

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



USO DE LOS ORGANIZADORES GRÁFICOS COMO ESTRATEGIA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA, DE LOS ESTUDIANTES DE CONTEXTO BILINGÜE DE 4TO GRADO DE PRIMARIA EN AYAVIRI, PUNO

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Primaria Intercultural

Bilingüe

Presenta la Bachiller

MILAGROS EMILYNG HUAMAN YUPANQUI

Presidente: Oscar Heerbert Marín García

Asesora: Elena Vergara Agurto

Lector: Oscar Chávez Gonzales

Lima – Perú

Mayo de 2024



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado
Aprobado por Resolución Rectoral N° 150-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.
CONSEJEROS
Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludar e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por HUAMÁN YUPANQUI, Milagros Emilyng, quien solicita la obtención de su título profesional a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título “Uso de los organizadores gráficos como estrategia para la comprensión lectora, de los estudiantes de contexto bilingüe de 4to grado de primaria en Ayaviri, Puno”.

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, respectivamente, declaramos que el producto académico de HUAMÁN YUPANQUI, Milagros Emilyng ha sido examinado con el programa antiplagio Turnitin para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 17 % de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.
Firmado en Lima, el 25 del mes de marzo de 2024.

Atentamen

Elena Vergara Agurto
Asesor

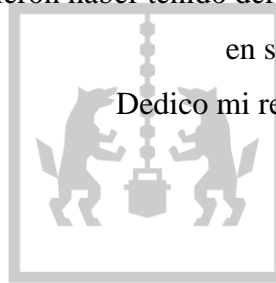
Oscar Heerbert Marin Garcia
Secretario de la Comisión

DEDICATORIA

Dedico este estudio a los niños del Perú,
a los que no la pasan fácil
con nuestro sistema educativo.

Dedico este estudio a aquellos que nunca
supieron haber tenido derecho a una educación
en su lengua y su cultura.

Dedico mi respeto y compromiso.



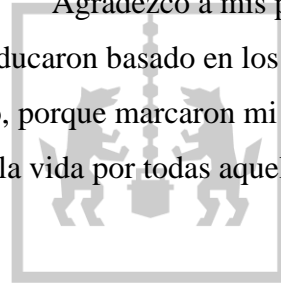
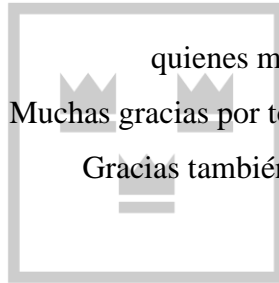
AGRADECIMIENTO

Agradezco a Elena, mi asesora, por la paciencia y la dedicación.

Agradezco a Rosa Blanca, mi profesora de primaria,
quien me enseñó de la lectura y la escritura.

Sin ese esfuerzo hoy no sería posible hablar de un estudio.

Agradezco a mis profesores de la Ruiz,
quienes me educaron basado en los valores y el ejemplo.
Muchas gracias por todo, porque marcaron mi vida y mi formación.
Gracias también a la vida por todas aquellas sus adversidades.



RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar de qué manera utilizan los organizadores gráficos como estrategia para la comprensión lectora los estudiantes de nivel primaria de una institución educativa de zona urbana del distrito de Ayaviri en Puno, donde se encuentran hablantes bilingües quechua castellano. Es un estudio de enfoque cualitativo de nivel descriptivo, que da cuenta sobre la noción que tiene un grupo de estudiantes bilingües acerca de las estrategias de comprensión lectora, si usan los organizadores gráficos como estrategia y, si los usan, cómo es su ruta para la comprensión. La investigación recoge los datos a través de tres técnicas de estudio: entrevista, grupo focal y cuestionario. Los hallazgos muestran que los estudiantes bilingües usan los organizadores gráficos de diferentes maneras: una es para aprender un nuevo tema, otra para rendir una evaluación, una es para realizar tareas y otra para organizar información de textos descriptivos. Cabe agregar que, durante este estudio, no se evidenció que se tomara en cuenta en la práctica pedagógica docente el contexto bilingüe de los estudiantes.

Palabras clave: estrategias, aprendizaje, comprensión lectora, organizadores gráficos, habilidades de lectura, contexto bilingüe.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze how graphic organizers are used as a strategy for reading comprehension by primary level students of an educational institution in an urban area of the Ayaviri district in Puno, where bilingual Spanish Quechua speakers are found. It is a qualitative approach study at a descriptive level, which gives an account of the notion that a group of bilingual students has about reading comprehension strategies, whether they use graphic organizers as a strategy and, if they use them, what their route for the comprehension. The research collects data through three study techniques: interview, focus group and questionnaire. The findings show that bilingual students use graphic organizers in different ways: one is to learn a new topic, another is to take an assessment, one is to perform tasks, and another is to organize information from descriptive texts. It should be added that, during this study, it was not evident that the bilingual context of the students was taken into account in the teaching pedagogical practice.

Keywords: strategies, learning, reading comprehension, graphic organizers, reading skills, bilingual context.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.1. Planteamiento del problema	15
1.2. Pregunta de investigación.....	17
1.3. Objetivos de la investigación.....	17
1.4. Justificación del problema.....	17
1.5. Antecedentes de la investigación.....	18
1.5.1 Antecedentes internacionales.....	18
1.5.2 Antecedentes nacionales	19
CAPÍTULO II: LA ESTRATEGIA EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	22
2.1 Definición de la lectura desde la perspectiva constructivista y social.....	22
2.1.1 La lectura desde la perspectiva constructivista.....	22
2.1.2 La lectura desde la perspectiva social.....	23
2.2. El aprendizaje de la comprensión lectora.....	25
2.2.1. Definición de comprensión lectora.....	25
2.2.2 Niveles de comprensión lectora.....	28
2.2.3 Estrategias de comprensión lectora.....	29
2.3 Panorama de las estrategias de comprensión lectora en el Perú	32
2.4 Organizador gráfico (OG).....	34
2.4.1 Concepto	34
2.4.2 Tipos de organizadores gráficos y su importancia en la comprensión lectora.....	34
2.5 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	39
2.5.1 Beneficios de reconocer el contexto lingüístico de los estudiantes	39
2.5.2 Importancia de la Caracterización sociolingüística	40
2.6 Importancia de la lengua materna en los aprendizajes de la lectura	41

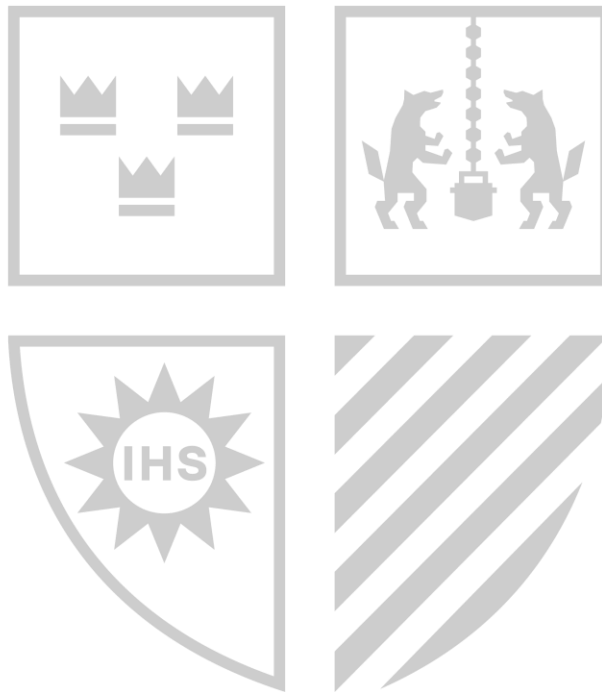
2.7 Organizadores gráficos en la enseñanza de las escuelas bilingües o EIB	42
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	43
3.1 Enfoque y nivel de investigación.....	43
3.2 Diseño de investigación.....	43
3.3 Participantes.....	44
3.3.1 Descripción de los participantes	45
3.4 Operacionalización de variables	46
3.4.1 Matriz de categorización	46
3.5 Técnicas e instrumentos.....	48
3.6 Aseguramiento de la ética.....	50
3.7 Análisis de la información.....	50
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y RESULTADOS.....	51
4.1 Noción de comprensión lectora y noción de estrategias de comprensión lectora...51	
4.1.1 Noción sobre la comprensión lectora.....	51
4.1.2 Noción de estrategias de comprensión lectora (CL).....	54
4.2 Noción sobre organizadores gráficos y su uso como estrategia.....	59
4.2.1 Nociones sobre organizadores gráficos.....	59
4.2.2 Uso de organizadores gráficos.....	61
4.3 Formas o momentos del uso de un organizador gráfico (OG).....	62
4.3.1 Agentes que intervienen en el uso del organizador gráfico: el docente	62
4.3.2 Uso de organizadores gráficos en temas y áreas.....	65
4.4 La caracterización sociolingüística en la institución	66
4.4.1 Uso de palabras en quechua en clase	71
Conclusiones.....	73
Recomendaciones.....	75
Referencias bibliográficas.....	77
Anexos.....	83

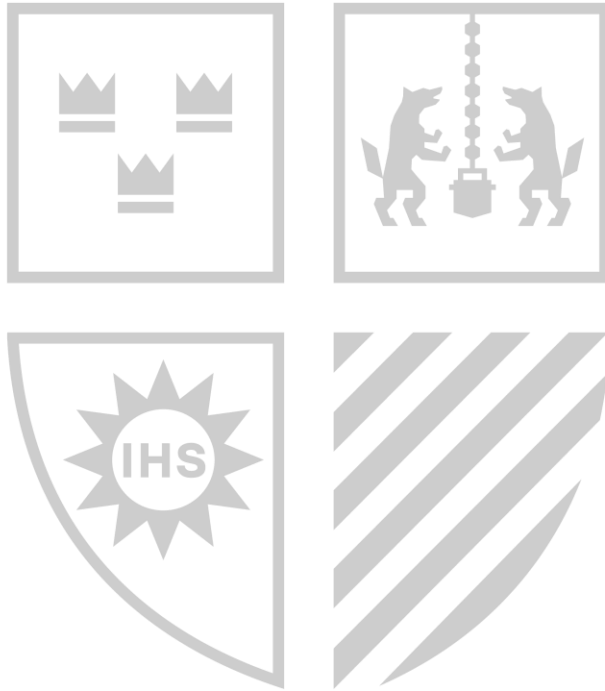
ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Muestra de datos de los niños de cuarto grado de primaria, de la institución educativa de Ayaviri.....	46
Tabla 2. Matriz de categorización	48
Tabla 3. Estrategias que usan los estudiantes en aula.....	55
Tabla 4. Perspectivas de los estudiantes sobre por qué les gusta la lectura.....	57
Tabla 5. Identificación de organizadores gráficos abordados en clase y noción sobre estos.....	60
Tabla 6. Momentos del uso de un organizador gráfico.....	63
Tabla 7. Pasos de lectura de los estudiantes en el antes, durante y después.....	64
Tabla 8. Uso de diferentes organizadores gráficos en las áreas y temas.....	65
Tabla 9. Lenguas que hablan en la comunidad	66
Tabla 10. Quienes hablan el quechua en la comunidad	67
Tabla 11. Dónde y cuándo se habla el quechua en la comunidad	68
Tabla 12. Por qué hablar el quechua en la comunidad.....	68
Tabla 13. Por qué se debe seguir hablando el quechua en la comunidad.....	69
Tabla 14. Personas que dominan más el quechua en la comunidad.....	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. El mapa conceptual.....	36
Figura 2. Modelo de mapa mental que se compone de sus características y elementos básicos	37





INTRODUCCIÓN

Actualmente, las estadísticas preocupantes de los programas PISA (Programme for International Student) y evaluaciones nacionales ECE (Evaluación Censal de Estudiantes) que nuestro país tiene sobre comprensión lectora nos ponen en una gran incógnita. Muchas evaluaciones de logros de aprendizaje anuales tanto de docentes como de estudiantes muestran que el Perú tiene promedios y porcentajes menores de progreso en lectura (ECE, 2020). En el departamento de Puno, por ejemplo, población en la que se centra esta investigación, alrededor del 70% de estudiantes tienen sus niveles de comprensión sólo en los ‘En inicio’, ‘Previo al inicio’ y ‘En proceso’ (ECE-Puno, 2016). Esto es preocupante para aspirar a los logros esperados y/o expectativas del sistema educativo y el currículo nacional del Perú diverso.

Varios estudios corroboran que algunos de los caminos para mejorar y revertir esta problemática son las estrategias empleadas por los docentes y las metodologías que tienen en los estudiantes. Una de las estrategias es el uso de los organizadores gráficos (OG) en el proceso de aprendizaje, pues no solo ayudan en la comprensión de la lectura sino sirven también para fortalecer el perfil cognitivo. Es decir, tienen la posibilidad de lograr un sentido crítico e innovador, sistemático y sintético-integral en los estudiantes, lo cual podrían ser destrezas que forman parte de un futuro ciudadano ‘agente de cambio’. La realidad de hoy exige nuevas competencias. Interiorizar estas destrezas de lectura no solo podría servir para la escuela sino también para la vida.

Al respecto, según Toscano (2016), los organizadores gráficos “surgen de la necesidad de aplicar estrategias metodológicas innovadoras para el desarrollo del pensamiento (...), con el precepto de que sean aplicados a la vida diaria, con la idea que de nada valen los conocimientos teóricos” (p.4) sino es que para utilizarlas. Esta precisamente es la relevancia social de la investigación, que los estudiantes sean conscientes de los cambios y demandas que exige la nueva realidad y que utilicen las estrategias como útiles e integrales para la vida. Así como lo señala el mismo autor,

“renovar la educación lleva consigo que el docente asuma un nuevo modelo de aprendizaje, que promueva el aprender a aprender y enseñar a pensar” (p. 4) en esta era.

No solo preocupa la carencia de estrategias metodológicas para la comprensión como el organizador gráfico, sino también el poco interés que podría haber por el contexto sociocultural del alumnado al momento de diseñar las sesiones pedagógicas. De acuerdo con Inei (2017), el Perú “es considerado como uno de los países con mayor diversidad étnica y lingüística”. A partir de su estudio, se encontró que una parte de nuestra población “se considera de origen indígena”, centralmente quechua. De acuerdo con Mincul (2023), “Según los Censos Nacionales 2017, esta lengua cuenta con 3,805,531 hablantes a nivel nacional, mientras que la población que se autoidentifica como kichwa es de 267 y la que se autoidentifica como quechua es de 5,179,774” (p. 62).

Con respecto a ello, no es algo nuevo afirmar que también existen hablantes de otras lenguas nativas en el país, de ahí que el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pretenda responder a la diversidad cultural y lingüística del Perú como un derecho.

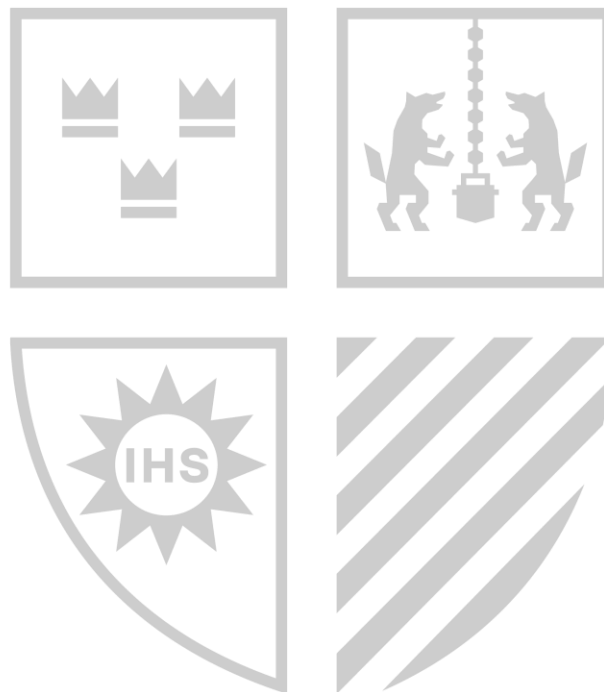
Ahora bien, uno de los departamentos considerados como zona altamente diversa en lo pluricultural es Puno, es por esa razón también que este estudio se sitúa en ese contexto.

Considerando todo lo anterior, el objetivo general de esta investigación es analizar el uso de los organizadores gráficos (OG) como estrategia para la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria, situados en un contexto bilingüe, en Ayaviri - Puno. Los objetivos específicos son tres: (1) Describir la noción de estrategias de comprensión lectora que tienen los estudiantes de cuarto grado de primaria situados en un contexto bilingüe del distrito de Ayaviri – Puno (2) Identificar qué organizadores gráficos, como estrategia para la comprensión lectora utilizan los estudiantes de cuarto grado de primaria, situados en un contexto bilingüe en el distrito de Ayaviri - Puno; y (3) Describir cómo usan los organizadores gráficos para la comprensión lectora los estudiantes de cuarto grado de primaria situados en un contexto bilingüe.

La metodología del estudio es cualitativa y se prefirió trabajar un estudio de caso a nivel descriptivo, ya que se examina a detalle al grupo de estudiantes elegidos (Neill y Cortez, 2018), los mismos que son la muestra y población de esta investigación. Al configurarse como un estudio descriptivo, se desea saber cómo aplican los OG los estudiantes de cuarto de primaria mientras aprenden dentro de un contexto bilingüe. Para ello, se utilizarán tres instrumentos de investigación y una matriz de resultados como

técnicas de estudio, además una ficha de caracterización sociolingüística, que luego se creyó conveniente aplicar para confirmar la diversidad lingüística de los estudiantes.

Finalmente, este trabajo está dividido de la siguiente manera: Capítulo (I) El problema; (II) El marco teórico; (III) La metodología y (IV) El análisis y discusión de resultados. Esta forma de estructuración permitirá comprender primero cómo se origina el estudio, luego qué base teórica la fundamenta, después, cómo se indagará en el problema y, finalmente, qué realidad se muestra en el caso específico. Al final, se presentarán las referencias bibliográficas y anexos.



CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este primer capítulo se detalla el planteamiento del problema, la justificación, los antecedentes, los objetivos y la pregunta de investigación.

1.1. Planteamiento del problema

Los resultados en los niveles de comprensión lectora post pandemia no son los mejores. Durante la observación en un salón de cuarto grado de primaria de una escuela de contexto bilingüe, en Ayaviri – Puno, el docente nos comentó que la interrupción de clases en la IE por el cierre de emergencia social ha impactado negativamente en los estudiantes, pues los niveles de aprendizaje se redujeron dos grados a los de cuarto. El profesor señaló que, en cuanto a la comprensión, para empezar, fue conveniente trabajar el nivel literal y utilizar el mapa conceptual como estrategias primeras para la lectura. No obstante, otro aspecto ligado con ello fue evitar las lecturas complejas, porque “los estudiantes aún no habían logrado competencias de lectura”.

Por lo visto, el déficit de los niveles de comprensión lectora se agudizó debido a la medida de un sistema virtual que nos limitó a realizar clases, pues no toda la población estudiantil tenía acceso a internet.

Viendo esta realidad surgió una segunda inquietud y es acerca del uso de estrategias metodológicas para revertir esta situación, pues, de acuerdo con diversos especialistas, existen varias que ayudan específicamente a la comprensión. Pero ¿cuáles serán y qué se ha hecho bajo este contexto post pandemia, en un caso determinado del departamento de Puno? En la Evaluación del desempeño de especialistas en educación de UGEL y la DRE 2020, por ejemplo, se señala que, en Puno, solo el 80% de los docentes evaluados en ese año aprobaron la evaluación de desempeños (EDES, 2020). Otros estudios señalaron que, las razones principales para este resultado son primordialmente el (1) desconocimiento de metodologías y/o estrategias de enseñanza y (2) la escasa

capacitación docente. Con respecto a la comprensión dentro de esta evaluación de desempeño de docentes, ya en el 2018 Munayco evidenciaba que en el Perú las estadísticas de lectura eran desalentadoras, ya que los estudiantes y docentes no tenían buen uso de estrategias.

Precisamente, un estudio en el 2020 corroboraba de la siguiente manera:

la UNESCO - Organización de las Naciones (2014) en el escenario del desarrollo de una estrategia regional sobre educadores, registró [también] que de los 6,4 millones de docentes que existen en la región latinoamericana el 22% de primaria y el 30% de secundaria, carecían de certificada formación docente y que no innovaban ni aplicaban estrategias de enseñanzas pertinentes. Siendo este, quizás, uno de los causales que influiría en los bajos índices de rendimiento académico (Vásquez, 2020, p. 1)

En todo caso, si el departamento de Puno tiene como característica principal ser una región bilingüe y tiene una geografía diversa, ¿acaso el déficit en educación tiene que ver con esta cualidad? ¿La educación será homogeneizadora? ¿Cómo debe ser la educación? ¿Sus estrategias están de acuerdo con las particularidades?

La escuela de Ayaviri que mencioné en líneas anteriores sigue los lineamientos de una educación básica regular monolingüe, a pesar de que la población estudiantil se encuentra en un contexto bilingüe. Entonces, es probable que, siendo esta una IE de contexto bilingüe, no se tome en cuenta un currículo intercultural en su malla escolar. El Minedu (2013) señala que en este tipo de escuelas de contexto bilingüe los estudiantes deben lograr “óptimos niveles de aprendizaje al desarrollar un currículo intercultural que considera los conocimientos de las culturas locales articulados a las de otras culturas” (p. 4). Es más, se dice que deben contar con “materiales educativos pertinentes en la lengua originaria y en castellano (...) [y deben tener] docentes formados en EIB (...), los mismos que desarrollan los procesos pedagógicos en las dos lenguas desde un enfoque intercultural” (p. 4), es decir, en las lenguas presentes de la comunidad. (En este caso el quechua y el castellano).

Por todo lo dicho anteriormente, nuestra investigación responde, entonces, a la preocupación del uso de las estrategias metodológicas, centralmente, los organizadores gráficos para la comprensión lectora y cómo se utilizan en una escuela cuyos estudiantes pertenecen a un contexto bilingüe. Además, se desea saber en menor grado si se toma en cuenta en alguna medida la lengua originaria de la zona o su práctica sucede alternamente.

Es cierto que si se habla de una escuela bilingüe se debería hablar entonces de una educación intercultural, el cual trabaja una malla intercultural en la institución. Pero si no se le ha identificado como tal, ¿cómo se encuentra su situación actual?

1.2. Pregunta de investigación

¿De qué manera utilizan los organizadores gráficos (OG) como estrategia para la comprensión lectora los estudiantes de cuarto grado de primaria, de un contexto bilingüe, en Ayaviri - Puno?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general:

El objetivo general de este estudio es el siguiente:

Analizar el uso de los organizadores gráficos (OG) como estrategia para la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria, situados en un contexto bilingüe, en Ayaviri - Puno

1.3.2 Objetivos específicos:

1. Describir la noción de estrategias de comprensión lectora que tienen los estudiantes de cuarto grado de primaria, situados en un contexto bilingüe en el distrito de Ayaviri - Puno
2. Identificar qué organizadores gráficos, como estrategia para la comprensión lectora, utilizan los estudiantes de cuarto grado de primaria, situados en un contexto bilingüe en el distrito de Ayaviri - Puno
3. Describir cómo usan los organizadores gráficos para la comprensión lectora los estudiantes de cuarto grado de primaria, situados en un contexto bilingüe

1.4. Justificación del problema

Esta investigación es importante no solo porque interesa estudiar el uso de una de las estrategias que existen para la comprensión lectora, sino también porque es relevante

evidenciar la importancia del contexto intercultural donde interaccionan el quechua y el castellano en los estudiantes.

En la zona andina de nuestro país, hay alumnos que dentro de su realidad oral y/o escrita presentan rasgos de una segunda lengua, comúnmente, originaria, por ejemplo, el quechua o aimara. La razón es por su entorno sociocultural y lingüístico en el que interaccionan; sin embargo, no necesariamente estudian en una escuela EIB. De acuerdo con el Minedu (2017), con una *caracterización sociolingüística*, se podría identificar el nivel de dominio de la lengua originaria de la población estudiantil. En líneas generales, esta caracterización se basa en el recojo de información respecto al uso de la(s) lengua(s) existentes de los estudiantes.

Con los datos obtenidos en el recojo de información de la caracterización, se puede “planificar el uso sistemático de las lenguas en los procesos pedagógicos en las escuelas EIB” (Minedu, 2017). Sin embargo, como la escuela de este estudio no hizo ningún procedimiento para la caracterización, surgió la necesidad de realizar una por cuenta propia, aunque en esta ocasión solo de la muestra (12 estudiantes). Por tanto, esta investigación también es relevante, ya que con los resultados obtenidos podría prestarse atención a la mejora de las prácticas docentes, en cuanto a valorar más el contexto sociocultural del estudiantado.

La lengua, la cultura y tradiciones son mediadores de aprendizaje que favorecen el aprendizaje de los estudiantes. Por eso, es importante usar estrategias metodológicas en función al contexto del estudiante. Al menos, para empezar, se debe considerar materiales educativos que promuevan la identificación, legado y valor de una segunda lengua.

Para finalizar, este estudio retoma algunas investigaciones anteriores, pero esta vez se dará en realidades donde aún no se han abordado. Y su incidencia, por otro lado, despertará el interés por investigar en otros contextos y grados de educación, además de poder ser cualitativas o cuantitativas.

1.5. Antecedentes de la investigación

1.5.1 Antecedentes internacionales

Al respecto, Toscano (2016), en su estudio *La utilización de organizadores gráficos y el aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto año de educación*

básica de la unidad educativa Federico González Suárez del cantón salcedo provincia de Cotopaxi realiza una encuesta a un grupo de estudiantes de primaria y en los resultados encontró que alrededor del 50% de esta población no sabe lo que es ni cómo se elaboran los OG. Para eso, el autor de entre varios puntos resalta que los docentes no utilizan esquemas al momento de explicar sus clases, lo que influye en el desinterés de los estudiantes. Al finalizar, el autor acepta la hipótesis: La utilización de OG sí influye en el Aprendizaje Significativo de los estudiantes de Quinto Año de Educación General Básica de dicha Unidad Educativa.

Pacheco y Peña (2017), en su estudio en Ecuador *Los organizadores gráficos como estrategia para el desarrollo del pensamiento*, observan tres aspectos en el uso de los organizadores por parte de los docentes. Los autores señalan que, en primer lugar, es limitado el uso de estos, en segundo lugar, hay mucho desconocimiento de sus ventajas para el aprendizaje significativo y, en tercer lugar, no conocen los beneficios que tienen para el desarrollo del pensamiento. Asimismo, evidencian algunas prácticas de enseñanza tradicionales tales como el aprendizaje repetitivo y el aprendizaje memorístico. Con relación a la parte metodológica, trabajaron con investigación bibliográfica y demostraron que los OG facilitan la “integración del conocimiento previo con el nuevo, organizan el conocimiento en esquemas” (Pacheco y Peña, 2017, p. 2), integran herramientas que potencian la creatividad y fortuitamente enriquece los procesos de lecto-escritura. Por todas estas razones concluyeron que, los OG contribuyen al desarrollo del pensamiento.

Igualmente, Villanueva (2021), en su artículo “Conectando y organizando mis ideas: revisión sistemática” agrega que, según la UNESCO, seis de cada diez niños y adolescentes en el mundo presentan deficiencias para alcanzar los niveles mínimos de competencia en lectura. Para ello, propone una solución pedagógica, que consiste precisamente en poner en práctica el uso de OG para mejorar las habilidades cognitivas y fomentar el aprendizaje significativo. Para esto, el autor ecuatoriano revisa diversas bases de datos desde el 2011 al 2020 y encuentra 102 artículos, con predominio de España, los cuales estudia y analiza. Afirma que esta revisión sistemática permite ‘generar nuevas líneas de investigación’ sobre otros OG, además de que se logre fomentar esta práctica en los niveles no universitarios.

1.5.2 Antecedentes nacionales

De igual forma, Moreno (2019) en su tesis de maestría titulada *Organizadores gráficos para el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de Acayó – Huaylas* confirma que los organizadores gráficos mejoran el aprendizaje y, sobre todo, el significativo en las áreas escolares de la educación primaria (dentro de ellas preponderantemente el área de Comunicación).

Por su parte, Vásquez (2020), a partir de la ejecución de su programa sobre organizadores gráficos encontró resultados positivos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de “Cartavio con respecto a la comprensión lectora”. Sus pruebas de hipótesis muestran que los tres niveles de comprensión mejoraron con respecto de los porcentajes previstos. El autor en su estudio concluyó que los estudiantes en general mejoraron sus niveles de comprensión lectora bajo la aplicación del programa basado en el uso de organizadores gráficos que formuló.

Osorio (2019) igualmente, en su tesis [*Metudukunata yachasiqoq allin educación intercultural bilingüe*] *Estrategias de enseñanza de los docentes de Educación Intercultural Bilingüe*, sustenta que las estrategias de enseñanza más pertinentes para el contexto de escuelas de Educación Intercultural Bilingüe son las que activan los conocimientos previos y forjan unos nuevos, tales como: los organizadores previos, analogías, mapas conceptuales y diagramas de causa efecto; así como cuentos, adivinanzas, canciones, trabalenguas, que son difundidas oralmente.

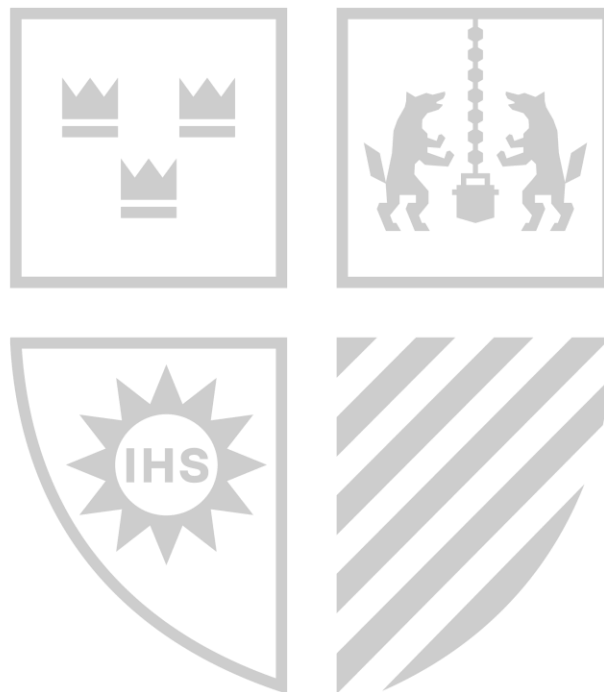
Estas estrategias, según la autora, ayudan a alcanzar el éxito cognoscitivo del estudiante, donde el profesor es el intermediario crucial para transmitir y mediatizar aprendizajes significativos. En ese marco, el objetivo principal del estudio fue analizar las estrategias de enseñanza más pertinentes para el contexto de las escuelas EIB desde la apreciación de los docentes de dicha especialidad: Patacancha – Cusco.

No está demás mencionar el papel de la escuela en esta transmisión de estrategias de comprensión como metodologías. Al respecto, Lerner (2001), como se cita en Cruz (2018), señala que es importante hacer que para todo esto la escuela sea “un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos” (p. 26).

En ese sentido, es importante discernir si las instituciones educativas donde existen prácticas tradicionales y docentes desinformados, entienden la importancia de readaptar y/o diversificar las enseñanzas en contextos interculturales.

En suma, el mismo autor señala que los avances en la escuela “no solamente requieren del compromiso y la búsqueda de estrategias para adquirir el conocimiento, como parte del desarrollo cognitivo, sino también de crear espacios donde el estudiante se desenvuelva de manera activa y segura” (pp. 28-29), por lo que se debe garantizar que el espacio y los medios sean dinámicos y acordes con la diversidad.

Luego de todo lo enunciado, es importante preguntarse si las instituciones educativas actuales se comprometen con todos estos cambios.



CAPÍTULO II: LA ESTRATEGIA EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Este capítulo es el marco teórico de la investigación. Dentro de él se conceptualizan cuatro nociones principales: 1) la lectura desde la perspectiva constructivista y social; 2) la comprensión lectora y sus matices; 3) los organizadores gráficos como estrategia de aprendizaje/compreensión y 4) el panorama de las estrategias de comprensión lectora en el Perú.

2.1 Definición de la lectura desde la perspectiva constructivista y social

La lectura tiene diversos fines y es necesaria en diferentes ámbitos, motivo por el cual se la cataloga como núcleo y base fundamental de varios campos de estudio. En este trabajo, la abordaremos desde las perspectivas constructivista y social.

2.1.1 La lectura desde la perspectiva constructivista

La teoría constructivista propone que la lectura se dinamiza gracias a un lector activo, que construye significados de forma múltiple y contextualizada, es decir, se posiciona a partir de la época y la situación lectora. Para ser más específico, Bernhardt (2008) señala que el conocimiento en esta perspectiva se construye durante la interacción de una persona mientras lee y se encuentra dentro de la sociedad, una especie de ‘internalización’.

El punto de vista contemporáneo también define a la lectura como un proceso constructivo, donde lo constructivo en este caso se opone al trabajo “pasivo”, “receptivo” o “de copia”. En este proceso el lector mientras lee y comprende arma un “modelo” de significados en su mente, a la par de darle una interpretación personal a su lectura. Para lograr ello, el lector necesita primero entender la información literal del texto, lo directo y luego razonar sobre el mismo (Pinzás, 2017). A esta forma de trabajo le llama la autora Pinzás ‘una forma constructiva de emplear la lectura’.

2.1.2 La lectura desde la perspectiva social

La lectura desde la perspectiva social también ayuda a comprender cómo se sumerge la comprensión dentro de los ámbitos socioculturales y cómo se configura como un propósito. ¿Cómo es que se configura como un proceso en sí?

a. La lectura como propósito

En el diario vivir, la lectura es una actividad que se realiza inherentemente todo el tiempo, en cualquier lado, con variados propósitos y de distintas formas. Piense usted, por ejemplo, cuando lee el periódico en el quiosco, un mensaje en el celular, el recibo de luz, un aviso publicitario, un afiche, un cartel de trabajo, etc. (Minedu, 2013). Está inherentemente en todos lados. Por ello, es innegable que la realidad actual demande que las personas adquieran diferentes prácticas de lectura y se desenvuelvan tranquilamente en la sociedad. En ese sentido, la escuela tiene la tarea de recuperar estas prácticas e incorporarlas al trabajo pedagógico, de manera que los estudiantes siempre lean con propósito (Minedu, 2013) y se pueda convertir en un hábito natural.

b. La lectura es un proceso

En los últimos años, aún persisten debates fuertes para definir la lectura, pero la definición estándar dice que se desarrolla a través de unos pasos configurados en un proceso. Esta es similar a una ruta interactiva que se compone del Modelo equilibrado/interactivo, y otros dos modelos más las cuales dejaron de cobrar importancia a través del tiempo.

Bernhardt (2008), Pinzás (2017) y Solé (2000) reiteran que la lectura es un proceso, donde la comprensión la produce el lector de acuerdo con los significados que le da al texto. Según el primer autor, la comprensión ahí es subjetiva, ya que se desarrolla una movilización mental en base a experiencias propias y una sinapsis cognitiva, que evidencia situaciones vividas por la persona. El Minedu (2013) lo explica de mejor manera: “la lectura es un proceso durante el cual una persona construye significados (...) [gracias a] sus conocimientos previos y su forma de ver el mundo” (p. 3). Un ejemplo ilustrativo es donde un niño que vive en una zona urbana lee una anécdota de otro niño llamado Juan, quien en la historia sale a comprar pan. Cuando comienza a leer, el niño imagina a Juan y a la panadería de acuerdo con cómo es en su ciudad. Si el niño vive en zona rural imagina a Juan similar a él. En la lectura, se agrega que de pronto aparece una oveja en el camino de Juan; el niño lector de la ciudad tendrá un conflicto cognitivo y se preguntará cómo es una oveja (a no ser que sepa cómo es). Mientras que el niño del interior del país probablemente no tendría problemas en identificar una oveja ni de comprender la situación.

El niño de la ciudad entonces obtiene un nuevo aprendizaje con este cuento y, tal como lo dice el Minedu (2013), el lector tiene “la posibilidad de descubrir nuevas formas de ver el mundo, de aprender, de formar nuevos conceptos y enriquecer sus saberes previos” (p. 3). La lectura como proceso se convierte en un aprendizaje trascendental en la vida de un estudiante, sirviendo, además, para su crecimiento intelectual y su escolarización (Cassany, 2001).

Para comprender y recapitular lo que sucedió con el niño lector es que, gracias a sus conocimientos previos realizó una serie de procesos cognitivos como analizar, relacionar, deducir, interpretar, etc., y así construir el significado global del cuento.

Rumelhart (1985) como se cita en Pinzás (2017) afirma que “uno no debe olvidar que la lectura es tanto un proceso perceptual como un proceso cognitivo” (p. 58). Es decir, que cuando se lee se desarrolla primero una percepción personal y luego se presenta un proceso cognitivo, logrando aunar el conocimiento nuevo.

Todo esto da cuenta, entonces, que la lectura es un proceso constructivo y social, ya que se derivan aprendizajes como los procesos cognitivos, subjetivos y con propósito,

efectuándose resultados múltiples para el lector. La lectura, en este caso entonces, se enmarca en la perspectiva constructivista y social.

2.2 El aprendizaje de la comprensión lectora

Luego de abordar la lectura y las formas en que se ubica social o socioculturalmente, se profundizará acerca de su proceso específico: cómo sucede la comprensión de un texto. Se va a explicar basado en varias teorías. Ver la siguiente sección.

2.2.1 Definición de comprensión lectora

Se puede decir que la comprensión lectora es un proceso cuya consecuencia innata es la decodificación e interpretación de un texto, pero para que estos resultados se den se requieren de algunas estrategias, denominadas “habilidades y/o destrezas”, la cual hoy ya se conocen en la comprensión lectora (Forero, 2018).

Por su parte, Escobar (2018), quien se basa en otros especialistas, corrobora que la lectura es una actividad compleja que necesita de una especial interacción, atención y predisposición del lector. ¿Cómo lograr esto en el aula? La misma autora cita también a Solé (2000) para añadir que, en efecto, para que se lea una lectura de forma efectiva hay que integrar factores cognitivos, críticos y afectivos.

Es por esta razón que estos estudios sustentan que la comprensión lectora, precisamente, es un proceso complejo que necesita de estrategias (habilidades y/o destrezas) que integren factores cognitivos, críticos y afectivos, y que se presten la atenta interacción y predisposición del lector.

a. Modelos de comprensión lectora

Ahora bien, considerando que la comprensión lectora es un proceso mediado por diferentes habilidades o destrezas, Galdames (2009) detalla tres modelos de lectura que ayuda a comprender cómo se configura este proceso en la práctica pedagógica desde el siglo pasado. Están el modelo ascendente, descendente y equilibrado. Ver a continuación cada uno.

- **Modelo ascendente**

En los 80s, ante los resultados de baja calidad de la comprensión lectora en nuestro país se responsabiliza al *modelo ascendente* de promover un proceso de lectura que no despierta la interpretación crítica de los estudiantes.

Se dice que la enseñanza y comprensión en este modelo se simplifica en solamente la decodificación básica de un texto, tales como el silabeo de grafemas, fonemas u oraciones.

- **Modelo descendente**

Ante tal discusión surge el *modelo descendente*, que sí apunta a promover lectores interpretativos y analíticos. Este modelo promueve la lectura convergente y al contrario del modelo ascendente, que es divergente, este modelo descarta textos a modo de silabarios y se propone, en cambio, un aprendizaje natural acompañado de textos funcionales.

En este modelo las actividades o metodologías de comprensión invitan a que los estudiantes observen y manipulen textos literarios y no literarios, y se formulen hipótesis en medio de la observación y manipulación. Lo importante es que descubran los textos natural y gustosamente, y se familiaricen con el lenguaje escrito de forma temprana. Además, logran construir significados al texto que han leído basándose en sus experiencias previas y en su conocimiento del mundo (algo que se relaciona también con la perspectiva constructivista y sociocultural, por ejemplo).

Cabe señalar que, muchas escuelas en el país y desde el sistema educativo promueven bibliotecas dentro de las instituciones educativas, donde precisamente los estudiantes se familiarizan con los libros. Muchos de ellos además han de tener una biblioteca en casa y, probablemente, logran una conciencia funcional del lenguaje escrito, porque comienzan a ver la lectura y los libros como algo familiar.

- **Modelo equilibrado**

A estos dos modelos anteriores la didáctica pedagógica le denomina Modelo de destrezas y Modelo holístico o integral (Galdames, 2009). Pero con el tiempo al no existir resultados satisfactorios en los niños utilizándose estos modelos surgió uno tercero: el *Modelo equilibrado*, que en la actualidad se promueve y acepta en gran parte de las escuelas y currículos de los países en desarrollo y desarrollados.

Este modelo integra a los dos modelos anteriores e interactúa simultáneamente mediante acciones nuevas. Este modelo se opone y es diferente a la instrucción, donde se enseña primero a decodificar grafías y palabras (y a suponer que el lector se agilice autónomamente en la comprensión, lo cual es poco probable). Por el contrario, en este modelo se insiste en que el lector es el núcleo central de su lectura y él es quien define su comprensión de acuerdo con sus saberes previos, interés y motivación.

Este modelo, en cuanto a estudiantes con edades tempranas, también les ofrece la posibilidad de ver y vivir en un contexto letrado, y que logren tener conciencia fonológica y sintáctica. Es decir, por ejemplo, que se les lea en voz alta y observen qué se les lee, de manera que la lectura se convierte en algo divertido y llamativo para ellos(as).

Varios estudios de inicios de este siglo afirman que es más funcional y efectivo este modelo interactivo/equilibrado, ya que hoy se necesitan lectores conscientes y críticos.

Todo lo anteriormente citado ayuda a comprender cómo ha evolucionado el impulso de la comprensión lectora en la educación básica escolar. Según Galdames (2009), en los '98 y '99 muchos estudios acerca de metodologías y/o estrategias de enseñanza de la lectura respaldaron al Modelo integral equilibrado.

b. La visión contemporánea de la lectura

En la actualidad, una investigadora activa, Pinzás (2017), asegura que la comprensión lectora pasa por cuatro fases esenciales: el *constructivo*, el *interactivo-integrado*, el *estratégico* y el *metacognitivo*. Según la autora, la comprensión lectora es *constructivo*, porque se hacen interpretaciones mientras

se lee; es *interactivo-integrado*, porque la nueva y previa información del lector se complementan con los nuevos significados; es *estratégico*, porque la comprensión que surge varía según el objetivo y la situación lectora; y es *metacognitivo* porque el lector controla sus procesos del pensamiento y concluye su comprensión.

Esta visión contemporánea también asevera que el lector actual, considerando que el país es diverso, no tendrá el mismo resultado si, por ejemplo, quien lee (1) tiene bajo dominio de estrategias de lectura y (2) si su contexto sociocultural y educativo es diferente a ‘los normales’.

Para finalizar, como se ha visto la comprensión lectora no es una actividad repetitiva, memorística o transaccionista, es dinámica y multidisciplinaria.

2.2.2 Niveles de comprensión lectora

Existen muchas investigaciones que narran la especificación más detallada de los niveles de comprensión lectora (Solé, 1987, 1998 y 2012; y Escobar, 2018); pero hoy varios autores concuerdan en la existencia de tres niveles de comprensión los cuales son reconocidos en el sistema educativo. Al respecto Sánchez y Reyes (2015, p. 19) simplifican lo siguiente:

- a. **Nivel literal**, es el nivel inicial o básico. Está basado en la memoria y en la retención. Se recuerdan palabras, frases y oraciones de forma textual.
- b. **Nivel inferencial**, es el nivel en el que el alumno razona y comprende el contenido del texto. El alumno deduce, analiza y sintetiza. Puede llegar hasta la interpretación.
- c. **Nivel crítico**, es el nivel superior. Aquí el alumno juzga, comenta y critica. Llega a dar una opinión crítica sobre el contenido del texto.

- **Un modelo de Diseño curricular que incluye niveles de comprensión y capacidades**

Por ejemplo, el Ministerio de Educación del Perú tiene un diseño curricular que considera competencias por ciclos y va ligado a capacidades. Esta es una forma de garantizar una ruta efectiva para los resultados.

Lee diversos tipos de textos escritos es, por ejemplo, una de las competencias a la cual este currículo aspira llegar bajo cuatro capacidades. Veamos el siguiente *Cuadro 1*, también se mediatizan niveles de comprensión.

	Capacidades			
	Retener	Organizar	Interpretar	Valorar
Nivel literal	X			
Nivel inferencial		X	X	
Nivel crítico			X	X

Cuadro 1. Relación entre capacidades y niveles de comprensión lectora. (Adaptado de Sánchez y Reyes, 2015). Elaboración propia.

En el cuadro se aprecia una relación entre capacidades del diseño curricular primario y los niveles de comprensión lectora de hoy, en el cual se aprecia cierta coherencia. Se puede presenciar que se busca desarrollar y lograr la comprensión efectiva a través de una ruta segura y trazada.

2.2.3 Estrategias de comprensión lectora

Existen muchas estrategias y definiciones de este término en la literatura de la comprensión lectora, pero en esta investigación citaremos los enfoques de los especialistas Solé (2001) y Cassany (2001), cuya relevancia parecen más precisas.

a. Enfoque de Solé (2001)

Considerando los modelos de lectura ascendente y descendente, Solé (1992) afirma que el proceso de lectura se da gracias a una serie de estrategias que llevan al lector a un modelo de lectura interactivo o equilibrado. Estas estrategias deben emplearse en los momentos de lectura: antes, durante y después, y cada uno de

estos momentos tienen también sus propios requerimientos. Por ello la lectura es, en efecto, un proceso complejo y estratégico (Solé, 2000).

A continuación, se detalla las estrategias dentro de los momentos de lectura.

En el *Antes*, se debe pensar en lo que posiblemente se encuentre de la lectura y establecer el ‘por qué voy a leer este texto’; en el *Durante* se debe activar los conocimientos previos, interactuar con el autor y el contexto; y en el *Después* se debe recapitular el contenido gracias a las relecturas (Solé, 2001).

Luego de esto, la autora, como se cita en Oñate (2013), plantea 5 estrategias para mediar la comprensión lectora:

1. Predicciones, hipótesis o anticipaciones: Usualmente no son precisas, pero se encuentran gracias al tipo de texto, título, ilustraciones, etc, y también la experiencia y el conocimiento del lector.
2. Interrogar al texto: Son preguntas que se plantean antes de leer y que sirven para aplicar los conocimientos previos e identificar lo que se sabe del texto.
3. Verificación de las predicciones, hipótesis o anticipaciones: Mientras se lee se verifican las predicciones y se las cambia si es necesario. Al realizar esto, la información que aporta el texto se sumerge en los conocimientos del lector mientras surge la comprensión.
4. Clarificar dudas: Mientras se lee es necesario que el lector se pregunte si se comprende el texto. En esta sección, si surgen dudas es necesario retomar la lectura hasta comprender.
5. Recapitular: Como al leer se construye el significado del texto, la recapitulación ayuda a identificar las partes resaltantes del texto y obtener una idea global de la misma.

Según la autora, al ejecutar una comprensión lectora bajo estas estrategias y durante los tres momentos de lectura, se puede evidenciar el trabajo bajo el modelo interactivo equilibrado. Además de que se logra crear lectores autónomos, creativos, competentes y críticos, capaces incluso de “aprender a aprender” (Solé, 2000).

b. Enfoque de Cassany (2001)

Por su parte, para Cassany (2001) siendo la comprensión lectora un aprendizaje trascendental, dice que apoya al crecimiento intelectual de la persona, y eso se

da a través de algunas microhabilidades. Estas son: según Cassany (2001), como se cita en Oñate (2013):

1. Percepción: Su objetivo es “educar” al comportamiento ocular y fomentar habilidades perceptivo-motoras, con la intención de reducir el número de veces de fijaciones en la lectura.
2. Memoria: El énfasis está en lograr la memoria a largo plazo, el cual solamente recopila información general y relevante. En cambio, si uno se centra en la memoria a corto plazo tendría solo fijaciones de información escasa.
3. Anticipación: Aquí se trabaja la habilidad de prever o deducir el contenido del texto, sumada por la motivación y la predisposición del lector. Si no se desarrolla ello, difícilmente el lector logra empezar con entusiasmo una lectura.
4. Lectura rápida (skimming) y lectura atenta (sanning): Es una microhabilidad adicional e importante, ya que en este caso se debe evitar la lectura lineal y no se debe leer palabra por palabra, sino a través de saltos. Lo saludable allí es hacer “una ojeada general en busca de cierta información” relevante (Oñate, 2013, p. 15), el cual se debe hacer previo a la lectura detallada.
5. Inferencia: Esta microhabilidad trabaja los datos que no se encuentran directa y claramente en el texto, y la forma en que se percibe ello es cuando el lector no recurre a otra persona para encontrarla.
6. Ideas principales: Aquí se extrae y ordena la información relevante, se ubican ejemplos, puntos de vista del autor, entre otros. En este caso pueden ser ideas globales o concretas, pero siempre y cuando ayuden a comprender.
7. Estructura y forma: Se trabaja la estructura gramatical en general, como su estilo y formas lingüísticas, obteniendo así un segundo nivel de datos que ayudan en la comprensión.
8. Leer entre líneas: Esta estrategia es similar a la inferencia, es la información “que está parcialmente presente, que está escondido o que el autor lo da por entendido o supuesto” (Oñate, 2013, p. 16).
9. Autoevaluación: Esta última es una estrategia donde se puede evaluar y diagnosticar la comprensión mientras se lee. En esta parte se comprueba si las hipótesis previas y/o anticipaciones son correctas y si se han comprendido.

Igualmente, según este autor, estas estrategias tienen un carácter cognitivo y un nivel de asertividad efectivo, puesto que se consideran distintas habilidades específicas que garantizan una ruta de aprendizaje y de comprensión seguras.

2.3 Panorama de las estrategias de comprensión lectora en el Perú

Ahora bien, es importante saber cómo se encuentra el panorama en el sistema educativo peruano acerca del proceso y las estrategias que utilizan los docentes para la comprensión lectora. Y cómo son en contextos donde los estudiantes son bilingües y su realidad sociocultural es distinta.

Munayco (2018), en su estudio *Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos* señala que en Perú los resultados de la comprensión lectora no son alentadoras, por lo que una de las razones centrales es que no existe un buen uso de estrategias en el aula. Además, sería importante preguntarnos si los estudiantes del contexto de su estudio son bilingües o si tienen una realidad sociocultural distinta, porque cabría cuestionarse si se toma también en cuenta esta particularidad.

En suma, Contreras (2022) señala que la comprensión lectora en nuestro país es deficiente, y esto se evidencia en los resultados de las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*). Quizá las estrategias utilizadas son ortodoxas y homogeneizantes, dado que la variedad de estudiantes del país y multilingües no reciben las mejores formas de transmisión de conocimiento. Puede existir esa posibilidad.

Estas razones son suficientes para preocuparse por el sistema educativo peruano, es más, es una razón para emprender múltiples investigaciones. La autora agrega también que el Ministerio de Educación hacia el año 2019 presentó los resultados de los estándares del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), dentro de ellas la competencia de lectura. Ahí encontró una razón preocupante para replantear nuestro currículo nacional y quizá sobre todo las estrategias. Se afirma que no se presencia un ascenso en los estándares de aprendizaje pese a que haya esfuerzos.

Por su parte, sobre la base de algunos especialistas, Munayco (2018) asegura que la cualidad de comprender un texto óptimamente es una habilidad que, siendo trabajada bien podría mejorar los resultados desalentadores que tenemos; pero siempre y cuando sean mediados por estrategias que sirvan en los tres niveles de comprensión. No obstante, el autor asegura también que, si se habla de mejorar, hay algo preocupante que aún se

hace en las pruebas, resultados y análisis de lectura hacia la actualidad. Y es que las evaluaciones empleadas no presentan niveles de lectura, sino más bien escalas de *inicio*, *proceso* y *satisfactorio*, los cuales “no sirven” para demostrar qué nivel debemos mejorar o qué nivel se aplica más. Por ello, el mismo autor afirma que “se debe explicar en qué nivel estamos débiles para adoptar las estrategias correspondientes” (pp. 5-6).

Por su parte, Viramonte (2000) como se cita en Munayco (2018), confirma que usualmente no se sabe qué nivel de lectura: literal, inferencial o crítico se debe mejorar. Pues desde hace mucho tiempo el Perú se enfoca solamente en el nivel literal. El autor señala que algunos resultados en los diversos estudios evidencian la pobreza estratégica de los estudiantes en cuanto a estrategias y procesos de comprensión lectora. Resultando preocupante sugiere que las instituciones orienten a los estudiantes para mejorar sus niveles de comprensión.

Con respecto al uso de estrategias para responder a la problemática anterior, el Minedu (2018) corrobora que el empleo de organizadores gráficos (OG) como estrategia ayuda a mejorar la comprensión de los lectores y que con ella la información que se va obteniendo se optimiza. Si el estudiante se apropia de estrategias de lectura, entonces las puede aplicar de forma autónoma y sin problemas. Es por ello que en el trabajo pedagógico se recomienda que los docentes mencionen las diversas estrategias y las apliquen, pero deben utilizarse de acuerdo con el tipo de texto y los propósitos de lectura, ya que no se debe de dar de forma aleatoria.

Escobar (2018) también añade que el uso de estos OG son una estrategia didáctica y apropiada para afianzar los procesos de comprensión en nuestro sistema educativo. Y hace énfasis en que los organizadores como estrategia desarrollan y promueven habilidades como el procesamiento, asimilación, estructuración y organización, además de superarse los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

Díaz (2015), por su parte, asegura que un buen tiempo se viene exigiendo a los jóvenes en la Educación Superior mejoras académicas continuas para rendir óptimamente en su estudio. Con esto, se espera que los estudiantes asuman un ‘rol de cambio y exigencia’ que no se había presenciado antes, y que esto también sea un reto para el sistema educativo.

2.4 Organizador gráfico (OG)

Ahora bien, otra sección es el estudio del organizador gráfico. Se hace oportuno el apartado para explicar su concepto, tipos e importancia.

2.4.1 Concepto

El organizador gráfico tiene su origen hacia el anterior ciclo, cuando Barrón (1969), como se cita en Pérez-Rosas (2019), propuso por primera vez el concepto apoyándose en la idea de *organizador del aprendizaje* (parecido al andamiaje del psicólogo David Ausubel). El organizador gráfico en específico ‘es una representación visual del conocimiento’, con jerarquías, conceptos y detalles específicos que se extraen de la información escrita. Por ello, la estructura de un organizador gráfico es siempre jerárquica-relacional y gráfico-conceptual, y algunas veces acompañadas de imágenes, figuras geométricas o tipos de letras y colores.

Villalobos (2001), a través de otros autores, también agrega que un organizador gráfico es una ‘representación visual’ de conocimientos, que se presenta de variadas formas reuniendo aspectos importantes de un texto.

2.4.2 Tipos de organizadores gráficos y su importancia en la comprensión lectora

Acerca de los tipos de organizadores, Pérez-Rosas (2019) señala que algunos mayormente usados como estrategias para la comprensión son el mapa conceptual, el mapa mental, el esquema de llaves, el esquema de flechas y la línea de tiempo. Pero también están otras como: la tabla sinóptica, el diagrama causa y efecto, el diagrama de flujo, el diagrama UVE, etc. Es cierto que existen diversas estrategias, pero estas son las mayormente frecuentadas, sea en ciertos fines, ámbitos o grados escolares.

El uso de estos organizadores fortalece ciertamente competencias o destrezas como el pensamiento crítico y creativo, la comprensión, la memoria, la habilidad de extraer ideas y elaborar resúmenes (Flood y Lapp, 1988 como se cita en Munayco, 2018). Con estas competencias logradas los estudiantes pueden categorizar y graficar lo que extraen de un texto (Pérez-Rosas, 2019), y no solo así, sino que se adueñan de la estrategia (Solé, 2000).

a. Mapa conceptual

El mapa conceptual es uno de los organizadores gráficos regularmente utilizados. Esta técnica planteada por Joseph D. Novak tiene tres dimensiones conceptuales que la definen: es a la vez una *estrategia*, un *método* y un *recurso*. Para empezar, es una estrategia porque sirve para crear y organizar; es un método porque es útil para construir y, es un recurso porque dentro de él se representa un abanico de conceptos (Díaz, 2002).

El psicólogo David Ausubel, como se cita en Díaz (2002), recomienda la elaboración y aplicación de mapas en sitios educativos, porque cree que el individuo organiza su propio conocimiento y logra aprendizajes nuevos.

En esta situación, para Ausubel lo más importante es el conocimiento previo del estudiante, pues este sirve como anclaje (Díaz, 2002) para aunar lo nuevo con lo previo. Por ello se afirma que el desarrollo del mapa conceptual ayuda a desarrollar el nuevo conocimiento.

Para que la transición del nuevo aprendizaje no sea forzosa o arbitraria se debe permitir que el estudiante explore y relacione conocimientos mientras vaya construyendo nuevos. Ausubel aclara que solo cuando el estudiante intenta dar sentido a aquello que lee (dándole forma en esquemas cognitivos), se observa realmente el proceso de comprensión que ha obtenido.

He aquí los mapas conceptuales se presta como estrategia clave para dinamizar los procesos cognitivos de aprendizaje.

- **Elementos y características de los mapas conceptuales**

El fin de estos mapas es evidenciar relaciones entre conceptos y proposiciones, y una proposición regularmente se forma de dos o más conceptos, acompañadas de enlaces de conexión. La siguiente imagen es un ejemplo de uno de estos mapas conceptuales. *Figura 1.*

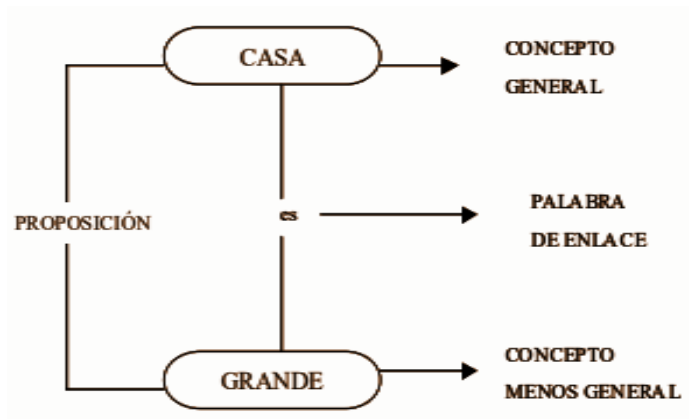


Figura 1. El mapa conceptual. Tomado de Díaz (2002, p. 198)

Por otra parte, los elementos y características de un mapa conceptual son:

Cuadro 2.

Elementos	Características
Concepto	Jerarquización
Proposición	Organización
Palabras de enlace	Impacto Visual
Líneas de enlace	Aspectos formales de identificación

Cuadro 2. Cuadro que demuestra los elementos y características de un mapa mental.

(Adaptado de Díaz, 2002). Elaboración propia.

b. Mapa mental

Otro de los organizadores gráficos más frecuentes es el mapa mental. Un mapa mental es un método o estrategia de análisis que facilita la organización de los pensamientos y el uso de las capacidades mentales al máximo (Buzan, 2002). La siguiente figura resume perfectamente, por ejemplo, el día a día de una persona.



Figura 2. Modelo de mapa mental que se compone de sus características y elementos básicos.

Tomado de Buzan (2002, p. 27).

Se dice que, este tipo de mapas son un método efectivo para resumir, tomar notas y/o generar ideas que están asociadas. El modo en que se hace uno de estos mapas es trazando la idea principal en el centro de la página y una serie de ideas que van en direcciones diferentes en forma de redes. Así se llega a graficar una estructura creciente, organizada y atractiva de un mapa mental. Pero ¿cómo ayuda un mapa mental en la enseñanza o el aprendizaje? Buzan (2002, p. 30) señala que:

- Muestra una visión global de algo determinado.
- Permite orientarte
- Permite agrupar una gran cantidad de información
- Facilita la toma de decisiones y la solución de problemas, porque muestra nuevos caminos.
- Es también fácil de consultar, leer y recordar.

A partir del mismo autor, algunas acciones necesarias serían, por ejemplo:

- Ubicar el título principal
- Elegir palabras clave
- Tener en claro el enfoque: Debe haber un único centro.
- Organizar
- Asociar
- Agrupar
- Tener memoria visual: Es decir, escribir las palabras clave, usar colores, organizar palabras. Es como dibujar y formar una ciudad.
- Identificar elementos: símbolos, códigos, líneas, palabras, imágenes ...

- Participar conscientemente: Al dibujar un mapa mental generalmente no va a ser necesario rediseñar, porque ya está consolidado con conocimientos claros.

Según Buzan, como se cita en Gallegos et al., (2011), este tipo de mapas mediatiza bien la información entre el cerebro y el exterior, pues son creativos y eficaces para planificar, tomar notas y estudiar. Cuando se elabora uno de estos mapas bajo un núcleo, se generan conexiones y, por lo tanto, se establecen relaciones intrínsecas en la persona.

Según estos tres autores, los mapas mentales fomentan el desarrollo de habilidades como la creatividad, memoria, planeación, solución de problemas, exposición de temas y el aprendizaje significativo. En este último, sustentado en la teoría de Ausubel, el estudiante reorganiza y sistematiza su propio aprendizaje y lo transforma, construyendo así significados de manera total (Díaz y Hernández, 1998 como se cita en Gallegos et al., 2011).

Entonces, se corrobora los intereses y la importancia del mapa mental también en la escuela.

Como ya se había mencionado, se debe hacer énfasis en que los OG facilitan el aprendizaje significativo, desarrollan las competencias en comprensión lectora (Escobar, 2018) y potencian los canales sensoriales, de entre ellos el visual (Muñoz et al., 2011 y Buzan, 2002). Al respecto, se menciona que:

Para que el estudiante adquiera la competencia en comprensión lectora, se debe enseñar paso a paso el procedimiento, a través de acciones concretas (...), ya que la comprensión lectora no es innata en el ser humano, debe ser enseñada y aprendida mediante diversas estrategias según la necesidad cognitiva. (Escobar, 2018, p. 23)

Siendo así, es preciso reiterar las estrategias que se deben seguir para realizar un organizador. Esta forma de trabajo podría determinarse realizar hoy.

Hasta el momento se cita un par de ejemplos, los mapas conceptuales y los mapas mentales, y se narra la importancia y beneficios que tienen en el educando.

2.5 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

La política de educación inclusiva EIB nace gracias al reconocimiento de la diversidad, pluriculturalidad y multilingüismo del Perú, ya que se dice que por muchos años, “El sistema educativo peruano, a lo largo de toda su historia republicana, (...) ha impulsado políticas educativas orientadas a homogenizar y castellanizar a todos los estudiantes del país, sin reconocer la enorme variedad de pueblos, culturas y lenguas” (Minedu, 2013, p. 9)

Precisamente por ello la EIB ya es una política de educación pensada en los sectores bilingües del país, en todos sus habitantes y estudiantes. Esta política aparece como una propuesta pedagógica fundamentada en la necesidad de atender al país y a sus demandas y diversidades sociolingüísticas. Es así como, hoy por hoy, la EIB se configura como un derecho (Minedu, 2018). No obstante, todavía hay escuelas que se arraigan en una educación básica regular, a pesar de que se sitúan en zonas cuyos grupos sociales se comunican no solo en castellano, sino también en alguna lengua originaria. Pareciera que “está costando ver y descubrir la diversidad como riqueza y como oportunidad” (Minedu, 2013, p. 9).

2.5.1 Importancia de la Caracterización Sociolingüística

Ahora, para garantizar la educación pertinente y de calidad que el país quiere, se debe caracterizar todas las escuelas a nivel nacional, porque, como se dijo, existe la probabilidad de encontrar alumnos bilingües dentro de estas instituciones. Por ello, el modelo de servicio EIB:

“toma como base la caracterización sociolingüística y psicolingüística para determinar la(s) lengua(s) materna(s) y la segunda lengua de los estudiantes con la finalidad de planificar su uso en cada una de las formas de atención: a) EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, b) EIB de Revitalización Cultural y Lingüística, y c) EIB en Ámbitos Urbanos” (Minedu, 2017, p. 4).

La escuela de este estudio en Ayaviri, por ubicarse en una zona urbana, puede constituirse dentro de una EIB en Ámbitos Urbanos, razón por la que requeriría de una caracterización sociolingüística.

Aun así, en algunos contextos de zona urbana, no es fácil ni siquiera definir la lengua o lenguas maternas y/o segundas lenguas de los estudiantes (Minedu, 2017),

puesto que, las lenguas “no se usan con la misma intensidad que una lengua materna, pero a la vez se usan más que una segunda lengua.” (p. 5).

Debemos remarcar que hoy existe una mirada actual y dinámica sobre las personas bilingües, pues, según el Minedu (2017), generalmente el bilingüe hace uso de su repertorio lingüístico dependiendo de su utilidad y situación comunicativa. Pues, puede estar dentro de la escuela, hogar, comunidad u otro.

En este caso, se debe considerar el grado de dominio de lengua de los estudiantes, pues no se sabe en qué contexto o momento lo usan, o solo los entienden y escuchan. Para ello incluso es necesario una caracterización sociolingüística y psicolingüística.

2.5.2 Beneficios de reconocer el contexto lingüístico de los estudiantes

Los beneficios de poseer un contexto bilingüe pueden ser tres regularmente. Uno, que tiene que ver con el desarrollo cognitivo; dos, que con la caracterización sociolingüística y psicolingüística se sepa qué grado de valoración se debe de dar a la lengua; y, tres, que se conoce su importancia cultural, social y lingüística a largo plazo.

Para empezar, el beneficio cognitivo potencia el cerebro al generar un movimiento neurológico fuerte en el estudiante; lo cual lo hace acreedor incluso de que se le facilite el aprendizaje de una segunda lengua en edad temprana.

En el beneficio social y cultural ‘a largo plazo’ se desarrolla la posibilidad de que el estudiante bilingüe se desenvuelva libremente en cualquier espacio, fuera o dentro de su contexto. Se está hablando de un ciudadano que se moviliza sin problema, haciendo uso de su(s) ‘lengua(s)’.

De otro lado, en el beneficio de identificar el grado de valoración de la lengua, la cual se logra a través de la caracterización sociolingüística y psicolingüística, se puede saber qué hacer y cómo incidir en la recuperación o identificación de la existencia lingüística. Según el Minedu (2017), los beneficios que ofrece este accionar es que se puede, primeramente: (1) Conocer el uso y la vitalidad de la(s) lengua(s) originaria(s) en las distintas generaciones de los hablantes presentes en la comunidad; (2) Determinar la permanencia de estas lenguas o si han sido desplazadas/sustituidas; (3) Conocer y convocar aliados para revitalizarlas (padres, autoridades, sabios, entre otros); (4) Planificar acciones para el fortalecimiento; (5) Identificar a la población y a las familias que no están de acuerdo con la revitalización y convocar espacios de sensibilización.

Pero ¿en qué ayuda este reconocimiento o identificación? ¿Por qué sería bueno revitalizar una lengua? Al respecto, esta misma entidad gubernamental señala que “La cultura y la lengua originaria son legados importantes que debemos valorar y proteger a través de su uso y práctica tanto en la comunidad como en la escuela” (Minedu, 2017, p. 11). En todo caso, si la escuela en estudio tiene un contexto bilingüe y no se le ha reconocido como tal, ¿por qué pretender provocar su pérdida en los estudiantes? Qué bueno sería, fomentar y mantener la lengua originaria de la comunidad y, más aún, en edades tempranas, pues cuando uno es adulto es más difícil 'revolver' el cerebro para encontrar espacios de almacenamiento (Córdoba, González y Martínez, 2010 como se cita en Maruri, et al 2021).

Es por eso que, el Minedu (2013) reconoce que la “formulación de propuestas pedagógicas que se caractericen por su pertinencia, requieren de una caracterización previa del contexto sociocultural y lingüístico” (p. 52), el cual identifique la existencia de lenguas y promueva la recuperación en la planificación escolar.

2.6. Importancia de la lengua materna en los aprendizajes de la lectura

Según Galdames et al. (2011), los estudiantes de una cultura pueden alcanzar el orgullo y el éxito lingüístico cultural gracias a la promoción y visibilización que le den a su lengua en la escuela. Según las autoras:

Cuando los niños perciben que su cultura y su lengua constituyen valores para los otros, que se les reconoce como legítimas y valiosas en los contextos sociales en los que se desenvuelven, su imagen personal y su identidad sociocultural serán de orgullo y confianza. (...) Por el contrario, cuando la sociedad, a través de la institución escolar, desvaloriza la lengua (...) de los niños se está incidiendo negativamente en la construcción de una autoimagen positiva. (Galdames et al., 2011, p. 20)

Además, las autoras agregan que, para promover esto en el aula, recuerdan muy bien que hoy en día existen diversas publicaciones en lenguas ya transcritas, las mismas que pueden ser usadas en los planos educativos. Bien se sabe que, a lo largo del tiempo, la transmisión de las lenguas en América Latina (originarias preponderantemente) se fueron dando a partir de la oralidad. Hoy en día se invita a promoverlas de forma escrita en el plano escolar y académico, y allí es donde se inserta precisamente la importancia de la lectura acompañado de la oralidad.

Las autoras insisten en que hoy los Proyectos educativos de las escuelas bilingües e interculturales expliciten “no sólo sus intenciones de desarrollo lingüístico, cognitivo, sociocultural, afectivo y ético de sus alumnos, sino que debe especificar las modalidades de enseñanza y aprendizaje que permitirán que ellas no queden solo en el plano de las buenas intenciones” (Galdames, et al., 2011. p. 21-22). Ellas invitan a que todo este objetivo vaya a la práctica.

Es quizá, así como muchas escuelas en la actualidad aún no están trabajando de esta manera.

2.7 Organizadores gráficos en la enseñanza de las escuelas bilingües o EIB

En cuanto a las estrategias de comprensión o promoción del aprendizaje en escuelas de entornos bilingües, Osorio (2019) señala que:

Los organizadores gráficos, son de gran apoyo y de mucha utilidad, debido a que cuando se requiere realizar un resumen u organizar las ideas más significativas de conocimiento, se pueden emplear estas metodologías que son muy valiosas. Por lo tanto, es primordial su constante uso en las escuelas EIB, ya que contribuyen en la buena formación del alumno en su desarrollo de aprendizaje, es decir, les va a fortalecer a estructurar una información nueva y captar de una manera más rápida y enriquecedora. (Osorio, 2019, p. 37)

La intención de la autora es insistir en que los OG también forman parte de una forma natural en este tipo de escuelas, y son adaptables. Por lo que la ‘herencia lingüística’ del quechua en estudiantes castellanohablantes no debe ser una limitante para abordar estrategias de comprensión en escuelas urbanas.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, en este capítulo se detalla la parte metodológica de la investigación, que, a través de la ruta definida por los objetivos, se logrará responder a la pregunta: ¿de qué manera utilizan los organizadores gráficos como estrategia para la comprensión lectora los estudiantes de cuarto grado de primaria, situados en un contexto bilingüe, en Ayaviri - Puno? Veamos la siguiente sección.

3.1 Enfoque y nivel de investigación

El enfoque de este estudio es cualitativo, porque interesa investigar una determinada realidad educativa a través de las vivencias y puntos de vista de un grupo de estudiantes (Hernández et al., 2017) de cuarto grado de primaria de un centro escolar, con relación al uso de los organizadores gráficos para la comprensión lectora. Esto a fin de que se pueda describir con posterioridad lo que se observó, donde, a diferencia de un estudio cuantitativo, nuestro planteamiento inicial no es definitivo (Hernández et al., 2017).

El nivel de estudio es descriptivo, pues se describió y analizó la información recolectada a través de las entrevistas.

Al respecto, según Neill y Cortez (2018), los estudios descriptivos buscan especificar un poco más en las características importantes de las personas o grupos que son sometidos a un análisis profundo de investigación.

3.2 Diseño de investigación

Ahora bien, el método o diseño de investigación es el estudio de caso, pues se examinó minuciosamente un caso en particular dentro de un periodo determinado. Para esta investigación, este método de estudio es acorde con sus funciones, ya que se trazó un

camino que ayudó a resolver e interpretar los objetivos que se tenían en el estudio (Neill y Cortez, 2018).

Además, una de las características centrales que tiene este método es que el resultado final “es una descripción detallada y completa del fenómeno objeto de estudio” (Neill y Cortez, 2018, p. 81). Para ello, se debe recordar primeramente los objetivos de estudio. El objetivo general es analizar el uso de los organizadores gráficos (OG) como estrategia para la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria, situados en un contexto bilingüe, en Ayaviri - Puno.

Y tres de los objetivos específicos son:

- Describir la noción de estrategias de comprensión lectora que tienen los estudiantes de cuarto grado de primaria situados en un contexto bilingüe del distrito de Ayaviri - Puno
- Identificar qué organizadores gráficos, como estrategia para la comprensión lectora, utilizan los estudiantes de cuarto grado de primaria, situados en un contexto bilingüe en el distrito de Ayaviri - Puno
- Describir cómo usan los organizadores gráficos para la comprensión lectora los estudiantes de cuarto grado de primaria situados en un contexto bilingüe

3.3 Participantes

Según López (2004), la población en una investigación es el “conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo” (p. 69). En esta investigación, hemos seleccionado como población a estudiantes de primaria, de una institución educativa de zona urbana del departamento de Puno: el distrito de Ayaviri. Sin embargo, esta IE es de contexto bilingüe, lo que quiere decir que su atención es o debería de ser desarrollada en un enfoque de EIB.

Ahora bien, también el autor agrega que la muestra es la parte más específica del estudio, el cual determina a las personas u objetos de quienes se desea conocer algo (López, 2004). Es por ello que, ligado a la muestra vino el muestreo, que es un procedimiento que ahora “permite la selección [exacta] de la unidad de estudio que va conformar la muestra” (Ñaupas et al., 2018, p. 336). En este caso se utilizó el “muestreo no probabilístico”, que es un procedimiento que ahora permite elegir a un grupo más específico de estudiantes. El mismo “también es conocido como muestreo por conveniencia, no es aleatorio, razón por la que se desconoce la probabilidad de selección

de cada unidad o elemento de la población" (Pineda et al., 1994, como se cita en López, 2004, p. 73).

Como corrobora Ñaupas et al. (2018), el muestreo como tal requiere tomar en cuenta el describir específicamente la población, es decir, además de identificar y definir la unidad (es decir la muestra), se debe describir también la región geográfica y el periodo de recolección de datos.

3.3.1. Descripción de los participantes

La población específicamente es urbana, pero con un contexto bilingüe, en este caso sobre todo el idioma quechua. Es decir, muchos quehaceres o dinámicas económicas-sociales son inherentes al quechua o castellano. La migración, en gran parte, ha provocado esta consecuencia, y es por ello que resulta interesante cuestionar si el lenguaje y oralidad de estos estudiantes son tomadas en cuenta a la hora de aprender en su escuela.

Ahora bien, el énfasis en su quehacer económico es el trabajo agricultor y ganadero, y tiene un aproximado de tres mil o cuatro mil habitantes. Cabe señalar que existen un promedio de diez escuelas primarias dentro de la ciudad y una de ellas fue elegida para este estudio. Hacia la fecha ya algunas de estas instituciones fueron reconocidas como escuelas EIB.

La razón por la que elegimos esta escuela urbana y no otras ya reconocidas como EIB es, en primer lugar, porque generó curiosidad saber cómo están aprendiendo los estudiantes de contexto bilingüe en una escuela EBR que suprime la característica particular de ser bilingües e interculturales. Y, en segundo lugar, es porque soy una ex estudiante de esta institución y, a pesar de ser una hablante quechua castellano en el pasado recibí la formación de una Educación Básica Regular (EBR) monolingüe.

En las indagaciones correspondientes nació una denominación particular que decía: "es que son una escuela urbana y castellana", como un alusivo inherente y absoluto de no tener que ser una escuela EIB.

La muestra está conformada por 12 estudiantes y se caracteriza por estar compuesta de 6 varones de 10 años y 6 mujeres: 4 de 10 años y 2 de 9 respectivamente. El tiempo de recolección de datos fue de alrededor de dos semanas, con visitas continuas y obtención de autorizaciones y permisos.

El siguiente recuadro detalla la muestra.

	Estudiante	Género	Edad	Grado/ciclo
1	A	Femenino	10	4to grado
2	B	Femenino	10	4to grado
3	C	Femenino	10	4to grado
4	D	Femenino	10	4to grado
5	E	Femenino	9	4to grado
6	F	Femenino	9	4to grado
7	G	Masculino	10	4to grado
8	H	Masculino	10	4to grado
9	I	Masculino	10	4to grado
10	J	Masculino	10	4to grado
11	K	Masculino	10	4to grado
12	L	Masculino	10	4to grado

Tabla 1. Muestra de datos de los niños de cuarto grado de primaria, de la institución educativa de Ayaviri.
Elaboración propia.

3.4 Operacionalización de variables

Ahora bien, para que se mediatice de mejor manera la búsqueda de información, se utilizó una matriz de consistencia que permitió sentar mejor las bases de la recolección de datos. Esta estuvo compuesta de categorías e indicadores que en principio trazó una ruta inicial y más flexible, el cual ayudó a encontrar la información.

3.4.1 Matriz de categorización

La matriz de consistencia es un recurso que ayudó en el proceso de elaboración de técnicas e instrumentos para la investigación. Este recurso resultó favorable e idóneo, ya que optimizó el trabajo investigativo a través de sus secciones y diversas especificaciones. A continuación, se muestra el diseño de nuestra matriz:

Pregunta de investigación	¿De qué manera utilizan los organizadores gráficos como estrategia para la comprensión lectora los estudiantes de 4to grado de primaria, situados en un contexto bilingüe, en Ayaviri - Puno?			
Objetivo general: Analizar el uso de los organizadores gráficos como estrategia para la comprensión lectora en estudiantes de 4to grado de primaria, situados en un contexto bilingüe, en Ayaviri - Puno.				
Objetivos específicos	1. Describir la noción de estrategias de comprensión lectora que tienen los estudiantes de 4to grado de primaria situados en un contexto bilingüe del distrito de Ayaviri – Puno			
	2. Identificar qué organizadores gráficos, como estrategia para la comprensión lectora, utilizan los estudiantes de 4to grado de primaria, situados en un contexto bilingüe en el distrito de Ayaviri – Puno			
	3. Describir cómo usan los organizadores gráficos para la comprensión lectora los estudiantes de 4to grado de primaria situados en un contexto bilingüe del distrito de Ayaviri – Puno			
Dimensión	Categoría	Indicador	Instrumento	Fuente
Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria situados en un contexto bilingüe	El aprendizaje de la lectura en estudiantes del cuarto grado de primaria	<ul style="list-style-type: none"> ● Nociones sobre lectura ● La lectura y su relación con la comprensión del texto ● Tipos de textos utilizados en un contexto bilingüe ● Dificultades en la comprensión lectora 	Guía de entrevista semiestructurada Cuestionario preguntas abiertas y cerradas	Profesor del aula Estudiantes

<p>Uso del Organizador gráfico en una escuela de contexto bilingüe</p>	<p>Uso de organizador es gráficos como estrategia para la comprensión lectora</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Nociones sobre los organizadores gráficos ● Tipos de organizadores gráficos utilizados ● Noción de estrategias ● Agentes que intervienen en la construcción del organizador gráfico en un contexto bilingüe ● Momentos del uso del organizador gráfico como estrategia para la comprensión lectora en un contexto bilingüe 	<p>Guía de entrevista semiestructurada</p> <p>Guión de grupo focal</p>	<p>Profesor del aula</p> <p>Estudiantes</p>
--	---	--	--	---

Tabla 2. Matriz de categorización. Elaboración propia.

Estas son las categorías y subcategorías que se tomó en consideración, las mismas que fueron diversificadas en los instrumentos de estudio. Cabe señalar que los indicadores de las categorías tuvieron ligeras variaciones a lo largo del proceso de recojo de información, puesto que dependió mucho de lo que se fue encontrando en la realidad investigativa. Estos fueron añadidas de preguntas abiertas, que surgieron en el empleo del guion de grupo focal y el guion de preguntas del cuestionario. Veremos la especificación de estos instrumentos en la siguiente sección.

3.5 Técnicas e instrumentos

Ahora bien, para identificar los organizadores gráficos que usan y cómo lo usa en el aprendizaje de la comprensión lectora los estudiantes del cuarto grado de primaria, se utilizaron la entrevista semiestructurada con el instrumento de guía de entrevista aplicada al docente; el grupo focal o *focus group* con el instrumento del guion de grupo focal dirigido a los estudiantes); y, la tercera, la encuesta con el instrumento de cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, también para los estudiantes. (Más información en los anexos 1, 2 y 3).

El primero ayudó a recolectar información sobre las nociones que tiene el docente sobre el uso y propósitos del organizador gráfico, cuáles emplea en aula y qué pasos frecuente. Entre las diferentes clases de entrevista: estructurada, semiestructurada, o incluso informal, para este caso se eligió la entrevista semiestructurada, el cual se basa en que, aunque se tenga una guía de preguntas previamente planteadas, quien entrevista puede efectuar cambios y adicionar algunos si lo ve conveniente (Hernández et al., 2017).

El segundo, el guion de grupo focal o *focus group*, es un instrumento referente a “discusiones minuciosamente diseñadas para obtener información sobre una situación en concreto. (...) Las personas que lo componen tienen aspectos comunes, lo que permite que se hable espontáneamente para conocer un abanico de opiniones” (Neill y Cortez, 2018, p. 83). Cabe señalar que este instrumento es similar a una conversación grupal, donde interactúan los participantes y se encuentran opiniones en común. En nuestro estudio, este instrumento ayudó a recoger datos sobre los momentos del uso de un OG como estrategia para la comprensión y los agentes que intervienen en la construcción de organizadores dentro del aula. Cabe señalar que, como se mencionó, también se efectuaron preguntas adicionales mientras duraba la intervención.

Por último, con la entrevista semiestructurada se recabó información sobre cómo usaban los OG los estudiantes, si la consideraban como una estrategia o no, en qué tipos de textos los utilizaban y qué dificultades solían tener en relación con la comprensión lectora. Esta fue la encuesta con el instrumento de cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, que, según Bravo y Valenzuela (2019), buscan predecir información comparando, describiendo y explicando respuestas de la muestra.

Cabe añadir que, se entrevistó también al docente de aula, puesto que es la persona quien labora en la institución y permanece frecuentemente con los estudiantes. Y con su persona obtuvimos mayor alcance de información, esto de acuerdo con nuestros objetivos.

3.6 Aseguramiento de la ética

Ahora, sobre el aseguramiento de la ética, debemos añadir que toda la información recogida del estudio fue imparcial y anónima, así como también se resguardó la confidencialidad de los sujetos en estudio.

Igualmente, la intertextualización del citado a lo largo del marco teórico y metodológico no tiene pretensión de plagio, pues la prioridad es mantener una investigación transparente.

3.7 Análisis de la información

Ahora bien, el análisis de información se realizó sobre la base de la matriz de categorización, los instrumentos de investigación y las categorías que surgieron en la sistematización bajo los objetivos específicos. Dos de los instrumentos: guion de entrevista y grupo focal se transcribieron en Microsoft Word y algunas secciones para el tercer instrumento se copiaron literalmente dentro de la discusión de resultados. Cabe señalar que los cuestionarios fueron respondidos de forma manual por los estudiantes.

Las categorías citadas de la matriz son: 1) El aprendizaje de la lectura en estudiantes del cuarto ciclo de primaria y el 2) Uso de organizadores gráficos como estrategia para la comprensión lectora.

A continuación, el análisis y discusión de resultados de la investigación.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Este capítulo se distribuye en tres secciones. En la primera, se expone sobre la (4.1) Noción de comprensión lectora y noción de estrategias de comprensión lectora que tienen tanto estudiantes como docente; en la segunda, se analiza la (4.2) Noción sobre OG y su uso como estrategia que igualmente emplean ambos participantes; en la tercera, se desarrolla las (4.3) Formas o momentos del uso de un OG dentro de aula y el aprendizaje y, en la cuarta, (4.4) La caracterización sociolingüística en la institución.

Para su mejor comprensión y distinción, algunas secciones tienen recuadros, citas textuales o paráfrasis de los sujetos de estudio, las mismas que se acompañan de siglas de referencia, con el fin de preservar la confidencialidad.

El camino que guía la discusión de resultados es la pregunta: ¿de qué manera utilizan los organizadores gráficos como estrategia para la comprensión lectora los estudiantes de cuarto grado de primaria, situados en un contexto bilingüe, en Ayaviri - Puno?

A continuación, los detalles.

4.1 Noción de comprensión lectora y noción de estrategias de comprensión lectora

A continuación, se analizará la noción de comprensión lectora y seguidamente la noción de estrategias de comprensión con el fin de describir mejor los resultados.

4.1.1 Noción sobre la comprensión lectora

Cómo aprender a comprender un texto puede ser una incógnita difícil de entender. Para empezar, se sabe que la comprensión no es un acto innato, sino aprendido y que existe alguien que aprende y quien enseña. Esto en palabras simples es quien enseña y quien aprende a cómo aprender a comprender, tales son el docente y el estudiante.

Para esto, es cierto que para comprender entonces se requiere de ciertas habilidades/competencias/estrategias que, según el marco conceptual, se simplifican en

micro-habilidades o destrezas de lectura que deben poseer los lectores. Una pregunta general es saber si esta visión la tiene clara la escuela.

a. Percepciones de leer y sus efectos

Para empezar, la noción que tiene el docente sobre “leer” es el siguiente:

Bueno, leer es un acto el cual implica comprender, leer es comprender y escribir es graficar. Un niño que lee, un niño que practica la lectura va a tener un razonamiento más rápido, su imaginación va a trabajar mejor, puesto que tiene que imaginar lo que está leyendo y eso es muy importante para que logren una comprensión de lectura en los primeros grados. El niño que lee, imagina; es un niño que aprende demasiado. (Testimonio del docente)

Según el docente entrevistado, “leer” es un acto de comprensión que resulta de un lector activo y no pasivo, y donde se realizan previamente varias acciones o habilidades que luego forjan una comprensión más rápida y efectiva. Además, el docente considera que esa práctica, en consecuencia, fomenta la imaginación del niño, lo cual es favorable para el aprendizaje del mismo.

En suma, además de lo señalado por el entrevistado, es importante agregar que leer no solo implica razonar, sino también otras dimensiones como la interacción, atención y predisposición del lector (Escobar, 2018). Entonces, podríamos decir que el estudiante que esté motivado al leer es posible que también tenga predisposición para aprender y una efectiva atención e interacción.

Ahora bien, de acuerdo con el docente entrevistado, el objetivo de lectura y, por ende, la comprensión lectora va más allá de lo escolar o pedagógico-curricular, pues asegura que es un aprendizaje del diario vivir de la escuela y que es un aprendizaje para la vida. Así lo menciona a continuación:

En la escuela es básica la lectura, puesto que está integrada en todas las áreas, tanto en la Matemática, en Personal Social, en Ciencia y Tecnología, Religión. Está integrada la lectura, la lectura no puede escapar del uso diario en la primaria, es muy importante que los niños lean. La lectura es básica y muy importante en los primeros grados y es integrada al aprendizaje y a la educación. (...) La lectura es un aprendizaje para la vida. (Testimonio del docente)

Ahora bien, sobre los efectos que produce la lectura como un gusto por esta misma es que favorece la comprensión lectora es el gusto por la lectura y esto se encontró en las

entrevistas, donde 4 de 12 estudiantes les gusta leer porque casualmente logran imaginar y aprender más: “me gusta leer fuerte y claro, porque se entiende más e imaginas más”, “porque me imagino las cosas que están pasando”, “[por ejemplo] me imagino, es como un pasatiempo. Es como una película.” Por su parte, este “pasatiempo” mencionado por el estudiante podría ser una actividad constante y personal que le lleva a desarrollar un aprendizaje significativo.

Todo esto se constituye como un aditivo en el ejercicio de la lectura. El gusto que mantienen algunos de los estudiantes por la lectura se constituye como uno de los efectos que produce esta acción en la escuela.

b. Dificultades en la comprensión lectora

Ahora bien, como breve introducción queremos recordar las palabras de la Revista digital para profesionales de la enseñanza (2012), quien señala las infinitas posibilidades que existen de la falta de comprensión lectora (o sus dificultades). Esta revista señala que, anteriormente al fracaso de la comprensión lectora se le atribuía en específico a las dificultades de decodificación. Con el paso del tiempo, los recientes estudios le atribuyen la falta de comprensión a las dificultades de comprensión llamados “factores”, tales como: “la confusión sobre las demandas de la tarea, la posesión de insuficientes conocimientos previos y/o estratégicos, un insuficiente control de la comprensión o [incluso] problemas en el ámbito de lo afectivo-emocional.” (Revista digital para profesionales de la enseñanza, 2012, s/p). Lo que quiere decir que, los motivos de la dificultad de comprensión pueden ser infinitos o diversos.

A partir de lo anterior, se puede evidenciar en nuestro estudio que, existe la posibilidad de que los estudiantes tengan motivos similares a ‘insuficientes conocimientos previos y/o estratégicos’ o ‘insuficiente control de la comprensión’ en sus aprendizajes.

Es así que los estudiantes, en efecto, manifiestan que después de leer algo les suceden principalmente dos cosas: o se olvidan lo que han leído o se recuerdan y entienden. De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, el olvido es un problema recurrente que obstaculiza la CL, pero que no es el único. También hay otro factor como el que creen que se olvidan “Porque de la mente se va. No has comprendido. Me olvido porque hablan mucho y no entienden las oraciones. Porque hacen bulla [mis compañeros]. Así lo afirma otro entrevistado, que, pasados tres a cinco días “Se olvidan un poco”.

Por otro lado, algunos pocos señalan que “Yo (...) recuerdo de cabeza. Yo sí me acuerdo. A veces me olvido, a veces me acuerdo”, así como también que, “todas las veces que me cuentan un cuento siempre me olvido, pero porque no lo entiendo bien, pero cuando lo leo [otra vez] (...) sí lo entiendo”.

Ahora, en específico, dentro de los tres momentos de lectura: antes, durante o después, se aprecia que nueve de los doce estudiantes entrevistados tienen dificultades en *el antes*, porque no logran entender el contenido, “se pierden”, se sienten expuestos a leer en grupo o tienden a generar tensiones. Y dos estudiantes manifiestan que suelen tener dificultades en *el durante* y en *el después*, ya que se realizan lecturas rotadas y sienten cierta presión por equivocarse.

Para mitigar estas dificultades, los entrevistados en las encuestas señalan que, las destrezas y/o estrategias que emplean cuando tienen estos percances son: “Yo le pregunto al profesor de qué trata. Yo sinceramente [en clase] leo de mentira, pero después el título del cuento lo recordaría y lo buscaría en internet. Eso lo haría para aprender la historia. Le pediría al profesor [prestado] después el texto que está leyendo. al profesor le diría que lo pueda repetir, del inicio si no lo he comprendido, del final también”.

Hasta aquí, podríamos decir que las estrategias de los estudiantes no se encuentran dentro de las microhabilidades/destrezas señaladas por Cassany y Solé. Al respecto, cabe recalcar que las microhabilidades estrategias sugeridas por los especialistas garantizan el óptimo desarrollo de una comprensión lectora efectiva. Por el contrario, si no son consideradas podrían suceder estos tipos de dificultades dentro del aula y, preponderantemente, en el aprendizaje de los estudiantes.

4.1.2 Noción de estrategias de comprensión lectora (CL)

Frente a las dificultades anteriores, el docente entrevistado explicaba a sus estudiantes algunas situaciones que aparecían en la lectura. Así lo menciona en el siguiente apartado: “(...) desarrollábamos los libros y les trataba de explicar de repente algunas situaciones, si hablaba de alguna ciudad o hablaba algunos ejemplos que ellos no lo entendían, yo lo ejemplificaba en la pizarra, (...) trataba de explicar a qué se refería”. (Testimonio del docente).

En este caso, el profesor no especifica si usa estrategias en el antes, durante y después de la lectura, pero señala dos estrategias que opta para el *durante*: y es la explicación y la recapitulación como fuentes de apoyo para mejorar la comprensión

(como se ha visto en el párrafo anterior). Aquí se puede interpretar la preocupación que existe por parte del docente por levantar estas dudas primarias y literales del *durante*. Se podría inferir que primero le da importancia a la parte literal del texto. Con relación a ello, Pinzás (2017) señala que el lector necesita primero entender la información literal de un texto, es decir, sobre lo que realmente dice y luego aprender a razonarlo. Asimismo, agrega que desde el constructivismo los estudiantes construyen un nuevo conocimiento gracias a la explicación o aclaración que se hace en el proceso de las lecturas. Por lo tanto, esta intervención del docente podría constituirse dentro de la afirmación que asevera que ‘la lectura viene desde la perspectiva constructivista’.

Por otro lado, en la encuesta que se realizó a doce estudiantes, se les solicitó marcar las alternativas con las estrategias que habían trabajado. Veamos los resultados de sus respuestas en el siguiente recuadro.

Ítem 6. Selecciona con una (X) las alternativas que consideres que son estrategias y si se te hacen familiares:	
Alternativas	Respuestas (X)
(___) Observamos las ilustraciones y títulos	8 de 12 estudiantes
(___) Hacemos predicciones sobre qué tratará el texto	9 de 12 estudiantes
(___) Leemos sin ver el título ni los dibujos	4 de 12 estudiantes
(___) Nos hacemos preguntas al inicio	8 de 12 estudiantes
(___) Hacemos un resumen	9 de 12 estudiantes
(___) Extraemos la idea principal y las secundarias	4 de 12 estudiantes
(___) Hacemos un esquema u organizador gráfico	3 de 12

Tabla 3. Estrategias que usan los estudiantes en aula. Elaboración propia.

Como se puede ver, todas las alternativas de la pregunta o ítem son estrategias de CL y gran parte de los estudiantes, al menos más del 50%, marcaron sobre varias de las alternativas. No obstante, la poca cantidad de estudiantes que marcaron en la última alternativa: “Hacemos un esquema u organizador gráfico” nos da una pista de la posibilidad de que no se haya trabajado en aula dicha estrategia. Por ejemplo, tres de estos estudiantes que marcaron sobre esta alternativa no lograron justificar claramente el motivo de la elección de la estrategia. (*Anexo 3. Pregunta ocho del Cuestionario.*)

Se respondió, por ejemplo, que el organizador gráfico se realiza antes de la lectura (lo cual es poco probable). Esto evidencia la posibilidad de que los estudiantes no saben que dichas estrategias son una ruta de habilidades que los llevan posteriormente a crear un organizador gráfico.

Otra alternativa quizá equívoca señaló también que: “Leemos sin ver el título ni los dibujos” la cual fue marcada aproximadamente por un tercio de estudiantes, y muchos de ellos son quienes marcaron la sección “Observan las ilustraciones y títulos”. Estas respuestas, que no tienen la posibilidad de ser confundidas, evidencian una probable equivocación, ya sea porque los estudiantes no lo tuvieron claro o porque no visualizaron bien las alternativas.

En un principio, no se detallaron las estrategias que ahora sí fueron marcadas. Esto fue en el grupo focal, donde para iniciar las respuestas mencionadas por los entrevistados se inclinaron más a estrategias inmediatas propias de ellos que corresponden al *durante* o *post-lectura*. Por ejemplo, estaban las estrategias de los estudiantes que preguntaban al profesor y/o que le pedían que retomara la lectura.

Por otra parte, las estrategias que utiliza el docente en los momentos de lectura: antes, durante y después para que los estudiantes comprendan mejor el texto son modalidades de lectura y algunas destrezas/microhabilidades de los especialistas Cassany y Solé. Citamos a continuación lo señalado por el entrevistado:

Sí, en el caso por ejemplo como nuestro grado está focalizado para la evaluación muestral utilizamos los diferentes modos, estrategias y técnicas que hay de lectura, para que ellos pudieran comprender, para prepararlos para la evaluación. Hicimos lectura silenciosa, les enseñé a analizar de repente cómo responder las preguntas, de repente primero lean las preguntas y luego recién se van a la lectura, que es una estrategia de comprensión de lectura. Y probamos todas. Bueno, de un total de todos los niños habrá habido (...) un 85% que han logrado aprender. Y siempre tenemos ese 2 [o] 3% que siempre un poquito se les dificulta, pero siempre se les da el apoyo. (Testimonio del docente)

En el *antes*, se puede percibir la posibilidad del uso de la primera y segunda habilidad del enfoque de Solé: (1) Predicciones, hipótesis o anticipaciones e (2) interrogar al texto. Igualmente podría ser la quinta microhabilidad del enfoque de Cassany: (5) la inferencia, ya que se menciona que se enseña a analizar las preguntas antes de leer, lo cual podría simplificarse en predecir o anticipar el contenido de un texto. Luego, también

se afirma que se analiza cómo responder las preguntas, lo cual podría configurarse como la inferencia de contenidos o hipótesis.

Además de la posibilidad de haberse utilizado estas estrategias, también se encuentra la modalidad de lectura llamada “lectura silenciosa”. Al respecto, Forero (2018) refiere otras alternativas de estrategias llamadas “modalidades de lectura”: (1) lectura en voz alta, (2) relectura, (3) lectura silenciosa, (4) prepararse para leer, (5) lecturas comentadas en grupos y (6) lectura rotada.

La modalidad de lectura encontrada, la “lectura silenciosa” (algunas veces rotada), es del gusto de los estudiantes, porque cuando se les pregunta si les gusta cómo realiza las lecturas su profesor, responden que les explica, le entienden y logran imaginar el contexto del texto. Así lo mencionan en sus respuestas:

1. ¿Te gusta cómo realiza las lecturas tu profesor?	¿Por qué? [te gusta cómo realiza las lecturas tu profesor]
11 respondieron que “sí” 1 respondió que “no”	Surgieron 3 similares respuestas: (* nos explica y le entiendo (* le entiendo porque vuelve a explicar (* porque entiendo y a veces imagino

Tabla 4. Perspectivas de los estudiantes sobre por qué les gusta la lectura. Elaboración propia.

Hasta el momento, muchos de los estudiantes concuerdan en que la metodología del docente ya sea con modalidades de lectura o estrategias, ayuda en la comprensión, la imaginación y la motivación. Por lo tanto, la metodología y/o estrategias del docente son funcionales.

a. Tipos de textos utilizados en clase y el uso del OG

Ahora, es importante preguntarnos qué tipos de textos frecuentaban para aplicar o emplear las modalidades y estrategias de lectura. La respuesta del docente en la entrevista fue:

(...) hemos leído textos descriptivos, tal vez alguna infografía, narrativos el cual les gusta mucho a ellos. Ese tipo de lectura. Infografías de repente para recabar un poco de información,

instructivos de repente alguna vez hemos visto alguna receta, al cual hemos podido revisarla, interpretarla y (...) [ello] durante este año. (Testimonio del docente)

En el testimonio se aprecia la frecuencia de textos descriptivos, narrativos e instructivos. Un ejemplo sobre la interacción que se tuvo en aula con textos instructivos fue “el nuevo saltarín”. Así lo menciona el docente en la siguiente sección. Leamos.

(...) hicimos algo de un texto instructivo, un huevo saltarín. (...) Tengo un texto de experimento que se hacía con vinagre y tenía la propiedad de hacer un huevo con vinagre y no se rompía. Ahí fue un texto instructivo. Texto narrativo lo utilizamos normalmente cuando hay una lectura, un cuento, por ejemplo, una fábula. Ya ahí realizamos un análisis de un texto narrativo, una historia. En eso. Instructivo y narrativo. (Testimonio del docente)

Uno de los OG utilizados en estas ocasiones ha sido la infografía. El docente recurrió a este recurso, porque resulta didáctico y motivador para los estudiantes. Sin embargo, es utilizado algunas veces y quizá solamente como una herramienta para rendir una evaluación y no como estrategia de comprensión para que los mismos estudiantes puedan “experimentar” o realizar su propia construcción del conocimiento.

Con respecto al nivel literal, se trabajó sobre todo en los textos instructivos y narrativos, donde se comprende que, por lo general, en este nivel de comprensión se trabaja un lenguaje concreto, directo y claro, el cual puede ser interpretado con facilidad por quienes leen.

Los estudiantes confirman que los textos que más les gusta leer son, por ejemplo: “(A) leyendas, historias, cuentos. (B) de la cultura griega. (C) A mí más bien me gustan los libros de la Guerra”.

Se observa que los textos mayormente frecuentados son, en efecto, los narrativos. Sin embargo, no se observa que en estos procesos el desarrollo de algún organizador gráfico haya sido un fin, y donde se evidencie el movimiento cognitivo de la adquisición de un nuevo conocimiento. Por ello, en el marco teórico Forero (2018) y otros especialistas mencionaban la importancia de conocer e identificar estrategias y objetivos idóneos para abordar óptimamente el momento de lectura. Es posible que en textos narrativos también puedan abordarse esquemas u organizadores gráficos, pues esto para consolidar y recrear mejor la comprensión de un tema (o cuento y/o historia).

4.2 Noción sobre organizadores gráficos y su uso como estrategia

Para identificar cuáles son los organizadores gráficos que trabajan en el 4to grado de primaria de la institución educativa en estudio, fue importante saber la noción que tiene tanto el docente como los estudiantes y si la consideraban como una estrategia sólida y funcional para la lectura. Las respuestas fueron:

4.2.1 Nociones sobre organizadores gráficos

Son una estrategia muy importante, porque permite una actividad en el cual los niños logran desarrollar, organizar sus ideas, desarrollar su trabajo, organizar sus conceptos. Y les ayuda mucho de alguna manera (...) para una evaluación, para comprender mejor el área, puede decir, no solo Ciencia y Tecnología, también en Comunicación, también Matemáticas. Permite organizar nuestro trabajo, nos permite organizar la información que recibimos y para los exámenes también les ayuda mucho. (Testimonio del docente)

La noción que hay, para empezar, es que se reconoce al organizador gráfico como una estrategia sólida de aprendizaje y se identifica la importancia de su uso para organizar y obtener nuevos conocimientos. También se mencionan algunas áreas escolares como campos donde también se emplean organizadores gráficos y se puedan potenciar conocimientos.

Por otro lado, la noción de los estudiantes sobre el organizador gráfico se dividió en dos dimensiones: si conocen qué es y cómo los usan. Señalando ejemplos en la pizarra les preguntamos quiénes eran a los que veían ahí delante, si los conocían o con qué nombre los conocían. Y dijeron: “A: mapas conceptuales. B: Líneas de tiempo. C: Conjuntos también están ahí. D: Uno se llama Línea de tiempo, otro Conjuntos. B y C: Conjuntos son eso, [la] de los redondos. D: ¡mapas! E: el de cuadro sí hemos hecho ¿Cómo se llamaba? F: Cuadro de números. G: Cuadro de tiempo”.

Luego, algunas preguntas abiertas nos permitieron entender que no todos los estudiantes tienen conocimiento sobre los términos “organizadores gráficos”, más bien los conocían como “esquemas” o “mapas conceptuales”. Veamos sus respuestas.

¿Todos serán esquemas?

Estudiante A: ese sí es esquema (señala los mapas que conoce)

<i>¿Organizadores gráficos? ¿Todos estos serán esquemas? ¿Qué me dicen de “organizadores gráficos”?</i>
<p>Estudiante B: tampoco hemos hecho eso</p> <p>Estudiante C: son pues esquemas</p> <p>Estudiante D: organizador gráfico parece eso (señala al mapa de círculos-conjuntos)</p>
<i>Aquí falta el mapa mental, por ejemplo. ¿Han hecho o lo han visto al menos?</i>
<p>Estudiante E: sí</p> <p>Estudiantes F, G, H: sí</p> <p>Estudiante D: yo sí he visto eso en la laptop de mi hermana</p>
<i>¿No habían escuchado nunca el nombre de organizador gráfico?</i>
Estudiantes J y K: eso me contó una vez mi hermana
<i>¿Cómo es un organizador gráfico? ¿Qué partes tendrá?</i>
<p>Estudiante I: título,</p> <p>Estudiante A: idea principal, ideas complementarias</p>

Tabla 5. Identificación de organizadores gráficos abordados en clase y noción sobre estos. Elaboración propia.

Como se aprecia, los organizadores gráficos que en específico surgieron fueron los mapas conceptuales, los conjuntos, las líneas de tiempo y los cuadros. Por otra parte, sobre cómo los usan, las partes y/o características que mencionaron de un OG fueron: “título”; “idea principal” e “ideas complementarias”. Esta es la noción que tienen los estudiantes sobre el OG. En la siguiente sección se profundiza un poco más sobre el uso.

4.2.2 Uso de organizadores gráficos

Para el uso de un organizador gráfico se debe tener en claro su funcionamiento y los momentos de su elaboración. Para ahondar en este punto, le preguntamos al docente

en la entrevista: *¿Podría explicar cómo utiliza el organizador gráfico para que sus estudiantes comprendan las lecturas? (rol del estudiante, rol del docente, objetivo a alcanzar, elaboración individual, grupal)*. Al respecto, respondió lo siguiente:

(...) yo los recibo [a los estudiantes] en segundo grado y era algo nuevo para ellos. Les enseñé la utilidad, les enseñé los beneficios de organizar la información y les gustó, y les enseñé que [lo] utilicen para resolver sus crucigramas, el cual les gustó mucho. Yo le diría que inclusive para realizar sus exámenes [lo] utilizan ellos, organizan bien toda su información. (Testimonio del docente)

Los organizadores a los que se refiere el docente son los mapas conceptuales, que usualmente los utiliza en el área de Ciencias. Como se puede evidenciar, destaca su utilidad, beneficios, alternativas de ayuda para rendir exámenes. Más no especifica claramente si brinda a su alumnado una ruta mediada o pautas para la elaboración de un organizador. No obstante, considera que uno de los medios que ha ayudado a los estudiantes para familiarizarse con los organizadores gráficos es el texto escolar de distintas áreas:

Bueno, en el área de Ciencias normalmente (...) con crucigramas, con mapas conceptuales, puesto que hay una Editorial, es una escuela, se llama *Talentos*. Él nos proporciona materiales, el cual hace más entretenida las Ciencias, trabaja con mapas conceptuales y crucigramas, de repente sopa de letras, algunos dibujos recortables, el cual a los niños se les hace entretenida las Ciencias, y también en Personal social. La Editorial *Talentos* hace material que ayuda mucho al docente y a los niños se les hace entretenido. (Testimonio del docente)

El maestro elige el recurso de la Editorial “*Talentos*” como estrategia de comprensión, ya que desde su perspectiva favorece y media mejor la experiencia de aprendizaje en las Ciencias. Y los OG que según el docente se configuran como estrategia de aprendizaje son los crucigramas, los mapas conceptuales, la sopa de letras y las infografías.

Con estos organizadores gráficos se trabajó el nivel literal como primera base de comprensión. En apartados anteriores, resaltamos la importancia de realizar explicaciones de nivel literal en medio de las deducciones o inferencias del texto, pues ayudan a comprender y proseguir mejor con la lectura. A propósito, el docente nos confirmó que:

en el caso que estamos nosotros, normalmente se desarrolla en los primeros grados el grado literal, ya un poco al grado inferencial, (...) para que puedan ellos mejorar su lectura. Pero crítico todavía, eso lo desarrollamos para 5to y 6to grado. Literal, inferencial en los primeros grados. (Testimonio del docente).

Luego de algunas preguntas adicionales más en la entrevista, se entendió que la razón por la que se prioriza el nivel literal, aunque algunos especialistas y fuentes recomiendan abordar todos los niveles en todos los grados de primaria, fue el impacto de la pandemia en los niveles de aprendizaje de los estudiantes. (Argumento que se verá también más adelante). Esto quiere decir, que esta forma de trabajar como una excepción tuvo una razón social.

4.3 Formas o momentos del uso de un organizador gráfico (OG)

Ahora bien, como se observó, sí se utilizan algunos organizadores en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, deseábamos saber cómo los utilizan en el aula.

4.3.1 Agentes que intervienen en el uso del organizador gráfico: el docente

Para lograr comprender un texto se requiere de un mediador que enseñe una ruta de trabajo para entender de forma efectiva una lectura, estos son un emisor y un receptor: el docente y el estudiante. Al respecto, les preguntamos a los estudiantes cómo es la ayuda del profesor; qué hace él y si ellos lo elaboran autónomamente o el material les facilita su profesor. Las respuestas fueron:

Momentos del uso del organizador gráfico como estrategia de aprendizaje para la comprensión lectora: pasos del profesor

Estudiante A: primero nos ha mostrado

Estudiante B: primero nos dice que ese es [el mapa conceptual]

Estudiante C: nos decía este es un mapa conceptual

Estudiante D: hemos hecho mapas [de forma] virtual el año pasado

Estudiante E: el profesor traía llenado

Estudiantes F y G, H, I, J: él copiaba ahí y nosotros en nuestros cuadernos

Estudiante K: de la ficha copiaba el profesor

Estudiante K: copiamos y luego nos explica

**Los 12 completan la información dentro de un modelo de OG con la ayuda del profesor*

Tabla 6. Momentos del uso de un organizador gráfico. Elaboración propia.

El docente es el mediador de la lectura, el uso y su aplicación. Los momentos de su uso se componen de una parte donde se explican funciones y utilidad, y otra parte donde se detallan características. Esto lo hace el docente. Para esto, el 50% de estudiantes encuestados confirmaron que esta fue la forma (ruta) de trabajo para la elaboración del OG en aula. Y un organizador como estrategia frecuente en el aprendizaje fue el “mapa conceptual”. Asimismo, en las entrevistas del grupo focal también mencionan que lo aprendieron y desarrollaron con los padres en casa, y, según mencionaron, sobre todo las tareas.

- **Importancia del organizador gráfico**

La importancia del OG radica en varios factores y beneficios, está que facilita el aprendizaje significativo, desarrolla competencias de lectura y potencia los canales sensoriales, sobre todo el canal visual (Muñoz et al., 2011 y Buzan, 2002). Esas competencias que desarrollan los OG, para que sea incluso un aprendizaje significativo, son el pensamiento crítico, la creatividad, la memoria, la interacción, la habilidad de ubicar ideas principales y de realizar resúmenes. En relación con ello, desarrolladas estas competencias los estudiantes pueden lograr la habilidad de categorizar y por ende graficar un organizador gráfico, generando así un trabajo pedagógico estratégico (Solé, 2000).

Por eso, se hace hincapié en que se enseñe paso a paso el procedimiento y se tenga conocimiento de él, el cual después pueda ser aplicado a través de acciones concretas.

- **Pasos en el antes, durante y después de la construcción de un OG: los estudiantes**

Cuando leemos, según los especialistas que hemos citado, especialmente Solé, es favorable identificar y reconocer los momentos de la lectura, de manera que se pueda fortalecer mejor el trabajo lector junto con sus estrategias. Por lo que, los “pasos” en el *antes*, *durante* y *después*, que los estudiantes manifiestan haber trabajado en aula son: (*) leer para todos, (**) realizar lectura rotada y (***) realizar preguntas. El siguiente recuadro resume de alguna forma estos resultados.

<i>Momentos de lectura</i>	Cantidad de estudiantes con sus respuestas
<i>en el antes</i>	10 responden que el profesor lee para todos desde su escritorio
<i>en el durante</i>	10 mencionan que realizan la lectura rotada
<i>en el después</i>	12 concuerdan en que se realizan preguntas sobre el texto

Tabla 7. Pasos de lectura de los estudiantes en el antes, durante y después. Elaboración propia.

Gran parte de los estudiantes llaman estrategias de lectura a estas 3 formas de trabajar la comprensión. Sin embargo, al respecto, Solé (2001) menciona que en el *antes* debería ser posible establecer el propósito y lo que se espera encontrar en el texto; en el *durante* activar los conocimientos previos e interactuar con el autor y el contexto; y en el *después* aclarar el contenido gracias a relecturas y recapitulaciones, además de hacer un resumen. Se observa que en esta aula son abordados algunas de estas estrategias, aunque no parecen necesariamente que al final se apunte a hacer o construir un OG. Para más detalles, veamos la siguiente sección.

4.3.2 Uso de organizadores gráficos en temas y áreas

Las áreas y temas en los que los estudiantes realizan OG son en Ciencias, Matemáticas, Personal Social e Historia. En el siguiente recuadro veremos cómo aparentemente se utilizó para diferentes temas y fines: culturas, historia, sistemas, incas, ciencias, conjuntos, entre otros. Veamos.

En clase, ¿cuál de estos OG usan? [señalando la pizarra] ¿para qué los usan?

<p>Estudiante L: mapa conceptual</p> <p>Estudiante C: en Ciencia</p> <p>Estudiantes I, A: esto en matemáticas (señala el organizador de conjuntos)</p> <p>Estudiante B: yo utilicé nubecitas</p> <p>Estudiantes C, D, E: este creo más hemos hecho</p> <p><i>*4 de ellos señalaban que algunos de los OG que mostramos no los habían avanzado.</i></p> <p>Estudiante L: yo algunos lo he visto en los libros de mi hermana</p> <p>Estudiantes C, J, A: lo hemos trabajado en Ciencias</p> <p>Estudiante L: y personal social también</p>
<p><i>¿Qué temas han trabajado en esas áreas?</i></p>
<p>Estudiante L: músculos del cuerpo y de los huesos</p> <p>Estudiantes C y J: metamorfosis</p> <p>Estudiantes L, C: los sistemas</p> <p>Estudiante C: los incas</p> <p>Estudiantes D y J: historias, Historia del Perú</p> <p>Estudiante E: ¿culturas? sí!</p> <p>Estudiante A: de Incas</p> <p>Estudiante E: el de conjuntos y cuadro de doble entrada para hacer números (matemáticas)</p>

Tabla 8. Uso de diferentes organizadores gráficos en las áreas y temas. Elaboración propia.

Según la narración, organizaban la información en un mapa conceptual, donde podían comprender mejor un tema. Es cierto que algunos muestran que los vieron en contextos distintos, por ejemplo, la familia o un espacio distinto: “yo algunos lo he visto en los libros de mi hermana”. Pero no elaboraban jerarquías o ideas principales y secundarias para configurar los elementos de un mapa conceptual, porque, como se sabe, la conformación de un OG tiene partes y características y requiere ser bien elaborada. Por este motivo, afirmamos que no parece que hayan empleado algún OG luego de leer un texto o que este haya sido un medio para llegar a un aprendizaje específico.

Se debe entender que todos estos análisis hasta aquí constituyen una parte en la que no se tomaba en cuenta todavía la lengua ni el contexto bilingüe de los estudiantes.

¿Qué pasó después con la particularidad de realizar la Caracterización sociolingüística? Veamos la siguiente sección para finalizar el apartado de discusión de resultados.

4.4. La caracterización sociolingüística en la institución

En el proceso de investigación presenciamos que no se tenía claridad con respecto a la diversidad lingüística de los estudiantes, por lo que nos vimos en la necesidad de realizar una evaluación primaria a la IE, utilizando la ficha de caracterización sociolingüística (Minedu, 2017).

La ficha adaptada la presentamos en *Anexo N° 4*, y es la hoja que empleamos para recoger la información. Para la sistematización, se desgranó por ítems la explicación de lo que hemos encontrado.

En el Ítem 1: *¿Qué lenguas hablamos en la comunidad?* se encontró que:

ÍTEMS	RESPUESTAS
Quechua	12 de 12 estudiantes
Aimara	2 de 12 estudiantes
Castellano	12 de 12 estudiantes
Otras lenguas	5 de 12 estudiantes
[¿Cuáles?] ¿Lenguas extranjeras?	- inglés

Tabla 9. Lenguas que hablan en la comunidad. Elaboración propia.

Como se puede ver, 12 de los 12 estudiantes entrevistados hablan quechua y castellano en su comunidad, en este caso Ayaviri-Puno. Pero, 2 de ellos mencionan al aimara como una lengua alternativa oída o hablada en su contexto. No obstante, existe también la excepción de 5 estudiantes que manifiestan haber escuchado el inglés en su entorno como una lengua extranjera presente (ya sea en mayor o menor grado, o dentro o fuera de la escuela).

En el Ítem 2: *¿Quiénes las hablamos?* se enfatizó al quechua para dar continuidad y se quiso saber quiénes específicamente la hablaban, ya que podría variar de entre ellos hacia padres y abuelos (u otros). Ahí se encontró que:

Yo	7 de 12 estudiantes
Mis abuelos	11 de 12 estudiantes
Mis padres	11 de 12 estudiantes
Mis hermanos	3 de 12 estudiantes
Mis amigos	2 de 12 estudiantes
Mis vecinos	3 de 12 estudiantes

Tabla 10. Quienes hablan el quechua en la comunidad. Elaboración propia.

Hay mayor prevalencia en “yo”; “mis abuelos” y “mis padres”. Cabe destacar que, la lengua a la que se referían era principalmente el quechua y donde específicamente se encontró que, 7 y 11 de 12 estudiantes señalan que la hablan o ellos o sus abuelos y padres. Y, en cambio, hay menor prevalencia en “mis hermanos”; “mis amigos” y “mis vecinos”, los cuales solo son 3.

En cuanto al Ítem 3: *¿Dónde y cuándo las hablamos?* se encontró que:

En la sala	6 de 12 estudiantes
En el comedor	4 de 12 estudiantes
En la cocina	4 de 12 estudiantes
En mi casa	10 de 12 estudiantes

En mi comunidad	6 de 12 estudiantes
En el campo	9 de 12 estudiantes
En mi escuela	4 de 12 estudiantes

Tabla 11. Dónde y cuándo se habla el quechua en la comunidad. Elaboración propia.

Hemos decidido generalizar y reducir los lugares a uno específico, donde “cocina”, “comedor” y “sala” se encuentran generalmente dentro de un mismo sitio: el hogar o casa. De tal forma que, “En mi casa” obtuvo mayor grado de prevalencia, al igual que, “comunidad”, “campo” y “escuela”, de forma que más del 50% manifestaron que frecuentaban la lengua en su casa, comunidad y escuela respectivamente.

Para el Ítem 4: *¿Queremos que se siga hablando?, ¿por qué?*, nos sirvió entender si hay un interés en recuperar la lengua o hablarla en adelante. Por ello, se les preguntó si quisieran que se siga hablando y por qué, para lo cual se profundizó con afirmaciones como:

No, porque no conozco sobre la lengua	3 de 12 estudiantes
No, porque no sé si es importante	0 de 12 estudiantes
No, porque no sé qué decir	2 de 12 estudiantes
Sí, porque es importante promover la lengua	8 de 12 estudiantes
Sí, porque la lengua es una identidad	3 de 12 estudiantes
Sí, porque es parte de nosotros	4 de 12 estudiantes

Tabla 12. Por qué hablar el quechua en la comunidad. Elaboración propia.

Se puede observar que, 2 y 3 respectivamente no conocen la lengua y no saben qué decir sobre la importancia de la lengua quechua. 8 de ellos sí, en cambio, aseguran

saber la importancia de la lengua y de su promoción, remarcando con 3 y 4 de ellos que es su identidad y parte de ellos.

En el Ítem 5: *¿Qué haríamos para que se siga hablando la lengua (...)?* se colocó una serie de afirmaciones que ayudaría a mapear sus intereses. Sobre todo, como estamos en un campo educativo y la investigación gira en torno a las estrategias, les pusimos las siguientes formas o modalidades que tendrían de aprender:

Hablarlo	8 de 12 estudiantes
Preguntarles a mis abuelos	8 de 12 estudiantes
Ir a la academia a practicar	3 de 12 estudiantes
Mirar libros	5 de 12 estudiantes
Contar cuentos	4 de 12 estudiantes
Escuchar cuentos	3 de 12 estudiantes
Escribir cuentos	2 de 12 estudiantes

Tabla 13. Por qué se debe seguir hablando el quechua en la comunidad. Elaboración propia.

En “Hablarlo” y “Preguntarles a mis abuelos” se encontró mayor grado de interés. En cambio, en “Ir a la academia a practicar”; “Mirar libros”; “Contar... Escuchar... o Escribir cuentos” sale en menor grado, porque el contexto de los estudiantes aparentemente precisamente no presentó esta modalidad de trabajo.

Sin embargo, en la entrevista el docente manifestó que en ocasiones fluye oralmente palabras en quechua en clase y se organizan actividades que dan la bienvenida a la lengua dentro de la escuela. Estas son generalmente, y en pocas ocasiones, las fechas festivas cívicas del calendario escolar del año.

Con el Ítem 6: *¿Qué familias o personas dominan más las lenguas?*, se quiso saber si además de los familiares y la comunidad, sus profesores y demás amigos y compañeros dominaban el quechua. Dicho sea entendido que con dominar nos referimos a hablarlo y

entenderlo, lo cual es distinto que escuchar y solo comprender. Es decir, se frecuenta o no.

Mis vecinos	4 de 12 estudiantes
Mis familiares	8 de 12 estudiantes
Mis abuelos	10 de 12 estudiantes
Mi comunidad	5 de 12 estudiantes
Nadie	1 de 12 estudiantes
Algunos de mis amigos	4 de 12 estudiantes
Mis profesores	4 de 12 estudiantes
Algunos de mis profesores	5 de 12 estudiantes

Tabla 14. Personas que dominan más el quechua en la comunidad. Elaboración propia.

Por lo que se ve se, el 50% de estudiantes manifiestan que sus docentes hablan el quechua o al menos las citan en ocasiones.

Hasta aquí, realizar este procedimiento e indagación trajo como consecuencia encontrar estudiantes bilingües y, por tanto, de contexto bilingüe, notificándose entonces el uso y revaloración que se le debe hacer en esta zona.

Al preguntarle al docente sobre qué se debe hacer o si se ha hecho esfuerzos para revalorar la lengua, nos indicó que suele usarlo en clase referencialmente, pero también en algunas ocasiones festivas y/o de confraternización, como indicamos más arriba.

La escuela en ocasiones suele realizar actividades de fechas cívicas o celebraciones locales, etc, donde se recurre a usar la lengua, aunque sea de forma folklórica.

4.4.1 Uso de palabras del quechua en clase

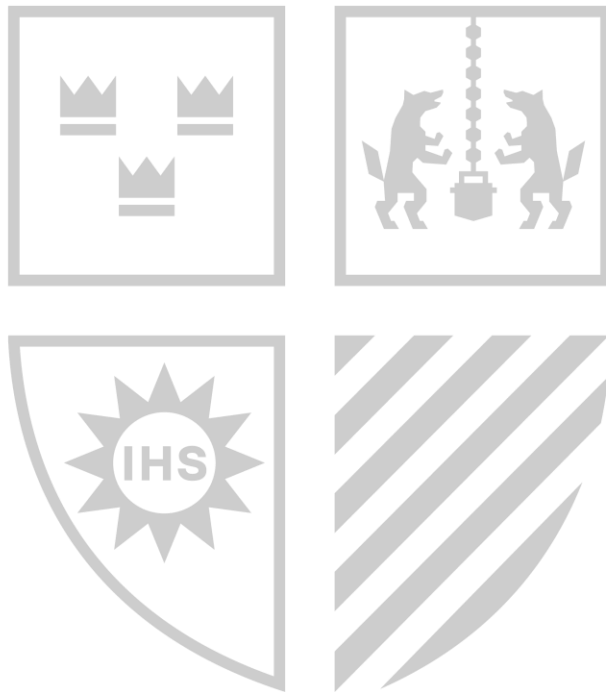
Efectivamente, cuando se les preguntó a los estudiantes si “¿Han tenido oportunidad de contar, escuchar, escribir o mirar cuentos en quechua u otras lenguas? ¿O quizá [en] actuaciones ...? ¿Cómo ha sido eso y dónde? ¿Tal vez no solo en la escuela?”, muchos de ellos respondieron que, en clase el docente al menos usa algunos términos en quechua, ya sea para llamarlos a su escritorio o jugar lingüísticamente con ellos. Tal es el caso del verbo “ven”, que en quechua significa “hamuy”; “hamuychik” [vengan].

Algunos otros manifestaron que lo usan también en casa, en la familia o por lo menos lo escuchan en diversos contextos. Como se vio, varios en la Ficha sociolingüística señalaron que entienden, pero no hablan, comprendiendo así que la oralidad se les dificulta debido a que la transmisión de su segunda lengua no se ha dado ni en su escuela ni en su casa. Igualmente, algunos últimos añaden que sus familiares cercanos (o lejanos) hablan incluso el idioma aimara, pero en muy bajo porcentaje.

Hay un par de estudiantes que señalan haber escuchado contar cuentos en quechua, aunque no ahondaron de quién o cuándo. Algunos otros señalaron que lo hace la mamá o el papá; pero cabe señalar que, la gran mayoría señala a su abuela o abuelo como transmisores principales de la lengua. Pues una minoría señala que lo escucha de sus padres y casi un nulo por ciento de sus hermanos y/o demás familiares.

Como se puede ver hasta la sección, precisamente hay un intervalo entre enseñar estrategias de lectura y leer textos en castellano, y ello tal como corresponde, sin embargo, parece que hay una pobreza de transmisión de la segunda lengua y de sus formas. ¿Podríamos preguntarnos si la enseñanza en esta escuela está valorando el potencial cognitivo que citamos en capítulos anteriores acerca del dominio de una posible segunda lengua? Es una incógnita por resolver.

Después de todo este interesante diagnóstico de dominio y uso de lenguas se llega a la conclusión que los estudiantes son bilingües quechua-castellano, y que en ningún momento se hizo sesiones de quechua utilizando OG, pues tal vez hubiera influido favorablemente en los estudiantes. Aparentemente, todas las actividades de aula fueron en castellano, sin considerar el hecho de que existieron algunas expresiones libres, lo cual muestra lejana la posibilidad de promover una EIB de calidad y pertinencia.

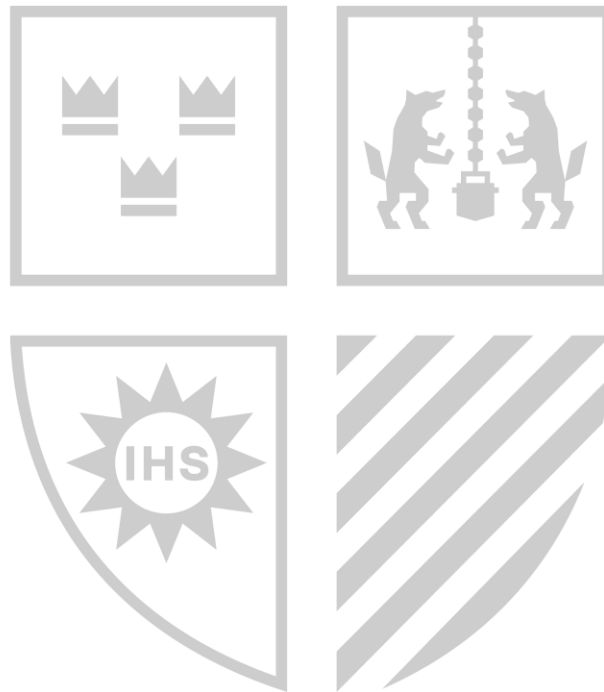


CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos de esta investigación, se concluye lo siguiente:

- A pesar de que se evidenció que los estudiantes son quechua-castellano no se consideró en las actividades de aula la segunda lengua de la localidad, a excepción de algunas palabras o expresiones sueltas que surgieron al socializar. Ello evidencia que estamos lejos de promover una EIB pertinente y de calidad en función de una realidad diversa, lingüística y culturalmente hablando.
- Sobre la noción de estrategias de comprensión lectora, los estudiantes del cuarto ciclo del nivel primaria la asocian principalmente con dos acciones desarrolladas por el docente: la explicación de los tipos y características de los OG y la ayuda visual que a veces les proporciona, con el fin de mediatizar mejor un tema de trabajo. Tienen también una escasa experiencia en el uso y empleo de estrategias, pero algunos de forma individual o por su propia cuenta tienen la necesidad de utilizar otros medios como el internet o pedir el texto prestado.
- A pesar de que los estudiantes reconocen que tienen dificultades de comprensión lectora, ninguno de ellos manifiesta usar por iniciativa propia el OG como estrategia para comprender mejor un texto, porque no están familiarizados con él.
- Si bien el docente reconoce al organizador gráfico como una estrategia “integral y útil para la vida”, manifiesta que no lo emplea frecuentemente como estrategia para la comprensión lectora.
- En ese escenario anterior, los OG que usualmente el docente proporciona a los estudiantes son los crucigramas, mapas conceptuales, sopa de letras e infografías. Se podría decir que el OG no es un recurso constructivo-continuo. Las pocas veces que el docente utiliza un organizador son para completar datos en las fichas del área de Ciencias y para evaluar conocimientos que se van aprendiendo.
- En cuanto al contexto bilingüe, el docente solo usa el quechua oralmente en clase. La escuela precisamente no realizó la caracterización sociolingüística en el inicio

del año escolar, lo cual perjudicó en la identificación de potencialidades de lengua, cultura y tradición. Se pierde el libre desprendimiento de diversos aprendizajes. La planificación de sesiones aún solo está pensada para contextos monolingües, es decir, en castellano.



RECOMENDACIONES

1. En cuanto a los OG, es necesario que en la escuela haya una ruta de trabajo segura para la comprensión y que ésta proporcione un aprendizaje integral y efectivo en los estudiantes. Para ello, se plantea que las sesiones de lectura se conformen, por ejemplo, de una guía de micro-habilidades y destrezas como lo son los enfoques de Solé y Cassany. Esta ruta de trabajo podría reforzar la asesoría y mejoría del nivel de comprensión de los estudiantes, y por lo tanto la supervisión y superación de sus perfiles de egreso.

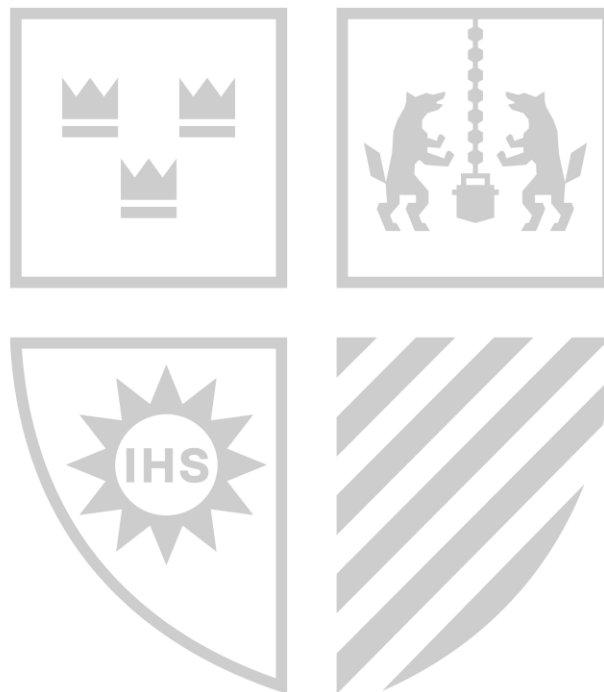
2. Se propone a la plana docente informarse de las potencialidades que tienen las diversas estrategias de comprensión lectora, donde uno de los objetivos sea realizar OG como un medio didáctico de aprendizaje. Es importante comprender que estos organizadores no simplemente es un esquema o figura didáctica, en realidad es un elemento cognitivo trascendental que potenciaban canales sensoriales, competencias significativas y capacidades neuronales múltiples, lo cual es del beneficio integral de los estudiantes.

3. Es importante recordar la posibilidad de abordar los tres niveles de comprensión en los grados de primaria: literal, inferencial y crítico, ya que existe la forma de mediatizar y diversificar en todos los grados educativos. El enfoque de Solé sustentaba cómo la escuela hoy se acomoda al modelo de lectura interactivo-equilibrado, el cual es aceptado y promocionado en la actualidad. Recordemos que, las estrategias que plantea Solé fueron recreadas bajo este modelo interactivo, las cuales desde su percepción las hacen más pertinentes y sustentables.

4. La perspectiva constructivista también mencionaba que el uso del organizador gráfico como estrategia de comprensión formaba parte de la corriente constructivista (la cual es mayormente usada en nuestro siglo XXI). De esta manera se estaría respondiendo a las demandas educativas actuales. Pero, en cuanto al contexto bilingüe, habría que preguntarnos si en todo el sector se estaría respondiendo, porque la diversidad de

estudiantes bilingües podría ir perdiendo potencialidades que tenían. Recordemos que hay que ver la particularidad y potencialidad que tiene las lenguas, cultura y tradición del país.

5. Para terminar, es cierto que los rezagos de la pandemia en el nivel educativo fueron irreversibles y que aún la escuela y el sistema se están adaptando. Es importante observar a nivel macro la institución y su comunidad y los cambios que ha ido teniendo, para que respondamos y revirtamos las estadísticas preocupantes de PISA y ECE. Los niveles de comprensión mejorarán si hay conciencia y conocimiento por parte de los docentes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

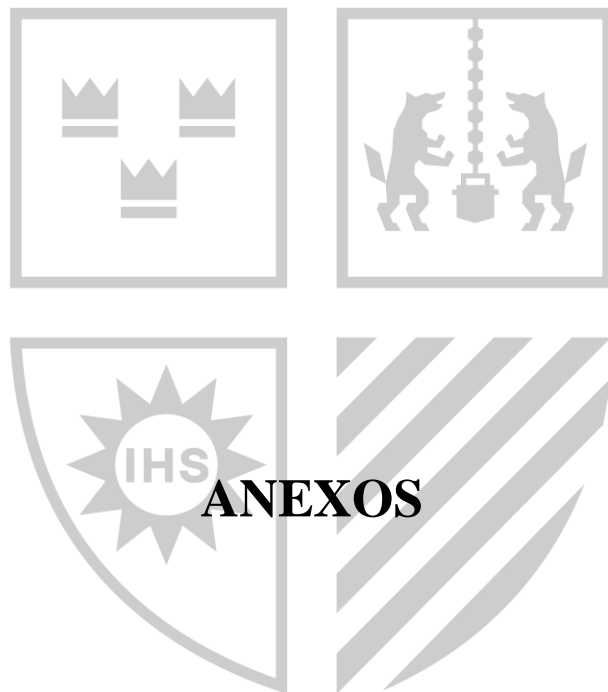
- Bernhardt, F. (2008). *Perspectivas y controversias sobre lectura, comprensión y escritura*. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/105/Perspectivas_y_controversias_sobre_lectura.pdf?sequence=1
- Buzan, T. (2002). *Cómo crear Mapas Mentales. El instrumento clave para desarrollar tus capacidades mentales que cambiará tu vida*. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/07/buzan-tony-como-crear-mapas-mentales1.pdf>
- Bravo, T. y Valenzuela, S. (2019). *5 Cuadernillo técnico de evaluación educativa. Desarrollo de instrumentos de evaluación: cuestionarios*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A355.pdf>
- Cassany, D., et al (2001). *Enseñanza de la Lengua*. Barcelona. Graó.
- Contreras, S. (2022). *Los organizadores gráficos para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/83573/Contreras_MSFSF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cruz, O. (2018). *La lúdica, una estrategia para la comprensión lectora*. (Tesis de grado). Universidad externado de Colombia. Recuperado de <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/67dae7bd-28d9-49b4-9b60-231d79fe64a1/content>
- Díaz, J. (2002). *Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica - propuesta didáctica en construcción*. Educere, 6(18),194-203. ISSN: 1316-4910. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601811>
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias*. Fundación Santillana, Lima Perú. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4158/Formaci%C3%B3n%20docente%20en%20el%20Per%C3%BA%20realidades%20y%20tendencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- ECE (2020). *Noticias: Minedu publica los resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/minedu-publica-los-resultados-de-las-evaluaciones-nacionales-de-logros-de-aprendizaje-2019/>
- ECE-Puno (2016). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2016 2.º grado de primaria 4.º grado de primaria 2.º grado de secundaria*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/DRE-Puno-2016-2.pdf>
- EDES (2020). *Evaluación del desempeño de especialistas en educación de Ugel y DRE 2020. Reporte de Evaluación en Cifras*. Recuperado de [https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11635440765Evaluaci%C3%B3n en cifras EDES 2020.pdf](https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11635440765Evaluaci%C3%B3n%20en%20cifras%20EDES%202020.pdf)
- Escobar, M. (2018). *Los organizadores gráficos. Una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora*. (Tesis de Maestría). Universidad Externado de Colombia, 2018. Recuperado de <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/72fdf7b7-3fd6-40fa-ab74-386d5dcaa625/content>
- Forero (2018). *Uso de estrategias para fortalecer la comprensión lectora*. Tesis de grado. Universidad Externado de Colombia. Recuperado de <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/16799c35-6819-4ca4-aad9-47b2646e0ee6/content>
- Galdames, V. (2009). *Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución*. Recuperado de <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/6552>
- Galdames, V. et al (2011). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*. Recuperado de <https://www.acem.org.gt/phocadownload/Ensenanza%20de%20la%20Lengua%20Indigena%20como%20Lengua%20Materna.pdf>
- Gallegos et al. (2008). *Elaboración de Mapas Mentales en Jóvenes y en Adultos*. Recuperado de [https://www.academia.edu/73264633/Elaboraci%C3%B3n de Mapas Mentales en J%C3%B3venes y en Adultos](https://www.academia.edu/73264633/Elaboraci%C3%B3n%20de%20Mapas%20Mentales%20en%20J%C3%B3venes%20y%20en%20Adultos)
- Hernández, R. et al (2017). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hernández, E. et al (2019). *Graphic organizers for the enhancement of efl reading comprehension*. [Artículo de Investigación]. pp. 1-10. Ecuador. Recuperado de <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/885/1237>
- López, P. (2004). *Población muestra y muestreo*. Comunidad social. Punto cero. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>

- Ministerio de Cultura (2023). *Registro nacional de lenguas indígenas u originarias del Perú*. Recuperado de https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Registro%20Nacional%20de%20Lenguas%20Indi%CC%81genas%20u%20Originarias%20%E2%80%93%20Tomos%20I%20%E2%80%93%20Lenguas%20Andinas_0.pdf
- Ministerio de Educación (2013). *La escuela intercultural bilingüe*. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20escuela%20Intercultural%20Bilingue.pdf>
- Ministerio de Educación (2013). *¿Cómo mejorar la Comprensión Lectora de nuestros estudiantes? ECE 2013*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/55-informe-para-el-docente-ece-comprension-lectora.pdf>
- Ministerio de Educación (2018). *La competencia lectora en el marco de PISA 2018*. Lima. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5908>
- Ministerio de Educación (2016). *Programa curricular de Educación Primaria*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ubr.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Cómo realizamos la caracterización sociolingüística y psicolingüística en la Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5855>
- Ministerio de Educación (2018). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5971>
- Moreno, J. (2019). Organizadores gráficos para el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de Acayó – Huaylas. *Revista Científica SEARCHING de Ciencias Humanas y Sociales*. Vol. 1, N° 1 2020. pp. 49-60. Recuperado de <https://revista.uct.edu.pe/index.php/searching/article/view/103/75>
- Munayco, A. (2018). Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 9(1),5-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449856234002>
- Muñoz, J., et al (2011). El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6),343-361. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734006>
- Neill, D. y Cortez, L. (2018). *Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica*. Editorial UTMACH. ISBN: 978-9942-24-093-4. ISBN: 978-9942-24-093-4. Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14232/1/Cap.4-Investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf>

- Ñaupas, H., et al (2018). *Metodologías de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de tesis (5.ª ed.)*. Recuperado de http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf
- Oñate, E. (2013). *Comprensión lectora: marco teórico y propuesta de intervención didáctica*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3198/TFG-B.231.pdf?sequence=1>
- Osorio, T. (2019). *[Metudukunata yachasiqoq allin educación intercultural bilingüe] Estrategias de enseñanza de los docentes de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/59494577-22eb-4fcc-aae0-18cceaf77b83/content>
- Pinzás, J. (2017). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/stein/wp-content/uploads/sites/734/2021/03/Leer-pensando-Pinz%C3%A1s-Per%C3%BA.pdf>
- Pacheco, E. y Peña, Ch. (2017). *Los organizadores gráficos como estrategia para el desarrollo del pensamiento*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca (Ecuador). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/27021/1/Trabajo%20de%20titulaci%C3%B3n.pdf>
- Pérez–Rosas, A. (2019). *Organizadores gráficos en el aprendizaje*. Recuperado de <https://idi.edu.pe/organizadores-graficos/>
- Revista digital para profesionales de la enseñanza (2012). *Las dificultades de la comprensión lectora*. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. ISSN 1989-4023. s/p. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9613.pdf>
- Rodríguez, C., et al (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Progreso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencia Sociales y Humanidades*, XV (2), pp. 133-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Sanchez, H. y Reyes, C. (2015). *Prueba de Comprensión Lectora para el nivel primario, NEP-SR, (FORMAS A Y B)*. Recuperado de <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/10008/n/comprension-lectora-1.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprensiolectora/estrategiasdelectura.pdf>
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la comprensión lectora*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>

- Solé, I. (1998). *Estrategia de lectura. 8ª ed. Barcelona. Graó.* [Libro semi-completo]. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Solé, I. (2000) *Estrategias de lectura*, Editorial Graó, Barcelona.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE (Instituto de ciencia de la Educación).
- Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/456/4341>
- Toscano, Z. (2016). *La utilización de organizadores gráficos y el aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Federico González Suárez del cantón Salcedo provincia de Cotopaxi.* (Tesis de Maestría) Universidad Técnica de Ambato. Ecuador Recuperado de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/23037/1/TESIS%20FINAL%20ZOUY%2020.pdf>
- Vásquez, C. (2020). *Los Organizadores gráficos para mejorar la Comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria, Cartavio 2019* (Tesis de doctorado). Trujillo, Perú. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/49749/V%c3%a1squez_UCY_SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Villalobos J. (2001). *Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura*. UNCP. Argentina. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Villalobos.pdf
- Villanueva, F. (2021). *Conectando y organizando mis ideas: revisión sistemática*. Centrosur. -e ISSN-2706 -6800. Recuperado de <https://centrosuragraria.com/index.php/revista/article/download/84/186>



ANEXO N°1: GUÍA DE ENTREVISTA AL DOCENTE

Aspectos previos

Objetivo de la entrevista:

Describir la noción de estrategias de comprensión lectora que tienen los estudiantes de 4to ciclo de la Institución Educativa Primaria 70480, Niño Jesús de Praga, Ayaviri, Melgar, Puno.

Tiempo: 1h

Instrucciones del entrevistador

- *Saludo preliminar*
- *Se le recuerda al entrevistado el objetivo y el propósito de la investigación*
- *Se le indica que su aporte es confidencial y anónimo*
- *Se comunica que será grabado*
- *Se registra el lugar, fecha y hora (inicio y final) de la entrevista*

Nombre del entrevistado:			
Centro educativo:		Grado en que se desenvuelve:	
Lugar de entrevista:		Fecha:	
Hora de inicio:		Hora de final:	

Estructura de la entrevista:

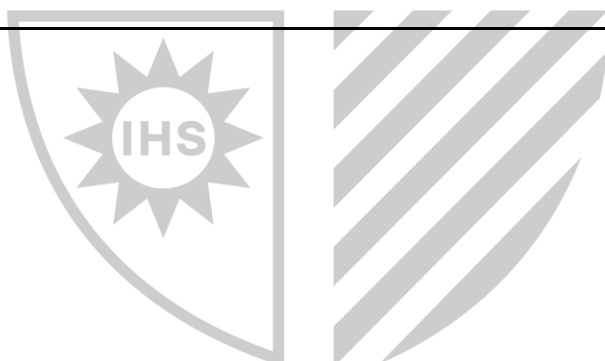
INICIO

Subcategorías	Preguntas	Tiempo
<p>Romper el hielo.</p> <p><i>Contextualizando</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo es su día siendo docente? ¿Hace mucho que enseña en este colegio? 2. ¿Qué grados suele enseñar? 3. ¿Cómo son los estudiantes que tiene a cargo? 4. ¿Hay proyectos de lectura y escritura en la escuela? 	15min

DESARROLLO

Categorías/indicadores	Preguntas	Tiempo
<p><i>Nociones sobre la comprensión lectora</i></p> <p><i>Tipos de textos utilizados en la comprensión lectora</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiende Ud. por leer? 2. ¿Cuál es el objetivo o misión que tendrá la lectura y por ende la <i>comprensión lectora</i>? 3. ¿Qué tipos de textos leen? 4. ¿Cuál de los niveles de comprensión lectora se busca desarrollar en este grado de primaria? ¿literal? ¿inferencial? ¿crítico? ¿O todos? ¿por qué? 5. ¿Podría darnos un ejemplo de un tema y área en que se busca este(os) fin(es)? 6. ¿Por qué los aborda en estos temas y áreas? 	15min
<p><i>Dificultades en la comprensión lectora</i></p> <p><i>Estrategias utilizadas en la comprensión lectora</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al abordar dichos temas ¿cuáles son las dificultades que frecuentemente o en gran parte encuentra con respecto a la comprensión de la lectura? 2. ¿Qué estrategias usa para que ellos comprendan mejor los textos? (Porque, como sabemos hay cognitivas, metacognitivas y motivacionales-de apoyo y todas son parte de un solo proceso) 3. ¿Podría señalar un ejemplo sobre cómo las utiliza? 	15min

	<p>4. ¿Qué modalidades de lectura aborda dependiendo de estos temas? Voz alta, relectura, silenciosa, en grupo, lectura rotada...</p> <p>5. ¿Cuáles han sido los resultados al trabajar con los estudiantes dicha(s) estrategia(s)?</p>	
<p><i>Nociones sobre los organizadores gráficos</i></p>	<p>1. Con relación al organizador gráfico, ¿cómo lo podría definir o es para usted un organizador gráfico?</p> <p>2. Podría explicar ¿cómo utiliza el organizador gráfico para que sus estudiantes comprendan las lecturas? (rol del estudiante, rol del docente, objetivo a alcanzar, elaboración individual, grupal)</p> <p>3. Para usted, ¿de qué depende utilizar uno u otro organizador gráfico para que los estudiantes comprendan un texto o tema? Es decir, los criterios para utilizar uno u otro (tipo de organizador y finalidad).</p>	<p>15min</p>



ANEXO N°2: FOCUS GROUP / GRUPO FOCAL

Objetivo: Saber cómo usan los organizadores gráficos como estrategia de aprendizaje para la comprensión lectora.

ANTES DE EMPEZAR:

- Se les explica qué es y para qué estamos haciendo un Focus Group: objetivo
- Se les menciona que no hay una respuesta correcta o incorrecta.
- Se empieza con la ronda de preguntas y se continúa hasta recoger las impresiones de todos.

Guion de grupo focal.

CATEGORÍAS	INDICADORES	TIEMPO
Uso de organizadores gráficos como estrategia de aprendizaje para la comprensión lectora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nociones sobre los organizadores gráficos 2. Momentos del uso del organizador gráfico como estrategia de aprendizaje para la comprensión lector 3. Agentes que intervienen en la construcción del organizador gráfico - 	1 hora

	PREGUNTAS
--	------------------

<p>Rompiendo el hielo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Les gusta leer? ¿Por qué? ● ¿Qué es lo que más les gusta leer? (Se menciona tipos de textos) ● Después de leer algo, ¿Se acuerdan de lo que leyeron? Por ejemplo, pasados 3, 5 días ¿se acuerdan? ¿Qué hacen cuando no comprenden un texto?
<p>PREVIO</p>	<p>(*)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Saben cómo es un OG? ¿Quién de ustedes los conoce? ● ¿Cuál de estos serán OG? ● O ¿Con qué nombre los conocen?
<p><i>Nociones sobre los organizadores gráficos</i></p> <p><i>Momentos del uso del OG como estrategia de aprendizaje para la comprensión lectora</i></p> <p><i>Agentes que intervienen en la construcción del organizador gráfico</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo es un OG? ¿Qué partes tendrá? ● En clase, ¿cuál de estos OG usan? ¿para qué los usan? ● ¿Tienen su propia forma de hacerlo? ¿Su propia estrategia?
	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿En qué cursos los utilizan? ¿Para qué usan los organizadores gráficos? ¿De qué temas o textos son sus OG? ● ¿Qué comprenden cuando las utilizan? ● ¿Cómo es su propia forma de hacer un OG?
	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿A quién recurren para hacer su OG? ¿Cómo les ayuda el profesor? ¿Qué hace él? ● ¿Ustedes lo elaboran o les facilita un modelo? ¿Alguien que me explique cómo hace su profesor el OG? ● ¿A ustedes les ha ayudado esa forma de hacerlo? ¿Cómo?

ANEXO N°3: ENCUESTA PARA LOS ESTUDIANTES

Objetivo: Indagar sobre el proceso del aprendizaje de la comprensión lectora, qué dificultades encuentran y qué estrategias utilizan.

Instrucciones:

- Mencionar el objetivo
- Comunicar que si surgen dudas tengan la libertad de mencionarlas
- Indicar el tiempo que tienen para responder la encuesta
- Indicar la forma de llenado

Tiempo: 35min

Cuestionario para estudiantes con preguntas abiertas y cerradas

Mi nombre: _____

Grado _____ Edad: _____ Fecha de nacimiento: _____

¿He repetido? (____) ¿Soy nuevo Ingreso? (____) ¿Tienes hermanos en la escuela? (____)

Número de hermanos: (____) Fecha: _____

Contesta cada pregunta 😊:

1. ¿Te gusta cómo realiza las lecturas tu profesor? Sí (____) No (____)

2. ¿Por qué? _____

3. ¿Cómo te das cuenta cuando no entiendes una lectura?

4. ¿Cómo llevan a cabo la lectura en clase en el antes/durante y después?

ANTES: _____

DURANTE: _____

DESPUÉS: _____

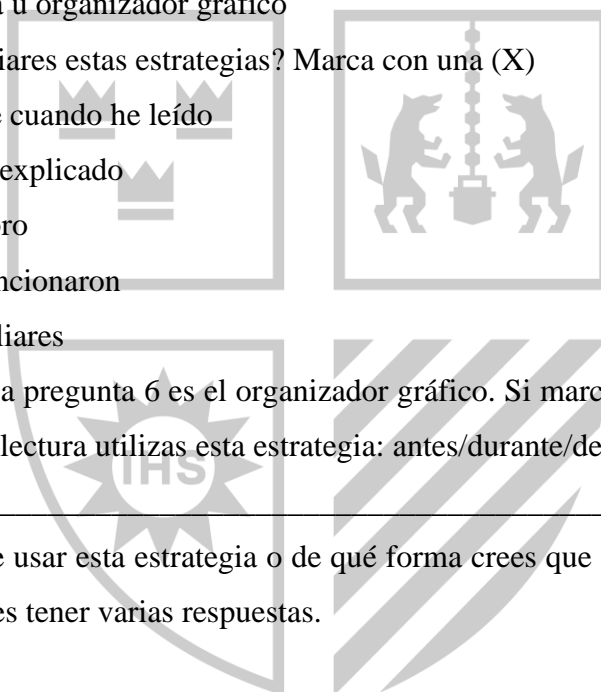
5. ¿En cuál de estos momentos tienes más dificultades?

6. Selecciona con una (X) las alternativas que consideres que son estrategias y si se te hacen familiares:

- Observamos las ilustraciones y títulos
- Hacemos predicciones sobre de qué tratará el texto
- Leemos sin ver el título ni los dibujos
- Nos hacemos preguntas al inicio
- Hacemos un resumen
- Extraemos la idea principal y las secundarias
- Hacemos un esquema u organizador gráfico

7. ¿Por qué se te hacen familiares estas estrategias? Marca con una (X)

- Las he usado en clase cuando he leído
- El profesor nos lo ha explicado
- Los he visto en un libro
- Mis padres me lo mencionaron
- No se me hacen familiares



8. Una de las estrategias de la pregunta 6 es el organizador gráfico. Si marcaste una X sobre ella, señala en qué situaciones de lectura utilizas esta estrategia: antes/durante/después ¿por qué?

9. ¿Cuánto crees que te sirve usar esta estrategia o de qué forma crees que te servirá? Marca con una (X). Recuerda que puedes tener varias respuestas.

- Para la Universidad
- Para la vida
- Para comprender siempre un texto
- Para que me guste leer siempre
- Para enseñar a otros
- Otras razones: _____

ANEXO N°4: FICHA

FICHA PARA RECOGER INFORMACIÓN SOBRE LA CARACTERIZACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

INDICACIONES:

- Lee atenta (o)
- Marca con **(X) rojo** si tu respuesta es muy segura
- Marca con **(X) azul** si tu respuesta NO es tan segura
- Debajo de la respuesta “*Otras alternativas*”, escribe tus otras opciones en guiones

¿Qué lengua hablamos en la comunidad ?	M A R C A	¿Quiénes las hablamos? <i>(Específica)</i>	M A R C A	¿Dónde y cuándo las hablamos?	M A R C A	¿Queremos que se siga hablando?, ¿por qué?	M A R C A	¿Qué haríamos para que se siga hablando o la lengua (...)?	M A R C A	¿Qué familias o personas dominan más las lenguas? <i>(Coloca apellidos si puedes)</i>	M A R C A
Quechua		Yo		En la sala		No, porque no conozco sobre la lengua		Hablarlo		Mis vecinos	
Aimara		Mis abuelos		En el comedor		No, porque no sé si es importante		Preguntarle a mis abuelos		Mis familiares	
Castellano		Mis padres		En la cocina		No, porque no sé qué decir		Ir a la academia a practicar		Mis abuelos	

Otras alternativas	Mis hermanos	En mi casa	Otras alternativas	Mirar libros	Mi comunidad
¿Lenguas extranjeras?	Mis amigos	En mi comunidad	Sí, porque es importante promover la lengua	Contar cuentos	Nadie
	Mis vecinos	En el campo	Sí, porque la lengua es una identidad	Escuchar cuentos	Algunos de mis amigos
	Otras alternativas	En mi escuela	Sí, porque es parte de nosotros	Escribir cuentos	Mis profesores
		Otras alternativas	Otras alternativas	Otras alternativas	Algunos de mis profesores
					Otras alternativas

ADICIONAL

¿Han tenido oportunidad de contar, escuchar, escribir o mirar cuentos en quechua u otras lenguas? ¿O quizá actuaciones ... ¿Cómo ha sido eso y dónde? ¿Tal vez no solo en la escuela?

Nota: Adaptado de la Ficha en Drive de la IESP – JEC Juan Velasco Alvarado, Record Progreso.

Recuperado en

<https://drive.google.com/file/d/1xFq3YWNfGtBOFEXvtSaVBTIC4zWqwx5J/view>