

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



ESTRATEGIAS INNOVADORAS QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS, EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE BREÑA

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Primaria

Presenta la Bachiller

KARLA EMMA ROJAS MENDOZA

Presidente: Oscar Heerbert Marín García

Asesor: Marcela Emperatriz Beriche Lezama

Lector: María Isabel Diez Hurtado

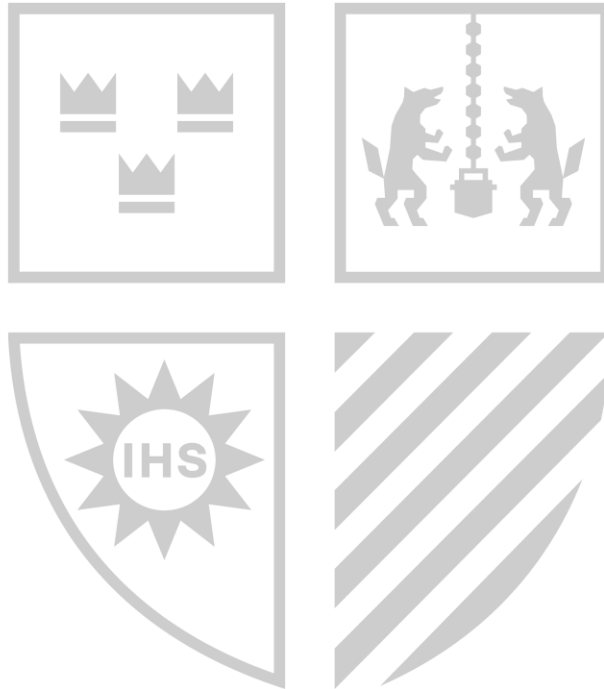
Lima – Perú

Junio de 2022

EPIGRAFE

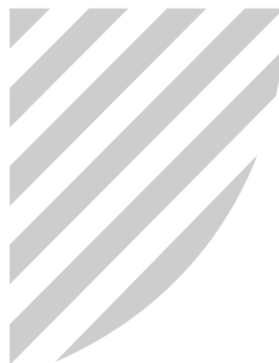
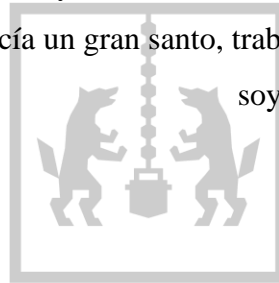
“Hemos de hacer buenos cristianos y honrados ciudadanos”

San Juan Bosco



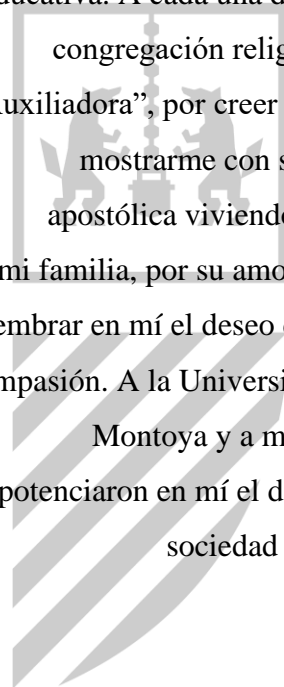
DEDICATORIA

A las niñas, niños y jóvenes con quienes he compartido en este tiempo y con quienes compartiré a lo largo de mi vida. Cada uno de ellos y ellas son el motivo por el cual, como decía un gran santo, trabajo, estudio e incluso soy capaz de dar la vida.



AGRADECIMIENTO

A Dios por acompañar mi proceso de crecimiento humano, vocacional y profesional, sobre todo por haber puesto en mí la pasión educativa. A cada una de las hermanas de mi congregación religiosa “Hijas de María Auxiliadora”, por creer y confiar en mí y por mostrarme con su ejemplo la audacia apostólica viviendo el amor preventivo. A mi familia, por su amor incondicional y por sembrar en mí el deseo de servicio, justicia y compasión. A la Universidad Antonio Ruiz de Montoya y a mis profesores quienes potenciaron en mí el deseo de construir una sociedad más justa para todos.



RESUMEN

Al mirar la realidad social y política que se vive hoy en nuestro país, se hace necesario la formación de ciudadanos críticos capaces de cuestionar y transformar la realidad en la cual se encuentran. Uno de los medios por el cual se puede lograr la formación integral de la persona, además de la educación recibida en el hogar, es través de la educación escolar en sus diferentes niveles educativos. Enseñar a leer comprensiva y críticamente es un aspecto esencial en la Educación Básica Regular, pero en muchas ocasiones se descuida este proceso restándole la importancia que tiene. Por tal motivo en la presente investigación se aborda sobre la lectura desde la concepción sociocultural, denominada lectura crítica y tuvo como objetivo analizar las estrategias innovadoras que promueven su desarrollo en estudiantes del nivel primario en una Institución Educativa Privada de Breña. La investigación es cualitativa descriptiva. Los datos se recogieron a través de entrevistas realizadas a las docentes de educación primaria a fin de identificar la concepción de lectura crítica que orienta su quehacer pedagógico, así como el identificar y describir las estrategias que aplican en este proceso.

Palabras clave: Lectura, lectura crítica y estrategias innovadoras.

ABSTRACT

Looking at the social and political reality that is lived today in our country, it is necessary to form critical citizens capable of questioning and transforming the reality in which they find themselves. One of the means by which the integral formation of the person can be achieved, in addition to the education received at home, is through school education in its different educational levels. Teaching to read comprehensively and critically is an essential aspect of Regular Basic Education, but on many occasions this process is neglected, and the importance of this process is underestimated. For this reason, the present research addresses reading from the sociocultural conception, called critical reading, and its objective is to analyze the innovative strategies that promote its development in primary school students in a private educational institution in Breña. The research is qualitative descriptive. Data were collected through interviews with primary school teachers in order to identify the conception of critical reading that guides their pedagogical work, as well as to identify and describe the strategies they apply in this process.

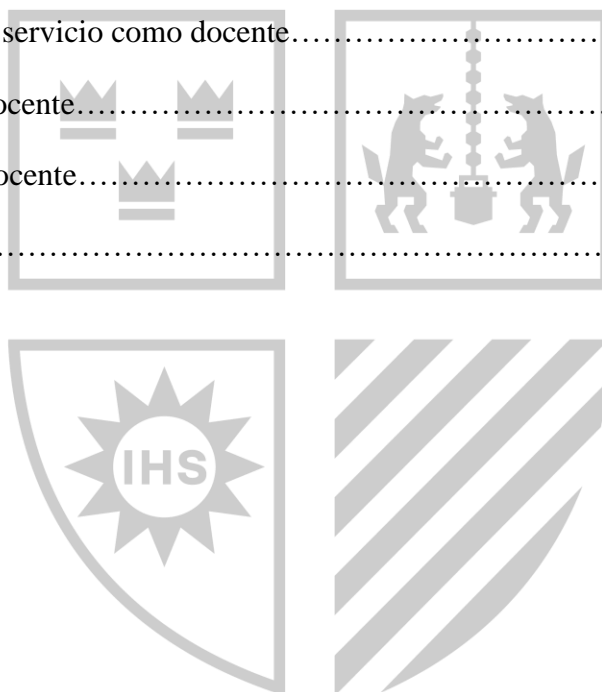
Keywords: Reading, critical reading and innovative strategies.

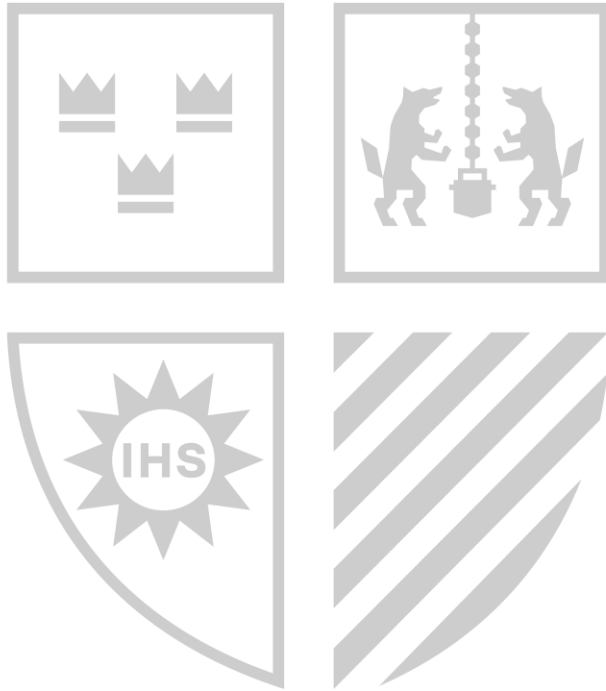
TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA LEER CRÍTICAMENTE 18	
1.1 Estrategias innovadoras	18
1.1.1 Definición de estrategias innovadoras	18
1.1.2 Estrategias de lectura	21
1.2 La Lectura Crítica	35
1.2.1 Concepciones de la lectura	36
1.2.2 Definición de la Lectura Crítica.....	37
1.2.3 Planos de la lectura crítica	38
1.2.4 Características de un lector crítico.....	41
1.2.5 La lectura crítica en el Currículo Nacional de la Educación Básica.....	42
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	44
2.1 Tipo y nivel de investigación.....	44
2.2 Diseño de investigación.....	45
2.3 Población y Muestra	45
2.4 Matriz.....	47
2.5 Técnicas e Instrumentos.....	48
2.6 Análisis de la información	49
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	51
3.1 Descripción de los resultados	51
3.2 Discusión de los resultados.....	62
Conclusiones.....	74
Recomendaciones	76
Bibliografía	77
Anexos	80

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Profesión y especialización de los docentes.....	46
Tabla 2: Docentes egresados de instituciones educativas.....	46
Tabla 3: Condición laboral de los docentes.....	47
Tabla 4: Tiempo de servicio como docente.....	47
Tabla 5: Sexo del docente.....	47
Tabla 6: Edad del docente.....	47
Tabla 7: Matriz.....	48





INTRODUCCIÓN

Problemática de estudio

Actualmente, se constata que una de las necesidades que presentan las sociedades está relacionada a la formación de personas críticas que sepan afrontar los retos de la vida diaria, construyendo una auténtica democracia y participando amplia y efectivamente como ciudadanos en ella. El desarrollo de la capacidad crítica debe fomentarse, sobre todo, en la educación básica, con el fin de formar seres humanos pensantes que sepan afrontar un mundo globalizado que avanza rápidamente. Así, la lectura comprensiva y crítica es el mejor medio para lograr el desarrollo de esta capacidad, ya que a través de ella se puede llegar al sentido profundo del texto, al fundamento, a los razonamientos y a la ideología implícita, lo que permite poner en duda lo que presenta el autor, dar a conocer la opinión personal y establecer una postura argumentada. Esto conlleva el reflexionar, prestar atención a los significados de las palabras, discutir cualquier afirmación, identificar puntos de vista, intenciones y distinguir las posturas (Cassany, 2006). Además, cabe resaltar que la lectura es un aspecto transversal en todas las asignaturas presentes en el Currículo Nacional de la Educación Básica y priorizar su enseñanza beneficia en la formación integral de los estudiantes.

No obstante, nuestra realidad nos demuestra lo contrario, puesto que los resultados de las evaluaciones estandarizadas que realiza cada año el Ministerio de Educación no son los esperados. Esta evaluación consiste en la aplicación de pruebas que permiten conocer qué y cuánto están aprendiendo los estudiantes en relación a lo que el Currículo Nacional de la Educación Básica espera para cada grado, sobre todo en lo que compete en la lectura y matemática. Según el MINEDU (2019), el resultado de esta evaluación en cuanto a la lectura en estudiantes del segundo grado del nivel primaria, muestran que solo el 37,6% de los evaluados obtuvieron un resultado satisfactorio, mientras que un 58,6% están en proceso y el 3,8% en inicio. Respecto a los estudiantes

de cuarto grado, señala que el 34,5% de estudiantes ha logrado alcanzar el nivel satisfactorio, mientras que el 35,5% se encuentra en proceso, el 25% en el inicio y el 4,9% se encuentra previo al inicio. Esto evidencia un déficit notorio en cuanto a la formación de lectores competentes y críticos en nuestra sociedad, lo que se ha convertido en uno de los problemas que enfrenta la educación peruana.

Según Carlino (2008), no solo los escolares enfrentan este problema, sino también estudiantes universitarios, ya que al acercarse a la literalidad académica les resulta bastante complejo realizar trabajos por no poseer hábitos de lectura comprensiva y crítica que les permita enfrentar con eficacia este desafío. Esto se debe a que durante su etapa escolar no les ayudaron a alcanzar las capacidades básicas con respecto a la comprensión y producción de textos. Asimismo, Carlino señala que en la escuela se enseña y se aprende solo para repetir un conocimiento y no una posición argumentada frente a lo que se lee. Al respecto, De la Puente (2017), quien realizó una investigación sobre la comprensión de textos en la universidad, manifiesta que el 96,7% de los participantes de dos universidades de Lima poseen un nivel muy bajo de comprensión de textos, es decir, no comprenden lo que leen.

Sobre la base de las cifras señaladas en los párrafos anteriores, sobre todo los últimos resultados de las Evaluaciones Censales de Estudiantes (2019), se puede inferir que este problema afecta a estudiantes de Educación Básica y que se extiende hasta los estudios universitarios, a causa de una enseñanza basada en aprendizajes memorísticos en el que se lee solo para dar cuenta de lo que dice el texto. Además, el informe realizado por el MINEDU (2019) menciona que uno de los factores asociados a esta problemática está relacionado al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues las creencias que manejan los docentes no son las más adecuadas y existen carencias en las estrategias que aplican, por ende, limitan su práctica docente e impiden que los escolares desarrollen su competencia lectora de manera eficaz. Al respecto, Cassany (2006) refiere que uno de los límites en el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica es la concepción de lectura que manejan los docentes, pues se cree que enseñar a leer consiste en que los estudiantes aprendan a decodificar textos, a identificar el mensaje del autor, la idea principal o secundaria del texto, por tanto, las estrategias que aplican llevan a los estudiantes a desarrollar el nivel más básico de la lectura.

Desde la teoría, Solé (2001, 2019) propone diversas estrategias para los distintos momentos de la lectura, antes, durante y después; sin embargo, los resultados de las evaluaciones censales del MINEDU (2016-2019) no evidencian la utilización de estas

estrategias, de lo que se puede inferir que los docentes no las aplican. Tradicionalmente, se enseñaba brindando diversos tipos de textos y junto a ello preguntas relacionadas a lo que se dice en él; sin embargo, esto solo muestra la manera que el estudiante transfiere la información. En muchas ocasiones el docente es quien escoge los textos, plantea las actividades y decide que deben comprender sus estudiantes. En otras palabras, el docente toma el control y poder de la situación y planea acciones para que los estudiantes sean lectores pasivos y poco autónomos, por ende, desarrollan una comprensión básica y limitada del texto, relegando el desarrollo de la lectura comprensiva, crítica y autónoma (Solé, 2019).

Frente a dicha situación, es necesario describir la concepción de lectura que orienta el quehacer docente, así como identificar las estrategias innovadoras que fomentan el desarrollo de la lectura crítica, sobre todo en los primeros años de la etapa escolar. Cada vez se hace más urgente que los docentes tomen conciencia de la importancia de fomentar en el aula el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica puesto que es un medio para adquirir nuevos aprendizajes en todas las áreas de estudio y es fundamental para la vida en tanto que contribuye a una comunicación más efectiva en la vida social dentro y fuera de la escuela. La ruta metodológica que guía la presente investigación es el paradigma cualitativo-descriptivo, el diseño corresponde al estudio de caso y la población que participa son docentes de educación primaria de una institución educativa privada del distrito de Breña.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el concepto de lectura crítica que manejan los docentes del nivel primaria en una institución educativa privada del distrito de Breña?
- ¿Cuáles son las estrategias innovadoras que se aplican para el desarrollo de la lectura crítica de textos, en estudiantes del nivel primaria en una institución educativa privada del distrito de Breña?
- ¿Cómo aplica el docente las estrategias innovadoras que promueven el desarrollo de la lectura crítica de textos, en estudiantes del nivel primaria en una institución educativa privada del distrito de Breña?

Objetivos de investigación

Objetivo general

- Analizar las estrategias innovadoras que aplican los docentes para el desarrollo de la lectura crítica de textos, en estudiantes del nivel primaria en una institución educativa privada de Breña.

Objetivos específicos

- Describir la concepción de lectura crítica que manejan los docentes del nivel primaria en una institución educativa privada de Breña.
- Identificar las estrategias que aplican los docentes para el desarrollo de la lectura crítica de textos, en estudiantes del nivel primaria en una institución educativa privada de Breña.
- Describir las estrategias que aplican los docentes para el desarrollo de la lectura crítica de textos, en estudiantes del nivel primaria en una institución educativa privada de Breña.

Justificación

El presente tema de investigación es importante, ya que cada vez se hace más necesario contar con información que permita describir y reflexionar sobre la competencia lectora que desarrollan los estudiantes en las instituciones educativas, así como el caracterizar las estrategias que emplean los docentes para promover una lectura crítica de lo que se lee, cuyo proceso abarca los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico; llamados también planos de la lectura crítica: leer las líneas, entre líneas y detrás de las líneas (Cassany, 2006).

Como sabemos, el ser humano ha ido evolucionando y su razón de aprender y conocer más se basa en la lectura, la reflexión y el análisis en torno a lo que lee, ya que por medio de esta comprende, descubre y aprende cosas nuevas y útiles para la vida cotidiana, y asume posturas que orientan su actuar en la sociedad. Alcanzar una buena competencia lectora es uno de los objetivos fundamentales que debe desarrollarse durante la Educación Básica Regular, ya que implica comprender, interpretar, dar un sentido a lo leído y emitir un juicio de valor, lo que sienta la base para adquirir nuevos aprendizajes y para desarrollar del pensamiento crítico (Solé, et al 2019).

Las estrategias de lectura que se enseñan en las escuelas se basan en la identificación de información explícita que se encuentra en el texto, es decir, extraer datos y, por ende, estrategias ineficaces para producir interpretaciones y reflexiones de los textos que se lee. Los docentes tienen la responsabilidad de aplicar estrategias adecuadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, estrategias que permitan que los mismos estudiantes puedan aplicarlas en las múltiples formas de lectura, haciendo de ellos lectores autónomos y críticos (Solé, 2001). Por tal motivo, es necesario profundizar en los contenidos sobre el desarrollo de la lectura crítica e investigar las diversas técnicas y estrategias que se pueden aplicar en torno a este tipo de lectura, puesto que todos los conocimientos que adquiere una persona le llegan a través de la lectura y del análisis reflexivo y crítico y de ello dependerá su actuar en la sociedad. Considero que, hoy más que nunca, se hace necesaria la formación de docentes, capaces de romper con la propuesta tradicional de enseñanza, con el fin de aportar a la formación integral de la persona, que les permita el ejercicio de una ciudadanía activa y crítica, comprometida en la transformación de la sociedad.

Por ello, el resultado de la presente investigación aportará en el desarrollo del proceso pedagógico de la institución educativa privada del distrito de Breña, brindando información sobre su práctica docente, sus fortalezas y sus debilidades en cuanto a la enseñanza de la lectura y las estrategias que promueven el desarrollo de la lectura crítica, a fin de orientarlos y así contribuir con su práctica.

Asimismo, por medio de la presente investigación se busca que los problemas que existen sobre el desconocimiento de la lectura crítica y el poco uso de las estrategias que promueven su desarrollo, puedan ser superadas a partir de la información de los resultados que la institución tome en cuenta como punto de partida para mejorar y potenciar el desempeño docente, por lo que se espera que el estudio contribuya a la reflexión sobre su quehacer docente en cuenta a la formación de lectores críticos y así motivar a los docentes a conocer y aplicar en el aula las estrategias que permitan a sus estudiantes leer y comprender críticamente lo que leen.

Antecedentes

La presente investigación, complementa el trabajo que algunos investigadores han venido desarrollando, tanto a nivel nacional como internacional. Por una cuestión de orden se presentan primero los estudios realizados en el ámbito internacional, luego los

que se realizaron en el país. En ambos casos, se ordenan cronológicamente y se presentan los estudios más actuales y se concluye con el que tiene mayor antigüedad.

Las investigaciones que se vinculan con el tema en estudio en el marco internacionales han sido elaboradas por los siguientes autores:

Higuera, Mendoza & Parra (2018) realizaron un estudio cualitativo en dos instituciones educativas de Colombia con el objetivo de analizar las prácticas de lectura crítica que se llevan a cabo en ambos centros de estudios. La población con la que trabajaron fueron estudiantes del grado quinto de primaria y con los docentes que enseñan en este grado. Utilizaron como instrumento una guía de entrevista estructurada tanto para los docentes como para los estudiantes. Asimismo, revisaron los planes de estudio y observaron sesiones de clase con una ficha guía junto a un diario de campo. Los resultados indicaron que las escuelas en estudio, específicamente en el quinto grado, apuestan por una lectura fragmentada, desde unas pautas lingüísticas que dividen el texto, sin generar ningún acercamiento al aspecto social, es decir, no se busca la conexión entre el lector, el texto y el contexto y, por ende, los estudiantes no interactúan con el texto, no expresan sus puntos de vistas y sus posturas frente a lo que leen. Dicho en otras palabras, no promueven el desarrollo de la lectura crítica en sus estudiantes. Además, refirieron que esto se debe a que los docentes manejan estrategias para desarrollar una lectura literal, es decir, promueven solo el recojo de datos y el manejo de la ortografía, la puntuación y la modulación de la voz. Por tal motivo, los investigadores manifestaron la necesidad de que los docentes sean capacitados en cuanto a la importancia de formar lectores críticos en la escuela y en el manejo de estrategias que promuevan su desarrollo.

Por su parte, Carrasco (2017) realizó una investigación sobre los significados que le atribuyen los profesores a la lectura crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Chile. Esta investigación se enmarca en la perspectiva comprensivo-interpretativo, propia del paradigma cualitativo con el objetivo de develar y comprender los significados que le atribuyen los docentes a la lectura crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación se llevó a cabo en torno a dos instituciones educativas de Chile y se tomó como muestra a 13 docentes de educación básica. El instrumento que se aplicó fue una guía de entrevista en profundidad y una ficha de observación directa, ocasional y no participante. Tras analizar los resultados, llegó a la conclusión que existe una discordancia entre el discurso y la práctica, puesto que los docentes manifestaron que dentro de sus aulas se promueve una lectura desde la concepción psicolingüística y sociocultural, es decir, se promueve que los estudiantes sean capaces de comprender e inferir el mensaje

implícito o explícito del texto, reconocen la postura del autor y logran manifestar sus opiniones frente a lo que leen; pero las estrategias que aplican en este proceso revelan que enseñan a leer desde la concepción lingüística, es decir, una lectura basada en el reconocimiento de las palabras, la vocalización y entonación adecuada. Asimismo, los docentes entrevistados señalaron que la lectura crítica consiste solo en que los estudiantes manifiesten si están de acuerdo o no con lo que dice el texto. Carrasco hace referencia a que es necesario que los docentes de las instituciones con las cuales trabajó estén en constante capacitación, ya que revelan desactualización de saberes en este campo.

Asimismo, se realizaron estudios nacionales vinculados al presente tema de investigación. El primero que se presenta aporta al desarrollo del marco teórico y la segunda investigación permite reconocer cómo llegan los estudiantes al nivel secundaria de la Educación Básica en cuanto al desarrollo de la lectura crítica.

Castro (2020), en la ciudad de Lima, realizó una investigación cuantitativa de diseño preexperimental, cuyo objetivo fue determinar el efecto que produce la aplicación del programa de lectura crítica en el desarrollo del pensamiento crítico. La población fue de 140 estudiantes, y tomó como muestra a 30 estudiantes de tercero de secundaria. Los instrumentos utilizados fueron un test de preguntas antes de la aplicación del programa (pre test) y después de mismo (post test). Tras el análisis los resultados, se reportó que, del pre test aplicado, el 46.7% de los estudiantes se encuentran en un nivel de inicio del pensamiento crítico, mientras que el 50.0% logró un nivel de proceso del pensamiento crítico, y solo un 3.3% logró un nivel de logro del pensamiento crítico. Luego de la aplicación del programa de lectura crítica, se pudo comprobar en el post test una mejora significativa en el desarrollo del pensamiento crítico, puesto que el 6.7% de los estudiantes presentaron un nivel de inicio del pensamiento crítico, el 36,7% obtuvo un nivel de proceso del pensamiento crítico mientras que el 56.7% se encuentra en un nivel de logro del mismo. Castro refirió que la aplicación de programas de lecturas críticas influye significativamente en lo que se refiere al desarrollo de la capacidad crítica mediante una lectura comprensiva y crítica de diversos textos. Cabe señalar que dicha investigación aborda la enseñanza de la lectura crítica en educación secundaria, por lo que aporta a la presente investigación en lo que respecta al marco teórico y las estrategias para leer críticamente, además de comprobar que, cuando se aplican las estrategias adecuadas para la lectura crítica, se puede ir formando el pensamiento crítico en los estudiantes.

Por último, Camacho (2018) realizó una investigación cualitativa en el distrito de Barranca en la ciudad de Lima, dicha investigación es de tipo descriptivo y tuvo como objetivo determinar el nivel de desarrollo de la lectura crítico inferencial en los estudiantes del VI ciclo de una institución educativa. Dicha institución cuenta con una población de 557 estudiantes del primero al quinto de secundaria. La muestra que se tomó fue de 222 estudiantes del VI ciclo. Se aplicó como instrumento un cuestionario de escala de Likert y una ficha de observación. Los resultados muestran que un 42,8% de los estudiantes poseen un nivel deficiente en cuanto a la lectura crítico inferencial, el 41,4% logró un nivel aceptable mientras que el 15,8% logró un nivel eficiente. Al respecto, Camacho señaló que ello se debe a que las estrategias que aplica el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje no son los adecuados y que no se le da la importancia debida a la lectura crítico inferencial en el curso de comunicación. Además, llegó a la conclusión de que no existe un nivel alto en el desarrollo del mismo en los estudiantes del VI ciclo.

El indagar en los diversos antecedentes, permite constatar la necesidad que tienen los docentes de estar en constante actualización, sobre todo en lo que respecta a la importancia de formar lectores competentes, así como en el manejo de estrategias eficaces que permitan formar lectores críticos capaces de comprender, analizar, emitir juicios sobre las ideas de un autor y plantear posturas frente a lo que leen. Solo así se puede contribuir a la formación de personas críticas.

CAPÍTULO I: ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA LEER CRÍTICAMENTE

El presente capítulo tiene como fin dar a conocer los diversos fundamentos en los que se inscribe la investigación, detallado en dos partes. En la primera se da a conocer lo concerniente a las estrategias innovadoras y en la segunda parte lo relacionado a la lectura crítica.

1.1 Estrategias innovadoras

En este apartado se realizará la descripción que compete a la dimensión de estrategias innovadoras partiendo de su conceptualización para luego señalar los rasgos que la caracterizan, su clasificación y los tipos de estrategias que se usan en el proceso de la lectura.

1.1.1 Definición de estrategias innovadoras

Antes de definir el término, es necesario recurrir al significado de cada una de las palabras que la componen, pero vistas desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Díaz y Hernández (2002), haciendo referencia a diferentes investigadores pedagógicos como Mayer (1984), Shuell (1988), West, Farmer y Wolff (1991), las estrategias son consideradas acciones planificadas por el docente con el objetivo de promover en los estudiantes la construcción de aprendizajes, es decir, son acciones planificadas e implican la toma de decisiones de manera consciente y reflexiva con el fin de alcanzar objetivos o metas en el aprendizaje.

Respecto al término innovación, Carbonell (2002), citado en Margalef y Arenas (2006), consideró que es un conjunto de ideas, procesos a través del cual se trata de introducir y suscitar cambios en el quehacer educativo con el fin de alterar el escenario vigente, produciendo diversos cambios tanto en las actitudes como en las concepciones.

Estos cambios modifican los métodos didácticos y las formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el estudiante se sitúa como protagonista. Además, la autora sostiene que la innovación responde a algo planeado, sistematizado y deliberado, en otras palabras, presenta una intencionalidad de mejora y cambio para lograr un objetivo.

Ahora bien, sabiendo el significado de ambos términos, pasaremos a definir qué se comprende por estrategias innovadoras. Según De la Torre (2010), las estrategias innovadoras son un conjunto de acciones planificadas por el docente con el fin de producir en los estudiantes la construcción de nuevos aprendizajes estas son diferentes a las que se realiza bajo el método tradicional, dado que se tiene en cuenta el desarrollo del pensamiento complejo, aborda problemáticas que suceden en el entorno, las tecnologías de la información, los valores éticos, así como los distintos modos de aprendizaje. Además, nos dice el autor que este tipo de estrategias permiten una participación activa de los estudiantes, pues se sienten motivados en todo su proceso de aprendizaje. Esto conlleva a adquirir competencias que les permiten desenvolverse eficazmente en su contexto. En esta misma línea, Hernández (2016) sostiene que las estrategias innovadoras “permiten mejorar los procesos formativos y de aprendizaje y que esos cambios sean sostenibles, transferibles, eficaces y eficientes. Algunos de esos cambios se consiguen incorporando tecnologías de la información, nuevas tendencias, nuevos procesos o nuevos enfoques” (p. 19). Cabe resaltar que las estrategias innovadoras no deben ser confundidas con algo que es nuevo, ya que una innovación no se considera como tal por el hecho de ser nueva, sino porque mejora el quehacer educativo, el proceso de aprendizaje de manera confiable, válida y sostenible.

Por su parte, Lo Priore y Anzola (2010) señalaron que las estrategias innovadoras se caracterizan por estimular el desarrollo de todas las capacidades de la persona y buscan ajustar los métodos de enseñanza según las características de los estudiantes abarcando estrategias de transferencias, trabajo en grupo, trabajo colaborativo, simulación de situaciones reales, entre otras. Además, Domínguez (2011) consideró que estas se caracterizan por fomentar la creatividad de los estudiantes e implican cambios de espacios de aprendizaje como trabajo de aula viva en la naturaleza, en la comunidad, en el aula, fuera de ella, o en espacios virtuales mediante una enseñanza sincrónica o asincrónica, despiertan interés por aprender y permiten el desarrollo del pensamiento crítico.

Existen diversas maneras de clasificar las estrategias, estas pueden responder a bases teóricas, a metas que se quieren alcanzar, a la adaptación en el contexto, a los agentes

involucrados, a la eficacia del resultado, etc. Londoño y Calvache (2010) lo señalaron de la siguiente manera:

- Estrategias según el momento de enseñanza, es decir al inicio, durante o al término de la sesión.
- Estrategias según el proceso cognitivo, ya sea para activar los conocimientos previos, para orientar la atención, para organizar los materiales de aprendizaje o para articular los conocimientos previos a la nueva información
- Estrategias creativas, en las que el docente no se dedica a transmitir conocimientos, sino que crea situaciones de aprendizaje puesto que es el estudiante quien obtiene la información a través de diversos medios, ya sea de materiales textuales, recurriendo a la realidad o mediante trabajos colaborativos.

De lo señalado en los párrafos anteriores, es preciso resaltar que la aplicación de estrategias innovadoras conduce a una renovación de los actores educativos, en el que se pone en juego la creatividad y que conduce a que los estudiantes desarrollen la autonomía y asuman un papel activo desechando el aprendizaje memorístico. De esta manera, el docente desempeña su verdadero rol, la de ser un facilitador y mediador de los aprendizajes y, a su vez, esto le permite brindar una enseñanza personalizada.

Finalmente, cabe señalar que la aplicación de estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, se enmarca dentro de las innovaciones pedagógicas y según el Ministerio de Educación (2011), estas se pueden desarrollar en tres niveles: alto, medio e inicial y abarcan el “crear, recrear o adecuar una propuesta o una idea, e implementarla en el aula” (p. 15), respectivamente. De ello, se puede inferir que cuando el docente crea nuevas estrategias para solucionar un problema en el aula está desarrollando el nivel alto; si toma una idea que existe, pero a su vez añade elementos propios o nuevos, estaría logrando el nivel medio; y, si adopta una idea, una teoría o una propuesta que existe adecuándola a la realidad de su aula, estaría desarrollando el nivel inicial de una innovación pedagógica. Pues bien, en cuanto a las estrategias para el desarrollo de una buena competencia lectora, existen muchas que pueden aplicarse en el aula, pueden ser recreadas por el docente y teniéndolas como base puede desarrollarse proyectos. A continuación, se presentan las estrategias que propone Solé (2001), cuyo aporte ha sido la base para nuevas investigaciones y las estrategias que presenta Cassany (2006), ambas propuestas al ser usadas responden a los niveles de innovación.

1.1.2 Estrategias de lectura

Teniendo en cuenta la definición de estrategias innovadoras, cuya característica principal es que son acciones planificadas por el docente que permiten el desarrollo del pensamiento complejo, abordar las problemáticas que suceden en el entorno, las tecnologías de la información, los valores éticos, así como los distintos modos de aprendizaje y, sobre todo, promover el desarrollo de todas las capacidades de la persona convirtiéndolo en protagonista de su propio aprendizaje, abordaremos las distintas estrategias que promueven el desarrollo de una lectura crítica y que, a su vez, pueden ser consideradas innovadoras debido a que propician lectores autónomos y competentes capaces de entrar en diálogo con lo que dice el texto, el autor y el contexto.

Solé (2019) señaló que las estrategias de comprensión lectora “son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p.59). Es decir, las estrategias de lectura son procedimientos y estos, a su vez, son contenidos de enseñanza, por ende, hay que enseñar estrategias de comprensión de textos, pues estas no emergen, no aparecen por sí solas, sino que se enseñan y se aprenden. Por otro lado, si se consideran procedimiento de orden elevado que implica lo cognitivo y lo metacognitivo, pueden ser tratadas no solo como técnicas, recetas o habilidades, sino como una capacidad para representar y analizar problemas para darle soluciones.

Asimismo, Solé (2001) consideró que la enseñanza de estrategias de comprensión lectora a los estudiantes debe dotarles de herramientas que puedan usar sin dificultad en las múltiples formas de lectura. Cabe resaltar que el aprendizaje de estrategias no solo debe desarrollar su competencia lectora, sino formar lectores autónomos capaces de construir aprendizajes significativos que les permitan enfrentarse al mundo de hoy. Las estrategias de comprensión lectora se requieren para aprender a partir de lo que se lee, pues estas buscan que los mismos estudiantes aprendan a aprender.

Las estrategias, señaló Solé, buscan que el lector comprenda el propósito implícito o explícito del texto, activen los conocimientos previos para enriquecer la lectura, centren la atención en lo que resulta importante según el objetivo de la lectura, evalúen el sentido del texto para verificar la coherencia de las ideas que se presentan, establezcan las convergencias o discrepancias con las posturas del lector, verifiquen continuamente la comprensión del texto mediante la auto interrogación, elaboren

inferencias, hipótesis, predicciones y conclusiones, y recapitulen el contenido, ya sea resumiendo o aplicando lo que se ha extraído mediante la lectura.

Ahora bien, según lo mencionado en el apartado anterior, las estrategias innovadoras pueden clasificarse según el momento de enseñanza, el proceso cognitivo o estrategias creativas. Solé (2001) y Cassany (2006) plantearon diversas estrategias en las que se activa el proceso cognitivo y, en el caso de Solé, las clasificó según los momentos de la lectura: antes, durante y después. La propuesta de Cassany puede adaptarse a los distintos momentos. Asimismo, ambos autores hacen énfasis en que, en el proceso lector estas aparecen integradas, y que la enseñanza de la lectura crítica se efectúa en todas sus fases en donde el estudiante asume un rol activo en la construcción de sus aprendizajes. Para una mejor comprensión de ambas propuestas, en los siguientes apartados se desarrolla de manera separada ambas propuestas, primero las de Solé (2001) y luego las de Cassany (2006).

1.2.1.1 Estrategias de lectura según Solé

Solé (2019) señaló que toda lectura debe obligar al lector a pensar, repensar, revisar, modificar y transformar el conocimiento; y considera que se logra gracias a lo que el lector puede hacer con el texto, es decir, mediante las estrategias que usa para intensificar la comprensión profunda de lo que lee. A continuación, se desarrolla cada una de sus propuestas:

a. Estrategias antes de la lectura

Solé (2001), presenta las estrategias que deben utilizarse antes de la lectura: ideas generales, motivación para la lectura, objetivos de la lectura, revisión y actualización del conocimiento previo, establecer predicciones y generar preguntas sobre él. En el presente apartado se desarrollará cada una de ellas.

- **Ideas generales**

Antes de iniciar con la lectura, es necesario que el docente sepa qué concepción posee sobre la lectura, ya que esta es la base para diseñar las experiencias en torno a ella. Solé consideró que la lectura es un proceso voluntario y placentero y que la motivación

juega un rol primordial tanto para enseñar como para aprender. Asimismo, señala que la lectura es un instrumento de aprendizaje, de información y de disfrute y, como tal, debe ser valorada. En este proceso es necesario que el docente sea un apasionado por la lectura para que pueda transmitir con su ejemplo el gusto por ella. Es preciso que la lectura no sea considerada como una actividad competitiva, puesto que perjudica a los que presenten dificultades y los conduce al fracaso. Debido a que el lector desempeña un rol activo, las lecturas deben ser significativas, es decir, deben responder al objetivo por el cual se realiza. Finalmente, Solé señaló que, antes de la lectura, el docente debe pensar en la complejidad del texto y en la capacidad que tienen los niños con el fin de acompañarlos y brindarles la ayuda necesaria para que superen los retos que se presenten durante este proceso.

- **Motivación para la lectura**

Solé (2001), afirmó que “ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido” (p.78). Por ello, propone que los estudiantes conozcan los objetivos por los cuales están leyendo, que sientan y sepan que lo pueden hacer, tengan los recursos y la posibilidad de pedir y recibir ayuda cuando lo necesiten para que no perciban que es una práctica que les sobrepasa.

Asimismo, consideró que, para motivar a los niños, durante este proceso es necesario que se les ofrezcan retos que puedan afrontar, se usen textos no conocidos, pero con temáticas que les sean familiares, con el fin de que despierte sus conocimientos previos sobre el tema y así construyan nuevos significados. Además, sostuvo que, cuando las lecturas son más motivadoras, estas son más reales porque responden al interés de los estudiantes y pueden ser abordadas fácilmente, sin sentir presión de su entorno.

Es preciso resaltar que el docente debe planificar bien el momento de la lectura, seleccionar adecuadamente los recursos, tomar decisiones sobre en qué momentos intervenir y en cuáles no, evitar propuesta de competición y crear experiencias reales y adecuadas al contexto. Solo de esta manera los estudiantes podrán exclamar “¡Fantástico! ¡Vamos a leer”! porque se sienten convencidos de ello.

- **Los objetivos de la lectura**

Para Solé (2001), los objetivos de lectura llevan al lector a situarse frente a un texto y le conducen durante este proceso, haciendo posible que centre su atención y seleccione información mientras lee. En palabras de la autora, “los objetivos de lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo” (p. 80).

Existen diversos objetivos que pueden plantearse frente a los textos, estos responden al para qué va leer el estudiante y pueden ser usados durante todas las etapas de la vida. Estos son: leer para obtener información; para seguir instrucciones; para adquirir información de carácter general, es decir, para saber de qué trata el texto; para aprender, para revisar un escrito propio, por placer, para comunicar un texto a un auditorio, para practicar la lectura en voz alta y para dar cuenta de lo que se ha comprendido. Asimismo, señaló que, dentro de cada categoría, pueden existir objetivos más concretos según los textos al que se enfrenta el lector, pero éstos deben ser acordadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y esto les hace capaces para que en cualquier etapa de su vida se planteen objetivos de lectura adecuados (Solé 2001).

- **Activar el conocimiento previo**

Solé (2001) señaló que estas estrategias buscan que el lector traiga en mente lo que sabe acerca del texto, esto se puede lograr de tres formas. Primero, brindándole alguna información general sobre lo que va a leer. Esto no quiere decir que se le describe de lo que trata el texto, sino que el docente busca de relacionar la temática con la experiencia que tiene el lector, le da pistas sobre el tipo de texto y la estructura que presenta. Segundo, ayudándole a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar el conocimiento previo, ya sea mostrándoles las imágenes que presenta el texto, los títulos, subtítulos, la idea más importante del contenido, ejemplos que se presentan en el desarrollo, incluso a partir de ellos se puede generar pequeños debates en el grupo. Finalmente, animando a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema. Se trata de que los lectores expliquen el tema relacionándolo con las experiencias que tienen, además es fundamental que después de ello se sintetice los aspectos más importantes y que sean útiles para que los lectores enfrenten al texto.

- **Establecer predicciones sobre el texto**

Solé (2001) señaló que es posible realizar predicciones sobre el texto que se va leer y estas pueden realizarse a partir de los títulos, de los subtítulos, de las imágenes, sobre todo a partir de propias experiencias y conocimientos que posee el lector. A través de esta estrategia, el docente ayuda al estudiante a formular hipótesis, hacer predicciones, a correr el riesgo a que no sean exactas a como las propone el texto. Las predicciones pueden realizarse ante cualquier texto y esto les brinda a confirmar lo que ya saben, lo que les falta conocer y les permite orientarse durante la lectura.

- **Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto**

Para Solé (2001), el lector que asume con responsabilidad su proceso no se limita para responder preguntas que se le plantean ni deja a un lado la capacidad de interrogar e interrogarse él mismo. Además, considera que

Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no solo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema. (p. 96)

La formulación de preguntas es beneficiosa para el estudiante, ya que le mantendrá concentrado en lo que dice el texto, le permitirá identificar los que conoce y desconoce del tema, le ayudará a plantear sus propios objetivos frente a la lectura desarrollando su autonomía. Solé consideró también que las preguntas son fructíferas para los docentes, ya que gracias a ellas podrá identificar cual es la situación del lector ante el texto para así marcar la ruta de su intervención durante el proceso.

De manera general, es preciso señalar que las estrategias señaladas en los párrafos anteriores se encuentran estrechamente unidas unas con otras. Esto quiere decir que cuando el lector se encuentra frente a un texto todas estas, por ejemplo, puede establecer predicciones, pero a la vez puede formular preguntas sobre ella. Todas las estrategias tienen como finalidad suscitar la necesidad y el deseo de leer, favorecer la construcción de nuevos aprendizajes haciendo que cada lector asuma un rol activo.

b. Estrategias durante la lectura

Para Solé (2001), este momento de la lectura constituye uno de los más importantes ya que se construye una interpretación del texto, se verifican las predicciones e hipótesis y se conduce a la comprensión del texto, haciendo que el lector pueda diferenciar lo significativo del texto de lo secundario según los objetivos planteados. Según la autora, las estrategias que se aplican en este momento ayudan a lograr ese fin, así como la posibilidad de resolver las dificultades que interfieren la comprensión. Estas pueden ser: tareas de lectura compartida, lectura independiente, los errores y lagunas de comprensión. A continuación, se desarrolla cada una de ellas.

- **La lectura compartida**

Solé (2001) consideró que la lectura compartida conduce a que los estudiantes usen las estrategias más adecuadas que le conduzcan a la comprensión del texto y, además, permite que los docentes perciban las necesidades que presentan los lectores con el fin de orientar, regular y motivar el proceso mediante la evaluación formativa. Para la autora, la lectura compartida consiste en que “el profesor y los alumnos asuman unas veces uno y otras veces el otro la responsabilidad de organizar la tarea de la lectura y de implicar a los demás en ella” (p. 104).

Esta responsabilidad se realiza de manera simultánea en el que el docente es quien da el ejemplo y los estudiantes van asumiendo ese rol de manera progresiva. Este momento consiste en que ambos agentes lean el texto, ya sea de forma silenciosa o en voz alta. Luego, el docente elabora una breve recapitulación sobre el contenido, pide que aclaren y expliquen ciertas dudas que se presentan en el texto. Asimismo, puede formular preguntas a los lectores para que estos las verifiquen en el texto y finalmente puede pedir que formulen predicciones, hipótesis sobre lo que aún falta leer. Este ciclo puede reiniciarse durante el proceso de la lectura cambiando de moderadores.

Por otro lado, la autora recomendó agregar variantes en la secuencia de la estrategia propuesta según el objetivo, el propósito de la lectura, el contexto y la situación de cada estudiante. Por ejemplo, alterar el orden y la forma, es decir, los estudiantes pueden formular las preguntas de manera grupal, pueden resumir el contenido a través de una actuación, pueden formular las predicciones de manera individual o en parejas, etc.

La finalidad de esta estrategia, según Solé (2001), es que los estudiantes comprendan lo que leen, mejoren su capacidad de comprensión, desarrollen otras habilidades independientemente del nivel escolar en el que se encuentren, asuman un rol

activo y responsable en la lectura y construyan sus propios aprendizajes. Además, la autora señala que “el fin último de toda enseñanza, y también del caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objetos de instrucción” (p.106), es decir, los estudiantes deben apropiarse de las estrategias, dominarlas y usarlas con competencia en cualquier momento de su vida.

- **La lectura independiente**

Solé (2001) consideró que la lectura independiente es aquella que el lector realiza por sí solo, ya sea como un momento recreativo, para satisfacer objetivos personales, para realizar una tarea, responder preguntas o hipótesis, etc. En este tipo de lectura, el lector es quien dirige su propio proceso de lectura y se coloca frente al texto según el objetivo propuesto. Además, a través de ella se puede evaluar cómo hace uso de las estrategias aprendidas. Asimismo, la autora deja entrever que por medio de esta forma de leer se pueden aplicar otras estrategias, propiciando el trabajo autónomo. Por ejemplo, se puede insertar diversas preguntas que conduzcan durante toda la lectura y estas le van lanzando en cada párrafo. Si en caso se desea trabajar el control de la comprensión se puede brindar textos que contengan errores con el fin de que las encuentren o incluso se les puede solicitar que lo sustituya por otra oración pertinente. Además, se les puede ofrecer textos con lagunas, es decir, textos con palabras incompletas cuyo trabajo consistirá en completarlas.

- **Los errores y lagunas de comprensión**

Para Solé (2001), una de las funciones que cumple la detección de errores y lagunas durante la lectura es medir el nivel de comprensión que se está alcanzando el lector frente al texto, pero esto no basta; si realmente se quiere sacar provecho de ello, nos dice la autora, es necesario que el lector cuente con estrategias que le permitan enfrentarse y solucionar estas dificultades, lo cual implica tomar decisiones en su desarrollo.

En diversas ocasiones, frente a los errores que encuentra el lector, el docente suele abordar de dos formas. Una de ellas es brindándole la respuesta o corrigiendo directamente el error y la otra es señalándoles el contexto para que sean los mismos estudiantes quienes encuentren la respuesta. Solé (2001) consideró que la primera se usa

con el fin de no retrasar la lectura o porque consideran que algunos lectores no son capaces de abordar la otra forma; en todo caso, no recomienda este uso, ya que no da lugar a la construcción de significados y de aprendizajes, pues, para ella, la detección de errores y lagunas contribuye para que el estudiante construya el significado y poco a poco controle su propio aprendizaje.

Según Collins y Smith (1980), como se cita en Solé (2001), existen diversas dificultades que podrían presentarse durante la lectura como aquellas que tienen que ver con la comprensión de palabras, frases, relaciones que se establezcan entre las frases y el texto y para cada una de ellas existe una solución diferente según los objetivos planteados al abordar el texto. Según los autores en mención, una estrategia es ignorarla y continuar con la lectura, pues el mismo texto puede brindar la solución; asimismo, recomiendan que, frente a esta duda, el lector se aventure a realizar predicciones o hipótesis con el fin de que lo verifique en el proceso y se acreciente la atención. Otra estrategia es el subrayado de palabras desconocidas durante toda la lectura y al finalizar pueden ir borrando aquellas que lograron inferir gracias al contenido total del texto. No obstante, si hay palabras que no se han comprendido, el lector puede dirigirse a una fuente externa para dar con la respuesta.

Solé (2001), consideró necesario que, frente a los errores y lagunas de comprensión, los estudiantes no se sientan abrumados y que se aborden de manera sencilla, con actividades fáciles de realizar por parte de los lectores. Ella propone crear espacios de discusión con los alumnos según el objetivo que percibe la lectura, activar los conocimientos previos, enseñar a inferir, a realizar predicciones, analizar el contexto, etc.

Finalmente, para la investigadora en mención, enseñar a leer significa también, reconocer lo que comprendemos y lo que no comprendemos, y la importancia que tienen en el proceso de construcción del significado total del texto, así como las estrategias que compensan la no comprensión. En este caso, nuevamente estaríamos refiriendo a la formación de un lector activo que sabe qué lee, por qué lo lee y cómo toma el control de su propia tarea de comprensión.

a. Estrategias después de la lectura

Solé (2001) planteó tres estrategias que se pueden aplicar después de la lectura. No obstante, consideró que podría usarse durante el proceso, ya que la combinación de estas, facilita la comprensión del texto. Estas estrategias que se desarrollan a continuación

son: Identificación de la idea principal, elaboración de resúmenes y formulación de preguntas y respuestas

- **La idea principal**

Para Aulls (1978), como se cita en Solé (2001), la idea principal es el enunciado más importante mediante el cual el autor explica un determinado tema y puede estar en cualquier parte del texto de manera explícita, o, por el contrario, puede encontrarse implícita. Además, considera que esta se expresa mediante una frase y el lector puede ubicarla dando respuesta a la pregunta sobre cuál es la idea más importante mediante el cual el autor explica el tema.

Por otro lado, Solé (2021) consideró que cuando se habla de idea principal básicamente se recurre al texto y al propósito del autor, dejando a un lado a lo que se refiere al lector, sus conocimientos previos al objetivo de la lectura, pues para ella estos aspectos determinan lo que se considere como idea principal

(...) todo lo que se escriba acerca de la idea principal debería tomar en consideración (...) la variedad de ideas principales que distintos lectores pueden identificar en un texto, o inferir en él, aun cuando la demanda a que deban responder se refiera a la idea fundamental que quería transmitir el autor (p.120).

En otras palabras, la idea principal surge de la combinación de las ideas previas que posee el lector, de los objetivos de lectura y de la información que quiere transmitir el autor. Asimismo, la autora consideró que esta, se convierte en un aspecto fundamental para que surja el aprendizaje en la lectura y es necesario realizar otras actividades a partir de ella para desarrollo de una lectura crítica y autónoma. En este proceso, los estudiantes necesitan saber dicha definición, para qué les sirve y cómo encontrarla.

Al respecto, Solé (2001) propuso que para aprender a identificar la idea principal es a través de la demostración de modelos, ya que cuando el estudiante observa y trabaja conjuntamente con su docente se crea un acercamiento a algo oculto que genera sorpresa y admiración. Esta estrategia consiste en que el docente explique qué es la idea principal y su importancia, recuerde el objetivo de lectura, señale el tema y explique la relación que guarda con los objetivos. A medida que van leyendo el texto, explica la importancia del contenido de cada párrafo y si en caso se ubica la idea principal debe ser comunicada a

los estudiantes. Al finalizar la lectura, se puede generar un debate sobre los pasos que se siguieron.

En cada uno de los pasos señalados, los docentes deben buscar la participación activa de todos los estudiantes a fin de que dominen bien la estrategia y las apliquen en diversos tipos de textos ya sean conocidos o desconocidos, dentro o fuera de la escuela. De esta manera, no solo aprende sobre la estrategia, sino que aprende a ser más independiente, a confiar en sí mismo y poco a poco a su uso autónomo ya sea dentro o fuera de la escuela. Por otro lado, Solé (2001) consideró que si bien la intervención del docente es importante y provechosa en el rol que desempeña durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues le permite saber qué puede y qué no debe pedir al estudiante, debe intentar que los lectores lo realicen por sí mismo, así no dominen su uso de la estrategia. De esta manera, contribuye a la formación de personas competentes en la resolución de problemas que se presenten en el cotidiano.

- **El resumen**

Para Van Dijk (1983), como se cita en Solé (2001), el resumen consiste en la elaboración de un texto breve que tenga relación con el formato original. Esta estrategia se efectúa bajo cuatro reglas: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Mediante las dos primeras se suprime la información; se omite la información que no responde al propósito del lector o que sea poco significativo para la interpretación total del texto y se selecciona información cuando es redundante y obvia. Las otras dos conducen a sustituir información con el fin de construirla con expresiones más generales. Al respecto, Solé (2001) expresó:

(...) resumir un texto requiere tratar la información que contiene de manera que pueda omitirse la que es poco importante o redundante, y que pueda sustituirse conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que los engloben o integren. Requiere, además, que el resumen mantenga lazos especiales con el texto del que ha sido creado, es decir, debe conservar el significado genuino del texto del que procede. (p. 129)

Teniendo presente cuáles son las reglas que se debe tener en cuenta para la elaboración del resumen, vamos a señalar los pasos mediante el cual pueden elaborarse. Según Cooper (1990), como se cita en Solé (2001), es necesario enseñar, primero, a encontrar el tema del párrafo, así como las ideas más importantes; y, segundo, a desechar

la información repetida, agrupar las ideas del párrafo y finalmente, a identificar o a elaborar una frase resumen del párrafo. Todo este proceso puede ser realizado entre docentes y estudiantes y no necesariamente en el orden presentado.

Solé (2001) consideró que el resumen demanda la identificación de ideas principales y de la relación entre ellas, teniendo en cuenta los objetivos lectores y el conocimiento previo, contribuye a la construcción de nuevos aprendizajes y a la verificación de la comprensión de lo que se lee.

- **Formular y responder preguntas**

Solé (2001) señaló que esta estrategia es la que más se usa en las clases, ya sea de manera oral o escrita y que en la mayoría de los casos suele usarse para verificar si un texto ha sido comprendido; además añade que, “enseñar a formular y responder preguntas de un texto es una estrategia esencial para una lectura activa” (p. 137) y, como se ha señalado en párrafos anteriores, no solo en este momento de la lectura, sino en todo su proceso. El estudiante que es capaz de formular preguntas pertinentes, también es capaz para manejar su proceso de lectura de manera eficaz.

Una pregunta pertinente guarda relación con el objetivo de lectura, conduce a identificar el tema, las ideas principales, la postura del autor y la del lector frente a lo que se lee. Se clasifican de tres formas. Primero, preguntas de respuesta literal, es decir, las respuestas se encuentran de forma construida en el mismo texto. Segundo, preguntas piensa y busca, cuyas respuestas se deducen del mismo texto, donde el lector establece relaciones entre las palabras o frases para responderlas. Finalmente, preguntas de elaboración personal, en las que se exige el conocimiento, juicio y opinión del lector (Sole, 2021).

En definitiva, dicha autora considera que, en este proceso, el docente se presenta como un modelo de formulación de preguntas, con el fin de que los estudiantes aprendan a autointerrogarse, a estar atentos a aspectos críticos de la comprensión, percibir cuanto sabe y lo que no sabe, es decir, a leer de manera profunda el texto.

1.2.1.2 Estrategias de lectura según Cassany

Las estrategias que se presentan a continuación, son consideradas por el autor como técnicas que son formuladas en forma de preguntas, metáforas e instrucciones que

ayudan a relacionar el texto con el contexto. Cassany (2006) agrupó su propuesta en tres grandes tipos: las que se relacionan con el mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones. Además, sostuvo que pueden realizarse en los distintos momentos de la lectura e integrarse a otras estrategias con el fin de comprender el texto de manera profunda. A continuación, se explica brevemente cada una de ellas.

a. Explorar el mundo del autor

Para Cassany (2006), cada una de estas técnicas llevan al lector a ingresar al mundo del autor, pues se considera que todo aquel que escribe lo hace en un determinado contexto, además su escrito brota de su imaginación, desde su mirada de la realidad ya sea parcial, sesgada o personal. Entre ellas tenemos:

- **Identifica el propósito**

Todo texto tiene un propósito mediante el cual fue escrito y cuanto más claro y concreto este, más fácil será la comprensión de lo que se lee. Para ello, propone el trabajar en base a las preguntas: ¿Qué se propone el autor?, ¿qué espera el lector? ¿Qué quiere cambiar? Y se pide a los estudiantes que intenten dar una respuesta corta.

- **Descubre las conexiones**

Cuando Cassany (2006) hace mención a conexiones se refiere a los interlocutores, al espacio y al tiempo en el que el autor escribió el texto, aspectos relevantes para una lectura crítica. Dicho aspecto puede descubrirse cuando el docente y/o lector se pregunten: ¿Dónde se sitúa el texto?, ¿Cuándo?, ¿a quién se refiere?, ¿Qué menciona?

- **Retrata al autor**

Cuando el lector conoce quién es el autor del texto, la lectura se hace más interesante y familiar, por eso es necesario generar un breve acercamiento a sus datos biográfico más importantes: ¿cuál es su nombre?, ¿donde nació?, ¿dónde vive?, ¿qué textos escribió?, entre otras preguntas que le permitan conocer un poco sobre quién escribió lo que lee.

- **Rastrea la subjetividad**

Todo texto muestra las opiniones del autor y esto se puede conocer dando respuesta a las preguntas. ¿Qué puedes inferir del texto?, ¿qué nos dice de sí mismo el autor?, ¿cómo puede ser la persona que ha escrito estas palabras?, ¿cómo te la imaginas?, etc.

- **Detecta posicionamientos**

Hay escritos que muestra la posición del autor, puede defender a alguien o algo o estar en contra de ello y, para lograr acceder a ellos, se puede realizar la pregunta ¿Qué dice el autor sobre esto? ¿Se muestra respetuoso?, etc.

b. Analizar el género discursivo

Según Cassany (2006), ningún texto surgió de la nada, sino que hay escritos que le preceden. Por eso, propone diversas técnicas que permitan identificar la relación que existe entre el texto que se lee y otro, llamado también intertextualidad, pues considera que se comprende mejor cuando se toma conciencia de los autores que se oponen, que señalan lo mismo, de las voces que se incorpora, etc. Estas son:

- **Identifica el género y descríbelo**

Existen diversos tipos de texto y cada uno tiene una estructura diferente; por eso, es necesario que el lector se realice estas preguntas: ¿Qué tipo de texto estamos leyendo?, ¿presenta las características que la distingue?, etc. Cuando se reconoce el género la lectura puede ser comparada con otros escritos y reconocer mejor las particularidades que le aporta el autor.

- **Enumera a los contrincantes**

Durante el proceso de lectura es bueno saber a quién o quiénes y contra qué o quienes se dirige el texto; para ello, se puede formular las preguntas que se dirigen explícitamente a este aspecto, tales como ¿Qué personas crees que se oponen a este

escrito? ¿por qué crees eso?, ¿qué propósito tienen estas personas? ¿Crees que el autor haya escrito para ellos o contra ellos? ¿por qué? Al responder cada una de estas preguntas se va promoviendo la lectura crítica, pues en ocasiones no basta solo saber el propósito del autor sino también, incorporar otros puntos de vista.

- **Lee los nombres propios**

Para identificarlos se puede partir de la pregunta ¿cómo se denominan los protagonistas?, ¿qué lugares se mencionan?, esto beneficia al lector para descubrir a quién posiblemente se dirige el texto que lee.

c. Predecir interpretaciones

Cassany (2006) afirmó que como el significado no está en el texto, sino en la mente del lector, es necesario buscar lo que dice el texto en la mente de quien lo lee y, como son muchos lectores, entonces existen varios significados que al vincularnos nos mostrará la verdad. Para ellos, propone las siguientes técnicas:

- **Define tus propósitos**

En el proceso de la lectura, es necesario saber cuál es el propósito por el cual el lector lee determinado texto y ello se puede lograr respondiendo las preguntas: ¿Qué buscas en el texto?, ¿Por qué lo lees?, ¿qué esperas encontrar en él? Tener un propósito de lectura permite mayor comprensión del texto y generar nuevos aprendizajes.

- **Acuerdos y desacuerdos**

Es fácil repetir ideas de otros, pero más difícil tener ideas propias. Frente a ello, es necesario brindar a los estudiantes herramientas para que puedan lograrlo. Cassany propone que durante la lectura se marque con un “+” aquellas frases que dice el autor y el lector estén de acuerdo y con un “-” aquellas con las que esté en desacuerdo. Luego, el docente le pregunta ¿cuántos “+” y cuántos “-” has anotado? Y le pide que seleccione la ideas que considere más importante de cada una de ellas. Finalmente, el estudiante explica

el porqué de cada uno. Asimismo, es necesario señalar que dicho autor considera que leer críticamente es reaccionar ante los discursos de los otros.

- **Imagina que eres**

A través de esta técnica se invita a los estudiantes a asumir roles y desde esa postura se le invita a leer el texto, imaginado que es una persona determinada. Al finalizar el docente le pregunta ¿Qué crees que le llamó la atención? ¿cómo lo interpretará? ¿en qué puntos estaría de acuerdo contigo y en cuáles no? Esta técnica permite que el lector se dé cuenta sobre los distintos efectos que puede producir un texto y a mirar desde la perspectiva del otro.

- **En resumen**

Esta técnica contribuye a tener una mirada global del texto y a través de los fragmentos que son importantes para quien lo lee. Puede ser expresado de forma oral o escrita.

- **Medita tus acciones**

Al final la lectura, el docente debe preguntar a los estudiantes: ¿qué vas a hacer con el texto? ¿Vas a responder al autor? ¿Vas a comunicarlo a alguien? ¿Cómo lo harás? Con el fin de generar una posición e incentivar un compromiso.

Para Cassany (2006), cada una de estas técnicas ayudan a desarrollar una lectura crítica pues permiten vincular al texto con el contexto y con el lector. No obstante, considera que no es una receta que asegure el éxito y que todas no se pueden usar en una sola lectura, todo dependerá de cada lector.

1.2 La Lectura Crítica

En el apartado que se presenta a continuación se toma como base la propuesta de Daniel Cassany (2006) y se contrasta con la propuesta de otros autores, lo cual están estrechamente vinculados. Se presentará brevemente las concepciones que se le da a la lectura, ampliando la tercera, que hace referencia a la sociocultural, denominada lectura

crítica. Luego, se definirá este término, se señalarán los planos o niveles que la comprenden, se caracterizará a un lector crítico y, finalmente, se describirá la lectura crítica vista desde el Currículo Nacional de Educación Básica.

1.2.1 Concepciones de la lectura

Existen múltiples formas de leer, estas han ido cambiando en el tiempo y no siempre se lee con el mismo sentido, pues cada lector pertenece a una sociedad y a una cultura, y los textos que se lee han sido elaborados en un marco social y cultural y, por ende, las concepciones que giran en torno a ella son diversas, algunas la entienden como una decodificación, otros como una habilidad del pensamiento y corrientes más actuales como un proceso sociocultural, concepción desde la cual se abordará la presente investigación. Cassany (2006), lo presentó de la siguiente manera:

Para mostrar la importancia del componente sociocultural en la lectura [...] distinguimos tres concepciones de la comprensión lectora, según cuál consideremos que sea el procedimiento para obtener el significado. No son tres formas diferentes de leer, sino sólo tres representaciones sobre la lectura. (pp. 24-25)

Según lo mencionado, se puede inferir que existen tres concepciones de lectura que nos ayudan a comprender el significado total del texto, es decir que la lectura desde la concepción sociocultural agrupa las otras concepciones. Ahora bien, veamos cuáles son estas concepciones. Según Cassany (2006), estas son:

Concepción lingüística, desde esta posición leer es decodificar las palabras de los textos, cuyo significado está en el mismo texto y este es único, estable, objetivo y no guarda ninguna relación con los lectores ni con las condiciones de la lectura. De esto se puede comprender que todos los lectores deben comprender lo mismo, sin tener en cuenta el contexto ni el momento en que se lee, pues “éste depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y estas no se modifican fácilmente” (p. 25). Dicho en otras palabras, aprender a leer, es aprender el léxico de un idioma y las normas y reglas que la componen.

Concepción psicolingüística, desde esta concepción el significado del texto se construye, cuya base esta la decodificación del texto. Para leer y comprender el texto, se debe realizar otras operaciones: reconstruir el texto, es decir entender lo que se quiso decir y construir el modelo de situación referencial, es decir el conocer el contexto en el que

escribió. Desde esta concepción, se infiere que, en la lectura, existe una interacción entre el lector y el texto y que el significado no está determinado en el texto, sino que está en la mente del lector. Esto supone que un mismo texto puede ser comprendido de diversas maneras ya que dependerá de los conocimientos previos que se tienen, de los datos almacenados en la memoria y esta se irá modificando en la medida en que los conocimientos previos se vayan modificando.

Concepción sociocultural, desde esta posición se toma en cuenta las concepciones anteriores, pero su propuesta va más allá de que el significado se construye en la mente del lector, sino que también considera aspectos sociales y culturales que son externos al acto cognitivo. Desde esta mirada se señala que los conocimientos previos que aporta al lector, tienen un origen social, además los discursos que se ponen por escrito no surgen de la nada, sino que reflejan los puntos de vista y la visión de aquel que lo produce. Si ahondamos un poco más en ella, nos damos cuenta que tanto el discurso, el autor y el lector surgen en un ámbito específico con normas y tradiciones propias.

Para la orientación sociocultural, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. (p. 38)

Desde esta concepción, se comprende que la lectura es una interacción activa entre el lector, el texto y el contexto y desde ella se puede entender qué es la lectura crítica.

1.2.2 Definición de la Lectura Crítica

Para Cassany (2006), la lectura crítica es entendida como una disposición para llegar al sentido profundo del texto, al fundamento, a los razonamientos y a ideología implícita con el fin de poner en duda lo que presenta el autor y todo ello supone reflexionar, prestar atención a los significados de las palabras, discutir cualquier afirmación, identificar puntos de vista, intenciones y distinguir las posturas. Al respecto, Solé (2001) señala que, para llegar a ello, el lector debe manejar habilidades de decodificación, aportar sus objetivos, ideas y experiencias; realizar predicciones e inferencias e ingresar a un proceso que lleve a encontrar evidencias o rechazar las

predicciones asumiendo una postura personal frente a lo que se lee. Cassany (2003), lo planteó de la siguiente manera:

Es un tipo complejo de lectura que exige niveles más altos de comprensión; requiere los planos previos del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.) (p. 117).

Ambos autores mencionados, consideran que para desarrollar este tipo de lectura es necesario establecer una relación entre lo que explícitamente señala el texto, entre el mensaje que quiere comunicar el autor, que no necesariamente está plasmado en el texto y entre las propias concepciones, recuerdos y experiencias que posee el lector, puesto que este emite sus propios juicios y apreciaciones. La lectura crítica incluye la decodificación del texto (lo literal) y la recuperación de los implícitos (lo inferencial), es decir la lectura crítica se constituye a partir de las inferencias que el lector realiza del texto (Cassany 2009).

1.2.3 Planos de la lectura crítica

Dado que la lectura crítica es un proceso complejo en la que se pone en juego diversas capacidades, Daniel Cassany presenta tres planos o nivel de comprensión a las que denomina: Leer las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas.

a. Leer las líneas

Es el nivel más básico de la lectura, “se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico” (Cassany 2003, p.116), es decir, el significado es único y estable a pesar de que los lectores sean diferentes. Gordillo y Flórez (2009) denominan a este plano, lectura de nivel literal y en ella el lector comprende lo que señala el texto, lo reconstruye y reconoce su estructura básica.

Dicho en otras palabras, toda persona que realice esta lectura puede reconstruir el texto y comprender su estructura, así como las palabras claves y los personajes que intervienen, poniendo en evidencia dos capacidades básicas: reconocer y recordar. Para Pinzás (2006), este nivel hace referencia a la capacidad del lector de localizar información

explícita en el texto, así como la sucesión de hechos y acciones. Para dicha autora, existen diversas preguntas que pueden ayudar a verificar que el estudiante haya comprendido literalmente y estas pueden ser: “¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Hizo qué? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Cómo empieza? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo acaba?” (p. 16). El estudiante debe responder tales preguntas sobre la base de lo que menciona el texto y no a partir de sus creencias o conocimientos. Este nivel de lectura es llamado también comprensión centrada en el texto, puesto que conduce a que el lector entienda y recuerde con precisión lo que dice el texto.

b. Leer entre líneas

Para Cassany (2003), “se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito” (p.116); es decir, el lector es capaz de comprender el mensaje que quiere comunicar el autor y no está en el texto; por ello, va más allá de lo leído y explica el texto de manera amplia haciendo uso de sus experiencias o ideas previas que posee.

Por su parte, Pinzás (2006) se refirió a este plano de la lectura como nivel inferencial y, en él, el lector establece relaciones entre las distintas partes del texto para obtener información que no se encuentra explícitamente señalada. Este nivel de comprensión está estrechamente vinculado al nivel literal ya que, si no existe una comprensión de lo que dice el texto, difícilmente se podrá inferir sobre ella. “La comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre. ¿Cómo podemos pensar, inferir, sacar conclusiones y establecer causas y efectos, si no recordamos los datos o la información del texto?” (p.20). Por tanto, si se realiza una comprensión inferencial teniendo como base una comprensión literal pobre, existe la posibilidad de que la comprensión inferencial sea también pobre. Al respecto, dicha autora considera la necesidad de garantizar una buena comprensión literal.

c. Leer detrás de las líneas

Según Cassany (2003), este plano de la lectura se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor a través del texto. El lector se pregunta y responde por qué se escribió determinado texto, busca relacionarlo con otros discursos y

brinda una opinión frente a las ideas que se expone ya sea con argumentos que coinciden o no. Para él, se trata de

una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte (...) y de ser capaces de tomar partido a favor o en contra de esta opinión, sea de manera global o parcial. (Cassany, 2003 p. 116)

En este nivel, el lector es capaz de elaborar juicios sobre el texto leído y argumentar su posición de aceptación o rechazo. Por su parte, Pinzás (2006) consideró que, en este nivel de lectura, denominado crítico, la tarea del lector consiste en dar un juicio sobre el texto y ello supone descubrir el pensamiento, las intenciones del autor y los argumentos que plantea.

Dicho en otras palabras, en este nivel se reflexiona críticamente sobre el texto. El lector es capaz de dar su opinión sobre el contenido o la forma del texto, argumentando su postura. Para ello, desde la postura de ambos autores, es necesario haber logrado comprender lo que el texto dice explícitamente o implícitamente, es decir, haber desarrollado los dos niveles anteriormente señalados.

Cassany (2009) considera que para realizar una lectura crítica es necesario seguir los siguientes pasos:

- Primero, identificar el contexto de partida. Es decir, el lector debe tomar conciencia de que el texto que lee es elaborado por otra persona, escrita en un contexto determinado y que pretende un objetivo.
- Segundo, reconocer el género discursivo. Es decir, qué tipo de texto está leyendo, las características que presenta.
- Tercero, identificar el contexto de llegada. Es decir, la opinión que tiene el lector sobre el tema y a su vez distinguir entre las ideas del autor, las suyas propias y las de otra persona de su comunidad en relación al contenido que se presenta en el texto.
- Cuarto, reaccionar. Para ello, el lector se plantea cómo afecta lo leído en su vida personal, qué debe hacer para defender sus intereses. Es decir, el lector se pregunta cómo se relaciona el texto con su vida y si debe hacer algo después de leerlo ya sea dar una respuesta, expresar lo que piensa respecto a lo leído o comentar el texto con otras personas.

Dicho autor considera que “la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad” (Cassany 2003, p.129); es decir, a través de ella se puede formar a un lector autónomo, capaz de emitir sus propios juicios siendo consciente de la realidad que le rodea para que así pueda asumir una postura y compromiso frente a ella.

1.2.4 Características de un lector crítico

Un lector crítico posee diversas características que lo define como tal. Para Solé (2001), se caracteriza porque usa la lectura como medio para satisfacer sus necesidades personales ya sea de inserción o de crecimiento y esto puede ser para disfrutar, resolver problemas cotidianos y para aprender. Es decir, hace usos múltiples de la lectura y no solo la usa porque otros le pidan que lo haga, sino que le es una actividad placentera. Así mismo, afirma la autora que un buen lector no solo accede a lo que piensan o dicen los otros, sino que también es capaz de reflexionar sobre su propio pensamiento, hacerse preguntas y responderlas, amplía sus conocimientos y las perspectivas que tiene ante la vida y la realidad.

Para Paez y Rondón (2014), se caracteriza no solo porque sabe dar cuenta del significado de un texto, sino también porque reflexiona en torno a su práctica comprensiva. Asimismo, nos dice la autora que presta atención al significado que se produce en su mente sobre lo que lee y esto puede ser diferente en cada lector ya que cada quien lo asocia desde su propia experiencia o de los conocimientos que ya posee. Es un buen interprete porque se hace consciente de la relación que se establece entre el autor, el texto y el contexto. El lector crítico se educa para que piense y hable sin miedo ya sea de manera espontánea o formal sobre lo que lee.

Desde la perspectiva de Cassany (2009), dado que la lectura crítica se realiza bajo el supuesto de que el texto no muestra la realidad con objetividad, sino que refleja un enfoque particular, el lector crítico se caracteriza porque es capaz de reconocer los intereses que motivaron al autor a construir el texto, identifica la actitud y postura que adopta el lector sobre lo que escribe. Además, no queda satisfecho con su interpretación, por eso dialoga con otros lectores para conocer sus interpretaciones con el fin de elaborar una ideal global del efecto que puede causar un texto. Consulta otras fuentes para

contrastar datos, sabe distinguir las ideas del autor y sus propias ideas. Analiza la información que ofrece el texto, lo confronta con los conocimientos que posee y con otras fuentes y finalmente justifica su propio punto de vista.

1.2.5 La lectura crítica en el Currículo Nacional de la Educación Básica

El Ministerio de Educación (2016) propone, a través del Currículo Nacional de la Educación Básica, que los estudiantes de la educación básica regular desarrollen ciertas competencias al concluir sus estudios; “La competencia se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (p. 29). Dicho en otras palabras, una competencia es el resultado del proceso del saber y la ejecución de ese saber en situaciones concretas de la vida diaria, es decir, son acciones con las cuáles se enfrentan diversos contextos de manera competente. Ser competente supone comprender la situación y reflexionar sobre si se cuenta con las posibilidades para resolverlo, para ello se debe identificar los conocimientos y capacidades que se posee o que están en nuestro alrededor, analizarlas y tomar decisiones (CNEB).

Como podemos ver, ser competente quiere decir desarrollar diversas acciones que involucra las habilidades intelectuales, actitudinales y emocionales que son indispensables para participar en diversos contextos sociales, es necesario resaltar que esto es un proceso que se va conquistando a lo largo de la vida, cuya base se cimienta durante la educación básica.

El tema que compete en esta investigación se enmarca desde la competencia número 8 que propone el Currículo Nacional de Educación Básica: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna y lo conceptualiza de la siguiente manera:

Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos. (p. 72)

En esta competencia, se pone en juego diversos saberes y recursos que lleven al estudiante a relacionar la lectura con el mundo que le rodea, esto implica saber reconocer

la diversidad de propósitos que tiene la lectura, el uso que se le puede dar en los diversos escenarios de la vida. Su desarrollo involucra una combinación de diversas capacidades; como el obtener la información del texto, inferir e interpretarla; así como el reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto.

De lo señalado en el párrafo anterior, podemos ver que se promueve la formación de lectores críticos capaces de pensar, discernir y desempeñarse de forma autónoma, reflexiva y crítica en la sociedad, puesto que involucra la interiorización del conocimiento, pero también el saber ser, hacer, crear, dialogar, resolver problemas, interpretar, asumir posturas y convivir democráticamente. Cabe recalcar que para que un lector sea considerado crítico es necesario que sepa leer las líneas, entre líneas y detrás de las líneas, es decir que comprenda el texto en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico. Los autores mencionados anteriormente, tanto Cassany (2006) y Solé (2001), sostuvieron que este proceso, sucede de manera simultánea en el interior del lector, pues al momento que obtiene la información es capaz de descubrir el mensaje y esto le permite reflexionar, evaluar el texto y tomar una postura frente a lo leído, llegando a comprender de manera profunda el texto a la cual se enfrentan. De todo ello, se infiere que la educación peruana, a través del currículo Nacional de la Educación Básica, busca formar lectores competentes, es decir lectores críticos.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo, se desarrollan los aspectos que conforman el diseño metodológico en un proceso investigativo y que han constituido las vías metodológicas para identificar las estrategias innovadoras que usan los docentes para promover el desarrollo de la lectura crítica en el presente estudio. Se presenta el tipo y el nivel con el cual se está realizando la presente investigación, se señala la población y la muestra con la que se trabajará, las técnicas y los instrumentos utilizados, y, finalmente, se concluye presentando la manera en que se analizarán los datos recogidos.

2.1 Tipo y nivel de investigación

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo de una investigación social, puesto que busca describir las concepciones que manejan los docentes sobre la lectura crítica, así como las diversas estrategias que permiten su desarrollo y la forma en las que las aplican en el aula. Todo estudio realizado desde el enfoque cualitativo se caracteriza por buscar comprender las diversas situaciones, explorándolas desde la perspectiva de los participantes, es decir, a través de esta investigación se busca analizar la práctica docente en cuanto a la enseñanza de la lectura crítica en educación primaria. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el propósito principal de este tipo de investigación “es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p.358).

En cuanto al nivel de investigación, el presente estudio corresponde al descriptivo, pues se señalan las características del fenómeno estudiado. Según Monje (2011), este nivel de investigación permite “presentar los hechos y eventos que caracterizan la realidad observada tal como ocurren, preparando con eso las condiciones

necesarias para la explicación de los mismos” (p. 96). Es decir, a través de este nivel investigativo, se busca recoger información de manera independiente sobre las dimensiones de la investigación, que, en este caso, estarían relacionadas a la concepción que manejan los docentes sobre la lectura crítica y las estrategias innovadoras que promueven su desarrollo.

2.2 Diseño de investigación

El diseño de esta investigación corresponde al estudio de caso. Según Stake (1999), este se caracteriza por realizar una indagación detallada, sistemática y a profundidad del caso a investigar: La lectura crítica y las estrategias que se aplican para su desarrollo. La información obtenida desde las perspectivas y la experiencia de los docentes ofrece la posibilidad de descubrir nuevos significados, ampliar su experiencia o confirmar lo que ya se sabe respecto al tema.

2.3 Población y Muestra

Según Monje (2011), los investigadores cualitativos toman como muestra un grupo de personas que estén implicadas con el fenómeno de la investigación, que sean reflexivas y que estén dispuestas a dialogar con el investigador. Con tal fin, el presente trabajo de investigación se realizará en una institución educativa privada de la ciudad de Lima, que cuenta con el nivel primaria y secundaria de Educación Básica Regular. Dicha institución brinda su servicio a niñas y adolescentes “para que, con sentido crítico frente a los desafíos actuales, ejerzan su ciudadanía con ética y coherencia buscando el bien común y el cuidado consciente de una ecología integral, según los principios del Evangelio y del Magisterio de la Iglesia” (CEP María Auxiliadora [CEPMA], 2021, p.13). Es decir, su misión principal es la formación integral de las estudiantes, para que con sentido crítico construyan una sociedad más justa y equitativa.

Respecto al nivel primaria, la población docente está conformada actualmente por 28 educadores que, de distintas formas, trabajan con las estudiantes. Desde primer grado de primaria, las estudiantes viven la experiencia de trabajar con distintos docentes en las diferentes áreas curriculares. Se tomará como muestra a seis docentes que trabajan el área de comunicación con las estudiantes de 1° grado a 6° grado, distribuidas en 12 secciones. En 1° grado, cada sección cuenta con una docente, que les enseña las cuatro

áreas básicas, entre ellas, comunicación. En 2°, 3° y 4° grado, cuentan con un docente que enseña el área de comunicación en dos secciones de un mismo grado; y en 5° y 6°, un solo docente enseña en ambos grados, es decir, en cuatro secciones.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “en un estudio cualitativo, las decisiones respecto al muestreo reflejan las premisas del investigador acerca de lo que constituye una base de datos creíble, confiable y válida para abordar el planteamiento del problema” (p. 382), por tal motivo, se toma como muestra a estos docentes que están directamente vinculados al presente tema de investigación. A este tipo de muestra, los autores lo denominan muestra de expertos porque son considerados especialistas en el tema. Además, señala que las opiniones de expertos en el tema a tratar son necesarias e indispensables en este tipo de investigación cuando se busca mejorar un fenómeno.

Las docentes participantes del estudio son de la especialidad de Educación Primaria, es decir el 100 % de la muestra (ver Tabla 1). El 50% de ellas estudiaron en una universidad, el 33% en un instituto superior pedagógico y el 16% en una normal (ver Tabla 2). Respecto a la condición laboral, la mitad de la muestra es nombrada y la otra mitad son contratadas (ver Tabla 3). El 33.3% de las docentes entrevistadas tiene entre 0 y 5 años de servicio, otro 33.3% entre 16 y 20 años y el otro 33.3 tiene más de 21 años de servicio (ver Tabla 4). Todas las docentes son de sexo femenino (ver Tabla 5). La mitad de las docentes tiene entre 51 y 55 años de edad y el resto de docentes tiene 21 y 45 años de edad (ver Tabla 6). Es pertinente resaltar que la participación de las docentes ha sido libre y voluntaria (ver Anexo n° 4).

Tabla 1: Profesión y especialización de los docentes

Profesión/especialidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Docente primaria	6	100	100	100

Tabla 2: Docentes egresados de instituciones educativas

Egresado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Universidad	3	50.0	50.0	50.0
ISP	2	33.0	33.0	33.0
Normal	1	16.0	16.0	16.0
Total	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 3: Condición laboral de los docentes

Condición laboral	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nombrado	3	50	50	50
Contratado	3	50	50	50
Total	6	100	100	100

Tabla 4: Tiempo de servicio como docente

Años de servicio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0 – 5 años	2	33.3	33.3	33.3
6 – 10 años	0.0	0.0	0.0	0.0
11 – 15 años	0.0	0.0	0.0	0.0
16 – 20 años	2	33.3	33.3	33.3
21 a más	2	33.3	33.3	33.3
Total	6	100	100	100

Tabla 5: Sexo del docente

Sexo del docente	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Masculino	0.0	0.0	0.0	0.0
Femenino	6	100	100	100
Total	6	100	100	100

Tabla 6: Edad del docente

Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
25 a 30	1	16.7	16.7	16.7
31 a 35	1	16.7	16.7	16.7
36 a 40	0.0	0.0	0.0	0.0
41 a 45	1	16.7	16.7	16.7
46 a 50	0.0	0.0	0.0	0.0
51 a 55	3	50.0	50.0	50.0
56 a 60	0.0	0.0	0.0	0.0
61 a 65	0.0	0.0	0.0	0.0
Total	6	100.0	100.0	100.0

2.4 Matriz

A continuación, se presentan las dimensiones y las categorías que han guiado la investigación y se dan a conocer los instrumentos aplicados por categorías y los informantes. Esta matriz de elaboración propia ha permitido sistematizar, analizar y comprender los procedimientos que se han llevado a cabo (ver Tabla 7).

Tabla 7: Matriz

Dimensión	Categorías	Técnica	Instrumentos	Informantes
La lectura crítica	Conceptualización de la lectura crítica	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	Docente
	Importancia del Desarrollo de la lectura crítica en Educación Primaria.	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	
Estrategias innovadoras	Conceptualización de estrategias innovadoras para desarrollar la lectura crítica	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	Docente
	Clases de estrategias innovadoras para desarrollar la lectura crítica	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	
	Beneficios y límites en el uso de las estrategias innovadoras para la lectura crítica	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	

2.5 Técnicas e Instrumentos

Según Monje (2011) “la elección de la técnica de investigación debe estar determinado por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar, y por las limitaciones prácticas que enfrenta el investigador” (p. 151). En el presente trabajo de investigación, se aplicó la entrevista a los docentes implicados con el tema de estudio para lograr los objetivos señalados.

2.5.1 La entrevista

Las entrevistas en el enfoque cualitativo se distinguen por ser flexibles y abierta, las preguntas pueden adecuarse a los entrevistados y recogen perspectivas, experiencias, opiniones y el diálogo puede ser anecdótico y amistoso; el contexto social del entrevistado desempeña un rol primordial para la interpretación. Estas se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas (Hernández, Fernández y Baptista 2014). Para la presente investigación, se aplicó la entrevista semiestructura, ya que se contó con una guía de preguntas que en su proceso han sido modificados con el fin ahondar en la comprensión que tienen los docentes respecto a la lectura crítica y en las estrategias que aplican para promover su desarrollo (ver Anexo n° 5). Dicho instrumento ha sido adaptado de Carrasco (2017) y, a su vez, revisado y validado para su aplicación por dos docentes de la universidad (ver Anexo n° 2 y 3). Dado el contexto social en el que vivimos a causa de la pandemia por la Covid-19, estas entrevistas se realizaron de manera virtual.

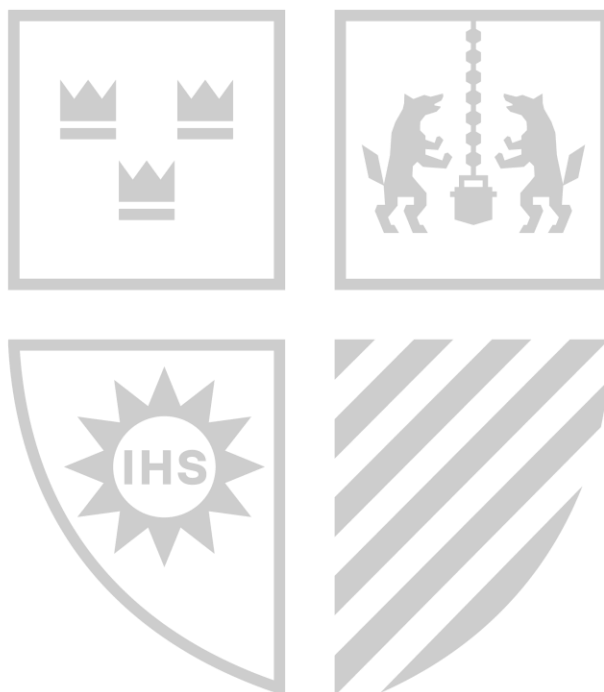
2.6 Análisis de la información

El análisis permite explorar los datos que se obtuvieron con el instrumento, asignar una estructura, describir las experiencias de los participantes y descubrir las categorías, los conceptos, los temas y los patrones que se encuentran en los datos a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en relación con el planteamiento del problema. Asimismo, se vincula los resultados con la información planteada en el marco teórico para así generar una teoría fundamentada en los datos.

Por tal motivo, una vez que obtenida la información, se transcribió detalladamente lo que cada docente expresó con el fin de hacer un análisis exhaustivo del lenguaje y explorar el sentido general de los datos en cuanto a la lectura crítica y sobre las estrategias que emplean para su desarrollo. En este proceso, la identidad de los docentes ha sido sustituida por códigos (ED1, ED, 2, ED,3, ED4, ED5 Y ED6), pues se considera que el principio de confidencialidad es básico en todo trabajo de investigación. Se ha leído y releído las transcripciones para profundizar el sentido general de los datos, y, al mismo tiempo, se ha ido cuestionando sobre las ideas generales que mencionan los participantes y sobre lo que expresaron durante la entrevista, sobre la base de las preguntas que se les realizó.

Posteriormente, se analizó por párrafo la información brindada por cada docente, se les asignaron códigos que facilitó la organización de la información sobre la base de las categorías y subcategorías planteadas para la investigación (ver anexo n° 12). En este

proceso, se ha encontrado información relevante que no pertenecía a ninguna categoría; por tal motivo, se colocó esta información en la categoría de miscelánea, cuya función ha sido preventiva antes de ser desechada, ya que en algún momento del proceso ha sido útil. Todo lo descrito se realizó en el programa de Excel.



CAPÍTULO III: RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados y se discute el tema “Estrategias innovadoras que promueven el desarrollo de la lectura crítica de textos, en estudiantes del nivel primaria en una institución educativa privada de Breña”, a partir del objetivo general: Analizar las estrategias innovadoras que aplican los docentes para el desarrollo de la lectura crítica de textos, en estudiantes del nivel primaria en una Institución Educativa Privada de Breña, y los objetivos específicos de la investigación: Describir la concepción de lectura crítica que manejan los docentes del nivel primario en una Institución Educativa Privada de Breña; identificar las estrategias que aplican los docentes para promover el desarrollo de la lectura crítica de textos, en estudiantes del nivel primario en una Institución Educativa Privada de Breña; y describir las estrategias que aplican los docentes para promover el desarrollo de la lectura crítica de textos, en estudiantes del nivel primario en una Institución Educativa Privada de Breña.

3.1 Descripción de los resultados

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a las docentes sobre la base de las siguientes dimensiones: La lectura crítica y las estrategias innovadoras que promueven el desarrollo de la lectura crítica y, en ambos casos, se tendrá en cuenta las categorías presentadas en la matriz (ver Anexo N° 12).

3.1.1 La lectura crítica

En esta variable se describe los resultados en base a dos categorías: conceptualización de la lectura crítica e importancia del desarrollo de la lectura crítica en la educación primaria.

3.1.1.1 Conceptualización de la Lectura Crítica

a. Concepción de lectura que manejan las docentes

La mayoría de las respuestas brindadas por las docentes hacen referencia que la lectura es una habilidad que permite al lector decodificar el texto, recabar información para ampliar el conocimiento y, a su vez, implica comprender el mensaje e interpretarlo para poder dar una respuesta. Una de ellas expresa lo siguiente: “podemos decir que es una decodificación, las niñas van a ir codificando las palabras y luego después de esa decodificación va a ir interpretando lo que leen” (ED3, ver Anexo n° 8).

Asimismo, tres de ellas señalan que es un proceso por el cual se va despertando la imaginación, mientras que otras dos docentes mencionan que leer es un proceso que va más allá de decodificar las palabras pues para ellas leer es comprender, interpretar el mensaje y despertar la imaginación

“leer es comprender, es tratar de involucrarme. Yo creo que va más allá de decodificar, es el primer paso decodificar, pero va más allá de eso, es involucrarme más, es también desarrollar mi imaginación, qué haría en el papel de tal personaje” (ED4, ver Anexo n° 9).

De todas las docentes entrevistadas, una refiere que este proceso permite al lector situarse en un tiempo y lugar e interactuar con el texto y otra docente señala que al comprender e interpretar el mensaje permite al lector relacionar este mensaje con sus propias vivencias “interpretando lo que lee, llevándolo de repente a su mundo a su entorno y relacionándolo con lo que ellas viven” (ED 2, ver Anexo n° 7).

b. Concepción de la lectura crítica que manejan los docentes

Las seis docentes entrevistas consideran que la lectura crítica consiste en realizar una opinión frente a lo que se lee. Según ellas, se emite juicios frente a lo que el autor presenta en el texto, “en una lectura crítica se emiten diversos juicios, argumentos que se van armando de acuerdo a la opinión propia del lector” (ED1, ver Anexo n° 6). Además, consideran que esto implica la interpretación e interiorización del contenido del texto, con el fin de que el lector pueda aplicarlo dando una opinión en algún momento de su vida.

(...) es comprender lo que leemos, es argumentar, llegar a todas las fases de la lectura de lo implícito a lo explícito, de lo más pequeñito a lo más amplio. Eso es lo que se tiene que lograr con las niñas, porque no es leer por leer, es interpretar e interiorizar lo que ellas leen y poderlo aplicar en algún momento. (ED3, ver Anexo n° 8)

Asimismo, tres de ellas señalan que la opinión que da el lector frente a lo leído puede ir de acuerdo a lo que el autor dice o en desacuerdo de lo que señala, “(...) es mencionar una opinión con fundamentos, explicando el por qué llega a esa respuesta, si está de acuerdo o no con lo que dice el autor...” (ED5, ver anexo n°10).

Dos de ellas consideran que esta se relaciona con los saberes previos, las experiencias personales y las emociones que tiene el lector. Asimismo, tres entrevistadas señalan que leer críticamente es relacionar el texto con el contexto, implica comprender el sentido total del texto, razonar y analizar las diferentes situaciones que se presentan en el texto, parafrasear lo que dice el autor y encontrar el propósito por el cual se escribió el texto que se lee.

Relacionas y reflexionas de lo que él está diciendo con tus conocimientos previos. Es una comparación entre lo que el autor dice, con tus conocimientos previos para que luego emitas tu propio juicio crítico, ya sea estés de acuerdo o quizás no estés de acuerdo con lo que dice el autor. También hay el crítico valorativo, valoras lo que dice el autor y contrapones algunos argumentos. (ED6, ver anexo n° 11)

Asimismo, es preciso señalar que cuatro docentes expresan que la lectura crítica es amplia, que va más a fondo, pues consideran que es más que comprender lo que dice el texto, incluso tres de ellas relacionan esta idea con los tres niveles de lectura: el literal, el inferencial y el crítico. Una de ellas expresa que “tiene niveles, primero decodificar luego interpretar argumentar y llegar a dar sus propias opiniones” (ED3) y otra dice “pasa por el proceso literal, el inferencial donde adquiere información y lo llega a interpretar y luego lo crítico” (ED5, ver Anexo n° 10).

3.1.1.2 Importancia sobre el desarrollo de lectura crítica en educación primaria

Todas las docentes expresan que es importante fomentar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de educación primaria. Cuatro de las entrevistadas

mencionan que a través de ella se puede consolidar una auténtica democracia, ya que reconocen que a través de la lectura se puede formar buenos ciudadanos, responsables, consientes, que saben escuchar a los demás y respetar las diferentes opiniones. Una de ellas expresa esta relación entre el desarrollo de la lectura y la democracia de la siguiente manera: “cumple un papel fundamental en la formación de ciudadanos responsables, conscientes y críticos” (ED2, ver Anexo n° 7). Asimismo, cuatro de ellas consideran que es importante porque ayudará a las estudiantes a tener su propia postura frente a lo que se le presente y que esto implica expresar de forma argumentada el propio pensamiento, comparar las diferentes propuestas que hace la sociedad y así tomar buenas decisiones, “sí es importante y es vital porque nosotros formamos ciudadanas, futuras ciudadanas que van a ir a una sociedad donde se presentan diversos argumentos y hay muchas situaciones en los que ellas tienen que decidir, ponerse en una postura” (ED1, ver Anexo n° 6). “Es importante porque se busca que la niña sea reflexiva y crítica, capaz de expresar lo que piensa a través de sus propias palabras y no solo se quede en lo que uno le dice (ED6, ver Anexo n° 11).

Por otro lado, dos docentes expresan que las situaciones adversas que se viven políticamente se deben a la poca importancia que se le da a la lectura crítica en las escuelas y que, si bien el Currículo Nacional de la Educación Básica lo exige porque está de forma escrita, muchos docentes enseñan solo a adquirir las competencias básicas de la lectura e inclusive mencionan que hay docentes que desconocen el CNEB. Para indagar en cuanto al conocimiento que tienen ellas sobre él, en relación a la lectura crítica, se realizó la pregunta de si ellas consideran que el CNEB promueve el desarrollo de la lectura crítica y de qué manera se aplicaba. Las seis docentes entrevistadas reconocen que de una u otra forma el CNEB exige que se desarrolle la lectura crítica en las estudiantes, ellas mencionan que está señalado en las competencias, capacidades y desempeños del área de comunicación, “está escrito en las competencias, el estándar lo indica” (ED1, ver Anexo n° 6). Sin embargo, solo dos de ellas mencionan específicamente una de las competencias del área de comunicación con las que se vincula la lectura crítica, “promueve el desarrollo de la lectura crítica a través del desarrollo de las capacidades que implica la competencia lee diversos tipos de textos escritos” (ED2, ver anexo n°7) y otra hace referencia en sus propias palabras a las capacidades de dicha competencia, “está en lo que es la lectura y en la lectura nos pone niveles que primero es codifica, argumenta y al final, la última parte es inferencia donde el niño ya comience a dar sus opiniones sus críticas” (ED3, ver Anexo n° 8). Las demás docentes mencionan de forma general y cuando la entrevistadora

les pide nombrarlos no saben dar respuesta. Por otro lado, una de ellas refiere que la lectura crítica se trabaja de manera transversal en todas las áreas y señala como ejemplo dos de ellas:

(...) por ejemplo, en el área de arte y cultura, en el currículo nacional tiene también su estándar donde indica uno de los desempeños: aprecia de manera crítica las manifestaciones culturales. Entonces de manera crítica que quiere decir, la niña una manifestación cultura, ya sea una danza entonces no solamente es decir qué bonita la danza, sino que vaya más allá, que puede investigar sobre ello (...) se encuentra en el área de ciencia donde dice argumentan de manera crítica diversas posturas científicas. (ED1, ver Anexo n° 6)

Por otro lado, es preciso resaltar que tres docentes mencionan que el Currículo Nacional de Educación Básica, solo exige que se logre desarrollar la capacidad crítica en las estudiantes; sin embargo, no lo promueve, pues para ellas solo está escrito en el papel, es decir, solo lo encuentran literalmente. Incluso una de ellas llega a expresar que los materiales y libros que ha recibido por parte del Ministerio de Educación hace más énfasis en la lectura literal e inferencial, así mismo que en las evaluaciones censales solo se aborda este aspecto,

las niñas pasan por esta prueba ECE, nos daban fichas y planteaban ciertas formas de evaluar, pero creo que no llegaban tanto la parte criterial, que son unas preguntas abiertas, todas eran bastante cerradas, no he visto que se evalúe así no de forma crítica en los exámenes de censales, son siempre preguntas cerradas, llegan hasta la inferencial, literal. (ED5, ver Anexo n° 10)

3.1.2 Estrategias Innovadoras para desarrollar la lectura crítica

En esta variable, se describe los resultados en base a tres categorías: La definición que le atribuyen los docentes a las estrategias innovadoras para desarrollar la lectura crítica, las clases de estrategias innovadoras que usan los docentes para desarrollar la lectura crítica, y los beneficios y límites que trae consigo el uso de estrategias innovadoras en la lectura crítica.

3.1.2.1 Definición que le atribuyen los docentes a las estrategias innovadoras para desarrollar la lectura crítica

Antes de definir qué es una estrategia innovadora para desarrollar la lectura crítica, la entrevistadora pidió definir qué es una estrategia innovadora. De todas las docentes entrevistadas, cinco consideran que las estrategias innovadoras despiertan el interés de las estudiantes, las motiva a participar activamente. Asimismo, dos de ellas expresan que estas son recursos que se usan de forma contextualizada de acuerdo a la población a la que se dirige, ya sean según sus características personales, sus gustos o sus necesidades. Una de ellas señala: “innovar es proponer una estrategia novedosa contextualizada, según su potencial según sus características también y según lo que necesita en ese momento” (ED1, ver Anexo n° 6). La segunda explica que “son recursos que se pueden ir utilizando de acuerdo a la población a la que va dirigida, de acuerdo a la edad, de acuerdo a la cantidad de niñas también y a los estilos de aprendizaje” (DE5, ver Anexo n° 10).

Respecto a las estrategias innovadoras para la lectura crítica, las docentes refieren la misma definición que han dado a las estrategias innovadoras, pero la vinculan con la lectura crítica. Todas hacen énfasis en que estas estrategias despiertan mayor interés en las niñas frente al texto que se va a leer:

es algo que utilizemos para llegar a las alumnas, motivarlas de repente para que no sea tan aburrido la lectura, hoy de nuevo lo mismo, entonces una estrategia va a servir para motivar a la niña y para que ellas capten de repente o tengan mayor interés en desarrollar sus lecturas. (ED3, ver Anexo n° 8)

Además, dos docentes añaden que para desarrollar la lectura crítica es necesario involucrar las herramientas virtuales. Otra docente refiere que estas estrategias están relacionadas también con la parte lúdica,

buscar algo más a través de la atención, de la tecnología, algo más lúdico porque los niños a veces frente a una lectura se sienten totalmente desmotivados al ver el libro y hemos llegado a esos tiempos de que ve el libro y, pero si lo ve de repente a través de una plataforma y los invitamos a buscar vamos a ver que el niño pues se siente más atraído. (ED4, ver Anexo n° 9)

Asimismo, dos de las entrevistadas mencionan que estas permiten que las estudiantes adquieran nuevos aprendizajes y se apropien de la estrategia para que la usen en cualquier momento de su vida.

3.1.2.2 Clases de estrategias innovadoras que usan las docentes para desarrollar la lectura crítica

Las docentes señalan que usan diversas estrategias para trabajar la lectura. Tres de las entrevistadas refieren que la mayoría de las estrategias que aplican las han aprendido en algún momento de su vida y que ahora han tenido que adaptarlas a las clases virtuales: “es importante también aquellos recursos que ya están establecidos, que son buenos, son funcionales y los he adaptado a este entorno virtual, también al contexto de las chicas, a la edad y a las necesidades que ellas presentan” (ED1, ver Anexo n° 6). Una de ellas expresa que ella investiga y busca nuevas estrategias que le permitan desarrollar la lectura crítica, pero lo que encuentra es mínimo, por eso adapta las estrategias que conoce a este propósito: “he tratado de adaptarlo lo poco que hay, porque en realidad no hay mucho donde buscar lo de la parte crítica” (ED5, ver Anexo n°10).

Cuatro de las docentes expresan que seleccionan lecturas de acuerdo a la edad de las niñas, buscando temas llamativos que despierten su interés: "Busco y propongo lecturas atractivas para ellas" (ED6, ver Anexo n° 11). Asimismo, cinco docentes expresan que buscan la manera de que las estudiantes realicen predicaciones del texto, ya sea a través del análisis de imágenes, la observación de la portada, la respuesta a preguntas sobre el contexto del texto o mediante completar el título que está incompleto. Al respecto expresan: “formulo preguntas previas: de qué creen que se va a tratar, les doy una imagen, les hago las preguntas” (ED1, ver Anexo n° 6); también señalan: “leemos el título, es importante también la silueta de la lectura, las imágenes también son importantes porque ya van motivando al niño, le va dando una idea de lo que se puede tratar el texto (ED4, ver Anexo n° 9); y afirman que

las primeras clases son para que ellas den sus ideas, en ver la primera parte de la portada, qué se te viene a la mente de repente, esto justo estamos trabajando, los tres cerditos y el inspector entonces los tres cerditos y que sacan de la portada de los tres cerditos, qué hacen los tres cerditos, entonces ellas van dando sus ideas, van creando, luego analizamos la parte de dónde es el libro, donde lo han escrito. (ED3, ver Anexo n° 8)

Además, cuatro docentes resaltan que en este proceso buscan, a través de juegos y dinámicas, que las estudiantes puedan relacionar el tema del texto con sus experiencias personales y que, a través de herramientas virtuales como padlet, juego de rompecabezas y análisis de imágenes, las estudiantes tratan de identificar el tema del texto que van a

leer o están leyendo: “se les presenta situaciones reales, donde ellas tienen que emitir un juicio sobre lo que se está dando por ejemplo, noticias y algunas algunos vídeos” (ED1, ver Anexo n° 6). Así, señalan:

En comunicación, hablamos sobre los recursos naturales, enlazando un poquito con personal social, entonces les había pedido previamente que ellas preparen su postre favorito, algunos objetos que traigan a la clase (...) y dialogamos sobre ello y empezamos con todo ese proceso previo antes de la lectura, hablamos del contexto, por ejemplo, pedí un marco de foto de madera y conversamos sobre que recurso que es. Entonces ellas iban teniendo una forma concreta, por así decirlo. También pedí su polo favorito de algodón, entre otras cositas y ellas se van identificando mediante la lectura que iban leyendo y al final pues decían por qué era importante cuidar los recursos naturales (...) fue muy bonito por que ellas mismas se comprometieron a cuidar los recursos naturales, entonces cuando llegamos a ese paso, puedo decir que ellas sí comprendieron la lectura. (ED5, ver Anexo n°10)

Asimismo, las docentes entrevistadas mencionan que realizan diferentes formas de lectura, ya sea a través de plataformas virtuales, como audiocuentos y videos o mediante lecturas guiadas, lecturas individuales, en voz alta o forma silenciosa:

Uso las herramientas virtuales como la plataforma de cuentos interactivos digitales, el cual cuenta con animaciones, ilustraciones de personajes que permite la interactividad, pues al hacer clic sobre algunas áreas se activa una acción, asimismo desarrolla la expresión oral porque ellas emiten juicios sobre las diversas lecturas que van trabajando (...) Con las niñas de primer grado también se trabaja con la aplicación de lecturas guiadas y grupales a través del empleo de textos cortos. (ED2, ver anexo n° 7)

(...) les doy un momento para que la niña lea la lectura independientemente, para que se pueda involucrar, conocer el texto y tener alguna idea de qué se trata. Luego comenzamos a leer en voz alta y nos vamos deteniendo en algunos momentos para hacer comentarios sobre lo leído, dan sus opiniones de algunas situaciones. (ED4, ver anexo n° 9)

En este proceso de la lectura, si hay alguna palabra desconocida, una de las entrevistadas menciona que propicia, a través de preguntas o comentarios, que las estudiantes las identifiquen y busquen su significado teniendo en cuenta el contexto donde ha sido escrita la palabra y en lo que se menciona en el contenido:

(...) encontrar palabras que no comprendamos, por ejemplo, una palabra chucherías, qué es esto de chucherías y entonces vamos analizando poco a poco, luego vamos a ir ahondando un poquito más, ya comenzamos a leer y luego ya van diciendo qué significa. (ED3, ver Anexo n° 8)

Cuatro docentes expresan que a medida que se lee el texto en sus diferentes formas, se va comentando párrafo por párrafo e incluso formulan preguntas en torno al propósito que tiene el autor: “en algunos momentos para hacer comentarios sobre cómo hemos leído, dan sus opiniones de algunas situaciones” (ED4, ver Anexo n° 9). Además, mencionan:

en la lectura preguntas de cómo sucedió, se extrae las cosas positivas de lo que pasó en esta lectura a través de sus ideas, que enseñanza nos dejara. Después ya vamos sacando las partes principales y que aprendiste y que pudiste rescatar esta lectura que enseñanza. (ED3, ver Anexo n° 8)

(...) es bonita está estrategias, que es presentándole párrafo por párrafo y se les dice qué crees que pasará, qué sucederá con el personaje tal, entonces se les llama y van respondiendo y van indicando sus inferencias, quizás algunas hipótesis y ya luego pasamos al siguiente párrafo, pagina, ppt, claro este proceso demora más porque vamos escuchando. (ED5, ver Anexo n° 10)

Es preciso resaltar que las seis docentes expresan que a lo largo de todo el proceso de la lectura van formulando preguntas sobre el texto, ya sean preguntas que exijan respuestas literales, respuesta inferenciales u opiniones. Una docente menciona que después de haber leído el texto, pide a las niñas que verifiquen las predicciones que realizaron antes de leer el texto:

Luego se les presenta el vídeo, ellas ven los personajes, de eso que ellas han imaginado, que ellas han inferido, que han moldeado lo ven y empiezan a tener otros juicios, otros argumentos y logran decir que esto que yo pensé que era no es así, es diferente; entonces viendo también el rostro de los personajes es que ellas pueden ver la situación y analizar más el contexto de la lectura de ese audio cuento que se presentó y luego ya se hacen las preguntas finales. (ED1, ver anexo n° 6)

Dos docentes afirman que para verificar la comprensión del texto solicitan a las estudiantes la elaboración de organizadores visuales y resúmenes, la formulación de preguntas, y la relación de oraciones. Una de ellas señala “(...) las chicas realizan el subrayado, análisis de la lectura, relacionan una oración con otra, resumen, debate, elaboran organizadores, preguntas que permiten inferir y comprender el mensaje (ED6, ver Anexo n° 11). La segunda explica:

Trabajamos con las chicas sus ideas, su creatividad, hacemos pequeños mapas conceptuales de acuerdo a sus ideas, trabajamos en nuestros padlets para que puedan ellas hacer un breve resumen de lo que han comprendido y puedan traducirlo y hacerlo con sus propias palabras. (ED3, ver Anexo n° 8)

Tres docentes realizan diferentes actividades que permiten la verificación de lo leído, ya sea a través de la modificación del final de la historia, la creación de nuevo título del texto leído, la realización de dramatizaciones, juego de roles, debates y actividades manuales, como el modelado con plastilina y elaboración de collage. Para estas docentes, cada una de estas actividades exige que las niñas den su opinión frente a lo leído, asuman una postura y la argumenten. Sin embargo, una de ellas refiere que estas estrategias eran aplicadas cuando las sesiones de clases eran presenciales, mientras que las otras han adaptado las estrategias a las sesiones virtuales:

(...) mientras van ellas escuchando van moldeando con plastilina lo que más le llamó la atención, es decir ya lo van moldeando solamente con escucharlo (...). Otra es el recorte de imágenes y ellas pueden hacer un collage de todo y pueden construir un texto en base a lo que han trabajado, ellas empiezan a narrar y argumentan, (ED1, ver anexo n° 6)

(...) hacemos juegos de personajes, las niñas terminan vistiéndose del personaje, pero también cambiando al personaje, por ejemplo, leímos sobre Maléfica y cada uno dice justifica porque en la historia hizo esta acción. Por ejemplo, había un niño que agarró la moneda de su profesora y las niñas completaron la historia y así quedó con un final feliz, pero él justifica. (ED5, ver anexo n° 10)

Cuando era presencial era diferente el trabajo porque no se usaba tanto estas estas herramientas, de repente hacíamos dramatizaciones, íbamos al patio hacíamos juego. esto es lo que nos limita ahora no, de repente salir al patio, saltar, jugar, hacer juegos con ellos o queremos hacer una dramatización como de que no se presta porque tiene que ser más trabajado, editar vídeos (...). (ED3, ver anexo n° 8)

3.1.2.3 Beneficios y límites en el uso de las estrategias innovadoras para la lectura crítica

En esta subcategoría, las seis docentes expresan que al usar estas estrategias se han podido dar cuenta que las niñas se sienten más motivadas para leer: “las niñas se sienten más motivadas para leer, trabajan desde de sus emociones” (ED3, ver Anexo n° 8). Asimismo, las entrevistadas coinciden que estas les han permitido que varias niñas puedan expresar sus opiniones o posturas ante lo que leen. Por ejemplo, una de ellas lo

expresa de la siguiente manera: “los beneficios son amplios, los niños pueden tener sus propios argumentos, formamos su propia opinión y no lo que dijo la amiguita sino es algo propio de ella, según su contexto, según lo que ella siente” (ED1, ver Anexo n° 6).

Una de ellas expresa que ha visto que las estudiantes se sienten más seguras y participan gustosamente en las clases sin temor a que sea juzgadas. Dos docentes resaltan que les ha permitido conocer más a sus estudiantes y que ha permitido que las estudiantes mismas conozcan cómo piensan sus compañeras.

(...) la niña comienza a dar su opinión frente a los demás sin temor a que pueda estar juzgada, yo trato de escuchar y de repente trato de orientarnos las opiniones de los demás y respetando lo que las estudiantes pueden decir acerca de un determinado texto. (ED4, ver Anexo n° 9)

Yo creo que el beneficio es que ellas mismas se enriquecen al escuchar las respuestas variadas que tienen sus compañeras e incluso se llegan a interesar. En lo personal como docente creo que me beneficia para ir conociendo también a la niña, saber un poco más de su contexto, saber cuáles son sus opiniones, su posición frente a ciertos temas. (ED5, ver Anexo n° 10)

Sin embargo, señalan que se han encontrado con algunos límites, pues hacen alusión a la existencia de creencias personales o familiares que impiden que las niñas se expresen libremente. Dos de ellas mencionan que la inseguridad de las niñas es un bloqueo. Por otro lado, consideran que la situación actual que vivimos a causa de la pandemia ocasionada por la Covid-19, ha despertado la creatividad y la imaginación en ellas para adaptar las estrategias que conocen a esta modalidad virtual y hacer uso de diversas herramientas digitales: “debido a la coyuntura que vivimos, esta herramienta digital despertó el interés por la lectura en las pequeñas” (ED2, ver Anexo n° 7). Dos de ellas mencionan que esta modalidad virtual es una limitación, ya que hay estrategias y actividades que dominan, pero están pensadas para un trabajo presencial; además, en algunos momentos la red falla y hay estudiantes que no tienen los dispositivos adecuados para realizar las actividades: “muchas veces la red nos falla, las niñas de repente están en una tablet y no en una computadora y a veces no es compatible con las herramientas que usamos, incluso están desde un celular” (ED3, ver Anexo n° 8).

Por otro lado, cuatro docentes expresan que uno de los límites a los que se enfrentan es con el tiempo, ya que en muchas ocasiones las horas de clase son cortas y no todas las niñas pueden participar. Por ejemplo, una afirma: “la limitación que tengo es el tiempo porque de repente no puedo aplicarlo al cien por ciento. Cómo quisiera que ellas

logren esta capacidad, pero se está dando de una manera lenta” (ED1, ver Anexo n° 6) y otra menciona que

“dentro de los límites siento que es el tema del tiempo, creo que para lograr esto es necesario escuchar a todas, tanto a las que participan y hablan bastante como las que dicen poquitas cosas, pero de igual manera pues aporta mucho y es importante su opinión (ED5, ver Anexo n° 10).

Asimismo, una docente expresa que uno de los límites a la cual ella se enfrenta es a la programación conjunta de las sesiones de clases con otra docente que enseña el mismo grado, ya que ella puede tener propuestas innovadoras, pero muchas veces no son aplicadas debido a que su compañera no comprende su propuesta y, por tanto, también afecta a las niñas con quienes trabajan:

Yo programo con una compañera y así todas y yo puedo proponer algo novedoso, pero si mi compañera docente no lo maneja va a ser un límite también para mí, tanto como para su grupo, porque no va a permitir que vayamos más allá, a que innovemos. (ED1, ver Anexo n° 6)

3.2 Discusión de los resultados

En este apartado se realizará la discusión de los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a las docentes. Al igual que en el apartado anterior se desarrollará sobre la base de las siguientes dimensiones: la lectura crítica y las estrategias innovadoras que promueven el desarrollo de la lectura crítica.

En cuanto a la dimensión sobre la lectura crítica, la presente investigación ahonda en el discurso de las personas que llevan a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, permitiendo comprender las concepciones teóricas que manejan las docentes y que en gran medida influyen su práctica pedagógica. Al respecto, Solé (2001) sostiene que “la concepción que el maestro o profesor tenga acerca de la lectura, lo que hará diseñar unas u otras experiencias educativas con relación a ella” (p. 77). Dada la importancia que tiene la concepción de lectura, la aplicación de la presente investigación parte desde la revisión del significado que manejan las docentes en relación a la lectura. En el primer capítulo de esta investigación, se menciona que Cassany (2006) consideró que existen diferentes formas de concebir la lectura, algunas personas la entienden como una decodificación, otras como una habilidad del pensamiento y otras como un proceso sociocultural. Las seis docentes entrevistadas han definido qué

entienden ellas por leer y sus respuestas permiten elaborar tres subcategorías que calzan con las concepciones que presentó Cassany (2006), la lingüística, psicolingüística y sociocultural (ver Anexo n° 12). Estas han sido fundamentales para entender las representaciones mentales de las docentes sobre la lectura.

Las respuestas brindadas por las docentes corresponden a una concepción lingüística y psicolingüística de la lectura; por ejemplo, una docente expresa: “podemos decir que es una decodificación, las niñas van a ir codificando las palabras y luego después de esa decodificación va a ir interpretando lo que leen” (ED3, ver Anexo n° 8) y otra afirma:

para mí leer es una habilidad que los niños, las personas van adquiriendo en el cual pues van decodificando los sonidos van armando luego palabras mediante sonidos. Todo eso en el cerebro es un proceso por el cual va imaginando, es un proceso que se busca que logre eso, que el estudiante llegue a imaginar hacerse como tipo escenas que lleguen a esta parte para que recién pueda interpretar y luego dar quizás alguna respuesta en lo que ha comprendido. (ED5, ver anexo n° 10)

Las definiciones brindadas por estas docentes no son erradas, pero corresponden al nivel básico de la lectura, pues de ellas se infiere que buscan primero que las estudiantes decodifiquen las palabras del texto, cuyo significado se encuentran en el mismo texto como un significado único, estable y objetivo, para que luego puedan comprender lo que el autor menciona de manera explícita o implícita en el texto. Dicho en otras palabras, las docentes consideran que, en la lectura, el lector interactúa con el texto.

Solo una de las entrevistadas refiere también que leer exige que el lector relacione el contenido del texto con sus experiencias de vida, sus saberes previos y que se sitúe en el tiempo y lugar donde se ha producido el texto. Dicho planteamiento corresponde a la concepción sociocultural de la lectura. Según Cassany (2009), desde esta concepción se puede comprender que leer es una interacción activa entre el lector, el texto y el contexto, y que desde ella se puede entender qué es la lectura crítica. No obstante, las concepciones que ellas manejan sobre la lectura no son determinantes en cuanto a su práctica docente, pues durante la entrevista refieren que ellas buscan que las estudiantes comprendan de manera global el texto, ya sea realizando una comprensión literal, inferencial o crítica ante los textos que leen, y las estrategias que aplican, en cierta medida, responden a ello. Esto puede hacer pensar que tienen poco dominio teórico sobre la lectura.

Por tanto, se puede concluir que en las docentes predomina una concepción tradicional sobre la lectura: la lingüística y la psicolingüística y que solo una de ellas la define desde la sociocultural. Algo similar pudo identificar Carrasco (2017), en la investigación que realizó sobre las concepciones de lectura que tienen los docentes en dos instituciones educativas, donde pudo concluir que los docentes definen la lectura desde lo lingüístico, es decir, leer es decodificar las palabras, unir oraciones cuya finalidad es recabar información.

Respecto a la lectura crítica, las docentes revelan un buen dominio sobre el tema, ellas consideran que esta va más allá de comprender el mensaje que el autor quiere comunicar pues implica emitir juicios y opiniones frente a lo que plantea el autor. Las respuestas brindadas por las docentes permitieron construir algunas subcategorías en cuanto a la concepción de la lectura crítica, ya que para ellas es una lectura profunda que se relaciona con el contexto, permite razonar y dar una opinión con argumentos claros que han sido adquiridos a través de los aprendizajes. Dicha definición se asemeja al planteamiento de Cassany (2003), quien afirmó que la lectura crítica es una disposición para llegar al sentido profundo del texto, al fundamento, a los razonamientos del autor, con el fin de poner en duda lo que presenta el autor. Además, casi todas las docentes reconocen que la lectura crítica es un proceso que poco a poco se va desarrollando. Cuatro de ellas mencionan que para llegar a leer críticamente las estudiantes tienen que haber logrado reconstruir el texto identificando palabras claves, personajes, sucesos, etc.; así como el poder identificar el mensaje que el autor quiere comunicar ya sea de manera implícita o explícita:

(...) pasa por el proceso literal, el inferencial donde adquiere información y lo llega a interpretar. La parte crítica ya es un poquito con su contexto del estudiante, un poquito las emociones, el contexto de donde vive, de sus saberes previos, las experiencias que ha tenido frente a ese tema, esa información que ha llegado a comprender y pueda mencionar una opinión, con fundamentos explicando el por qué llega a esa respuesta, si está de acuerdo o no, sabe por qué pues atrás hay todo un proceso y también creo que un recojo de sus experiencias, de sus emociones, etc. Entonces creo que abarca todo eso es un nivel pues mucho más, la habilidad creo que se espera lograr en los estudiantes desde primer grado hasta quinto de secundario, en lo universitarios. (ED5, ver Anexo n° 10)

Por lo expuesto anteriormente, se infiere que las docentes reconocen que la lectura crítica incluye la decodificación del texto y la recuperación de lo implícito, es

decir, que la lectura crítica se constituye a partir de las inferencias que el lector realiza del texto (Cassany 2009). Sin embargo, manifiestan que en muchas ocasiones no logran que las niñas lleguen a la comprensión crítica del texto y señalan algunos motivos. Primero, hacen alusión al tiempo ya que las sesiones de clases son cortas, e inclusive refieren que la hora del plan lector no es suficiente. Segundo, refieren que son muchas niñas y no logran escuchar las diferentes opiniones. Tercero, que en casa no existe una motivación la lectura, que la misma familia no posee hábitos para leer y, además, no se dan el tiempo para afianzar lo que van trabajando en las sesiones de clases, pero a la vez resaltan que hay niñas cuya familia es lectora y apoya a sus niñas reforzando lo trabajado en las sesiones. Asimismo, señalan que esto va marcando mucha diferencia en las niñas. Cuarto, refieren que en muchas ocasiones como docentes priorizan la comprensión literal e inferencial y que las estrategias que aplican responden a ello. Además, señalan que no encuentran materiales que les ayude a trabajar esta dimensión de la lectura. A continuación, se presenta dos testimonios sobre lo señalado

(...) no llegan tampoco a ese nivel porque muchas veces se basan las preguntas que se le puede hacer de manera literal, todo es literal todo lo pueden extraer del texto que es lo más fácil. Entonces muy pocas veces se les pide su opinión sobre el texto que está leyendo: ¿qué crees tú que habrá sentido el autor al escribir esta poesía, que sentimientos habrá tenido; entonces la niña va pensando, va desarrollando también diversas habilidades como por ejemplo la empatía para que ella pueda ponerse en el lugar del autor, tiene que desarrollar esa habilidad. (ED5, ver Anexo n° 10)

(...) muchos nos quedamos de repente en buscar información básica y esto es difícil. En todos mis años de experiencia, tanto en el colegio como en otros colegios por lo general siempre nos quedamos en lo elemental, en las palabras, en buscar el vocabulario y responder preguntas muy elementales y esto es complicado trabajar y llegar al nivel crítico, es un camino pesadito y de repente en la currículum o lo que nos mande el Minedu, no nos exige mucho entonces hay que hacer la lectura, la hacemos y nos quedamos en lo elemental pero muy pocas veces llegamos más allá, por falta de tiempo puede ser, porque no tenemos mucho material sobre todo, también en colegio del estado donde no hay mucho material el tiempo es corto no hay esa cultura de la lectura, incluso en colegios privados son muy pocas las familias que motivan un incentivo en la lectura no leen junto con sus hijos. Yo creo que la lectura es una práctica que se da desde el hogar y desde los primeros años y si el papá es lector los hijos también son lectores porque los motivan desde muy pequeños. (ED4, ver Anexo n° 9)

Es preciso resaltar que las docentes, si bien mencionan que la lectura crítica es un proceso y que necesita de los niveles previos de comprensión, reducen la definición

de la lectura crítica solo el tercer nivel de la lectura, pues casi todas ellas han señalado que esta consiste en dar una opinión argumentada sobre el mensaje del texto; por ello, como se ha señalado en el párrafo anterior afirman que no logran que las estudiantes alcancen el nivel crítico. Esta postura es cierta, pero insuficiente pues la lectura crítica se da durante todos los momentos de la lectura: antes, durante y después de ella, y, como señalaron Solé (2001) y Cassany (2003), este proceso no es aislado, sino que sucede de manera simultánea. Por ejemplo, se puede leer críticamente cuando se indaga quien es el autor del texto, cuando se identifica el tipo de texto y sus características, cuando el lector expresa los saberes previos que posee en relación al tema que lee, cuando identifica el mensaje del texto y la postura del autor, etc. (Cassany, 2003). Dicho en otras palabras, existe la gran posibilidad de que las docentes no conciben que en la lectura se puede decodificar, comprender y argumentar al mismo tiempo en todos los momentos de la lectura.

Otro aspecto que se cuestiona del testimonio señalado anteriormente (ED4, ver Anexo n° 9), es que la docente refiere que el Currículo Nacional de Educación Básica no exige a los docentes desarrollar la lectura crítica. Esto puede llamar la atención, pues, si se revisa el CNEB, es posible encontrar que en las competencias y capacidades del área de comunicación se hace referencia a la lectura crítica. En otro momento de la entrevista, la misma docente se aclara y dice que sí lo exige, pero que no lo promueve. Esta postura va en concordancia con lo que mencionan las demás docentes, pues todas consideran que el CNEB lo exige y que literalmente lo señala en una de las competencias del área de comunicación, “Lee diversos tipos de texto”, y a través de las competencias y desempeños que se señalan en el mismo. Por otro lado, un aspecto contradictorio es que solo dos docentes logran mencionar las competencias y capacidades, y las otras cuatro lo refieren de forma general, pero no logran nombrar la competencia, ni mucho menos explicar en qué consisten. Esto revela, tal vez, poco conocimiento del CNEB, ya que a través de la competencia sobre la lectura de los distintos tipos de texto se busca una interacción dinámica entre el lector, lo que dice el texto y los contextos socioculturales, pues 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). Además, es preciso señalar que cada año el MINEDU ofrece a los docentes informes y guías que sirven de orientación en cuanto al uso de estrategias para promover el desarrollo de la lectura comprensiva.

Frente a ello, surge la pregunta ¿Qué está pasando con la educación peruana, ya que en las distintas evaluaciones que realiza el Ministerio de Educación en cuanto a la lectura, los resultados son deficientes y cada vez se señala que los estudiantes no comprenden lo que leen? El informe sobre la evaluación censal realizada por el MINEDU (2019), se mencionó que uno de los factores importantes asociados a esta problemática está relacionado al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues las creencias que manejan los docentes y las carencias en cuanto a las estrategias que aplican limitan la formación de lectores críticos. Camacho (2018) pudo constatar lo que señala el MINEDU en la investigación que realizó tomando como muestra a estudiantes de VI ciclo de una institución educativa, pues concluyó que el 42,8% de los estudiantes poseen un nivel deficiente en cuanto a la lectura crítico inferencial, el 41,4% logró un nivel aceptable y solo el 15,8% logró un nivel eficiente debido a que los docentes aplican estrategias que solo permiten que los estudiantes desarrollen el nivel literal de la lectura. Este resultado es sumamente importante, pues muestra la capacidad lectora que han desarrollado dichos estudiantes en ciclos precedentes, es decir, durante el nivel primaria de su ciclo escolar.

Además, en la presente investigación se constata que, en ningún momento de la entrevista, las docentes han señalado que uno de los límites en cuanto a la lectura crítica tenga que ver directamente con las estrategias que usan o las creencias que tiene frente a la lectura. En todo momento, han hecho referencia a factores externos, incluso llegando a señalar que las estudiantes no son capaces de llegar al nivel crítico (ED4 y ED5, ver Anexos n° 9 y 10). Tal vez es necesario un poco de autocrítica y reflexión sobre su quehacer docente.

La poca formación de lectores competentes y críticos es una gran deficiencia que repercute en la sociedad, ya que frente a diversas problemáticas que suceden se necesitan cada vez ciudadanos más críticos y comprometidos con la transformación de una sociedad más justa, en la que se respete la dignidad de la persona. Las docentes entrevistadas refieren que es importante la formación de lectores críticos, que sepan cuestionar y reconocer las diferentes posturas, que sepan opinar de forma argumentada frente a las distintas posturas y defender su posición, “Es importante debido a que es la base para tener ciudadanos, personas adultas seguras en su opinión (...). El mencionar su opinión es una forma de democracia” (ED5, ver Anexo n° 10). Esto evidencia su responsabilidad en la formación de personas críticas y que se sienten identificadas con la labor institucional, cuya misión es educar a las niñas y jóvenes para que “con sentido crítico frente a los desafíos actuales, ejerzan su ciudadanía con ética y coherencia buscando el

bien común y el cuidado consciente de una ecología integral, según los principios del Evangelio y del Magisterio de la Iglesia”. (CEPMA, 2021, p. 13). En distintos momentos, algunas docentes se han referido a la institución destacando su compromiso en la formación de buenas ciudadanas.

De todo lo señalado anteriormente, se puede concluir que las docentes comprenden muy bien qué significa leer críticamente y qué es lo que implica. Además, reconocen su importancia en la formación integral de las estudiantes con quienes trabajan. Tal vez, solo requieren afianzar un poco más las definiciones que manejan, ya que, como se ha señalado al inicio de este apartado, de ello dependerán las estrategias que aplican en el aula, cuyo fin es afianzar los aprendizajes de las estudiantes, haciendo de ellas lectoras autónomas y críticas, no solo durante el periodo escolar, sino fuera del aula, para comprender críticamente la información que reciben a lo largo de toda su vida.

Para explorar la dimensión sobre las estrategias innovadoras que usan las docentes para promover el desarrollo de la lectura crítica, se partió revisando la concepción que manejan las docentes respecto a ella. Las respuestas brindadas por las docentes concuerdan con lo que planeta De la Torre (2010), quien definió una estrategia innovadora, ya que él considera que estas tienen en cuenta el desarrollo del pensamiento complejo, aborda problemáticas que suceden en el entorno, las tecnologías de la información, los valores éticos, así como los distintos modos de aprendizaje.

Las docentes entrevistadas señalan que para trabajar la lectura comprensiva y crítica primero tienen en cuenta las características del grupo, así como los intereses y gustos que tienen las estudiantes; inclusive, una docente que trabaja con los grados superiores de primaria, refiere que le pregunta a las niñas qué temáticas les gustaría abordar, y la docente busca lecturas referentes a lo que ellas mencionan, como por ejemplo: la igualdad de género, la pena de muerte, la contaminación ambiental, testimonios de vida, etc. (ED6, ver Anexo n° 11). Otras docentes han hecho referencia a que buscan textos que proponen la formación en valores, así como problemáticas ambientales. Es preciso resaltar este aspecto, ya que, como se ha señalado en cuanto a la misión de la institución educativa, se busca que las estudiantes vivan una auténtica ciudadanía comprometidas con el bien común y el cuidado del medio ambiente. Varias docentes señalaron que al trabajar ciertos textos han logrado que las niñas expresen compromisos personales a favor del cuidado ambiental, por ejemplo, dos docentes expresan lo siguiente:

(...) hemos hecho mucho todo lo que es el cuidado del medio ambiente y el reciclaje; se han armado grupos y se han presentado situaciones en donde se contamina y las niñas van dando sus argumentos del por qué no se debe contaminar, qué es lo que se tiene que hacer. (ED1, ver Anexo n° 6)

(...) y al final pues decían por qué era importante cuidar los recursos naturales, entonces tú qué opinas era importante y presenté algunas imágenes y fue muy bonita por lo que ellas mismas se comprometieron a cuidar los recursos naturales, entonces cuando llegamos a ese paso, puedo decir que ellas sí comprendieron la lectura cuando veo sus respuestas abiertas, con un compromiso. Creo que ya llega a una posición de haber pasado, de haber comprendido y por eso se involucran en el cuidado del medio ambiente. (ED5, ver Anexo n° 10)

Otro aspecto que refieren las docentes es que hacen uso de herramientas virtuales, tal vez debido a la situación de la Covid-19 se han visto obligadas a ello. Mencionan que muchas de las estrategias que conocían y aplicaban para trabajar, no solo en cuanto a la lectura, han tenido que adaptarlas al contexto virtual. Esta es una clave para afirmar que esta situación despierta la imaginación y creatividad de las educadoras haciendo que ellas apliquen estrategias innovadoras. Además, es preciso resaltar que el Ministerio de Educación (2011) consideró que las innovaciones pedagógicas pueden darse en tres niveles: alto, medio y superior y abarcan el “crear, recrear o adecuar una propuesta o una idea, e implementarla en el aula” (p. 15) y, por todo lo mencionado por las mismas docentes, se infiere que ellas han desarrollado el nivel inicial y medio de la clasificación que hace el MINEDU. Por otro lado, una docente ha hecho referencia explícita a la indagación en cuanto a estrategias innovadoras para la lectura crítica y ha señalado que no encuentra material y lo que hace es adaptar las estrategias que conoce, tanto para las clases virtuales, como para las clases presenciales (ED4, ver Anexo n° 9).

Asimismo, se ha podido identificar las diversas estrategias innovadoras que aplican las docentes para desarrollar la lectura crítica y estas se han organizado en subcategorías según los distintos momentos de la lectura, teniendo como base la propuesta de Solé (2001) y Cassany (2006).

Al explorar las estrategias que se aplican antes de la lectura, se identifica que lo primero que las docentes realizan es la búsqueda de lecturas atractivas para las estudiantes, donde realizan diferentes predicciones sobre el texto que están leyendo y a través de la descripción de la portada, del título, a través de análisis de imágenes o actividades lúdicas como rompecabezas y juego de memoria, lo que también les sirve para identificar el tema del texto. Asimismo, como se ha señalado en la descripción de

los resultados, las docentes buscan que las estudiantes relacionen el tema con sus experiencias personales, lo que les sirve para activar los conocimientos previos que poseen.

Otra estrategia usada por las docentes es la formulación de preguntas, no solo por parte de ellas, sino también entre las mismas estudiantes, promoviendo así la interacción, el diálogo y el trabajo en equipo. Por otro lado, se pudo identificar que las docentes no buscan los medios para que las estudiantes conozcan los objetivos por los cuales están leyendo el texto, y así sientan y sepan lo que pueden hacer con el texto que leen. Además, no se evidencia que las docentes propicien que las estudiantes exploren en el mundo del autor, algunos datos importantes sobre su biografía, el lugar donde escribió el texto o que establezcan predicciones sobre el propósito por el cual escribió lo que están leyendo. Solo una docente ha mencionado que indagan sobre el lugar donde se ha escrito el texto (ED3, ver Anexo n° 8). Al respecto, Cassany (2006) mencionó que una lectura crítica comienza cuando se identifica el contexto de partida, es decir, se debe tomar conciencia que el texto es elaborado por otra persona, escrita en un determinado contexto y que a su vez pretende un objetivo. Es importante que las docentes presten mayor atención a este momento de la lectura, para ello, deben planificarlo bien, seleccionar los textos adecuado, tomar decisiones sobre los momentos de intervención y permitir que las estudiantes puedan retratar o conocer un poco más sobre el autor del texto que están leyendo. Además, Solé (2001) consideró fundamental que después de todo lo trabajado, se sinteticen los aspectos más importantes y los que sean útiles para que los lectores enfrenten al texto. Al respecto, ninguna docente evidenció como aborda esto en el trabajo con las estudiantes.

En cuanto a las estrategias durante la lectura, se evidencia que las docentes proponen diferentes formas de leer como las lecturas guiadas, la lectura independiente, lectura en voz alta. Asimismo, las docentes refieren que, para ello, elaboran algunos videos y presentaciones en Power Point, usan los audiocuentos o trabajan directamente con el texto. Además, la mayoría de ellas comenta por párrafos su contenido, van formulando preguntas tanto del nivel literal e inferencial (en ocasiones usan plataformas virtuales como el padlet, quizizz o kahoot). Algunas manifiestan que formulan preguntas que requieran la opinión de las estudiantes. Por ejemplo, una de ellas refiere lo siguiente:

(...) leen independientemente, para que se pueda involucrar, conocer el texto y tener alguna idea de qué se trata. Luego comenzamos a leer en voz alta y nos vamos deteniendo en algunos

momentos para hacer comentarios sobre cómo hemos leído, dan sus opiniones de algunas situaciones. Es lo que básicamente yo hago cada vez que hacemos una lectura. (ED4, ver anexo n° 9)

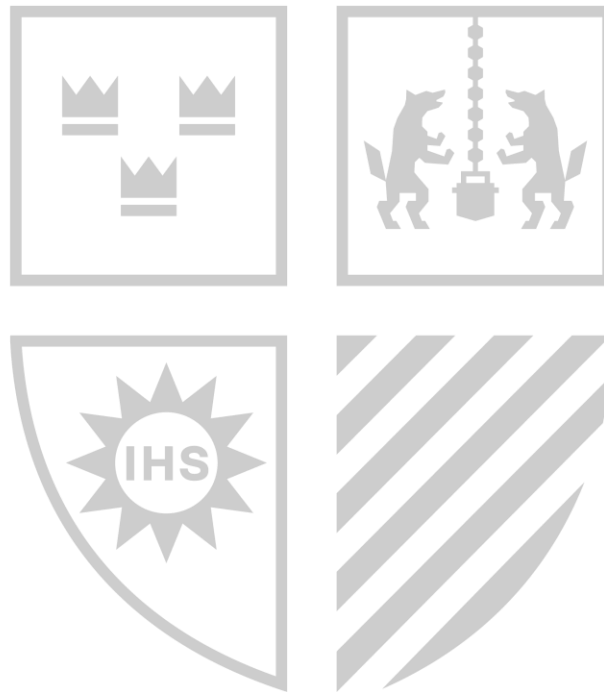
Por otro lado, las docentes no hacen mención en ningún momento a las estrategias que aplican para que las estudiantes identifiquen el tipo de texto que están leyendo y señalen sus características. Para Cassany (2006), este aspecto es fundamental puesto que permitirá descubrir el propósito que tiene el autor, a quienes específicamente está dirigido el texto que leen. Incluso señala que esto permitirá identificar qué personas pueden oponerse al texto que el autor ha escrito, pues para él no basta con saber el propósito del autor, sino incorporar otros puntos de vista frente a lo que se plantea en el texto. Al respecto considero que este aspecto es importante ya que esto permitirá que las estudiantes se den cuenta que existen diferentes formas de ver las situaciones. Por ejemplo, frente a una receta de comida, que es un texto instructivo, las estudiantes pueden percibir que existe un proceso para elaborar algún plato, pero a la vez pueden relacionar su propia experiencia y darse cuenta que otra persona puede hacer la receta de una manera diferente o que los ingredientes que lleva tal vez no son saludables para algunas personas y que pueden ser reemplazados por otro, y, como este caso, se pueden ir señalando otros más.

También se evidencia que casi ninguna de las docentes ha mencionado cómo abordan cuando en el texto hay palabras desconocidas para las estudiantes. Solo una docente hace referencia a ello, por lo que menciona que primero hace que las niñas recuerden el lugar donde ha sido escrito el texto y que por el mismo contenido de la lectura puedan descubrirlo, “por ejemplo, una palabra chucherías, qué es esto de chucherías y entonces vamos analizando poco a poco, luego vamos a ir ahondando un poquito más, ya comenzamos a leer y luego ya van diciendo qué significa” (ED3, ver Anexo n° 8). Según Solé (2001), las estrategias que se usan para este momento de la lectura son fundamentales ya que “tiene lugar el mayor esfuerzo comprensivo por parte del lector y las estrategias allí están pensadas para que éste pueda regular su comprensión” (p. 104). Es necesario que las docentes presten mayor atención a este momento de la lectura, ya que, según lo señalado, el lector se relaciona directamente con el texto y se propicia la comprensión. Las estrategias que aplican las docentes ayudarán a que las estudiantes formulen hipótesis, respondan preguntas a medida que van leyendo, etc.

En cuanto a las estrategias después de la lectura, las docentes refieren que las estudiantes elaboran organizadores, resúmenes o trabajos de verificación sobre lo leído para ya sea de manera grupal o individual. Algunas mencionan que las estudiantes son muy creativas para presentar sus trabajos. Respecto a la verificación sobre lo leído, realizan diversas actividades que son muy atractivas para las estudiantes. Entre ellas están las dramatizaciones donde las niñas se visten de los personajes, el modelado con plastilina, la elaboración de collage con imágenes y la organización de debates. Además, se completan las historias o se cambian los finales, se formulan y se responden preguntas elaboradas por la docente o las mismas estudiantes. Desde estas actividades las lectoras expresan lo comprendido y dan a conocer sus reflexiones o puntos de vista. Según Cassany (2006), las estrategias que se apliquen en este momento permiten identificar el contexto de lectura, es decir, la opinión que tiene el lector. Si bien dicho autor considera que la lectura crítica inicia identificando el contexto de partida, esta se ha dado de manera efectiva cuando el estudiante reacciona frente a lo leído, es decir, menciona como afecta a su propia vida y qué debe hacer para defender sus intereses, o elabora algo después de leer ya sea para dar una respuesta o para expresar lo que piensa o siente frente a lo leído. Es importante resaltar que los docentes han usado estrategias que han permitido que las estudiantes reflexionen sobre su proceso lector.

Por todo lo señalado anteriormente, al revisar y discutir las estrategias innovadoras que usan los docentes para desarrollar la lectura crítica en todo el proceso lector antes, durante y después de la lectura, se puede decir que sí las aplican, pero es preciso resaltar que, en diversos momentos han señalado, no siempre logran trabajarlo eficazmente por diversos motivos que ya se han señalado en párrafos anteriores. Además, resaltan que, si bien usan diversas herramientas tecnológicas que les ha resultado beneficiosas, estas han sido un limitante, pues en diversos momentos la red de conexión ha fallado o los dispositivos que tiene las niñas no ha permitido que realicen las actividades que han propuesto. Asimismo, refieren que trabajarlo día a día les resulta bastante fatigoso y perciben que hay niñas a las que aún les cuesta comprender lo que leen y por ende dar una opinión. Es preciso resaltar que las docentes consideran que el trabajo de la lectura es un aspecto transversal a todas las áreas y que no solo se debe trabajar desde el área de comunicación. Incluso, como se ha señalado en los resultados, mencionan otras competencias que específicamente hablan sobre la dimensión crítica en las estudiantes. Un aspecto importante para tener en cuenta es que la lectura crítica se vincula estrechamente con la escritura y la expresión oral, competencias comunicativas

por las cuales se puede comprender los mensajes que vienen del exterior y a su vez permiten comunicar lo que se piensa y siente. Si bien, no se ahonda en dichos aspectos en esta investigación, queda abierta la posibilidad para futuras investigaciones en relación a ella. Por otro lado, es preciso resaltar que todo lo que se señala proviene de la perspectiva de las docentes y esto es uno de los límites de la presente investigación, ya que no se puede verificar si lo que mencionan las docentes realmente se realiza durante las sesiones de clases y cuanto impacto está causando en las estudiantes. Para futuras investigaciones, es preciso tener en cuenta este aspecto.



CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones en función a los resultados obtenidos:

- Primera conclusión: Se evidencia que las docentes consideran que la lectura crítica va más allá que comprender el mensaje que el autor comunica en el texto, pues consideran que la lectura crítica es emitir un juicio, una opinión y una postura frente a lo que el autor quiere comunicar en el texto. Además, consideran que lectura crítica (leer tras las líneas) es un proceso que se construye poco a poco y que implica primero la decodificación del texto (leer las líneas) y luego la recuperación de lo implícito (leer entre líneas). Es decir, consideran que un lector crítico, al acercarse a un texto, logra comprenderlo literal, inferencial y críticamente lo que está leyendo, pero de manera gradual.
- Segunda conclusión: Se evidencia que las docentes, si bien mencionan que la lectura crítica es un proceso y que necesitan niveles previos de comprensión, reducen su definición solo al tercer nivel de la lectura, ya que todas mencionaron que esta consiste en dar una opinión argumentada sobre el mensaje del texto, por ello afirman que no logran que las estudiantes alcancen el nivel crítico. Esta postura es deficiente, porque están considerando la lectura como un proceso aislado, pues para ellas las estudiantes primero deben aprender a decodificar, luego a comprender y, finalmente, a generar una opinión argumentada. De esta manera, se evidencia la creencia de que el aprendizaje es gradual y no que se da de manera simultánea, es decir, no reconocen que las estudiantes pueden aprender al mismo tiempo a decodificar, comprender y argumentar ya sea antes, durante y después de la lectura.

- Tercera conclusión: Se identifica que las docentes en ocasiones usan diversas estrategias innovadoras para promover la lectura crítica, desde el significado que ellas le atribuyen, durante los distintos momentos de la lectura: antes, durante y después de ella. Consideran que estas son innovadoras, pues las estudiantes se sienten motivadas ante la lectura cada vez que la aplican, abarcan las tics, tienen en cuenta las necesidades de las estudiantes, abordan problemáticas del entorno y promueven la formación de valores.
- Cuarta conclusión: Se identifica que la mayoría de las docentes aplican algunas estrategias innovadoras antes de la lectura, tales como la selección de lecturas pertinentes, el establecimiento de predicciones del texto a través de actividades lúdicas y con plataformas virtuales, la formulación de preguntas para que las estudiantes relacionen el texto con sus experiencias. No usan estrategias para que las estudiantes identifiquen los objetivos de la lectura o exploren el mundo del autor.
- Quinta conclusión: Se identifica que las docentes aplican algunas estrategias innovadoras durante la lectura. Estas se relacionan con el uso de plataformas virtuales, realizan lecturas interactivas ya sean guiadas, independientes o en voz alta. Algunas formulan preguntas que requieren la opinión de las estudiantes. Casi ninguna de las docentes menciona las estrategias que aplica para abordar las palabras desconocidas por las estudiantes. Ninguna refiere a alguna estrategia que ayude a descubrir el tipo de texto que se lee.
- Sexta conclusión: Se identifica que las docentes aplican algunas estrategias innovadoras después de la lectura, tales como organizadores visuales, resúmenes y trabajos de verificación sobre lo leído, ya sea de manera individual o grupal. Entre ellas están las dramatizaciones, modelado con plastilina, elaboración de collage, debates, formulan y responden pregunta.

RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan algunas recomendaciones:

- Primera recomendación: Las autoridades educativas de la Institución Educativa privada de Breña deben incidir en la formación de los docentes en cuanto a su cualificación profesional en la enseñanza de la lectura crítica, ellas mismas manifiestan esta necesidad.
- Segunda recomendación: La lectura crítica debe ser abordada por toda la Institución Educativa privada de Breña como un aspecto transversal. Las docentes entrevistadas manifiestan esta urgencia ya que en muchas ocasiones solo se trabaja desde el área de comunicación.
- Tercera recomendación: Se debe promover entre las docentes, el intercambio de conocimientos y experiencias en cuanto a las estrategias innovadoras para el desarrollo de la lectura crítica con el fin de un enriquecimiento profesional y una formación de lectores competentes, ya que hay docentes que aplican diversas estrategias innovadoras en el desarrollo de sus sesiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camacho, H. (2018). *Estrategias para favorecer el desarrollo de la lectura crítica - inferencial en los estudiantes del VI ciclo de la I. E. Ventura Ccalamaqui – Barranca, 2017.* (Tesis de Licenciatura). <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/3231/HEBER%20EDGAR%20CAMACHO%20CABRERA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?. En E. Narváez & S. Cadena (coord.) , *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 155 – 190). Universidad Autónoma de Occidente. <https://www.academica.org/paula.carlino/162.pdf>
- Carrasco, F. (2017). *Lectura crítica: los significados que le atribuyen los profesores de primer ciclo básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* (Tesis de Maestría). <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/146215/Lectura%20cr%C3%A9tica%20los%20significados%20que%20le%20atribuyen%20los%20profesores%20de%20primer%20ciclo%20b%C3%A1sico%20en%20el%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza-aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cassany D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32), pp. 113–132. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Anagram.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura.* Paidós Educador. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/300-miradas-y-propuestas-sobre-la-lecturapdf-n4Q87-libro.pdf>
- Castro, S. (2020). *Programa de lecturas críticas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de tercero de secundaria en la institución educativa fe y alegría n° 33 –ventanilla, 2018.* (Tesis de Licenciatura). <http://repositorio.uarm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12833/2115/Castro%20Ra>

[ymundo%2c%20Sarita%20de%20los%20Milagros Tesis Licenciatura 2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=zwlF0Mrc7RkC&oi=fnd&pg=PP1&dq=estrategias+didacticas+innovadoras&ots=yhfuWtNEuw&sig=QmIrw38O13rlWDPgX2H4UJngvw#w=onepage&q&f=false)

CEP María Auxiliadora. (2021). *Proyecto educativo Institucional*. Cepma

De la Torre, S. (2010). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=zwlF0Mrc7RkC&oi=fnd&pg=PP1&dq=estrategias+didacticas+innovadoras&ots=yhfuWtNEuw&sig=QmIrw38O13rlWDPgX2H4UJngvw#w=onepage&q&f=false>

De la Puente, L. (2017). ¿Los universitarios peruanos comprenden lo que leen? Motivación, hábito y comprensión de lectura en dos universidades. *Revista Argumentos*, 11(1), pp. 70-75. http://argumentos-historico.iep.org.pe/wp-content/uploads/2017/05/DELAPUENTE_11_1_2017.pdf

Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Domínguez, C. ed. al (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 50 (1), 61-86. <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/15/13>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Herrera, L. Hernández, G. Valdés, E. Valenzuela, N. (2015). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. *Foro educacional*, (25), pp. 125-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429438>

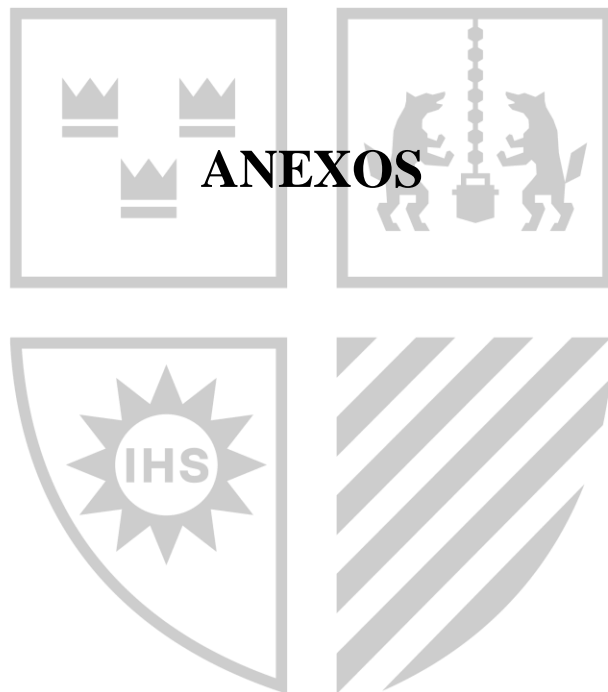
Higuera, R., Mendoza, O. y Parra, C. (2018). *Prácticas de lectura crítica en la escuela*. (Tesis de Licenciatura). <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/39576/Pr%C3%A1cticas%20de%20Lectura%20Cr%C3%ADtica%20en%20la%20escuela.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Londoño, P. y Calvache, J. (2010). *Estrategias de Enseñanza*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>

Lo Priore, I., & Anzola, D. (2010). Caracterización de experiencias didácticas innovadoras. *Educere*, 14 (48), 85-97. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35616720009.pdf>

Margalef, L. & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? a propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47), 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>

- Ministerio de Educación. (2011). *Guía de formulación de proyectos de innovación pedagógica*. https://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Gu%C3%ADa_formulaci%C3%B3n_proyectos_innovacion.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la educación básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Informe para Docentes ¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura? 2° y 4° grados de primaria. Evaluación Censal de Estudiantes 2016*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Informe-para-Docentes-Lectura-ECE-2016.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Informe para docentes. ¿Qué logran nuestros estudiantes en lectura? 4° grado de primaria*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/Informe-Lectura-ECE2018-4P.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Informe pedagógico para docentes. Un insumo para reflexionar sobre los logros y las dificultades de nuestros estudiantes en la lectura. 2° de primaria*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Informe-para-docentes-de-Lectura-%E2%80%932-%C2%BA-grado-primaria.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Informe pedagógico para docentes. Un insumo para reflexionar sobre los logros y las dificultades de nuestros estudiantes en la lectura. 4° de primaria*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Informe-para-docentes-de-Lectura-%E2%80%934-%C2%BA-grado-primaria.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Paez, R. y Rondón, G. (2014). *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación*. Kimpres, Universidad de la Salle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>
- Pinzás, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Fimart <https://www.yumpu.com/es/document/read/14198712/guia-de-estrategias-metacognitivas-para-desarrollar-la-comprension->
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Solé, I. et al (2019). *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos*. Horsori.



ANEXO N° 1: CARTA DE SOLICITUD DE REVISIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Señora:

Presente.

Me dirijo a usted para saludarle cordialmente y al mismo tiempo, solicitarle tenga a bien brindar su apoyo como experta validadora del instrumento del estudio titulado: “ESTRATEGIAS INNOVADORAS QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS, EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE BREÑA”, el cual estoy realizando en el marco de la elaboración de la tesis de licenciatura en la carrera de Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Para dicho fin, acompaño al presente la ficha de validación del instrumento que le ruego revisar y devolvérmela con sus comentarios y su firma.

Agradezco de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente,

Karla Emma Rojas Mendoza

—
Nombre del tesista

ANEXO N° 2: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN – EXPERTO 1

Instrumento: Guía de Entrevista semiestructurada

Estimado/a experto validador: en el presente documento se presentan dos tablas. En la primera se encuentra la información relevante del estudio, así como las indicaciones para la validación; y la segunda tabla, contiene la información del instrumento para que usted marque su acuerdo o desacuerdo con cada uno de los ítems y escriba sus comentarios de ser el caso. Finalmente, debe colocar sus datos y su firma.

1. DATOS GENERALES

Datos generales	
Título del estudio	ESTRATEGIAS INNOVADORAS QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS, EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE BREÑA
Objetivo	<p>General:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar las estrategias innovadoras que se aplican para el desarrollo de la lectura crítica de textos en estudiantes del nivel primaria en una Institución Educativa Privada de Breña. <p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir la concepción de lectura crítica que manejan los docentes del nivel primaria en una Institución Educativa Privada de Breña. - Identificar las estrategias que aplican los docentes para promover el desarrollo de la lectura crítica de textos, en estudiantes del nivel primaria en una Institución Educativa Privada de Breña.


	- Describir las estrategias que aplican los docentes para promover el desarrollo de la lectura crítica de textos, en estudiantes del nivel primaria en una Institución Educativa Privada de Breña.
Dimensión	El presente instrumento hace referencia a las dos dimensiones que se abordan en la investigación. El primero, desarrolla en torno a la lectura crítica y la segunda sobre las estrategias innovadoras que promueven su desarrollo.
Población	Docentes del nivel primaria
Muestra	Seis docentes
Instrumento	El instrumento consta de cinco partes. La primera, brinda información general sobre la finalidad de la entrevista. La segunda hace referencia a datos generales sobre la entrevista y la tercera parte permite recoger información general sobre algunos datos personales del entrevistado. La cuarta parte, contiene las preguntas guías para la entrevista, consta de 8 preguntas y están organizadas por apartados que se desprenden de las categorías que guían la investigación. Finalmente, la quinta parte del instrumento brinda una guía para concluir la entrevista.
Criterios de valoración	Los criterios en función de los cuales se valorará cada pregunta son: <ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia: si el ítem contribuye a recoger información relevante para el estudio. - Adecuación: formulación adecuada para el público objetivo y lenguaje claro.

2. ÍTEMS DEL INSTRUMENTO

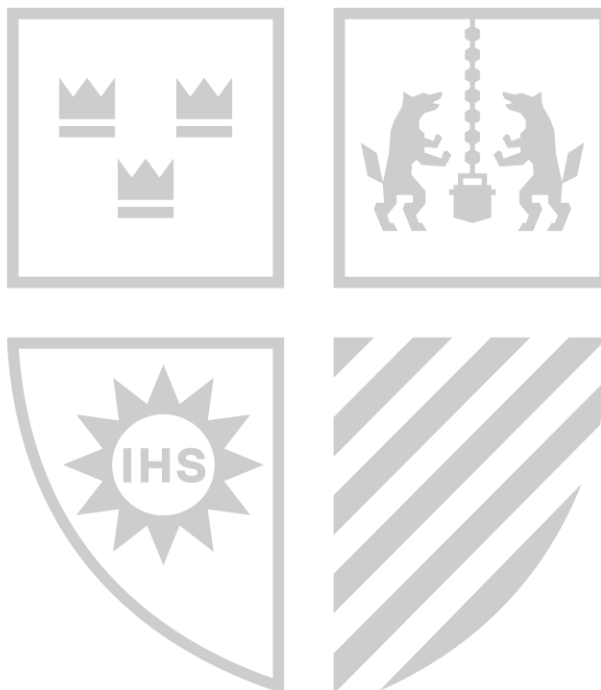
	DIMENSIÓN / ÍTEM	GRADO DE ACUERDO		OBSERVACIONES/ SUGERENCIAS
		DE ACUERDO	OBSERVADO	
1	¿Qué es leer para usted?	X		

2	¿Qué es para usted la lectura crítica?	X		
3	¿De qué manera el currículo nacional promueve el desarrollo de la lectura crítica?	X		
4	¿Cómo aplica usted lo que plantea el CNEB en cuanto al desarrollo de la lectura crítica?	X		
5	¿Considera importante fomentar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de educación primaria? ¿Por qué?	X		
	DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS INNOVADORAS	DE ACUERDO	OBSERVADO	OBSERVACIONES/SUGERENCIAS
6	¿Qué es para usted una estrategia innovadora? ¿Qué entiende usted por estrategias innovadoras para desarrollar la lectura crítica?	X		
7	¿Qué estrategias innovadoras aplica usted para desarrollar la lectura crítica?	X		
8	¿Por qué considera que las estrategias que usa para desarrollar la lectura crítica son innovadoras? ¿Cuáles serían sus beneficios o limitaciones en su ejecución? ¿Considera que las estrategias que emplea son efectivas? ¿Por qué?	X		
9	¿Cómo trabaja usted la lectura crítica con sus estudiantes? <i>(pregunta que se realizará si en caso el entrevistado menciona que no aplica estrategias innovadoras).</i>	X		

3. DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

Nombre y apellidos	Regina Rosario Achulla Lagos
DNI	09776071
Firma	

Muchas gracias por su valiosa contribución



ANEXO N° 3: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN – EXPERTO 2

Instrumento: Guía de Entrevista semiestructurada

Estimado/a experto validador: en el presente documento se presentan dos tablas. En la primera se encuentra la información relevante del estudio, así como las indicaciones para la validación; y la segunda tabla, contiene la información del instrumento para que usted marque su acuerdo o desacuerdo con cada uno de los ítems y escriba sus comentarios de ser el caso. Finalmente, debe colocar sus datos y su firma.

4. DATOS GENERALES

Datos generales	
Título del estudio	ESTRATEGIAS INNOVADORAS QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS, EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE BREÑA
Objetivo	<p>General:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar las estrategias innovadoras que se aplican para el desarrollo de la lectura crítica de textos en estudiantes del nivel primaria en una Institución Educativa Privada de Breña. <p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir la concepción de lectura crítica que manejan los docentes del nivel primaria en una Institución Educativa Privada de Breña. - Identificar las estrategias que aplican los docentes para promover el desarrollo de la lectura crítica de textos, en estudiantes del nivel primaria en una Institución Educativa Privada de Breña.

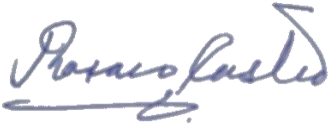
	- Describir las estrategias que aplican los docentes para promover el desarrollo de la lectura crítica de textos, en estudiantes del nivel primaria en una Institución Educativa Privada de Breña.
Dimensión	El presente instrumento hace referencia a las dos dimensiones que se abordan en la investigación. El primero, desarrolla en torno a la lectura crítica y la segunda sobre las estrategias innovadoras que promueven su desarrollo.
Población	Docentes del nivel primaria
Muestra	Seis docentes
Instrumento	El instrumento consta de cinco partes. La primera, brinda información general sobre la finalidad de la entrevista. La segunda hace referencia a datos generales sobre la entrevista y la tercera parte permite recoger información general sobre algunos datos personales del entrevistado. La cuarta parte, contiene las preguntas guías para la entrevista, consta de 8 preguntas y están organizadas por apartados que se desprenden de las categorías que guían la investigación. Finalmente, la quinta parte del instrumento brinda una guía para concluir la entrevista.
Criterios de valoración	Los criterios en función de los cuales se valorará cada pregunta son: <ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia: si el ítem contribuye a recoger información relevante para el estudio. - Adecuación: formulación adecuada para el público objetivo y lenguaje claro.

5. ÍTEMS DEL INSTRUMENTO

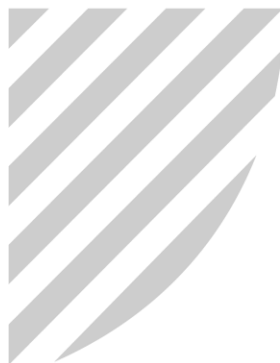
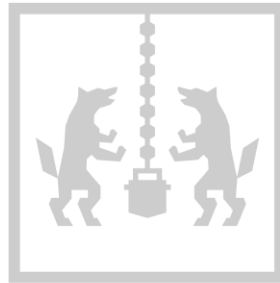
	DIMENSIÓN / ÍTEM	GRADO DE ACUERDO		OBSERVACIONES /SUGERENCIAS
	DIMENSIÓN: LECTURA CRÍTICA	DE ACUERDO	OBSERVADO	

1	¿Qué es leer para usted?	v		
2	¿Qué es para usted la lectura crítica?	v		
3	¿De qué manera el currículo nacional promueve el desarrollo de la lectura crítica?	v		
4	¿Cómo aplica usted lo que plantea el CNEB en cuanto al desarrollo de la lectura crítica?	v		
5	¿Considera importante fomentar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de educación primaria? ¿Por qué?	v		
	DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS INNOVADORAS	DE ACUERDO	OBSERVADO	OBSERVACIONES /SUGERENCIAS
6	¿Qué es para usted una estrategia innovadora? ¿Qué entiende usted por estrategias innovadoras para desarrollar la lectura crítica?	v		
7	¿Qué estrategias innovadoras aplica usted para desarrollar la lectura crítica?	v		
8	¿Por qué considera que las estrategias que usa para desarrollar la lectura crítica son innovadoras? ¿Cuáles serían sus beneficios o limitaciones en su ejecución? ¿Considera que las estrategias que emplea son efectivas? ¿Por qué?	v		
9	¿Cómo trabaja usted la lectura crítica con sus estudiantes? (<i>pregunta que se realizará si en caso el entrevistado menciona que no aplica estrategias innovadoras</i>).	v		

6. DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

Nombre y apellidos	Rosario Castro Malqui
DNI	06184015
Firma	

Muchas gracias por su valiosa contribución



ANEXO N°4: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es conducida por Karla Emma Rojas Mendoza, egresada de la carrera de educación primaria, de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. El objetivo de esta investigación es “ANALIZAR LAS ESTRATEGIAS INNOVADORAS QUE SE APLICAN PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA, EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE BREÑA”.

Si accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas, a través de una ENTREVISTA POR VIDEOLLAMADA, donde se grabará el audio con fines de transcripción de información, luego de este proceso el audio será eliminado. La entrevista durará aproximadamente una hora y media. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus datos personales serán anónimos. Si tiene preguntas adicionales sobre su participación en este estudio o quisiera acceder a los resultados de esta, puede contactar a Karla Emma Rojas Mendoza al correo karla.mendoza@uarm.pe

Consentimiento Informado

Acepto participar en esta investigación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. He sido informada del objetivo, duración y otras características de la investigación.

Reconozco la importancia de mi participación y que la información que yo provea en el curso de esta investigación es confidencial.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora al siguiente correo: karla.mendoza@uarm.pe. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.

Para esto, puedo contactar al correo anteriormente mencionado.

Nombre del participante

ANEXO N° 5: GUÍA DE ENTREVISTA

Buenos días /buenas tardes, mi nombre es Karla Emma Rojas Mendoza y estoy realizando una investigación para obtener la Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

En primer lugar, le agradezco por acceder a la entrevista, me gustaría que revise el consentimiento informado y si está conforme, lo firme. Si tiene alguna pregunta en cualquier momento de la entrevista me la puede hacer. Como se señala en el consentimiento, esta investigación busca describir la concepción de lectura crítica que manejan los docentes, así como las estrategias innovadoras que fomentan su desarrollo en los estudiantes de educación primaria.

El uso que se le dará a esta entrevista es solo académico y su identidad será confidencial y omitida en la tesis, siendo solo de conocimiento del entrevistador.

I. Datos de la entrevista

Fecha:

Hora:

Lugar-enlace:

II. Datos del entrevistado

Nombre y Apellido:

Docente de:

Egresado de:

Condición laboral:

Tiempo de servicio como docentes:

III. Preguntas guía de la entrevista

Concepción sobre la lectura

1. ¿Qué es leer para usted?

Concepción sobre lectura crítica

2. ¿Qué es para usted la lectura crítica?

Lectura crítica en el Currículo Nacional de Educación Básica

3. ¿Considera que el Currículo Nacional de Educación Básica promueve el desarrollo de la lectura crítica? ¿Por qué?
4. ¿Cómo usted aplica lo que plantea el CNEB en cuanto a la lectura crítica?
5. ¿Considera importante fomentar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de educación primaria? ¿Por qué?

Estrategias Innovadoras para desarrollar la lectura crítica

6. ¿Cómo define usted una estrategia innovadora? ¿Qué entiende usted por estrategias innovadoras para desarrollar la lectura crítica?
7. ¿Qué estrategias innovadoras aplica usted para desarrollar la lectura crítica? Describa brevemente cada una de ellas. ¿Por qué las considera innovadoras? ¿Considera que las estrategias que aplica han sido efectivas? ¿por qué?
8. ¿Cómo trabaja usted la lectura crítica con sus estudiantes? describa brevemente (*pregunta que se realizará si en caso el entrevistado menciona que no aplica estrategias innovadoras*).

IV. Para finalizar

Agradecimiento e insistir en la confidencialidad y la posibilidad de participaciones futuras.

ANEXO N°6: ENTREVISTA DOCENTE 1 (ED1)

Concepción sobre la lectura

1. ¿Qué es leer para usted?

Es codificar el texto lingüísticamente además implica la comprensión de la situación que se está presentando, de la realidad que se nos presenta y así poder también sacar algunas inferencias algunas conjeturas del texto que se nos presentan.

Concepción sobre lectura crítica

2. ¿Qué es para usted la lectura crítica?

La lectura crítica es algo que va más a fondo se analiza más ya el contexto global de un texto, se analiza, se razonan las situaciones presentadas, se emiten juicios. Además, en una lectura crítica se emiten diversos juicios, argumentos que se van armando de acuerdo a la opinión propia del lector.

Comprenden 3 niveles: el nivel literal luego el inferencial y por último el crítico, que es el más complejo de trabajar. Primero se tiene que empezar con preguntas que la niña pueda extraer de manera literal del texto, tal cual lo encuentra en el texto. La inferencial, es aquella que le va a permitir a ella sacar sus propias conclusiones a raíz de lo que lee, lo que ella pueda comprender del texto. El crítico, es algo más avanzado donde la niña puede emitir un juicio, su propia opinión sobre texto que ha leído. Se inicia primero con el nivel literal y el inferencial las niñas lo manejan hasta ahí, pero les cuesta un poco, el crítico, es complejo, no todas llegan a emitir un juicio un argumento propio.

Entrevistadora: Por qué no llega

Bueno primero tiene que tener gusto por la lectura, todo parte por el gusto a la lectura porque los padres también le puedan enseñar mediante su ejemplo. Si el papá lee y la niña ve que papá lee, entonces la niña va a leer. Parte todo del gusto hacia la lectura.

Entonces no llegan tampoco ese a ese nivel porque muchas veces se basan las preguntas que se le puede hacer de manera literal, todo es literal todo lo pueden extraer del texto que es lo más fácil. Entonces muy pocas veces se les pide su opinión sobre el texto que

está leyendo: ¿qué crees tú que habrá sentido el autor al escribir esta poesía, que sentimientos habrá tenido; entonces la niña va pensando, va desarrollando también diversas habilidades como por ejemplo la empatía para que ella pueda ponerse en el lugar del autor, tiene que desarrollar esa habilidad. Entonces es un conglomerado de situaciones, de habilidades, competencias que la niña tiene que ir desarrollando a lo largo de su vida estudiantil entonces es todo un proceso, no es que se va a dar de la noche a la mañana no. Decir que un primer grado les podamos enseñar los tres niveles se puede, se hace, se trabaja, pero poco a poco y eso llega hasta la vida universitaria donde ya se maneja más este nivel

Una niña que lee críticamente, es investigativa, ella analiza un texto, ella saca su propio argumento y no se queda en eso, sino que quiere investigar más. Se involucra en temas sociales y puede emitir su propio juicio.

Lectura crítica en el Currículo Nacional de Educación Básica

3. ¿De qué manera el currículo nacional promueve el desarrollo de la lectura crítica?

En el currículo si ésta en el papel o en la letra, como se dice literalmente, está escrito en que en las competencias están el estándar lo indica y no solamente es propio del área de comunicación porque mucho se dice en comunicación nada más se puede desarrollar en el juicio crítico en los estudiantes y no es así, por ejemplo en el área de arte y cultura en el currículo nacional tiene también su estándar donde indica uno de los desempeños: aprecia de manera crítica las manifestaciones culturales. Entonces de manera crítica qué quiere decir, la niña una manifestación cultural, ya sea una danza entonces no solamente es decir qué bonita la danza, sino que vaya más allá, que puede investigar y ver por ejemplo porque usan este elemento porque hacen este movimiento no iban analizando la costumbre de dicha región por ejemplo es ir más allá del área de comunicación. También se encuentra en el área de ciencia donde argumentan de manera crítica diversas posturas científicas. Está en el currículo, pero de que falta ponerlo más en práctica, más énfasis en este nivel criterial y podría yo creo que si no porque muchos se le chanta toda comunicación cuando en realidad esté en todas las áreas.

4. ¿Cómo aplica usted lo que plantea el CNEB en cuanto al desarrollo de la lectura crítica?

Bueno pasamos por los pasos que son de la lectura antes de leer se les hace unas preguntas previas a las estudiantes, se les presenta por ejemplo un dibujo o solamente el título o la portada de un cuento y se les va preguntando: qué creen ustedes que trata el cuento, porque creen que este personaje tiene este rostro, esta emoción. Se le hace preguntas previas al texto donde ellas mismas van sacando sus propias conjeturas, sus propios argumentos sobre qué se puede tratar. Luego se pasa a la lectura del texto propio, se analiza y si se tiene que volver a leer para comprender mejor se tiene que volver a leer. Si es necesario también, puntualizar en aquellas palabras que son desconocidas para ellas y luego las preguntas de comprensión. También puede ser que final le darías tú a la historia, cambiaría algo de la historia. Si tú fueras la autora, que título que otro título le puedes. Se puede ir trabajando todo eso a partir de una sola lectura.

5. ¿Considera importante fomentar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de educación primaria? ¿Por qué?

Sí es importante y es vital porque nosotros formamos ciudadanas, futuras ciudadanas que van a ir a una sociedad donde se presentan diversos argumentos y hay muchas situaciones en los que ellas tienen que decidir, ponerse en una postura y si ellas no tienen el juicio crítico correcto para poder discernir, además, no van a poder ir más allá, no van a poder analizar bien. Entonces lo que se quiere es eso, si veo algo del cual yo quiero o voy a estar a favor o en contra pues es necesario analizar, investigar sobre esa situación; no solamente seguir a la mayoría, sino que ella pueda seguir su propio juicio crítico a raíz de sus propias investigaciones.

Estrategias Innovadoras para desarrollar la lectura crítica

6. ¿Qué es para usted una estrategia innovadora? ¿Qué entiende usted por estrategias innovadoras para desarrollar la lectura crítica?

Innovar es proponer una estrategia novedosa contextualizada porque los niños de ahora no son los de antes, ni los mismos del año pasado ahora que estamos en pandemia pues vamos a tener niños pre y post pandemia, que presentan diversas características entonces ahora el gran reto es innovar de manera contextualizada a un grupo específico según lo que sabe, según su potencial según sus características también y según lo que necesita en ese momento

Respecto a las estrategias innovadoras para la lectura crítica, yo creo que tiene que ir de la mano mucho también con los avances científicos en la educación que se están dando

por ejemplo ahora se habla mucho de la neurociencia que es como es aprender o saber cómo el cerebro aprende entonces cuando uno tiene el conocimiento de cómo aprende un cerebro cómo es que se instala mejor los aprendizajes en la memoria de largo plazo yo voy a poder proponer una estrategia en base a ello, tengo que tener yo una teoría un enfoque con el cual yo quiera trabajar.

7. ¿Qué estrategias innovadoras aplica usted para desarrollar la lectura crítica?

creo que estoy usando la inicial y la media porque de todas maneras es importante también aquellos recursos que ya están establecidos, que son buenos son funcionales y los he adaptado a este entorno virtual, también al contexto de las chicas, a la edad y a las necesidades que ellas presentan. Ahora estamos trabajando la comprensión lectora porque ellas todavía están entrando a lectura profunda, están en este proceso de lectoescritura, aunque todavía están conociendo bien las consonantes, estamos en las trabadas. Sin embargo, hay niña que leen muy bien inclusive están leyendo para sus compañeras. Por ejemplo, una que utilizado es, por ejemplo, a las chicas le ponemos el audio solamente audio cuento y bueno se hacen las preguntas previas: de que cree que se va a tratar, les doy una imagen, les hago las preguntas y luego les pongo el audio y mientras van ellas escuchando van moldeando con plastilina lo que más le llamó la atención, es decir ya lo van moldeando solamente con escucharlo. Luego se les presenta el vídeo, ellas ven los personajes, de eso que ellas han imaginado, que ellas han inferido, que han moldeado lo ven y empiezan a tener otros juicios, otros argumentos y logran decir que esto que yo pensé que era no es así, es diferente; entonces viendo también el rostro de los personajes es que ellas pueden ver la situación y analizar más el contexto de la lectura de ese audio cuento que se presentó y luego ya se hacen las preguntas finales. Esto es lo que estamos trabajando con las chicas para que ellas puedan ampliar más su imaginación, su creatividad y su atención. Es un conglomerado de competencias que desarrollamos. Esa es una, por ejemplo, ponerle los audios cuentos.

Otra es el recorte de imágenes y ellas pueden hacer un collage de todo y pueden construir un texto en base a lo que han trabajado, ellas empiezan a narrar y argumentan, En otras áreas también se han trabajado lo que son los argumentos, por ejemplo en ciencia hemos hecho mucho todo lo que es el cuidado del medio ambiente y el reciclaje; se han armado grupos y se han presentado situaciones en donde se contamina y las niñas van dando sus argumentos del por qué no se debe contaminar, qué es lo que se tiene que hacer. Se les

presenta situaciones reales, donde ellas tienen que emitir un juicio sobre lo que se está dando, por ejemplo, noticias y algunos videos.

8. ¿Por qué considera que las estrategias que usa para desarrollar la lectura crítica son innovadoras?

Bien lo que pasa es que muchas veces se obvia la parte del antes de la lectura o solamente se da el literal con las estudiantes entonces nosotros tratamos de hacerlo, por ejemplo, con un jueguito con las chicas porque se pueden hacer las preguntas entre ellas, entonces es ir fuera de lo que puede decir el libro o lo que se pueda trabajar comúnmente; aunque en primer grado todo es novedoso para ellas. Tratamos de diversificar las situaciones que se les presentan.

Entrevistadora: y estas estrategias que usas porque tú las consideras innovadoras.

Porque bueno usted debe mencionar los tres niveles de innovación entonces se podría decir que dentro del nivel de innovación está en el nivel inicial algunos en algunos casos en la mayoría se puede decir porque también es complicado poder trabajar en el entorno virtual y en cuanto al nivel medio es cuando trabajamos el uso de plataformas virtuales por ejemplo qué es lo que no se trabaja cuando era presencial, no había forma de poder mandarles un quiz y kahoot para que respondan, eso es lo novedoso para mí porque ellas nunca han podido experimentar tener que responder una pregunta pero con emoción o cuando implica emoción también este es algo que va más allá, entonces ya no es uy me va a preguntar a mí la miss, mejor me escondo sino su respuesta es mandé el enlace quiero responder, no entonces cuando implique emociones, es algo novedoso para ellas.

¿Cuáles serían sus beneficios o limitaciones en su ejecución?

Bueno los beneficios son amplios, los niños pueden tener sus propios argumentos, formamos su propia opinión y no lo que dijo la amiguita sino es algo propio de ella según su contexto según lo que ella siente. A algún límite puede ser pues algunas creencias que pueda vivir en la familia que tengan de repente ellas en su casa cierto argumentó, cierta postura que les impida poder expresarse libremente

Mis límites para poder enseñarles a ellas bueno ahorita que estamos aplicando bastante la tecnología en ellas a los límites

Parte mucho del docente, del entorno, de la programación por ejemplo yo programo con una compañera y así todas y yo puedo proponer algo novedoso pero si mi compañera

docente no lo maneja va a ser un límite también para mí tanto como para su grupo porque no va a permitir que vayan más allá, que innoven más porque no hay una concordancia entre lo que se sabe, lo que se quiere y se debe de manejar porque un docente tiene que ir siempre informándose siempre tiene que ir actualizándose.

Bueno ahora se están dando muchas posturas como le hablaba acerca de los avances psicológicos de la neurociencia estuve en una charla acerca de pensamiento crítico matemática y me quedó mucho esta estrategia que habla sobre los seis de bono. Esta es para trabajar por ejemplo el análisis crítico de las matemáticas con los estudiantes frente a la resolución de problemas de manera crítica. Cada sombrero representa un color, se forman en grupos y que cada una tenga la opción de escoger un sombrero este día por ejemplo hoy día se sientan en su mesita de seis niñas cada una y hoy día se quiere poner una el gorro blanco ya yo quiero usar el amarillo yo quiero tener el verde son seis colores son seis gorros con diferentes colores lo interesante que cada gorro representa una postura por ejemplo el blanco representa la neutralidad frente a una situación problemática que se le presenta ella va a tener que tratar de ponerse la postura neutral el gorro negro por ejemplo ya la niña que deciden el gorro negro va a tener que dar sus argumentos o dar opiniones pero de una manera más pesimista se va a poner en esa postura por ejemplo entonces ella va a ir pensando cómo va a ser esa situación cómo va a actuar cómo desempeñar su rol la otra que tiene el gorro verde va a tener una postura esperanzadora va a ser la que va a dar la solución al problema por ejemplo entonces cada gorro representa una postura diferente entonces se le presenta la situación y cada una va a ir dando sus opiniones de cómo resolver el problema de acuerdo al sombrero que tiene de acuerdo a la postura que tiene entonces al día siguiente hacen el cambio, ya no va a tener siempre el mejor entonces la niña va a experimentar diversas situaciones diversas posturas va a emitir diversos juicios va a tener diversas opiniones, entonces esa estrategia a mí me gusta mucho que sí creo que sería factible. Además, van cambiando por día, entonces va a tener diversas posturas, permite diversos juicios lo va a hacer de una manera creativa y si me gustaría poder aplicar algún día.

ANEXO N° 7: ENTREVISTA DOCENTE 2 (ED2)

Concepción sobre la lectura

1. ¿Qué es leer para usted?

Considero que leer nos permite abrir nuestra mente, y nos lleva a despertar la imaginación, a través de la lectura podemos interactuar con el texto para entender el mensaje que este nos brinda, así mismo nos permite conocer personajes y situarnos en un tiempo y lugar.

Concepción sobre lectura crítica

2. ¿Qué es para usted la lectura crítica?

La lectura crítica es una lectura amplia que involucra más que comprender lo que un escritor está diciendo. Así mismo implica evaluar el contenido de la lectura, para poder luego formar nuestras propias opiniones sobre lo que leemos.

Comprende algunos niveles: Nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico. En la lectura crítica predomina el criterio del lector después de leer, porque valora su contenido el cual le permite analizar la relación del texto con otros que tratan el mismo tema, así mismo nos permite valorar nuestros propios juicios empleando respuestas subjetivas sobre los personajes, el autor, imágenes y el contenido.

Un lector crítico se caracteriza porque interpreta la información luego de leer, debate sobre el tema, demuestra independencia para emitir juicios, practica la honestidad frente a nuestra crítica, etc.

Lectura crítica en el Currículo Nacional de Educación Básica

3. ¿De qué manera el currículo nacional promueve el desarrollo de la lectura crítica?

El Currículo Nacional de Educación Básica si promueve el desarrollo de la lectura crítica a través del desarrollo de las capacidades que implica la competencia Lee diversos tipos de textos escritos.

4. ¿Cómo aplica usted lo que plantea el CNEB en cuanto al desarrollo de la lectura crítica?

Con las niñas del primer grado se aplica a través de la reflexión, evaluación del contenido de los textos cortos escritos para que ellas puedan reflexionar y emitir su apreciación del contenido que leen con la finalidad de que puedan construir una opinión personal o juicio crítico.

5. ¿Considera importante fomentar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de educación primaria? ¿Por qué?

Definitivamente es importante fomentar el desarrollo de la lectura crítica, porque su práctica ayudará a los niños de educación primaria a descubrir el contexto de los textos que leen, así mismo cumple un papel fundamental en la formación de ciudadanos responsables, conscientes y críticos porque no solamente es comprender lo que el escritor dice, sino implica evaluar lo que dice para luego formar opiniones sobre lo que el autor escribe.

Estrategias Innovadoras para desarrollar la lectura crítica

6. ¿Qué es para usted una estrategia innovadora? ¿Qué entiende usted por estrategias innovadoras para desarrollar la lectura crítica?

Entiendo por estrategias innovadoras a aquellas que la educadora emplea con la finalidad de despertar el interés de las estudiantes y así lograr el objetivo trazado, en la actualidad debido a la educación virtual utilizamos diversas herramientas virtuales que nos permiten trabajar la lectura crítica.

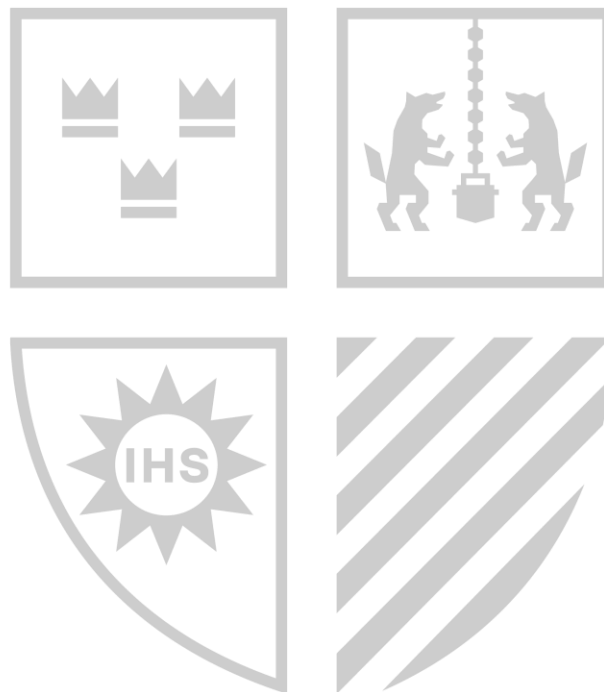
7. ¿Qué estrategias innovadoras aplica usted para desarrollar la lectura crítica? Describa brevemente cada una de ellas. ¿Por qué las considera innovadoras?

Dentro de las estrategias innovadoras que se aplica, están el uso de las herramientas virtuales como la plataforma de cuentos interactivos digitales, el cual cuenta con animaciones, ilustraciones de personajes que permite la interactividad, pues al hacer clic sobre algunas áreas se activa una acción, así mismo desarrolla la expresión oral porque ellas emiten juicios sobre las diversas lecturas que van trabajando.

Con las niñas de primer grado también se trabaja con la aplicación de lecturas guiadas y grupales a través del empleo de textos cortos que les permite predecir, analizar y emitir juicios sobre lo que leen.

8. ¿Por qué considera que las estrategias que usa para desarrollar la lectura crítica son innovadoras? ¿Cuáles serían sus beneficios o limitaciones en su ejecución? ¿Considera que las estrategias que emplea son efectivas? ¿Por qué?

Si fue muy efectiva, porque debido a la coyuntura que vivimos esta herramienta digital despertó el interés por la lectura en las pequeñas de primer grado.



ANEXO N°8: ENTREVISTA DOCENTE 3 (ED 3)

Concepción sobre la lectura

1. ¿Qué es leer para usted?

bueno leer podemos decir que es una decodificación, las niñas van a ir codificando las palabras y luego después de esa decodificación va a ir interpretando, interpretando lo que lee, llevándolo de repente a su mundo a su entorno y relacionándolo con lo que ellas viven, pero todo comienza de una decodificación.

Concepción sobre lectura crítica

2. ¿Qué es para usted la lectura crítica?

es comprender lo que leemos, es argumentar, llegar a todas las fases de la lectura de lo implícito a lo explícito, de lo más pequeñito a lo más amplio. Eso es lo que se tiene que lograr con las niñas, porque no es leer por leer, es interpretar e interiorizar lo que ellas leen y poderlo aplicar en algún momento.

Tiene niveles, primero decodificar luego interpretar argumentar y llegar a dar sus propias opiniones. Un lector crítico se caracteriza porque puede dar opiniones, puede argumentar, puede extraer de todo el texto las partes más importantes, reconoce de repente la idea principal de la lectura y de ahí va a ir argumentando, puede llegar hasta la etapa de cambiar el final o el interpretarlo de otra manera.

Lectura crítica en el Currículo Nacional de Educación Básica

3. ¿De qué manera el currículo nacional promueve el desarrollo de la lectura crítica?

En una de las competencias, son tres competencias y está en lo que es la lectura y en la lectura nos pone niveles que primero es codifica, argumenta y al final, la última parte es inferencia donde el niño ya comience a dar sus opiniones sus críticas y eso es la etapa creo un poquito más difícil de lograr en un niño una lectura.

4. ¿Cómo aplica usted lo que plantea el CNEB en cuanto al desarrollo de la lectura crítica?

Bueno nosotros en clase tenemos tiempo de lectura, esta parte nos permite leer de repente extraer de algunas lecturas ideas pero también este no solamente un curso de comunicación sino que se da en todos los cursos no porque por ejemplo en personal social hay lecturas que nos sirven por ejemplo cuando hablamos de empatía no hay pequeñas lecturas que ellos van a ir analizando y lo van a ir éste contextualizando con su realidad y va a servir para que ellas puedan sacar de repente ideas principales y puedan aplicarlo en su propia vida. Entonces en la currícula es algo que va a ir articulado va a ir juntos de la mano con las otras áreas.

5. ¿Considera importante fomentar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de educación primaria? ¿Por qué?

Sí, claro es importante porque eso les va a servir para su vida y les va a servir para todo porque si bien es cierto comenzamos con primer grado con palabras, pero es un trabajo, pero les va a servir porque ellas van a ser capaces de repente de crear sus propios argumentos y van a poder en una conversación les va a servir para la asociación sus lecturas, van a tener más palabras las cosas que argumentan. Entonces la lectura es muy importante en los niños porque desarrolla en esa imaginación la creatividad en ellas

Estrategias Innovadoras para desarrollar la lectura crítica

6. ¿Qué es para usted una estrategia innovadora? ¿Qué entiende usted por estrategias innovadoras para desarrollar la lectura crítica?

Una estrategia innovadora es algo que utilicemos para llegar a las alumnas, motivarlas de repente para que no sea tan aburrido la lectura, hoy de nuevo lo mismo, entonces una estrategia va a servir para motivar a la niña y para que ellas capten de repente o tengan mayor interés en desarrollar sus lecturas.

Donde ellas puedan desarrollar este lo que han visto no de repente éste no que no siempre se debe de la misma manera los momentos que van a realizar de repente extrayendo ideas principales haciendo de repente un mapa conceptual cambiando el final de la lectura en la cual ella va a poder ir desarrollando de diferentes maneras de interpretar una lectura

7. ¿Qué estrategias innovadoras aplica usted para desarrollar la lectura crítica?

Bueno con las pequeñas este de todo lo que usted me ha estado diciendo bueno hay varias cosas que se aplican con las niñas ya que ellas son el centro, que ellas mismas van creando de acuerdo a la edad que ellas tienen. Trabajamos con las chicas este bastante sus ideas, su creatividad, hacemos pequeños mapas conceptuales de acuerdo a sus ideas, trabajamos en nuestros padlets para que puedan ellas hacer un breve de lo que han comprendido y puedan traducirlo y hacerlo con sus propias palabras

Con las pequeñas, nosotros cada bimestre tenemos un libro diferente, entonces cuando comenzamos con las niñas no vamos de frente a la lectura, las primeras clases son para que ella den sus ideas, en ver la primera parte de la portada que se te viene a la mente de repente, esto justo estamos trabajando los tres cerditos y el inspector entonces los tres cerditos y que salgan de los tres cerditos y que hacen los tres cerditos no entonces ellas van dando sus ideas van creando, luego analizamos la parte de dónde es este libro no de donde lo han escrito porque es español en este libro ya entonces vamos a encontrar palabras que no comprendamos por ejemplo una palabra chucherías, qué es esto de chucherías y entonces vamos analizando poco a poco luego vamos a ir ahondando un poquito más, ya comenzamos a leer, después de la lectura ya van ellas diciendo éste... o antes de la lectura o antes de que comencemos, qué personajes participarán y ellas van sacando sus ideas en todo lo que se realiza, ya en la lectura preguntas de cómo sucedió, se extrae las cosas positivas de lo que pasó en esta lectura a través de sus ideas, que enseñanza nos dejara. Después ya vamos sacando las partes principales y que aprendiste y que pudiste rescatar esta lectura que enseñanza y de ahí ya se hace todo un trabajo, pero no se hace un solo día no se va yendo por partes.

8. ¿Por qué considera que las estrategias que usa para desarrollar la lectura crítica son innovadoras? ¿Cuáles serían sus beneficios o limitaciones en su ejecución? ¿Considera que las estrategias que emplea son efectivas? ¿Por qué?

Hacemos uso también de la tecnología no ya que ahora todas las chicas están en este entorno virtual y que manejan incluso mejor que nosotras estas herramientas, utilizamos a través de juegos que vamos haciendo interactivos, de fichas interactivas entonces las niñas no solamente van a escribir a escribir o de repente solamente el libro no sino que éste se hace mucho del uso de las plataformas de juegos de palabras donde ellas puedan estar ya que son muchas son muy visuales están en constante juego y les llama la atención del juego, los movimientos.

Bueno los beneficios es que las niñas van a sentirse más motivadas, van hacerlo parte de su manera de trabajar desde de sus expectativas de sus emociones, entonces al estar motivada pues va a ser más fácil yo llevo a esto porque me voy a ganar el premio la estrellita y los 100 puntos entonces los va a llevar a de repente este sentirse más motivadas.

En límites de repente porque muchas veces la red nos falla, porque las niñas de repente no tienen están en una tablet y nuestra en una computadora y a veces no es compatible la lo que usamos con esta herramienta a veces están en celulares. Algunos límites que se nos está presentando, algunas limitaciones ahora en lo que respecta con la virtualidad.

Cuando era presencial era diferente el trabajo porque no se usaba tanto estas estas herramientas, de repente hacíamos dramatizaciones, íbamos al patio hacíamos juego. esto es lo que nos limita ahora no, de repente salir al patio, saltar, jugar, hacer juegos con ellos o queremos hacer una dramatización como de que no se presta porque tiene que ser más trabajado, editar vídeos no... entonces hay algunas limitaciones en esta virtualidad no nos permite trabajar. También es ventajoso porque estar manipulando en los juegos y pueden utilizarlo. En cambio, en lo presencial, lo beneficio es que estamos en vivo y en directo y podemos armar grupos podemos interactuar y se hace un trabajo muy bonito.

Bueno yo veo que lo están haciendo, pero de repente es un poquito, ahorita de limitación que tengo es el tiempo porque de repente este no puedo aplicarlo al 100% como quisiera que ellas logren no esta capacidad pero se está dando, pero se está dando de una manera lenta y de repente de acuerdo al apoyo que hay con los padres porque muchos está influyendo el apoyo de los padres hay padres que sí se preocupan uno les da de repente una les dice para que lo puedan apoyar y lo hacen pero hay otros padres que por trabajo por otras cosas que pasan en casa no lo hacen, entonces la niña va a quedarse, no se puede avanzar con todas igual va a encontrar en el segundo grado de varias niñitas que rápidamente terminan el trabajo a la par, hay otras niñas que necesitan un poquito más de apoyo, que de repente están quedándose y necesitan más apoyo, por el tema en el cual estamos pasando ahora esto sí es una limitación porque no se puede trabajar con todas igual.

ANEXO N° 9: ENTREVISTA DOCENTE 4 (ED4)

Concepción sobre la lectura

1. ¿Qué es leer para usted?

Leer es comprender, es tratar de involucrarme. Yo creo que va más allá de decodificar, es el primer paso decodificar, pero va más allá de eso, es involucrarme más, es también desarrollar mi imaginación, qué haría en el papel de..., sobre todo trabajamos los cuentos básicamente en primaria se trabaja cuentos o se presentan diversas situaciones.

Concepción sobre lectura crítica

2. ¿Qué es para usted la lectura crítica?

Es una lectura activa qué va más allá de solamente comprender lo que el escritor dice, es evaluar, dar mi punto de vista, es analizar, desarmar la lectura que creo que es importante, porque muchos nos quedamos de repente en buscar información básica y esto es difícil. En todos mis años de experiencia, tanto en el colegio como en otros colegios por lo general siempre nos quedamos en lo elemental, en las palabras, en buscar el vocabulario y responder preguntas muy elementales y esto es complicado trabajar y llegar al nivel crítico, es un camino pesadito y de repente en la currículum o lo que nos mande el Minedu, no nos exige mucho entonces hay que hacer la lectura, la hacemos y nos quedamos en lo elemental pero muy pocas veces llegamos más allá, por falta de tiempo puede ser, porque no tenemos mucho material sobre todo, también en colegio del estado donde no hay mucho material el tiempo es corto no hay esa cultura de la lectura, incluso en colegios privados son muy pocas las familias que motivan un incentivo en la lectura no leen junto con sus hijos. Yo creo que la lectura es una práctica que se da desde el hogar y desde los primeros años y si el papá es lector los hijos también son lectores porque los motivan desde muy pequeños, tienen colecciones de lectura muy bonitas, interesantes de acuerdo a los tiempos no van en cuentitos, buscan más, siempre van en busca de más pero también significa que tienen un presupuesto, incluso me han comentado que hay papás que tienen

un presupuesto para los meses o sea como premio al niño lo llevan a la librería a la librería y compran libros originales y el niño elige la niña elige el libro que le gusta.

En la lectura crítica hay unos niveles, pero en sí no hay niveles, si nosotros lo buscamos no hay nivel. Lectura general si tienes los niveles de literal, inferencial y crítico. Incluso en la currícula incluso cuando nosotros vamos a buscar los desempeños lo vemos así, pero nos quedamos siempre en el literal e inferencial pero en el nivel crítico muchas veces por falta de tiempo no lo tomamos en cuenta, decimos tenemos que elevar el nivel del plan lector, entonces hago mis preguntas elementales pero si nosotros lo trabajamos, la misma niña pide mis y yo puedo en mi opinión al final, qué pasaría si le cambio el final de la lectura puedo, que haría en el caso del personaje. Ellas mismas a veces exigen o cuando llegan en ese nivel y realizan estas preguntas, pero no es en todas es en algunas niñas que de una u otra manera te hacen entender que quieren llegar más allá.

Además, se trata de ubicar en el contexto, desarma la lectura, busca las palabras que no entiende en el diccionario. También la niña busca, se da cuenta que una palabra tiene varios significados y lo puede adecuar al contexto del párrafo del texto que está leyendo

3. ¿De qué manera el currículo nacional promueve el desarrollo de la lectura crítica?

EL currículo no lo promueve, si nosotros incluso vemos los textos que da el Minedu no lo promueve, lo menciona nos habla de que el estudiante puede llegar a criticar, a dar su opinión, pero si nosotros lo vemos en cuanto a los desempeños como que lo exige, pero no lo promueve, yo al menos no veo que lo promueva adecuadamente, yo creo que depende mucho también del profesor.

4. ¿Cómo aplica usted lo que plantea el CNEB en cuanto al desarrollo de la lectura crítica?

Creo que sí, yo creo que el profesor tiene que preguntar mucho, no solamente tenemos nuestra sesión, pero es importante que el profesor aprenda a preguntar de tal manera que pone al niño, que hago, qué puedo hacer, que puedo opinar, que puedo decir y llega un momento en que se acostumbra a decir, a hacer las preguntas que yo le decía al inicio si fuera yo qué título le pondrías, cómo cambiar esta situación cómo cambiaría es el final qué opinaría. Aquí también tiene que ver mucho la escritura porque no los podemos desligar si yo le pido una opinión al estudiante, él lo va escribir, va a producir y va a dar su opinión e iba de repente como le decía el inicio y recalco mucho va a preguntar, va a

dar su opinión. También es importante el debate porque no todos vamos a opinar de la misma manera por la forma en que vivimos, por el contexto, por ejemplo, si yo por ejemplo aplico una lectura aquí en la costa de repente el niño va a dar una opinión, si voy a la sierra, voy a la selva porque también hay costumbres y eso también los valores la situación también implica mucho la opinión del niño en este caso.

5. ¿Considera importante fomentar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de educación primaria? ¿Por qué?

yo creo que es importante porque el lector crítico analiza los textos y yo creo que lo que estamos viviendo ahora es consecuencia de esa falta de lectura crítica, de esa falta de opinión. Entonces nos quedamos en lo elemental pero no vamos más allá, no comparamos. Yo creo que el lector crítico compara la información, lo que me ofrece una persona otra otra; lo puedo hacer realidad por ejemplo, vamos a hablar de la situación que estamos viviendo políticamente, me ofrecen tantas cosas, me dicen tantas cosas pero cuál es la verdad, puede comparar el lector crítico compara y emite su opinión, sabe escuchar a los demás respeta las opiniones de los demás, también se da cuenta que no todos pueden estar de acuerdo porque en los mismos debates salen o una niña opina una cosa la otra niña opina de otra manera; yo creo que eso es una consecuencia.

Creo que la lectura crítica también se entrelaza con las demás áreas y es interesante por ejemplo ver cómo vivían nuestros antepasados ahora que estamos trabajando en proyectos, cómo vivían nuestros antepasados y cómo vivimos ahora, cuál era la realidad ese tiempo cuanto hemos avanzado porque para ellos esas costumbres por ejemplo hablamos el otro día estamos hablando de los kipus, qué difícil era interpretarlos, qué pasa con la con las personas que no leían bien el Kipu, perdían la vida y entonces esos los chicas también comparado, mis como como eran qué difícil que era interpretar los nudos qué difícil la situación que era vivir en ese tiempo no es como ahora, la libertad de la forma de vivir etc. yo creo que es sólo lo bonito de la lectura crítica que podemos entrelazar la con las demás áreas

Estrategias Innovadoras para desarrollar la lectura crítica

6. ¿Qué es para usted una estrategia innovadora? ¿Qué entiende usted por estrategias innovadoras para desarrollar la lectura crítica?

Significa algo llamativo, algo diferente, algo que al niño le impacta, como que lo saca de su contexto, porque en esta moda modalidad virtual los chicos muchas veces se sientan

y demuestran a través de sus acciones que están cansados, entonces una de las formas que a mí me gusta es siempre es sorprenderlos con algo diferente, claro está la situación retadora pero uno lo saca de su contexto y lo mueve al niño, lo hace reaccionar. Eso yo creo que es innovador, algo diferente, que me saca de donde estoy y me mueve.

Para desarrollar la lectura crítica yo creo que ahora en estos tiempos de virtualidad es involucrar los tics con la con la lectura. Definitivamente estas plataformas que le permitan al niño desarmar una situación, buscar algo más a través de la atención, de la tecnología, algo más lúdico porque los niños a veces frente a una lectura se sienten totalmente desmotivados al ver el libro y hemos llegado a esos tiempos de que ve el libro y, pero si lo ve de repente a través de una plataforma y los invitamos a buscar vamos a ver que el niño pues se siente más atraído.

7. ¿Qué estrategias innovadoras aplica usted para desarrollar la lectura crítica?

bueno yo básicamente lo que hago primero ha sido trabajar la parte literal, luego el inferencial ya, bien trabajadas y luego me gusta pedirles a las niñas opiniones. También como le podría decir tratar de meterse en el papel de hacerle diferentes tipos de preguntas, qué harías tú sí, cómo cambiaría el final. Yo creo que desde esa manera he podido de repente tratar de hacer algo diferente, de plantear una lectura y darles algo de manera sincrónica y al día siguiente comentarlo, desarmarlo, pedir primero la información elemental y luego ya plantear otro tipo de preguntas. Pero es complicado porque no están acostumbradas a ese tipo de trabajo. Básicamente yo uso mucho lo que es la parte de la tecnología, para que la niña se sienta motivada y de repente tratando de adaptarlo lo poco que hay, porque en realidad no hay mucho donde buscar lo de la parte crítica y tratar de adaptarlo a lo que es el uso de la tecnología, yo creo que desde esa manera he tratado de que las chicas se metan más, se interesen más por la lectura y lo sientan un poco más atractivo y no solo se sienten a leer el libro.

Yo también aplicó, hasta que estoy recordando, por ejemplo, antes de la lectura, leemos el título es importante también la silueta de la lectura, las imágenes también son importantes porque ya van motivando al niño le va dando una idea de lo que se puede tratar el texto. Yo siempre les doy primero antes de la lectura le doy sus pasitos todo, pero después le digo un momento para que la niña lea la lectura independientemente, para que se pueda involucrar, conocer el texto y entender alguna idea de qué se trata. Luego comenzamos a leer en voz alta y nos vamos deteniendo en algunos momentos para hacer

comentarios sobre cómo hemos leído, dan sus opiniones de algunas situaciones. Es lo que básicamente yo hago cada vez que hacemos una lectura.

8. ¿Por qué considera que las estrategias que usa para desarrollar la lectura crítica son innovadoras? ¿Cuáles serían sus beneficios o limitaciones en su ejecución? ¿Considera que las estrategias que emplea son efectivas? ¿Por qué?

Son innovadoras porque trato de que sean diferentes, que la saquen de su contexto que den su opinión, que sean capaces de decir, de darse cuenta de que mi compañera no va a opinar o no va a reaccionar frente a determinada situación igual que yo, también promueven ahí esté el respeto a los demás, el respeto a la opinión del otro ya que la otra persona no va a pensar igual que yo; entonces yo no me voy a molestar con mi compañera porque no da la misma opinión que yo, porque en una situación no podemos necesariamente estar de acuerdo

He encontrado beneficios porque la niña comienza a dar su opinión frente a los demás sin temor a que pueda estar juzgada, yo trato de escuchar y de repente trato de orientarnos las opiniones de los demás y respetando lo que las estudiantes pueden decir acerca de un determinado texto

Darles espacios a los alumnos, a veces termina la clase y dicen yo me quiero quedar un ratito a conversar contigo, es necesario darles esos espacios más allá de la clase para que puedan comentar algo acerca de la lectura, yo creo que es dar un poquito más de tiempo, ahora nos piden parar cada determinado espacio de tiempo, pero la niña quiere quedarse, quiere aprovechar ese momento de distracción para quedarse a comentar lo que ha leído, de repente en el grupo no lo ha podido decir por temor a que sus compañeros la critiquen. Yo creo eso, que el profesor se tiene que dar un poquito más de tiempo para poder escuchar a todos sus estudiantes, a todas las chicas.

ANEXO N° 10: ENTREVISTA DOCENTE 5 (ED5)

Concepción sobre la lectura

1. ¿Qué es leer para usted?

para mí leer es una habilidad que los niños, las personas van adquiriendo en el cual pues van decodificando los sonidos van armando luego palabras mediante sonidos. Todo eso en el cerebro es un proceso por el cual va imaginando, es un proceso que se busca que logre eso, que el estudiante llegue a imaginar hacerse como tipo escenas que lleguen a esta parte para que recién pueda interpretar y luego dar quizás alguna respuesta en lo que ha comprendido.

y cuando ves decodificar a qué se refiere el proceso de decodificación es un poquito cuando tenemos las palabras no y separamos por sonidos cada consonante no cada vocal y van jugando bueno esto todas sobre todo en los primeros grados es donde hablamos bastante sobre ello sobre la decodificación del bueno de los textos de las palabras primero empiezan por las letras sílabas y luego ya las palabras con una imagen imaginaria en su cerebro y así pues van a ir agrupando la oración si comprende una oración pues ya se va imaginando toda la manzana roja del árbol entonces lo primero puesto se van a imaginar es la manzana luego el color rojo y luego ya en un árbol entonces creo que es así no pienso que podríamos empezar un primer grado segundo grado de esta manera para que luego ya grados después o también nos dé el primer grado e ir comprendiendo ya un párrafo

2. ¿Qué es para usted la lectura crítica?

Pasa por el proceso literal, el inferencial donde adquiere información y lo llega a interpretar. La parte crítica ya es un poquito con su contexto del estudiante, un poquito las emociones, el contexto de donde vive, de sus saberes previos, las experiencias que ha tenido frente a ese tema, esa información que ha llegado a comprender y pueda mencionar una opinión, con fundamentos explicando el por qué llega a esa respuesta, si está de acuerdo o no, sabe por qué pues atrás hay todo un proceso y también creo que un recojo de sus experiencias, de sus emociones, etc. Entonces creo que abarca todo eso es

un nivel pues mucho más, la habilidad creo que se espera lograr en los estudiantes desde primer grado hasta quinto de secundario, en lo universitarios.

Considero que un lector crítico es una persona investigadora con una capacidad de investigar de informarse, también podemos inferir que es una persona que le gusta opinar con fundamentos y que tiene un bagaje de saberes previos frente a los temas que pueda ir leyendo, eso le va a ayudar mucho decir su respuesta y poder fundamentarlo, tiene también una buena capacidad comunicativa.

Lectura crítica en el Currículo Nacional de Educación Básica

3. ¿De qué manera el currículo nacional promueve el desarrollo de la lectura crítica?

Si se planteaba creo en estas sesiones un poquito y también lo que el ministerio pedía no en cuanto a tercero o cuarto grado si bien las niñas pasan por esta prueba ECE, nos daban fichas y planteaban ciertas formas de evaluar, pero creo que no llegaban tanto la parte criterial, que son unas preguntas abiertas, todas eran bastante cerradas. Si se planteaba en el colegio, pero ya lo hacíamos de una forma interna más no nacionalmente, pues no he visto que se evalúe así no de forma crítica en los exámenes de censales, son siempre preguntas cerradas, llegan hasta la inferencial, literal.

La lectura crítica se menciona en la competencia se comunica oralmente, creo que responde a esta parte abierta porque en la parte criterial no hay como que una respuesta fija no es muy abierta y si yo siento que se puede evaluar de forma cualitativa entonces hay un desempeño que menciona algo de reflexión y a través de la información que adquiere da su opinión de cómo está, tanto en él se comunica como en la competencia de lee y comprende diversos textos, donde también tienen que responder de acuerdo a su opinión y sí, lo he estado trabajando también ahora de forma virtual justo esos 2 desempeños.

4. ¿Cómo aplica usted lo que plantea el CNEB en cuanto al desarrollo de la lectura crítica?

Presencialmente creo que había muchas mayores estrategias, el tiempo también. Para llegar a esta parte de la lectura el estudiante de haber pasado por un proceso significativo, la parte literal que lo logra fácilmente, pero en el parte inferencial justo esta semana estábamos viendo también y para la parte criterial creo que no hay un mayor tiempo, entonces en las sesiones pues son de dos horas, muchas veces se ha cortado una sesión y decirle ok no quedamos aquí, vamos la siguiente semana es cortar también todo ese hilo

que van adquiriendo en el proceso. Entonces en lo presencial había algunas dinámicas como el dado preguntón, se agrupaban e iban compartiendo, elaboraban cartas y luego ellas daban su opinión entonces también reforzando lo que era la opinión con fundamento y mencionando el por qué o cómo se sienten o porque creen que es eso está bien eso está mal o qué es lo que opinan frente a ese tema, pero porque defienden esa posición no eso. Bueno ahora en lo virtual por temas de tiempo sí se ha trabajado siempre buscamos eso por el por el chat, usan padlets también para mencionar sus respuestas y también ahora hacemos grupos en salas iban compartiendo y si hubo una situación así no sé si me sale del tema pero por ejemplo cuando las niñas no respetan la opinión de las otras niñas, entonces ahí hubo como una dificultad y también ahí se habla desde tutoría pero también en la clase se conversó sobre ello, es la opinión de tu compañera desde lo que siente ella, así como lo ven entonces debemos respetar si bien la opinión es libre, pero este se debe manejar pues el respeto en todo momento. Un poquito de las estrategias es eso no hacer que esos grupos pequeños que ellas puedan compartir sus respuestas y luego un poquito ya cuando estemos todos en grupos nos damos una pequeña retroalimentación no para indicar que no siempre pues estas respuestas van a ser igual a las nuestras porque nuestras experiencias nuestros saberes previos, nuestras emociones no son iguales nuestros gustos preferencias son diferentes.

5. ¿Considera importante fomentar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de educación primaria? ¿Por qué?

Es importante debido a que es la base para tener ciudadanos, personas adultas seguras en su opinión. Considero que sí es importante debido a que las niñas en esta etapa es donde van formando también su seguridad y quizás en las aulas, algunas veces algún docente o sus compañeras mismas se burlan de la opinión o de la respuesta de la niña si haya estado incorrecta, entonces eso afecta a su seguridad que posteriormente pues en secundaria se sienta de la misma forma y ya de ciudadano puede oprimir su opinión, su posición y también considero que es fundamental ya que el mencionar su opinión es una forma de democracia, entonces si estamos formando buenos ciudadanos, buenos cristianos, entonces es importante escuchar a todas mediante la forma de cómo ellas también quieran decir o expresar lo que sienten, no todas son habilosas pues de tener así de comunicarse así, pero pueden hacerlo escribiendo, pueden hacerlo en dibujos depende de la edad también pero sí considero que es fundamental

Estrategias Innovadoras para desarrollar la lectura crítica

6. ¿Qué es para usted una estrategia innovadora? ¿Qué entiende usted por estrategias innovadoras para desarrollar la lectura crítica?

las estrategias creo que son recursos que se pueden ir utilizando de acuerdo a la población a la que va dirigida, de acuerdo a la edad, de acuerdo, de acuerdo a la cantidad de niñas también y a los estilos de aprendizaje. Son todos los recursos, que se puede utilizar. Bueno innovadoras es algo nuevo que las motive a las niñas, también las puedan llamar la atención o que parte de que parta de eso de una de algo innovador de algo que les motive que les invite a ellas a poder asumir ese reto o querer participar en eso también te hago las preguntas y literas

Para desarrollar la lectura crítica yo siento que van a hacer algunas dinámicas o formas de poder recibir mayor mayores de respuestas de forma crítica de los participantes.

7. ¿Qué estrategias innovadoras aplica usted para desarrollar la lectura crítica?

Bueno voy conociendo sus estilos de aprendizaje, voy conociendo también un poquito involucrándome en su contexto y luego siempre termina la clase y pensar para la siguiente clase cómo planifiqué esto, que llegue a ellas que les dé curiosidad que genere interés y que les permita pues adquirir esa información y llevarlo a su vida. Bueno efectivamente, entre las estrategias que utilizo, hago rompecabezas para la comprensión lectora que tenemos una vez a la semana, a veces hacemos rompecabezas virtuales, otras veces juegos de memoria al inicio para la parte motivacional otras veces con ayuda de mensajitos previos les invito a que traigan algo recuerdo que hicimos en comunicación en plan lector hablamos sobre los recursos naturales, enlazando un poquito con personal social entonces les había pedido previamente que ellas preparen su postre favorito, algunos objetos que traigan a la clase, entonces me preguntaron de donde viene esto y dialogamos sobre ello y empezamos con todo ese proceso del antes del previo, antes de la lectura un poquito para hablar del contexto, por ejemplo pedí un marco de foto de madera y conversamos sobre que recurso es. Entonces ellas iban teniendo una forma concreta por así decirlo el marco, También pedí su polo favorito que sale del algodón entre otras cositas y ellas se van identificando mediante la lectura se iban leyendo y al final pues decían por qué era importante cuidar los recursos naturales, entonces tú qué opinas era importante y presenté algunas imágenes y fue muy bonita por lo que ellas mismas se comprometieron a cuidar los recursos naturales, entonces cuando llegamos a ese a ese paso, puedo decir que ellas sí comprendieron la lectura cuando veo que sus

respuestas abiertas con un compromiso, creo que ya llega a una posición de haber pasado, de haber comprendido y por eso se involucra en el cuidado del medio ambiente.

Siempre partiendo de su contexto, hacemos juegos de personajes, las niñas terminan vistiéndose del personaje, pero también cambiando al personaje, por ejemplo, leímos sobre Maléfica y cada uno dice justifica porque en la historia hizo esta acción. Por ejemplo, había un niño que agarró la moneda de su profesora y las niñas completaron la historia y así quedó con un final feliz, pero él justifica. Van por grupos, como son 40 este no se puede, este es un tema también el de limitarnos por el tiempo. pero trato de que todos escuchen entonces nos vamos a grupos, entonces van escuchando, van mencionando por qué se sintieron, así como el personaje, asumiendo también estas características de ese personaje. Bueno también usamos el padlet para poner like donde piensan que está bien o piensan similar. Por ejemplo, también una anécdota pequeña donde empezaba a contar yo un día me fui, se fue a contar como se sintió el autor al escribir, etc., entonces ellas escriben por el chat. Algunas sí, fácilmente llegan a comprender, su proceso es rápido porque tienen un hábito lector se nota que rápidamente llegan a la parte criterial. Para el título, le hago como jueguitos de ahorcados, sólo con los artículos o algunas preposiciones, por ejemplo: La lluvia, tapo la palabra lluvia y pongo imágenes de eso para que puedan adivinar, participan hablando o por el chat.

Durante la lectura, a ellas les gusta mucho cuando leo porque a veces también con el tiempo. Algunas veces leo para que sepan cómo entonar, cómo hacer este juego de voces para que así puedan comprender mejor, en otras ocasiones las invito a ellas a participar, a ir leyendo.

Ahora que recuerdo es una estrategia bien bonita que es presentándole párrafo por párrafo y se les dice qué crees que pasará, qué sucederá con el personaje tal, entonces se les llama y van respondiendo y van indicando sus inferencias quizás algunas hipótesis y ya luego pasamos al siguiente párrafo, página, ppt, claro este proceso se demora más porque vamos escuchando. También les presento sólo el texto y escuchan en el audio del libro, otras ocasiones le hago que cierren los ojos y podamos escuchar un poquito la melodía, otras veces también les mando por grupos. Pues va leyendo hacen una primera lectura silenciosa otra este ya de voz en voz alta.

8. ¿Por qué considera que las estrategias que usa para desarrollar la lectura crítica son innovadoras? ¿Cuáles serían sus beneficios o limitaciones en su ejecución? ¿Considera que las estrategias que emplea son efectivas? ¿Por qué?

Bueno las primeras que mencioné es porque no las vi, tenía esto del rompecabezas, las imágenes y pensé qué es lo que les gusta a ellas. Tocamos un tema de inferencia, por ejemplo, donde ellas se volvieron y se les pide que encuentren algo en la imagen y es la capacidad inferir porque creen que está llorando y dicen que está la otra niña con una cara amarga y yo creo que le ha dicho esto y tal y así como infiere es una imagen también puedes inferir en el texto. Estamos en este proceso justo ahí vienen consolidando no entonces estas estrategias más o más que mencionó de acuerdo al grupo, creo que encuentro por ahí algún indicio de que les gusta este recurso, siento que este vídeo es atractivo para ellas, está enlazado con el tema, con el texto responde al objetivo y con el propósito de la sesión.

Yo creo que el beneficio es que ellas mismas se enriquecen al escuchar las respuestas variadas que tienen sus compañeras e incluso se llegan a interesar. En lo personal como docente creo que beneficia para ir conociendo también a la niña, saber un poco más de su contexto, saber cuáles son sus opiniones, su posición frente a ciertos temas, entonces me voy dando cuenta si es que quizás la posición que ella está adquiriendo responde al propósito por ejemplo cuidar el ambiente o de ayudar a otra persona, etc. Y si no es tan adecuado, que no va al propósito que quisiera yo entonces ella lo puede mencionar abiertamente, pero me permite a mí también ver cómo va ella respondiendo.

Dentro de los límites siento que es el tema del tiempo, creo que para lograr esto es necesario escuchar a todas, tanto a las que participan y hablan bastante como las que dicen poquitas cosas, pero de igual manera pues aporta mucho y es importante su opinión.

Creo que vamos avanzando, el año pasado la verdad mi meta era que llegaran a comprender la parte de literal, un poquito al inferencial, si escuchaba sus respuestas, pero no se lograba con todas y no podíamos trabajar por grupos, pero este año sí. Yo como docente también me propuse que interactúen más entre ellas, los papás también mencionaban por un tema ya de socializar y eso ellas querían, conversar con sus compañeras, tener estos momentos de participación entonces este año e de este planificado y he tratado de abarcar un poquito más el tema de comprensión en base justamente en esta parte criterial, pero vamos reforzando para que las niñas puedan mencionar su opinión pero con fundamentos; muchas dicen sí pero no el por qué, hay algunas que sí y hablan pero ahí todavía queda un grupo que no, pero falta no yo siento que falta.

ANEXO N° 11: ENTREVISTA DOCENTE 6 (ED6)

Concepción sobre la lectura

1. ¿Qué es leer para usted?

Es recabar información de diversos textos, llevar a cabo una lectura para que logres información y llegues a entender lo que estás leyendo. Recabar información, es leer diversos textos en la cual tú tienes que comprender lo que estas leyendo, saber cuál es el propósito, el mensaje del texto, saber cuál es la función que cumple ese texto. Leer llegar a recabar información y ampliar tu conocimiento sobre lo que hay a tu alrededor. Cada lectura tiene funciones diferentes, diversos mensajes. Te da más conocimiento de diversos temas. Te permite encontrar respuesta a alguna pregunta que tú tienes

Concepción sobre lectura crítica

2. ¿Qué es para usted la lectura crítica?

La lectura crítica es la reflexión que cada persona, que cada lector tiene frente a lo que lee. Es encontrar análisis crítico de la lectura, en el autor, es encontrar el propósito que tiene el autor. Es saber relacionar los argumentos, es saber inferir, parafrasear con tus propias palabras lo que has entendido del texto, lo que el autor quiere decir. Relacionas y reflexionas de lo que él está diciendo con tus conocimientos previos. Es una comparación entre lo que el autor dice, con tus conocimientos previos para que luego emitas tu propio juicio crítico, ya sea estés de acuerdo o quizás no estés de acuerdo con lo que dice el autor. También hay el crítico valorativo, valoras lo que dice el autor y contrapones algunos argumentos. Es relacionar lo que el autor dice con lo que tú dices y luego sacas tus juicios referentes al tema. Para llegar a esto tienes que vivir unos niveles de lectura antes de la lectura, durante y después de la lectura. *Hace referencia al literal, inferencial y luego al crítico.* Se puede hacer los tres niveles en los diferentes momentos. Todo lector crítico se caracteriza por el gusto por la lectura, formula preguntas y responder a cerca de la lectura, crea imágenes, organizadores y va relacionando y luego saca a donde llega después de haber leído. Tiene que tener bastante vocabulario, sino entiendo algo busca

inmediatamente. Entra vocabulario, análisis de imagen, subrayado, buscar ideas principales y secundarias del texto.

Lectura crítica en el Currículo Nacional de Educación Básica

3. ¿Considera que el Currículo Nacional de Educación Básica promueve el desarrollo de la lectura crítica? ¿Por qué?

El currículo nacional propone la lectura crítica, pero mayormente los profesores no lo hacen y las niñas no emiten su juicio crítico y se han acostumbrado a un copiado y pegado del internet

4. ¿Cómo usted la aplica lo que plantea el CNEB en cuanto a la lectura crítica?

El currículo lo propone a través de la lectura, de su vida diaria. Por eso pide que sea una persona crítica reflexiva que argumente lo que está viviendo en su entorno. Lo que pasa es que el currículo comienza a poner tantas cosas y lo alargan tanto entonces los profesores dicen y esto, y el otro. Entonces a la hora de la hora se hacen solo lo literal y luego inferencial y no lo hace el crítico valorativo. Si a los mismos docentes también les falta, entonces como se hace.

5. ¿Considera importante fomentar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de educación primaria? ¿Por qué?

Es importante porque se busca que la niña sea reflexiva y crítica, capaz de expresar lo que piensa a través de sus propias palabras y no solo se quede en lo que uno le dice. Desde pequeña tienen que emitir sus propias opiniones desde lo que piensan y creen y no quedarse calladas. Porque tú le puedes leer muchos cuentos y tienes que comenzar a preguntar muchas cosas. Desde chiquitos hay que hacerles preguntas para saber que piensan, pero que ellas emitan su propio juicio. Cada vez q van avanzando de grados las preguntas son mas complicadas para que ellas piensen y razones

6. ¿Cómo define usted una estrategia innovadora? ¿Qué entiende usted por estrategias innovadoras para desarrollar la lectura crítica?

Es la forma de cómo llegar a que el niño aprenda, mediante diversas cosas. Subrayado, el hecho de hacer organizadores visuales, de hacer resúmenes, debatir en una lectura. Lograr que el estudiante aprenda y comprenda lo que está leyendo. Despierta el interés

7. ¿Qué estrategias innovadoras aplica usted para desarrollar la lectura crítica?

Describe brevemente cada una de ellas.

Subrayado, análisis de la lectura, relaciona una oración con otra, resumen, debate, elaboración de organizadores, preguntas que permiten inferir y comprender el mensaje.

A través del diálogo, extracción de conversaciones. Busco y propongo lecturas atractivas para ellas, acorde a su edad. Hay diversas estrategias que uno las usa de acuerdo a su grupo.



8. ¿Por qué considera que las estrategias que usa para desarrollar la lectura crítica son innovadoras? ¿Cuáles serían sus beneficios o limitaciones en su ejecución? ¿Considera que las estrategias que emplea son efectivas? ¿Por qué?

Son innovadoras porque quedan en ellas, no solo para que hagan una lectura literal sino la lectura para que ellas mañana lo lleven a su vida diaria. No le entré por un oído y le salga por el otro. Debe quedarse para su propia vida y defenderse

A ellas les gusta mucho el Debate, les propongo temas de interés como por ejemplo la igualdad de oportunidades, la pena de muerte, el maltrato a la mujer, contaminación ambiental. Les pido que se expresen desde lo que piensan, pero primero deben investigar el tema y daban argumentos que me dejaron sorprendidas. Claro que hay algunas que aún les cuesta. Por ejemplo, la lectura que habla sobre la pena de muerte, les he pedido dos ideas a favor y dos en contra. Ellas dicen, pero mis yo no estoy en contra, yo estoy a favor. Yo les digo, te entiendo, pero por esta vez en tu cabecita dile que estas en contra. Yo lo sé porque yo también estoy a favor con la pena de muerte, pero ahorita tu posición es a que estés en contra, entonces investiga para que el otro grupo no te gane, lo mismo sucede con el tema de la igualdad de derechos.

Entre los beneficios es que las niñas participan, desarrollan su capacidad crítica. Y los límites, creo que buscar lecturas de acuerdo a su edad para que puedan emitir juicios verdaderos.

ANEXO N° 12: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS Y ELEMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Conceptualización sobre la Lectura Crítica	
1. Concepciones de la lectura desde la perspectiva de los docentes	
Concepción Lingüística (CL)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Es decodificar el texto ● Es una habilidad ● Es recabar información ● Es ampliar el conocimiento 	
Concepción psicolingüística (CP)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Leer es comprender ● Es entender el mensaje ● Es interpretar ● Proceso de imaginación 	
Concepción sociocultural (CS)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Situarnos en un tiempo y lugar ● Es relacionarlo con lo que vive 	
2. Concepción de la lectura crítica que manejan los docentes	
Relación con el contexto (RC)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Se analiza más el contexto global del texto ● Se trata de ubicar el contexto del texto ● Es tener en cuenta el contexto 	
Lectura amplia (LA)	

<ul style="list-style-type: none"> ● Comprende tres niveles: literal, inferencial y crítico ● Es algo que va más a fondo ● Involucra más que comprender lo que dice. ● Reflexionas en todo el momento de la lectura.
Es razonar y analizar (RA)
<ul style="list-style-type: none"> ● Se razonan y se analizan las situaciones presentadas ● Es analizar y relacionarlo con otros textos ● Es analizar, desarmar la lectura. ● Es analizar para encontrar el propósito de la lectura ● Es parafrasear con tus propias palabras lo que dice el autor
Realizar una opinión (RO)
<ul style="list-style-type: none"> ● Se emiten diversos juicios de acuerdo a la opinión del lector ● Es formar nuestras propias opiniones sobre lo que leemos ● Predomina el criterio del lector. ● Nos permite valorar nuestros propios juicios. ● Es interpretar e interiorizar lo que se lee y poder aplicarlo en algún momento. ● Es dar mi punto de vista. ● Es mencionar una opinión ● Es reflexionar acerca de lo que se lee ● Es reflexionar sobre lo que se lee ● Emitir juicio ya sea en acuerdo o desacuerdo con lo que menciona el autor
Es tener argumentos (TA)
<ul style="list-style-type: none"> ● Uso de los saberes previos ● Tiene en cuenta sus emociones ● Lo relaciona con sus experiencias ● Relacionas lo que dice el autor con tus propios argumentos

Importancia del Desarrollo de la lectura crítica en Educación Primaria.

3. Conocimiento del currículo nacional en cuanto a la lectura crítica

A través del área de comunicación (AC)

<ul style="list-style-type: none"> ● A través de las competencias ● A través de las capacidades ● A través de los desempeños
De forma transversal en todas las áreas (TR)
<ul style="list-style-type: none"> ● La lectura crítica está presente en todas las áreas. ● Está presente en el área de arte y cultura ● Está en el área de Ciencias
De forma escrita en el papel (EP)
<ul style="list-style-type: none"> ● Está literalmente en el currículo. ● Está en la letra. ● Nos habla de que el estudiante puede llegar a hacer una crítica. ● Los desempeños lo exigen
No lo promueve la lectura crítica (NP)
<ul style="list-style-type: none"> ● El CNEB no lo promueve ● Solo lo exige ● Materiales solo hasta el nivel inferencial ● Las evaluaciones son preguntas cerradas ● Llegan hasta el literal e inferencial
4. Importancia de la lectura crítica según los docentes
Consolida la democracia (CD)
<ul style="list-style-type: none"> ● Formamos buenas ciudadanas ● Formación de ciudadanos responsables ● Sabe escuchar a los demás ● Respeta la opinión de los demás
Tomar una postura (TP)
<ul style="list-style-type: none"> ● Compara la información, lo que le ofrece una persona y la otra ● Tomará buenas decisiones ● Expresa lo que piensa ● No se queda en lo que dicen

- Sigue su propio juicio
- Personas adultas seguras en su opinión

5. Definición de estrategias innovadoras para la lectura crítica

Es Contextualizada (EC)

- Responde a la población a quien se dirige
- tiene en cuenta las características de la persona
- Responde a sus necesidades
- Tiene en cuenta la cantidad de niñas con quien se trabaja

Involucra los tics (TIC)

- Se utilizan herramientas virtuales: padlet, quizz, kahoot

Permite la participación activa (PA)

- Despierta el interés de las estudiantes
- Las motiva
- Las impacta
- Enfatiza la parte lúdica
- se puede obtener mayor participación

6. Clases de estrategias innovadoras usadas por los docentes

Antes de la lectura (AL)

- Uso de textos diferentes
- Predicciones del texto
- Análisis de imágenes
- Silueta de la lectura
- Preguntas sobre dónde lo han escrito
- Relación del tema con las experiencias de las estudiantes
- Análisis de situaciones reales
- Identificación del tema del texto 4

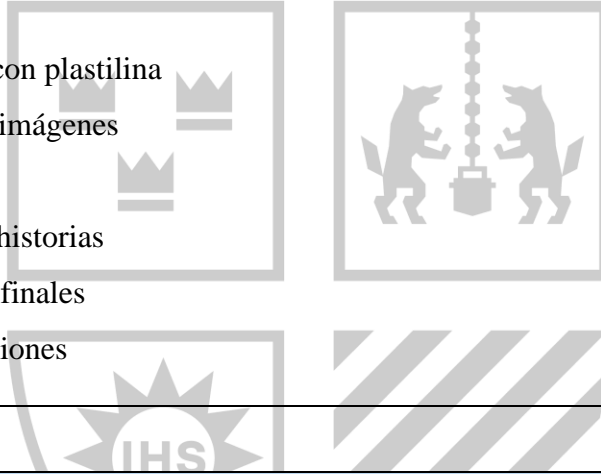
Durante la lectura (DL)

- Formas de lectura

- Audio cuentos
- Lecturas grupales
- Lectura independiente o silenciosa
- Lectura en voz alta
- Identificación de palabras desconocidas 1
- Comentarios sobre párrafos de la lectura 4
- Formulación de preguntas sobre lo leído literal, inferencial crítico 6

Después de la lectura (DL)

- Elaboración de esquemas, resúmenes, Subrayado
- Trabajo de verificación sobre lo leído
- Debate
- Modelado con plastilina
- Recorte de imágenes
- Collage
- Completar historias
- Cambio de finales
- Dramatizaciones



7. Beneficios y límites en el uso de estrategias innovadoras según los docentes

Beneficios (B)

- Pueden formar sus propias opiniones
- Despierta mayor interés ante la lectura
- Se sienten más seguras al dar su opinión
- Van desarrollando el pensamiento crítico
- Conocimiento de las diferentes posturas

Límites (B)

- Creencias personales
- Falta de tiempo
- Clases virtuales
- Inseguridad de las niñas