, los objetivos e hipótesis. El segundo capítulo contiene la exposición de las bases teóricas de los temas a tratar sobre comunicación, la competencia lectora y las características de los textos escolares de secundaria. En el tercer capítulo, desarrollamos la metodología de tipo cuantitativa porque evalúa si los libros cumplen con los indicadores de calidad del OBNATE, con un alcance descriptivo, en base a una revisión documental. El cuarto capítulo presenta los resultados de la investigación. Finalmente se presenta las conclusiones y recomendaciones a las que se llega en base a los resultados hallados.

Se espera que esta investigación motive a seguir indagando sobre la idoneidad de los textos escolares para otros grados de secundaria con el deseo de mejorar los materiales educativos recibidos por los estudiantes.

¹ Documento disponible en la web: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118259-015-2012-ed>

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Los textos escolares son los recursos de apoyo para el docente, dichos elementos deben estar elaborados para lograr los aprendizajes, sin embargo, se presentan problemas en torno a su contenido y calidad. Así lo expone Rodríguez (2011), quien afirma que muchos de los textos no se rigen al diseño curricular ni al contexto de los estudiantes (citado en Chunga, p.23). En ese sentido, y en el mismo estudio, Mizuno afirma que los textos escolares necesitan como tema de trabajo mayor investigación (citado en Chunga 2015, p.30). En nuestro país estos materiales educativos son dispositivos necesarios porque el texto escolar es pieza fundamental para la transmisión de los aprendizajes. De allí la importancia de que estos textos estén organizados óptimamente en su contenido y estructura tanto en los colegios privados como en los colegios públicos. No obstante, puede ocurrir que el tratamiento pedagógico de los textos escolares no necesariamente satisface la calidad de estos. Es decir, que los contenidos no estén acordes con las directrices que exige el Ministerio de Educación específicamente con la Guía Metodológica para facilitar la selección de los textos escolares en instituciones educativas privadas. Desde el 2012 el Ministerio de Educación implementó el Observatorio nacional de Textos escolares (OBNATE) con la finalidad de que los libros de editoriales privadas se registren. Según la ley 29694 todas las editoriales que venden libros y materiales educativos están obligadas a registrarlas a dicho observatorio.

Es verdad que la actualización de sus contenidos pasan por la examinación de equipos técnicos, sin embargo como mencionamos párrafos anteriores se necesitan de una supervisión minuciosa y no sólo esté sujeto a la evaluación y participación de los directores del colegio, profesores y padres de familia (Minedu, 2013, p 12), más aún si sabemos que el texto escolar es un material indispensable para el aprendizaje tal como opina Robles (2011) sobre el texto escolar que es “ uno de los medios más eficaces, en

todas partes sobre todo en Perú de hoy, para elevar la cultura y la capacidad profesional de los maestros” (p.70). Asimismo, el beneficio del texto escolar consiste en superar las deficiencias del sistema educativo peruano por la falta de libros en las bibliotecas.

El texto escolar es muy útil para los docentes, dado que, si no tienen libros de consultas, el texto escolar le guía en la metodología y los temas para el desarrollo de las clases (Robles 2011.p.69). Asimismo, este autor sostiene que “los textos escolares son imprescindibles, pero eso no quiere decir que estén libres de errores o de contenidos que solo estimulen el memorismo, en lugar del juicio crítico” (p.70). Estos errores han sido abordados por especialistas en áreas como las matemáticas o la historia, y muy poco en el área de comunicación, Es decir, se ha estudiado muy poco la estructura y contenido de los textos escolares del área de comunicación, y mucho menos teniendo en cuenta la competencia “lee diversos tipos de textos escritos”.

El problema de esta investigación gira en torno al hecho puntual del rol que desempeña la estructura y contenido de los textos escolares del área de comunicación, cuyo fin es contribuir al desarrollo de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos”. Es decir, la relación directa entre el texto como material organizado con un contenido específico y el objetivo proyectado por el Ministerio de Educación con respecto a la comprensión lectora. Existe un vínculo estrecho entre ambos: su estructura, su contenido (lecturas), las estrategias de comprensión textual en el texto, etc.

Además, es importante señalar la presencia de problemas en los textos escolares como, por ejemplo, el planteamiento de las preguntas de contenido en los diferentes niveles literal, inferencial y crítico que muchas veces exceden en cantidad o la abundancia de íconos que distraen al estudiante, así como también la ausencia de gráficos o la presencia de imágenes que no se relacionan con el texto.

Para intentar solucionar estos problemas el Ministerio de Educación cuenta con una Guía Metodológica (2012) cuyos criterios de evaluación permite de manera puntual examinar la calidad estructural y de contenido a todo tipo de texto escolar de colegios privados, es decir, constatar si estos cumplen con los criterios pedagógicos e indicadores de calidad, generalmente con respecto a todas las competencias comunicativas en el área curricular de comunicación.

- A continuación, sin alejarnos del propósito de esta investigación, se sintetiza breves ejemplos puntuales de la evaluación de los textos escolares. En Brasil, por ejemplo, la evaluación pedagógica de los textos

escolares inscritos en el Programa Nacional de textos escolares involucra diferentes etapas, así como la selección de los mismos la realiza el Instituto de Investigaciones Tecnológicas de la Universidad de Sao Paulo, con el objetivo de verificar las condiciones físicas de los libros. Junto al ejemplo brasileño, el documento “Reformas Educativas: Una mirada a la estructura de los sistemas educativos de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, España, Finlandia. México” (Minedu, 2015) se detallan los pasos al momento de evaluar los libros de textos escolares que dichos países exigen los cuales son: Preanálisis. Esta etapa se corresponde a la convocatoria de los textos.

- Capacitación y distribución de los textos. Los evaluadores reciben el material y se les imparte una capacitación con miras a uniformar la interpretación de los criterios y aclarar posibles dudas al momento en que ellos emitan sus evaluaciones.
- Análisis de los libros. En esta etapa, después de la lectura crítica de los textos, se emiten dictámenes, reseñas y fichas de evaluación, siguiendo criterios previamente establecidos y divulgados mediante la convocatoria específica.
- Envío de reseñas y dictámenes a las universidades y la Comisión Técnica para su lectura y ajustes.
- Lectura, análisis y debate sobre el material producido por los asociados en la Coordinación General de Estudios y Evaluación de Materiales de la Secretaría de Educación Básica Etapa en que la Secretaría de Educación Básica analiza el trabajo e identifica eventuales problemas o propone alternativas para los textos escolares.
- Elaboración de la Guía de Libros de Texto. Después de la evaluación de las obras, el Ministerio de Educación elabora la Guía de los Libros de Texto que será llevada a las escuelas para que los profesores hagan sus elecciones. Esta guía contiene las reseñas de los títulos recomendados a través de la evaluación pedagógica.
- Criterios de evaluación. Aquellos libros que contienen errores conceptuales, inducción a errores, incorrección e insuficiencia metodológica, falta de actualización, prejuicios o discriminaciones, son

excluidos del proceso de evaluación. (Minedu, 2015, pp.37-42)

Esta larga lista de pasos a seguir es importante comprender que el proceso apunta hacia la consolidación de niveles óptimos, permitiendo el desarrollo de la competencia lectora y como se aprecia en muchos países emplean estos mecanismos de selección para garantizar la calidad de los textos a sus estudiantes. En ese sentido, tal como se detalla en los ejemplos anteriores, la selección y evaluación de los textos escolares siguen un largo y riguroso proceso de edición, evaluación para que posteriormente se inicie el proceso de distribución a las escuelas públicas de los respectivos países.

En nuestro país, en los últimos años, se han originado tensiones por errores en los textos escolares dirigidos a las instituciones educativas públicas, por lo que se generó disyuntivas en torno a su uso. Esto ha significado, inclusive, la creación de un comité de revisión especial conformado por la anterior ministra de educación Flor Pablo quien declaró en un medio radial lo siguiente: "hay un expertiz, especialidad y rectoría que le toca al ministerio para la elaboración de libros educativos" (2019).

Se exigió examinar con profundidad el proyecto de Ley que regula la vigilancia de los contenidos de los textos escolares por los padres de familia (Pablo, 2019). Respecto a los libros de textos escolares que se comercializan y son utilizados por las instituciones educativas de gestión privada no se hace un seguimiento tan minucioso.

Las empresas editoriales compiten fuertemente ofreciendo servicios y obsequios adicionales a la compra de los textos escolares: "Se dispuso las siguientes medidas cautelares: ordenar a Santillana que se abstenga de entregar a los centros educativos beneficios patrimoniales a cambio de que estos requieran a sus alumnos la adquisición de determinados textos escolares" (Indecopi, 2015).

En efecto, en el Perú existen factores de cumplimiento obligatorio para la adecuada selección y adquisición de los textos escolares, pues dada su importancia en el proceso de mediación de los aprendizajes, es necesario asegurar su calidad técnica y pedagógica tal como se sostiene en la Guía Observatorio Nacional de textos escolares (OBNATE, 2013) A continuación, citamos los puntos que exige la guía:

- A. Los textos escolares seleccionados no deben haber sido objeto de ninguna práctica inadecuada en el proceso de comercialización, definiéndose esto como pagos de comisiones, incentivos y similares, a la Institución Educativa que realiza el proceso. (DS. N° 015-2012-ED).
- B. Los textos escolares seleccionados deben estar inscritos en el Observatorio Nacional

de Textos Escolares del Ministerio de Educación.

- C. Los textos escolares seleccionados deben tener una vocación de permanencia, es decir que los textos escolares puedan ser utilizados por varios años. Las editoriales deben diferenciar los textos escolares de los cuadernos de trabajo, evitando que los textos escolares contengan actividades que los inutilicen para un segundo uso, tales como: páginas desglosables, indicaciones de ejercicios o tareas que deben escribirse sobre el mismo material, entre otros. (DS 015-2012-ED).
- D. Los textos escolares seleccionados deben presentar información y actividades para el desarrollo de un mínimo del 70% de las capacidades y conocimientos (contenidos temáticos) que el currículo nacional vigente establece para el grado y área curricular, considerando los temas relevantes. (RM N° 0304-2012-ED).
- E. Los textos escolares seleccionados no deben incluir información, actividades o imágenes que promueven valores y actitudes desfavorables al respeto a los derechos humanos, la valoración y respeto a la diversidad, la convivencia democrática, el cuidado del ambiente y una cultura de paz. (RM N° 0304-2012-ED).
- F. Los textos escolares seleccionados no deben registrar ninguna información, actividad o imagen que sugiera o aliente estereotipos y/o formas de exclusión o discriminación por género, religión, discapacidad, grupo étnico, nivel socio económico, lugar de origen, lengua, u otras. (RM N° 0304-2012-ED).
- G. Los textos escolares seleccionados no deben registrar ninguna información, actividad o imagen que aliente la violencia en cualquiera de sus formas, que contravenga valores éticos y democráticos o atente contra la ley. (RM N° 0304-2012-ED).
- H. Los textos escolares seleccionados deben emplear un lenguaje que guarde corrección lingüística, respetando las reglas de ortografía y gramática del idioma o lengua correspondiente. (RM N° 0304-2012-ED). (pp.18 -19).

De la lista citada, los puntos que interesan para los efectos de esta investigación relacionados con la comprensión lectora y la estructura y contenido de los textos escolares son aquellos que deben ofrecer un mayor porcentaje en las actividades para el desarrollo de las capacidades y conocimientos (contenidos temáticos) exigidos en el currículo nacional (punto D) y el uso correcto del lenguaje (punto H).

Formulación del problema

¿Cómo es el tratamiento pedagógico de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos” en los textos escolares de los colegios privados del tercer grado de secundaria del área de Comunicación?

1.2 Justificación e importancia de la investigación

El uso de textos escolares en el área de Comunicación en el país es de carácter imprescindible, ya que, en la mayoría de los colegios estos son la columna vertebral de la enseñanza para la adquisición de las competencias como por ejemplo las competencias comunicativas, las competencias digitales o las competencias matemáticas.

Es importante que estos textos estén diseñados de la manera óptima, cumpliendo con los requisitos de calidad de modo que se eviten los errores de contenido que puedan afectar la enseñanza de estos.

Muchos de estos errores están relacionados con los contenidos en los libros de textos como lo han demostrado y estudiado Fernández y Caballero (2017), para el caso de los libros de textos de matemáticas “estos errores didácticos, en caso de identificarse, podrían afectar igualmente al aprendizaje de la matemática por parte de los alumnos” (p. 213).

Este asunto de la existencia de errores en los libros de textos y su probable influencia en los estudiantes ha sido poco estudiado por los especialistas, sobre todo en aquellos libros distribuidos por las instituciones estatales tutelares de la formación y educación, en efecto, Soaje (2018) afirma lo siguiente:

“que son escasos los estudios realizados acerca de los textos escolares que distribuye el Ministerio de Educación. Además, según una tabla de valoración en una escala de 1 a 4 donde 1 equivale a los textos menos valorados y 4 al más valorado, los textos de educación parvulario y de primer ciclo se encuentran sobre los tres puntos en promedio, mientras que, a medida que se avanza en niveles hacia enseñanza media, el promedio de valoración empieza a caer” (p.76).

De encontrarse, como otro ejemplo, errores de estructura y contenido en un texto de historia, supondría que el estudiante no desarrolle la comprensión lectora de ese texto. Es decir, la competencia “lee diversos tipos de textos escritos” no podría desarrollarse satisfactoriamente en el área mencionada. En este sentido, Johnsen (1996) señala que, si

un libro de texto está mal diseñado y organizado y no se han corregido los errores adecuadamente, puede suponer un obstáculo para el aprendizaje más que una ayuda (citado en Fernández y Caballero, 2017, p. 208).

En base a lo anterior, se reconoce que un libro con errores suscita muchos problemas al tratar de promover el aprendizaje, errores desde los gráficos-verbales que se encuentran en su contenido y estructura errores en el sobreuso de iconos, o errores en la redacción de los textos, etc.

Así mismo, Torres y Moreno (2008) se plantean una serie de amplias cuestiones que se relacionan en buena manera con el problema planteado en esta investigación, puesto que los textos escolares en teoría tienen como objetivo la transmisión de aprendizajes:

“¿qué clase de conocimientos se encuentran explícitos en los textos escolares?; ¿cuáles no?; ¿cómo se construyen los conocimientos sobre el mundo?; ¿a través del tiempo ha habido cambios sustanciales en la manera como se abordan determinados contenidos?; ¿cuáles son los valores, estereotipos y prejuicios que se transmiten?; ¿cuán eficaz es el texto escolar en la transmisión de esos valores? Son éstas apenas algunas de las muchas preocupaciones a las cuales se les deben dar respuestas”. (p. 55)

En suma, y teniendo en cuenta todo lo dicho en párrafos anteriores, sobre la importancia de una buena organización de estructura y contenido en los libros de textos, y el peligro que significa la presencia de una serie de errores que afectan el desarrollo de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos”, se puede comprender la necesidad de examinar constantemente los libros de textos, verificar sus aciertos y sus errores, evaluar sus contenidos, proponer contenidos, entre otros.

El libro de texto debe ser, en este sentido, objeto de estudio permanente por parte de investigadores y educadores, un objeto de estudio que vincule a su estructura y contenido los diferentes aspectos que inciden en el aprendizaje de un estudiante. No obstante, el texto no suele ser considerado como objeto de estudio por la falta de herramientas de investigación, el poco interés en el campo del conocimiento estudiado, limitaciones culturales como el idioma, las diferencias religiosas, la poca pertinencia de los textos escolares con las políticas educativas actuales.

Dado que los libros de texto son el principal recurso de lectura en las instituciones educativas, es necesario reafirmar la importancia de su uso para el desarrollo de las competencias lectoras del estudiante. Y, de acuerdo con el problema de esta

investigación, es crucial que dichos textos sean examinados para comprobar su pertinencia en el desarrollo de la competencia lectora en general, es decir, que involucre a todas las áreas incluyendo a las de matemáticas tal como Fernández y Caballero (2017) se preguntan si “los libros de texto favorecen la adquisición de las competencias analizadas por Pisa en las matemáticas o en otras áreas” (p. 212)

En su artículo, los autores antes mencionados examinan las posturas a favor y en contra del libro de texto. La ventaja como bien comentan es que estos textos sirven como un material de referencia para todo estudiante, en lo que a conocimientos de contenido se refiere, incluso si un estudiante enferma le sugiere seguir las pautas del libro y ponerse al día. En cambio, la desventaja podría radicar en el hecho de que no cumple con las exigencias curriculares que dicho libro debe cumplir.

En concordancia con este punto, el Ministerio de Educación (Minedu) cuenta con un organismo encargado de revisar la calidad de los textos escolares dirigidos a las escuelas privadas: el Observatorio General de Textos Escolares (OBNATE²). En caso de la existencia de errores en los textos, este organismo procede por medio de trámites administrativos a la corrección de estos dirigiéndose a la editorial de los textos. Por lo tanto, nos interesa ahondar en el análisis de los textos escolares de comunicación del tercer grado de educación secundaria utilizados en las escuelas privadas.

Además, es importante que se estudie la relación entre el contenido de los libros de textos y la comprensión lectora porque, de acuerdo al último estudio del Consejo Nacional de Educación, se observó que los resultados nacionales en comprensión lectora en los últimos años sobre todo en lectura indican que el avance ha sido mínimo para los estudiantes de segundo grado de secundaria (Minedu, 2018, p.8) es decir, el estudiante no ha logrado adquirir estrategias inferenciales, y, por efecto de esta carencia, ha repercutido en la falta de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de secundaria.

Junto a la principal preocupación de esta investigación van en paralelo importantes cuestiones que apuntan a saber ¿cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes? y ¿cómo pasan a un nivel crítico para entender lecturas de opinión o argumentativas? aún más si se señala que el libro de texto “es uno de los recursos didácticos más usados según Fernández y Caballero (2017, p.212). es decir, si los alumnos

² El Observatorio Nacional de Textos Escolares es un instrumento de información que el Ministerio de Educación pone al alcance de la comunidad educativa sobre los textos escolares que se comercializan en el país.

de un grado determinado lograron desarrollar la competencia lectora que les permita desarrollarla con mayor profundidad en el grado superior inmediato.

En el caso peruano, los libros de texto para el área de Comunicación deben cumplir tres competencias según el Minedu (2016), las cuales son: “1.-Se comunica oralmente en lengua materna; 2.-Lee diversos tipos de textos escritos; 3.-Escribe diversos tipos de textos” (pp.92- 108).

Para efectos de esta investigación, nos concentraremos en la segunda competencia: “Lee diversos tipos de textos escritos”, dado que es la competencia principal ligada directamente con la comprensión lectora que el Minedu reitera en su currículo nacional. Es decir, el estudiante debe ser capaz de leer y comprender todo tipo de texto. Por tanto, y de acuerdo con el objetivo general, analizaremos el tratamiento pedagógico de contenido y características físicas y de formato relacionadas con la comprensión lectora que presentan los textos escolares y para el desarrollo de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos”.

El primer libro que aborda este estudio pertenece a la Editorial Corefo (primera edición, julio 2019) denominado Comunicación y el segundo libro a la Editorial Norma (primera edición, octubre de 2017) denominado Descubre Comunicación. Ambas del área de comunicación del tercer grado de secundaria. Se ha optado estudiar estos dos textos, dado que son los más empleados en los colegios privados y es muy concurrente su uso por parte de los docentes en el desarrollo del plan lector.

Estas dos editoriales se encuentran inscritas en la plataforma del Observatorio Nacional de Textos y se puede constatar en la página web del OBNATE (Minedu,2011, p.9), de modo que al estar inscritas y registradas significa que han sido evaluados y cuentan con el aval de Minedu. Por tanto, estrictamente hablando, ya superaron un primer filtro de calidad, pero esto no significa que todos los libros aprobados sean los óptimos para ser empleados en las clases. De modo que, los colegios privados facultados por la misma Guía del OBNATE pueden realizar una segunda evaluación con el objetivo final de elegir qué libro de texto y de qué editorial van a emplear los estudiantes.

Los docentes tienen un conocimiento fruto de su experiencia pedagógica que les facilita reconocer si un texto escolar cuenta con los requerimientos del Currículo Nacional. Sin embargo, el problema es complejo, ya que en definitiva los diagnósticos que se realizan muchas veces no se guían de acuerdo con la Guía Nacional de Textos escolares. Pues, en teoría, “La selección y el tratamiento de los textos lectura obedecen a ciertos criterios establecidos por los autores, la editorial y el Ministerio de Educación,

en base a los cuales se escogen qué textos deben leerse y qué otros no” (Minedu 2011, p.6). También, Adolfo Zárate (2010) quien propone un procedimiento de análisis para la lectura crítica de los textos de secundaria, nos guía para organizar nuestro procedimiento, pero con un conjunto de preguntas a nivel inferencial.

Esta investigación revisa y examina las características físicas y de formato y el contenido de estos libros, es decir, si el texto presenta información que fortalezca en el alumnado habilidades relacionadas con la comprensión lectora y si desarrolla actividades que respondan a los objetivos del currículo nacional.

En nuestra investigación podemos observar si la estructura y contenido de los textos estudiados contempla en su mayoría géneros literarios, si son descriptivos con preguntas literales en sus cuestionarios o si existe presencia de cuestionarios orales y escritos que incluyan preguntas inferenciales que contribuyen para el desarrollo de la comprensión lectora.

Finalmente, nuestro interés de investigación está motivada por analizar si existe una relación positiva entre lo que es la comprensión lectora a partir de la elaboración de un pertinente contenido temático y la presentación de su estructura. Asimismo, dar a conocer si la propuesta del libro cumple con el enfoque comunicativo en nuestro caso significa examinar el logro de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos”

En suma, teniendo en cuenta que la Guía Nacional de textos escolares es un documento que sirve para evaluar los textos escolares (de colegios privados) y ayudado por el estudio de Adolfo Zárate se considera esta investigación relevante por las siguientes razones:

En primer lugar, porque propone identificar qué tipo de lectura está presente en los textos escolares; es decir, si los textos que se realizan en la prelectura contribuyen a la formulación de preguntas inferenciales, punto de partida para la comprensión lectora.

En segundo lugar, se evaluará la pertinencia de los textos de acuerdo con la competencia lectora, incluso esto contempla tener en cuenta aspectos como la presentación física, la dosificación de la información y la diagramación de esta en el desarrollo de dicha competencia. En base a los indicadores generales de calidad establecidos por el OBNATE.

En tercer lugar, porque, de acuerdo con la evaluación que se realice de los textos escolares, se podrá determinar la coherencia y rigurosidad de estos en relación con la competencia de lectura según la competencia “lee diversos tipos de textos escolares en lengua materna”, una de las principales del Currículo Nacional (Minedu,2016) y de las

competencias del siglo en el contexto mundial.

El estudio contempla una revisión exhaustiva de los planteamientos de las actividades, tipos textuales, actividades de evaluación, metacognición, tratamiento gráfico, relación con material audiovisual y multimedia, etc. contenidos en los libros de textos, esto, con la finalidad de establecer una relación entre los mismos y los estándares de aprendizajes establecidos para la competencia de lectura.

En cuarto lugar, porque a partir de los resultados obtenidos, nuestro estudio servirá para investigaciones futuras que permitan mejorar el tratamiento teórico, metodológico y formal de los textos escolares revisados, toda vez que se trata de textos que, si bien son evaluados por un comité especial en los colegios privados, carece de un análisis exhaustivo, a diferencia de lo que ocurre con los textos escolares licitados por el Minedu.

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Evaluar el tratamiento pedagógico de contenido y características físicas y de formato relacionadas con la comprensión lectora para el desarrollo de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna” de los libros de 3er grado de Secundaria del área de Comunicación de la Editorial Corefo y Descubre Comunicación de la Editorial Norma.

1.3.2 Objetivos específicos

- Describir el tratamiento pedagógico de contenido del texto escolar del tercer grado de educación secundaria en el área de Comunicación de la editorial Corefo (2019) y Descubre Comunicación de la Editorial Norma (2017).
- Describir las características físicas y de formato de los textos escolares del tercer grado de educación secundaria en el área de Comunicación de la editorial Corefo (2019) y Descubre Comunicación de la Editorial Norma (2017).
- Evaluar tanto el tratamiento pedagógico del contenido como las características físicas y de formato en los textos escolares de tercero de secundaria del área de comunicación de la Editorial Corefo (2019) y Descubre Comunicación de la

Editorial Norma (2017) con la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”.

1.4 Hipótesis general

Los textos escolares del área de Comunicación para el tercer grado de secundaria tienen contenido y estructura que benefician adecuadamente a la comprensión lectora.

1.4.1 Variables

- Tratamiento pedagógico: el texto debe señalar los contenidos a desarrollar y estar estructurados en capítulos con secuencias, informando sobre los aprendizajes esperados (Minedu, 2012, pp.10-11)
- Características físicas y de formato: el diseño debe aportar a la comprensión de las actividades y del contenido (Minedu, 2012, p.11)

1.5 Antecedentes

Desde la perspectiva nacional se analizaron los siguientes estudios similares. Por un lado, Roldán, Zanabria, De la Cruz y Menacho (2018, p.48) en la investigación sobre la actitud hacia los textos escolares y comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa Gran Mariscal Toribio de Luzuriaga de Huaraz, número 201, concluyeron que existe un 67 % de actitud muy favorable hacia los textos escolares con una correlación media significativa de $r = 0,549$ entre la dimensión afectiva hacia los textos escolares y la comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado de secundaria, aceptándose la hipótesis en estudio, la cual la relaciona significativamente.

Por su parte, Barja y Sanabria (2010) identificaron que en el contenido del texto escolar de Comunicación 1, presentan deficiencias en algunos aspectos relacionados con la propuesta metodológica constructivista y que no existe diferencias significativas tanto en el desarrollo curricular y los objetivos transversales (p.88).

A nivel internacional se valoraron los siguientes antecedentes:

Bermúdez (2019) en su trabajo de grado sobre la enseñanza de la lectura: una

mirada desde el dispositivo pedagógico en textos escolares, analiza e identifica los textos escolares para la enseñanza de la lectura según los postulados de Basil Bernstein, y como conclusión realiza un análisis de los dispositivos pedagógicos contrastando con los lineamientos curriculares que regulan los textos escolares en Colombia, entre sus conclusiones se constata que los textos escolares son desarrollados como recursos didácticos y pueden ser utilizados por los docentes para enseñar.

En su investigación Ferrín y Caro (2020) refieren sobre la competencia lectora según el modelo PISA 2015 “una acción educativa de comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos (p. 669). A partir de esta reflexión el compromiso con los textos escritos y la comprensión de ellos va a depender de la formación del profesorado. Sin embargo, coloca a otro actor para adquirir dicha competencia, comentando un modelo de alfabetización digital en competencia lectora propia del siglo XXI con la “lectura dinámica” el lector es el protagonista del proceso lector, construye su propio texto haciendo uso de hipervínculos (p.671).

En conclusión, estos recursos digitales pueden estar presentes como apoyo tanto para el docente como para el estudiante. Su uso puede contribuir a la comprensión lectora ya que su percepción visual en los textos podría apoyar al desarrollo de habilidades y capacidades necesarias para alcanzar las competencias requeridas.

1.6 Limitaciones

Dada las circunstancias del 2020 y 2021, el siguiente trabajo presenta dos limitaciones. La primera gira en torno a las entrevistas personales a los docentes elegidos, dadas las condiciones de seguridad sanitaria es imposible programar reuniones presenciales, no obstante, las reuniones remotas virtuales remotas suplen esta limitación.

En segundo lugar, la siguiente limitación es con respecto a los 100 puntos designados en la tabla de calificación de la OBNATE que incluyen a los 27 indicadores. En esta investigación solo se emplean 18 indicadores ligados con la competencia de esta investigación de modo que el puntaje se debe adecuar.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Competencia lectora

2.1.1. Concepto

La comprensión lectora es la habilidad que se desarrolla mediante la práctica constante de la lectura que permite a un estudiante entender aquello que lee, de forma que, puede explicarlo y obtener información útil. Esta habilidad se forma en la medida en que el estudiante se familiariza con las herramientas del proceso de lectura. En dicho proceso interactúan tanto el estudiante como el texto. Para nuestro propósito, es interesante enfatizar lo expuesto por Robles Ortiz (2011): “en su libro, el alumno tiene al alcance el contenido temático, mapas, fotografías, dibujos, organizadores de información, lecturas, resúmenes, actividades, cuestionarios y evaluaciones (...) El libro de texto facilita la labor del profesor y del alumno (p.69) Todos estos elementos se presentan en las páginas iniciales con verbos como identificar, subrayar, averiguar, inferir cuya principal función es guiar al estudiante hacia la lectura y su consecuente comprensión.

Ahora bien, el estudiante deberá estar dotado progresivamente, como parte importante de la comprensión lectora, de herramientas de lectura para decodificar el texto leído y a su vez comprenderlo: “cabe destacar, que se deben adquirir las habilidades de decodificación al mismo instante que las de comprensión, es por ello por lo que debemos guiar a los educandos a utilizar estrategias según los diversos contextos de la lectura comprensiva (Cáceres y otros, 2012, p.52).

Como ya hemos visto la comprensión lectora para Pinzas (2001, citado en Zarzosa Rosas, 2003) está más ligada al estudiante en tanto sujeto con sus capacidades cognitivas, en cambio, y para que esté claramente distinguido, existe una diferencia entre esta (comprensión lectora) y la competencia lectora.

En este sentido, la comprensión lectora es de “naturaleza constructivista” (Pinzas (2001) citado por Zarzosa Rosas (2003) p.26-28). Lo que significa que una persona lee

un texto y lo interpreta (construyendo el significado) en la medida que avanza en la lectura. En segundo lugar, indica que la comprensión lectora se da por medio de una interacción con el texto, el lector interpreta el texto desde sus conocimientos previos con los cuales asimila el mensaje del autor de una manera crítica. En tercer lugar, la comprensión lectora se basa en una estrategia relacionada con la motivación intrínseca del lector. Y una cuarta característica de la comprensión lectora hace referencia a la metacognición, donde el lector por medio de sus conocimientos no solo interpreta, sino que aprehende lo que lee.

Jiménez (2014, p.71) citado por Pablo Romo, sostiene que “la competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea” (2019, p.170). Es decir, es una actividad más comunitaria y que implica un desarrollo más amplio en el tiempo. En definitiva, si bien son dos procesos que están unidos, (mientras la comprensión lectora se relaciona con la actividad cognitiva y metacognitiva del estudiante) la competencia lectora según Pisa (2009) está considerada “como un conjunto 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 (Romo, 2019, p.165). Además, y en concordancia con Pisa (2009) donde se define a la competencia lectora como un conjunto de habilidades que se adquiere en un periodo de tiempo, la competencia lectora está bien planteada en el Currículo Nacional desde el enfoque por competencias.

Nuestro estudio se concentra en la competencia “lee diversos tipos de textos escritos” e implica que el estudiante va a emplear sus capacidades (Minedu, p.41) para obtener información localizada en el texto, la cual le permitirá realizar el proceso cognitivo hacia el desarrollo de la inferencia. Asimismo, el estudiante interpretará y comparará la información extraída con el fin de reflexionar sobre la misma.

Cuando el estudiante sea capaz de interpretar el texto y emitir un juicio personal, se habrá cumplido los tres niveles que implica el desarrollo de la comprensión lectora y de la competencia lectora. A saber, estos niveles son, como afirma Zárate:

“el literal (comprender lo que dice el texto y está explícitamente en las líneas), el inferencial (lo que se puede deducir a partir de lo que dice el texto, es decir entre líneas y el crítico (lo que implica descubrir intenciones y los propósitos, la ideología del autor, es decir lo que está detrás de las líneas)” (Zarate, 2010, p.16).

Por tanto, de la cita anterior, el nivel más importante e indicado que se contempla en esta investigación es el nivel inferencial, pues permite desarrollar la comprensión lectora en todos los niveles escolares.

2.1.2. Principales teorías sobre la comprensión del texto en el aula

2.1.2.1. Teoría de la habilidad para brindar información

Para Cárdenas y Guamán (2013) la lectura desarrolla la capacidad de comunicar a otras personas aquello que se ha leído, dado que la transmisión comunicativa supone el entendimiento por parte del lector el mensaje del autor.

Según Vygotsky cuando el estudiante emplea las formas de los textos que lee adecuadamente, crea nuevas palabras con las cuales construye significados. Así, de esta manera, cuando el estudiante interpreta un texto leído con sus propias palabras expresa lo que ha entendido de la lectura, crea nuevas ideas que se relacionan con las que ya conoce y forma nuevas estructuras mentales. Por tanto, para Cárdenas y Guamán (2013):

“en la comprensión de lectura, los nuevos conceptos en principio son abordados por el lector en una no muy clara organización en estructuras de relaciones significativas. En la medida en que avanza en el proceso y entra en interacción con otras comprensiones, lograr formar estructuras significativas que redundan positivamente en su comprensión.” (p. 31)

2.1.2.2. Teoría de la interacción entre el pensamiento y el habla

Según esta teoría, lo que se lee es comprendido, porque es interpretado a nivel del pensamiento y es empleado para comunicar una idea, o en todo caso “la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito” (Cárdenas y Guamán, 2013, p.21).

En efecto, dicho intercambio entre el pensamiento y el lenguaje es un proceso mediado por la socialización de lo leído, con lo cual es posible argumentar y persuadir a otras personas. De esta manera uno aprende a fundamentar sus conocimientos y defenderlos frente a otras perspectivas.

2.1.2.3. Teorías de comprensión lectora en el tiempo

A continuación, se muestra una tabla donde se describen las principales concepciones en torno a la comprensión lectora en el devenir histórico.

Tabla 1. Teorías de la comprensión lectora

Teoría	Autores	Concepto
Transferencia de información (1960)	La Berge y Samuels	Proceso de lectura en base a la comprensión de cada letra (lineal). Es decir, se comprende literalmente.
Transaccionales (1978-82)	Rosenblatt y Shanklin	Sostienen que se comprende cuando el lector se encuentra con el mensaje del autor.

Nota: Recuperado de Cárdenas y Guamán (2013, pp.19-20)

La comprensión lectora según Monroy y Gómez (2009) es “el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo” (p.1).

En tal sentido Monroy y Gómez (2009) citando a Dubois (1991) durante estos últimos 50 años se han tratado tres concepciones teóricas en relación de la comprensión lectora que a continuación, se detallan:

Esta teoría fue predominante hasta finales de los años sesenta, concibe la lectura como una forma de transmitir información y supone tres niveles de lectura: i) Conocimiento de la palabra; ii) Comprensión y iii) Extracción del significado, además de incluir los siguientes subniveles: habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto, inferencia para comprender lo implícito y la habilidad para evaluar la calidad del texto. Se enfoca en darle sentido al texto, analizando cada palabra y oración, siendo el lector la persona encargada de decodificarlo.

Esta teoría considera la lectura como un proceso interactivo, destacando el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema, en otras palabras, el lector utiliza los conocimientos previos como esquemas, para ajustarlos y transformarlo en nuevo conocimiento. En relación con el modelo psicolingüístico lo define como aquel proceso en que los lectores son usuarios del mismo, es decir cada oración o palabra se construye en la mente del lector para reconstruir los significados, interactuando en el proceso de comprensión el lenguaje y los conocimientos.

La tercera teoría implica la lectura como el proceso de transacción entre el texto

y el lector, se refiere a la interrelación entre el “cognoscente” y lo “conocido”, enfatizando en la reciprocidad lector – texto, utiliza la palabra transacción para simbolizar la unión entre ambas partes (p.38).

2.1.3. Competencia lectora en el CNEB (Currículo Nacional de Educación Básica)

En nuestro país siempre es común escuchar en diferentes niveles sociales una frase en torno a la falta de comprensión lectora: “los estudiantes leen, pero no comprenden”. Este comentario es frecuente entre los docentes, dado que es un problema latente y no superado, debido a múltiples razones sean porque el estudiante no adquirió las estrategias o bases para abordar una lectura o por otros factores sociales.

Hoy en día frente a un escenario distinto por las circunstancias de la pandemia, enseñar y lograr que un estudiante adquiera competencias lectoras se torna difícil, aunque no imposible. Tanto el Ministerio de Educación como el docente buscan articular un sistema flexible que facilite el aprendizaje; los primeros con las clases impartidas a través de la televisión y los segundos, desde sus WhatsApp u otras plataformas virtuales.

A pesar de que el estudiante esté frente a una pantalla con poca conexión a internet, el docente mediante diversas estrategias, buena voluntad y apoyándose de material educativo puede ser capaz de conseguir buenos resultados de cierta competencia lectora.

Asimismo, y en relación con la competencia de interés en esta investigación, el estudio de Cuevas-Cerveró y Vives-Gràcia (2005) sostiene que “El concepto de competencia alude a la reunión de ciertas capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes para ponerlas en práctica cuando sean necesarias frente a situaciones adversas.” (p.55).

Esta perspectiva está en concordancia con la definición que los autores recogen de la Real Academia Española: “las competencias conforman un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí” (p.55).

Asimismo, en esta declaración se indica que las competencias en el sector educativo se clasifican en genéricas y básicas: “Las primeras llamadas transversales y aplicadas a una variedad de áreas y las segundas adquiridas durante la etapa escolar” (Cuevas-Cerveró y Vives-Gràcia, 2005, p.55).

Por otro lado, el investigador colombiano Sergio Tobón (2006) en su libro titulado *Formación basada en competencias* nos brinda otra definición: “El significante

competencias es antiquísimo. En español se tienen dos términos *competere* y *competir*, los cuales provienen del verbo latino *competere* que significa ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir” (Corominas, 1987 citado en Tobón 2006).

A partir del siglo XV *competere* adquiere el significado de “pertenecer a”, “incumbir, corresponder a”. De esta forma se constituye el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, cuyo significado es apto o adecuado. A partir del mismo siglo XV, *competere* se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos *competición*, *competencia*, *competidor*, *competitividad*, así como al adjetivo *competitivo* (Corominas, 1987, Corripio, 1984 citados en Tobón, 2006, p. 63).

Desde el Proyecto DeSeCo lanzado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) también se entiende a las competencias básicas como:

“un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos. Que son adquiridas y desarrolladas por los sujetos a lo largo de su vida y son necesarias para participar con eficacia en diferentes contextos sociales” (citado en Cuevas y Vives, 2005, p.56).

En este sentido afirmamos que la competencia lectora comprende un conjunto de capacidades que el individuo debe reunir para ser competente frente a un contexto, en nuestro caso la comprensión del texto.

La definición sobre competencia que ofrece Cuevas y Vives coincide con la de nuestro Currículo Nacional que nos dice: “Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para saber resolverlas (Minedu, 2016, p.29)

Ahora, bien, la competencia lectora, es definida en PISA como:

“la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de textos, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo” (citado en Cuevas y Vives, 2005, p.58).

La definición sobre competencia lectora que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico coincide con el significado que acabamos de acotar:

“[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p. 14, citado por Solé, 2011, p.49).

Asimismo, en estas afirmaciones se señalan algunas declaraciones sobre la competencia lectora que nos permite dar una idea acerca de estas definiciones: capacidades, habilidades, actitudes y estas se pueden adquirir en relación con el entorno. Es decir, una disposición frente a algo.

A partir de ahí, podemos inferir que la competencia lectora se puede adquirir desde la educación primaria. Esta información es importante como lo podemos observar en las siguientes palabras de Isabel Solé: “la competencia puede construirse desde niños vinculando con tareas de uso cotidianos, disfrute de lecturas entre las familias (p.49).

Para la autora, la competencia lectora se asienta sobre tres ejes: aprender a leer, leer para aprender en cualquier ámbito y aprender a disfrutar de la lectura” (p.50).

Esta misma opinión la comparte Cuevas y Vives:

“la competencia lectora puede ser medida a partir de tres dimensiones: contenido, competencias cognitivas y contexto. El primero consiste en el acercamiento del estudiante al texto para comprenderlo. El segundo refiere a las capacidades que hace uso para localizar un fragmento del texto (inferir, reflexionar y evaluar). El tercero refiere a la capacidad del alumno por contextualizar aquello que lee” (pp.58-59).

Por último, nuestro Currículo Nacional tiene la intención que a lo largo de la educación básica regular la malla curricular reúna las competencias, las capacidades, los estándares de aprendizaje y los desempeños que los estudiantes deben adquirir cuando egresen del colegio.

Para nuestros fines de estudio, nos basaremos en la competencia: “lee diversos tipos escritos en su lengua materna” que corresponde a la octava competencia del Currículo Nacional de la Educación Básica.

Esta competencia sostiene que el estudiante a lo largo de su etapa escolar adquirirá cierta competencia mediante la movilización de sus capacidades, de modo que esté en la posibilidad de obtener información, interpretar, reflexionar y evaluar su forma y contenido (MINEDU, 2016, p.72). Es decir, que el estudiante finalice la escuela con la capacidad de poder leer y entender todo tipo de texto.

2.2. Competencia 8: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna

Esta competencia procura que los estudiantes puedan ser capaces de comunicarse e “interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad, y representar el mundo de forma real o imaginaria” (Ramírez, 2019, p. 25).

El Currículo Nacional nos da un ejemplo para el desarrollo de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos”; los estudiantes han elaborado un texto instructivo con el fin de enseñar a sus amigos cualquier tipo de juego. En este sentido, los estudiantes, por ejemplo, movilizan sus capacidades, escriben sobre sus saberes previos acerca del juego y explican en qué consiste el juego, describiendo y organizando los materiales que se necesitan. Por último, toma en cuenta los recursos ortográficos para que la lectura sea entendible para sus compañeros (Minedu, 2016, p.40).

Con el ejemplo ilustrado, la octava competencia se centra en la estrategia de la lectura; en una primera fase el estudiante se va a convertir en un agente activo para decodificar la información y, por otro lado, será capaz de mantener una postura frente al texto ya que conoce las convenciones del lenguaje escrito.

El objetivo de esta competencia está en los recursos que debe usar el estudiante y estos provienen de sus lecturas previas y de su experiencia con su contexto. Es importante que asuma la lectura como una práctica social ya que favorece a la interacción y al desarrollo personal, pues el estudiante no es una persona aislada, sino que recibe el conocimiento dentro de un contexto escolar.

Esta competencia es crucial en un mundo concurrido de tecnología y de diferentes modalidades de lectura. Involucra la combinación del desarrollo capacidades como decodificar, inferir y tomar conciencia sobre la lectura y sus múltiples usos. Las tres capacidades necesarias para el cumplimiento de dicha competencia son: adecuar el texto, utilizar las convenciones del lenguaje y organizar el texto de manera coherente y cohesionada.

En este sentido dichas capacidades se manifiestan en las siguientes acciones:

- Al obtener información de un escrito, el estudiante hace una adecuación del texto con una intención específica.
- Cuando interpreta la información del escrito, en base al uso de las convenciones del lenguaje, logra decodificar el mensaje del escrito, para de

esta manera poder entender el mensaje y aplicarlo a su vida.

- Organiza el texto de manera coherente y cohesionada al evaluar la forma del texto, su contenido y el entorno en el cual se da la información, por medio de una comparación y contraste de su contenido, en base a su experiencia y otras fuentes que le sirven de referencia para contrastar lo que lee, con lo que obtiene una apreciación propia sobre el contenido del texto y el mensaje que el autor comunica.

En la siguiente figura se presentan los estándares de aprendizaje de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”.

Aquí se describen los niveles del desarrollo de la competencia, que comprenden del nivel 1 al nivel 7. Además, contiene un nivel destacado para aquellos estudiantes que han obtenido un progreso superior (Minedu, 2016, p.19). En la presente investigación se toma en cuenta el ciclo VII porque atiende a tercer grado de secundaria y están alineados con las competencias.

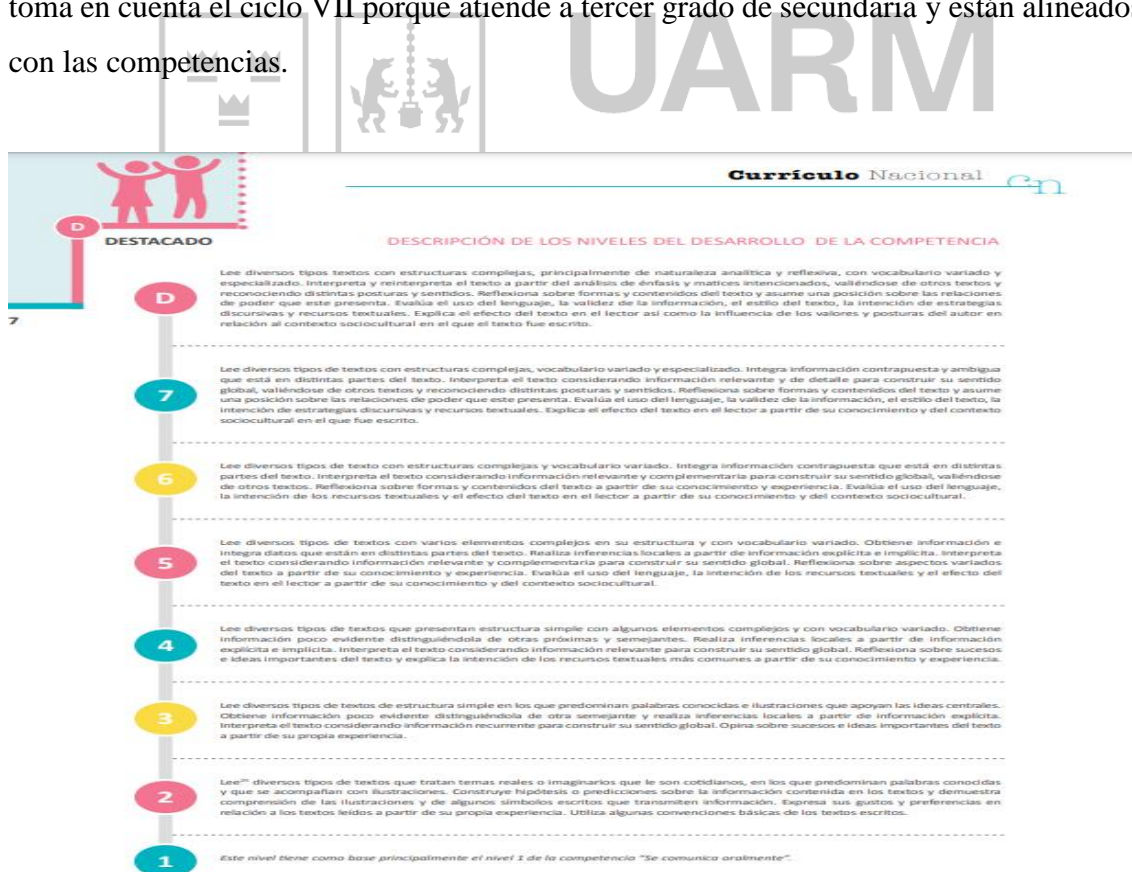


Figura 1. Estándares de aprendizaje de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna” Minedu, 2016, p77.

En esta tabla, se presentó un breve resumen sobre el enfoque comunicativo donde se señalan las competencias, las capacidades de acuerdo con el programa curricular para

el tercer grado de secundaria.

Tabla 2. Competencias del Área de Comunicación para tercer grado de educación secundaria

Área de Comunicación		
El documento del Programa Curricular nos dice que el área de Comunicación “Tiene por finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas”. (Minedu,2016, p.90)		
Competencias	Se comunica oralmente en su lengua materna Lee diversos tipos de textos escritos	
Competencia	Escribe diversos tipos de textos escritos	
Competencia:	lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales (Minedu 2016, p.72)		
Capacidad		
La competencia “lee diversos tipos de textos escritos” combina las siguientes capacidades:		
	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito • Infiere e interpreta información del texto. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. 	
	Niveles de la lectura	Desempeños 3er Grado de Secundaria (Programa curricular)
Obtiene información	Literal: localiza información explícita de los textos escritos (p.72)	Identifica información explícita y relevante. Reconoce el vocabulario en distintas partes del texto. Realiza una lectura intertextual (Minedu, 2016, p 102)
Infiere e interpreta información del texto	Inferencial: deduce información o llena los espacios vacíos de los textos (p.72)	Deduce relaciones lógicas cuando realiza la lectura intertextual. Señala características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares (p.102)
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	Crítico: Emite una opinión del texto (p.72)	Opina sobre el contenido, la organización textual y la intención del autor. Justifica la elección de los textos de su preferencia y sustenta (p.102)

Nota: Obtenido del MINEDU 2016

2.2.1 Descripción de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”

El área de Comunicación comprendida en el Programa Curricular presenta tres

competencias básicas las cuales deben ser desarrolladas por los estudiantes como parte del perfil de egreso de la educación básica regular. El plan del área de comunicación tiene como objetivo adquirir ciertas competencias comunicativas haciendo uso del lenguaje: el vehículo principal tanto para la expresión oral como para el código escrito.

Los contenidos planificados en este documento permiten que el estudiante desde la primaria hasta la secundaria adquiera la movilización de habilidades y capacidades, sin dejar de lado la estimulación cognitiva.

Para el área de Comunicación se consideran las siguientes competencias comunicativas: “se comunica oralmente en su lengua materna, lee diversos textos escritos en su lengua materna y escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” (Minedu,2016, p.90). Y, como se dijo en líneas anteriores, estas competencias deben lograrse durante la etapa escolar de modo que el estudiante desarrolle sus capacidades comunicativas tanto lectivas, orales y escritas.

El Currículo Nacional de la Educación Básica está estructurado con base en cuatro definiciones curriculares, estas son: competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños.

Para el Currículo un estudiante competente es aquel que puede afrontar una dificultad y evaluar la posibilidad de resolverla. La capacidad vendría a ser como el equipo de conocimientos, habilidades y recursos que tiene un estudiante para actuar de manera competente.

El estándar de aprendizaje es denominado las descripciones que se espera alcanzar de cada nivel del grado. Son ocho los estándares considerándose el ultimo nivel como destacado. Por último, los desempeños son más específicos y están relacionados directamente con el estudiante, es decir, cuando demuestran el nivel esperado de la competencia (Minedu,2016, pp. 20-38)

En tal sentido, la palabra o concepto competencia y su uso ha sido estudiado por diferentes especialistas, y especialmente con respecto a los docentes, debido a que como parte de la planificación de las sesiones de aprendizajes de una escuela o de una sesión de clase, el docente estará guiado por la clave interrogante: ¿qué competencia es la que se quiere trabajar para un determinado tema?, Cuevas (2005) comenta que esta palabra capta la atención de maestros:

“La estructuración del aprendizaje por competencias...centra la atención de pedagogos y educadores de nuestros días ...el concepto de competencia alude a la capacidad de movilizar

habilidades, conocimientos y actitudes que permitan al estudiante enfrentar la realidad. La importancia radica en la interacción de la persona con el medio en lugar de la alcanzar el mero contenido” (p.55).

Por su parte, Vargas (2008) afirma que “los docentes interesados en la educación por competencias deben tener una comprensión clara de este término, así como de su adopción en el diseño curricular” (p.21).

Vale decir, el docente debe comprender con claridad qué es lo que se desea conseguir con el desarrollo de tal o cual competencia. En este sentido, el mismo autor afirma que “la competencia en educación comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de “saber hacer” y “saber estar” (Vargas, 2008, p.25).

Es decir, un conjunto de habilidades puestas en función a una competencia que permitan lograr el objetivo de transmitir conocimientos a un conjunto de estudiantes.

Por otro lado, Pimienta (2008) en su libro *Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en Competencias* comenta que una competencia es un factor clave que une tanto a lo propuesto teóricamente en un documento oficial como el Currículo Nacional y a las experiencias individuales, sociales e históricas de los docentes quienes son los responsables de llevar a cabo la concreción de dichas competencias. En ese sentido, afirma el autor: “en una primera aproximación, diremos que concebimos una competencia como la intersección entre los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los valores, considerando un marco contextual específico. Es decir, no hablamos de competencia fuera de un marco socio-histórico determinado” (Pimienta, 2008, p.24).

Destacados autores, citados también por Vargas, Pimienta, Castillo y Cabrerizo son Román (2005) y Perrenoud (2004), cuyas ideas sobre el concepto de competencia se recoge en esta investigación. Para Román, por ejemplo,

“el concepto competencia es confuso, equívoco, multifacético y de alto «riesgo en educación». No obstante, y aun tratándose de un concepto polisémico, siempre está significando la importancia que en su adquisición tiene la experiencia, la habilidad y la práctica, además de los conocimientos, y que varían dependiendo de si se aborda desde el ámbito educativo o desde el ámbito profesional” (citado en Castillo y Cabrerizo, 2009, pp.60-61).

Como se aprecia, no obvia, el “peligro” que puede significar este concepto, pero se trata de un peligro no tanto por una mala formación de los estudiantes, sino de que, en

la posibilidad de creación individual por parte del docente, el objetivo de una competencia puede ser obviado, pero, aun así, es el concepto clave para la educación de nuestros tiempos.

Por su parte, Perrenoud (2004) afirma que las competencias son “síntesis combinatorias de procesos cognitivos, saberes, habilidades, conductas en la acción y actitudes, mediante las cuales se logra la solución innovadora a los diversos problemas que plantea la vida humana y las organizaciones productivas” (p.61).

Es decir, una competencia no es un dictamen frío y sin sentido plasmado en un documento oficial, sino que condensa una perspectiva de experiencias y propone que dichas experiencias sean aplicadas en el proceso de formación de los estudiantes.

En efecto, a pesar de las distintas definiciones de los autores, coinciden en la capacidad de las competencias como un elemento clave en la formación y transmisión del contenido educativo a los estudiantes.

Independientemente de la variedad de opiniones sobre el concepto de competencia, se puede agregar que las competencias deben integrar un conjunto de habilidades y capacidades coherentes con el contexto en el cual se aplica. Román (2005) explica que “es necesario concebir las competencias en el seno de la sociedad que nos ha tocado vivir” (citado en Castillo y Cabrerizo, 2009, p.63).

La realidad de un conjunto de estudiantes de un país desarrollado es distinta a la de un país en vías de desarrollo como el caso peruano. La realidad de un estudiante ciudadano, como el caso de los estudiantes de Lima, por ejemplo, es distinta a la de los estudiantes rurales del país. Incluso en la misma capital existen marcadas diferencias entre estudiantes de los distintos distritos limeños.

Por último, nuestro Currículo Nacional define la competencia: como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada (Minedu, 2016, p29).

Como leímos párrafos anteriores la adquisición de las competencias no se logran de un día para otro, sino que son una construcción constante, especialmente propiciada por los docentes.

Idea en la cual coincidirían los autores antes mencionados si les mostráramos esta definición. Además, de acuerdo con la Resolución Ministerial N° 281- 2016, se afirma lo siguiente: “que la Educación Básica es la etapa del sistema educativo destinada a la formación integral de la persona (...) mediante el desarrollo de competencias, capacidades y actitudes” (Minedu, 2016, p.2).

Con lo cual se refuerza la idea de la competencia como un instrumento que se adapta a un contexto social determinado y a partir de este crea contenidos de formación educativa. Esto último se relaciona con la opinión de Vargas (2008) quien afirma: las competencias son acumulativas y su organización curricular con frecuencia requieren que unas precedan a las otras (p.49).

Un aspecto importante que hace es indicar que para adquirir competencias genéricas es imprescindible haber adquirido las competencias básicas. Agrega que un sistema educativo debe integrar por lo menos de cinco a siete competencias genéricas para una formación específica (p.49).

En efecto, en la presente época donde la realidad social se caracteriza por dramáticos cambios (como los que vivimos en estos momentos como la pandemia), es muy necesario desarrollar los procesos formativos en educación de acuerdo con el enfoque de las competencias.

En el Currículo Nacional se consideran veintinueve competencias tanto para el nivel de educación primaria como para el nivel de educación secundaria. De todas estas competencias, esta investigación se centrará en la competencia octava: “lee diversos tipos de textos” comprendida dentro del tercer grado de Secundaria del área de Comunicación.

Para concretar la competencia octava, el estudiante debe haber asumido la lectura como una práctica social, una práctica que se relaciona con las demás personas de su entorno (Minedu, 2016, p.72) y que se realiza cuando el estudiante interactúa con el texto poniendo en juego sus habilidades de decodificación y comprensión de la lectura.

Las competencias señaladas son un reto para el modelo curricular, ya que, como mencionamos párrafos anteriores, la aplicación de lo que se contempla en el Currículo Nacional depende en buena medida del contexto social e histórico en el cual habitan y se desarrollan los estudiantes.

En este sentido, es sugerente tener en cuenta la información brindada por Vidal (2003) sobre la medición de las competencias después de que los estudiantes hayan terminado no solo la formación escolar, sino –en proyección- una formación universitaria para insertarse posteriormente al campo laboral.

En la bibliografía relativa a la relación entre la educación y el mercado laboral sobresalen estos dos extremos. Por una parte, hay competencias generales que no están vinculadas a ningún contexto en particular; por otra parte, hay competencias específicas que solo tienen sentido en un contexto concreto (Vidal, 2003, p.35).

Es decir, no todas las competencias que se exigen desarrollar en la formación

escolar (y hasta universitaria) no tienen un sentido práctico de aplicación en un futuro mercado laboral. Esto se comprende desde una perspectiva puramente laboral, pero lo que propone un Currículo nacional es la formación integral de ciudadanos de una nación, una formación humana que atienda a todas las dimensiones humanas y no tanto enfocarlo en la dimensión laboral que no es la única.

En efecto, es importante recordar las preguntas que guían, según Vargas, el desarrollo de una competencia por parte del docente: “qué enseñar, cómo enseñar, cómo enunciar el criterio, y cómo evaluar” (Vargas, 2008, p.20) y con estas preguntas se debe desarrollar las competencias de acuerdo al contexto social e histórico en el que habitan los estudiantes.

Según el Minedu (2016), la presente competencia se caracteriza por basarse en una interacción constante entre la persona que lee, el libro que lee y el entorno cultural sobre el que se desenvuelve la lectura, “ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos” (p. 72).

De tal manera que el estudiante recurre a sus conocimientos previos, la práctica que tiene en la lectura y al contexto donde vive, para poder interpretar una lectura, en base a sus intereses y la utilidad que pueda tener esta para su vida, sobre todo actualmente donde los textos generalmente los lee de forma hipertextual, contextualizados de forma global, con muy diversas connotaciones.

Por lo que se hace necesario que el estudiante asuma la lectura como una práctica que la realiza en su medio social, al cual aporta con los conocimientos que aprende de la misma.

Para ello emplea las siguientes capacidades:

- Obtiene información del texto escrito: el estudiante localizará información explícita y relevante.
- Infiere e interpreta información del texto: con esta capacidad va a establecer relaciones entre lo explícito y lo implícito del mensaje. Además de deducir, reconocerá los recursos textuales, el uso estético del lenguaje y su propósito.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto: el estudiante observa el texto de manera objetiva. Reconoce su soporte y formato, y es capaz de emitir un juicio personal sobre la forma y contenido.

2.2.2 Niveles de desarrollo de la competencia del tercer grado de secundaria

A continuación, se presenta la tabla donde se detalla la descripción del nivel de desarrollo de la competencia lectora de acuerdo al grado de instrucción:

Tabla 3. Niveles de desarrollo de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna

Área de Comunicación	
Descripción del nivel de la competencia esperado al fin del ciclo VII	<p>“Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado. Integra información contrapuesta y ambigua que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante y de detalle para construir su sentido global, valiéndose de otros textos y reconociendo distintas posturas y sentidos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta. Evalúa el uso del lenguaje, la validez de la información, el estilo del texto, la intención de estrategias discursivas y recursos textuales. Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito” (Programa Nivel Secundaria de E.B.R.,2019, p. 81).</p> <p>Desarrollo de la competencia en el nivel VII</p> <p>“Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos, interpreta las intenciones del interlocutor. Se expresa adecuándose al propósito, a su interlocutor, al género discursivo y a los registros, usa vocabulario especializado” (Minedu,2016, p.83).</p> <p>“Organiza y desarrolla ideas en torno a un tema y las relaciona mediante recursos cohesivos” (Minedu,2016, p.83).</p> <p>“Utiliza recursos no verbales y paraverbales para producir efecto en el interlocutor” (Minedu,2016, p.83).</p> <p>“Reflexiona y evalúa sobre lo que escucha de acuerdo a sus conocimientos del tema y del contexto sociocultural” (Minedu,2016, p.83).</p> <p>“En un intercambio, participa sustentando sus ideas” (Minedu,2016, p.83).</p>

Nota: Obtenido de MINEDU 2016

2.2.3 Estrategias metodológicas para desarrollar la competencia lee diversos tipos de textos

Los docentes evalúan en cuanto a competencias y no por los contenidos. La evaluación que se desarrolla en el aula o en el espacio virtual es continua y permanente.

Además, se debe considerar que para evaluar una competencia el estudiante ha debido adquirir o desarrollar ciertas habilidades para la competencia específica, en nuestro caso la competencia “lee diversos tipos de textos escritos”.

De acuerdo con esto último, cabe preguntarnos, con respecto a la labor del docente ¿cómo lograr que los estudiantes adquieran competencias comunicativas? o ¿qué estrategias impulsan al desarrollo de estas? Entre las estrategias que pueden considerarse son las pistas textuales o señalizaciones como, por ejemplo, el título, el subtítulo, la ilustración; así también, la tipografía relacionada con la estructura, los esquemas como los mapas mentales, mapas conceptuales, etc. destacan también las infografías, entre muchas más.

Nuestro currículo nos da algunas orientaciones generales para consolidar dichas competencias: “Se debe generar diversas situaciones comunicativas transformando al aula en un espacio físico funcional; promover actividades donde se expresen espontáneamente y reflexionen entre ellos. Asimismo, organizar actividades que integren el lenguaje artístico y el uso de la tecnología” (Minedu, p.75). Es decir, el docente debe proponer la situación significativa ya sea de manera física o virtual, haciendo uso de una metodología que promueva el desarrollo y desempeño de las capacidades de los estudiantes.

Los desempeños de un estudiante de tercer grado de secundaria se encuentran desarrollados dentro del programa curricular. En resumen, mencionamos lo que se espera para la competencia “lee diversos tipos de textos escritos” al final del ciclo VII “el estudiante debe obtener información del texto, esta puede estar explícita o implícita, tener conocimiento del lenguaje figurado, conocer sobre los distintos tipos de textos, hipotetizar, reflexionar y poder brindar su propio punto de vista” (Minedu, p.81). Los criterios mencionados anteriormente describen el perfil de un estudiante maduro en su nivel de pensamiento, es decir, este joven entre los 15 y 16 años cuando lee un texto ha adquirido capacidad para comparar información, plantearse preguntas y localizar información inferencial, gozar de un amplio vocabulario como también diferenciar entre su opinión y la del autor.

Si realmente queremos que un estudiante movilice las capacidades anteriormente descritas, el docente es el principal motor para dotar de estrategias al alumno. Dichas estrategias se dan meramente en la práctica y los actores que intervienen no solo son los docentes, sino todo aquello que esté involucrado con el aprendizaje.

Las docentes Carolina Ana Sacerdote y Ana María Vega (2012) realizaron

investigaciones sobre las estrategias de comprensión lectora tomando como referencia el modelo de Van Dijk y Kintsch en su estudio “Estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora”.

A continuación, siguiendo el esquema de la comprensión lectora y el modelo Van Dijk y Kintsch. (citado en Cubo de Severino, 2012, p.41), es importante recordar que este modelo está diseñado sobre la base de la comparación entre la mente humana y la inteligencia artificial.

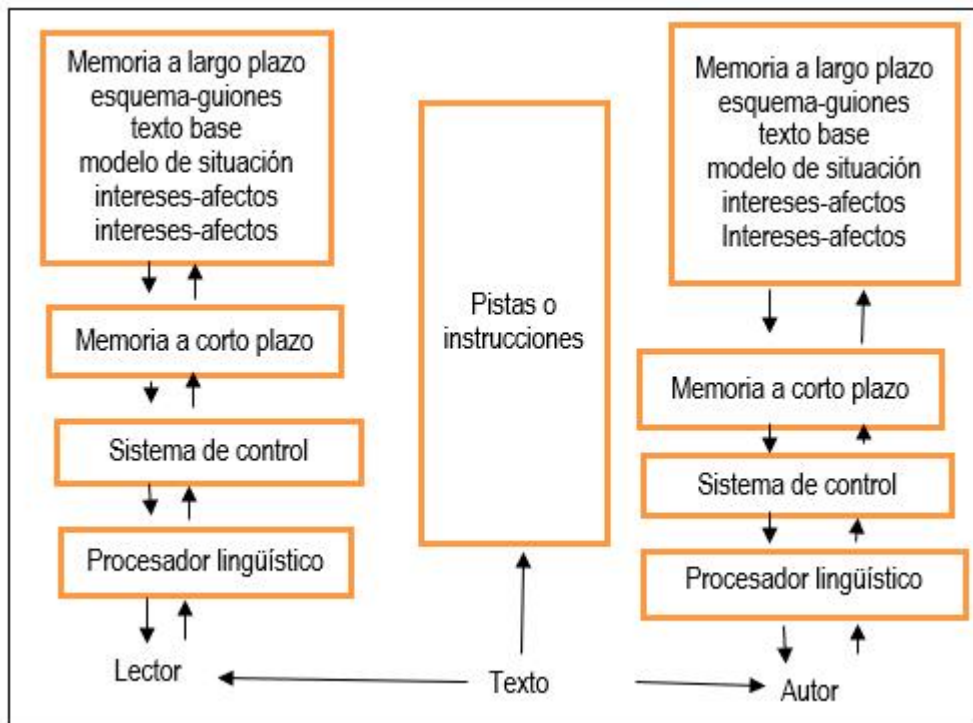


Figura 2. Estrategias inferenciales. Cubo de Severino , 2012, p.41.

Como observamos en la figura las pistas o instrucciones son básicas y estas van desde la diagramación gráfico-espacial, título, subtítulos, palabras que resalten en el texto, entre otros (p.42). Los autores sugieren que estas pistas ayudan a que el estudiante ponga en juego sus saberes previos y las operaciones mentales tales como la hipótesis, la analogía, la comparación y la síntesis (2012, p. 42). Este esquema descrito se ajusta para alcanzar el logro de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos” ya que como señala los autores “Una vez que confirma su hipótesis y comprende el mensaje, el lector lo incorpora a su memoria a largo plazo y ésta, por lo tanto, se modifica y enriquece. Estas actividades mentales que lleva a cabo el lector frente a lo desconocido son las que se denominan estrategias inferenciales” (Cubo de Severino, 2012. p. 42).

¿Qué son las estrategias inferenciales? Son esquemas que forman parte de la memoria a largo plazo y que apoyará a la comprensión (Cubo de Severino, p.42). Explican las autoras que dichas estrategias permiten ir de lo conocido a lo desconocido; y este punto es lo que se requiere para lograr que el estudiante elabore sus propias conclusiones. Como dijimos anteriormente que el estudiante adquiera autonomía gracias a las herramientas o estrategias que recibe en el aula.

En resumen, las estrategias inferenciales de acuerdo con el estudio facilitado por las docentes Sacerdote y Vega proponen que las estrategias inferenciales una vez adquiridas se automatizan y el proceso de comprensión se completa cuando pasa a formar parte del mundo interno del estudiante (p.47). Ellas citan un ejemplo de lectura recomendando que, en una interacción entre el texto y el lector, lo primero que llama la atención son las pistas paratextuales como el título, el subtítulo, las imágenes, todas estas referencias permiten pasar de lo explícito a un nivel inferencial.

La estrategia refiere a que el estudiante elabore predicciones o hipótesis, se permita realizar auto preguntas a partir de las pistas paratextuales, es decir pasar de lo visual o de lo que percibe a una obtención de datos. Para ellas es ir de una *elaboración sensorial* a una *elaboración de hipótesis* y confirmación (p.48).

A continuación, presentamos su diseño del Mapa de Ruta Didáctica para orientar el proceso de lectura.

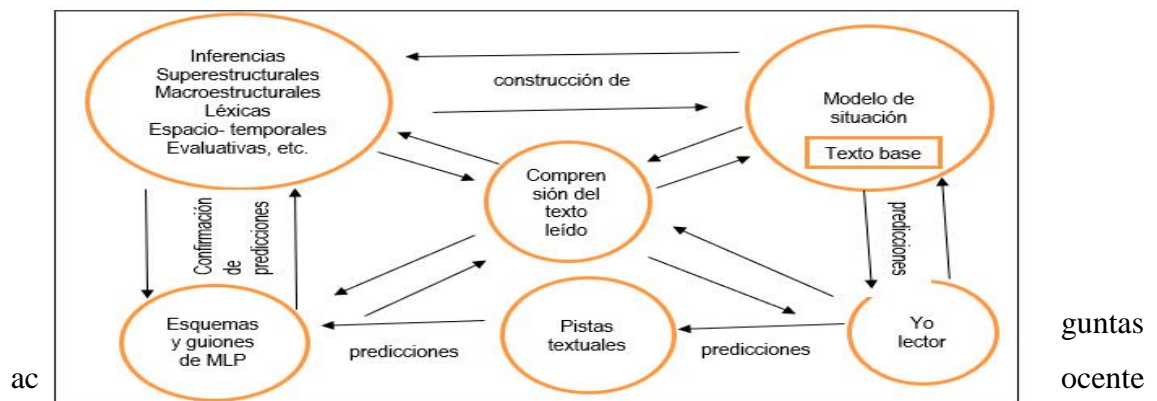


Figura 3. Mapa de ruta didáctica para orientar el proceso de lectura. Cubo de Severino 2012, p.48

Consideramos que un buen texto escolar debe contener preguntas inferenciales que promuevan la formulación de hipótesis y posibles conclusiones elaboradas a partir de lo implícito en el texto.

2.3 Textos escolares de comunicación en el nivel de educación secundaria

2.3.1. Calidad en la estructura y contenido de los textos escolares. Contenido de los textos escolares:

Esta breve definición que nos brinda Chunga (2015) nos da una idea de lo que necesariamente debe contener un texto escolar:

“se considera como contenido a toda la información pertinente, dosificada, actualizada, secuencializada y ampliada consistente en hechos y conceptos, la normatividad y sus variaciones, con temas para el análisis que los estudiantes leerán, analizarán y reflexionarán (citado en Velásquez, 2018, pp. 68-69).

En términos generales, el contenido de un libro de texto debe estar bajo la mirada de una instancia superior, en nuestro país el Ministerio de Educación ha creado una Guía metodológica para supervisar los contenidos de los textos escolares: los contenidos deben estar alineados con el Currículo Nacional y ser apropiados para el grado escolar y enfoque pedagógico del área curricular (Minedu, 2016, p.10).

En esta parte podemos darnos cuenta de que el contenido de los textos escolares que se comercializan para las instituciones privadas debe considerar los requisitos que se exigen en el programa curricular nacional.

Otra opinión sobre los contenidos la encontramos referenciada por Gómez: “el texto escolar es un objeto-libro que debe ser científicamente correcto, contextualizado por los programas y normas escolares nacionales y consensuado por la sociedad, además es necesario que suscite una apropiación personal de su contenido” (Gómez, 2016, p.34).

De la misma forma Velásquez y López toman como referencia la opinión de Torres y Moreno para explicar sobre el contenido:

“el texto escolar es un recurso didáctico, que puede ser de sustrato material y virtual, en el cual se materializa un discurso compuesto por palabras, palabras y símbolos o palabras, símbolos e ilustraciones, estructurado de manera secuencial (...) creado con la intención expresa de ser utilizado como un recurso pedagógico (...) elaborados por las autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y tratamiento” (Velásquez y López, 2015, p.45).

Es pertinente considerar la opinión de Castro (2008) sobre el contenido de los textos escolares y su vínculo al currículo educativo:

“el texto escolar y el libro guía para los docentes se transforman en muchas ocasiones en la única fuente de conocimiento de los contenidos del currículo y de los avances pedagógico”. Menciona además que los docentes en Colombia apoyan a los textos escolares y su uso en la didáctica: “Son la forma más rápida y efectiva para promover cambios didácticos y pedagógicos en la estructura curricular” (Castro, 2008, p.20).

Como se aprecia hemos detallado el contenido del texto escolar de forma general; en cuanto a sus características mínimas dependerá del fondo y la forma de cada libro.

Para Soaje (2018), “el aspecto de fondo tiene que ver con la equidad en el tratamiento de los temas, y la inserción de este con la realidad. En cuanto a la forma, se presta atención a la redacción, ortografía, puntuación, transcripción correcta de fuentes, correcto mecanografiado” (Soaje, 2018, p.81). Sobre esta característica peculiar de los textos escolares la comparte Gómez: “El contenido del libro escolar se organiza en primer lugar en función de acciones e interacciones icónicas y textuales que hacen del espacio libro un medio privilegiado (...) el texto y la imagen (pedagógicas o didácticas) ocupan las páginas del texto escolar de manera funcional” (Gómez, 2016, p.35).

Para finalizar vale considerar la opinión de Romero sobre el contenido de los textos escolares, explica que muchas veces los docentes tienen que adaptar el contenido para sus clases ya sea agregando o quitando temas que no se adaptan a su situación; cito sus palabras:

“Los maestros perciben los libros como garantía curricular que incluye aquello que debe enseñarse según la norma curricular y que facilita la selección y organización de contenidos, así como la propuesta de actividades. Sin embargo, se constata que con frecuencia cada escuela y/o cada docente enseña contenidos que fueron acordados institucionalmente y que no están presentes en los textos escolares seleccionados. Es común, también, que desestimen algunos contenidos del libro porque consideran que no son propios del año más allá de las prescripciones curriculares del diseño” (Romero, 2015, p.371).

Sobre la estructura:

En primer término, debemos mencionar el documento base para evaluar la estructura de los textos escolares, la Guía del Ministerio de Educación nos dice en cuanto estructura: “esta debe contener una distribución sencilla, dosificada, articulada y jerarquizada (...) la estructura debe dividirse en capítulos o unidades secuenciadas, que

se inician informando a los estudiantes sobre los aprendizajes esperados” (Minedu, 2016. p16).

En segundo término, compartimos una opinión complementaria sobre la definición de la estructura interna de los libros de texto:

“en el diseño se organizan las secciones fijas que tendrían los libros, la organización de los conceptos y las temáticas a desarrollar. En cuanto a las secciones se tiene en cuenta el número de las unidades a través del cual se abordaría el currículo ideal. En la unidad consta de presentación donde se explica los ejes a estudiar, los conceptos, los ámbitos temáticos y los logros cognitivos” (Castro, 2008, p.52).

De manera similar, observamos la explicación brindada por Stevenson sobre los textos escolares: “Este se estructura, entonces, en una secuencia de unidades, de capítulos, lecciones, y/o proyectos, donde se desarrolla esta interpretación del currículo profundizando, enfatizando, resaltando y proponiendo formas de aproximación, quehaceres específicos y evaluaciones de unos contenidos sobre otros” (Stevenson, 2003, p.80).

En conclusión, como podemos darnos cuenta un texto puede tener diferente estructura como capítulos, unidades, gráficos, preguntas, evaluaciones, etc. todo esto con la finalidad de despertar el interés en el estudiante y motivarlos hacia actividades que satisfagan sus curiosidades por aprender.

2.3.2. Algunas aproximaciones teóricas sobre el concepto, función y uso de los textos escolares

Mientras algunos especialistas hablan de “textos escolares”, en cambio, otros prefieren hablar de “libros de textos”; sin embargo, en el fondo, ambos términos aluden al mismo objeto. Un libro de texto es una de las herramientas centrales en la enseñanza secundaria y se estructura en base a una metodología capaz de ser utilizado tanto por docentes como por estudiantes.

Durante las practicas docentes el libro de texto puede servir como un medio de estrategia para fortalecer los aprendizajes en los estudiantes. En efecto, su uso será mejor valorado en el aula si su contenido contribuye a alcanzar las competencias del enfoque comunicativo. Como bien lo señala Zebadúa (2012) citando a Michael Canale y Merrill Swain “Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades comunicativas del

estudiante y dar respuestas a las mismas” (p.20).

Continúa explicando que “el enfoque comunicativo incluye asimismo la comprensión de las inferencias que se dan como consecuencia de la aportación del propio conocimiento del mundo que realiza el destinatario frente a lo que lee, ve o escucha” (Zebadúa Valencia y García Palacios, 2012, p.21)

Para realizar este estudio tomaremos la definición del Minedu sobre el libro de texto: “Un texto escolar se le denomina también un “Texto de grado”, pues allí se desarrollan los contenidos y todos los aprendizajes que el estudiante debe adquirir. Este texto escolar debe estar en correspondencia con el Currículo Nacional”. (Minedu, 2012, p.5).

Siendo el libro de texto un recurso activo y de instrucción para el aprendizaje, Velásquez (2018) propone la opinión de Álzate para decir que un:

“texto escolar constituye una manera de intervenir por parte del docente en los procesos de aprendizaje de los alumnos, el texto es un mediador entre los propósitos del docente y las demandas del aprendiz, entre el saber natural y espontáneo de este y el saber disciplinar propio de la ciencia”, Del mismo modo, toma en consideración la opinión de Choppin (1990) para agregar que “el libro ha estado muy ligado a la cultura de su tiempo. (citado en Velásquez, 2018, pp.46-48).

Por otro lado, es importante echar un vistazo a la historia y tener en cuenta a Comenio quien fue uno de los pioneros en proponer un libro didáctico o un libro de texto cuyo interesante título versa *Orbis Pictus*, aquí, el clásico autor conjuga el uso de las imágenes y los textos para enseñar de manera didáctica (Velásquez, 2018, p.48).

Como se puede apreciar el libro de texto ha estado presente desde hace años, ha tenido sus cambios. Uno de sus antecedentes es el término “schoolbook” que aparece entre 1750 y 1770, su predecesor el “textbook” es mucho más antiguo y se refiere al texto habitualmente griego o latino utilizado en la enseñanza.

Autores como Argibay sugiere que “un libro de texto debe cumplir seis rasgos para definirlos: que sea un recurso educativo, que esté impreso, que haya una secuencia pedagógica, que su uso sirva para la enseñanza- aprendizaje y, por último, que se acomode a un contexto cultural y que cumpla con la legalidad”. (Argibay 1991, citado en Torres y Moreno, 2008, p. 61).

Para Stevenson (2003), los libros que se usan en las escuelas tienen una función primordial, especialmente porque son pensados para el uso escolar y están sustentadas en

bases teóricas.

Sobre cómo denominar al libro, si llamarlo:

“texto escolar o libro de texto nombre que, aunque no connota su función pedagógica y curricular es el más utilizado entre los usuarios como Miguel A Zabalza, Manuel de Vega, Carlos Rosales, María Paz Prendes Espinoza, Eduardo Castro Silva, entre otros; pero también encontramos a quienes lo denominan material curricular, como Artur Parcerisa Aran y Jaime Martínez Bonafe” (Stevenson, 2003, p.78).

La denominación va a depender de algunos autores, lo importante como se ha demostrado es que estos objetos están desarrollados a la par del sistema educativo y su uso sirven exclusivamente para los maestros y los estudiantes.

En este trabajo usaremos el término de texto escolar como una herramienta puramente utilitaria en el sector educativo. Sin embargo, es preciso dar una opinión sobre autores que usan el término de libro de texto realizando una menuda diferencia con texto escolar.

Para Velásquez y López (2015), “Algunas de las definiciones que permiten delimitar la concepción que se tiene sobre el libro de texto escolar se centran únicamente en ubicarlo como una herramienta dentro del aula” (Velásquez y López, 2015, p.17). Agregan que son variadas las denominaciones que se han utilizado para referirse a este material impreso y hoy también virtual. Es común encontrar nombres como libro escolar, libros de clases, texto escolar, manual, guía, libro guía, libro de texto (p.43)

Finalmente, valoramos utilizar la siguiente información tanto para libro de texto como para texto escolar: “Los textos escolares constituyen los materiales por excelencia dentro del sistema educacional, pues son los más utilizados en el salón de clases (...) el texto escolar ayuda o auxilia al docente cuando lleva a la práctica sus programaciones ofreciéndoles un material estructurado” (Stevenson, 2003, pp.78-79).

Esta definición nos brinda evidencias claras de su función pedagógica sobre la realidad de los textos escolares y su vínculo con el estudiante. Así lo explica la autora:

“Considerando que un libro de texto constituye un nivel de concreción práctica del modelo curricular y una presentación ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje (...) En su fase de preparación debe pensarse en los siguientes aspectos: - aproximarlos a formas democráticas de trabajo. -Despertarle interés. -Darles oportunidad de evaluar y evaluarse. - Proporcionarles instancias para aprender técnicas, etc.-Suscitar actividades para la creatividad”. (Stevenson, 2003, p.81)

Ahora bien, es importante reconocer que los libros de textos juegan un rol importante en la etapa escolar y su elección editorial y de contenidos debe ser minuciosamente revisada, puesto que, si un estudiante se enfrenta a un texto escolar que presenta datos incoherentes que no guardan relación con las competencias que se propone alcanzar entonces no servirá de nada su uso en la escuela. Por tanto, los textos deben cumplir ciertas características y responsabilidad al momento de seleccionarlos.

Nuestro país tiene como referencia la Guía metodológica para facilitar la selección de textos escolares en Instituciones Educativas Privadas, en su documento define al texto escolar como: “un libro llamado “texto de grado” cuyos contenidos pedagógicos presenta secuencias didácticas orientada al logro de los aprendizajes de los estudiantes, en correspondencia con lo establecido en el currículo para el grado escolar. No incluye actividades, ejercicios o tareas para ser desarrolladas en el mismo texto” (p.8).

En el caso de los colegios privados son los directores, docentes y padres quienes determinan el proceso de evaluación y selección de textos escolares. “Principalmente son los directores encargados de convocar un comité de evaluación; los docentes precisarán si el texto cumple con la metodología y los padres son los que seleccionan de acuerdo con sus posibilidades económicas” (Minedu, 2012, p.10).

El tema sobre la selección o elección de determinado texto tiene múltiples aristas: en el caso de los colegios públicos el texto es único para todos lo que conlleva a una igualdad de oportunidades y de equidad de conocimientos. La elección de los textos escolares en otros colegios dependerá del contenido, metodología y factor económico.

Las características de un texto escolar pueden ser múltiple, por un lado, puede facilitar el desarrollo de las clases de un docente y, por otro lado, puede ser una barrera para desarrollar una metodología alternativa.

Del Mastro y Bolaños, brindan una somera descripción sobre las particularidades de un texto escolar lo que lo lleva a plantearse si es más importante cómo se transmite el contenido y la forma o si lo que verdaderamente vale es el propósito de la acción educativa: “¿El texto vale sólo por sus contenidos y metodología? o ¿También a través de éste se transmite cierta forma de ver el mundo y el hombre?” (Del Mastro y Bolaños, 1992, p.89).

En conclusión, los textos escolares son uno de los recursos didácticos más importantes en nuestro país y su estructura y contenido debe ser regido minuciosamente por el currículo escolar.

Su finalidad destinada al alcance de los aprendizajes debe estar vinculado al sistema educativo peruano, especialmente con el enfoque por competencias. Y en ese sentido nuestra investigación pretende analizar la relación que existe entre los textos escolares y el logro de una de las competencias comunicativas que es el de “lee diversos textos”.

2.3.3. Evaluación de textos escolares en el Minedu: criterios pedagógicos para la evaluación de los textos escolares según el Observatorio Nacional de Textos Escolares (OBNATE)

En nuestro país, el Ministerio de Educación ha elaborado un documento para brindar información y guiar en torno a todos los procedimientos y requerimientos para la elaboración y evaluación de los textos escolares.

El OBNATE ha sido creado por la ley N° 28694 modificada a su vez por Ley N°29839 como instrumento confiable para que la comunidad educativa, las editoriales y las empresas privadas puedan tener conocimiento sobre los criterios pedagógicos e indicadores de calidad de los textos. Igualmente, sobre los precios y el lugar de su distribución.

El Observatorio Nacional de Textos Escolares (OBNATE) “es un instrumento de información que el Ministerio de Educación pone al alcance de la comunidad educativa sobre los textos escolares que se comercializan en el país” (p.9).

A través del OBNATE, los directores, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general, así como las editoriales, empresas comercializadoras o distribuidoras de textos escolares y/o personas naturales que elaboran y distribuyen textos escolares pueden conocer:

- A.** ▶ Los criterios pedagógicos e indicadores de calidad, así como los procedimientos que deben utilizar para la selección de textos escolares en instituciones educativas privadas.
- B.** ▶ Información actualizada sobre el precio de lista oficial de los textos escolares y cuadernos de trabajo fijado por las editoriales, así como el precio de venta al público (precio final) fijado libremente por los establecimientos de venta registrados.
- C.** ▶ Información sobre los establecimientos de venta de textos escolares del país, a fin de publicar y actualizar sus precios de venta al público.

Figura 4. Puntos para conocer a través del OBNATE, Minedu, 2011, p.9

Según la resolución N° 0304-2012ED del Ministerio de Educación, tal como se observa en el cuadro siguiente extraído del documento del OBNATE, se toma en cuenta las cinco dimensiones en torno a la calidad de los textos escolares (MINEDU, 2011, p. 10):



Figura 5. Dimensiones en torno a la calidad de los textos escolares. Minedu, 2011, p.10

Estos cinco criterios se organizan tanto para el nivel de educación primaria como de educación secundaria.

Asimismo, toma en cuenta todos los criterios pedagógicos como (1) el alineamiento al currículo y enfoque pedagógico, (2) los contenidos, (3) tratamiento pedagógico, (4) características físicas y del formato y (5) Concordancia con el proyecto educativo o curricular de la institución educativa.

El proceso de Evaluación tiene tres etapas, la etapa que nos interesa analizar es la segunda en torno a la evaluación pedagógica de propuestas. Los instrumentos que se requieren son:

“Ficha de evaluación Pedagógica cuya matriz presenta una tabla de calificadores de indicadores

de calidad definidos por el Minedu. Para completar los puntajes asignados a cada indicador, El Comité de evaluación Pedagógica debe revisar dos matrices (Ver anexo 1 y 2), que junto con la ficha (Ver anexo 3) constituyen los instrumentos de evaluación pedagógica” (MINEDU, 2011, pp.16-17).

Como ejemplo, se mostrará un extracto de la tabla de calificación en torno a los indicadores de calidad para los textos escolares (los numerales 2 y 3 del cuadro en blanco se detallan en el siguiente cuadro). Los indicadores número 2 y 3 están relacionados con el enfoque pedagógico del área del texto escolar evaluado.

Indicadores de Calidad evaluados	Puntaje
1. El texto escolar presenta información y actividades para el desarrollo de un mínimo del 70% de las capacidades y conocimientos (contenidos temáticos) que el currículo nacional vigente establece para el grado y área curricular, considerando los temas relevantes.	
2.	
3.	
4. Incluye información, actividades o imágenes que promueven valores y actitudes favorables al respeto a los derechos humanos, la valoración y respeto a la diversidad, la convivencia democrática, el cuidado del ambiente y una cultura de paz.	
5. El texto no registra ninguna información, actividad o imagen que sugiera o aliente estereotipos y/o formas de exclusión o discriminación por género, religión, discapacidad, grupo étnico, nivel socio económico, lugar de origen, lengua, u otras.	
6. El texto no registra ninguna información, actividad o imagen que aliente la violencia en cualquiera de sus formas, que contravenga valores éticos y democráticos o atente contra la ley.	

Figura 6. Tabla de calificación en torno a los indicadores de calidad evaluados para los textos escolares, Minedu 2011, p.21

Según el documento, “en el espacio número 2 y 3 rellenaremos con los indicadores que corresponde al área de comunicación del nivel Secundaria” (p. 21). A continuación, se presenta el cuadro correspondiente que evalúa el área de Comunicación:

Tabla 4. Indicadores de Calidad evaluados en el área de Comunicación

Indicadores de Calidad evaluados	Puntaje
Promueve la comprensión de textos de distinto tipo a partir de las experiencias previas de los estudiantes y su relación con el contexto, incluyendo estrategias cognitivas y metacognitivas.	

Incluye orientaciones y actividades para que el estudiante redacte textos de diferentes tipos con el fin de expresar lo que piensa, siente o desea comunicar, utilizando las reglas ortográficas y gramaticales para otorgar coherencia y corrección a los textos que produce.

Está redactado con un lenguaje adecuado para el alumno de 3ero de secundaria, con un discurso que es relevante, con oraciones y párrafos bien dosificados para facilitar la lectura.

Emplea un lenguaje de imágenes adecuado, con significación que ayuda a comprender los textos.

El contenido de los libros es actualizado y tiene sustento científico para la información que emplea.

El libro facilita la interacción con el alumno, es decir lo interpela de forma que el alumno se motiva e interesa a leerlo.

Los libros promueven el desarrollo de valores que forman a los alumnos, como la solidaridad, la interculturalidad, la ecología entre otros, con lo que ayudan a desarrollar una actitud crítica y a la vez solidaria en los alumnos.

En cuanto al material en sí, emplea tipos de letra adecuado a la información que comunica, emplea un espaciado adecuado entre líneas de texto, tiene una buena paginación, entre otros.

Nota: Obtenido de Minedu, 2011

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Viabilidad técnica

La investigación es viable, puesto que existen fuentes de información como libros, bibliografía primaria (los libros de textos) bibliografía especializada como tesis, artículos en revistas, informes, seminarios.

3.2 Tipo y nivel de investigación

Teniendo en cuenta los diferentes tipos y niveles de investigación que existen en las disciplinas académicas (Del Valle y Fernández, 2016), esta tesis emplea el tipo de investigación cuantitativa de alcance descriptiva, porque pretende evaluar y medir la información contenida de los libros del tercer grado de educación secundaria del área de comunicación de los colegios privados. Es cuantitativo, porque en esta investigación se recogen datos de los textos de comunicación para luego ser evaluados (por medio de la guía del OBNATE) y representado mediante cantidades que son procesados en un cuadro estadístico. Del mismo modo, es de alcance descriptivo, puesto que toma en cuenta las especificaciones en torno a las propiedades y características de un conjunto de objetos, en este caso libros de textos de comunicación, evaluando las variables de contenido y características físicas y de formato presentes en los mismos textos y exigidos por el Currículo Nacional.

Por tanto, se esfuerza por ser preciso con respecto a los datos a partir de un conteo rápido (Hernández, 2014, pp. 90-92) de los indicadores de calidad de los textos escolares según el OBNATE teniendo en cuenta una escala de valoración donde A corresponde al nivel 0, B al nivel 1 y C al nivel 2.

3.3 Selección de la muestra

Según Hernández y otros (2014), la muestra “es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, documentos, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (p.94). En ese sentido, en esta investigación se seleccionó como muestra dos textos escolares del área de Comunicación del tercer grado de secundarias empleados en las escuelas privadas. El primero, Comunicación, es un texto de la editorial Corefo que fue publicado en el año 2019 y el segundo, Descubre Comunicación texto de Norma, publicado en el año 2017. Se adjunta en el Anexo 4 la imagen de la portada y de los créditos de ambas ediciones.

Dichos textos están programados para estudiantes entre los 15 y 16 años que son el grupo etario que se encuentran en Tercer Grado de Secundaria.

3.4 Técnicas e instrumentos

La técnica utilizada fue la observación cuantitativa según Hernández et. al., “se basa en instrumentos estandarizados, es uniforme para todos los casos. Estos datos se obtienen mediante observación, medición y documentación. Es imprescindible el uso de instrumentos que sean válidos y confiables en estudios previos”. (pp.90-92) es decir, se han aplicado a los dos textos de las editoriales Corefo y Norma escalas de valoración, conteos rápidos, reunión de datos, clasificación temática y, finalmente el análisis.

El instrumento principal empleado en esta investigación es la matriz A, “Criterios pedagógicos e indicadores de calidad para la evaluación de textos escolares, según el nivel del logro” (Minedu, 2013, p.17) de la Guía del Observatorio Nacional de Textos Escolares (OBNATE), asimismo el instrumento complementario es la tabla de procedimiento de análisis adaptada de Adolfo Zárate (2010). Asimismo, para la recolección de datos se incluyen fotografías que están contenidas en la redacción y en los anexos.

3.5 Análisis de la información

El análisis se llevó a cabo tomando en cuenta los siguientes pasos:

La primera parte del análisis de los dos textos escolares se realizaron utilizando la Ficha de evaluación pedagógica del OBNATE (Minedu, 2012). Donde mediante indicadores de calidad se hará una evaluación del contenido y formato de los libros de Comunicación, para determinar si se alinean con los estándares de calidad. A continuación, se mencionan los pasos para el desarrollo del análisis. Estos pasos constituyen el orden de análisis de los dos textos escolares (editoriales Corefo y Norma):

1. Recopilar la información.
2. Ordenar la información.
3. Contrastar la información con la ficha de evaluación pedagógica del MINEDU y la competencia octava del Currículo Nacional.
4. Reunir la información en un texto organizado.

5. Examinar la información de acuerdo con los objetivos de esta investigación.

La segunda parte del análisis será abordada tomando como referencia las preguntas que realiza Adolfo Zárate en su trabajo de investigación denominado “La lectura Crítica en los libros de textos de Educación Secundaria” (Zárate, 2010.p.34), porque desde esta investigación tomamos como referencia algunas preguntas en torno a la comprensión lectora y las adaptamos al nivel inferencial, que son esquemas que ayudan a la memoria de largo plazo para comprender un texto leído, a decir de Sacerdote y Vega (2012) esta técnica activa los saberes previos de los estudiantes para que puedan comparar, síntesis nuevo conocimiento que es asimilado de manera significativa. Además, es importante tener en cuenta que el nivel inferencial es clave para dar el siguiente paso hacia el nivel crítico de la comprensión lectora.

La información recopilada será a partir de un cuadro adaptado por nosotros orientado al nivel inferencial a partir del trabajo de Zárate (2010. p.36). A continuación, se presentan los cuadros de Procedimientos de análisis de Zárate en el Anexo 4 para que el lector se guíe en el modo en cómo hemos elaborado y adaptado nuestro propio cuadro de evaluación.

El instrumento de evaluación de tipo cuantitativo (Matriz A de la Guía Metodológica del OBNATE) se ha aplicado a las dimensiones contenido y estructura de los libros de textos de tercero de secundaria de Comunicación. Se emplea para facilitar la selección de los textos escolares.

La Guía del OBNATE establece una valoración escalonada sobre la calidad de los textos escolares la cual detallamos a continuación (Minedu, 2013, pp.17-18).

Niveles:

Nivel 0 = No cumple con el indicador de calidad (Puntaje “0” o descalificatorio).

Nivel 1 = Cumple parcialmente con el indicador de calidad (Puntaje mínimo aceptable).

Nivel 2 = Cumple totalmente con el indicador de calidad (Puntaje óptimo).

La escala utilizada: es sobre 100 puntos

Cuadro de calificación según el OBNATE:

0 a 69 puntos: Puntaje mínimo, no aceptable o descalificatorio.
70 a 99 puntos: Puntaje mínimo aceptable para elegir un texto escolar como apto para integrar la terna a presentar a los padres de familia.
100 puntos: Puntaje máximo u óptimo.

En la presente investigación nuestro estudio está orientado al análisis de los criterios pedagógicos de contenido y características físicas relacionada al desarrollo de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos”. Por ello, realizaremos la valoración con los siguientes indicadores de la Guía del OBNATE.

En base a los indicadores de Calidad del Contenido:

1,2,3, 7,8,9,10, 11,12,13,14,16,17,18,21, los cuales se detallan a continuación.

Tabla 5. Contenido: Análisis de las Actividades

	Indicador N° 1: El texto escolar presenta actividades de acuerdo con los contenidos temáticos propuestos por el Currículo Nacional.
	Indicador N° 2: El texto escolar presenta actividades de acuerdo con los contenidos temáticos propuestos por el Currículo Nacional.
	Indicador N° 3: Incluye actividades con el propósito de que el estudiante redacte un texto.
	Indicador N° 7: Los contenidos se presentan de manera clara y con lenguaje sencillo.
	Indicador N° 8: El texto está dosificado y jerarquizado para facilitar la comprensión de textos.
	Indicador N° 9: El lenguaje empleado respeta las reglas de ortografía.
	Indicador N° 10: La editorial indica los créditos y se hace responsable del texto.
Indicadores de Calidad del Contenido	Indicador N° 11: El texto presenta los enlaces bibliográficos extraídos de internet.
	Indicador N° 12: El texto recomienda fuentes de información.
	Indicador N° 13: Incluye una tabla de contenidos desarrollados en el texto,
	Indicador N° 14: El texto está estructurado en unidades y capítulos.
	Indicador N° 16: Incluye actividades que recogen los saberes previos del estudiante.
	Indicador N° 17: Presenta actividades para el trabajo colaborativo.
	Indicador N° 18: Presenta actividades que promueven la indagación de temas.
	Indicador N° 21: Presenta actividades que promueven la reflexión.

Nota: Elaborado en base a la Guía Metodológica del OBNATE

Con los siguientes indicadores de Calidad de la Estructura:

Para estructura consideraremos los indicadores: 22,23 y 24.

Tabla 6. Estructura: Análisis de las Estrategias

Indicadores de Calidad de la	Indicador N° 22: El texto presenta íconos, imágenes y/o otras señalizaciones.
de la	Indicador N° 23: El tipo de letra facilita la lectura.

Estructura	Indicador N° 24: las imágenes y gráficos se relacionan con el texto que presentan.
------------	--

Nota: Elaborado en base a la Guía Metodológica del OBNATE

La calificación como señalamos anteriormente oscila entre el puntaje mínimo y el puntaje máximo considerando los 27 indicadores de calidad para los textos escolares.

En esta investigación se emplearán solo 18 indicadores del total 27, con lo cual, si tomamos en cuenta el cuadro de calificación antes mostrado que contiene el puntaje para todos los indicadores, en esta ocasión, si solo se emplean 18, es evidente que el puntaje variará. Es decir, para efectos de nuestros objetivos tanto general como específicos, el rango de calificación será de 70 a 99 con lo cual, si los resultados se encuentran en este rango, entonces, serán considerados con el puntaje mínimo aceptable.

Asimismo, teniendo en cuenta el uso de 18 indicadores tanto para estructura como para contenido en función de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos”, se asignaron los siguientes valores (A, B y C) para los niveles tomados en cuenta por la OBNATE (0, 1 y 2), si los 18 indicadores elegidos para esta investigación equivalen al 100% entonces, un indicador tendrá el equivalente al 5, 55%:

A (Nivel 0) = 1,85 %
B (Nivel 1) = 3.66 %
C (Nivel 2) = 5.55 %

La información para cada serie de datos estará representada en un gráfico de Excel y resumida de la siguiente manera:

01= considera aspectos físicos o materiales para el desarrollo de la competencia.

(Estructura)

02= las actividades aportan a la comprensión inferencial. (Contenido)

Leyendas:

A: La estructura y/o contenido se aleja de los criterios del indicador respectivo.

B: La estructura y/o contenido cumple con los criterios mínimos del indicador respectivo.

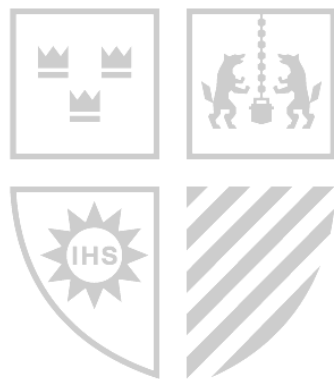
C: La estructura y/o contenido cumple con el puntaje máximo.

Para lo cual se registran los siguientes comentarios:

Comentario 1= No se considera los rasgos físicos y de formato.

Comentario 2= No cuenta con suficientes actividades para la inferencia.

Comentario 3= No hay evidencias con el logro de la competencia.



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

CAPÍTULO IV: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE LA EDICIÓN DE COREFO Y NORMA

4.1 Resultados de los análisis cuantitativos (Interpretación de los Indicadores de las Matrices A y B)

En la presente investigación se analiza las características de estructura y de contenido de los textos escolares de tercer grado de secundaria del área de Comunicación relacionados con la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”.

En esta primera parte el análisis de los dos textos escolares escogidos de las editoriales “Corefo” y “Norma” extraeremos datos estadísticos de los indicadores tanto para el contenido como para la estructura, los cuales serán procesados en una tabla de Excel con una calificación de acuerdo con la siguiente leyenda:



Figura 7. Indicadores de contenido y estructura

Guía metodológica del OBNATE, MINEDU, 2011, p. 17



Figura 8. Indicadores de contenido elaborado en base a la Guía metodológica del OBNATE, Minedu 2011, pp24-27

En el desarrollo de la metodología:

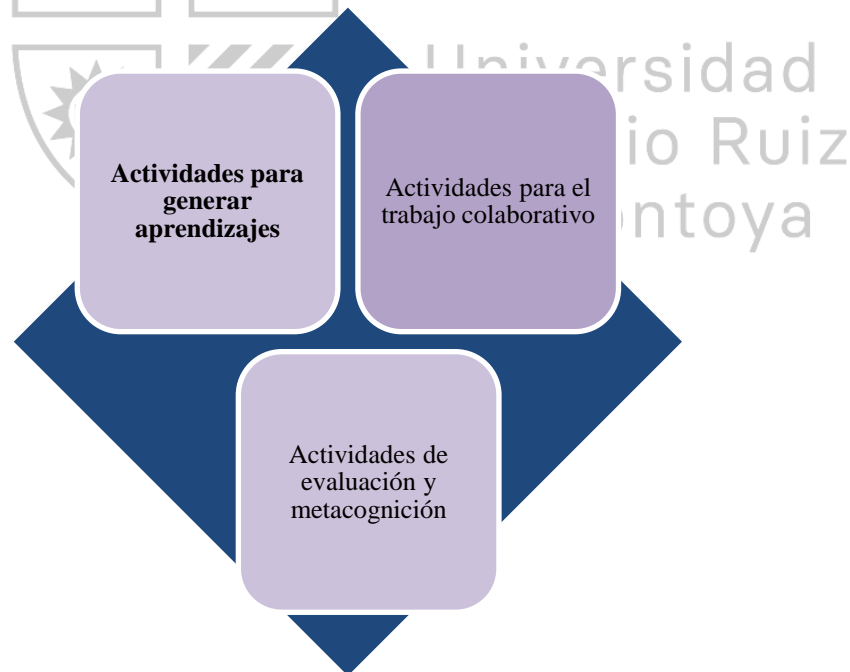


Figura 9. Desarrollo de metodología. Guía metodológica del OBNATE, Minedu, 2011, pp. 28-30

Asimismo, para características físicas y de formato:

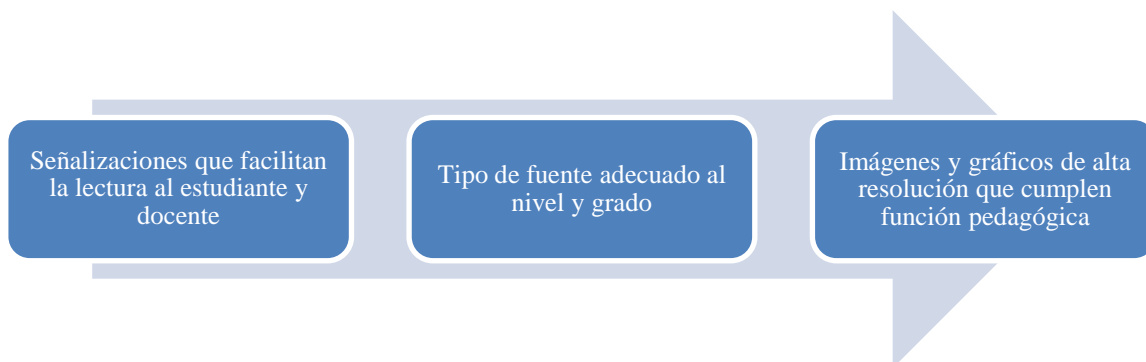


Figura 10. Características físicas y de formato. Minedu, 2011, p.31

4.1.1. Objetivo general (matriz de evaluación)

De acuerdo con lo anterior, para el objetivo general: Evaluar el tratamiento pedagógico de contenido y características físicas y de formato relacionadas con la comprensión lectora presentes en los textos escolares y en consonancia con el desarrollo de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna” Se presenta la tabla 7 y se realiza la interpretación correspondiente.

Tabla 7. Indicadores de Contenido

NIVEL	INDICADORES DE CONTENIDO	
	Corefo (cantidad de indicadores)	Norma (cantidad de indicadores)
C (Nivel 2)	9	7
B (Nivel 1)	6	8

Nota: Elaborada en base a la Guía Metodológica del OBNATE

Leyenda:

Nivel es el indicador que señala el nivel de alineamiento a la calidad exigida por el OBNATE.

Los indicadores (números) son los parámetros que permiten saber si un texto se alinea o no a las normas del OBNATE.

Equivalencia de Valores:

A (Nivel 0) = 1,85 % B (Nivel 1) = 3.66 % C (Nivel 2) = 5.55 %
--

Rango de Puntaje aceptable entre 70% y 99%.

De acuerdo con los valores asignados en la tabla 7, se observa en esta tabla, en cuanto a contenido, de la editorial Corefo que muestra 9 indicadores en el valor C= 49.95% que corresponden al nivel 2 y 6 indicadores con el valor B= 21.96 que corresponde al nivel 1. Por lo que los libros de la editorial Corefo, están dentro del rango aceptable, al tener un puntaje total de 71.91%.

Para el caso de Norma se observa lo siguiente: 7 indicadores en el valor C=38.85% que corresponde al nivel 2 y 8 indicadores en el valor B=29.28% que corresponde al nivel 1.

En suma, Corefo al tener un 71.91% de porcentaje total cumple con el rango de puntaje aceptable, igualmente Norma al tener un puntaje de 68.13% cumple con el puntaje mínimo requerido en el nivel 1.

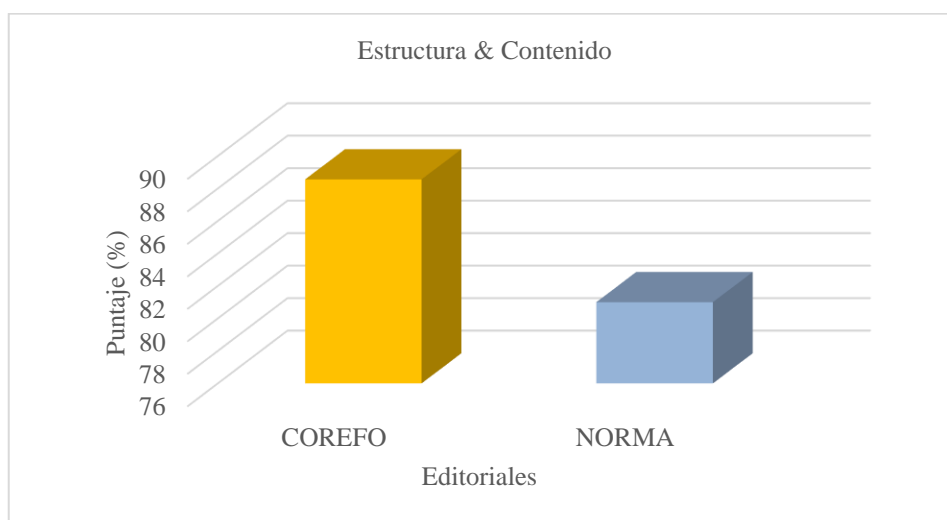


Figura 11. Estructura y contenido de los libros. Elaboración propia en base al objetivo general de la investigación

4.1.2. Indicadores de estructura (matriz de evaluación)

Tabla 8. Indicadores de Estructura

NIVEL	INDICADORES DE ESTRUCTURA	
	Corefo (Cantidad de indicadores)	Norma (Cantidad de indicadores)
C (Nivel 2)	3	1
B (Nivel 1)	0	2

Nota: Elaborada en base a la matriz de evaluación

En cuanto a la estructura, cabe añadir que en esta investigación se emplean 3

indicadores de la Guía Nacional de Textos Escolares. Así, se observa lo siguiente. La editorial Corefo muestra 3 indicadores en el valor C=16.65% que corresponde al nivel 2 y ninguno en el indicador B=0. Por su parte, la editorial Norma muestra un indicador en el valor C=5.55% (nivel 2) y dos en el B=7.32% (nivel 1). Por lo tanto, la Editorial Corefo tiene una ventaja sobre el texto de Norma y cumple con los estándares exigidos por el OBNATE.

4.1.3. Total de indicadores de estructura y contenido (matriz de evaluación)

Tabla 9. Total de indicadores

NIVEL	ESTRUCTURA + CONTENIDO	
	Corefo (Cantidad de indicadores)	Norma (Cantidad de indicadores)
C (Nivel 2)	12	8
B (Nivel 1)	6	10

Nota: Elaborada en base a la matriz de evaluación

Del total de la suma, se observa lo siguiente. Corefo suma un total de 12 indicadores en el valor C=66.6% (nivel 2) puesto que es la suma de 9 indicadores correspondientes a contenido y 3 indicadores correspondientes a estructura. En cambio, la editorial Norma muestra 8 indicadores totales en el valor C=44.4%, puesto que es la suma de 7 indicadores con respecto a contenido y uno con respecto a estructura. En efecto, Corefo muestra mayores indicadores en el valor C, con lo cual sí cumple el puntaje óptimo.

Asimismo, es útil señalar que en el valor B, la editorial Corefo sumó un total de 6 indicadores en el valor B= 21.96% correspondientes a estructura + contenido y Norma un total de 10 indicadores en el valor B=36.6% correspondientes a estructura + contenido.

Por lo que la Editorial Corefo es la que mejor cumple con el puntaje de calidad requerido por la Guía Metodológica del OBNATE, con 88.56%.

En cuanto a los porcentajes cabe mencionar lo siguiente. La matriz ubicada en el Anexo 2 de esta investigación contempla 27 indicadores que representa 100%. Hemos elegido solo 18 indicadores, porque son los que se alinean al tema central de este estudio. En efecto, estos 18 indicadores suman con respecto al total, un 66.6%. No obstante, en esta investigación los 18 indicadores serán el 100% para los fines correspondientes. Así, un indicador tiene el valor del 5,5%. Ahora, si se asigna este porcentaje (5,5%) a cada

valor (A, B y C) teniendo en cuenta que son tres posibilidades (5.5/3), se obtienen lo siguiente. El valor C (nivel 2) equivaldría al 5, 5 %; el valor B (nivel 1) equivaldría al 3.7% y el valor A (nivel 0) equivaldría al 1.85%.

Ahora bien, si se aplica estos porcentajes a la suma total de indicadores de contenido y estructura para la editorial se obtiene lo siguiente. Si Corefo muestra 12 indicadores en el valor C (nivel 2) y cada indicador equivale al 5, 55%, se obtiene un valor de 66. 6%, (a partir de la fórmula: $12 \times 5.55\%$). Norma, por su parte, que muestra 8 indicadores de estructura y contenido en el valor C (nivel 2) obtiene un porcentaje de 44.4% ($8 \times 5.55\%$). Por tanto, con respecto al 100 % de los 18 indicadores empleados en esta investigación, Corefo alcanza el 66, 6% y Norma el 44, 4%.

Por otra parte, si Corefo muestra 6 indicadores en el valor B (nivel 1), el porcentaje se obtiene a partir de la multiplicación de estos 6 por el porcentaje asignado al valor B que es 3, 7%, con lo cual se obtiene 22, 2 %. Para el caso de Norma, se muestra 10 indicadores que multiplicados por el porcentaje del valor B se obtiene 37%. En efecto, Norma muestra mayor porcentaje con respecto al valor B, es decir, cumple con el puntaje mínimo aceptable apto para un texto escolar.

4.1.3.1. Describir el tratamiento pedagógico de contenido del texto escolar (Objetivo específico 1- Evaluación con la Matriz). Contenido (matriz de evaluación)

En relación con el objetivo específico 1, describir el tratamiento pedagógico de contenido del texto escolar del tercer grado de educación secundaria en el área de Comunicación de las editoriales: Comunicación, Corefo (2019) y Descubre Comunicación, Norma (2017), orientado con la guía de evaluación del OBNATE, los resultados consideran a la editorial Corefo en un 71.91% y la editorial Norma en un 68.13 %, esto significa que Corefo obtuvo el mayor puntaje en comparación con Norma.

Se evaluaron en función de los siguientes indicadores de la Matriz A:

- 1: El texto escolar presenta información y actividades para el desarrollo del 70% de las capacidades y conocimientos (contenidos temáticos) que el currículo nacional vigente establece para el grado y área curricular, considerando los temas relevantes
- 2: Promueve la comprensión de textos de distinto tipo a partir de las experiencias previas de los estudiantes y su relación con el contexto, incluyendo estrategias cognitivas y metacognitivas. Incluye orientaciones y

actividades para que el estudiante redacte textos de diferentes tipos con el fin de expresar lo que piensa, siente o desea comunicar, utilizando las reglas ortográficas y gramaticales para otorgar coherencia y corrección a los textos que produce.

- 3: Está redactado con un lenguaje adecuado para el alumno de 3ero de secundaria, con un discurso que es relevante, con oraciones y párrafos bien dosificados para facilitar la lectura. En cuanto al material en sí, emplea tipos de letra adecuado a la información que comunica, emplea un espaciado adecuado entre líneas de texto, tiene una buena paginación, entre otros.
- 7: Los contenidos en su mayoría son presentados de manera clara y precisa, con un lenguaje sencillo, comprensible para el estudiante y pertinente al grado al que pertenece.
- 8: El contenido del texto está dosificado con cierta jerarquía o grado de complejidad en la medida que se desarrolla, pero no esclarece o define términos complejos o lo hace parcialmente con algunos.
- 9: El lenguaje empleado en la mayor parte del texto guarda corrección lingüística, respetando las reglas de ortografía y gramática del idioma o lengua correspondiente, sin embargo, presenta pocos errores, que pueden ser superados con una fe de erratas.
- 10: Indica en un lugar diferente a la página de crédito que la editorial se hace responsable por el rigor académico del contenido del texto, y su correspondencia con los principios de la Educación que establece la Ley General de Educación.
- 11: El texto presenta las referencias bibliográficas, de internet u otras fuentes utilizadas para su elaboración.
- 12: El texto recomienda fuentes de información para ampliar o profundizar los conocimientos desarrollados en alguna unidad o capítulo.
- 13: El texto incluye una tabla de contenidos que presenta los conocimientos a desarrollar, pero sin el detalle adecuado y/o las páginas donde se ubican.
- 14: El texto está estructurado en unidades, capítulos u otras formas de organización, pero con una secuencia poco clara u ordenada.
- 16: Incluye contenidos, actividades o recursos diversos que facilitan la mayor parte de los siguientes procesos: recuperación de saberes previos, construcción de aprendizajes, transferencia o aplicación práctica de lo

aprendido y profundización o ampliación de los conocimientos.

17: En la mayor parte de unidades o capítulos presenta actividades para ser desarrolladas de manera individual, pero incluye pocas actividades grupales o en parejas, que promueven la interacción, comunicación y colaboración.

18: Presenta algunas actividades que promueven la indagación o la investigación o la producción creativa del estudiante

21: El texto incluye actividades de metacognición que le permiten al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, pero no mensajes que promuevan el esfuerzo constante para mejorar y valorar sus logros.
(Minedu,2011, pp.24-30).

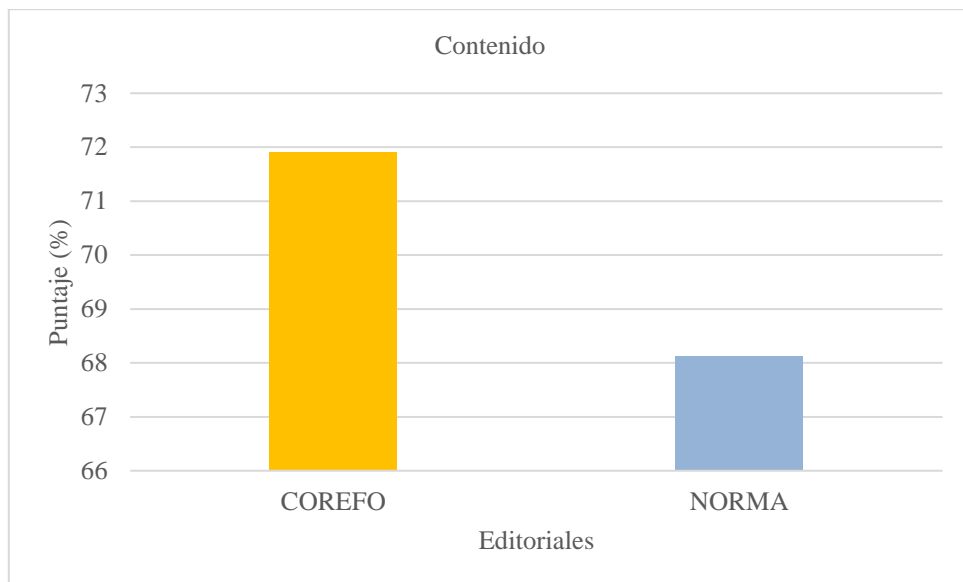


Figura 12. Contenido de los libros. Elaboración propia en base al objetivo específico 1 de la investigación

Interpretando la Figura 12 en porcentajes en cuanto a Contenido teniendo en cuenta que Corefo muestra 9 indicadores en el valor C y si este equivale al 5, 55%, se obtiene un porcentaje de 49, 95%. Y en cuanto al valor B que muestra 6 indicadores se obtiene el porcentaje 33,3%. El total de estos porcentajes (valores C y B) equivale al 72% en el caso de Corefo y para Norma siguiendo la misma metodología, se obtiene el porcentaje total equivalente del 68 %, tal como muestran las figuras.

4.1.3.2. Contenido (matriz adaptada de Zárate, 2010)

En esta segunda parte, continuando con el objetivo específico 1, a nivel de

contenido analizaremos los textos escolares guiándonos con las preguntas propuestas en el cuadro de la matriz adaptado de Zárte (2010) que evalúa la comprensión lectora.

Para fines de nuestra investigación, en la tabla 10 se contempla los siguientes temas encontrados en los textos escolares objetos de nuestro estudio.

Tabla 10. Temática de los libros de COREFO y NORMA

Temas	COREFO	NORMA	COREFO (%)	NORMA (%)
Sociales	7	8	26.9	25
Tecnológicos	4	6	15.4	18.8
Humanísticos	12	16	46.2	50
Medio ambiente	3	2	11.5	6.2
Total	26	32	100	100

Nota: Elaboración propia en base a la matriz adaptada de Zárte (2010)

Interpretación

En relación con el objetivo específico 1, la editorial Corefo desarrolla 26 textos que contiene 4 temas: sociales (aparece 7 veces), tecnológicos (aparece 4 veces), humanísticos (aparece 12 veces) y de medio ambiente (aparece 3 veces) que representa el 100%. Por su parte, la editorial Norma contiene 32 textos con 4 temas: sociales (aparece 8 veces), tecnológicos (aparece 6 veces), humanísticos (aparece 16 veces) y de medio ambiente (aparece 2 veces) que equivale al 100%.

Figura 13

Temas de los libros

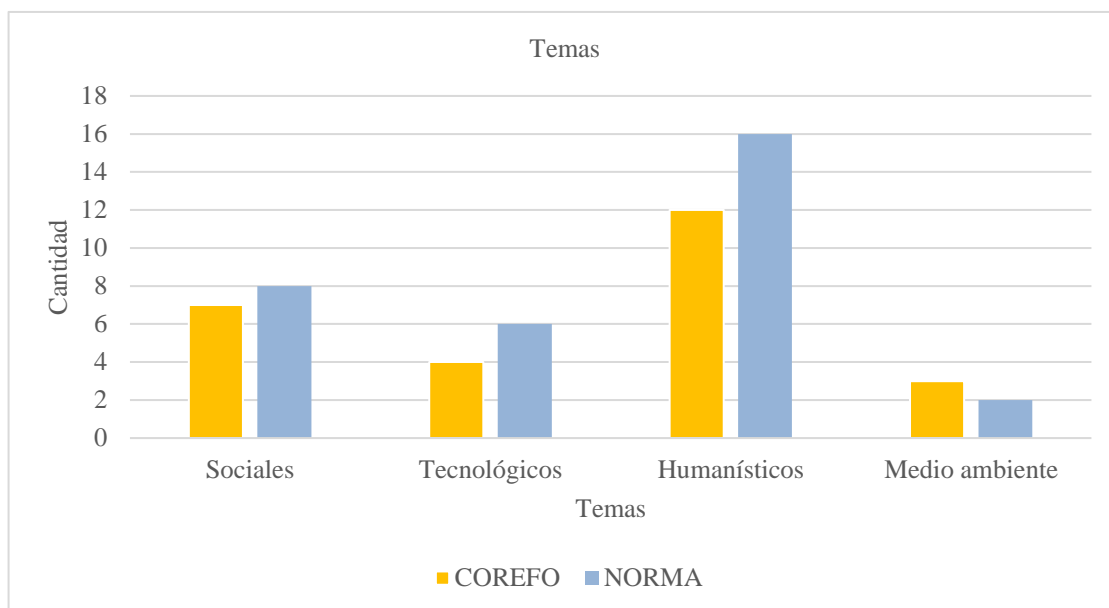


Figura 13. Tema de los libros.: Elaboración propia en base al objetivo específico 1 de la investigación

4.1.3.3. Conceptos literario y no literario (matriz de evaluación)

Continuando con el objetivo específico 1, tendremos en cuenta la siguiente especificación con respecto a los conceptos literario y no literario. Por texto literario comprendemos los textos vinculados específicamente con obras literarias, aunque no excluye su vinculación con otros temas. En cambio, con respecto a los textos no literarios, estos están vinculados en su mayoría a temas sociales, tecnológicos y de medio ambiente.

Tabla 11. Tipos de textos de COREFO y NORMA

Géneros	COREFO	NORMA	COREFO (%)	NORMA (%)
Literario	10	15	38.46	46.88
No Literario	16	17	64.54	53.13

Nota: Elaboración propia en base a la matriz de evaluación

Interpretación

Por tanto, la editorial Corefo del total de 26 textos (100%), contiene 10 con temas literarios equivalentes al 38, 46% y 16 con temas no literarios equivalentes al 61, 54%. Por su parte, Norma, de los 32 textos incluidos (100%), contiene 15 con temas literarios

equivalentes al 46, 88% y 17 con temas no literarios equivalentes al 53, 13%.

Figura 14

Tipos de texto de los libros

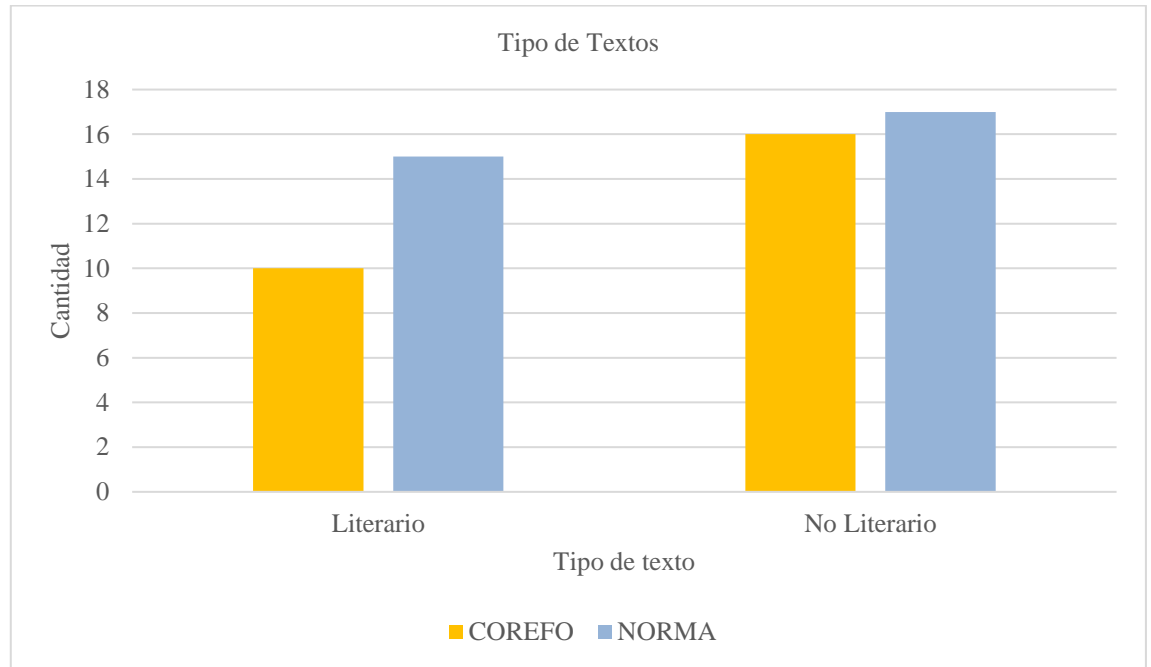


Figura 14. Tipos de textos de los libros. Elaboración propia en base al objetivo específico 1 de la investigación

4.1.3.4. Preguntas de comprensión lectora (matriz adaptada de Zárate, 2010)

Asimismo, y continuando con el mismo objetivo específico, se han obtenido los siguientes resultados con respecto al número de preguntas de comprensión lectora que contemplan los tres niveles: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico.

Tabla 12. Nivel de preguntas de los libros de COREFO y NORMA

Nivel de pregunta	COREFO	NORMA	COREFO (%)	NORMA (%)
Literal	16	47	42.73	39.02
Inferencial	14	36	32.73	34.15
Crítico	11	27	24.55	26.83
	41	110	100	100

Nota: Elaboración propia en base a la matriz adaptada de Zárate (2010)

Interpretación

Las editoriales Corefo y Norma cumplen con un porcentaje óptimo con respecto al nivel de las preguntas inferenciales que son claves para el desarrollo de la comprensión lectora. Además, se observa que el porcentaje de preguntas a nivel crítico complementan en cantidad a las del nivel inferencial, de modo que, la suma de ambas evidencias un buen planteamiento de preguntas que ayuden al estudiante a desarrollar la comprensión lectora.

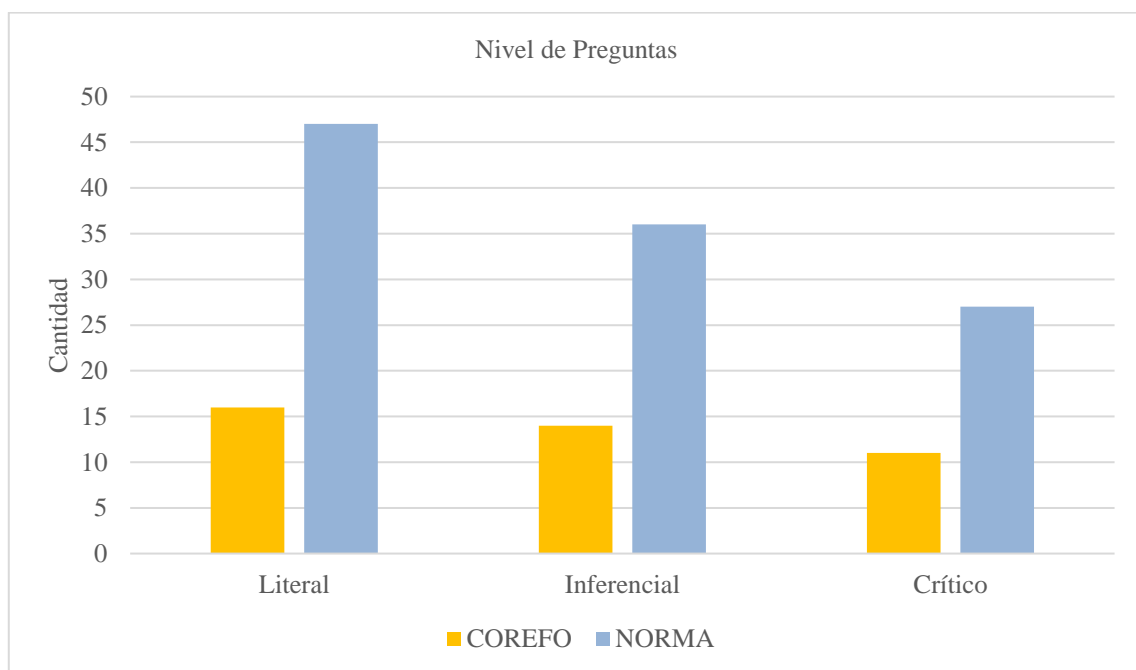


Figura 15. Nivel de preguntas de los libros. Elaboración propia en base al objetivo específico 1 de la investigación

4.1.3.5. Actividades (matriz de evaluación)

Tabla 13. Actividades de los libros de COREFO y NORMA

	COREFO	NORMA
Actividades		
Investigación	6	4
Metacognición	21	13
Trabajo Colaborativo	8	5
Total	35	27

Nota: Elaboración propia en base a la matriz de evaluación

Interpretación

Por otro lado, se observa que las actividades de los textos promueven la investigación, la metacognición y el trabajo colaborativo. Así, la editorial Corefo, de un total de 35 actividades, 21 se orientan a la actividad de la metacognición. Por su parte, Norma, de un total de 22, desarrolla 13 actividades vinculadas a la metacognición. Es importante señalar la importancia de la metacognición en el desarrollo de la comprensión lectora que en estos textos se evidencian un buen planteamiento de actividades.

Figura 16

Actividades para generar aprendizajes

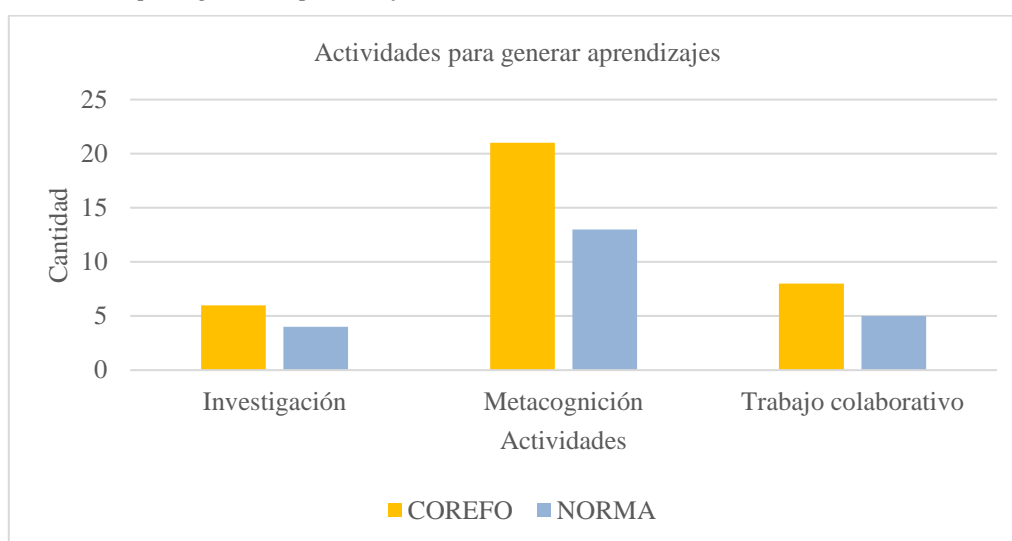


Figura 16. Actividades para generar aprendizajes. Elaboración propia en base al objetivo específico 1 de la investigación

4.1.4. Describir las características físicas y de formato de los textos escolares (Objetivo específico 2- Matriz de evaluación)

Características físicas y de formato (matriz de evaluación)

Tabla 14. Características físicas y de formato

NIVEL	CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y DE FORMATO	
	Corefo (Cantidad de indicadores)	Norma (Cantidad de indicadores)
C (Nivel 2)	3	1
B (Nivel 1)	0	2
Total	3	3

Nota: Elaborada en base a la matriz de evaluación

El cuadro muestra que la editorial Corefo contiene los 3 indicadores en el valor

C y si este equivale al 5, 55%, se obtiene un porcentaje de 16. 65%. Y en cuanto al valor B obtiene 0%, porque no muestra ningún indicador. Para el caso de la editorial Norma, se aprecia que con respecto al valor C, tiene un indicador por lo que obtiene un porcentaje de 5, 55% y en el valor B un porcentaje de 7, 32% que hace un total porcentual de 12, 87%. Por tanto, la editorial Corefo según los indicadores contemplados, esta presenta señalizaciones que ayudan al estudiante y docente a orientarse en el texto (íconos, colores, imágenes y otros símbolos, los textos son presentados con el tamaño y tipo de letra adecuado que facilita su lectura.

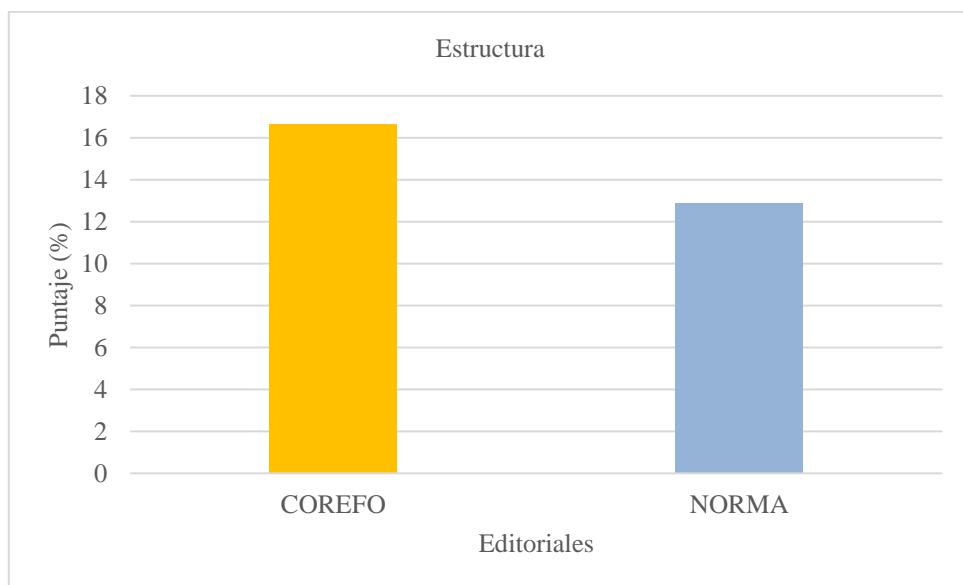


Figura 17. Estructura de los libros. Elaboración propia en base al objetivo específico 2 de la investigación

En relación con el objetivo específico 2, describir las características físicas y de formato de los textos escolares del tercer grado de educación secundaria en el área de Comunicación de las editoriales: Comunicación, Corefo (2019) y Descubre Comunicación, Norma (2017), orientado con la guía de evaluación del OBNATE, los resultados consideran a la editorial Corefo en un 16.65% y la editorial Norma en un 12.9 %, esto significa que Corefo obtuvo el mayor puntaje mínimo aceptable para ser elegido texto escolar. Se evaluaron en función de los siguientes indicadores de la Matriz A:

- 22: Presenta señalizaciones que ayudan al estudiante y docente a orientarse en el texto (íconos, colores, imágenes y otros símbolos).
- 23: Solo algunos contenidos son presentados con el tamaño y tipo de letra adecuado que facilita su lectura.

24: Algunas imágenes y gráficos no son lo suficientemente nítidas, o no tienen el tamaño adecuado, o no cumplen una función pedagógica en relación con el texto. (Minedu 2012, p. 31)

4.1.4.1. Características físicas y de formato (matriz adaptada de Zárate, 2010)

En esta segunda parte, continuando con el objetivo específico 2, a nivel de características físicas y de formato analizaremos los textos escolares guiándonos con las preguntas propuestas en el cuadro de la matriz adaptada de Zárate (2010) que evalúa la comprensión lectora.

Tabla 15. Estructura de los libros de COREFO y NORMA

Estructura	COREFO	NORMA	COREFO (%)	NORMA (%)
Iconos/Símbolos	81	155	35.84	60.78
Imágenes	145	100	64.16	39.22
Total	226	255	100	100

Nota: Elaboración propia en base a la matriz adaptada de Zárate (2010)

En relación con la descripción de las características físicas y de formato de los textos escolares del tercer grado de educación secundaria en el área de Comunicación de la editorial Corefo (2019) y Descubre Comunicación, Norma (2017), la editorial Corefo contiene un total de 226 (100%) señalizaciones para facilitar la lectura, del cual se desglosan 81 íconos y símbolos (equivalente al 35, 84%) y 145 imágenes (equivalentes al 64, 16%). En cambio, Norma, contiene un total de 255 señalizaciones (100%) de las cuales se desglosan 155 íconos y símbolos (equivalentes al 60.78%) y 100 imágenes (equivalentes al 39, 22%). Por tanto, la editorial Norma tiene mayores íconos, símbolos e imágenes.

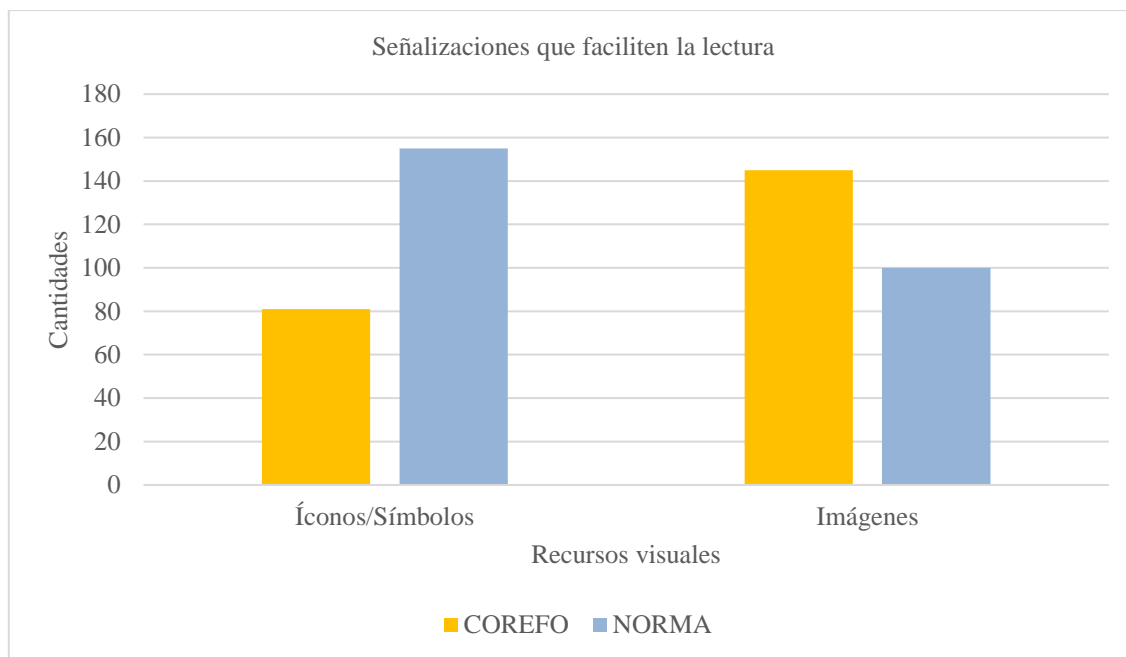


Figura 18. Señalizaciones que faciliten la lectura. Elaboración propia en base al objetivo específico 2 de la investigación

4.2 Discusión de Resultados del Análisis de los Textos Escolares del Área de Comunicación

Los resultados se obtuvieron mediante los indicadores señalados en la guía nacional de textos escolares (OBNATE) como paso previo para saber si los textos escolares de Comunicación de la editorial Corefo (2019) y Descubre Comunicación de la editorial Norma (2017) cumplen con el requerimiento del puntaje mínimo para incluirlos como herramienta textual en la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”.

En cuanto al contenido, que es parte del Objetivo 1, que es parte sustancial de esta investigación, se ha observado un buen manejo de actividades, una buena organización de los temas que en su mayoría son temas literarios. Lo cual corrobora Roldán, Zanabria, De la Cruz y Menacho (2018), quienes investigaron sobre la actitud hacia los textos escolares y comprensión lectora, demostrando que si hay una correlación media significativa entre la dimensión afectiva y la comprensión lectora que confirma el hecho de que un buen libro es apreciado por los alumnos.

Asimismo, y esto es clave, los temas están vinculados con las exigencias de los temas prescritos por el Currículo Nacional. Los contenidos presentados son adecuados para el grado y, además, las actividades metacognitivas aportan al desarrollo de la

comprensión lectora expresadas con un lenguaje claro y sencillo. Con lo que coincide Bermúdez (2019) quien halló que los textos escolares desarrollados de acuerdo a los lineamientos curriculares tienen recursos didácticos que facilitan la enseñanza,

Otro detalle importante es la organización del libro y sus divisiones en capítulos concatenados. Finalmente, las actividades en los textos orientan a los estudiantes a una toma de postura en cuanto a su autoevaluación. Que coincide con Ferrín y Caro (2020), quienes hicieron una investigación sobre la competencia lectora según el modelo PISA 2015, con lo que demostraron que la lectura debe ser dinámica, por lo que el propio lector es el protagonista de ello, de manera que el estudiante puede autoevaluarse.

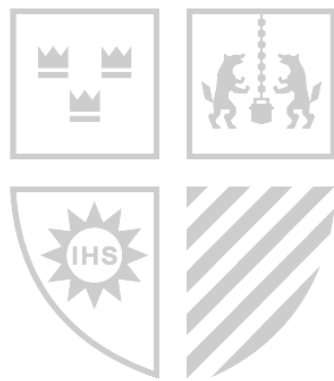
Por otro lado, la estructura física estudiada bajo el objetivo específico 2, ambas editoriales muestran un mínimo indispensable de características presentes en un buen texto escolar, por ejemplo, las señalizaciones, íconos, imágenes. Es interesante mencionar que ambas tienen una buena presentación en la carátula, el papel es resistente, una buena encuadernación y de calidad.

En suma, y concluyendo con el objetivo específico 3, “evaluar tanto el tratamiento pedagógico de contenido como las características físicas y de formato en los textos escolares de tercero de secundaria del área de comunicación en consonancia con la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”, los dos textos analizados organizan el contenido y la estructura de manera óptima y esto contribuye al desarrollo de la competencia. Cada editorial, tanto Corefo como Norma, contienen características propias para la elaboración y presentación de sus textos. En ese sentido, y coincidiendo con Bermúdez (2019) los libros de ambas editoriales cumplen satisfactoriamente en ser recursos didácticos útiles para el desarrollo de la competencia lectora.

CONCLUSIONES

- En referencia al objetivo general la valoración del tratamiento pedagógico de contenido y características físicas y de formato se puede concluir que la editorial Corefo es moderadamente favorable porque todas las categorías evaluadas determinan una mayor puntuación de 88.56%, con respecto a la editorial Normal de acuerdo con el nivel de logro 1. Es decir, el libro de texto de la editorial Corefo cumple con el puntaje mínimo aceptable para ser elegido un texto escolar. Esto incluye que el texto de Corefo presenta un mínimo de actividades de acuerdo con los contenidos temáticos propuestos por el Currículo Nacional. Asimismo, las actividades incluyen estrategias metacognitivas para que el estudiante redacte un texto. El lenguaje se presenta de manera clara y sencilla, los contenidos están dosificados para el grado de estudiante. En cuanto al lenguaje empleado, se respetan las reglas de ortografía. Las actividades colaborativas promueven que los estudiantes se introduzcan a la indagación de temas. La editorial en los créditos se hace responsable del contenido de este.
- Con respecto al objetivo específico 1, se estableció que el texto escolar de la editorial Corefo distribuye y dosifica mejor la cantidad de textos y actividades, empleando un lenguaje claro y ordenado.
- Con respecto al objetivo específico 2, se llegó a la conclusión que las características físicas y de formato de la editorial Corefo se encuentran mejor organizadas en cuanto a la distribución de las imágenes, íconos, tipografía, letras y señalizaciones. Se pudo observar que el texto escolar Norma también está comprendido con los requerimientos mínimos aceptables.
- Con relación al objetivo específico 3, se concluyó que el texto escolar de tercer grado de secundaria de la editorial Norma presentó menores criterios de valoración respecto al texto de Corefo. Esto es debido a que la presentación formal del texto muestra ciertas debilidades en cuanto a la estructura física y de formato. Sin embargo, la editorial Norma propone por lo general preguntas orientadas al nivel inferencial y

crítico cumpliendo con las actividades para el desarrollo de la comprensión lectora.
Por otro lado, la editorial Corefo sugiere preguntas más literales.



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

RECOMENDACIONES

- Que los colegios privados evalúen constantemente los textos escolares del área de comunicación por medio de un grupo de docentes de la misma institución. Para ello deberán guiarse de la Guía Metodológica para la elección de los textos escolares (OBNATE).
- Que los docentes desarrollen la competencia lectora enfocándose especialmente en el nivel de lectura que comprenda las preguntas inferenciales. Puesto que es el nivel que mejor prepara al estudiante para el desarrollo de la comprensión de textos, pues supone el desarrollo del nivel literal y se aproxima al nivel crítico.
- Que se promueva la investigación universitaria (tesinas, monografías, ensayos, etc.) sobre los textos escolares y sus usos para el desarrollo de la competencia lectora.
- Que las decisiones para emplear los textos de alguna editorial se sustenten a partir de los resultados a nivel óptimo y no a partir de un puntaje mínimo.

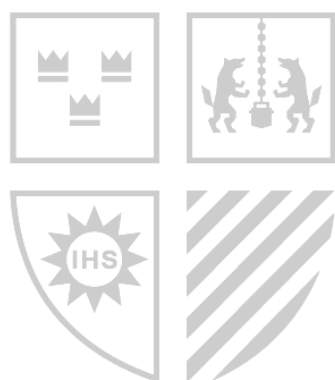
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barja, I. y Sanabria, M. (2010). *Evaluación de textos escolares del área de Comunicación del nivel secundario en la ciudad de Huancayo*. Huancayo: Universidad Nacional del centro del Perú.
- Bermúdez, J., Bolaños, D., y Villate, M. (2019). *La enseñanza de la lectura: una mirada desde el dispositivo pedagógico en textos escolares de primer ciclo de básica primaria*. [Trabajo de pregrado]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cáceres, A., Donoso, P., Guzmán J., (2012). *Comprensión Lectora “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2”* [Tesis]. Santiago: Universidad de Chile.
- Cárdenas, B., y Guamán, L. (2013). *La comprensión lectora y su incidencia en el desarrollo del pensamiento reflexivo en las niñas del tercero y cuarto año de educación básica de la unidad educativa "María Auxiliadora" año lectivo 2012-2013*. Tesis de Licenciatura. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010) *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. UNED- Pearson Prentice Hall.
- Castro, H. (2008) *Propuesta de textos escolares desde un enfoque conceptual, integrado y problematizador*. [Tesis de Maestría]. Editorial CLACSO.
- Cubo de Severino, L. (2012). *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Editorial Comunicarte–Lengua y Discurso–Córdoba.
- Cuevas-Cerveró, A., y Vives-Gràcia, J. (2005). *La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información*. In Anales de documentación (No. 8, pp. 51-70). Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia (Spain).
- Cuñachi Duire, G. A., y Leyva Tejada, G. J. (2018). *Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate-Vitarte año 2015*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Chunga-Patiño, L. (2015) *Valoración del texto escolar de historia, geografía y economía de cuarto grado de secundaria utilizado en instituciones educativas públicas de Piura*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Piura.

- Cuevas, A. y Vives, J. (2005) *La Competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información*. Revista Anales de Documentación, 8, (51), 51-70.
- De la Educación, O. P. (2013). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*. OCDE-Santillana.
- Del Mastro, V. y Bolaños, H. (1992). *Los Textos escolares en relación a la axiología de los centros educativos*. Educación, 1, 85-94.
- Del Valle, J. y Fernández, M. (2016) *Cómo iniciarse en la investigación académica: una guía práctica*. Lima. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fernández, M. y Caballero, P. (2017). *El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(1), 201-217.
- Ferrín López, P. y Caro Valverde, M. T. (2020) Competencia lectora y alfabetización digital: reflexiones educativas sobre la evolución del modelo Pisa. En: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/87598/1/COMPETENCIA%20LECTORA%20Y%20ALFABETIZACION%20DIGITAL.%20REFLEXIONES%20EDUCATIVAS%20SOBRE%20LA%20EVOLUCION%20DEL%20MODELO%20PISA.pdf>
- Gómez, M. (2016) *El libro de texto escolar: espacios, lectura, hábitos digitales y recepción*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. 20, (1), 33-47.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill.
- Indecopi (2015). *Sanción a la distorsión del proceso de selección de textos escolares: sala especializada en protección al consumidor del Indecopi contra Santillana. Casos editoriales*. Revista Forseti. ISSN 2312-3583.
Recuperado de <http://forseti.pe/revista/forseti/articulo/sancion-a-la-distorsion-del-proceso-de-seleccion-de-textos-escolares-sala-especializada-en-proteccion-al-consumidor-del-indecopi-contrasantillana-casos-editoriales>
- Lizana Chacchi, C. S. (2018). *Fundamentos teóricos y didácticos del área de comunicación*. Examen de Suficiencia Profesional. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Ministerio de Educación del Perú (2012). *OBNATE. Guía metodológica para la selección de textos escolares en instituciones educativas privadas*.
- Ministerio de Educación del Perú (2013) ¿Qué es OBNATE?
<http://www.obnate.minedu.gob.pe/FormObnate.aspx>
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Memoria Institucional 2012-2013*.

- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Marco Curricular Nacional. Propuesta para el diálogo*. 2014.
- Ministerio de Educación del Perú (2015). *Reformas Educativas: Una mirada a las estructuras orgánicas de los sistemas educativos de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, España, Guatemala, Finlandia, México*. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2015). *Reglamento de organización y Funciones*.
- Ministerio de Educación del Perú (2016) *Currículo Nacional de la Educación Básica, Ministerio de Educación del Perú*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*.
- Ministerio de Educación del Perú (2018). *Resultados de la ECE 2018*.
- Monroy, J., & Gómez, B. E. (2009). *Comprensión lectora*. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 6(16), 37-42.
- OBNATE (2013). *Guía metodológica para facilitar la selección de textos escolares en Instituciones Educativas Privadas*. Minedu.
- Pablo, F. (20 de agosto de 2019). *Es "anticonstitucional" el proyecto de vigilancia de textos escolares y "resta autoridad" al Minedu*. RPP noticias. <https://rpp.pe/politica/gobierno/flor-pablo-es-anticonstitucional-el-proyecto-de-vigilancia-de-textos-escolares-y-resta-autoridad-al-ministerio-de-educacion-noticia-1215436>
- Pimienta, J. (2008) *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson Prentice Hall.
- Ramírez S., A. (2018). *Plan de estrategias para fortalecer la competencia lee diversos tipos de textos en estudiantes de la institución educativa pública N° 10986*. Trabajo Académico para optar el Título Profesional de Segunda Especialidad. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Robles Ortiz, Elmer (2011) "Los Textos escolares de historia del Perú: hechos iniciales de la Invasión y Conquista". Nova et Vetera. Temas de Derechos Humanos, 20, 63, enero-diciembre, pp. 55-78.
- Roldán, Ó., Zanabria, W., De la Cruz, M., y Menacho, N. (2018). *La actitud hacia los textos escolares y comprensión lectora en los estudiantes del 3° grado de educación secundaria de la institución educativa Gran Mariscal Toribio de Luzuriaga de Huaraz, 2017*. [Trabajo de grado]. Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo".
- Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales de la Universidad Central del Ecuador* Vol.1, No. 377 pp163-179.

- Romero, N. (2015) *El libro de texto como objeto de prácticas de editores y docentes*. Foro de Educación, 13 (19), 357-379.
- Soaje, R. (2018). Textos escolares: consideraciones didácticas. *Educación y Educadores*, 21, 1, pp. 73-92.
- Solé, I. (2011). *Competencia lectora y Aprendizaje*. Monográfico, 24, 43-61.
- Stevenson, A. (2003). *El texto escolar: un material curricular al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje*. Revista Educación, 12 (22), 77-98.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Ecoe Ediciones.
- Torres, Y. y Moreno, R. (2008). *El texto escolar, evolución e influencias*. Laurus, 14 (27), 53-75.
- Vargas, M. (2008) *Diseño Curricular por Competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
- Velásquez, D. y López, R. (2015). *El texto escolar: investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá*. [Tesis de Maestría]. CLACSO.
- Velásquez, J. (2018) *Análisis de la calidad del texto escolar del primer grado de educación secundaria en el área de HGE utilizados en colegios públicos de Piura*. Universidad de Piura.
- Vidal, J. (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. CSIC. Salamanca.
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Pompeu Fabra.
- Zarzosa Rosas, S. M. (2003). *El Programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Zebadúa Valencia, M. D. L., y García Palacios, E. (2012). *Como enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. Universidad Autónoma de México.



ANEXOS

UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

ANEXO 1: MATRIZ DE DIMENSIONES

Matriz de dimensiones variables, e indicadores

Pregunta de investigación: ¿Cómo es el tratamiento pedagógico de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos” en los textos escolares de los colegios privados del tercer grado de secundaria del área de Comunicación?				
Objetivo General: Evaluar el tratamiento pedagógico de contenido y características físicas y de formato relacionados con la comprensión lectora presentes los textos escolares y en consonancia con el desarrollo de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna” de los libros de 3er grado de Secundaria del área de Comunicación de la Editorial Corefo y Descubre Comunicación de la Editorial Norma.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	DIMENSIONES	Indicador	Instrumento
<ul style="list-style-type: none"> • Describir el tratamiento pedagógico de contenido del texto escolar del tercer grado de secundaria en el área de comunicación de la Editorial Corefo (2019) y Descubre Comunicación de la Editorial Norma (2017). 	<p>Contenido de los libros de textos de tercero de secundaria.</p>	<p>Alineamiento al enfoque por competencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alineamiento al currículo • Claridad conceptual. • Gradualidad • Lenguaje empleado. • Rigor académico • Fuentes explícitas. • Referencias a fuentes de internet actualizadas. • Profundización de conocimientos. • Organización de las unidades. 	<p>Matriz A, Ficha de evaluación pedagógica MINEDU (2016)</p>
		<p>Desarrollo de la metodología</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para generar aprendizajes. • Actividades para el trabajo colaborativo. • Actividades de investigación. • Actividades de evaluación y metacognición. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Describir las características físicas y de formato de los textos escolares del tercer grado de secundaria en 	<p>Estructura de los libros de textos de tercero de secundaria.</p>	<p>Cualidades y características físicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Señalizaciones que facilitan la lectura al estudiante y docente. • Tipo de fuente adecuado al nivel y grado. 	

<p>el área de comunicación de la Editorial Corefo (2019) y Descubre Comunicación de la Editorial Norma (2017)</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes y gráficos de alta resolución que cumplen función pedagógica. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar tanto el tratamiento pedagógico de contenido como las características físicas y de formato en los textos escolares de tercer grado de secundaria en el área de comunicación de la Editorial Norma (2017) y Descubre Comunicación de la Editorial Norma (2017) con la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna” 	<ul style="list-style-type: none"> • Contenido de los libros de textos de tercero de secundaria. • Estructura de los libros de textos de tercero de secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alineamiento al enfoque por competencias. • Desarrollo de la metodología. • Cualidades y características físicas. 	<p>Para contenido: Los indicadores: 1,2,3, 7,8,9,10, 11,12,13,14,16,17,18,21 Para estructura: Los indicadores: 22,23 y 24</p>	<p>Matriz A de la Guía metodológica para facilitar la selección de los textos escolares en Instituciones educativas privadas.</p>

Nota: Elaboración en base a la Guía OBNATE

ANEXO 2: MATRIZ A

MATRIZ B - SECUNDARIA				
INDICADORES SOBRE ENFOQUE PEDAGÓGICO DEL ÁREA CURRICULAR, SEGÚN NIVELES DE LOGRO				
NIVEL	EDUCACIÓN SECUNDARIA			
ÁREA CURRICULAR	INDICADORES DE CALIDAD	NIVEL 0 No cumple con el indicador	NIVEL 1 Cumple parcialmente	NIVEL 2 Cumple totalmente
COMUNICACIÓN	Promueve la comprensión de textos de distinto tipo a partir de las experiencias previas de los estudiantes y su relación con el contexto, incluyendo estrategias cognitivas y meta cognitivas	0 puntos	1.5 puntos	2.5 puntos
	Incluye orientaciones y actividades para que el estudiante redacte textos de diferentes tipo con el fin de expresar lo que piensa, siente o desea comunicar, utilizando las reglas ortográficas y gramaticales para otorgar coherencia y corrección a los textos que produce.	0 puntos	1.5 puntos	2.5 puntos



de Montoya

ANEXO 3: MATRIZ B

MATRIZ A			
CRITERIOS PEDAGÓGICOS E INDICADORES DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES, SEGÚN NIVELES DE LOGRO			
CRITERIOS PEDAGÓGICOS E INDICADORES DE CALIDAD	NIVELES DE LOGRO DEL INDICADOR		
	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2
CRITERIO PEDAGÓGICO: Alineamiento al currículo y enfoque pedagógico Los contenidos y tratamiento pedagógico deben estar alineados con el Currículo Nacional y ser apropiados para el grado escolar y enfoque pedagógico del área curricular			
Indicador N° 1 El texto escolar presenta información y actividades para el desarrollo de un mínimo del 70% de las capacidades y conocimientos (contenidos temáticos) que el currículo nacional vigente establece para el grado y área curricular, considerando los temas relevantes.	El texto escolar presenta información y actividades para el desarrollo de menos del 70% de las capacidades y conocimientos (contenidos temáticos) que el currículo nacional vigente establece para el grado y área curricular, considerando los temas relevantes.	El texto escolar presenta información y actividades para el desarrollo del 70% de las capacidades y conocimientos (contenidos temáticos) que el Currículo nacional vigente establece para el grado y área curricular, considerando los temas relevantes.	El texto escolar presenta información y actividades para el desarrollo de más del 70% de las capacidades y conocimientos (contenidos temáticos) que el currículo nacional vigente establece para el grado y área curricular, considerando los temas relevantes.
Puntaje:	Descalificado	2 puntos	4 puntos
Indicadores N° 2 y 3: Revisar Matriz de indicadores sobre enfoque pedagógico del área.	---	---	---
CRITERIO PEDAGÓGICO: Contenidos La información contenida debe presentar claridad conceptual y precisión, estar explicada con una estructura sintáctica sencilla, adecuadamente dosificada, articulada y jerarquizada, considerando una paulatina graduación de complejidad, y esclareciendo o definiendo términos complejos para asegurar su comprensión			

Indicador N° 7 Los contenidos son presentados de manera clara y precisa, con un lenguaje sencillo, comprensible para el estudiante y pertinente al grado al que pertenece.	Los contenidos son presentados de manera poco clara e imprecisa, usan lenguaje no comprensible para el estudiante y grado al que pertenece.	Los contenidos en su mayoría son presentados de manera clara y precisa, con un lenguaje sencillo, comprensible para el estudiante y pertinente al grado al que pertenece	Los contenidos en todo el material son presentados de manera clara y precisa, con un lenguaje sencillo, comprensible para el estudiante y pertinente al grado al que pertenece.
Puntaje	0 puntos	1.5 puntos	3 puntos
Indicador N° 8 El contenido del texto está adecuadamente dosificado, jerarquizado y considera una paulatina graduación de complejidad, esclareciendo o definiendo términos complejos para facilitar su comprensión.	El contenido del texto no tiene una dosificación, no se nota jerarquización de temas y no se respeta una graduación en la complejidad de los términos.	El contenido del texto está dosificado con cierta jerarquía o grado de complejidad en la medida que se desarrolla, pero no esclarece o define términos complejos, o lo ha-ce parcialmente con algunos.	El contenido del texto está adecuadamente dosificado, jerarquizado y considera una paulatina graduación de complejidad, esclareciendo o definiendo términos complejos para facilitar su comprensión.
Puntaje	0 puntos	2 puntos	4 puntos
Indicador N° 9 El lenguaje empleado guarda corrección lingüística, respetando las reglas de ortografía y gramática del idioma o lengua correspondiente.	El lenguaje empleado no guarda corrección lingüística, y presenta faltas ortográficas y/o gramaticales en varias partes del texto.	El lenguaje empleado en la mayor parte del texto guarda corrección lingüística, respetando las reglas de ortografía y gramática del idioma o lengua correspondiente, sin embargo, presenta pocos errores, que pueden ser superados con una fe de erratas.	El lenguaje empleado guarda corrección lingüística, respetando las reglas de ortografía y gramática del idioma o lengua correspondiente.
Puntaje	Descalificado	2 puntos	4 puntos
CRITERIO PEDAGÓGICO: Contenidos			
Debe presentar información con rigor académico y acorde a los principios de la educación nacional, así como explicitar las fuentes consultadas.			
Indicador N° 10 Indica en la página de créditos que la editorial se hace responsable por el rigor académico del contenido del texto, y su correspondencia con los principios de la Educación que establece la Ley General de Educación.	No indica que la editorial se hace responsable por el rigor académico del contenido del texto, y su correspondencia con los principios de la Educación que establece la Ley General de Educación.	Indica en un lugar diferente a la página de crédito que la editorial se hace responsable por el rigor académico del contenido del texto, y su correspondencia con los principios de la Educación que establece la Ley General de Educación.	Indica en la página de créditos que la editorial se hace responsable por el rigor académico del contenido del texto, y su correspondencia con los principios de la Educación que establece la Ley General de Educación.
Puntaje	0 puntos	1.5 puntos	3 puntos

Indicador N° 11 El texto presenta las referencias bibliográficas, de internet u otras fuentes utilizadas para su elaboración.	El texto no presenta ninguna referencia bibliográfica, de internet u otras fuentes utilizadas para su elaboración		El texto presenta las referencias bibliográficas, de internet u otras fuentes utilizadas para su elaboración
Puntaje	0 puntos		4 puntos
Indicador N° 12 El texto recomienda fuentes de información para ampliar o profundizar los conocimientos desarrollados en las unidades o capítulos.	El texto no recomienda fuentes de información para ampliar o profundizar los conocimientos desarrollados en las unidades o capítulos.	El texto recomienda fuentes de información para ampliar o profundizar los conocimientos desarrollados en alguna unidad o capítulo	El texto recomienda fuentes de información para ampliar o profundizar los conocimientos desarrollados en las unidades o capítulos.
Puntaje	0 puntos	2.5 puntos	5 puntos
CRITERIO PEDAGÓGICO: Tratamiento Pedagógico El texto debe señalar los contenidos a desarrollar y estar estructurado en capítulos o unidades secuenciadas, que se inician informando a los estudiantes sobre los aprendizajes esperados.			
Indicador N° 13 Incluye una tabla de contenidos detallada y comprensible que presenta como mínimo los conocimientos a desarrollar en cada unidad y las páginas donde se ubican.	El texto no incluye una tabla de contenidos detallada y comprensible que presenta como mínimo los conocimientos a desarrollar en cada unidad y las páginas donde se ubican.	El texto incluye una tabla de contenidos que presenta los conocimientos a desarrollar, pero sin el detalle adecuado y/o las páginas donde se ubican.	El texto incluye una tabla de contenidos detallada y comprensible que presenta como mínimo los conocimientos a desarrollar en cada unidad y las páginas donde se ubican.
Puntaje	0 puntos	2 puntos	4 puntos
Indicador N° 14 El texto está estructurado en unidades, capítulos u otras formas fácilmente identificables de organización, que muestran una secuencia clara y ordenada.	El texto no se encuentra estructurado en unidades, capítulos u otras formas fácilmente identificables de organización, que muestren una secuencia clara y ordenada.	El texto está estructurado en unidades, capítulos u otras formas de organización, pero con una secuencia poco clara u ordenada.	El texto está estructurado en unidades, capítulos u otras formas fácilmente identificables de organización, que muestran una secuencia clara y ordenada.
Puntaje	0 puntos	2 puntos	5 puntos
CRITERIO PEDAGÓGICO: Tratamiento Pedagógico El texto debe plantear una estructura, contenidos y actividades que faciliten el procesamiento de los nuevos aprendizajes, la recuperación de lo aprendido, su transferencia, aplicación práctica, relación de conocimientos, ampliación o profundización, a partir de la resolución de problemas, análisis de casos, y otras estrategias afines.			
Indicador N° 16 Incluye contenidos,	No incluye contenidos, actividades o recursos	Incluye contenidos, actividades o recursos	Incluye contenidos, actividades o recursos

actividades o recursos diversos que facilitan la recuperación de saberes previos, la construcción de aprendizajes, la transferencia o aplicación práctica de lo aprendido y la profundización o ampliación de los conocimientos.	diversos que facilitan la recuperación de saberes previos, la construcción de aprendizajes, la transferencia o aplicación práctica de lo aprendido y la profundización o ampliación de los conocimientos.	diversos que facilitan la mayor parte de los siguientes procesos: recuperación de saberes previos, construcción de aprendizajes, transferencia o aplicación práctica de lo aprendido y profundización o ampliación de los conocimientos.	diversos que facilitan la recuperación de saberes previos, la construcción de aprendizajes, la transferencia o aplicación práctica de lo aprendido y la profundización o ampliación de los conocimientos.
Puntaje	0 puntos	2 puntos	4 puntos
CRITERIO PEDAGÓGICO: Tratamiento Pedagógico			
El texto debe promover el aprendizaje autónomo, reflexivo, interactivo y colaborativo, que ofrezca oportunidades para la producción creativa, indagación o investigación, el uso efectivo de la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.			
Indicador N° 17 Presenta actividades para ser desarrolladas de manera individual, así como grupal o en parejas, que promueven el aprendizaje autónomo de los estudiantes, así como la interacción, comunicación y colaboración.	No presenta actividades para ser desarrolladas de manera individual, así como grupal o en parejas, que promueven el aprendizaje autónomo de los estudiantes, así como la interacción, comunicación y colaboración.	En la mayor parte de unidades o capítulos presenta actividades para ser desarrolladas de manera individual, pero incluye pocas actividades grupales o en parejas, que promueven la interacción, comunicación y colaboración.	Presenta actividades para ser desarrolladas de manera individual, así como grupal o en parejas, que promueven el aprendizaje autónomo de los estudiantes, así como la interacción, comunicación y colaboración.
Puntaje	0 puntos	1.5 puntos	3 puntos
Indicador N° 18 Presenta actividades que promueven la indagación, investigación o producción creativa del estudiante.	No presenta actividades que promueven la indagación, investigación o producción creativa del estudiante.	Presenta algunas actividades que promueven la indagación o la investigación o la producción creativa del estudiante	Presenta actividades que promueven la indagación, investigación o producción creativa del estudiante
Puntaje	0 puntos	2 puntos	4 puntos
CRITERIO PEDAGÓGICO: Tratamiento Pedagógico			
El texto debe permitir al alumno conocer el nivel de logro de aprendizajes en el que se encuentra , facilitar la metacognición y promover el esfuerzo para mejorar y valorar sus logros.			
Indicador N° 21 El texto incluye actividades de metacognición que le permiten al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, y promueven el	El texto no incluye actividades de metacognición que permitan al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, y promuevan el esfuerzo constante para	El texto incluye actividades de metacognición que le permiten al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, pero no mensajes que promuevan el esfuerzo	El texto incluye actividades de metacognición que le permiten al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, y promueven el esfuerzo constante para mejorar y

esfuerzo constante para mejorar y valorar sus logros.	mejorar y valorar sus logros.	constante para mejorar y valorar sus logros.	valorar sus logros.
Puntaje	0 puntos	2 puntos	4 puntos
CRITERIO PEDAGÓGICO: Características físicas y formato			
El diseño gráfico debe potenciar las funciones educativas del libro de texto, facilitando su uso por parte de los alumnos y aportando a la comprensión de las actividades y contenidos			
Indicador N° 22 Presenta señalizaciones que ayudan al estudiante y docente a orientarse en el texto (íconos, colores, imágenes y otros símbolos).	El texto no presenta señalizaciones que ayuden al estudiante y docente a orientarse en el texto.		Presenta señalizaciones que ayudan al estudiante y docente a orientarse en el texto (íconos, colores, imágenes y otros símbolos).
Puntaje	0 puntos		3 puntos
Indicador N° 23 El tamaño y tipo de letra empleada facilita su lectura; los contenidos principales están escritos en tamaño de letra adecuado al nivel y grado.	El tamaño y tipo de letra empleados dificulta su lectura; los contenidos principales están escritos en tamaño de letra no adecuados al nivel y grado.	Solo algunos contenidos son presentados con el tamaño y tipo de letra adecuado que facilita su lectura.	El tamaño y tipo de letra empleada facilita su lectura; los contenidos principales están escritos en tamaño de letra adecuado al nivel y grado.
Puntaje	0 puntos	1.5 puntos	3 puntos
Indicador N° 24 Las imágenes y gráficos son nítidas, de alta resolución, tamaño adecuado y además cumplen una función pedagógica en relación con el texto –no solo estética- estando vinculadas a la información o actividades propuestas (motivación, organización o complemento de información, u otras).	Las imágenes y gráficos en la mayor parte del texto no son nítidas, de alta resolución, ni tamaño adecuado, o no se encuentran vinculadas a la información o actividades propuestas (motivación, organización o complemento de información, u otras).	Algunas imágenes y gráficos no son lo suficientemente nítidas, o no tienen el tamaño adecuado, o no cumplen una función pedagógica en relación con el texto.	Las imágenes y gráficos son nítidas, de alta resolución, tamaño adecuado y además cumplen una función pedagógica en relación con el texto –no solo estética- estando vinculadas a la información o actividades propuestas (motivación, organización o complemento de información, u otras).
Puntaje	0 puntos	1.5 puntos	3 puntos


ANEXO 4: INSTRUMENTO DE ANÁLISIS CUALITATIVO

El siguiente cuadro ha sido adaptado de la concepción metodológica realizada por Adolfo Zárate Pérez, y las preguntas giran en torno a la comprensión lectora y se utilizan para hacer un análisis inferencial de los contenidos de los libros.

La siguiente tabla es una adaptación de la tabla de Zárate (2010)

Procedimiento de Análisis de la Comprensión lectora

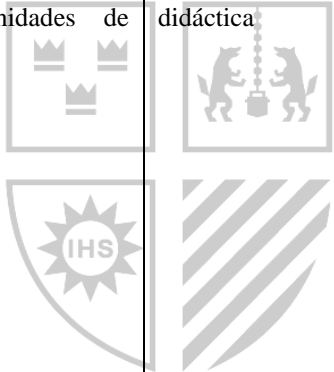
Aspecto	Análisis de estructura y contenido	Preguntas de investigación	Procedimiento
<p>1. Descripción del tratamiento pedagógico de contenido del texto escolar.</p> <p>Mediante análisis de comprensión lectora y análisis cuantitativo lo preguntado para identificar la lectura inferencial que hay en los textos escolares</p>	Comprensión lectora	<p>¿Qué tipo de tema de interés propone para los estudiantes?</p> <p>¿Qué tipo de preguntas inferenciales están presentes en los textos?</p> <p>¿Se pueden generar hipótesis sobre el título?</p> <p>¿El texto estimula la predicción?</p> <p>¿Qué actividades presenta para generar el aprendizaje?</p> <p>¿Hay una perspectiva multimodal en la lectura?</p>	
<p>2. Los textos escolares</p> <p>Con un estudio cualitativo de las unidades de aprendizaje, la estructura de los libros y su contenido.</p>	Contenido	<p>¿Qué contenidos temáticos presenta?</p> <p>¿El lenguaje empleado es moderno?</p> <p>¿Qué tipos de textos encontramos?</p>	

		<p>¿Las actividades proponen realizar resúmenes, síntesis, mapas conceptuales?</p> <p>¿Qué relación tienen las actividades con el texto y la unidad?</p> <p>¿Cómo están organizadas las unidades de aprendizaje?</p> <p>¿Qué distribución presentan el texto dentro de la unidad?</p>	
<p>3. Formato del texto escolar</p> <p>Análisis cualitativo de los contenidos que facilitan la comprensión de los textos</p>	<p>Estructura física y de formato</p> 	<p>¿El texto presenta láminas, fotografías, íconos, símbolos para aclarar los temas?</p> <p>¿Qué elementos paratextuales encontramos?</p> <p>¿El tipo de letra facilita la lectura?</p> <p>¿Hay señalizaciones para la lectura de los textos?</p>	

Adaptado de: Zárte, A. (2010, p.33) La lectura crítica en los libros de textos de educación secundaria. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Pompeu Fabra.

Procedimientos de análisis de Adolfo Zárte

Aspecto	Corpus	Preguntas de investigación	Procedimiento
1. La lectura y los textos en los manuales escolares.	Corpus A	¿Qué características principales tienen los libros de texto?, ¿cuántos textos de lectura se presentan en el libro de texto y cómo están distribuidos?, ¿dónde se sitúan?,	Descripción general de los libros de texto, los textos de lectura, las actividades propuestas (preguntas de comprensión). Análisis cuantitativo de los textos de lectura y sus

		<p>¿dónde aparecen las actividades de lectura?, ¿cuál es la fuente de los textos?, ¿los textos son originales o adaptaciones?, ¿se proponen textos reales?, ¿cuál es la nacionalidad de los autores?, ¿se presentan textos completos o fragmentados?, ¿qué extensión tienen los textos?, ¿es observable la multimodalidad del discurso en los textos?, ¿qué tipo de temas se propone?, ¿qué tipo de textos predomina en los manuales?</p>	<p>componentes: Originalidad, fuente, integralidad, multimodalidad.</p>
<p>2. Los textos de lectura en las unidades de aprendizaje</p>	<p>Corpus B Unidad didáctica</p> 	<p>¿Qué componentes y capacidades se trabaja en cada unidad de aprendizaje?, ¿cuál es la secuencia didáctica que presenta la unidad de aprendizaje?, ¿cómo inicia y cómo termina?, ¿cómo se organizan los textos de lectura en las unidades de aprendizaje?, ¿qué función desempeñan los textos en el conjunto de la unidad?, ¿dónde se sitúan?, ¿qué relación tiene el texto —y las actividades que se proponen con él— con el conjunto de la unidad?, ¿son los textos elementos cohesionadores de la unidad?</p>	<p>Análisis de la unidad de aprendizaje, la estructura y la función que cumplen los textos dentro de ella</p>
<p>3. Objetivos de la lectura (la lectura crítica).</p>	<p>Corpus B</p>	<p>¿Se explicitan los objetivos de lectura?, ¿para qué leerán los estudiantes?, ¿cómo se plantean los objetivos de lectura crítica?, ¿cómo debe operar el alumno con el texto?</p>	<p>Análisis de los objetivos de la lectura, qué tipo de lector se pretende formar.</p>

<p>4. Las actividades de lectura: instrucciones y/o preguntas de comprensión</p>	<p>Corpus B</p>	<p>¿Los textos incluyen instrucciones de lectura?, ¿todos los textos?, ¿qué textos no incluyen instrucciones o actividades?, ¿cómo son las instrucciones en las tareas de lectura?, ¿se presentan antes del texto o después?, ¿se supone que los alumnos las leen antes o después?, ¿qué tipo de lectura (literal, inferencial o crítica) proponen las actividades?, ¿cómo debe operar el alumno con el texto? ¿lo lee una vez o varias?</p>	<p>Análisis de las actividades de comprensión y análisis cuantitativo de las preguntas (enunciados) según niveles de comprensión: literal, inferencial o crítico.</p>
<p>5. Sobre el significado único o diverso del texto</p>	<p>Corpus B</p>	<p>¿Las actividades tienen carácter individual o grupal?, ¿el aprendiz dialoga o debate con otros o trabaja solo?, ¿hipotetiza o supone las interpretaciones de otros lectores?, ¿las preguntas presuponen que el texto tiene un significado único?</p>	<p>Identificación de las actividades (enunciados) y las formas de comprensión.</p>
<p>6. El tratamiento de la verdad en los textos de lectura y las actividades de comprensión.</p>	<p>Corpus C</p>	<p>¿Qué tipo de preguntas se formula?, ¿de respuesta abiertas o cerradas?, ¿hay temas polémicos para desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes?, ¿las preguntas críticas estimulan a cuestionar los datos o, por el contrario, los presentan como verdades únicas?</p>	<p>Análisis y cuantificación del tipo de actividades: preguntas cerradas o abiertas, si promueven o no la reflexión personal (oral o escrita) sobre lo leído.</p>
<p>7. La intertextualidad en los textos de lectura y las actividades críticas</p>	<p>Corpus C</p>	<p>¿De dónde provienen las fuentes?, ¿debe leer solo un texto o contrastar información con otros?, ¿debe buscar otras fuentes de información o no?, ¿se presentan diferentes voces y puntos de vista</p>	<p>Análisis de las actividades: fuentes de información, contraste de diferentes enfoques o fuentes sobre un tema</p>

		de los temas?	
8. Tipos de lectura crítica.	Corpus C	¿Qué tipo de preguntas críticas se formulan?, ¿qué capacidades críticas se prioriza a través de la lectura (calificar, valorar, etc.)? ¿qué se espera que haga el alumno cuando se pide que sea crítico?, ¿induce a desafiar al texto?	Análisis cuantitativo y cualitativo de las capacidades críticas que realizarán los estudiantes al operar con el texto.
9. Tratamiento metodológico de la ideología y el poder en las actividades de lectura crítica.	Corpus C	¿Se tiene presente el contexto sociocultural del texto y el autor?, ¿sitúa al lector (rol del lector) y al autor como miembros de una sociedad y una cultura?, ¿las preguntas hacen referencia a las relaciones de dominación?	Análisis cualitativo de las preguntas críticas, relación del texto con el contexto, las identidades, roles del lector y autor en la lectura
		¿Cómo se trata la ideología en los textos de lectura y las actividades?, ¿se reconoce que cualquier texto tiene una ideología (incluso los científicos)?, ¿existen preguntas para identificar el poder y las relaciones de dominación?, ¿explicaciones o preguntas causa-efecto?, ¿promueve la conciencia crítica?	Análisis del tratamiento metodológico de las ideologías, el poder y las relaciones de dominación.
10. Concepción de lectura y lectura crítica en las Guías docentes.	Corpus D	¿La Guía docente establece explícitamente el tipo de lectura que se propone?, ¿cómo se concibe la lectura?, ¿qué propuestas metodológicas se propone para trabajar la lectura crítica?, ¿cómo se potencia la competencia crítica?	Identificar las concepciones de lectura y lectura crítica que subyacen detrás de las Guías docentes.

ANEXO 5: FICHA DE EVALUACIÓN PEDAGÓGICA

FICHA DE EVALUACIÓN PEDAGÓGICA

I. DATOS GENERALES

Institución Educativa: _____
 Código modular: _____ Nivel: _____
 Nombre del texto escolar evaluado: _____
 Nivel: _____ Grado: _____ Área: _____
 Editorial: _____ Año de publicación: _____

II. TABLA DE CALIFICACIÓN

Colocar el puntaje correspondiente a la evaluación de cada indicador, de acuerdo a los valores señalados en la "MATRIZ DE CRITERIOS PEDAGÓGICOS E INDICADORES DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES, SEGÚN NIVELES DE LOGRO".

En los espacios vacíos, copiar los indicadores N° 2 y N° 3 según corresponda, relacionados con el enfoque pedagógico del área del texto escolar evaluado.

Indicadores de Calidad evaluados	Puntaje
1. El texto escolar presenta información y actividades para el desarrollo de un mínimo del 70% de las capacidades y conocimientos (contenidos temáticos) que el currículo nacional vigente establece para el grado y área curricular, considerando los temas relevantes.	
2.	
3.	
4. Incluye información, actividades o imágenes que promueven valores y actitudes favorables al respeto a los derechos humanos, la valoración y respeto a la diversidad, la convivencia democrática, el cuidado del ambiente y una cultura de paz.	
5. El texto no registra ninguna información, actividad o imagen que sugiera o aliente estereotipos y/o formas de exclusión o discriminación por género, religión, discapacidad, grupo étnico, nivel socio económico, lugar de origen, lengua, u otras.	
6. El texto no registra ninguna información, actividad o imagen que aliente la violencia en cualquiera de sus formas, que contravenga valores éticos y democráticos o atente contra la ley.	

Indicadores de Calidad evaluados	Puntaje
7. Los contenidos son presentados de manera clara y precisa, con un lenguaje sencillo, comprensible para el estudiante y pertinente al grado al que pertenece.	
8. El contenido del texto está adecuadamente dosificado, jerarquizado y considera una paulatina graduación de complejidad, esclareciendo o definiendo términos complejos para facilitar su comprensión.	
9. El lenguaje empleado guarda corrección lingüística, respetando las reglas de ortografía y gramática del idioma o lengua correspondiente.	
10. Indica en la página de créditos que la editorial se hace responsable por el rigor académico del contenido del texto, y su correspondencia con los principios de la Educación que establece la Ley General de Educación.	
11. El texto presenta las referencias bibliográficas, de internet u otras fuentes utilizadas para su elaboración.	
12. Recomienda fuentes de información para ampliar o profundizar los conocimientos desarrollados en las unidades o capítulos.	
13. Incluye una tabla de contenidos detallada y comprensible que presenta como mínimo los conocimientos a desarrollar en cada unidad y las páginas donde se ubican.	
14. El texto está estructurado en unidades, capítulos u otras formas fácilmente identificables de organización, que muestran una secuencia clara y ordenada	
15. Al inicio de cada unidad o capítulo presenta a los estudiantes los aprendizajes que se espera que logren a lo largo de su desarrollo.	
16. Incluye contenidos, actividades o recursos diversos que facilitan la recuperación de saberes previos, la construcción de aprendizajes, la transferencia o aplicación práctica de lo aprendido y la profundización o ampliación de los conocimientos.	
17. Presenta actividades para ser desarrolladas de manera individual, así como grupal o en parejas, que promueven el aprendizaje autónomo de los estudiantes, así como la interacción, comunicación y colaboración.	
18. Presenta actividades que promueven la indagación, investigación o producción creativa del estudiante.	
19. La información y actividades del texto promueven el desarrollo de actitudes reflexivas y el juicio crítico en los estudiantes, en concordancia con el nivel y grado al que pertenecen.	

Indicadores de Calidad evaluados	Puntaje
20. Incluye preguntas de reflexión, trabajos individuales y grupales u otras actividades de evaluación de diverso tipo (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) que permiten al estudiante conocer en qué medida está logrando los aprendizajes esperados.	
21. El texto incluye actividades de metacognición que le permiten al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, y promueven el esfuerzo constante para mejorar y valorar sus logros.	
22. Presenta señalizaciones que ayudan al estudiante y docente a orientarse en el texto (iconos, colores, imágenes y otros símbolos).	
23. El tamaño y tipo de letra empleada facilita su lectura; los contenidos principales están escritos en tamaño de letra adecuado al nivel y grado.	
24. Las imágenes y gráficos son nítidas, de alta resolución, tamaño adecuado y además cumplen una función pedagógica en relación con el texto –no solo estética- estando vinculadas a la información o actividades propuestas (motivación, organización o complemento de información, u otras).	
25. Presenta advertencias o iconos que indican explícitamente que las actividades, ejercicios o tareas se deben realizar fuera del texto escolar y la recomendación de no escribir en él.	
26. Cuenta con certificación de su calidad física otorgada por una institución reconocida por INDECOPI.	
27. La propuesta del texto escolar es pertinente para desarrollar la propuesta educativa de la Institución Educativa (PEI).	
Puntaje Final	

(1) Esta certificación acredita las características físicas ofrecidas por la editorial. La podrá hacer cualquier laboratorio que tenga algún procedimiento de verificación de calidad autorizado por INDECOPI

El Comité de Evaluación Pedagógica de esta institución educativa particular, suscribe esta calificación del texto escolar evaluado.

Firma del Director
 Nombres y apellidos

Firma Subdirector
 Nombres y apellidos

Sello de la institución
educativa

ANEXO 6: TABLA DE INDICADORES EN PROCESO

Indicadores	C01		C02	
	Corefo	Norma	Corefo	Norma
1	-	-	C	C
2	-	-	B	B
3	-	-	B	B
7	-	-	B	B
8	-	-	C	B
9	-	-	C	C
10	-	-	C	C
11	-	-	C	B
12	-	-	C	B
13	-	-	C	C
14	-	-	B	C
16	-	-	C	C
17	-	-	B	B
18	-	-	B	B
21	-	-	C	C
22	C	B	-	-
23	C	B	-	-
24	C	C	-	-

LEYENDA:

C01:	Considera aspectos físicos o materiales para el desarrollo de la competencia. (Estructura)
C02:	Las actividades aportan a la comprensión inferencial. (Contenido)
C (Nivel 2)	La estructura y/o contenido cumple con el puntaje máximo u óptimo.
B (Nivel 1)	La estructura y/o contenido cumple con el puntaje mínimo del indicador respectivo.
A (Nivel 0)	La estructura y/o contenido se aleja de los criterios del indicador respectivo.
Comentario 1:	No se considera los rasgos físicos y de formato.
Comentario 2:	No cuenta con suficientes actividades para la inferencia.
Comentario 3:	No hay evidencias con el logro de la competencia.

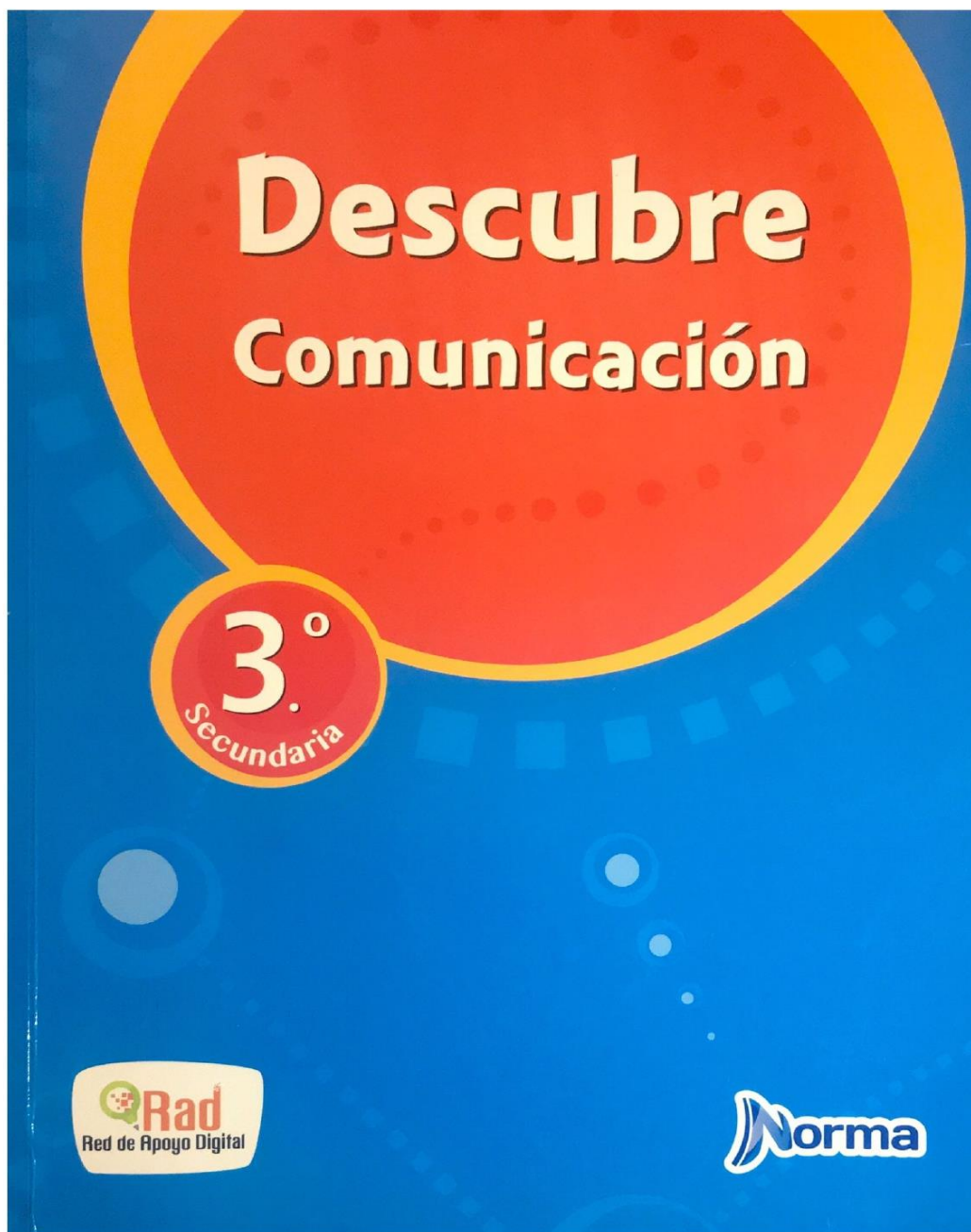
ANEXO 7: TABLA DE CALIFICACIÓN COMPLETA

Indicadores	C01		C02	
	Corefo	Norma	Corefo	Norma
1	-	-	-	-
2	-	-	-	-
3	-	-	-	-
7	-	-	-	-
8	-	-	-	-
9	-	-	-	-
10	-	-	-	-
11	-	-	-	-
12	-	-	-	-
13	-	-	-	-
14	-	-	-	-
16	-	-	-	-
17	-	-	-	-
18	-	-	-	-
21	-	-	-	-
22	-	-	-	-
23	-	-	-	-
24	-	-	-	-



Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

ANEXO 8: PORTADAS DE LIBROS Y CRÉDITOS



La serie **Descubre Comunicación Secundaria** ha sido elaborada según el plan de obra creado por el Departamento Editorial de Educativa S.A.C.

Directora Editorial: Andrea Viviana Saavedra Garzón

Editora de Área: María Rosa Malpartida Martínez

Editora: Angela Yaneth Franco Silva

Jefe de Arte: Virginia Natalia Honigman Alarcón

Los autores de **Descubre Comunicación 3.º de secundaria** son © Carmen Janeth Castro Quiroz, © Fidel Angel Arriarán Lovón, © Tania Karina Alarcón Cubas, © Luis Rodríguez Pastor, © Abel Tiravanti © Carlos Estela Vilela, © Carlos Eduardo Parra Caycho, © Rebeca Rodríguez Montoya, © Slavka María Serkovic Gómez, © María Luisa Magallanes Vásquez

Los adaptadores de **Descubre Comunicación 3.º de secundaria** son Carmen Janeth Castro Quiroz, Fidel Angel Arriarán Lovón, Tania Karina Alarcón Cubas, Carlos Estela Vilela, Carlos Eduardo Parra Caycho

Corrección de estilo: Milagros Isabel Bustamante Romero y Cristina Sono Núñez

Diseño gráfico: Equipo Editorial Norma, Virginia Natalia Honigman Alarcón y Estela Isabel Mogrovejo Prado

Coordinación de la diagramación: Estela Isabel Mogrovejo Prado

Diagramación: Alexandra Romero Cortina y Silvia Montero Rosales

Diseño de cubierta: Equipo Editorial Norma

Apoyo gráfico: Antonio Misayco Aguilar

Ilustraciones: Adderly Martín Díaz Vicente y Juan Pablo Suárez Cano

Archivo fotográfico: Archivo gráfico Norma y © 2016 Shutterstock

© 2017, EDUCATIVA S.A.C.

Sello editorial Norma

Av. Manuel Olgún N.º 211, int. 501,

Urb. Los Granados, Santiago de Surco, Lima - Perú.

Primera edición, octubre de 2017

Impreso en noviembre de 2017

Publicado en enero de 2018

Tiraje: 4941 ejemplares

Impreso en Perú - *Printed in Peru*

Impreso por Cecosami S.A.

Cal 3 Mza. E Lote. 11, Urb. Santa Raquel

Ate - Lima

ISBN N° 978-612-02-1037-6

Número de Proyecto Editorial: 31501401701175

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú

N° 2017-15037

Reservados todos los derechos.

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin permiso escrito de Educativa S.A.C. Las marcas y los signos distintivos que contienen la denominación "N°/Norma/Carvajal" están bajo licencia de Grupo Carvajal (Colombia).

La serie DESCUBRE SECUNDARIA, se ha realizado conforme a la Ley 29694, modificada por la Ley 29839. Esta serie para secundaria responde a los criterios pedagógicos e indicadores de calidad para la evaluación de textos escolares aprobada por Resolución Ministerial 0304- 2012-ED.

La serie DESCUBRE SECUNDARIA cuenta con Certificación de calidad física otorgada por una institución reconocida por Indecopi. Esta serie se ha realizado según lo indica la Ley 29694, modificada por la ley 29839. EDUCATIVA S.A.C. se hace responsable por el rigor académico del contenido de este texto y su correspondencia con los principios de la educación que establece la Ley General de Educación. EDUCATIVA S.A.C. informa que debido a la naturaleza dinámica de Internet, las direcciones electrónicas y los contenidos de los sitios web, a los que se hace referencia, pueden sufrir modificaciones o desaparecer. Además, recordamos que el uso de Internet debe ser supervisado por los padres de familia, tutores y docentes.



SEC.



Comunicación

Libro del Área

III

©Alamy stock - Artesanía en piedra de Huamanga, Ayacucho - Perú.



Comunicación III, sec.: Libro del Área
(Además este Kit contiene: Libro de Actividades / Libro de
Razonamiento Verbal / Libro de Comprensión Lectora)

Doris Erlita Ojeda Zañartu

Jefe de área: Rocio Erika Ayala Quintanilla
Especialistas: Maribell Rodríguez Tiburcio,
Margot Malpartida Rivera
Corrector de contenido: Carmen María Cardó Franco
Corrector de estilo: Carmen Giovanna Barraza Miranda

© Doris Erlita Ojeda Zañartu, 2019

Diseño y diagramación
Jefe de arte: Rubén Arias Sasaki
Diagramación: Danilo Cordero Huertas
Diseño de cubierta: Marcos Peña Escate
Ilustración: José Alfredo D'Arrigo Moncayo

© EDICIONES COREFO S.A.C.
Jr. El Polo N° 311 Urb. Las Orquídeas - Santiago de Surco
R.U.C.: 20307235545

Primera edición: Julio 2019
LIBROS PARA LA CAMPAÑA 2020
Tiraje: 10 000 ejemplares

Impreso en:
AMAUTA IMPRESIONES COMERCIALES S.A.C.
Jr. Juan Manuel del Mar y Bernedo N° 1290
Urb. Chacra Ríos Sur - Lima
Julio 2019

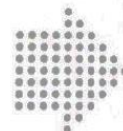
ISBN. N° 978-612-324-582-5

Registro de Proyecto Editorial N° 31501401900764

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del
Perú N° 2019-08636

PLATAFORMA DIGITAL

Para acceder a la plataforma digital BlinkLearning sigue las indicaciones que se explica en el díptico.



Video tutorial de acceso
<https://bit.ly/2YRMqCd>

IMPRESO EN PERÚ / PRINTED IN PERU

Ediciones Corefo es responsable del rigor académico y del contenido del texto. Se sujeta a las sanciones de ley correspondientes en caso de su incumplimiento.

El material en el que se imprime este libro cuenta con la siguiente certificación:
Programme for the Endorsement of Forest Certification Schemes (PEFC)

Prohibida la reproducción parcial o total de la presente obra en ninguna forma y por ningún medio físico o digital sin la autorización expresa del editor, DERECHOS RESERVADOS D.L. N° 822