

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES BILINGÜES QUECHUAS DE SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA DE LA IE MOROCHUCOS, PAMPA CANGALLO - 2019

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN
EDUCACIÓN

AUTORA

Mtra. Marisol Palomino Palomino

ASESOR

Dr. Ranulfo Caveró Carrasco

AYACUCHO - PERÚ

2023

Enseñanza de la lectura en estudiantes bilingües quechuas de segundo
año de secundaria de la I.E. Los Morochucos, Pampa Cangallo-2019

Con mucho amor a Lied y Omar, por enseñarme la verdad de los sueños impercederos.

RECONOCIMIENTO

A mis padres Astria y Agapito, por educarme y enseñarme el valor del servicio a la sociedad.

A los niños de las comunidades que alguna vez lloraron, bajaron la mirada o callaron por no saber leer.

A los maestros de posgrado, quienes motivaron mis deseos de seguir aprendiendo para generar un desarrollo sociocultural de nuestro país y, especialmente, de nuestra región.

A los estudiantes morochuquinos, quienes develaron sus experiencias de lectura, y narraron en confianza cómo les enseñaron a leer.

A mi colaborador incondicional Arturo, porque sus conocimientos me inspiraron a seguir firme y segura en el fascinante mundo de la investigación.

Finalmente, a mi asesor Dr. Juan Ranulfo Cavero Carrasco, por su constante dedicación, vasto conocimiento y prolíficas experiencias en la investigación, pilares que sostienen y me ayudaron a culminar satisfactoriamente el presente trabajo.

CONTENIDO

RECONOCIMIENTO	4
RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
REVISIÓN DE LA LITERATURA	12
1.1 Antecedentes	12
1.1 Marco teórico referencial	18
1.1.1 Bases filosóficas y perspectivas epistemológicas	18
1.1.3 Bases teóricas	24
1.1.4 Ideas básicas para la comprensión de la EIB	26
Bases legales de la educación en Perú	26
Experiencias de la enseñanza de la lectura en otros espacios bilingües.....	30
El bilingüismo	31
1.1.5 La enseñanza de la lectura en contextos bilingües según el Ministerio de Educación	32
Formación de docentes de Educación Intercultural Bilingüe.....	32
Perfil del maestro intercultural bilingüe.....	34
Organización y planificación en una escuela EIB.....	34
Escenarios lingüísticos y su tratamiento en la escuela intercultural bilingüe.....	35
1.1.6 La lectura interactiva como propuesta del Ministerio de Educación	37
Comprensión de lectura	37
Estrategias interactivas para la comprensión de textos	41
Organización del área de Comunicación, según el Currículo Nacional.....	42
Otros aspectos que se tendrán en cuenta para la enseñanza de la lectura	43
METODOLOGÍA	57
2.1 Descripción del contexto	57
2.2 Diseño de investigación	59
2.3 Unidad de información	61
2.4 Trabajo de campo	61
2.5 Técnicas e instrumentos	62
ANÁLISIS Y RESULTADOS	68
3.1 Objetivos que los profesores del Área de Comunicación se proponen al enseñar la lectura a los estudiantes bilingües	69
3.2 Contenidos curriculares que consideran los profesores del Área de Comunicación al momento de enseñar la lectura a los estudiantes bilingües	78

3.4 Ética social de los profesores del Área de Comunicación que enseñan a estudiantes bilingües	100
Discusión	111
Conclusiones	131
Recomendaciones	133
Referencias bibliográficas	134
ANEXOS.....	139
Anexo 1: Matriz de Consistencia	140
Anexo 2: Instrumentos de recopilación de datos: Cuadernos de Campo	141
Anexo 3: Instrumentos de recopilación de datos - Entrevista.....	151
Anexo 4: Instrumentos de recopilación de datos - Grupo Focal.....	153
Anexo 5: Lectura del Cuaderno de Trabajo	155
Anexo 6: Propuesta pedagógica - Leyendo mi identidad cultural	158
Anexo 7: Triangulación de datos	170

RESUMEN

El trabajo se centra en la práctica pedagógica de cuatro profesores del Área de Comunicación para conocer detalladamente cómo enseñan la lectura a los estudiantes bilingües quechuas del segundo año de secundaria en la I.E. Los Morochucos de Pampa Cangallo - 2019. Para esta deconstrucción cultural se ha seleccionado el diseño cualitativo con enfoque sociocrítico y algunos fundamentos de la fenomenología. Los datos se han interpretado desde el análisis crítico del discurso, los mismos que tienen validez científica. Sobre la base de una perspectiva sociocultural de la literacidad, que asume a la lectura como práctica social, hemos concluido que el currículo por competencias propuesto por el Ministerio de Educación no promueve el pensamiento crítico en el maestro para que plantee objetivos de lectura, procesos didácticos, sistema de evaluación, contenidos curriculares que ayuden a resolver los problemas en torno a la alfabetización incompleta y la deficiente comprensión de lectura que existe en los estudiantes bilingües quechuas del segundo año de secundaria de la I.E. Los Morochucos. Esta práctica pedagógica viene desvirtuándose por la tecnocracia, pues se ha reducido la actividad de leer al conocimiento de habilidades técnicas. Entonces, el estudio se ha considerado de suma importancia, porque planteamos una propuesta pedagógica de enseñanza de la lectura, entendida como una construcción histórico-cultural.

Palabras claves: enseñanza de la lectura, bilingüismo, analfabetismo y tecnocracia.

ABSTRACT

The present investigation ethnography the pedagogical practice of four professors in the area of Communication to know exhaustively how they teach reading to bilingual Quechua students in the second year of secondary school at IE Los Morochucos in Pampa Cangallo - 2019.

For this cultural reconstruction, the qualitative design with a socio-critical approach is selected with some fundamentals of phenomenology, the data is interpreted from the critical analysis of the discourse, the same ones that have scientific validity.

Based on a sociocultural perspective of literacy, which assumes reading as a social practice, we conclude that the competency-based curriculum proposed by the Ministry of Education does not promote critical thinking in the teacher to set reading objectives, didactic processes, evaluation system, curricular contents that help solve the problems around incomplete literacy and deficient reading comprehension that exist in Quechua bilingual students in the second year of secondary school at IE Los Morochucos. This pedagogical practice has been distorted by technocracy, since the activity of reading has been reduced to the knowledge of technical skills.

This research is extremely important, because it raises a pedagogical proposal for teaching reading, understood as a historical-cultural construction.

Keywords: teaching reading, bilingualism, illiteracy and technocracy.

INTRODUCCIÓN

Las deficiencias del sistema educativo se manifiestan más en los estudiantes hablantes de las lenguas nativas. Según el Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (Resolución Ministerial N. ° 629-2016) se sabe que el atraso escolar de los alumnos secundarios de las zonas rurales es el 28.9 %. Además, de acuerdo al Ministerio de Educación (2016), el 73 % de estudiantes bilingües no participan en un programa bilingüe. Asimismo, las normas no especifican cómo proceder con los educandos que no aprendieron a leer oportunamente.

Los primeros profesores fueron descendientes de una clase privilegiada, quienes cimentaron las relaciones de poder a favor de la clase dominante. Con el tiempo, esa situación fue modificándose y, cuando la escuela pública se extendió y las plazas docentes fueron ocupados con profesores provenientes de los estratos sociales empobrecidos, estos no fueron capaces de educar para descolonizar, por el contrario, reforzaron aún más la hegemonía de la élite.

El Estado, a través de los gobiernos de turno, se encargaron de mantener una situación precaria para el profesor, tanto en el aspecto económico como en su formación académica. En la actualidad, para que el maestro pueda cubrir la canasta familiar básica, comparando con el sueldo de 1965, debería percibir una remuneración aproximada de 5,547.00 soles.

En la actualidad, las políticas educativas focalizan su accionar en una evaluación sancionadora a los profesores de Educación Básica. Las medidas sobre la evaluación docente, señaladas por Galdo (2012), se inspiran en una noción de la calidad educativa utilitarista que muestra lo eficiente como un principio irrenunciable; lo tecnocrático, como su estrategia más adecuada y, la medición, la mejor vía para demostrar el nivel de calidad alcanzado.

En la I.E. Los Morochucos se ha observado una relación de poder que pone en desventaja a los estudiantes y profesores. Por ejemplo, no se cuenta con un PEI en el que se haya priorizado el problema de la lectura y, mucho menos, estrategias para solucionarlo; tampoco existe un Diseño Curricular de Nivelación orientado a los estudiantes bilingües con dificultades en la lectura comprensiva.

Es importante considerar la transformación que ha sufrido la práctica pedagógica a partir de la aplicación de una evaluación censal impuesta por el Ministerio de Educación. Sumado a esta acción, las capacitaciones por parte del Ministerio de Educación y las UGEL, las cuales mecanizan y automatizan el quehacer pedagógico.

La mencionada realidad genera un profesor carente de sentido ético y social. A pesar de existir una gran cantidad de niños que provienen de comunidades quechua hablantes no se diseña una planificación pedagógica centrada en un contexto sociocultural específico. La propuesta pedagógica no es diseñada por las instituciones educativas con Jornada Escolar Completa, estas poseen una plataforma en la que se encuentran las sesiones que el maestro debe desarrollar y, cada año, se dota con cuadernos de trabajo a las instituciones educativas, condicionando la práctica pedagógica a una enseñanza de habilidades técnicas.

Por esta razón, es necesario e impostergable formular las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son los objetivos que los profesores del Área de comunicación se proponen al enseñar la lectura a los estudiantes bilingües quechuas del segundo año de secundaria de la I.E. Los Morochucos de Pampa Cangallo-2019?, ¿qué contenidos curriculares consideran los profesores del área de Comunicación para enseñar la lectura a los estudiantes bilingües quechuas del segundo año de secundaria de la I.E. Los Morochucos de Pampa Cangallo-2019?, ¿cómo es el proceso didáctico y cuáles son los logros de aprendizaje obtenidos por los profesores del Área de Comunicación al enseñar lectura a los estudiantes bilingües quechuas del segundo año de secundaria de la I.E. Los Morochucos de Pampa Cangallo-2019?

Este estudio está orientado a compulsar cómo los profesores del Área de Comunicación enseñan la lectura a los estudiantes bilingües del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Los Morochucos. Este propósito pretende delimitar los diferentes aspectos en cuanto a la enseñanza de la lectura, entre ellos: cómo se materializa este proceso, desde la concepción de la lectura hasta los procesos didácticos del maestro; qué niveles de comprensión desarrollan y qué estrategias de lectura emplean. Asimismo, precisar cómo los maestros materializan el currículo oficial en el aula y cómo este se compenetra con sus concepciones particulares sobre planificación. Finalmente, el estudio brinda información sobre cómo los profesores emplean los materiales de lectura proporcionados por el Ministerio de Educación.

Para el análisis de los aspectos mencionados se ha empleado el enfoque cualitativo, con alcance descriptivo e interpretativo y diseño etnográfico, pues es necesario enmarcar la lectura dentro de un proceso cultural para una comprensión integral. Para este propósito, se ha realizado un trabajo de campo, luego se sistematizaron los cuadernos de campo, entrevistas y resultados de los grupos focales; el proceso continuó con la categorización, esquematización, teorización y triangulación de los resultados para, finalmente, arribar a las conclusiones y proponer las recomendaciones.

El trabajo consta de cuatro capítulos. En el primero se encuentran los antecedentes y el marco teórico referencial; los antecedentes son internacionales y nacionales de investigaciones que plantean una temática similar; luego, sucintamente, la revisión histórica de los programas de EBI en Perú; finalizando con la descripción de cómo es la enseñanza de la lectura para el enfoque propuesto por el Ministerio de Educación y la propuesta de dos profesores ayacuchanos.

El segundo contiene la metodología de la investigación, precisando que el enfoque fue cualitativo, el diseño etnográfico y el alcance descriptivo e interpretativo. La secuencia metodológica ha garantizado el conocimiento del contexto y de los actos humanos para su adecuada comprensión, las regularidades explicaron cómo se desarrolla la enseñanza de la lectura en ese contexto bilingüe.

El tercer capítulo precisa sobre el análisis de los datos y los resultados de la investigación. Para el análisis de los datos se ha realizado una transcripción detallada de los audios y vídeos registrados. En este proceso se contrastaron los hechos pedagógicos con las notas de campo, los cuadernos de comprensión y los cuadernos de anotaciones de los estudiantes. Estos datos fueron categorizados y, en este proceso, han emergido nuevas categorías y subcategorías, las mismas que complementaron a las preexistentes; estas categorías y subcategorías fueron: organización racional del medio, mediadores de lectura, educación bancaria, ética social del profesor, alienación del profesor, lectura interactiva y lectura del mundo. Estas categorías emergentes y las preexistentes fueron descritas, reducidas y esquematizadas, teorizadas y contrastadas mediante una triangulación para hallar las conclusiones del trabajo. Para el análisis del discurso se seleccionaron secuencias dialogales que denotaron la práctica social, partiéndose de la semántica para el entendimiento de los aspectos socioculturales del contexto.

Finalmente, en el cuarto capítulo se discuten los resultados. Para este procedimiento se consideraron como base las conclusiones por categoría, las mismas que constantemente se contrastaron con los objetivos propuestos en la presente investigación, los antecedentes y la teoría. En este proceso, para una mayor objetividad, se colocaron los registros de los cuadernos de campo, grupos focales y entrevistas. La investigación, además, incluye una propuesta metodológica, sustentada desde una perspectiva de la Pedagogía Crítica.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LA LITERATURA

1.1 Antecedentes

Pari (2002) presentó una tesis sobre *La enseñanza de la lectura y la escritura en quechua en la Unidad Central del Núcleo de Rodeo, Cochabamba* (Bolivia). La investigación describió el proceso de implementación de la Reforma Educativa en el Área de Lenguaje y Comunicación, identificando y caracterizando las estrategias didácticas, la organización pedagógica y el uso de materiales educativos. El enfoque de la investigación fue cualitativo, el alcance descriptivo y el diseño etnográfico; se enmarcó en la sociolingüística interaccional. Las conclusiones de esta investigación fueron las siguientes: los profesores manejan la lengua quechua, tanto en su forma oral como escrita, aunque no en la medida de sus necesidades, pues no tienen el registro pedagógico, estos elementos son importantes de considerar al momento de asignar docentes en unidades educativas bilingües; el uso de la lengua quechua en las aulas es uno de los puntos importantes para el cambio pedagógico, pero además debe evidenciar un cambio en la forma de enseñanza; en cuanto al aula, como ambiente propicio de aprendizaje, no se promueve un trabajo participativo ni constructivo, los grupos de aprendizaje reciben las mismas indicaciones sin ninguna diferenciación; los rincones de aprendizaje son solo espacios en los que se encuentran estantes para colocar módulos; en relación a la

enseñanza de la lectura y la escritura, aún se sigue utilizando el sistema CAPIB; mediante este sistema se enseña a leer y escribir por partes, se inicia con la enseñanza de las vocales y luego con las consonantes simples y así sucesivamente, mientras que la enseñanza propuesta por la Reforma Educativa parte de situaciones concretas de uso de la lengua; de la misma manera, no hay un desarrollo de las competencias; en cuanto a la organización de la estructura de la clase, este no está organizado en función de propósitos pedagógicos ni existen situaciones didácticas articuladas; en relación a las estrategias, estas son de enseñanza tradicional, el método no es definido, existiendo un predominio del método ecléctico; en cuanto a los materiales para la enseñanza de la lectura no son utilizados, estos se han desarrollado teniendo en cuenta las lenguas que dominan los estudiantes, los profesores todavía utilizan el material denominado Muju .

Esta investigación ha finalizado con la presentación de un conjunto de recomendaciones: “debe realizarse un seguimiento a la implementación de la propuesta, es necesario que quienes se ocupen de enseñar a leer y escribir sepan hablar la lengua materna de los estudiantes; es menester capacitar a los maestros para que se apropien de la nueva propuesta pedagógica; es imprescindible letrar el aula, se debe proveer al maestro materiales sencillos; es necesario que los maestros conozcan estrategias para adecuar y diversificar los materiales a las distintas cosmovisiones de Bolivia y es necesario generar un sistema de intercambio de experiencias entre profesores”.

En este trabajo, las recomendaciones fueron consideradas como posibles propuestas para la superación de problemas educativos. Los alcances de la investigación respondieron al objetivo planteado; es decir, queda descrito en el trabajo la implementación de la Reforma Educativa. En comparación con los alcances de la investigación sobre la enseñanza de los profesores de la I.E. Los Morochucos, las recomendaciones y las propuestas no estuvieron integradas, por el contrario, fueron dos aspectos, que si bien tienen relación estuvieron diferenciados. Otra distinción de esta investigación fue que no solamente describe, sino que ha

explicado, interpretado y analizado los procesos de enseñanza de la lectura de los maestros; por ese proceso fue que las conclusiones planteadas poseyeran un nivel de análisis más profundo y la propuesta tuvo una mayor consistencia.

Ayora (2011) sustentó una tesis sobre *Prácticas de crianza Purhépecha con el objetivo de establecer una base para la deconstrucción y reconstrucción de una propuesta intercultural de promoción de la lectura para la niñez temprana en el estado de Michoacán, México*. El enfoque de la investigación fue cualitativo, el alcance descriptivo, explicativo y el diseño etnográfico. Las conclusiones a las que arribaron en este trabajo fueron las siguientes: “las actividades de las mujeres están reducidas a lo privado, lo público sigue siendo un espacio exclusivo para los varones; al haberse naturalizado esta desigualdad de géneros, la mujer cumple únicamente funciones domésticas como la crianza de los hijos; este hecho identifica a la mujer como la principal actora social en el proceso de deconstrucción y reconstrucción de la promoción de la lectura en la edad temprana. De ahí se partió para empoderar a la mujer en la práctica e incorporación de la promoción de lectura trasladándola a la esfera pública en base a esta actividad. Con respecto a la familia y su relación con la práctica de la lectura, se determina que la familia no tiene libros ni existe el hábito de lectura”.

Esta investigación se propuso esclarecer cómo los procesos de crianza en la comunidad Purhépecha permitió reconstruir una matriz intercultural para promover la lectura. Para el logro de este objetivo se valió del análisis de categorías analíticas de diferente nivel de abstracción; esta investigación se centró más en la comunidad que en la escuela.

Existieron algunas diferencias entre la investigación de Ayora y la presente investigación; mientras que Ayora estudió a la comunidad y luego buscó añadirles estos resultados a situaciones pedagógicas en la escuela; en cambio, este estudio analizó la enseñanza de la lectura desde lo acontecido en la escuela y solamente tuvo como referente a la comunidad. Ayora buscó validar una propuesta de lectura desde el ámbito comunitario, mientras que

esta investigación construyó una propuesta a partir de los datos explicados e interpretados en la institución educativa.

Melgarejo, Gaitán, Cabarte y Sánchez (2017) investigaron sobre *Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura del castellano como segunda lengua en instituciones educativas del medio río Guaviare, Colombia*. El enfoque de la investigación fue cualitativo, privilegiando la indagación documental, la entrevista semiestructurada y la observación directa. Las conclusiones del trabajo son las siguientes: “la aplicación de las políticas educativas no refleja en su práctica la diversidad lingüística de los grupos culturales; la investigación evidencia la necesidad de implementar el bilingüismo tanto en los estudiantes como en los docentes; para ejercitar la lectoescritura, el docente tiene que aplicar la visualización de imágenes y carteles para integrar palabras de la lengua nativa y del castellano en la lectura y el dictado”.

Los autores han propuesto la necesidad de implementar políticas educativas que reflejen la diversidad lingüística evidenciada en el conocimiento de las lenguas nativas y la segunda lengua tanto en los estudiantes como en los profesores; además, mencionaron la importancia de la aplicación de un método basado en la visualización de imágenes. En la propuesta pedagógica de esta investigación, centrada en la enseñanza de cuatro profesores del Área de comunicación, quedó evidenciada la necesidad de contar con maestros que tengan un dominio de la lengua materna de los estudiantes para poder completar su alfabetización y decodificación. Asimismo, se afirmó que las políticas educativas interculturales implementadas hasta el momento no han paliado ni solucionado el problema de la baja calidad educativa en los ámbitos rurales del país.

Zavala (2012) realizó estudios sobre *Los dilemas ideológicos en torno a la educación bilingüe, específicamente sobre el caso de la lectura en quechua en Pumamarca y Tikapampa, Cuzco*. El enfoque de la investigación fue cualitativo, el alcance descriptivo, explicativo y el

diseño etnográfico, enmarcado en la sociolingüística interaccional. Las conclusiones del trabajo fueron las siguientes: “el aprendizaje de la lectura conlleva a la construcción de una identidad; la forma cómo interactúan los estudiantes con los textos los ubica socialmente, este posicionamiento lo construye la institución educativa y el maestro; las prácticas son, en un primer caso de medición de la lectura y en el segundo caso, de desarrollo del pensamiento crítico articulado a los saberes previos; debe existir una articulación entre prácticas letradas y eventos; es importante entender el proceso de lectura desde la literacidad empoderada en contextos bilingües quechuas”.

El artículo científico no finalizó en una propuesta pedagógica, sino las conclusiones a las que arriba coincidieron en algunos casos con la investigación de la enseñanza de los profesores de la IE Los Morochucos, específicamente en lo concerniente a la ideologización que conllevó a una determinada forma de enseñar y sus implicancias en el estudiante y en el profesor; por estas razones, la propuesta pedagógica de la presente investigación denotó bases filosóficas y pedagógicas que sustentaron el desarrollo de actividades de lectura, todas ellas con relación a las necesidades de los estudiantes.

Peschiera (2010) presentó un análisis sobre *La interpretación de los diferentes actores en Lima y la Amazonía en torno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas*. El enfoque de la investigación fue cualitativo, privilegió la indagación documental y la entrevista semiestructurada a profundidad. La primera conclusión está referida a la existencia de dos discursos: el primero, el discurso oficial y hegemónico de los funcionarios del MED y los documentos oficiales de políticas interculturales del Estado. Desde un enfoque intercultural funcional, no es crítico, porque sirvió para aceptar y legitimar a la cultura oficial en las poblaciones indígenas, ocultando la injusticia cultural, las desigualdades económicas y las relaciones de poder sin poner de manifiesto el cuestionamiento al sistema vigente y su consecuente reproducción, invisibilizando los conflictos culturales. El segundo discurso, no

hegemónico protagonizado por algunos funcionarios intermedios y principalmente docentes, ha constituido un pronunciamento culturalmente preservador de la interculturalidad, teniendo una visión desde el folklore, sin considerar la dinámica cultural y, por tanto, no siendo crítico con la realidad y las relaciones de poder: invisibilizó los conflictos culturales. La segunda conclusión está referida a la educación bilingüe, esta prioriza lo bilingüe sobre lo intercultural con el objetivo de preservar la lengua materna para aprender el castellano, este hecho contribuye a la castellanización y homogeneización cultural dejando de lado la importancia de las lenguas como medio de prestigio y aprendizaje cultural.

La autora propuso incorporar competencias interculturales desde el enfoque de la interculturalidad crítica, que visibilice el conflicto cultural en el país; además, que no se reduzcan la cultura a una visión exclusivamente folklórica y que la interculturalidad se aplique no solo a las poblaciones indígenas sino también a las poblaciones urbanas castellanizadas. En la propuesta pedagógica de esta investigación ha negado el interculturalismo funcional que ha sumido a los niños bilingües quechuas en el analfabetismo.

Medina y Aparicio (2014) sustentaron un trabajo sobre *El procesamiento lector en niños bilingües avanzados quechua/castellano y monolingües castellano*. Esta investigación la ejecutaron en las provincias de Huamanga y Vilcashuamán. El enfoque de investigación fue cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional con diseño transaccional y de observación. Las conclusiones a las que arribaron fueron las siguientes: “no se hallaron diferencias entre el procesamiento lector entre bilingües avanzados y monolingües, se hallaron diferencias entre el grupo de estudiantes bilingües avanzados y monolingües con relación a la velocidad de lectura”.

En las recomendaciones sugieren una investigación con bilingües incipientes, porque ellos se encuentran en el nivel previo al inicio. Esta sugerencia coincidió con una de las conclusiones de la presente investigación, que trata de demostrar que los bilingües incipientes

serían quienes se encuentran en desventaja, porque entre los bilingües avanzados y los bilingües incipientes existen diferencias significativas en cuanto a la fluidez de la lectura. Por esta razón, en la propuesta pedagógica, se ha considerado la necesidad de realizar una caracterización psicolingüística con una visión sociolingüística y etnolingüística de la realidad; además, se ha planteado el Método Dolorier para la enseñanza de la lectura, de modo que se pudiese completar la alfabetización de los estudiantes bilingües incipientes.

1.1 Marco teórico referencial

1.1.1 Bases filosóficas y perspectivas epistemológicas

El término positivismo fue acuñado por Augusto Comte, en el siglo XIX, “para designar el conocimiento científico, punto culminante del saber humano, tercera y última etapa de desarrollo del conocimiento humano alcanzada tras el periodo “teológico” y “metafísico” (Paz, 2003). Posteriormente, Rudolf Carnap, Car G. Hempel, Han Reichenbach y otros conformaron un nuevo movimiento denominado indistintamente como “positivismo lógico”, “neopositivismo” o “empirismo lógico”.

Algunas características del positivismo, acudiendo a una generalización, defiende que solo es posible conocer aquellos fenómenos que percibimos a través de los sentidos y se manifiestan en la experiencia (primacía del objeto sobre el sujeto como determinante del conocimiento) y reduce todo enunciado científico al lenguaje fisicalista (de la física) y la construcción de un lenguaje lógico-formal que exprese adecuadamente la estructura de la realidad. Según Paz (2003) se deduce una serie de premisas epistemológicas como el monismo metodológico, explicación causal, objetividad e independencia sujeto-objeto, neutralidad axiológica, universalidad de la teoría, entre otros. Postulados que han merecido críticas entre las que destaca la realizada por Habermas, después de la segunda mitad del siglo XX.

Existe un peligro al reduccionismo si se aplica este paradigma al ámbito educativo. En

palabras de Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) aunque este paradigma posee cierto rigor metodológico se sacrifica el estudio de otras dimensiones sustantivas del hecho educativo tales como: la subjetividad humana, aspectos socioculturales y fenómenos políticos e ideológicos. Por todas estas razones se cuestiona las limitaciones para mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica educativa.

Asimismo, el pospositivismo cuestiona la causalidad lineal, pues las sustancias no son fijas, las partículas no son estáticas, pues existen los procesos. El pospositivismo incluye la cuarta dimensión en su análisis: la temporalidad. Para Martínez (2007), la orientación pospositivista rescata al sujeto, la mente construye la percepción o el objeto conocido, lo que se percibe y su significado dependerán de nuestra formación previa. Filósofos, como Kant, establecieron que la actividad de la mente humana participa de lo que ella conoce y, lo que se conoce, se origina en base a la reflexión, a una idea; fundamentalmente, el progreso social que incluya a las instituciones correspondientes con un mejor estado de la humanidad, de acuerdo a la idea de humanidad que se posee y de su complejo desenvolvimiento en la sociedad.

En consecuencia, la idea de progreso vincula la práctica pedagógica entre el profesor y el estudiante, cuya finalidad sea el perfeccionamiento humano; no se educa al niño en lo que él es sino en lo que puede llegar a ser; distinguiéndose la particularidad de cada individuo en el proceso de aprendizaje, como también la superación de la formación mecánica, instructiva por una formación integradora que comprende el desarrollo cognitivo y moral que tiene por finalidad formar un hombre libre, basado en el bien común sobre el bien individual.

Martínez (2007) opina que la diferencia fundamental, entre el positivismo y el pospositivismo, se ubica en la gnoseología o teoría del conocimiento. Para el positivismo, el objeto es el reflejo de las cosas reales; para el pospositivismo, es el resultado de una interacción, de una dialéctica, un diálogo entre el sujeto y el objeto. Interacción de factores biológicos, psicológicos y culturales.

Frente al Positivismo, el interpretativismo es una distinta perspectiva teórica en la investigación socioeducativa, destacando como corrientes fundamentales la hermenéutica y la fenomenología. Para Paz (2003), esta última, es quizá la corriente filosófica que más influjo ha tenido en el pensamiento del siglo XX. Esta emergió a finales del siglo anterior y principios del siglo XX, teniendo como precursor a Franz Brentano, Edmund Husserl, Martín Heidegger y Gadamer.

Para Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), la investigación fenomenológica se caracteriza por la “primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento; el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial, y el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción”.

La fenomenología se opone a la idea positivista de que existe una realidad hecha fuera de nosotros y, más bien, acepta la importancia del sujeto y de sus experiencias en la construcción del objeto de estudio. El paradigma interpretativo, por ende, la fenomenología, se constituye como una alternativa a la visión de la perspectiva positivista. Para Arnal, Del Rincón, et al (1992), la fenomenología enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde las personas implicadas en el proceso educativo y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Paz (1993) manifiesta que se pueden distinguir dos corrientes o enfoques fundamentales dentro en la fenomenología: la tradición husserliana o fenomenología eidética, que se centra en la intuición reflexiva para describir y mostrar la experiencia vivida y constituida en la conciencia; el segundo enfoque es la fenomenología – hermenéutica de enfoque interpretativo, es una forma de ser, aquí la dimensión fundamental es la conciencia que es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje. Este tipo de fenomenología es sustentada por Heidegger, principalmente. Ambas

tradiciones filosóficas se complementan de forma fértil en la investigación social y educativa y la relación es la siguiente la fenomenología abre el camino hacia el sentido, la Hermenéutica toma o conquista este sentido (integra la experiencia histórica) y hace posible la comprensión del sujeto en el mundo y la crítica de las ideologías. Para Piñero y Rivera (2012) se contempla un ser histórico, social y culturalmente cambiante. Esta concreción significa la realización de la interpretación, es decir, una forma de estar en el mundo histórico y social en que la dimensión fundamental de toda conciencia humana es histórica y sociocultural manifestada a través del lenguaje. La perspectiva epistemológica en una investigación educativa ayuda a comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos, aclara sobre el tipo, características y valor del conocimiento; además del estatus de las interpretaciones. Crotty, citado en Paz (2003), identifica tres perspectivas epistemológicas importantes: objetivismo, construccionismo y subjetivismo. La perspectiva epistemológica de esta investigación fue construccionista pues se concibe la idea de que la verdad, el significado emerge a partir de nuestras interacciones con la realidad, el significado no se descubre sino se construye. Se distingue de las perspectivas epistemológicas objetivas y subjetivas, por lo siguiente: la primera de ellas sostiene que todo lo aprehendido es independiente del sujeto que aprehende; mientras que el subjetivismo, el significado no emerge de la interacción del sujeto con el objeto, sino que es impuesta por el sujeto.

1.1.2 Perspectivas teóricas y metodológicas

El enfoque sociocrítico considera la parte ideológica, el tema de la presencia del poder en todo acto humano y la autorreflexión en los procesos de conocimiento, encaminados al cambio y la transformación de la estructura de las relaciones sociales. Atribuyéndole a la ciencia el carácter emancipatorio y transformador.

En torno al Instituto de Investigaciones Sociales se agrupan en los años veinte intelectuales alemanes caracterizados por un pensamiento crítico, al inicio con base marxista,

completado o modificado con las aportaciones del psicoanálisis y la fenomenología, con el propósito de teorizar la crisis de valores individual y colectivo en las sociedades liberales posindustriales. Posteriormente surge la Escuela de Frankfurt con Max Horkheimer, Adorno, Marcuse y Fromm, más tarde, se incorpora a esta corriente Habermas y otros.

En el campo educativo sobresale la presencia del elemento social en los análisis y propuestas y la necesidad de comprender la influencia que ejerce las estructuras sociales en el modo en que los docentes interpretan y comprenden sus propias prácticas. Posteriores continuadores de la teoría crítica en el campo educativo son Giroux, Apple, Bowles y Gintis, Carr y Kemmis, Freire, entre otros, cada uno con algunas particularidades propias.

El impacto del paradigma sociocrítico es considerable para investigaciones en la formación del profesorado. Fueron importantes los aportes del pedagogo Paulo Freire, sus ideas en la construcción del paradigma sociocrítico condujeron la investigación en sus diferentes etapas. Freire (1971) rechazó la relación que existe entre las escuelas y el orden industrial capitalista, comprendió que las escuelas funcionan a favor de la cultura dominante. Entonces, no solo se trata, como lo propone la fenomenología, comprender la manera en que, al interior de las escuelas, se construyen subjetividades y se generan significados, es decir, conocimientos, sino cómo estos están vinculados a los problemas de poder y control. Se relaciona poder y conocimiento y se cuestiona el supuesto papel neutral que desempeña la escuela.

Es de acotar que, para Freire (1971), el paradigma sociocrítico une dialécticamente la estructura (sociología crítica) y la intervención humana (fenomenología e interaccionismo). Concluyendo, se tomó a la fenomenología como uno de los fundamentos de la investigación cualitativa y en el ámbito educativo, de forma específica se tomó al enfoque sociocrítico propuesto por Paulo Freire. La investigación es fenomenológica en los criterios de calidad (credibilidad, confirmación y transferibilidad), relación sujeto-objeto, técnicas y en lo relacionado al análisis de datos. Sigue los presupuestos del paradigma sociocrítico en cuanto

al surgimiento del problema (este parte de una situación real y no son los grupos sociales las que la generan), la naturaleza de la realidad, finalidad de la investigación, valores, teoría y práctica.

Las estructuras de los significados construidas desde la práctica pedagógica del profesor fueron necesarias para interpretar las graves consecuencias que están generando las políticas educativas centradas en las evaluaciones punitivas, reducidas a dominios técnicos en la comprensión de la lectura. Ambas, evaluación a profesores y estudiantes, denotan la visión utilitarista y bancaria que tiene actualmente la educación peruana.

El enfoque de esta investigación fue cualitativo y el diseño, etnográfico; se optó por este modelo, porque era necesario realizar una reconstrucción cultural de la enseñanza de la lectura en los estudiantes bilingües que reflejara lo que Goetz y Lecomte (1988) denominan los modos de suposición relacionados con características como la inducción, generación, construcción y subjetividad. Los participantes del estudio fueron los profesores que enseñan Comunicación en el segundo año de secundaria, todos ellos trabajadores en una comunidad bilingüe. El significado de esta experiencia se logró gracias al proceso de percepción; asimismo, durante la investigación los datos fueron descritos e interpretados desde el significado de la experiencia narrada y escrita. Finalmente, se culminó con un acto de comprensión que reveló un proceso de posibilidades que concluyó en una propuesta pedagógica que plantea una enseñanza de la lectura desde una perspectiva sociocultural, situada desde la interpretación multilingüe y pluricultural de Los Morochucos.

Con el método etnográfico se buscó dar a conocer una imagen del grupo estudiado circunscrito en un escenario cultural. Dentro del grupo de estudios se consideró como especial referente a los profesores, puesto que se analizó el proceso de enseñanza de la lectura, pero este grupo de profesores fue estudiado con relación a los estudiantes y el contexto de la comunidad, siendo crucial el entendimiento de la realidad bilingüe. Desde el diseño

etnográfico, con una posición crítica, la investigación se centró en el estudio de un grupo marginado, porque era necesario encontrar una solución a los problemas de lectura que muchos jóvenes bilingües afrontan en la actualidad. La interpretación de esta realidad ayudó a entender las causas, conociendo estas, se pudieron plantear alternativas de solución.

Esta metodología se inició con un proceso de recojo de datos de la realidad, estas informaciones fueron interpretados a partir de la significancia que adquirieron; además, fue recurrente la integración simultánea con otros procesos, resultando un paralelismo. En el caso específico de nuestra investigación, las unidades de análisis fueron las sesiones de enseñanza de la lectura; esta unidad fue interpretada desde la integración de factores como la ética social del docente, la concepción sobre los objetivos de la lectura, la elección del material de la lectura y de los contenidos, el entendimiento de la realidad comunal y familiar de los estudiantes por el profesor, entre otros.

Debe existir una coherencia y credibilidad de estudio. La coherencia se halló en la metodología utilizada; debió haber correspondencia con el enfoque, los participantes, el objeto, la generación de datos, el análisis reflexivo y el desarrollo de la teoría. Estos aspectos se relacionaron coherentemente ofreciendo un rigor científico de la investigación. La realidad descrita pudo mostrar las cotidianidades, revelándose con claridad las deficiencias en la lectura y comprensión lectora de los estudiantes.

1.1.3 Bases teóricas

La educación peruana, en la actualidad, propugna el enfoque pedagógico basado en el constructivismo. Este enfoque pedagógico empezó a implementarse desde comienzos de los 90 en nuestro país a través del Ministerio de Educación. Para el constructivismo es de suma relevancia los procesos de aprendizaje. Sus conceptos claves son: saberes previos, conflictos cognitivos y la modificación del cambio de conceptos.

Otro concepto que fundamenta la enseñanza de la lectura es la “lectura interactiva”.

La concepción que postula este modelo es que la lectura no es un proceso en solitario, por el contrario, menciona que existe un diálogo, una interacción con el autor y el texto; por esta razón recibe este nombre. Este tipo de lectura determina el desarrollo de diversas operaciones mentales; sin embargo, sigue siendo limitado, pues está ausente el planteamiento de objetivos con relación a la lectura; de la misma manera, es aplicable solo si se ha completado el proceso de alfabetización en los estudiantes. Este modelo interactivo es el propuesto por el Ministerio de Educación. Por las razones expuestas, se cuestiona su utilización, porque en nuestra realidad, los dos problemas más urgentes que resolver son la alfabetización incompleta y la escasa comprensión textual que tienen los estudiantes en contextos rurales y bilingües.

La lectura interactiva propugna que los saberes previos son fundamentales para la comprensión del texto. Solé (2012) explica este proceso de la siguiente manera: los elementos del texto generan en el que lee diversas expectativas de distintos niveles: ascendentes y descendentes. En un proceso simultáneo, desde unidades mínimas hasta unidades más complejas, las palabras o grupos fónicos se van conectando con los niveles semánticos o de significado global; este proceso también se da de manera inversa, es decir, desde los niveles semánticos a unidades mínimas. Este concepto queda reforzado por Jenkinson (1973) quien refiere que las experiencias del lector son fundamentales para la generación de los procesos mentales.

Por consiguiente, la enseñanza de la lectura en contextos bilingües ha estado condicionada por un enfoque constructivista (nacida del cognitivismo que a su vez tiene su origen en el conductismo) influenciado por el paradigma tecnicista; a nivel del área curricular, esta enseñanza sigue los presupuestos del enfoque Comunicativo Textual y de forma específica, en nuestra actualidad, la lectura sigue el modelo interactivo.

El lector emplea entonces dos conocimientos: cognición del texto y cognición del mundo. El conocimiento del mundo se circunscribe a cuestiones semánticas y de significado

global. Este concepto es cuestionado por la Pedagogía Crítica, Freire (1984) manifiesta que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra y que la lectura de este implica la continuidad de la lectura del mundo; además, precisa que esta lectura nos ayuda a reinterpretar la realidad; esta segunda idea destaca la necesidad de la construcción de una sociedad más justa; la primera de ellas se mantiene neutral frente a esta necesidad. Las realidades son disímiles, las propuestas de lectura tienen por ello cuestiones específicas que responden a esas necesidades; por tal razón, Smith (2011), puntualiza que los programas educativos son un obstáculo para la construcción de propuestas de lectura.

Como parte de las bases teóricas también se encuentran los aportes de las investigaciones que realizaron dos maestros ayacuchanos, el profesor Ricardo Dolorier Urbano y Máximo Cárdenas Sulca. El primero de ellos desarrolló un método denominado “método Dolorier”, el cual consiste en leer en voz alta, se centra en la oralidad, es un método que además desarrolla la seguridad y autoestima de los estudiantes. El segundo método está centrado en el desarrollo del pensamiento crítico, el maestro Máximo Cárdenas Sulca se basó en el concepto dialéctico de unidad de la materia; siendo uno de sus objetivos contribuir con la integración sana y estable de propiedades específicas como la psique, la conciencia y el conocimiento.

1.1.4 Ideas básicas para la comprensión de la EIB

Bases legales de la educación en Perú

Las bases legales que sustentan la Educación Bilingüe Intercultural en Perú son: la Ley N.º 27558 de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales; la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural N.º 27818; la Ley General de Educación N.º 28044; la Ley 29735 que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú y la Declaración de las Naciones Unidas; el Proyecto Educativo Nacional; el Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y el Currículo Nacional.

Ley N.ª 27558 de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales (2001)

Se menciona sobre la diversificación sociocultural, se reconoce la necesidad de bonificar a los docentes especializados en Educación Bilingüe e Intercultural.

Ley para la Educación Bilingüe Intercultural N.º 27818 (2002)

En este documento se establece la necesidad de crear un Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, además de maestros bilingües interculturales. Hay precisiones con relación a los planes de estudio y los contenidos curriculares que deben reflejar la pluralidad étnica y cultural de la nación.

Ley General de Educación N.º 28044 (2003)

En esta ley se menciona el principio de la interculturalidad en todo el sistema educativo. En el artículo 18, se precisa sobre las medidas de equidad. Indica que las autoridades educativas deben ejecutar políticas compensatorias en las poblaciones más vulneradas, materializadas en proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos que reviertan situaciones de desigualdad generadas por contextos multilingües, entre otros. Más adelante, el artículo 20 establece la obligación de los docentes dominar y usar la lengua materna de los estudiantes.

Sin embargo, estas medidas no se cumplen en la práctica. Las políticas interculturales se aplican deficientemente en los niveles inicial y primario, las causas de esta situación son diversas, entre ellas, la cobertura; solo el 23 % de estudiantes de estos niveles, según el Ministerio de Educación (2016), participa en un programa bilingüe; en un país de gran diversidad lingüística debería fomentarse en toda nuestra nación. Otro aspecto importante por analizar es el enfoque que se utiliza en la aplicación de políticas interculturales. Actualmente, se sigue el enfoque de interculturalidad funcional o neoliberal cuando debería enfocarse desde la interculturalidad crítica, porque este último busca suprimir las asimetrías culturales, sin sustraerse de las asimetrías económicas y sociales.

Proyecto Educativo Nacional (2006)

En este documento se establece seis objetivos estratégicos. En los tres primeros se aborda la problemática de la enseñanza de la lectura. En el primero, referido a las oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos, se precisa la necesidad de adquirir aprendizajes fundamentales en los primeros años de primaria en lectura y escritura y la necesidad de atender a la población rural. En el segundo objetivo, estudiantes e instituciones educativas que logran aprendizajes pertinentes y de calidad, precisa la necesidad de un marco curricular intercultural en la que se considere la lengua y cultura de la población, además de su realidad social para posibilitar una mayor pertinencia de los aprendizajes. En el tercer objetivo, los maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia, se propone la formación de los maestros con una perspectiva intercultural, reconociendo la diversidad en el aula y partiendo del capital cultural.

En el Proyecto Educativo Nacional, se propone una integración cultural y un sistema educativo en estrecha correspondencia con la realidad social. Sin embargo, este objetivo contrasta con el diagnóstico: prácticas rutinarias, mecánicas, autoritarias y dogmáticas, predominantes en las actividades de lectura y escritura. La realidad social no hace más que demostrar la brecha educativa entre la educación rural-bilingüe y la urbana-monolingüe (español); reproduciendo desigualdades e injusticias históricas.

Ley 29735 que Regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú y Declaración de las Naciones Unidas (2011)

Esta norma establece claramente el derecho de la persona a recibir educación en todos los niveles educativos en su lengua materna y en su propia cultura con un enfoque de interculturalidad; siendo obligatorio en las zonas donde es predominante. Además, establece que el Ministerio de Educación se guía por los principios de identidad y dignidad cultural y la eliminación de la discriminación a las lenguas originarias.

Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (2016)

La EIB busca garantizar el derecho que tiene toda persona a una educación, precisa que esta debe ser en su lengua materna cuando esta es una lengua originaria. También se menciona la revitalización cuando se trata de una lengua de herencia.

Se establecen formas de atención a los estudiantes bilingües. Para el área rural debe ser básicamente de fortalecimiento y revitalización cultural. La EIB de fortalecimiento atiende a estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas que tienen a la lengua originaria como lengua materna y que deben aprender el español como segunda lengua. De revitalización cuando el español es la lengua materna y se quiere revitalizar la lengua de herencia.

En el Plan Nacional EIB se menciona la necesidad de brindar otros programas de formación en servicio para docentes EIB y mejorar la formación técnico-pedagógica, pero también el dominio oral y escrito de la lengua originaria, lo cual también debe abarcar a docentes hispanohablantes. Se han planteado estrategias para los docentes de EIB activos en todos los niveles y modalidades, teniendo en cuenta las competencias en lengua originaria, cosmovisión, conocimiento, historia y atención a las necesidades especiales.

Currículo Nacional (2017)

El Currículo Nacional es un documento normativo y los profesores deben ceñirse a él. En este documento se definen las competencias, capacidades y estándares de aprendizaje por cada área curricular; se señala el perfil del egreso y los enfoques. En este marco curricular se compara lo que era educar antes y lo que significa educar ahora; antes consistía en brindar conocimientos básicos de lectura y escritura y otros saberes, hoy no es suficiente saber leer y escribir para decir que uno es educado. Se plantea una educación sin exclusión, formar ciudadanos que posean una ética sólida, procurando su bienestar y el de los demás, investigando y aprendiendo permanentemente, personas con iniciativa y emprendimiento.

En este documento está presente el enfoque intercultural, se plantea que las culturas están vivas, por esta razón, no debe menoscabarse su identidad, no debe existir una hegemonía,

entendido como el dominio de una cultura sobre otra. Los valores que deben desarrollarse al respecto son: respeto a la identidad cultural, la justicia y el diálogo intercultural. Si bien el documento se sostiene en el enfoque intercultural, lo es de derecho, pero no lo es de hecho, dado que manifiesta una supremacía de la cultura oficial sobre las culturas comunales. Al no haber una propuesta integral esta va al vacío y se reduce al solo acto de leer en la lengua materna, pero impulsando mayor énfasis en la lengua oficial: el español.

Una competencia debe entenderse como una facultad mediante la cual se combinan un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito con sentido ético. Las capacidades deben entenderse como un conjunto de recursos. La competencia referida a la lectura en contextos bilingües se denomina: lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. El profesor que enseña lectura, según este documento, debe entender esta actividad como un proceso interactivo, entendiendo los contextos socioculturales que los enmarcan.

El estándar de aprendizaje que debe poseer un estudiante al finalizar la primaria consiste en leer diversos tipos de texto con variados elementos complejos en su estructura, obtener información, realizar inferencias, interpretar para construir el sentido global, reflexionar sobre aspectos variados y evaluar la intención a partir de su conocimiento y de su contexto sociocultural. En esta descripción están presentes las capacidades de esta competencia: obtiene información, infiere e interpreta y reflexiona y evalúa. El profesor del Área de Comunicación debe lograr estas capacidades en la lengua materna de los estudiantes y debe lograr lo mismo en la segunda lengua, es decir, el español; entonces, se asume que los estudiantes tienen el mismo nivel de desarrollo, en su lengua materna y en la segunda lengua.

Experiencias de la enseñanza de la lectura en otros espacios bilingües

En Perú se han implementado varios proyectos de educación bilingüe. El primero surgió en 1946 por iniciativa de los evangélicos norteamericanos traductores de la biblia, a través del Instituto Lingüístico de Verano. En el año 1964, la Universidad Nacional Mayor de San

Marcos inició en Ayacucho un segundo proyecto a través del CILA. En 1975, una misión católica creó el Proyecto de Educación Bilingüe del Alto Napo (PEBIAN). En 1977, Alemania y el Ministerio de Educación, iniciaron el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno que funcionó hasta 1988. En el año 1981, una misión católica, a través del Centro Amazónico de Antropología-Aplicación Práctica (CAAAP), inició una educación bilingüe en la selva central; la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana de Iquitos desarrolló un Programa Bilingüe con el apoyo de Terranova, financiada por Italia.

De los programas mencionados, algunos surgieron por iniciativa privada con la intención de ideologizar para fanatizar a la población en la religión católico-evangélica; en consecuencia, muchas comunidades andino-amazónicas fueron perdiendo progresivamente su estructura económica y cultural en favor de dogmas religiosos que poco han favorecido a su progreso y que, más bien, han acentuado el adormecimiento y el conformismo; además, una característica común de ellos fue que para el logro de estos objetivos se valieron de los avances logrados por la lingüística, la pedagogía y la antropología. Mención aparte merece el PEBIAN, pues estuvo inspirado en el método concientizador de Paulo Freire, que se opuso a la educación- dominación y propuso una educación-liberación.

El bilingüismo

Bayllón (1983) afirma que el bilingüismo posee rasgos definitorios, está relacionado con la sociolingüística, la correlación entre situación socioeconómica y cultural, la aplicación de la política oficial del Estado y su planificación lingüística y la implementación no crítica de la política educativa del gobierno.

En Perú, estos rasgos definitorios fueron atravesados por la desigualdad, por ello Escobar, Matos y Alberti (1975) al referirse a la cultura, lengua y sociedad diferencian lengua oficial (del colonizador) y lengua nativa (del colonizado). El bilingüismo es la capacidad que tiene una persona para comunicarse en dos lenguas. En el caso específico de Perú y en el

contexto en el que se desarrolló el estudio, es la capacidad que tienen las personas para comunicarse en español y quechua. A la primera lengua adquirida se le denomina lengua materna y, a la otra, segunda lengua. Es muy común que también ocurra un bilingüismo sucesivo; es decir, luego de la adquisición de la lengua materna se adquiere una segunda lengua en la edad temprana.

En nuestra realidad, el aprendizaje de las lenguas está condicionado por las relaciones de poder entre una lengua y la otra, tal es así que la lengua materna (el quechua por lo general) se circunscribe al ambiente familiar como lengua de complemento, porque la segunda lengua (siempre el español) se aprende en la escuela o en otros espacios públicos. La supremacía del español sobre el quechua se expresa cuando desde el Estado se alfabetiza en la lengua oficial para mostrar un país socialmente integrado.

Existen, además, otras distinciones importantes. Por ejemplo, el de los bilingües coordinados y bilingües subordinados. Escobar et al. (1975) definen a los bilingües coordinados como aquellos que dominan de forma equivalente dos lenguas y bilingües subordinados a quienes tienen un dominio limitado de la segunda lengua. Estos bilingües son conocidos como bilingües compuestos y tienen como característica el de poseer una lengua dominante. Además, es importante conocer el concepto de bilingüe incipiente: es aquel que domina la segunda lengua en un nivel muy básico. Existen bilingües pasivos y activos, los primeros pueden hablar y comprender en ambos idiomas, mientras que los segundos solamente llegan a comprender y no hablan en la segunda lengua.

1.1.5 La enseñanza de la lectura en contextos bilingües según el Ministerio de Educación

Formación de docentes de Educación Intercultural Bilingüe

La EIB empezó a implementarse en Perú desde el año de 2012. Un antecedente importante fue el Informe Defensorial N.º 152 presentado por la Defensoría del Pueblo en el

año 2011, que pone en evidencia las deficiencias del Estado por implementar políticas EIB. Una de las medidas fue el registro de las instituciones EIB; sin embargo, para este cometido no se consideró la caracterización psicolingüística de los estudiantes.

Luego de estos precedentes, se elaboró el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, un plan de mediano y corto plazo. Con relación a las instituciones formadoras de docentes EIB, se tiene que hasta el año 2016 eran 36 IESP y 11 universidades las que contaban con esta especialidad.

Con relación a la formación en servicio, en el 2012, el Ministerio de Educación creó el programa de Acompañantes de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI), el mismo que en el 2016 benefició a 4357 instituciones educativas y 10 000 docentes recibieron el acompañamiento pedagógico de 1207 integrantes de los ASPI.

Según Burga (2016), las principales dificultades para una implementación de políticas EIB son:

- En las diferentes instancias educativas se desconoce el derecho de los indígenas a recibir una educación que responda a sus demandas y necesidades.
- Falta de una visión de país y de la ubicación de los pueblos indígenas en esa visión.
- La gestión pública es muy enrevesada y obstaculizadora.
- Falta de interdisciplinariedad.

A pesar de haberse promulgado normas e implementado programas de Educación Intercultural Bilingüe existen muchas dificultades en la enseñanza de la lectura en estos contextos. López, Pozzi-Escot y Zúñiga (1989) indican lo peligroso de este contexto, pues un país que le da la espalda a esta realidad se caricaturiza y vive un espejismo al creer que es un país mestizo o blanco de cultura occidental y cristiana y legisla para esa supuesta mayoría. En ese contexto, la escuela desempeña una función disgregante y deprimente. Siendo así, se alfabetiza para españolizar, lo cual lleva a la proscripción o discriminación de las lenguas aborígenes, presuponiendo una utilización regresiva de la lengua materna en beneficio del

castellano. Para López et al. (1989) la política lingüística debe tener como tema central una educación bilingüe de mantenimiento. Sin este aspecto medular lo que se consigue es una política de asimilacionismo a favor del grupo económico que ejerce el poder político.

Escobar, citado por López et al. (1989), puntualiza que la política debía ser adecuada a nuestra condición de país multilingüe y pluricultural. Pozzi, citada por López et al. (1989), mencionó las ideas medulares del Seminario Nacional de Educación Bilingüe llevado a cabo en el año 1972, allí se establecieron los siguientes objetivos básicos: reconocimiento del pluralismo lingüístico y cultural del país y compromiso de mantenerlo cultivando las lenguas y no imponiendo una determinada cultura como modelo exclusivo; usar las lenguas vernáculas para la educación en sus áreas respectivas; lograr el uso del español como lengua común de la población peruana, pero sin pérdida de las lenguas nativas; la alfabetización y la españolización no deben ser vistas como un mero proceso pedagógico, este depende del enfoque socioeconómico. Por todo lo mencionado, se normó que los profesores debían aprender alguna lengua vernácula peruana.

Perfil del maestro intercultural bilingüe

Según el Modelo de Servicio Educativo Intercultural-Bilingüe (2018), en una escuela intercultural bilingüe, el profesor debe tener las siguientes características: poseer una identidad cultural y lingüística sólida, amplio conocimiento y valoración por la cultura originaria de los estudiantes; debe emplear el conocimiento de una determinada cultura para implementar un currículo intercultural bilingüe; manejar en forma oral y escrita la lengua originaria de sus estudiantes; investigar de manera personal y en equipo aspectos de la cultura local y de la lengua.

Organización y planificación en una escuela EIB

Para organizar y planificar el trabajo pedagógico se debe realizar una caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y de los estudiantes. Según Modelo

de Servicio Educativo Intercultural-Bilingüe (2018), consiste en obtener una “licencia local” para recoger los saberes y prácticas de la comunidad a través del calendario comunal, identificar problemas y potencialidades de la comunidad, recoger las demandas de los padres y también las necesidades e intereses de los niños, niñas y adolescentes. De todas estas actividades, para el desarrollo de una clase de lectura en contextos bilingües es indispensable realizar una evaluación del nivel de dominio del español a nivel oral, escrito y en la lectura.

Escenarios lingüísticos y su tratamiento en la escuela intercultural bilingüe

En el Modelo de Servicio Educativo Intercultural-Bilingüe (2018) se considera los siguientes escenarios lingüísticos 1, 2, 3 y 4. En el escenario 1, se encuentran aquellos niños que tienen como lengua originaria a la lengua materna y esta es la que predomina en la comunicación; en el escenario 2, están los niños que manejan las dos lenguas indistintamente, la lengua originaria en ambientes familiares y en otros la lengua española; en el escenario 3, se encuentran los estudiantes que se comunican de forma predominante en español y entienden algo de quechua; en el escenario 4, se encuentran los que solamente hablan español.

Los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Los Morochucos pertenecen al escenario 2. En este tipo de escenario se plantea el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas en toda la escolaridad. La lectoescritura en la primera lengua y continúa con el desarrollo de habilidades de comprensión oral en la segunda lengua. Debe adquirir la habilidad de escribir en la primera lengua y progresivamente en la segunda lengua con la que irá compartiendo funciones durante toda la educación básica. Este modelo requiere de un docente con dominio en todas las competencias lingüísticas de las dos lenguas; además, debe usar nociones de sociolingüística. Pero encontramos docentes que carecen de ambas capacidades lingüísticas y una pobre noción sobre la importancia de la sociolingüística. Se consideran dos usos en el proceso educativo: la lengua como área y la lengua como instrumento para la

construcción de los aprendizajes. En el primer caso, ambas lenguas son estudiadas y desarrolladas dentro del Área de Comunicación y, en el otro caso, se utilizan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El empleo se irá dosificando de acuerdo a la lengua que más domina (lengua materna) luego progresivamente el uso de la segunda lengua.

Específicamente, en la secundaria se propone seguir trabajando la lengua originaria y el español como subárea dentro del Área de Comunicación. La falta de calidad de una educación bilingüe en inicial y primaria ha ocasionado que los estudiantes que ingresan a secundaria tengan dificultades en el manejo de su lengua y de la segunda lengua. En la propuesta educativa del Ministerio de Educación, se considera para la secundaria un 70 % en lengua española y un 30 % en lengua originaria, organizado tal y como lo muestra el siguiente cuadro:

Tabla 1

Distribución de actividades de aprendizaje para el escenario 2

1°	2°	3°	4°	5°
Desarrollo de habilidades en Castellano como área	Desarrollo de habilidades en Castellano como área	Desarrollo de habilidades en Castellano como área	Desarrollo de habilidades en Castellano como área	Desarrollo de habilidades en Castellano como área
a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.	a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.	a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.	a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.	a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.
a) Lengua originaria como subárea de Comunicación. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)	a) Lengua originaria como subárea de Comunicación L2. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)	a) Lengua indígena como subárea de Comunicación L2. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)	a) Lengua indígena como objeto de estudio en la subárea de Comunicación. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)	a) Lengua originaria como subárea de Comunicación. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)
Desarrollo de la lengua originaria como área	Desarrollo de la lengua originaria como área	Desarrollo de la lengua originaria como área	Desarrollo de la lengua originaria como área	Desarrollo de la lengua originaria como área
Enseñanza de una lengua extranjera como área.	Enseñanza de una lengua extranjera como área.	Enseñanza de una lengua extranjera como área.	Enseñanza de una lengua extranjera como área.	Enseñanza de una lengua extranjera como área.

Nota. En el segundo grado se considera la enseñanza de tres lenguas; la lengua originaria debe desarrollarse en un 30% del total de horas del día.

Fuente: propuesta pedagógica del Ministerio de Educación (2013)

Algunas generalidades que se presentan en la propuesta pedagógica del Ministerio de Educación y que podrían especificarse para la lectura son: emplear textos relacionados con su

contexto, incluir prácticas culturales locales relacionadas con la lectura (relatos orales, por ejemplo), diseñar una didáctica de la lectura a partir de las formas de aprender de los niños, tomar en cuenta los valores locales, la observación, la manipulación, experimentación, aprender haciendo. Asimismo, en esta propuesta se mencionan algunas características de los docentes, ellos deben ser investigadores, fortalecer lo cognitivo y “el saber hacer”, construir una práctica pedagógica a partir de la investigación acción participativa.

1.1.6 La lectura interactiva como propuesta del Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación ha establecido un conjunto de orientaciones para el desarrollo de la competencia: lee diversos tipos de texto en lengua materna. Esta competencia posee capacidades e indicadores de desempeño, además de estrategias y situaciones de aprendizaje.

Según el Modelo de Servicio Educativo Intercultural-Bilingüe (2018), se pretende asegurar una educación de calidad. Se busca reconocer y promover el lenguaje desde su función y centralidad en la vida social a través de oportunidades diversas y creativas.

Comprensión de lectura

Hernández y Quintero (2001) indican que el interés por la lectura como instrumento de adquisición de nuevos conocimientos y su influencia en el rendimiento escolar han sido estudiados desde el siglo pasado por psicólogos, pedagogos y lingüistas, con la finalidad de explicar lo que sucede cuando un lector se enfrenta a un texto; sin embargo, no se puede negar que los mayores aportes teóricos se han plasmado en las últimas cuatro décadas. Hasta los años setenta esta percepción se centraba en la decodificación, este era el único requisito, si el lector era capaz de reconocer y diferenciar grafías ya era capaz de entender un texto. Esta concepción trajo serios problemas para la enseñanza de la comprensión lectora, pues se asumía que al aprender a leer el estudiante también estaba aprendiendo a comprender y de forma

automática, por esta razón, no se prestaba especial atención a este aspecto; otra dificultad radicaba en que primero se le enseñaba al niño a decodificar y luego se abordaba la comprensión, cuando en realidad estos dos procesos son paralelos.

La comprensión de la lectura como proceso interactivo se basó en los estudios de los años 30, cuando aparecieron los trabajos de orientación cognitiva, en los que se pusieron de manifiesto la naturaleza constructiva de las reproducciones elaboradas por los lectores y la influencia que dicha construcción ejerce en el recuerdo de estos. Ese recuerdo no solo está determinado por el material de lectura sino también por el contexto, la estructura cognitiva del sujeto y sus experiencias previas; entonces, se valoran al lector y el texto. Hernández y Quintero (2001) consideran a los años treinta como la década en la que se cimentaron las bases del denominado modelo interactivo de la lectura; este modelo asumió la intervención de múltiples factores en el proceso lector, tales como los factores perceptivos, lingüísticos, cognitivos, contextuales, etc. Esta concepción multifactorial originó diversos modelos, los cuales se diferencian por la preminencia de alguno de los factores sobre otros. Estos modelos son: ascendente, descendente e interactivo.

El modelo de procesamiento ascendente pone especial atención a los procesos perceptivos sobre los cognitivos. Este modelo fue desarrollado por Just y Carpenter, citado por Hernández y Quintero (2001). Ellos plantean cinco fases de lectura: percepción, codificación y acceso léxico, asignación de casos, integración intracausal, cierre de la frase. Para este modelo es importante la decodificación, pues es a partir de ella que se inicia el ascenso, de allí su preminencia por el texto. ¿Qué se enseña en esta postura? Se enseña a decodificar y la comprensión sucede después de ella, se valora la significación del texto; sin embargo, las instrucciones sobre ella son escasas; no tiene claridad el proceso, porque se valora el producto.

El modelo de procesamiento descendente se opone a la postura anterior, esta vez no se inicia de las unidades menores sino de la hipótesis del lector, que se plantea teniendo en cuenta

el posible significado del texto. Mantiene el sentido jerárquico del anterior solo que este es descendente y son mediante inferencias que se logra llegar a procesos más específicos como la comprensión de las palabras. El significado no se encuentra en el texto sino en la cabeza de quien lee, por esta razón, el lector se encuentra en un lugar privilegiado.

Los modelos interactivos fueron fundamentados por Rumelhart y Stanovich, citados por Hernández y Quintero (2001). Rumelhart establece que el procesamiento de la lectura no es serial, todas las fuentes de conocimiento actúan simultáneamente al igual que nuestras percepciones. Stanovich aporta sobre la concepción de los lectores eficaces e ineficaces al incidir en la compensación, esto significa que si el lector carece o no ha desarrollado adecuadamente alguna fuente de conocimiento es compensada por los demás. Este modelo recoge los aportes del modelo ascendente y del descendente, es decir, la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente del lector, asumiendo que ambos intervienen de manera paralela. Para Solé (2011), en el modelo interactivo, la lectura es una actividad cognitiva y el lector como un procesador activo de la información.

Para que un lector entienda el texto es necesario la conexión entre las ideas del texto y las ideas del lector; además de los esquemas mentales que el lector tenga para posibilitar esta relación. Esta noción de esquema corresponde a una estructura cognitiva y cumple un rol importante dentro de la comprensión. Las versiones más modernas de esta teoría fueron elaboradas por Shnank y Abelson en 1977, citado por Hernández y Quintero (2001). Ellos plantean que el lector elabora un guion, que tiene una connotación poderosa donde se explicitan detalles como la situación, roles y acciones de las personas involucradas. Estos hallazgos fueron experimentados evidenciándose que las personas poseen estructuras cognitivas abstractas como los guiones. En síntesis, la lectura es un proceso constructivo, depende del texto y del lector quien aporta sus propios esquemas; al leer operan simultáneamente el reconocimiento de la palabra, procesamiento sintáctico y procesamiento

semántico, activación de esquemas de conocimiento, memoria, interpretación, significancia, etc. para finalmente lograr la meta principal: comprender.

En el pasado, la lectura era asumida como un proceso independiente; en la actualidad, se la concibe como un proceso interactivo. El modelo independiente solo consideraba el procesamiento de la información; mientras que el modelo interactivo considera que leer es una actividad en la cual funcionan varios procesos mentales, es decir, se construyen significados, el lector entra en contacto con el texto y aporta a este un repertorio de habilidades y conocimientos.

En esta actividad constructiva, mencionan Díaz y Hernández (2000), el lector utiliza sus recursos cognitivos, esta construcción se elabora a partir de la información del texto y de las interpretaciones, inferencias e integraciones que realiza el lector. Sin embargo, no solo se destaca el protagonismo del lector en el proceso, sino también del mensaje; entonces, es importante entender la complementariedad: el texto no solo se comprende, también se interpreta. Se interpreta para pensar, resolver problemas, analizar, discriminar, enjuiciar, evaluar y sintetizar, así como precisa Jenkinson (1973) “Todos estos procesos mentales se fundan en la experiencia pasada, de modo que el contexto del tema de lectura presente debe ser examinado a la luz de las propias experiencias del lector”. Es importante conocer esa experiencia y, a partir de ella, concebir una planificación de lo que el lector-estudiante deberá leer y estará en la posibilidad de comprender e interpretar. En este proceso será vital la sabiduría y la intuición del maestro; Smith (2011) al respecto puntualiza que, a condición de que el maestro tenga fundamentos teóricos, ellos son los que deben considerar las decisiones y que no son los programas educativos los que enseñan a leer sino los maestros que impiden que los programas sean un obstáculo.

Las actividades más importantes que desarrollan durante la comprensión de textos son de macro y microprocesamiento. Las actividades de microprocesamiento son de ejecución y

relativamente automáticas, aprendidas a temprana edad y están vinculadas a la identificación de grafías, reconocimiento y análisis de palabras, análisis y decodificación de reglas gramaticales y establecimiento de proposiciones. Las actividades de macroprocesamiento son más abstractas, más conscientes y depende mucho de la complejidad del texto y del propósito lector; algunos macroprocesos relevantes constituyen: integración y construcción del significado global, construcción de un modelo mental, etc.

Durante el procesamiento interactivo de la lectura los macroprocesos y microprocesos interactúan de manera bidireccional. Estos micro y macroprocesos también son conocidos como niveles de comprensión: nivel de decodificación, nivel de comprensión literal, nivel de comprensión inferencial y metacompreensión. Estos niveles, a su vez, se desarrollan en los tres momentos diferenciados de la lectura: antes, durante y después de la lectura.

Estrategias interactivas para la comprensión de textos

Las estrategias para la comprensión de textos escritos sirven para saber cómo se aprende de manera estratégica a comprender estos textos. Siendo así, un buen lector, según Díaz y Hernández (2000), debería ser capaz de usar de manera activa los conocimientos previos, además de tener la capacidad de seleccionar y utilizar de manera flexible las estrategias de lectura.

Las ideas fundamentales que orientan el desarrollo de estrategias interactivas son: el lector deberá dominar las habilidades de decodificación, aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión, el lector es un procesador activo del texto, la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis, el lector debe reflexionar sobre el proceso de comprensión.

Solé (2011) clasifica las estrategias según los distintos momentos de la lectura, pero estas no son fijas, de modo que una estrategia que se aplica antes de la lectura podría aplicarse durante o después de la lectura. En el momento de la aplicación de las estrategias no se debe

olvidar las estrategias autorreguladoras, es decir, reflexionar sobre la efectividad de las estrategias. Para que esta autorregulación funcione es importante el desarrollo de las habilidades metacognitivas.

Organización del área de Comunicación, según el Currículo Nacional

De acuerdo a lo establecido en el Currículo Nacional (2016), el Área de Comunicación está organizada en competencias, capacidades y desempeños. Estas competencias y capacidades buscan desarrollar las habilidades comunicativas teniendo en cuenta el enfoque comunicativo.

Las competencias son las habilidades comunicativas que deben desarrollar los estudiantes: saber leer, saber escribir, saber escuchar y saber hablar.

En el Currículo Nacional son dos las competencias que referencian a la lectura: lee diversos tipos de texto en su lengua materna y lee diversos tipos de texto en castellano como segunda lengua.

Estas competencias poseen tres capacidades. La capacidad “obtiene información del texto escrito” consiste en la obtención de la información sobre contenidos explícitos que se pueden encontrar en una parte del texto o en varias partes de él, para el logro de esta capacidad es necesario que el estudiante adquiera habilidades para buscar y ubicar la información, para este fin será imprescindible la memoria. Es una capacidad que debiera ser sencilla de lograr, sin embargo, no lo es; su sencillez no le quita el valor básico, pues luego del logro de esta capacidad, o paralelamente a él, se pueden lograr las demás capacidades complejas. Algunos desempeños específicos del logro de esta capacidad son: identifica información explícita, relevante y complementaria, seleccionando los datos específicos y algunos detalles en diversos tipos de texto.

El desarrollo de la capacidad “infiere e interpreta la información del texto” depende del

nivel de relación que el lector pueda establecer entre lo que menciona el texto y lo que el estudiante conoce, esta premisa significa que el estudiante realizará diferentes operaciones mentales como deducir, inducir, analizar, sintetizar, abstraer, relacionar, etc. El texto posee una información explícita e implícita, en esta interrelación el lector deja intervenir su bagaje de conocimientos sobre el tema. Luego de este proceso de relación, el lector estará en la capacidad de conocer los recursos textuales y el porqué de su utilización, también habrá captado los distintos recursos estéticos que posee el texto y el sentido de su utilización, conocerá mejor la intención del autor, será capaz de analizar la relación del texto con su entorno sociocultural, etc. Algunos desempeños del logro específico de esta capacidad son: explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto; deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito; explica la intención del autor.

La capacidad “reflexiona y evalúa sobre la forma, contenido y el contexto del texto” se logra si el lector es capaz de distanciarse del texto para relacionar los contenidos formales y de contenido con su experiencia y, a partir de esta operación mental, construir una opinión personal. Esta opinión personal podrá ser sobre los aspectos formales, estéticos, contexto sociocultural, etc. El lector expresa de forma libre su opinión y postura y esta no puede ser invalidada si es que está fundamentada y si los argumentos o ideas son construidos a partir del contenido del texto. Estos dos indicadores evidencian el logro de esta capacidad: opina sobre el contenido y la organización textual, justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia, etc.

Finalmente, las nuevas tecnologías y la multimodalidad han transformado los modos de leer. El Ministerio de Educación (2016) precisa sobre la toma de conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, de la experiencia literaria en la formación del lector y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos.

Otros aspectos que se tendrán en cuenta para la enseñanza de la lectura

La motivación por la lectura

La motivación por la lectura es necesaria debido a que esta facultad no es innata. Los métodos y estrategias empleados en la escuela son básicamente para la medición, a través de las evaluaciones que son cuantitativas y poco formativas, centradas en el “producto” y no en la sensibilidad que haga descubrir el placer que puede proporcionar la lectura.

Agüero (2004) opina que la motivación por la lectura está relacionada con los gustos e intereses y una constante asistencia al tiempo de lectura. La tarea de la motivación debe ser afianzada por la familia y los maestros, ellos deberán tener en cuenta: leer con anticipación el libro, investigar si el niño está familiarizado con el vocabulario del libro, el texto debe ser claro para el estudiante, se debe mostrar interés por lo que leen los niños, el libro debe ser protagonista en el hogar, los libros deben trascender, tener presente la máxima “solo se enseña lo que se transmite”.

Las actividades a implementarse deberán ser lúdicas y divertidas con la finalidad de liberar al estudiante de la disciplina agobiante e impuesta por el aprendizaje reglado. La jornada escolar es agotadora porque en ella se emplean métodos tradicionales, por lo que es necesario incluir estas actividades, pues le darán al niño ese espacio recreativo necesario para un adecuado desarrollo emocional y psicológico.

Placer por leer

El verbo de leer no admite el imperativo en el proceso de lectura; el uso de este verbo de forma imperativa ha sido la causante de muchos rechazos viscerales hacia la lectura. Aprender a leer requiere un esfuerzo, por consiguiente, los estudiantes deben sentirse intrínsecamente motivados para leer. Aprender a leer debería significar un reto interesante y desafiante, pero no en soledad sino más bien en compañía; en compañía de un maestro motivador que haga notar que leer es interesante, divertido y transformador. Si este primer

contacto con la lectura y su aprendizaje ha sido placentero, entonces el niño seguirá encontrando en la lectura ese goce. La dimensión más genuina de la lectura es la dimensión trascendente y evasora, entonces la escuela debería encargarse de transmitir esa función, de modo que se fomente el placer por leer. Asimismo, la escuela debe compensar las injusticias sociales en torno a la lectura, proveyendo de libros; así como motivando a las familias que no leen, para contrarrestar la distorsión y manipulación de la realidad que se presentan en los medios de comunicación que obstruyen este hábito; con un sistema educativo que no fomenta políticas de promoción de la lectura.

Solé (2011) concluye que la enseñanza de la lectura no debe ser una carga abrumadora, una actividad que haga ver al niño como un incompetente, pues le da una imagen devaluada de sí mismo. La segunda conclusión que propone la autora es sobre la dimensión lúdica, leer por el solo acto de leer, sin rendirle cuentas a nadie, para entrar en contacto con uno mismo, para sentirse bien: leer por placer.

Hábito de lectura

En el Diccionario de la RAE (2014), la palabra hábito significa, en una de sus siete acepciones, modo especial de proceder adquirido por repetición de actos iguales o semejantes. Entonces, el hábito de la lectura es el acto de leer de forma repetitiva, producto de la interacción constante con el libro y de una valoración inconsciente o consciente de la lectura.

La formación del hábito lector es una actividad que debe incentivarse desde antes de la adquisición de la lectura; estas primeras interacciones serán decisivas. A pesar que la primera infancia es vital, si este hábito no se ha adquirido debe desarrollarse en las demás etapas de vida. Los ámbitos más importantes en los que se desarrolla son la familia, la escuela y la comunidad; además, debe existir una preocupación real del Estado por su fomento, sin él lo que podría realizarse no tendría mayor alcance ni gran trascendencia.

Para conocer el hábito de la lectura, se considera como referente dos variables: la

frecuencia lectora y el tiempo de lectura. La frecuencia lectora está referida a la cantidad y ritmo del acto de la lectura, la cual está condicionada básicamente por la edad. El tiempo de lectura se relaciona a la cantidad de horas diarias, semanales, mensuales y anuales que dedica un lector a la lectura. Diferentes organismos internacionales, como el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, miden este hábito de forma anual y teniendo en cuenta la cantidad de libros leídos por año.

1.1.7 Problemática de la enseñanza en el Perú

Desde décadas pasadas, el modelo económico que fija las políticas educativas es neoliberal. Estados Unidos determina lo que se hace y no se hace en materia educativa, sin embargo, no siempre fue así; en la República encontramos también una herencia española y una influencia francesa. Esta superposición está caracterizada, según lo que Mariátegui (1928) manifiesta, por la insuficiente combinación y aclimatación. No solo se copia, sino también se copia mal.

El neoliberalismo sienta las bases de una educación mercantilista. Para Caverio (2011) es necesario repensar el mundo y la educación. Sin embargo, existe una resistencia por revisar postulados teóricos, modelos de análisis, metodologías de investigación. En la actualidad se olvida que la educación es un proceso social, cultural y político.

Según Mariátegui (1928) esta superposición de elementos extranjeros se produce porque los programas y sistemas de educación públicas han dependido de la economía burguesa, ello se materializa en una educación carente de nacionalidad, un maestro carente de nacionalidad y un proceso de enseñanza carente de nacionalidad. En oposición a esta ausencia de nacionalismo tenemos una educación con un espíritu colonial y colonizador.

Desde la República se tiene entonces políticas educativas desligadas de la

práctica, sin relación con el trabajo. Entonces nuestra educación también está desligada del desarrollo de la industria, de la tecnología y, por tanto, del desarrollo económico.

La enseñanza del profesor debe ser científica, con una personalidad intelectual y moral. Caro (1975) indica al respecto que, si el maestro cumple con estas características despertará en la comunidad el afán del trabajo, la lucha por un mejor nivel de vida. El aprendizaje se mide por lo que repercute en las transformaciones sociales, económicas y políticas del pueblo. El profesor debe vivenciar su práctica y entender que todo cambio es paulatino y prolongado; debe esperar con mucha paciencia los resultados, si estos no aparecen, debe reajustar su práctica y enmendar sus métodos de enseñanza.

Según lo que manifestó Mariátegui (1928), el Perú ha tenido un criterio rigurosamente histórico, el vicio está en su falta de relación con la economía nacional y de su olvido de la existencia del factor indígena. Estos vicios siguen vigentes. Entonces, el profesor tiene un contexto adverso, las políticas educativas no lo favorecen, además debe de entender los procesos históricos y la relación existente entre sociedad y la base económica. No se puede entender la enseñanza del profesor en el aula sin entender estos procesos históricos.

En el proceso de enseñanza, el conocimiento cabal de las características y necesidades de una comunidad le permitirá conocer el camino. Caro (1975) afirmó: “El maestro debe investigar primero, enseñar y trabajar luego para transformar después” (p.245). Existe una relación muy estrecha entre la vida comunal y el trabajo educativo y es en esa vida comunal donde queda reflejado los motivos, aplicaciones y comprobaciones de los aprendizajes.

Siendo así la labor del profesor se aleja de la transmisión de conocimientos,

de conductas dosificadas y acomodadas de acuerdo a los intereses de la clase social que detenta el poder económico y social. Entonces, la escuela no será estática, conformista ni retrógrada. Caro (1975) reitera ideas referidas a la necesidad de despertar conciencias, descubrir y dominar leyes de la naturaleza y de la vida social. Por estas razones es que no podría separarse la enseñanza de la política, es más, esta está impregnada de ella, solo así se la concibe como científica, porque incluye el contenido político, la situación económica, social y cultural.

Pero esta enseñanza está limitada por diferentes factores, todos ellos indesligables de las bases económicas, su dependencia frente al Estado lo convierte en uno de los sectores más explotados del mundo. La historia de la educación peruana ha demostrado que existe una maniobra para apartar al magisterio de la lucha de clases. Intencionalmente se le ha sometido a una opresión económica, social y política. Al respecto, Caro (1975) puntualiza que solo un magisterio organizado puede garantizar la eficacia de la enseñanza. La represión económica y política del magisterio ha debilitado el aspecto ético, actualmente se ha debilitado este principio ético para generar una conciencia crítica.

Ante otro problema como los elementos técnicos (planes, programas, guías) y los elementos materiales (local, mobiliario, material didáctico, etc.), un maestro preparado y con una ética profesional elevada será capaz de interpretarlos adecuadamente. Sin esta interpretación se seguirán preparando profesionales burócratas.

La formación del profesor ha estado marcada, muchas veces, por el predominio de una formación teórica deficiente y una preparación, también deficiente, en cuanto a las propuestas didácticas. Se ha dejado de lado el qué y el para qué enseñar. Los programas de estudio de los maestros no han servido como cursos auxiliares de los

estudios profesionales.

Los factores biológico y social de la enseñanza de la lectura

Existen conclusiones psicológicas importantes con relación al proceso educativo. Vigotsky (1926) menciona que el comportamiento posee condiciones biológicas y sociales para su desarrollo. En el proceso y acto de leer se encuentran también estas dos condiciones.

El factor biológico es la base y la experiencia propia condiciona su desarrollo. La experiencia propia es lo social y está determinado por la estructura del ambiente. Para Vigotsky (1926), el criterio psicológico exige reconocer que la experiencia personal del alumno lo es todo. En este contexto el maestro cobra un mayor protagonismo, porque es el organizador del medio social educativo, el regulador y controlador de sus interacciones con el educando. El maestro es impotente frente a la influencia directa sobre el alumno, pero es omnipotente en cuanto a la influencia indirecta sobre él a través del medio social. Ejerce una influencia en el estudiante, cuando en el aula le proporciona estímulos que son percibidos y lo ayudan a reaccionar.

La educación se realiza a través de la propia experiencia del alumno, este está determinado por el ambiente y la función del maestro se reduce a la organización y regulación del mismo. Este es el aspecto social de la lectura, como una dinámica de relación entre el contexto y el aula; el maestro y el estudiante; la familia y la escuela que deben de construirse los aprendizajes de la lectura. El medio social creado no debe ser artificial, pues la vida educa mejor que la escuela. Esta visión no es la única, pues se contrapone una resistencia razonable y una dirección a este proceso a través de la organización racional del medio. Entonces, las construcciones heredadas del hombre y las influencias incisivas del ambiente desempeñan un papel preponderante.

En el proceso de la lectura son activos, entonces, el estudiante, el profesor y el

medio existente entre ellos. No debemos olvidar que estas fuerzas complejas y heterogéneas constituyen un proceso dinámico y dialéctico; es un proceso a saltos y revolucionario de combate incesante entre el medio social y el mundo. Los objetivos de la lectura no están desligados de la ética social ni de la ciencia. Por consiguiente, para Vigotsky (1926) formular científicamente los objetivos de la educación equivalen a fijar muy concreta y exactamente el sistema de conductas que queremos plasmar en nuestros educandos. Entonces formular científicamente los objetivos de la lectura están supeditados al desarrollo histórico.

Paulo Freire: la importancia del acto de leer y la enseñanza de la lectura

Proceso que implica la comprensión crítica del acto de leer y se prolonga a la inteligencia del mundo, percepción de las relaciones entre el texto y el contexto.

Freire (1984) manifiesta que la lectura de la palabra precede a la lectura del mundo y que la lectura de este implica la continuidad de la lectura del mundo. Esta lectura ayuda a interpretar el mundo y a operar en él en beneficio de la sociedad, de modo que la lectura brinda la posibilidad de reescribir la realidad a través de nuestra práctica consiente. También está ligado a la percepción crítica de la cultura, posibilitando una lectura de la lectura del mundo; por lo tanto, el acto de leer es importante, porque implica siempre una percepción crítica, interpretación y reescritura de lo leído.

Leer implica comprender de manera crítica el acto de leer, el cual no se agota en la decodificación, sino que se prolonga en la inteligencia del mundo. Antes de leer los textos, leemos el mundo; esa dinámica se repite. La comprensión crítica implica la percepción de las relaciones del lector y el contexto. Comprender de manera crítica el acto de leer es un proceso.

La enseñanza de la lectura en niños bilingües es un acto político y un acto de

conocimiento (Freire, 1984), por lo tanto, es creativo y no memorístico. Hecho que se verá reflejado en el ambiente familiar, entonces será vital la relación del estudiante con los padres, por ejemplo; sin estos mediadores, o los que hagan de sus veces, será muy complicada la comprensión crítica del texto; entonces, surge la pregunta: ¿Qué pasaría si los padres ya no realizan la lectura de su mundo?

Es necesario considerar que lo primero que leen los niños en las zonas rurales es la naturaleza, esa lectura se la enseñan sus padres. Además, existen otras lecturas vinculadas al sistema de creencias y vivencias.

La práctica de la lectura posibilita la comprensión crítica de un texto, esta también está muy ligada a la práctica de la escritura. Esta práctica no quiere decir lectura de muchos libros, al menos no sin el adentramiento necesario, pues si no se desarrolla de esa manera se cae en el memorismo y la lectura pierde su carácter mágico. Es necesario el hábito, es necesario crear una disciplina intelectual. Para la formación del hábito son importantes los padres y profesores, además de una comprensión de la cuestión política en la lectura. Un profesor apasionado hará mucho, este también deberá comprender el contexto del bilingüismo. Quien enseña lectura deberá comprender lo complejo del acto de leer, entender que las cabezas de los niños no están vacías, por el contrario, ese pequeño sujeto tiene un cúmulo de experiencias.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, tanto el profesor como el estudiante interactúan; el papel del profesor en esa interacción consiste en no anular la creatividad del estudiante. Este es un aspecto central del proceso de lectura, por ello los textos de lectura deberán estar relacionados con el entorno y las experiencias de los educandos.

Las estrategias metodológicas en la enseñanza de la lectura en poblaciones bilingües

Las estrategias metodológicas, junto con las consideraciones didácticas para la

enseñanza de la lectura en poblaciones bilingües, deben estar orientadas por la investigación sociolingüística y antropológica. Freire (1984) desarrolló un trabajo muy importante al respecto; sus métodos funcionaron en tanto existía una voluntad política, lo cual quiere decir que deben existir políticas educativas que busquen cambiar la situación de los oprimidos; existiendo esta primera condición se pueden mencionar algunas consideraciones que orientan los procesos metodológicos y didácticos de la enseñanza de la lectura.

Con relación a los materiales de lectura, Freire (1984) menciona que no deben ser manipuladores, debe estar propuesta a partir de una matriz cultural de pueblo que se desea alfabetizar, por ello el título de los cuadernos que se utilizaron para alfabetizar recibieron el nombre de Cuadernos de Cultura Popular. La lengua en la que deben estar escritas es en la lengua materna de los alfabetizados. En el proceso de lectura no podría ser mecánico, pues obedece a un ideal mucho más elevado, el ideal de la construcción de un país. El acto de leer con estos textos posibilitará la participación crítica y democrática de los educandos en el acto de conocimiento del que también son sujetos.

En esta propuesta existen temas generadores, estos proponen una reflexión crítica sobre la realidad nacional a través del entendimiento de la historia. La oralidad deberá estar incluida, y también la escritura como un proceso que no se puede disociar de la lectura.

La actividad práctica en la realidad concreta es la generadora del saber; entonces, el acto de estudiar es entendido como una actividad social y no individual; es la expresión de ser, según lo que Freire (1984) indica, seres sociales, históricos, hacedores, transformadores que saben lo que están entendiendo.

El método que se utiliza es el denominado “método concientizador”. Tiene

como punto de partida la presentación de una lámina motivadora y una palabra clave, a partir de este material promueve una discusión sobre la realidad para asumirla conscientemente y luego transformarla, una educación para la liberación con una consciencia liberada.

En esta propuesta, los objetivos son: investigar la realidad indígena en continuidad con sus valores para lograr el dinamismo y creatividad de su cultura, integrar constantemente la comunidad con la escuela.

El método Dolorier para superar el problema de la alfabetización incompleta

Un programa efectivo que mejore el problema de la alfabetización incompleta sugiere que deberá practicarse una lectura en voz alta. Además de este procedimiento, será necesario realizar prácticas de respiración mediante el conocimiento de los mecanismos fisiológicos del aparato fonador. El trabajo está centrando principalmente en la expresión oral, pues mediante la oralidad se incrementa la agilidad y elasticidad de los órganos de la articulación y de las cavidades de resonancia, además de la escucha atenta. La lectura oral también posibilita el desarrollo de la seguridad y la estimulación de la autoestima.

Simbología



Marca en donde finaliza la oración, un pensamiento, una idea. Para darle entonación debe darse el silencio. Los signos de puntuación que posibilitan esto son coma, punto, punto y coma;



Indica una modulación o entonación diferente, se realiza esto para evitar una lectura monocorde o monótona.

Ambas marcas indican inflexiones de voz o cambios de entonación.



Barra que separa grupos fónicos o grupos de entonación. Es decir, separa

los segmentos para la entonación.



Marca la inflexión profunda y sostenida del punto.



Define el énfasis especial. Marca la carga emotiva, en una sola palabra.

Las facultades del pensamiento crítico se ven movilizadas con la aplicación de esta propuesta porque existe una relación entre la entonación (lectura oral) y sentido, connotación del texto; esto quiere decir que con la lectura en voz alta el estudiante va adentrándose a la semántica del texto. Entender semas, es parte del proceso de comprensión crítica del texto. Al desvirtuar la lectura oral, se estaría desechando también el papel de las canciones como recurso didáctico de la comprensión de textos.

Un segundo motivo tiene que ver con la vivenciación, el involucramiento en la actividad y su motivación. Quien disfruta leyendo un texto fortalecerá su hábito lector, esto implica positivamente en el ejercicio de la lectura con libertad, ello fomenta el pensamiento crítico en el estudiante. En el maestro, al desarrollar la lectura oral asume su papel como transformador del medio, pues se centra en solucionar el problema de la alfabetización incompleta desde una propuesta distinta de la que se hace desde el ministerio. En este nuevo papel no sigue instrucciones sino más bien crea y experimenta.

Máximo Cárdenas Sulca: la lectura mediante el método del texto

Para el maestro Cárdenas (1995), la lectura tiene una condición social muy fuerte. Relaciona educación y política y explica mediante ello cómo este problema ya no lo es en otros países. Este profesor ayacuchano está inscrito dentro de la denominada pedagogía crítica y opone al método sintético, el método global o del

texto. Este está basado en el concepto dialéctico de unidad de la materia; siendo uno de sus objetivos contribuir con la integración sana y estable de propiedades específicas como la psique, la conciencia y el conocimiento.

Teniendo en cuenta el concepto de unidad de la materia, el método global de la propuesta también precisa sobre la naturaleza completa del lenguaje. Para la sociolingüística el lenguaje debe entenderse como una realidad total que se desarrolla gracias al trabajo. Los fundamentos psicológicos son tomados de Vigostky y Cárdenas (1995); menciona al respecto que la práctica social y las ideas creadas por la sociedad son determinantes; entonces, la conciencia humana está socialmente condicionada, esta refleja la realidad mediante el lenguaje. Los principios pedagógicos que sustentan esta propuesta son la integralidad, el trabajo, la organización de la vida en el aula y la vocación de servicio; todas ellas son actividades globales e integradas.

En cuanto a la metodología empleada por Cárdenas (1995) esta se divide en etapas: percepción, comprensión y aplicación; todas ellas buscan fomentar el pensamiento crítico. La última de las etapas es obviada por otros métodos, pues tiene que ver con la contrastación con la realidad, es una etapa que no se busca desarrollar de manera intencionada. Los textos son creados por los estudiantes, el maestro y los padres de familia, estos tienen también una estructura: hechos, problema-solución y tesis-demostración; entonces, el trabajo es organizado, reflexivo, crítico, creador y transformador. Esta metodología puede ser trabajada en la alfabetización de niños y adultos monolingües y bilingües.

En síntesis, tanto estudiantes como profesores se hacen más críticos al aplicar este método. Cuando el maestro reconoce los problemas del entorno inmediato de los estudiantes, en relación a los problemas más generales de su sociedad en la

denominada etapa de la percepción; en el momento de la construcción de un texto con relación a ese tema y en la aplicación de actividades concretas de manera intencionada. No solo se ven movilizados las facultades mentales propias del pensamiento crítico, sino también las del pensamiento creativo.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1 Descripción del contexto

La Institución Educativa Los Morochucos lleva el nombre del distrito al que pertenece y se encuentra ubicada en la provincia de Cangallo. La capital está situada exactamente a 80 km de la ciudad de Ayacucho, a una altitud de 3262 m s.n.m. y es una zona eminentemente rural cuya actividad económica principal es la agricultura y la ganadería. La temperatura promedio va desde 6 °C bajo cero (por las noches) a 18 °C (durante el día); la temporada de lluvias es de diciembre a marzo.

La Institución Educativa Los Morochucos recibe estudiantes de diferentes comunidades campesinas: Santa Cruz de Hualcancca, San Antonio de Cuchucancha, San Carlos de Juscaimarca, Virgen del Carmen de Cusibamba, etc. Asimismo, es la que más alumnos atiende en toda la provincia (505 estudiantes), ellos caminan desde treinta minutos hasta dos horas para llegar al colegio; se trasladan a pie, automóviles, bicicletas o motocicletas lineales.

Los estudiantes morochuquinos dependen económicamente de sus padres, estos se dedican a la agricultura y la ganadería. Siendo la oferta y demanda, principalmente de papa y derivados de las reses en el mercado local y regional, los que condicionan sus ingresos económicos. Una parte de los ingresos económicos que obtienen las familias es producto de

los comercios que poseen, por la posición geográfica del distrito, se han creado tiendas comerciales que abastecen de productos a las distintas comunidades; además, la feria semanal que se desarrolla en el distrito provee a sus pobladores de considerables ganancias.

Palomino (2011) caracteriza la enseñanza que reciben los estudiantes de esta institución y otras de la provincia, como castellanizante y discriminatoria en detrimento del quechua. Precisa que el hecho de no escribir (por lo tanto, se incluye el no leer) en su lengua materna es una forma de discriminación y prohibición. Es común escuchar en las aulas: “Por culpa del quechua, ustedes son motosos”. Concluye que existe en las instituciones educativas los siguientes rasgos de una interculturalidad de hecho: autoritarismo, prohibición cultural, realidad marcada por conflictos, prejuicios, etc.

Cárdenas (2007), realizando un estudio sobre la situación sociolingüística de la zona rural de Cangallo, afirma que el quechua es geográfica, social y demográficamente importante en la vida social, histórica y cultural de la provincia. Además, brinda otros datos importantes, como, por ejemplo, la existencia de monolingües quechua hablantes; entonces, la población paulatinamente se está convirtiendo en bilingüe; este fenómeno se ha dado por la influencia de la escuela y la cercanía a las ciudades. Asimismo, en este estudio se distingue la variante bilingüe del quechua que se habla en el distrito y se denomina Morochuco.

La población usa el quechua como lengua predominante, porque el distrito mantiene vínculos históricos con esta lengua, y existe una identificación personal y social con esta herencia cultural. Cabe destacar que la mayoría de ciudadanos hablan el quechua y tienen recursos humanos para oficializarla.

En el segundo año de secundaria estuvieron matriculados un total de 112 estudiantes, todos bilingües a excepción de seis estudiantes. En las secciones A, B y C, asistieron más estudiantes que provienen del casco urbano del distrito; mientras que en las secciones D y E, provienen principalmente de las comunidades aledañas. Además, en las tres primeras secciones tuvieron menor edad y poca incidencia de

repitencia con respecto a las dos últimas secciones.

Los profesores del Área de Comunicación fueron cuatro: dos del lugar y dos de otras localidades (uno de Chincha y otro de Huamanga). Tres de ellos han radicado en Ayacucho desde su niñez, y uno, la mayor parte de su vida ha vivido en Chincha. Con respecto al grado académico: uno de ellos tiene estudios concluidos de maestría y los otros tres son licenciados. Tres de ellos tienen una experiencia en la profesión que sobrepasa los veinte años de servicio y uno de ellos menos de diez años; dos de ellos tienen una formación universitaria y los otros, una formación en un instituto pedagógico superior. Dos de ellos se dedican exclusivamente a la docencia y dos tienen otras ocupaciones. En la actualidad, tres de ellos están inscritos en un programa del Ministerio de Educación y uno de ellos se retiró voluntariamente.

Con respecto al dominio de la lengua quechua, tres de los profesores tuvieron un buen dominio y, uno de ellos, desconocía la lengua. Sin embargo, el dominio es básicamente oral, no escrito; en cuanto al manejo oral hubo dificultad en cuanto al registro pedagógico. Además, es importante precisar que la existencia de prejuicios en cuanto al uso de la lengua, propios de la desigualdad en el tratamiento de las dos lenguas en el ámbito pedagógico, lo cual se evidenció en los espacios de uso y en el tratamiento que se le da en el aula.

2.2 Diseño de investigación

Un diseño constituye el plan o estrategia que permite obtener la información para dar respuesta al problema de investigación. El hecho de reconstruir realidades culturales condicionó la elección del diseño cualitativo; Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan que este diseño aporta evidencias desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y teniendo en cuenta su contexto. Añaden también que la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los participantes implica conocer su narrativa.

La investigación etnográfica concede mucha importancia al contexto, la función y el

significado de los actos humanos. Según Martínez (2011), la investigación etnográfica se destaca cómo la realidad es percibida por el hombre para su comprensión.

En esta investigación la realidad formó una totalidad organizada con una fuerte interacción. Para Martínez (2011), las tradiciones, roles y normas del ambiente se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar las conductas individuales y de grupo. Por esta razón es que mediante el trabajo de campo se lograron conocer no solo las conductas individuales sino también las grupales con relación a la enseñanza de la lectura.

Patton, citado en Hernández et al. (2014), precisa que los diseños etnográficos buscan describir, interpretar y comprender ideas, creencias, percepciones, significados, conocimientos y prácticas de sistemas y subsistemas. Luego de los procesos antes mencionados, se han presentado los resultados de manera que destacaron las regularidades que implicaban un proceso cultural. El etnógrafo asumió también una posición ideológica, Creswell (2013) y Madison (2011), citados en Hernández et al. (2014), especifican los diseños de la etnografía. Este trabajo estuvo enmarcado dentro del diseño crítico, pues el estudio de la enseñanza de la lectura en contextos bilingües ameritó un abordaje que ha contribuido a resolver los problemas de injusticia e inequidad. También fue crítico, porque se analizaron las categorías vinculadas a cuestiones sociales como hegemonía, tecnocracia, relaciones de poder, etc.

Hernández et al. (2014) indican algunas características de este diseño: las preguntas de investigación ayudan a comprender la estructura, patrones de comportamiento y funciones de la cultura. La observación es del sistema sociocultural, pues, estas observaciones se registran y son interpretados desde dentro. También es característico el mapeo del contexto físico y la producción de categorías de distinto tipo, para ello existe una reflexión constante del etnógrafo. Finalmente, se desarrolló una triangulación de técnicas de investigación, se armó un rompecabezas (primero se estudió cada evidencia y se analizó en el contexto y luego se la integró al resto de la información para conformar las categorías y establecer los hallazgos).

Quizás lo etnográfico permita comprender las relaciones de poder en la comunidad y el ejercicio de dominio imperante desde el Estado, que condicionará un libre desarrollo de las capacidades de aprendizaje, es decir, de una educación integral. La existencia de diversas estructuras jerarquizadas a partir del quechua versus el español sería uno de los tantos factores del porqué los docentes no incentivan de manera comprometida la práctica de la lectura. Lo etnográfico, si bien es cierto que no es determinante, en el estudio cumple un rol de referencia desde lo identitario y comunal en la I.E. Los Morochucos.

2.3 Unidad de información

La unidad de análisis fue la clase que desarrolla la enseñanza de la lectura en el segundo año y la unidad social estuvo conformada por los profesores del Área de Comunicación del segundo año de secundaria en la I.E. Los Morochucos de Pampa Cangallo-2019.

La elección de los profesores de la I.E. Los Morochucos como sujetos de la investigación se basó en los siguientes criterios:

- Tuvieron a su cargo estudiantes bilingües del segundo año de educación secundaria.
- Fueron nombrados y acumularon varios años de servicio en la institución.
- Permanecieron en el distrito durante toda la semana.
- Los estudiantes participarían en la Evaluación Censal.
- Los profesores recibirían visitas de monitoreo.

Los participantes fueron cuatro profesores que trabajaron en el segundo año de secundaria. En este grado existieron cinco secciones: A, B, C, D y E, cada profesor estuvo a cargo de una sección excepto en las secciones de segundo A y B que estuvo a cargo de una sola profesora.

2.4 Trabajo de campo

El trabajo de investigación estuvo centrado en los actores principales del proceso de enseñanza: los profesores del Área de Comunicación nombrados en la Institución Educativa Los

Morochucos y los estudiantes del segundo grado de educación secundaria.

El trabajo de campo para fundamentar esta investigación se inició con una etapa exploratoria. Luego se procedió con el recojo de datos. La etapa exploratoria, construcción y reconstrucción del proyecto y el proceso de recojo de datos abarcó aproximadamente ocho meses del año 2019. Este trabajo de campo sirvió para describir y realizar una reconstrucción analítica de los procesos comunes que fueron observados como excepcionales o únicos.

El investigador asumió el rol de observador participante, esta postura significó que se mantuvieran relaciones igualitarias, adoptando las reglas de comunicación del grupo y un nivel de empatía, de manera que la información obtenida fue producto de la confianza. Los datos empíricos se recogieron por una intervención directa durante el desarrollo de las sesiones, por acuerdos implícitos y explícitos basados en la necesidad de recoger los datos para cumplir con la formalidad del monitoreo. Para Velazco y Díaz (1999), el modelo del magistrado recogiendo datos contiene fidelidad por obligación, mientras que en el modelo del observador participante la información es fiel por la confianza que llega a conformarse. Este tipo de observación también implica la convivencia con los grupos que se desea investigar. Para Martínez (2011) son necesarias la apropiación de las estructuras lingüísticas, también considera importante el recojo de historias, anécdotas y mitos que dan cuenta del trasfondo ideológico-cultural que da sentido y valor a las cosas.

Para el cumplimiento del rol de observador-participante se asumió la idea propuesta por Velazco y Díaz (1999), ellos refieren que el ingreso al grupo de estudios es teniendo en cuenta las influencias consciente o inconscientemente de su situación social; de modo que debían evitarse los prejuicios y, más bien, partir de los extrañamientos.

2.5 Técnicas e instrumentos

Para el recojo de los datos se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos: la observación participante, el cuaderno de campo, la entrevista a profundidad, la guía de

entrevista, el grupo focal y la guía de preguntas motivadoras. Además, se realizó un proceso de revisión documental de las sesiones, unidades didácticas, programaciones anuales, resultados de pruebas regionales, entre otros. Fueron importantes para la comprensión del problema de investigación. La revisión documentaria se empleó como técnica complementaria que confirmó o negó los hallazgos de las técnicas e instrumentos principales; el instrumento utilizado fue la ficha de análisis de contenido, mediante este se recogieron datos referidos a los objetivos, didáctica, temática y otros documentos de planificación curricular, cuadernos de los estudiantes y cuadernos de trabajo proporcionados por el Ministerio de Educación.

Los cuadernos de campo se organizaron teniendo en cuenta tres partes: información general sobre la situación registrada, descripción del proceso mismo de la enseñanza de la lectura y categorizaciones o anticipaciones que surgieron durante el proceso de registro de la clase.

La guía de entrevista se utilizó para recoger las percepciones, experiencias subjetivas de los docentes sobre la enseñanza de la lectura. Por ejemplo, sobre las estrategias que emplearon durante la clase de la lectura, cómo formaron hábitos de lectura, qué criterios utilizaron para la selección de los materiales de lectura, cuáles fueron los objetivos que buscaron lograr con la actividad de la lectura, cómo implementaron el currículo oficial en una sesión de lectura, cómo emplearon los materiales de lectura y qué tanto influyeron la evaluación censal en su práctica pedagógica. Las preguntas fueron generales de modo que, además de recopilar datos sobre lo mencionado, afloraron otros problemas con relación a la enseñanza de la lectura.

La guía de preguntas motivadoras para el grupo focal se aplicó a cinco estudiantes seleccionados por cada sección. Para la selección se consideró a estudiantes bilingües y comunicativos, la proporción de varones y mujeres dependió del total de estudiantes, también se contempló la procedencia y la edad. Para el recojo de datos, se plantearon temas relacionados con los objetivos propuestos en el estudio. El planteamiento de temas y no de preguntas se

debió al interés por recoger datos no previstos en la investigación.

Se recurrió a una grabadora con la cual se pudo registrar las sesiones de aprendizaje, los grupos focales y las entrevistas. Estas grabaciones registraron sin ningún tipo de instrumento guía que pudiera indicar los elementos o procesos a observar.

Los datos obtenidos fueron empíricos y naturalistas, estos representaron la cosmovisión del mundo de los participantes. Se obtuvieron mediante la observación participante. La descripción de los datos fue holista, porque este ayudó a entender las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento.

Goetz, J. y Lecompte M. (1988) indican que la investigación etnográfica es básicamente inductiva, generativa, constructiva y subjetiva. Inductiva porque inicia con el recojo de datos mediante una observación empírica; asimismo, es generativa porque se centra en el descubrimiento de constructos analíticos o categorías; finalmente, es subjetiva porque reconstruye las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo.

Los resultados de los cuadernos de campo, guía de entrevista y guía de preguntas motivadoras fueron procesados y reducidos para su contrastación.

Rigor científico

La recolección de datos fue sistemática en la medida que se entendió la lógica de la organización temporal, espacial y curricular de las actividades pedagógicas. La transcripción de cada hora de clase se realizó en dos etapas: una etapa de ‘transcripción gruesa’, para ver el contenido y estructura global de la clase. La segunda etapa fue de ‘transcripción al detalle’; en esta etapa se inició con la interpretación de los datos, aquí se contrastó la información con otros elementos importantes, en este caso, los cuadernos de comprensión de los estudiantes, las sesiones de aprendizaje, las unidades didácticas, los resultados de evaluaciones y las notas de campo. Estas fueron necesarias tal y como lo sustentan Hernández et al. (2014) cuando referencian a los artefactos como elementos importantes que dan cuenta de las interacciones

y procesos sociales; estos procesos posibilitaron la comprensión de las categorías emergentes.

La guía de entrevista se aplicó paralelamente al desarrollo del recojo de los datos; específicamente, en la etapa de acompañamiento del monitoreo, luego del desarrollo de las sesiones y en los colegiados. Al finalizar se continuó con el mismo proceso que con los demás instrumentos: descripción, explicación e interpretación.

La guía de preguntas motivadoras para el grupo focal fue aplicada durante la ejecución de la investigación y cuando existió una mayor confianza con los estudiantes. La unidad de análisis fue el grupo, el centro de atención fue la narrativa colectiva, se cuidó que todos participen para evitar que uno solo dirija al grupo de discusión. Asimismo, la recolección de datos, a través de esta técnica, permitió la triangulación de toda la información.

Como parte del procesamiento y reducción de datos se procedió con la categorización a través del análisis de la narrativa. Las categorías fueron de tipo relacionales e históricas, pues se establecieron vínculos entre los individuos (profesores y estudiantes) e integraron acontecimientos y vivencias que forjaron el sistema. Esta categorización siguió los siguientes procedimientos sugeridos por Martínez (2011): resumir el contenido en pocas ideas y conceptos más fáciles de manejar y relacionar, subrayar las palabras más significativas, dividir las unidades temáticas, el tercer paso consistió en categorizar y finalmente subcategorizar las dimensiones o atributos importantes. Luego de la categorización, se integró la información en un esquema por cada instrumento utilizado. Con esos esquemas se realizaron síntesis conceptuales en las que se incluyeron citas textuales de los informantes. Para la teorización de los datos se consideró lo que Martínez (2011) indica, el valor de un dato o una información depende de todo el contexto en el que se genera, algunas informaciones fueron centrales y otras periféricas.

Con la finalidad de afianzar la validez interna, es decir los resultados, y teniendo en cuenta el contexto de la calidad metodológica del estudio, se empleó la triangulación. Esta ayudó a conseguir dos propósitos fundamentales: validación y entendimiento de la

multiplicidad de perspectivas. Velazco y Díaz (1999) explican en qué consiste cada una de ellas. La primera, se sintetiza en la conformación de pautas por las fuentes de información; estas pautas corresponden al espacio público de la cultura. La segunda es un ejercicio de perspectivismo, entonces se contempla a la cultura no solo como una conformación de pautas, sino también como un proceso de variación de estas.

La triangulación de las técnicas de investigación cualitativa se corroboraron; es decir, los datos (cruce de información) obtenidos del cuaderno de campo, entrevistas y grupos focales; la atención estuvo centrada en los resultados de cada uno de esos instrumentos. Para la obtención de los datos del diario de campo se registraron las incidencias de las sesiones de aprendizaje de los cuatro profesores que intervinieron en el estudio en interacción con los estudiantes, en las entrevistas se formularon preguntas a los profesores y en los grupos focales fueron los estudiantes quienes participaron. Los registros en el diario de campo, preguntas de las entrevistas y temas de los grupos focales fueron organizados teniendo en cuenta las categorías y subcategorías del estudio. Luego de un proceso de reducción, esquematización y conclusión de los datos de cada instrumento por profesor o profesora participante en el estudio, se llevó a cabo un análisis y síntesis de cada categoría; obteniéndose al final cuatro cuadros consolidados, con este material se elaboraron cuatro conclusiones generales.

El análisis del discurso, desde una perspectiva crítica, demanda la conexión entre discurso, poder e ideología. Surge por la necesidad de realizar una interpretación de la realidad integrando diversos aspectos de ella. Meershon (2005) explica la necesidad de entender las cogniciones compartidas socialmente como el conocimiento y las ideologías. El análisis del discurso implicó la producción, comprensión y efectos del habla en la comunicación desde una perspectiva empírica.

En el análisis del discurso, que se realizó, se consideraron formas específicas de uso del lenguaje e interacciones sociales, entendiéndolos como eventos comunicativos que se

completaron por la situación social. Se seleccionaron secuencias dialogales que denotaron la interacción del grupo social; luego, se realizó el análisis semántico, necesario para entender las estructuras sociales a través del conocimiento de los significados y la determinada ordenación de las palabras. En este proceso intervino el contexto (cultura), entendido no solo como un elemento externo, sino también como elemento interno, puesto que fueron constructos mentales acerca de la situación social.

Para una aproximación a la ideología se relacionaron estructuras del discurso con estructuras de la sociedad, al respecto Meershon (2005) opina: “El análisis de discurso crítico sólo puede hacer contribuciones significativas y específicas al análisis crítico social o político si es capaz de dar cuenta del rol del lenguaje, el uso de lenguaje, el discurso o eventos comunicativos en la (re)producción de la dominación y la inequidad”. (p. 298)

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Es importante precisar que para realizar el análisis se consideraron los objetivos de la investigación y las categorías que devinieron de ellos, además de las categorías emergentes.

Tabla 2

Relación de objetivos de la investigación con las categorías y subcategorías

Objetivos 1 Conocer e interpretar los objetivos que los profesores del área Comunicación se proponen al enseñar la lectura a los estudiantes bilingües quechuas de segundo año de secundaria de la IE Los Morochucos, Pampa Cangallo-2019. Categorías y subcategorías preestablecidas 1. Objetivos de lectura 1.1 Organización racional del medio 1.2 Mediadores de la lectura
Objetivos 2 Identificar e interpretar los contenidos curriculares que consideran los profesores del área de Comunicación al momento de enseñar la lectura a los estudiantes bilingües quechuas de segundo año de secundaria de la IE Los Morochucos, Pampa Cangallo-2019. Categorías y subcategorías preestablecidas 2. Contenidos curriculares 2.1. Educación bancaria
Objetivos 3 Describir y analizar los procesos didácticos de la lectura y los logros de aprendizaje en la lectura que han obtenido los profesores del área de Comunicación en los estudiantes bilingües quechuas de segundo año de secundaria de la IE Los Morochucos, Pampa Cangallo-2019. Categorías y subcategorías preestablecidas 3. Procesos didácticos 3.1 Lectura del mundo 3.2 Lectura interactiva 4. Logros de aprendizaje 4.1 Materiales de lectura
CATEGORÍA EMERGENTE: Ética social del profesor SUBCATEGORÍAS: Autoformación del profesor y alienación del profesor

Nota. En la última categoría se integraron todos los objetivos.

Fuente: Triangulación de datos de la presente investigación.

El análisis del primer objetivo consideró la categoría Objetivos de la Lectura, la misma que posee las subcategorías: Organización racional del medio y mediadores de la lectura. Para el análisis del segundo objetivo, la categoría Contenidos Curriculares; la subcategoría emergente fue la Educación Bancaria. El tercer grupo de análisis correspondió a la categoría Procesos Didácticos y Logros de Aprendizaje, que tuvo tres subcategorías emergentes: Lectura del mundo, Materiales de lectura y Lectura interactiva. Finalmente, se desarrolló un cuarto apartado referido a una categoría emergente y este recibió la denominación de Ética Social del Profesor, la misma que consideró las siguientes categorías emergentes: Autoformación del profesor y Alienación del profesor.

El grado en estudio, como ya señalamos, fue el segundo año de secundaria por lo que el hecho recurrente durante todo el periodo del estudio constituyó en la preparación de los estudiantes para la Evaluación Censal. Es necesario aclarar que, en cada una de las categorías, se consideraron los textos empleados en el proceso de la lectura, pues su elección y tratamiento brindaron datos muy interesantes que enriquecieron el análisis.

3.1 Objetivos que los profesores del Área de Comunicación se proponen al enseñar la lectura a los estudiantes bilingües

Para describir e interpretar el proceso de enseñanza de la lectura en un contexto bilingüe fue necesario conocer los objetivos que los profesores se propusieron con respecto a la lectura, esta predisposición devela el sistema de concepciones, ideas y perspectivas en torno a la literacidad. Dos subcategorías que ayudaron a entender este proceso fueron: Organización Racional del Medio y Mediadores de la Lectura. La primera subcategoría está referida a la capacidad del maestro de regular y controlar sus interacciones con el medio, que implica la comprensión de la misma; esta diligencia se materializa en la contextualización de la actividad de la lectura para el desarrollo y transformación del medio, es decir, en la comprensión de la interrelación del acto de leer con la realidad multilingüe y pluricultural. La segunda categoría

comprende la realidad del estudiante con relación al soporte familiar y comunal frente a la actividad de la lectura.

Tabla 3

Contextualización del extracto 1

	Datos psicolingüísticos	Condiciones de la aplicación del instrumento	Categorías y subcategorías analizadas
PROFESOR E	Nivel de dominio del quechua: - Intermedio-oralidad. - Básico-lectura y escritura. Tiene dificultades en utilizar el registro pedagógico.	Instrumento: guía de preguntas motivadoras. Pregunta: ¿Por qué creen que es importante la lectura?	1. Objetivos de lectura 1.1 Organización racional del medio.
ESTUDIANTES E	Nivel de dominio del quechua: - Avanzado-oralidad. - Básico-lectura y escritura. Se comunican más en quechua que en castellano. Escenario 1	Observaciones: los cinco estudiantes que participaron en el grupo focal tienen como lengua materna el quechua.	1.2 Mediadores de lectura

Nota. En el segundo E asistieron 15 estudiantes; edad promedio: 15 años.

Fuente: Diagnóstico psicolingüístico y cuaderno de campo aplicado en la Institución Educativa Los Morochucos, Pampa Cangallo 2019

Extracto 1

Responsable del Grupo Focal: ¿Por qué creen que es importante la lectura?

Estudiantes del 2^{do} E

- 84. *Es importante para aprender la lectura, es bien*
- 85. *para aprender para nosotros. Para aprender*
- 86. *nuevas palabras y para ordenar la caligrafía.*
- 87. *Tal vez nos puede servir cuando seamos algo y*
- 88. *no fallar esa letra o ya no nos confundimos.*
- 89. *Nos enseña muchas cosas para aprender y*
- 90. *nuevas palabras.*

(Guía de grupo focal N.º 1: 84-90)

En este primer extracto se analizaron las respuestas de un grupo de cinco estudiantes del 2^{do} E, en total 15 estudiantes matriculados, de ellos todos hablan el quechua y todos provienen de las comunidades aledañas al distrito. El grupo focal se desarrolló en el auditorio de la

institución; la pregunta en mención fue propuesta luego de otras, primero respondieron por escrito de forma personal y luego consensuaron las ideas del grupo. Este grupo estuvo a cargo de un profesor que contaba con cuatro años en la institución, huamanguino de nacimiento y es bilingüe coordinado.

En las respuestas, los estudiantes evidenciaron la falta de coherencia por el poco conocimiento de los aspectos formales de la gramática española, pues la lengua materna de los estudiantes fue el quechua. Esto quiere decir que, la alfabetización ha sido incompleta, pues el Estado alfabetiza desde la idea clasista de uniformizar a todos y a través del dominio del español. Reconocieron la importancia de la lectura, sin embargo, esta se centra en la corrección idiomática de la escritura y la oralidad; es decir, solo las cuestiones formales.

Los estudiantes han manifestado implícitamente la postura de la discriminación por razones lingüísticas. Expresiones como *“nuevas palabras”* (repetida dos veces) y *“para no fallar la letra”* referencian al poco dominio que poseen del español y de la discriminación a la que han sido sometidos. En las líneas 87 y 88, los estudiantes expresaron *“Tal vez nos puede servir cuando seamos algo y no fallar esa letra o ya no nos confundimos”*, esta expresión muestra los sentimientos de inferioridad de los jóvenes, fueron conscientes de los errores y de las correcciones que les han hecho para no “fallar”, identificaron *“ser algo”* con manejar adecuadamente una lengua, en este caso el español; han experimentado desde muy niños un trato diferenciado por hablar quechua y no saber hablar bien el español, erróneamente se les alfabetizó primero en castellano cuando su lengua materna fue el quechua. También la frase *“cuando seamos algo”*, se empleó desde tiempos remotos y aludió a las relaciones de poder que ha existido en nuestro país: por un lado, los sometidos y, por el otro, los que someten.

Por estas respuestas, claramente se entendió la falta de comprensión crítica de la literacidad, entonces se reforzó los otros aspectos, es decir, la práctica alienante de la lectura.

Estas ideas de los estudiantes provinieron de la experiencia escolar y el profesor del

área las reforzó. Esto ha evidenciado la falta de comprensión crítica en el acto de leer; además, también reveló que el maestro no ha considerado el poco apoyo de los mediadores de lectura; es decir, el escaso apoyo que los estudiantes tuvieron en casa y en la comunidad. No ha regulado ese medio, tampoco reconoció su papel de mediador de lectura.

Tabla 4
Contextualización del extracto 2

	Datos psicolingüísticos	Condiciones de la aplicación del instrumento	Categorías y subcategorías analizadas
PROFESOR D	Nivel de dominio del quechua: - Avanzado-oralidad. - Intermedio-lectura y escritura. Tiene dificultades en utilizar el registro pedagógico.	Instrumento: guía de entrevista. Pregunta: ¿Por qué es importante la lectura?	1. Objetivos de lectura 1.1 Organización racional del medio.
ESTUDIANTES D	Nivel de dominio del quechua: - Avanzado-oralidad. - Básico-lectura y escritura. Se comunican más en quechua que en castellano. Escenario 1	Observaciones: el profesor nació en Los Morochucos y reside en el lugar.	1.2 Mediadores de lectura

Nota. En el segundo D asistieron 20 estudiantes. Edad promedio: cinco años.

Fuente: Diagnóstico psicolingüístico y cuaderno de campo aplicados en la Institución Educativa Los Morochucos, Pampa Cangallo 2019

Extracto 2

Entrevistador: ¿Por qué es importante la lectura?

Profesor:

1. *La finalidad es para desarrollar las habilidades lectoras,*
2. *el alumno es un líder, el que no lee no es un líder se*
3. *limita. El lector es cabeza de un equipo, por esa razón se*
4. *debe promover, sobre todo la práctica oral, se debe seguir*
5. *promoviendo.*
6. *La parte de la comprensión es una competencia, es*
7. *nuestro campo, mucho depende para la formación, es*
8. *base para el aprendizaje de otras áreas. ¡Mi gente lee!*
9. *quiero contagiar mis estudiantes. Al inicio, no al final o*
10. *en medio porque si yo leo no van a querer leer. Más me*
11. *parece al final, si es al inicio lo traumo al estudiante.*
12. *Hay que hacer un concurso de lectura oral. A nivel*
13. *inferencial se fomentaría. Ellos leen en forma*
14. *interrumpida, en algunas partes que no se debe no*
15. *respetan las comas y no se comprende debe ser de xxxxx*
(no se pudo reproducir)
16. *La lectura es la base de la ortografía.*

(Guía de entrevista N.º 1: 1-16)

En este segundo extracto se transcribió la entrevista suministrada al profesor del curso con más años de experiencia en la institución. El profesor, natural del lugar, tuvo como lengua materna el quechua y estuvo a cargo del 2^{do} D de secundaria; un grado conformado por 20 estudiantes, ellos pertenecieron a las comunidades aledañas al distrito y, en su mayoría, tuvieron como lengua materna el quechua. El profesor desempeñó cargos administrativos: Coordinador Pedagógico del Área de Comunicación y Director de la institución educativa. Se encontraba en la primera escala magisterial y fue beneficiario de un programa de capacitación, auspiciado por el Ministerio de Educación.

El profesor evidenció la falta de claridad conceptual, relacionado al acto de leer. No demostró una comprensión crítica de la importancia de la lectura. Se destacaron términos que son muy recurrentes en las capacitaciones que el Ministerio de Educación realiza: liderazgo, competencias, habilidades lectoras, nivel inferencial, etc. Son términos asociados a los logros de aprendizaje en las evaluaciones censales; estas ideas las tiene muy en cuenta. Al igual que los estudiantes, también valoran la lectura para mejorar la oralidad y la escritura, ambas expresiones corresponden a la corrección idiomática.

Asimismo, el maestro interiorizó la noción de competencia como sinónimo de éxito, direccionamiento que se promueve a través de la ECE (Evaluación Censal). También se evidenció que no lee, pues las ideas que presenta estuvieron en función a lo que ha oído en las capacitaciones, mas no así, como producto de una lectura de los documentos de planificación curricular; entonces, no ha leído estos y tampoco amplió sus conocimientos con las opiniones y críticas de otros autores.

Al no plantear actividades que correspondan a las necesidades de los estudiantes, mostró una falta de criterio para regular el medio; por esta misma razón, se puede aseverar que no hubo una planificación o un planteamiento frente a las dificultades de promoción de la lectura a nivel familiar, escolar y comunal; más bien, demostró una aceptación incondicional del

discurso promovido por los especialistas del Ministerio de Educación.

Tabla 5
Contextualización del Extracto 3

	Datos psicolingüísticos	Condiciones de la aplicación del instrumento	Categorías y subcategorías analizadas
PROFESORA A y B	Nivel de dominio del quechua: No habla ni entiende la lengua quechua.	Instrumento: diario de campo. Material de lectura: Módulo de comprensión lectora.	1. Objetivos de lectura
ESTUDIANTES A	Nivel de dominio del quechua: - Intermedio - oralidad. - Básico-lectura y escritura. Se comunican en ambas lenguas indistintamente. Escenario 2	Título: ¿Por qué en los colegios debe enseñarse nutrición? Pregunta: ¿Crees que este texto se puede recomendar en tu institución educativa? ¿Por qué? Observaciones: la profesora nació y vivió en Chincha.	1.1 Organización racional del medio. 1.2 Mediadores de lectura

Nota. En el segundo A asistieron 27 estudiantes. Edad promedio: 12 años.

Fuentes: Diagnóstico psicolingüístico y cuaderno de campo aplicado en la Institución Educativa Los Morochucos, Pampa Cangallo 2019

Extracto 3

En la clase se ha leído un texto argumentativo, el título: ¿Por qué en los colegios debe enseñarse nutrición?

La pregunta a la que se refiere en el extracto: ¿Crees que este texto se puede recomendar en tu institución educativa? ¿Por qué?

196. Profesora: *Si se están dando cuenta, se está redundando en*
197. *las respuestas. No es jóvenes que yo escriba*
198. *muchas palabras, una respuesta corta que se*
199. *pueda entender.*
200. Estudiante: *Los padres deben saber cómo deben*
201. *alimentarse los hijos.*
202. Profesora: *Recordemos que este texto se está*
203. *recomendando en el colegio, los actores son*
204. *principalmente los estudiantes, padres no*
205. *hubieras utilizado.*
206. Estudiante: *Recomendaría a los niños que no saben*
207. *alimentarse.*
208. Profesora: *La pregunta, jóvenes, hay que ir a la pregunta.*
209. Estudiante: *Sí, porque en mi centro no comen comida saludable.*
210. Profesora: *No va a la respuesta.*
211. Estudiante: *Para que los jóvenes o niños tengan una nutrición balanceada.*
212. *Para que conozcan, cuáles serían los beneficios de enseñar nutrición en el colegio.*
213. Estudiante: *Sí porque así nos enseñarían sobre educación y así a beneficios.*
214. Profesora: *Al final sus efectos serían que van a tener una buena alimentación.*

215. Estudiante: *Para saber sobre alimentación.*
 216. Profesora: *Vamos a saber no. Tampoco vamos a la pregunta.*
 219. Estudiante: *Los niños.*
 220. Profesora: *Faltó la palabrita clave para un mejor sentido.*
 221. Estudiante: *Sí, porque algunos niños vienen de lejos y no desayunan bien.*
 222. Estudiante: *Ha escrito la realidad, pero no es la pregunta.*
 223. Profesora: *Faltan las palabritas claves. Les preguntó, ¿nos estaremos alimentando correctamente?*
 225. Estudiantes: *Nooo*
 226. Profesora: *Para terminar, el día viernes ya no va ver trabajo pedagógico, el día de hoy es el último día de preparación. Jóvenes, su mejor esfuerzo.*

(Cuaderno de campo 5: 196-296)

En esta secuencia dialogal se trató sobre el texto titulado ¿Por qué en los colegios debe enseñarse la nutrición? En cuanto al género textual es un artículo de opinión, de tipo argumentativo y de formato continuo, la adaptación fue hecha por Ingrid Marcher y se recuperó de una página por internet. El texto defiende la idea de la enseñanza de la nutrición en las instituciones educativas y transmite los siguientes argumentos: la nutrición es importante, porque garantiza un buen futuro; la obesidad infantil viene causando daño a los estudiantes; los niños deben aprender buenos hábitos antes que sean grandes y los malos hábitos alimenticios ya no puedan ser corregidos; el buen hábito debe ser fomentado por otros (profesores), no solo por sus padres, entre otros.

La pregunta a la que se hizo referencia en el extracto: ***¿Crees que este texto se puede recomendar en tu institución educativa? ¿Por qué?*** Esta constituyó una interrogación considerada de desarrollo y en esta respuesta los estudiantes debieron fundamentar sus ideas. El problema fue que, para realizar la fundamentación, solamente contaron con los argumentos de la autora, quien tiene una visión parcializada de la enseñanza de la nutrición en las escuelas y no conoce el contexto en el que las instituciones JEC se ven gravemente afectadas por la falta de alimentación en los colegios. La profesora a cargo de este grupo tampoco fue consciente de esta situación, porque lo que destacó en la secuencia dialogal fue su insistencia para que los estudiantes se ciñan al contenido del texto, cuando ellos desean conversar sobre los problemas que los aquejan por la falta de alimentación en su centro educativo.

En este extracto evidenció cómo la profesora incitó a los estudiantes que respondan de la manera que ella consideraba, además, debía coincidir con la postura de la autora del texto. A menudo solicitó la *palabrita clave* e invalidó las opiniones como las de la línea 209, en la que un estudiante mencionó *Sí, porque en mi centro no comen comida saludable* y, si las respuestas hicieron referencia al contexto, dijo *No va a la respuesta*.

Además de los argumentos presentados se expusieron ideas sobre temas educativos. Por ejemplo, se mencionó que el sistema educativo buscaba que los niños sepan de lectura, escritura e historia, esta opinión **no está mal**, menciona, pero también es importante que sepan de nutrición. Esta idea invisibilizó y minimizó el problema de la lectura y de la escritura en el país, entre otros; lo cual fue incorrecto, pues, en las escuelas un buen número de estudiantes de secundaria no serían capaces de decodificar adecuadamente los textos, porque leen sin respetar los signos de puntuación y no comprenden lo que leen. Estos son temas que se mencionan en las reuniones institucionales, los profesores lo han percibido, también la comunidad e incluso instancias como las UGEL (por los resultados de la ECE). A pesar de ello hasta la actualidad no se diseñaron aún políticas educativas que reviertan esta situación.

Además, el texto otorgó a la escuela la importante labor de educar en nutrición, cuando las políticas alimentarias no dependen de los profesores. En la institución se ha vivido una situación apremiante con relación a la alimentación, porque los estudiantes permanecen desde las ocho de la mañana hasta las tres y media de la tarde. La institución educativa no brinda ninguna alimentación y muchos estudiantes no desayunan ni almuerzan. Por esta situación apremiante, los alumnos tenían mucho que decir frente a este tema y emergieron respuestas que aludieron a este problema, pero no fueron consideradas ni respondidas por la maestra.

El caso se ha tornado mucho más alarmante cuando al indagar sobre la procedencia del texto se averiguó que la autora es una colombiana (una reconocida coach), una señora que

vive en Miami y que debe conocer muy poco sobre nuestra realidad; de allí se dedujo que, quienes seleccionan los textos actúan de espaldas a la realidad de la gran mayoría de los jóvenes estudiantes. Las ideas expresadas en el texto fueron reforzadas por la maestra; entonces, ella fue la transmisora de estas ideas que no hicieron más que alienar a los alumnos y limitaron el desarrollo de un pensamiento crítico. En estos hechos se ha señalado el papel mediador en el proceso de la lectura; es decir, reproductora de lo expuesto en el texto. Se ha convertido en una transmisora de la ideología del texto que, en resumidas cuentas, también constituyó la ideología del sistema oficial de la educación peruana.

En la línea 222, una estudiante mencionó *Ha escrito la realidad, pero no es la pregunta*, esta anotación contradictoria fue porque la profesora en reiteradas oportunidades mencionó que debían de ceñirse al texto. “Ceñirse al texto” significaba defender la idea de la autora del texto; entonces, la maestra encasilló y cuestionó que los estudiantes interpreten el texto. Actitud que fue imitada por los estudiantes; en ese sentido, no se puede hablar del fomento del pensamiento crítico en el aula. Por esta razón, los estudiantes terminaron asimilando las ideas de los textos sin cuestionarlas, repitiendo la actitud de la maestra.

Entonces, la organización del medio fue muy similar a los parámetros establecidos en los manuales y guías pedagógicos del Ministerio de Educación regulando las interacciones; dejando de lado la contextualización de la actividad de la lectura con el carácter bilingüe y pluricultural de esa realidad.

La mecanización de la lectura también estuvo presente, porque la profesora pidió en tres oportunidades *la palabrita clave*, reflejándose con ello el carácter tecnocrático de la escuela; esta mecanización también refuerza la aceptación de los mensajes tal y como fueron presentados, pero esta vez, en el plano escrito.

La práctica de la docente estuvo alienada, pues el objetivo no se centró en superar los

grandes problemas que tienen los estudiantes con relación a la lectura, ni lo que puede pasar si mantienen estas dificultades; no hay una comprensión de la realidad y una proyección de lo que sucederá posteriormente, especialmente cuando postulen a las instituciones del nivel de Educación Superior.

Generalmente, la enseñanza de los maestros es españolizante y fomenta la diglosia, porque se centra en la pronunciación. Uno de los objetivos es que los estudiantes mejoren en términos de fluidez, se centran en la forma de leer para que el estudiante hable con propiedad. El “hablar mal” quiere decir que no se ha superado las interferencias lingüísticas propias de poseer como lengua materna el quechua. Los estudiantes también interiorizaron esta idea, por este fatal motivo, no existió un fortalecimiento de la identidad cultural del estudiante, sino todo lo contrario. En la secuencia dialogal, se notó muy poca participación de los estudiantes quechua hablantes; si los estudiantes que participaron fueron cuestionados por relacionar las respuestas con el contexto, y teniendo en cuenta que los maestros reforzaron las relaciones de poder a favor de los grupos dominantes, no fue tan difícil imaginar el enorme perjuicio que causó a los estudiantes cuya lengua materna es la lengua quechua.

La profesora planificó la organización del medio para controlar las interacciones siguiendo los parámetros establecidos en las guías y manuales, dejando de lado la realidad bilingüe y pluricultural del contexto, acrecentando de esta manera el sistema de desigualdades; pues no solo ha frenado el desarrollo de su pensamiento crítico, sino también el de sus estudiantes; finalmente, no ha entendido el rol de los mediadores de la lectura ni el suyo propio, por lo que no fue capaz de plantear soluciones a los problemas que percibió en el medio.

3.2 Contenidos curriculares que consideran los profesores del Área de Comunicación al momento de enseñar la lectura a los estudiantes bilingües

Los Contenidos Curriculares se entendieron como la selección de los temas que

desarrollaron en torno a las actividades de lectura, las mismas que fueron definidas por el profesor en función de su conocimiento pedagógico y experiencia. En el estudio, se observó que esta selección estuvo muy influenciada por la ECE; entonces, prácticamente los temas no los eligió el profesor, sino los documentos que sustentan esta evaluación. La subcategoría emergente fue la Educación Bancaria, la cual se entiende como la educación utilitarista, tecnocrática, mercantilista unida al auge de la industria, de la tecnología y del desarrollo económico a favor del sistema establecido.

Tabla 6
Contextualización del extracto 4

	Datos psicolingüísticos	Condiciones de la aplicación del instrumento	Categorías y subcategorías analizadas
PROFESOR E	Nivel de dominio del quechua: - Intermedio-oralidad. - Básico-lectura y escritura.	Instrumento: diario de campo.	2. Contenidos curriculares
	Tiene dificultades en utilizar el registro pedagógico.		2.1 Educación bancaria
ESTUDIANTES E	Nivel de dominio del quechua: - Avanzado-oralidad. - Básico-lectura y escritura. Se comunican más en quechua que en castellano. Escenario 1	Observaciones: las indicaciones que brinda el profesor se dan al finalizar la clase y cuando faltan unos días para la ECE.	

Nota. En el segundo E asistieron quince estudiantes. Edad promedio: 15 años

Fuentes: Diagnóstico psicolingüístico y cuaderno de campo, aplicado en la Institución Educativa Los Morochucos, Pampa Cangallo 2019

Extracto 4

39. Profesor: *Pensar, lo que quiero es que piensen.*
 40. *Los lunes bien uniformaditos, ya saben, chicos. El*
 41. *día lunes, no debe faltar nadie* (lento y más alto),
 42. *nadie debe faltar, de eso dependen las notas del*
 43. *tercer trimestre. Todos y les voy a pedir bastante,*
 44. *por favor el día lunes es el examen, verdad. Ya*
 45. *saben, es así concentrados, no marquen por*
 46. *marcar una vez más les voy a decir. Empieza el*
 47. *examen, termina el examen ahí recién van a*
 48. *salir. No van a salir* (más alto), *traten de*

49. *desarrollar tranquilos las preguntas con*
50. *paciencia (más alto), por favorcito,*
51. *uniformaditos (más alto), me deajo entender,*
52. *chicos, por favor.*
(...)
108. *No estoy viendo que estén llegando, no me*
109. *están entendiendo. En el examen ECE vendrá*
110. *sobre el uso de los paréntesis, leer párrafo por*
111. *párrafo, bastante concentración.*

(Cuaderno de campo 8: 39-52/108-111)

El grupo de estudiantes que participaron en esta secuencia dialogal fue del 2^{do} E. Este grupo estuvo conformado por 15 estudiantes; de ellos, más del 70 % y según la ficha socioafectiva y económica practicada en el 2019, se comunican más en la lengua quechua que en la lengua española.

En la línea 39, el profesor ha expresado su deseo de que los estudiantes *piensen*, reiterativamente; también en las líneas 108 y 109 aludió al pensamiento-entendimiento. Ha resumido la inteligencia de los estudiantes o la capacidad que ellos deben de tener para contestar preguntas, sabiendo que no lo harían bien. Les advirtió: *No van a salir, con paciencia, concentrados, no marquen por marcar* y también los condicionó con las notas para el tercer trimestre: *de eso depende las notas del tercer trimestre.*

El maestro, por priorizar los temas de la Evaluación Censal, no consideró la enseñanza de la lectura, pues los estudiantes de este grado fueron quienes obtuvieron los más bajos resultados en la Evaluación Regional de los Aprendizajes de 2019 de proceso. El 27 % se encontraba en el nivel “previo al inicio” y el 61% en el nivel “inicio”. El profesor ha antepuesto la enseñanza de la comprensión de lectura a la enseñanza de la decodificación y alfabetización, a pesar de que los estudiantes aún no habían completado este proceso. Entonces, actuó de forma poco crítica.

Las alusiones que hizo al marcado indicaron que en el desarrollo de sus sesiones han predominado las secuencias didácticas basadas en la resolución de las fichas de lectura del Módulo de Comprensión, este proceder, por lo menos, primó en las últimas sesiones. Entonces, los contenidos temáticos se han basado, por ejemplo, en el desarrollo de las marcas

textuales; este hecho lo mencionó en la línea 109 y 110 al decir que en la Evaluación Censal vendrá sobre el uso de los paréntesis. Actitudes que evidencian la poca preparación del maestro, relacionado al dominio conceptual y pedagógico, evidenciando claramente la pérdida de su identidad profesional: limitado desarrollo de su conciencia crítica y el de sus estudiantes.

La educación bancaria es una educación alienante, este carácter se vislumbró cuando el profesor pidió a los estudiantes que piensen, pues consideró que ellos no fueron capaces de pensar; entonces, evidenció un prejuicio histórico presente en contra del poblador andino. Están ausentes aquí los razonamientos del profesor con relación al tipo de alfabetización de los estudiantes, sin considerar que las políticas educativas estuvieron desprovistas de justicia, pues no les enseñó a leer en su lengua materna. Al centrarse solamente en los resultados que podrían obtener en la Evaluación Censal, mas no así en la liberación que podrían alcanzar a través de la lectura: estuvo educando para la sumisión. Quedó ausente también la problematización, porque mediante ella pudo haber generado en él y en los estudiantes un pensamiento crítico; entonces, todo quedó reducido para la ECE.

Tabla 7
Contextualización del extracto 5

	Datos psicolingüísticos	Condiciones de la aplicación del instrumento	Categorías y subcategorías analizadas
PROFESORA C	Nivel de dominio del quechua: - Avanzado-oralidad. - Intermedio-lectura y escritura.	Instrumento: diario de campo	2. Contenidos curriculares
ESTUDIANTES C	Nivel de dominio del quechua: - Avanzado-oralidad. - Básico-lectura y escritura. Se comunican más en quechua que en castellano. Escenario 1	Observaciones: la profesora nació en Los Morochucos y reside en el lugar. Las indicaciones las brinda cuando finaliza la clase y a pocos días de la ECE.	2.1 Educación bancaria

Nota. En el segundo C asistieron 20 estudiantes. Edad promedio: 14 años.

Fuentes: Diagnóstico psicolingüístico y cuaderno de campo aplicado en la Institución Educativa Los Morochucos, Pampa Cangallo 2019

Extracto 5

135. Profesora: *Ya está cerquita la ECE. Les estoy viendo.*

136. (Pegó un afiche, en él se explicaba sobre los tipos de texto).

137. *Este afiche debe quedar para*

138. *ustedes como un padre nuestro.*

139. (La profesora planteó estrategias para que se pasen las preguntas).

140. Estudiante: *En un borrador grande hay que pasarnos la*

141. *respuesta.*

142. Estudiante: *Yo no necesito.*

143. Profesora: *Todos deben decir eso.*

144. (A uno de ellos le dijo que se encargara de los otros dos. En sus

145. indicaciones dijo que no salieran antes de terminar, que tomen bien su desayuno).

(Cuaderno de campo 6:135-145)

Los estudiantes mencionados estuvieron en el 2^{do} C en un total de 20. Todos hablaban la lengua quechua y el español. Por la organización etaria de las secciones tuvieron un promedio entre 13 y 14 años de edad. La profesora a cargo fue del lugar, su lengua materna es el quechua y trabaja alrededor de cinco años en la Institución. La maestra conoció muy bien a los jóvenes y a sus padres; además, se percató de las dificultades que los alumnos atravesaban con relación a la comprensión lectora y la decodificación de textos escritos.

Cuando la profesora mencionó la proximidad de la ECE y planteó intercambiar las respuestas cometiendo un acto deshonesto. Entonces rebeló la restricción que ha sufrido su práctica pedagógica; además, fomentó actitudes poco apropiadas para la formación de los estudiantes. Frente a esa sugerencia, una estudiante mencionó *Yo, no necesito*; entonces, la profesora trató de darle una salida a esa situación, diciendo: *Todos deberían decir eso*, evidenciando una doble moral.

Esta disyuntiva moral se perpetró porque existen incoherencias muy evidentes en el sistema de evaluación propuesto por el MINEDU, existiendo varios cuestionamientos. Entonces, se evaluaba con una prueba estandarizada, sin antes haber brindado la atención debida al sector educación; por ejemplo, no asignaba un porcentaje del PBI que garantizaría las condiciones mínimas para el buen funcionamiento de las escuelas, este fue solamente el 3.6

%; se evaluaba sin haber implantado políticas de EBI pertinentes, etc. Entonces, la profesora entendió que estas evaluaciones no tenían sentido, los estudiantes también. En ese contexto se dio poca relevancia al proceso de la evaluación; finalmente, luego de conocerse los resultados, las condiciones de los estudiantes y profesores no mejoraron.

La maestra desarrolló el contenido temático de los tipos de texto, lo hizo porque en la Evaluación Censal se propusieron preguntas sobre la forma y contenido del texto. Los estudiantes de esta sección tuvieron dificultades en cuanto a la decodificación y su alfabetización incompleta; sin embargo, lo lógico hubiese sido abordar la comprensión lectora cuando los estudiantes hayan logrado decodificar correctamente; entonces, la maestra ha evidenciado una falta de creatividad en su práctica docente. Además, cuando solicitó que los estudiantes memoricen un afiche y que se lo grabasen como si fuese el padrenuestro, promovió el memorismo; entonces, mostró una limitación didáctica al impedir el desarrollo progresivo del pensamiento crítico y de la creatividad de los alumnos.

Esa actitud demostró la falta de mediación entre la educadora y los educandos, solo se produjo una transmisión reguladora sin tener como referente la verdadera necesidad de los estudiantes. En esta secuencia dialógica se traslució los rasgos de una educación bancaria por la relación vertical entre la profesora y los estudiantes. No se encontró en esta práctica la dimensión política ni la gnoseológica que acompañaría a todo proceso de lectura que busca la liberación y el desarrollo de la conciencia en el maestro y en los estudiantes.

Las Evaluaciones Censales han modificado las prácticas de los docentes. Estas reformas se han dado sobre todo en las sesiones de comprensión y en las distintas actividades de la lectura. Asimismo, se incrementaron los prejuicios de los maestros con relación a la capacidad de los estudiantes, pues este solo se limitó si puede o no responder las preguntas de tipo censal. La implementación de estas pruebas automatiza la práctica pedagógica, porque se basan en la secuencia de un material de lectura; es decir, no sucede que primero los maestros definen los

objetivos que desean lograr y luego seleccionan el material, sino este ya está dispuesto y ellos desarrollan de acuerdo a ese material; entonces, el objetivo de la lectura fue condicionado.

Por estas evaluaciones existió una presión frecuente hacia los estudiantes por parte de la profesora, evidenciado por las recomendaciones reiterativas sobre lo que deben realizar el día de la evaluación censal; también indujo a mentir y a cometer actos deshonestos. Entonces, muchos maestros entendieron lo infructuoso de estas evaluaciones oficiales, pero no plantearon otras estrategias para enseñar la lectura. Por ese motivo, la práctica pedagógica fue acientífica. Esta realidad reveló la falta de organización racional del medio. La práctica de la docente va perdiendo creatividad ante la negación de la realidad bilingüe de los estudiantes.

3.3 Describir y analizar los procesos didácticos de la lectura y los logros de aprendizaje en la lectura que han obtenido los profesores del Área de Comunicación en los estudiantes bilingües

El tercer grupo correspondió a la categoría de los Procesos Didácticos y Logros de Aprendizaje que tuvo tres subcategorías emergentes: Lectura del Mundo, Materiales de Lectura y Lectura Interactiva. Para el análisis de esta categoría fue importante comprender los Procesos Didácticos como las realidades diversas. Picardo (2004) menciona que estas realidades son interacciones que no se resuelven desde los procesos técnicos y racionalistas.

La investigación etnográfica aportó grandes ideas a la didáctica, entre ellas, que la realidad no puede ser confeccionada uniformemente y que los procesos didácticos deben ser interculturales. Asimismo, es necesario conocer lo que son los Logros de Aprendizaje, el entendimiento de este concepto tiene que ver con lo que es el aprendizaje; si el aprendizaje es una actividad mediante la cual se reconstruye los saberes de una cultura, entonces, el logro se mide por si se alcanza o no reconstruir los saberes de esa cultura.

Es importante reconocer en estas interacciones dialogales lo que significa la Lectura del Mundo, para Freire (1984) esta actividad consiste en contextualizar el acto de leer y

ponerlo al servicio de la liberación, que constituye un derecho y tiene un carácter de clase; pues no es la misma lectura para los que leen desde el centro que los que leen desde la periferia, esto en clara alusión a quienes viven con privilegios y a quienes no tienen qué comer y no viven dignamente.

La palabra posee un sentido y todos formamos parte de ese campo semántico; la liberación, menciona Freire (1984), demanda transformaciones al interior de los sujetos. En este mundo de sentidos existen: hegemónicos y contrahegemónicos. La lectura interactiva está más próxima al sentido hegemónico de la lectura; se caracteriza por asumir que es una construcción. Para Díaz y Hernández (2000), en esta actividad constructiva, el lector utiliza sus recursos cognitivos, se elabora a partir de la información del texto y de las interpretaciones, inferencias e integraciones que realiza el lector. Sin embargo, la idea de construcción para el Ministerio de Educación se evidencia con criterios de ideas, pensamientos y acciones uniformes a favor del *statu quo* de la realidad nacional distorsionada. Por esta razón, en los documentos de orientación curricular y los materiales de lectura se promueve la práctica de la lectura desde esta perspectiva.

Con relación a los materiales de lectura, estos estuvieron orientados a manipular y adormecer la conciencia de los estudiantes, siendo necesario precisar que los profesores laboraron con el Cuaderno de Trabajo de Comprensión de Lectura. Este poseyeron las siguientes características: contienen textos elaborados por los especialistas del Ministerio de Educación, no fueron contextualizados, existieron una variedad en cuanto a la tipología textual, presentando textos adaptados, con preguntas cerradas y abiertas; las preguntas revelaron la posición del autor y estas estuvieron presente en las preguntas, fueron textos no recomendables para la decodificación, porque fomentaron la alienación, entre otras características.

Tabla 8

Contextualización del extracto 6

	Datos psicolingüísticos	Condiciones de la aplicación del instrumento	Categorías y subcategorías analizadas
		Instrumento: diario de campo.	
PROFESOR E	Nivel de dominio del quechua: - Intermedio-oralidad. - Básico-lectura y escritura.	Material de lectura: Módulo de comprensión.	3. Procesos didácticos 3.1 Lectura del mundo 3.2 Lectura Interactiva
	Tiene dificultades en utilizar el registro pedagógico.	Título del texto: Energía solar en Arequipa.	4. Logros de aprendizaje
ESTUDIANTES E	Nivel de dominio del quechua: - Avanzado-oralidad. - Básico-lectura y escritura. Se comunican más en quechua que en castellano. Escenario 1	Pregunta: ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica no produce contaminación? ¿Por qué?	4.1 Materiales de lectura

Nota. En el segundo E asistieron 15 estudiantes. Edad promedio: 15 años.

Fuentes: Diagnóstico psicolingüístico y cuaderno de campo aplicado en la Institución Educativa Los Morochucos, Pampa Cangallo 2019

Extracto 6

59. Profesor: *En la pregunta número cuatro, dice ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica...qué dice* (no podía pronunciar la palabra fotovoltaica) *no produce contaminación? ¿Por qué? A ver grupo 1.*
60. *profesora: ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica no produce contaminación? ¿Por qué? A ver grupo 1.*
61. *profesora: ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica no produce contaminación? ¿Por qué? A ver grupo 1.*
62. *profesora: ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica no produce contaminación? ¿Por qué? A ver grupo 1.*
63. *profesora: ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica no produce contaminación? ¿Por qué? A ver grupo 1.*
64. *Estudiante (K): Sí, estamos de acuerdo porque*
65. *menciona que la generación de energía eléctrica*
66. *mediante rayos solares no produce gases invernadero ni*
67. *residuos tóxicos, más bien evita la emisión de ochenta y*
68. *siete mil* (Kevin leyó la respuesta, el profesor le
69. *interrumpió y le dijo, muy bien)*

(Cuaderno de campo 1:59-69)

Al revisar el extracto, se comprobó la ausencia de una secuencia didáctica coherente que haya buscado superar las dificultades de lectura que han evidenciado los estudiantes del 2º D. Según los resultados de la Evaluación Regional de los Aprendizajes en el 2019, se constató que un 27 % de estudiantes se encontraban en el nivel de “previo al inicio” y un 61% “en inicio”, significaría que ellos no deberían de encontrarse en este grado de estudio; pues, ellos tienen dificultades para decodificar.

El profesor a cargo de este grupo, por los años de servicio en la institución y ser del lugar, seguramente tuvo pleno conocimiento de este problema. Además, su lengua materna es el quechua y también estudió en la zona rural; así que, experimentó las deficiencias del sistema educativo en cuanto a la enseñanza de la lectura.

Cuando el profesor leyó con dificultad, durante el desarrollo de la sesión, la palabra fotovoltaica (*fotovoltaica*) evidenció que no estuvo comprometido con el contenido del texto; entonces, tampoco diseñó una secuencia didáctica coherente, porque su objetivo de lectura estuvo relacionado con los logros que el estudiante pudo obtener en la Evaluación Censal.

La respuesta que manifestó el estudiante: *Sí, estamos de acuerdo porque menciona que la generación de energía eléctrica mediante rayos solares no produce gases invernadero ni residuos tóxicos, más bien, evita la emisión de ochenta y siete mil...* (reproduce lo que contiene el texto); es inducida. La pregunta de esta respuesta se encuentra dentro del grupo que deberían desarrollar la capacidad para reflexionar sobre la forma y contenido del texto; la respuesta no lo evidencia y el profesor califica la respuesta como correcta. Entonces, promovió solamente la reproducción del contenido del texto, mas no así un pensamiento crítico.

La lectura trata de los beneficios que traen las instalaciones de plantas fotovoltaicas en los desiertos de Arequipa, aquí destaca el papel de esta empresa público-privada para la mejora de la economía de la región, los beneficios ambientales, las proyecciones sociales de la empresa, de modo que parecería que esta empresa está beneficiando ampliamente al país. El

sentido positivo que maneja el autor y la intención de transmitir esa idea queda evidenciado cuando en la pregunta cinco menciona: *¿Qué opinas sobre la labor que está realizando la empresa T-Solar al instalar en los desiertos arequipeños de la Joya y Majes dos plantas de energía fotovoltaica?* Por el contenido de la pregunta no habría la posibilidad de que el estudiante contradiga la posición del autor; entonces, el profesor valoró una opinión que contiene el texto. Quien debería identificar estos rasgos es el maestro, pero no lo hizo, pues no leyó con anterioridad el texto para conocer sus connotaciones; el profesor no tiene una concepción ideológica ni política sobre el capital externo y las políticas extractivas del gobierno.

Rosental y Iudin (1984) opinan que con la alienación se transforman las relaciones en algo distinto de lo que en realidad son, esto altera y deforma la conciencia y las auténticas relaciones de vida. Los productos de la actividad humana se convierten en independientes y ajenos dándose una dominación. El contenido de la lectura es alienante. En este texto hay una posición a favor de las empresas público privadas, el profesor no lo identifica porque su práctica está mecanizada. Esta mecanización revela una conciencia falsa, contraria a una conciencia verdadera que le haría advertir de los intereses económicos detrás de la aceptación de este tipo de empresas. Por lo mencionado, se entiende que también la práctica pedagógica del maestro está alienada.

La respuesta del estudiante no denotó una posición crítica, para proponer una crítica tendría que haber manejado otro tipo de información con relación a las empresas que realizan inversiones en nuestro país. Por ejemplo, debería saber que son las empresas extranjeras las que impulsan estos proyectos y no las empresas nacionales ni el Estado a través de los gobiernos de turno; cuánto beneficio se obtendría si fuese el Estado el impulsor de estos proyectos. Estos y otros temas básicos deberían conocer los estudiantes para poder opinar y contraponer ideas: vincular el contenido del texto con la realidad nacional y del mundo. Asimismo, la lectura

interactiva no solamente se centra en los procesos, sino que aclara el panorama real de los hechos, tanto al estudiante como al maestro. Por consiguiente, la lectura cumple una labor transformadora.

Tabla 9

Contextualización del extracto 7

	Datos psicolingüísticos	Condiciones de la aplicación del instrumento	Categorías y subcategorías analizadas
PROFESOR D	Nivel de dominio del quechua: Avanzado-oralidad. Intermedio-lectura y escritura. Tiene dificultades en utilizar el registro pedagógico.	Instrumento: diario de campo. Material de lectura: Módulo de comprensión lectora. Título de la lectura: Acceso laboral para egresados de universidades.	3. Procesos didácticos 3.1 Lectura del mundo 3.2 Lectura Interactiva
ESTUDIANTES D	Nivel de dominio del quechua: Avanzado-oralidad. Básico-lectura y escritura. Se comunican más en quechua que en castellano. Escenario 1	Observaciones: el profesor nació en Los Morochucos y reside en el lugar. La secuencia dialogal corresponde al durante la lectura.	4. Logros de aprendizaje 4.1 Materiales de lectura

Nota. En el segundo D asistieron 20 estudiantes. Edad promedio: 15 años.

Fuentes: Diagnóstico psicolingüístico y cuaderno de campo aplicado en la Institución Educativa Los Morochucos, Pampa Cangallo 2019

Extracto 7

51. Profesor: *Hay algo que llama la atención. ¿Cuál es?*
52. Estudiante: *El ingeniero*
53. Profesor: *Muy bien, entonces con esa imagen empezamos*
54. *a trabajar. Empezamos a leer, de arriba hacia abajo; de*
55. *izquierda a derecha.*
56. Profesor: *cuántas partes tendrá la infografía, 4 0 3.*
57. Estudiante: *6*
58. Estudiante: *4*
59. Estudiante: *9*
60. Profesor: *Cuál es la imagen más llamativa. Encerramos*
61. *con un círculo, toda la figura más grande. Esa es la*
62. *primera parte...A dónde vamos, vamos a la primera parte. Leyó la parte que decía: Nueve de cada*
63. *10 jóvenes*
64. *menores de 30 años egresados de la universidad laboran*
65. *en actividades relacionadas con su carrera.*
66. Profesor: *Cuál será la tres. Dijo lo que decía allí. Encerramos en*
67. *un círculo las gráficas y le asignamos un número. Circulo1, 2, 3*
68. *(Fue referida a los datos por sexo en relación a la*
69. *empleabilidad).*
69. Profesor: *de arriba hacia abajo, de izquierda a derecho.*

70. Profesor: *encerró el cuarto círculo* (era el gráfico en relación a
71. empleabilidad en universidades públicas y privadas)
72. *Leamos en ese orden.*
73. (Un estudiante estuvo distraído,
74. entonces le pidió que contara).

(Cuaderno de campo N.º 2:51-75)

El extracto 7 ha reproducido una secuencia dialogal entre el profesor y los estudiantes del 2^{do} C; en su mayoría han procedido de comunidades algo lejanas de la capital del distrito. El profesor es natural del lugar y con experiencia docente de 18 años. Tanto el maestro como los estudiantes usan como lengua materna el quechua. En los resultados de la ERA (Evaluación Regional de Aprendizajes), los estudiantes se encontraban en el nivel “previo al inicio” en un 20 % y en el nivel “inicio” un 70 %.

El texto abordado fue una infografía titulada: **Acceso laboral para egresados de las universidades**. En ella aparecieron imágenes que destacaban por el tamaño y el color; existiendo una imagen dominante: la imagen de un ingeniero; las imágenes fueron básicamente gráficos estadísticos, destacando el que se refiere a las carreras con mayor porcentaje de egresados y empleados, especificando que son los ingenieros en industrias alimentarias; también presentó otro cuadro en el que se mencionaba que 9 de cada 10 egresados de las universidades lograron trabajar en su carrera.

En la secuencia dialogal, se advirtió que el maestro priorizó los procesos y las estrategias para entender el texto, mencionando frases como *leemos de arriba hacia abajo de izquierda a derecha* y la actividad predominante que desarrolló fue encerrar las imágenes con círculos. El proceso que debería seguir era una lectura interactiva, se sabe que en este no queda claro los objetivos de la lectura, estos no fueron planteados en función a la lectura del mundo que debe realizar el estudiante para conectar el texto con el contexto; la desconexión se ha reflejado en las siguientes actividades que planteó el profesor: identificar las imágenes resaltantes, reconocer las partes de la infografía, encerrar con un círculo las imágenes llamativas y, finalmente, leer siguiendo la secuencia enumerada de las imágenes.

La didáctica del profesor no hizo más que fortalecer el carácter alienante del proceso lector. Existió el propósito de que el estudiante se apropie de una secuencia de estrategias, no están presentes el fomento del pensamiento crítico; el profesor no lo desarrolla, pues su conciencia social no está desarrollada, ya que no elige de forma autónoma, no hay una decisión propia en su didáctica, por el contrario, se encuentran presentes las disposiciones establecidas en el Currículo Nacional que disponen la apropiación de estrategias.

Además, no se ha evidenciado un objetivo claro de la lectura. En este caso, lo que promovió fue una lectura mecánica, sin autorregulación ni conciencia de la forma de leer; estuvo ausente lo que Freire (1984) denomina la lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra que decimos. Pasaron inadvertidos la lectura del fondo, el contenido y los significados que se pudo obtener.

Otro hecho relevante ha sido la lectura que el profesor hizo de un fragmento del texto *nuevede cada diez jóvenes menores de treinta años egresados de la universidad laboran en actividades relacionadas con su carrera*. Luego de realizar la lectura, el maestro no comentó sobre la veracidad de la información ofrecida por el INEI, sino precisó que la imagen fue extraída del diario La República; la información del texto fue controversial, porque los estudios realizados por Yamada, Lavado y Martínez (2014) quienes al analizar los efectos de la calidad universitaria y el crecimiento del subempleo para los profesionales, determinaron que las universidades han disminuido en calidad y que los egresados tienen mayor probabilidades de desempleo; además, Yamada et al. (2015) concluye que cuando se incrementan las matrículas en las universidades se expande la oferta como respuesta a las presiones del mercado; entonces, como consecuencia son de baja calidad y, por lo tanto, se incrementa el desempleo. Estas dos informaciones contradicen al contenido del texto. Mediante este texto se fomentó el ingreso a las universidades privadas; tampoco aparecieron datos sobre las dificultades de los egresados que no han conseguido un empleo; tampoco se aludió a las grandes deficiencias que

presentan las universidades públicas y, sobre todo, las privadas.

Ya se analizó cómo los procesos didácticos centrados en la interacción del lector y el texto son insuficientes para una lectura con una comprensión crítica. En relación a los Logros de Aprendizaje, no se evidenció en el cuaderno de campo ningún logro en el nivel de la comprensión crítica; esta falencia se produjo porque no hubo una lectura del mundo, todo quedó circunscrito al texto. La circularidad comunicativa en el que el mundo, nosotros y los otros se conectan no existió. No se evidencia la conexión entre el texto y el contexto, aquí la situación se agrava porque el maestro es de la zona y tiene conocimiento de esa realidad, entonces no se evidenció los logros de aprendizaje.

Según Rosental, el origen del concepto alienación viene de los representantes de la Ilustración francesa (Rousseau) y de la alemana (Goethe, Schiller). Más tarde Fichte, Hegel y Marx lo desarrollan.

“Marx centra su atención en el análisis de la alienación del trabajo, mediante el cual caracteriza el sistema de las relaciones capitalistas y la situación del proletariado. El reconocimiento de la alienación del trabajo como la base de todas las restantes de formas de la alienación, incluidas las formas ideológicas, permitió interpretar la conciencia adulterada y falsa como un resultado de las contradicciones de la vida social real. Así se estableció la dependencia de la teoría respecto de la práctica, y sobre esta práctica se reestructuró la filosofía” (Rosental, 1978: 19).

Con relación al material de lectura se observó que este tiene un carácter alienante. El contenido presenta una información errada e incompleta. Errada por lo expuesto líneas arriba e incompleta porque no da cuenta de una información global sobre el tema, frente a este texto el papel del maestro quedó reducido al de transmisor, pues no analizó el texto. Las actividades planificadas por el profesor y las sugeridas por el material de lectura no buscaron solucionar el problema de lectura de los estudiantes, pues ellos aún tienen dificultades para decodificar el texto.

Tabla 10

Contextualización del extracto 8

	Datos psicolingüísticos	Condiciones de la aplicación del instrumento	Categorías y subcategorías analizadas
PROFESORA A y B	Nivel de dominio del quechua: No habla ni entiende la lengua quechua.	Instrumento: diario de campo. Material de lectura: Módulo de comprensión lectora.	3. Procesos didácticos 3.1 Lectura del mundo 3.2 Lectura Interactiva
ESTUDIANTES B	Nivel de dominio del quechua: - Intermedio - oralidad. - Básico-lectura y escritura. Se comunican en ambas lenguas indistintamente. Escenario 2	Título: El castillo de Huarmey. El hallazgo más importante desde Sipán Pregunta: Considerando la gran riqueza cultural conservada en el castillo de Huarmey, ¿crees que este texto ayuda a revalorar nuestro pasado preinca? ¿Por qué? Observaciones: la profesora nació y vivió en Chincha.	4. Logros de aprendizaje 4.1 Materiales de lectura

Nota. En el segundo B asistieron 25 estudiantes. Edad promedio: 13 años.

Fuentes: Diagnóstico psicolingüístico y cuaderno aplicado en la Institución Educativa Los Morochucos, Pampa Cangallo 2019

Extracto 8

144. Profesora: *Ahora veamos la pregunta 5, es de opinión,*
145. (leyó la pregunta en voz alta)
146. Profesora: *¿El texto te ayudará a valorar las*
147. *culturas en el mundo?*
148. (Pidió que las respuestas sean claras)
149. Profesora: *“No voy a revisar las preguntas”.*
150. Estudiantes: *Noooooo*
151. Profesora: *A ver*
152. Estudiante: *Otro mundo, otro mundo*
153. Estudiante: *Sí, porque nos menciona sobre el lugar del Taj*
154. *Mahal*
155. Profesora: *Cuando son preguntas para responder debe ser lo*
156. *más claro. Los del Ministerio lo van a revisar.*
157. Estudiante: *Sí, porque me ayuda la historia que tiene, cómo*
158. *lo construyen y la riqueza cultural.*
159. Profesora: (Repite) *Sí, porque me ayuda ver que la historia*
160. *tiene... “Muy bien se entiende”.*
161. (Leyeron otra respuesta en la que la respuesta solo
162. era sí).
163. Profesora: *Nos quedamos ahí, tiene que ser completo.*
164. Estudiante: *Sí, porque nos da más curiosidad.*
165. Profesora: *Hay que irnos a la pregunta. Si solo se quedan en*
166. *el sí la pregunta está mal respondida.*
167. Estudiante: *Sí, porque hay muchas culturas importantes*

168. *en el mundo y hay que valorar lo antiguo.*
 169. Profesora: *Hay que irnos a las preguntas.*
 170. Estudiante: *Sí, porque no conocemos las culturas de otros países ni conocemos nuestra cultura.*
 171. *países ni conocemos nuestra cultura.*
 172. Profesora: *No va a la pregunta.*
 173. Estudiante: *Sí, porque en este tiempo ya no valoramos nuestra costumbre.*
 174. *nuestra costumbre.*
 175. Profesora: *Regular, más.*
 176. Estudiante: *Sí, porque es una cultura.*
 177. Profesora: *No hay argumentación.*
 178. Estudiante: *Frank, sí porque tiene una gran riqueza de historia como escultura.*
 179. Profesora: *Muy general, hay que precisar.*
 180. (Pidió que entreguen el texto).
 181. Profesora: *el día de mañana vamos a trabajar, porque estamos a puerta del examen.*
 182. *estamos a puerta del examen.*

(Cuaderno de campo 3:167-205)

El extracto 8 ha referenciado al texto titulado *Taj Mahal: una historia de amor*. Este texto ha tratado sobre un monumento arquitectónico que fue considerado como una de las maravillas del mundo. En la primera parte del texto, se describió su ubicación y la información general (qué emperador lo mandó a construir, por qué destaca, para qué fue utilizado, etc.) En la segunda parte, se describió con sumo detalle las partes de esta arquitectura y ubicaciones de los ambientes. Acompañaron a este texto tres dibujos representativos, uno de ellos correspondió a un mapa.

La pregunta fue la siguiente: Considerando la gran riqueza cultural conservada en el Taj Mahal, responde: ¿este texto te ayuda a comprender y valorar otras culturas en el **mundo**? **¿Por qué?** La secuencia didáctica seguida fue la siguiente: la maestra leyó la pregunta y dio una primera advertencia, los estudiantes respondieron; la profesora retroalimentó dando una segunda advertencia (ella deseaba **claridad**) ... La secuencia estuvo dominada por las respuestas y aclaraciones de la profesora. En esa unilateralidad, la maestra utilizó mecanismos de coacción, diciéndoles que quienes revisarían las respuestas serían los especialistas del Ministerio de Educación y que el examen de ECE estaba muy próximo.

Esta secuencia didáctica fue mecanizada, porque la profesora estuvo pendiente de las respuestas; inclusive, esta secuencia estuvo supeditada al cuaderno de trabajo para responder

un conjunto de preguntas. Reiterativamente pidió **claridad** en las respuestas; luego de que la estudiante leyera la respuesta, le manifestó: *Sí, porque me ayuda la historia que tiene, cómo lo construyen y la riqueza cultural.* La profesora asintió y dijo: está bien. En realidad, la respuesta fue incoherente, ella aceptó como correcta, porque reprodujo el sentido de la pregunta; pero, ¿ese texto le ayudó a comprender y valorar las culturas del mundo? El concepto de interculturalidad, que manifestó la maestra, estuvo en consonancia con el Currículo Nacional (2016): “Se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias”. (p.22)

Un gran sector de la población peruana sigue viviendo en una estructura socioeconómica de desigualdades e injusticias; el discurso propuesto, no hizo más que reproducir y perennizar soterradamente esas desigualdades e injusticias. Por qué hablar de palacios y amores imperecederos, cuando en la realidad contextual los pobladores quechuas y de las comunidades rurales moran en casas humildes faltos de comodidades y servicios públicos tan elementales como agua potable, desagüe, electricidad, etc.

La secuencia didáctica, por tanto, no garantizó los Logros de Aprendizaje, si se entiende como la reconstrucción de los saberes de la cultura. Volviendo a la respuesta que dio la estudiante, ella solo intentó reproducir lo que el texto contiene, sin antes haber comprendido el valor real de su cultura y la situación histórica de la misma. Entonces, una vez más se ha evidenciado que la diversidad cultural y lingüística jamás se ha contemplado como los recursos que podrían enriquecer a todos los peruanos. Aún, en este siglo, la educación de los nativos continúa siendo homogeneizante.

Esta secuencia didáctica estuvo basada en la lectura interactiva, luego de haber leído el texto en forma activa, como un proceso constante de verificación de hipótesis; la maestra

solicitó que los estudiantes respondieran las preguntas como parte de la lectura. Se cuestiona aquí el mecanicismo de la secuencia y la poca posibilidad que dio para el desarrollo de la creatividad.

Los materiales de lectura no fueron los más apropiados para estudiantes que aún no han logrado la decodificación textual, porque en el grado anterior, de acuerdo a la Evaluación Regional de los Aprendizajes del 2019, existieron un total de 19 % que se encontraban en el nivel de “previo al inicio”.

La respuesta de la estudiante evidenció una falta de comprensión y, en la construcción de la oración, se comprobó dificultades en cuanto a la oralidad. Reiteramos que el material de lectura no fue adecuado ni pertinente para una realidad multilingüe y pluricultural de un contexto rural-urbano. Además, ya se ha explicado las connotaciones en el plano del significado y la ideología homogeneizante.

Tabla 11

Contextualización del extracto 9

	Datos psicolingüísticos	Condiciones de la aplicación del instrumento	Categorías y subcategorías analizadas
PROFESORA C	Nivel de dominio del quechua: - Avanzado-oralidad. - Intermedio-lectura y escritura. Tiene dificultades en utilizar el registro pedagógico.	Instrumento: diario de campo Material de lectura: Módulo de comprensión de lectura. Título de la lectura: El cerdito Pregunta: En el cuento se <u>presenta la historia de</u>	3. Procesos didácticos 3.1 Lectura del mundo 3.2 Lectura Interactiva
ESTUDIANTES C	Nivel de dominio del quechua: - Avanzado-oralidad. - Básico-lectura y escritura. Se comunican más en quechua que en castellano. Escenario 1	niños pobres que actúan deshonestamente con la anciana que les da de comer. Desde tu punto de vista, ¿crees que todos los niños pobres actuarían de la misma manera? ¿Por qué? Observaciones: la profesora nació en Los Morochucos y reside en el <u>lugar.</u>	4. Logros de aprendizaje 4.1 Materiales de lectura

Nota. En el segundo C asistieron 20 estudiantes. Edad promedio: 14 años.

Fuentes: Diagnóstico psicolingüístico y cuaderno de campo aplicado en la Institución Educativa Los Morochucos, Pampa Cangallo 2019

Extracto N 9

122. Profesora: *En el cuento se presenta la historia de niños pobres que actúan deshonestamente con la anciana que les da de comer. Desde tu punto de vista, ¿crees que todos los niños pobres actuarían de la misma manera? ¿Por qué?* (La profesora leyó esta pregunta)
123. Estudiante: *no, porque hay niños que quieren*
124. *superarse.*
125. Profesora: *Qué más*
126. Estudiante: *No porque cada niño tiene diferentes formas de actuar.*
127. Profesora: *Vemos que en la televisión roban. Está*
128. *bien eso. Acá también se roban los celulares.*
129. Estudiante: *Debemos poner una cuota y que haya una*
130. *cámara. Dejamos nuestras cosas en el aula*
131. *donde somos compañeros.*
132. Profesora: *Entonces este cuento es como una lección.*
133. *El ratero está con nosotros. ¿Qué diciendo*
134. *hacen llegar a la casa? Justamente para ver*
135. *este punto se ha seleccionado este cuento.*
136. (Habló de la reunión).
137. Estudiante: *Mío no va venir mi mamá, porque no voy*
138. *a ir de paseo.*

(Cuaderno de campo N.º 6:122-138)

Los estudiantes que participaron en este grupo fueron del 2^{do} grado C. Una referencia importante: todos hablaban el quechua y español; todos provenían de las comunidades aledañas. La profesora natural del lugar y su lengua materna el quechua; además, recibió una educación en la zona rural y un aprestamiento en lectura y escritura con las deficiencias propias de la educación en los años setenta: una educación muy discriminatoria.

En este extracto se reprodujo una secuencia dialógica generada a partir de un texto titulado *El cerdito*. Un texto narrativo, para ser más precisos, tuvo la estructura de un cuento. La historia inicia con la descripción de una anciana lugareña donde vivía, también se narra que ella era visitada por unos niños que le recordaban a un nieto que había muerto; los niños eran de condición humilde. Cuando recibía la visita de estos niños, ella los atendía. El desenlace de la historia se produce cuando la señora fue asesinada por estos niños, quienes, además robaron algunas pertenencias de valor.

La pregunta que aludió al texto fue la siguiente: El cuento presenta la historia de unos niños

pobres que actúan deshonestamente con la anciana que les dio de comer. Desde tu punto de vista, ¿crees que todos los niños pobres actuarían de la misma manera? ¿Por qué? La pregunta denotó un prejuicio contra los niños pobres, porque negó la realidad. Existen muchos niños en condición de pobreza en nuestro país. Además, en esta pregunta hubo un distanciamiento con relación a los niños pobres: una exclusión como si la pobreza fuera ajena. Los niños en sus respuestas: *no, porque hay niños que quieren superarse; no, porque cada niño tiene diferente forma de actuar*. Evidenciaron la separación que se explicó con anterioridad; distanciamiento que fue promovido desde la pregunta.

En la secuencia didáctica presentada: la profesora preguntó y los estudiantes respondieron. La profesora propuso un ejemplo del entorno inmediato y aludió a la pérdida de celulares en el aula; a partir de esa indicación, los estudiantes intervinieron reflexionando sobre lo sucedido. La intención de la profesora podría tomarse a bien; sin embargo, en otra sesión, les propuso: *En un borrador grande pueden pasarse las respuestas*. Quedó reflejado la falta de ética en su proceder. Es necesario aclarar que en Los Morochucos han sucedido, desde tiempos remotos, hechos violentos relacionados con los hurtos frecuentes, porque en décadas pasadas era muy común el abigeato. La profesora pertenece a la comunidad y tenía conocimiento sobre esos acontecimientos. Entonces, existió una intención de aproximación a la realidad del texto, pero no se completó la lectura con comentarios positivos para la transformación de la realidad. Los logros de aprendizaje no llegaron a ser significativos, puesto que las respuestas que brindaron los estudiantes carecieron de una explicación y comentarios más amplios. Además, no llegó a completarse el proceso de reflexión que debería realizar el estudiante. La lectura del mundo fue mínima y no brindó una mayor posibilidad de humanización; entonces, quedó legitimada la cultura de la violencia; en el texto se planteó el robo, pero no se cuestionó el asesinato. Desde esta óptica, la didáctica fue muy perjudicial para los estudiantes, en palabras de Freire (1984)

Toda pedagogía que no enseñe el sentido exacto de las palabras, que expliquen la naturalidad del mundo, que divulguen la visión científica de lo real, válida para todos en cualquier tiempo y lugar, está al lado de la continuidad de la opresión y del genocidio real y simbólico. (p. 301)

La secuencia didáctica estuvo basada en el enfoque de la lectura interactiva; sin embargo, no se consideró un principio: la interacción con el texto. Hubiese culminado con un proceso de alfabetización, porque según los resultados de la Evaluación Regional de los Aprendizajes del 2019, los estudiantes de este grado estuvieron en el nivel “previo al inicio” en un 28 %. Es cuestionable el mecanicismo de la secuencia que no consideró la realidad bilingüe y pluricultural del entorno y la falta de contextualización.

Los materiales de lectura no fueron los más apropiados para los estudiantes que no lograron la decodificación textual. Estos materiales no consideraron la realidad multilingüe y pluricultural del contexto; asimismo, las connotaciones de la pregunta y el sentido discriminatorio de la misma.

Las secuencias didácticas que emplearon los maestros en las clases de lectura fueron claramente influenciadas por la propuesta del Ministerio de Educación. No consideraron como referencia a la sociolingüística para contextualizar los aprendizajes. Las actividades de lectura fueron meramente mecánicas y muy alejadas de la interpretación. Para generar la interpretación en los estudiantes era necesario aproximarse al entorno de ellos y comprenderlo. Los maestros naturales del lugar, a pesar de pertenecer a ese entorno, lo negaron; pues, no incluyeron ni lo consideraron como referente en los procesos didácticos. Los maestros foráneos tuvieron los mismos comportamientos.

Esta secuencia didáctica poco coherente fue ejecutada para los estudiantes que, por la edad y el desarrollo psicológico, tienden a cuestionar las proposiciones ideológicas con mucha facilidad; sin embargo, los procesos seguidos por los maestros no posibilitaron que continúe ese desarrollo: lo truncaron, porque no incentivaron a reflexionar sobre la existencia de la

pobreza y por qué hay personas que roban. Al respecto, Camacho (2011) sostiene que:

En cuanto a la teoría del conflicto de clases nos habla de un conflicto de valores de la sociedad, sosteniendo que el conflicto se genera por las condiciones de desigualdad que sufren los desposeídos ... los delincuentes se apartan de las normas de la sociedad porque la sociedad con sus normas no les han facilitado el cumplimiento de sus derechos como personas tales como, vivienda, salud; entonces ellos han creado sus propios códigos para sobrevivir, entrando en un conflicto de intereses con la sociedad y asumiendo sus propios valores (p. 127-128).

Asimismo, la programación de las evaluaciones censales en el segundo año de secundaria coincidió con una segunda alfabetización, puesto que, los estudiantes de las zonas rurales y con lengua materna del quechua aún no han completado este proceso. En estas circunstancias que propusieron, desde el Ministerio de Educación, una secuencia didáctica mecanizada.

3.4 Ética social de los profesores del Área de Comunicación que enseñan a estudiantes bilingües

Este cuarto apartado estuvo referido a una categoría emergente, esta se denomina Ética Social del Profesor, posee las siguientes subcategorías emergentes: Autoformación del Profesor y Alienación del Profesor. La Ética Social del Profesor se entiende como la identificación para luchar reivindicativamente por el oprimido, en las palabras de Freire (1984) una ética de la liberación y de la solidaridad. Lora (2006) sostiene:

La mayoría absoluta de profesores en sus tres niveles, generalmente su praxis educativa se limita y se reduce a ser instrucción, solo actúan en función de sus cursos, materias asignaturas sin entender, sin inteligir; sin comprender que el proceso educativo debe ser integral, debe ser total, debe abarcar: lo moral, lo artístico, lo intelectual y lo físico; y debe existir una unidad entre la teoría y la práctica. (p. 27)

Es necesario distinguir entre instructor y educador; el primero limita su práctica educativa al desarrollo de su área curricular; mientras que el segundo incluye otros aspectos como lo moral y, además, comprende que el proceso educativo es integral. La Ética Social del Profesor está presente en el proceso educativo, tal y como afirma Freire (1984), no se pueden

separar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos.

La caracterización del maestro como instructor obedece a la corriente pedagógica tecnocrática iniciada en los Estados Unidos en la década de los años 60, cuando se trasladó el concepto de competencia referida a la excelencia productiva de las empresas para elevar la productividad e incentivar mayores ganancias; este concepto se trasladaría al sistema educativo norteamericano para generar estructuras del pensamiento y orientaciones de índole tecnocrática, cuya motivación máxima se traduciría en el progreso exclusivamente de las industrias. Todo este movimiento fue sistematizado en el Consenso de Washington que posteriormente se aplicaría en muchos países de América Latina en los 70 y, en Perú, a partir de los 90.

Mediante esta corriente se privilegió la formación técnica, se concibió al profesor, como tal, un instructor con el objetivo de mejorar destrezas, habilidades que permitan lograr un aprendizaje en menor tiempo; siendo su marco teórico el enfoque de sistemas, el análisis de textos y las tecnologías de la información. Para Camacho (2015), el educador asumiría el rol de instructor encargado de aplicar secuencias programadas mecánica y linealmente mediante la sistematización de los procesos de enseñanza correspondientes al programa educativo.

La subcategoría referida a la Autoformación del Docente queda descrita en lo que Streck, Redin y Zitkoski (2015) mencionan como la responsabilidad ética, política y profesional del enseñante para prepararse, capacitarse y formarse antes de iniciar la actividad docente. Una adecuada autoformación del profesor implica la comprensión sobre los diversos aspectos del conocimiento universal, sin limitarse a su especialidad; además de una claridad frente a la realidad e ideología congruente con el desarrollo social.

Finalmente, para cerrar el análisis tuvimos a la subcategoría Alienación del Profesor, la misma que se evidenció en la asimilación de la tecnocracia. Esta asimilación en esencia tuvo un carácter deshumanizante, el profesor debería ser el primero en ir contra el proceso de

alienación existente en nuestro país y es, por el contrario, su difusor. Una de las causas de la Alienación del Profesor es la pésima formación académica, esta mala formación es el reflejo de la crisis que genera el capitalismo. En palabras de Lora (2006), la formación psicológica es una completa estafa pedagógica y lo lamentable es que la estafa está institucionalizada. Camacho (2015) comenta que es necesario que el maestro sea un investigador del proceso de enseñanza–aprendizaje, actividades como la lectura, el diálogo con otros colegas (sobre sus lecturas y experiencias), el fomentar la lectura, desarrollar las habilidades de comunicación, buscar el conocimiento, emplear la tecnología para nutrir el conocimiento que le dará un bagaje cultural que luego posibilitará una visión crítica e innovadora.

Tabla 12

Contextualización del extracto 10

	Datos psicolingüísticos	Condiciones de la aplicación del instrumento	Categorías y subcategorías analizadas
PROFESOR E	Nivel de dominio del quechua: - Intermedio-oralidad. - Básico-lectura y escritura. Tiene dificultades en utilizar el registro pedagógico.	Instrumento: guía de entrevista. Observación: el profesor se dedica los fines de semana a atender negocios en la ciudad de Huamanga.	4. Ética social del profesor 4.1 Autoformación del profesor. 4.2 Alienación del profesor.
ESTUDIANTES E	Nivel de dominio del quechua: - Avanzado-oralidad. - Básico-lectura y escritura. Se comunican más en quechua que en castellano. Escenario 1		

Nota. En el segundo E asistieron 15 estudiantes. Edad promedio: 15 años.

Fuentes: Diagnóstico psicolingüístico y cuaderno de campo aplicado en la Institución Educativa Los Morochucos, Pampa Cangallo 2019

Extracto 10

Entrevistador: ¿Cómo aprendiste a leer?

Profesor:

30. *Mi papá me hacía leer y me grababa, luego*

31. *repetía la grabación y me hacía ver mis*

32. *errores. Hacía que respetara los signos de*

33. *puntuación. En la escuela era parecido,*

34. *salíamos a leer al frente y nos preguntaban lo*

35. *que habíamos entendido. En la universidad*

36. *analizábamos la lectura. Aquí no funcionaría eso.*

Entrevistador: ¿Qué actividades de lectura le dan mayor resultado?

Profesor:

37. *Cuando exponen, ahí les hago ver sus errores.*

38. *Pero no me gusta enseñar gramática, me parece*

39. *pesada me gusta enseñar literatura. No hay*

40. *condiciones para enseñar, yo utilizo data pero*

41. *las datas están malogradas.*

Entrevistador: ¿Piensa seguir ejerciendo la carrera?

Profesor:

42. *Nooooooo, trabajaré unos cinco años más y*

43. *luego me iré a Lima, mi hermano tiene una*

44. *fábrica de gaseosas, como tengo mi*

45. *camioneta me dedicaré a repartir gaseosas, se*

46. *gana más.*

(Entrevista 4: 30-46)

En este décimo extracto, destacaron varios aspectos con relación a la Ética Social del profesor. En primer lugar, él no eligió su carrera profesional por vocación, este aspecto se evidenció en la línea 42 cuando mencionó que no seguirá trabajando como profesor, sino que se irá a Lima y se dedicará a repartir gaseosas, porque en ese trabajo *se gana más*.

La formación del magisterio ha estado caracterizada por la falta de planes curriculares que incluyan cursos como Filosofía, Economía, Problemática de la Educación Nacional, Análisis Científico de la Educación Peruana, entre otros; originando una formación deficiente que no ha permitido al maestro conocer los problemas por los que atraviesa el sistema educativo; entonces, tenemos un magisterio carente de vocación y que no entiende el compromiso social que debe asumir para con los estudiantes.

El segundo aspecto resaltante trátase de las actividades que los estudiantes desarrollaron. El maestro mencionó que a través de la exposición mejoraría la lectura de los estudiantes; luego que la enseñanza de la gramática no le gusta, prefiere enseñar literatura. En resumen, no logró plantear y ejecutar las actividades de la lectura que le darían los mejores resultados; el evadir la pregunta, mostró que no da importancia a la planificación de las actividades de la lectura; siendo esta una actividad tan vital, el maestro no le otorgó la debida importancia; estas actitudes manifiestas evidenciarían una clara falta de ética social del profesor; asimismo, aplicó

mecánicamente la nueva propuesta, aquella que está basada en la exposición de los estudiantes, dejando de lado el dominio disciplinar, pedagógico y didáctico, revelando de esta manera, la precariedad de su formación docente.

En la parte preliminar, antes de la lectura del texto, hizo un desafortunado comentario: ***Mi papá me hacía leer y me grababa...pedía que respetara los signos de puntuación.*** Entonces, se comprobó que el profesor vivenció de una forma autoritaria y patriarcal el acto de leer. Si el maestro no tuvo una formación académica crítica en los estudios superiores, entonces posee concepciones erradas sobre la lectura, por ello fomentó estas prácticas inadecuadas, reproduciendo una enseñanza alienante.

Tabla 13

Contextualización del extracto 11

	Datos psicolingüísticos	Condiciones de la aplicación del instrumento	Categorías y subcategorías analizadas
PROFESOR D	Nivel de dominio del quechua: - Avanzado-oralidad - Intermedio-lectura y escritura.	Instrumento: guía de preguntas motivadoras	
ESTUDIANTES D	Tiene dificultades en utilizar el registro pedagógico. Nivel de dominio del quechua: - Avanzado-oralidad. - Básico-lectura y escritura. Se comunican más en quechua que en castellano. Escenario 1	Observaciones: el profesor nació en Los Morochucos y reside en el lugar. Ocupó el cargo de director y coordinador del área de Comunicación.	4.Ética social del profesor 4.1 Autoformación del profesor. 4.2 Alienación del profesor.

Nota. En el segundo D asistieron 20 estudiantes. Edad promedio: 15 años.

Fuentes: Diagnóstico psicolingüístico y cuaderno de campo aplicado en la Institución Educativa Los Morochucos, Pampa Cangallo 2019

Extracto 11

Didáctica: estudiantes que tienen al castellano como primera lengua

Inicio de la actividad de lectura

60. *Ingresa al salón nos saluda se sienta nos dice*

61. *saquen sus libros de comunicación.*

Durante la actividad de lectura

62. *Escribe en la pizarra cuatro páginas para*

63. *resolver y nos deja dos horas para poder*

64. *resolver el tema en el mismo libro y nos dice*

65. *copien en otras hojas de respuesta.*

Después de la lectura

66. *Termina las dos horas y nos pide las hojas de*

67. *respuesta y entregamos.*

Didáctica: estudiantes que tienen al quechua como primera lengua

Inicio de la actividad de lectura

68. *Nos ayuda y nos dice las páginas del libro para*

69. *resolver.*

Durante la actividad de lectura

70. *Leemos el texto, respondemos las preguntas y*

71. *entregamos al profe.*

Después de la actividad de lectura

72. *Entregamos el examen en hojas y revisa.*

(Guía de grupo focal: 60-69)

En este extracto se sintetizó lo que manifestaron los estudiantes que usan como lengua materna el español y quienes tienen como lengua materna el quechua, referido a la secuencia didáctica del profesor. En ambos casos, las informaciones coincidieron; es decir, propusieron la misma descripción de la clase. Primero, les indicó qué página deben de resolver, luego solicitó que desarrollen el trabajo en dos horas y, finalmente, les indicó que entregasen las hojas desarrolladas.

En esta secuencia se comprobó la falta de Ética Social del Profesor, porque parte de los estudiantes tienen muchas dificultades en el proceso de la lectura, él siendo del lugar y teniendo más de 18 años de experiencia docente, conoce a los padres de familias de los estudiantes a su cargo; además, estaría enterado que los estudiantes a su cargo estuvieron en el nivel de logro “previo al inicio” en un 28% del total. Aún con ese conocimiento, el profesor desarrolló actividades infructuosas; además, varios estudiantes de este grado no completaron su alfabetización, entonces era deber del maestro lograr que lean correctamente. En realidad,

se ha evidenciado el poco nivel de compromiso para con sus estudiantes.

Apoyarlos significaría mostrar identidad para con aquellos que han sido postergados, pues los resultados en logros de aprendizaje en la zona rural y urbana no son los mismos; los niños de las zonas rurales son los más afectados por una educación de pésima calidad.

Esta secuencia didáctica monótona, no garantizó ningún logro de aprendizaje, reveló la poca preocupación del profesor por su autoformación. En las actividades propuestas, solo se limitó a seguir una secuencia en la que no intervino para ayudar al estudiante a entender su realidad. No se cuestionó el texto propuesto por el Ministerio de Educación, sino que no se desarrolló una internalización del proceso lector, tampoco se establecieron condiciones para que el estudiante sea consciente del carácter multilingüe y pluricultural de su realidad. Todas estas falencias se han producido, porque no ha existido una comprensión del papel transformador de la lectura.

El profesor no tuvo la capacidad crítica para analizar su propia práctica, en cambio, el automatismo con el que ha desarrollado la secuencia ha evidenciado su alienación. El actual enfoque que propone una lectura interactiva no ha hecho más que mecanizar la labor del maestro, provocando una falta de creatividad en él y los estudiantes. Entonces, en la secuencia lectura y resolución de preguntas (lecturas definidas en el manual y resolución de preguntas propuestas) no existió una lógica, no hubo una contextualización de los aprendizajes ni un objetivo definido con relación a la actividad de lectura, lo que sí hubo fue una práctica alienante de la lectura, promovidos por el material y las preguntas que los estudiantes tuvieron que resolver.

Tabla 14
Contextualización del extracto 12

	Datos psicolingüísticos	Condiciones de la aplicación del instrumento	Categorías y subcategorías analizadas
PROFESORA A y B	Nivel de dominio del quechua: No habla ni entiende la lengua quechua.	Instrumento: diario de campo. Material de lectura: Módulo de comprensión lectora. Título: ¿Por qué los colegios deben enseñar nutrición?	4. Ética social del profesor 4.1 Autoformación del profesor.
ESTUDIANTES B	Nivel de dominio del quechua: - Intermedio - oralidad. - Básico-lectura y escritura. Se comunican en ambas lenguas indistintamente. Escenario 2	Pregunta: ¿Crees que este texto se puede recomendar en tu institución educativa? ¿Por qué? Observaciones: la profesora nació y vivió en Chincha.	4.2 Alienación del profesor.

Nota. En el segundo B asistieron 25 estudiantes. Edad promedio: 13 años.

Fuentes: Diagnóstico psicolingüístico y cuaderno de campo aplicado en la Institución Educativa Los Morochucos, Pampa Cangallo 2019

Extracto 12

128. Profesora: *¿Cuál es la tesis que defiende el autor?*

130. Estudiante: *Pero también necesitan alguien que los incentive a hacerlo tanto dentro como fuera de la escuela. Que sus padres los obliguen a “comerse sus vegetales” no es exactamente la motivación que necesitan. (Lee su respuesta)*

133. Profesora: *Hasta ahí no más, ¿qué significa que sus papás*

134. *los van a motivar? Dice que sus padres los*

135. *obliguen a comerse sus vegetales no es*

136. *exactamente lo que se necesite. Siguiendo*

137. *oración, haber Yeisi.*

138. Profesora: *En cambio, vuelvo a preguntar, ¿quién debe ser el que los*

139. *va a motivar? ¿Quién nos va a motivar?*

140. Estudiante: *Pero miss, también influye los padres*

141. Profesora: *Recordemos que estamos analizando lo que*

142. *dice el autor, aún no estamos todavía tomando en*

143. *cuenta nuestras propias opiniones y según el*

144. *autor debe haber una motivación intrínseca.*

(Diario de campo 5:128-144)

En esta secuencia dialogal, se hizo referencia al texto, *¿Por qué en los colegios debe enseñarse nutrición?* Se mencionó el contenido del texto y sus características formales para el análisis del extracto 3. Para este análisis fue importante la referencia, la profesora que

participó en la interacción no era del lugar y no tuvo al quechua como lengua materna, tampoco se comunicó en esta lengua; ella natural de Chíncha, con ocho años de servicio en la institución y dirigió procesos de preparación de los estudiantes para la Evaluación Censal, tanto como profesora y como personal directivo de la institución. Asimismo, los estudiantes pertenecieron al segundo A y fueron menores de edad en comparación a los estudiantes de las secciones D y E, pudieron comunicarse en quechua y pertenecieron al casco urbano del distrito. Según la ficha socioafectiva y económica registrada en el 2019, estos estudiantes se pueden comunicar en ambas lenguas en un 90 %, solamente tres de ellos no entienden la lengua que predomina en el lugar.

En este extracto destacó la respuesta de una estudiante en la última parte de la secuencia dialogal, *pero miss, también influye los padres*; en clara alusión al comentario de la maestra, quien refirió que los estudiantes no necesitaban exactamente que sus padres les exijan comer vegetales. Esta respuesta fue propia de la edad de la estudiante, por querer manifestar con libertad una opinión y fue lógico que esté con relación a la realidad.

El material de lectura, lejos de promover el denominado “pensamiento crítico”, lo limitó; lo mismo sucedió con los maestros que parametraron su accionar pedagógico a un material de lectura. Esta postura mostró el poco compromiso de la profesora para con los estudiantes y su poca Ética Social. Es frecuente escuchar de los maestros que los estudiantes de las zonas rurales “no razonan bien”. Esta sentencia se cumple en el momento que la profesora mencionó *recordemos que estamos analizando lo que dice el autor, aún no estamos todavía tomando en cuenta nuestras propias opiniones y según el autor debe haber una motivación intrínseca*.

La alienación de la profesora se manifestó cuando no percibió que este material de lectura debe ser utilizado para un segundo aprestamiento con la intención de instruir a los estudiantes, no para que completen la alfabetización, tampoco para que mejoren la

comprensión, sino más bien para que respondieran “respetando” las opiniones del autor y reproduciendo el contenido del texto.

El aprender a leer es una experiencia que marca positiva o negativamente a los estudiantes, para el caso peruano y en especial en el contexto rural es una experiencia negativa, resulta así principalmente porque no existe una libertad para poder opinar lo que piensan, hay limitaciones porque no entienden el texto (no completaron la alfabetización), lo poco que entienden es cuestionado por la profesora, porque no reproduce la opinión del autor.

La maestra centró su atención en los estudiantes que tuvieron como lengua materna el español, ellos participaron más en la clase. La estudiante que mencionó...*pero miss, también influyen sus padres...* vive en el casco urbano del distrito. En esta secuencia dialogal y en las otras no aparecen interacciones de los estudiantes que tienen como lengua materna el quechua.

No hay una base científica, pedagógica o didáctica que justifique la práctica que la maestra desempeñó en el aula al momento de desarrollar la enseñanza de la lectura. Una condición básica para dirigir las sesiones de lectura es leer; pero la maestra no lo hizo, de otro modo hubiese mostrado una actitud distinta frente a la respuesta de la estudiante.

Cuando se abordan los temas importantes sobre la realidad nacional, como: la situación laboral de los jóvenes, la condición de vida de los profesionales, la reconciliación luego de la época de violencia en los años 80, la incursión de las asociaciones público-privadas, la creciente delincuencia en Perú, la valoración de nuestra cultura, la alimentación, entre otros. El rol del maestro es brindar y propiciar un análisis minucioso, relacionando con el entorno contextual de los estudiantes de modo que provoque la interrogación e interpretación de esos acontecimientos.

Se podría colegir, en consecuencia, que los textos que propone el Estado peruano, a través de los gobiernos de turno, estarían diseñados para obstruir la capacidad de análisis y síntesis

de los estudiantes. Si los libros no permiten una adecuada decodificación es porque están diseñados con ese sentido ideológico. La tarea de una correcta decodificación de los textos está en la óptima preparación pedagógica del maestro, una capacitación integral en los centros de formación docente.

Si los estudiantes tienen dificultades en el proceso de la lectura es porque no lograron un aprestamiento en lectoescritura en los primeros años. Los docentes, como se viene mostrando en esta investigación, están alienados, porque trabajan más preocupados por no ser desaprobados en la evaluación coercitiva que el gobierno de turno ejerce, y porque cuidan su puesto de trabajo que, de algún modo, proporciona un sustento económico; por estos motivos, no tienen la capacidad para contrarrestar estas injusticias educativas. Ellos conocen de las dificultades de los estudiantes en lectoescritura y comprensión y con su práctica pedagógica refuerzan esta discriminación, como meros instrumentos de producción, solo los instruyen para que también los estudiantes se conviertan en lo mismo. Este trabajo automatizado al que han sido sometidos continúa deformando la conciencia y las relaciones.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

La lectura constituye el medio más eficaz para la adquisición de los conocimientos, porque mejora nuestra cosmovisión de la realidad, agudiza nuestro pensamiento lógico y creativo, y facilita significativamente las capacidades de expresión. Motivos suficientes para establecer las relaciones entre las categorías, las teorías e investigaciones existentes. Asimismo, se describió las categorías emergentes y precisaron las limitaciones y la transcendencia de la presente investigación.

Es importante puntualizar que las relaciones e interacciones entre las categorías fueron muy cercanas; comprender que, por tratarse de un aula del segundo año de secundaria, el proceso de preparación de los estudiantes para la Evaluación Censal influyó notablemente la actividad de enseñanza de los profesores.

El siguiente cuadro ayudará a entender el sistema de las relaciones entre los objetivos de la investigación, las categorías y subcategorías preestablecidas y las categorías emergentes.

Tabla 15

Relación de objetivos de la investigación con las categorías y subcategorías

Objetivos 1

Conocer e interpretar los objetivos que los profesores del área Comunicación se proponen al enseñar lectura a los estudiantes bilingües de segundo año de secundaria de la IE Los Morochucos, Pampa Cangallo-2019.

Categorías y subcategorías preestablecidas

- 1. Objetivos de lectura
 - 1.1 Organización racional del medio
 - 1.2 Mediadores de lectura

Objetivos 2

Identificar e interpretar los contenidos curriculares que consideran los profesores del área de Comunicación al momento de enseñar lectura a los estudiantes bilingües de segundo año de secundaria de la IE Los Morochucos, Pampa Cangallo-2019.

Categorías y subcategorías preestablecidas

- 2. Contenidos curriculares
 - 2.1 Educación bancaria

Objetivos 3

Describir y analizar los procesos didácticos de la lectura y los logros de aprendizaje en lectura que han obtenido los profesores del área de Comunicación en los estudiantes bilingües de segundo año de secundaria de la IE Los Morochucos, Pampa Cangallo-2019.

Categorías y subcategorías preestablecidas

- 3. Procesos didácticos
 - 3.1. Lectura del mundo
 - 3.2. Lectura Interactiva
- 4. Logros de aprendizaje
 - 4.1 Materiales de lectura

CATEGORÍA EMERGENTE: Ética Social del Profesor

SUBCATEGORÍAS: Autoformación del profesor y alienación del profesor

Nota. En la última categoría se integran todos los objetivos

Fuente: Triangulación de datos de la presente investigación

4.1 Objetivos de la enseñanza de lectura en estudiantes bilingües

La organización racional del medio y los mediadores de lectura obedecen al carácter social de la educación. En la organización racional del medio, el maestro asume un doble rol, por un lado, organiza y dirige el medio educativo social y, por otro, forma parte de ese mismo medio. Según Vygotsky (1926), si el maestro sustituye a los libros, mapas y diccionarios no está educando, es solo una parte de la “máquina educativa”. Solamente actúa como educador, desde el punto de vista estrictamente científico, si regula el medio, lo dirige y lo obliga a servir a la educación.

El maestro debe organizar el medio, porque este es principalmente adulto, complejo y hostil. Con la organización racional del medio, el estudiante adquirirá una visión objetiva de

la vida con un deseo de transformación, puesto que el medio actual no desarrolla la capacidad de vivir.

Los mediadores de lectura están conformados por la comunidad, la familia y la escuela. Los tres ámbitos están relacionados con la estructura económica. La comunidad, la familia y la escuela en el distrito de Los Morochucos se encuentran desestructuradas. Las relaciones de producción son de dominio y subordinación; los instrumentos y medios para producir no son tradicionales, pero tampoco se han industrializado, prima el monocultivo y sus ingresos económicos están condicionados por las demandas del mercado. La comunidad se ha desestructurado por el influjo del neoliberalismo y lo mismo ha sucedido con la familia y la escuela. Desde el sistema educativo se ha buscado formar estudiantes con habilidades mínimas, meramente técnicas; obedeciendo a una realidad en la que económicamente nuestro país es exportador de materias primas. Entonces, desde los ámbitos comunitarios, familiar y escolar no se promueve la lectura, no se fortalece este hábito y, mucho menos, se busca desarrollar el pensamiento crítico. Si se desea mejorar, completar la alfabetización y mejorarla comprensión lectora: entonces, debe modificarse el medio.

Los objetivos de la lectura que el profesor se propone encierran su ideología y estos obedecen a los objetivos de la educación de forma general. En la realidad descrita en el presente estudio, estos objetivos tienen un carácter de clase. Vygotsky (1926) menciona que los sistemas educativos, en su desarrollo histórico, siempre respondieron a los ideales de la época, a la estructura económica y social y los objetivos fueron concretos; si fueran formulados de otro modo, eso dependería de la incapacidad científica del pensador o de la hipocresía de la clase de la época.

El Ministerio de Educación ha convertido al maestro en un autómatas que responde con regularidad maquinal a las excitaciones del medio; a su vez, el maestro transfiere esta actividad maquinal al estudiante y este también termina convirtiéndose en un autómatas.

La práctica pedagógica de los docentes, que enseñan lectura a los estudiantes del segundo año, se encuentra alienada. Los docentes no tienen claro para qué deben enseñar a leer a los estudiantes; en la mayoría de casos siguen los derroteros de la tendencia neoliberal y desarrollan prácticas basadas en la medición estandarizada. Para que el profesor establezca un objetivo claro de lectura, tiene que entender científicamente por qué los mediadores de la lectura a nivel familiar y social no han fortalecido y, más bien, afectó negativamente al estudiante bilingüe de la zona rural en el proceso de adquisición y consolidación de la lectura. Para esta comprensión fue importante el contexto sociocultural de las comunidades rurales peruanas.

Los maestros no lograron entender la importancia del acto de leer, porque no tuvieron un hábito de lectura ni desarrollaron una lectura crítica. Zavala (2012) asegura que, desde la década del 80, época en la que se desarrolló la idea de literaticidad como práctica social, se planteó la naturaleza situada de la lectura y la escritura, negándose categóricamente su reducción a las habilidades mecánicas, en consecuencia, promotoras de técnicas. Lo que sucede con el profesor es que ha despersonalizado su práctica pedagógica en tanto no evalúa las consecuencias de preparar a los estudiantes solamente para una evaluación censal. La tendencia neoliberal, básicamente tecnocrática, concibe a la lectura como un proceso mecánico, para este cometido dota al maestro (quien a su vez dota al estudiante) de un conjunto de estrategias.

Tener claridad de lo que se quiere lograr con la lectura implicaría: entender el proceso de agresión cultural que han sufrido los maestros y estudiantes; pensar y reflexionar sobre la necesidad de que los estudiantes y maestros sepan leer en español y quechua, analizando las causas de la desigualdad educativa en nuestro país; implementar prácticas pedagógicas coherentes a la realidad lingüística de los estudiantes; entender el proceso de lectura como un proceso de interpretación de la realidad y no solo como la reflexión del contenido y forma

deltexto.

Para interpretar y conocer los objetivos que los profesores del área de Comunicación se proponen al enseñar la lectura a los estudiantes bilingües de la I.E. Los Morochucos, también es necesario tener claridad en cuanto a la historia de la implementación de la EIB en Perú. Esta surgió en nuestro país por iniciativa privada y con la finalidad de adoctrinar; lo cual significa que no ha habido por parte del Estado, auspiciados por los gobiernos de turno, una intención de responder, a través de la educación, a las necesidades de un país multilingüe y pluricultural como el nuestro.

Trapnell y Zavala (2013) denominan a este discurso como un alocución funcional al sistema y que reproduce la oficialidad del sector; este discurso no afecta al funcionamiento de la escuela. La primera idea es correcta; la segunda está muy distante de lo real, pues este discurso viene afectando enormemente a la escuela.

Burga (2016) manifiesta que existe un desconocimiento sobre el derecho de los pueblos indígenas a una educación que responda a sus necesidades e intereses, hace falta una visión de país que considere esa diversidad, una gestión pública que viabilice y facilite la implementación de las políticas educativas y una interdisciplinariedad en la intervención. Lo mencionado por Burga nos da una idea de lo complejo que es implementar la EIB en nuestro país; el análisis parte de nuestro sistema económico y político y de cómo afecta esta implementación a causa de ello.

Para López et al. (1989), la política lingüística debe tener como tema central una educación bilingüe de mantenimiento. Sin este aspecto medular lo que se consigue es una política de asimilacionismo a favor del grupo económico que ejercen el poder político. Esta idea es central, pues la enseñanza de la lectura en un contexto bilingüe, como en el de Los Morochucos que ha evidenciado las consecuencias de una política asimilacionista.

Los objetivos que los profesores de la I.E. Los Morochucos han implementado al momento de enseñar la lectura estuvieron condicionados a la realidad expuesta en los párrafos anteriores. Entonces, estos objetivos no han respondido a las necesidades reales de los pueblos de nuestro país, teniéndose que no solo el aprendizaje está supeditado a las relaciones de poder sino también la enseñanza. Las evaluaciones censales no han hecho más que reforzar la agresión cultural a la que han estado expuestos los alumnos rurales a lo largo de la historia de nuestro país, acentuado por los prejuicios que el maestro tiene frente a los estudiantes quechua hablantes, pues cuando estos no pueden contestar las preguntas, él los cree menos capacitados que los estudiantes que hablan el español.

El maestro no realiza una reflexión sobre su práctica pedagógica, esta debe centrarse con los “resultados”. Esta realidad se debe a que el maestro no ha tenido una formación en EIB y a la aparición de las evaluaciones censales estandarizadas. Esta práctica pedagógica carece entonces de científicidad, no hay una organización racional del medio y carece de creatividad ante la incomprensión de la realidad multilingüe y pluricultural de nuestro país; entonces, el profesor fomenta la diglosia y su enseñanza es españolizante. Para que el maestro comprenda que el objetivo de la lectura no puede centrarse en la evaluación censal y que debe más bien buscar la comprensión y transformación de la realidad, a través de la lectura, deberá adquirir una concepción filosófica sólida.

En el estudio publicado por Zavala (2012) se precisa que: la enseñanza transmite una ideología, las conexiones no son claras entre los eventos y las prácticas letradas, la literacidad quechua autónoma y separada de la literacidad castellana responden a una opción política que reacciona a una historia de opresión, es necesario conocer qué prácticas letradas en quechua empoderarían a los estudiantes quechua hablantes, los niños se subordinan al maestro y no desarrollan sus habilidades creativas, la literacidad quechua no ha sido desarrollada fuera de la escuela. Estas ideas han sido también tratadas en el presente estudio.

En el estudio quedó claro qué tipo de ideología se ha querido transmitir a los

estudiantes con los textos que se les ha propuesto desde los Cuadernos de Trabajo y las preguntas que deben desarrollar; con relación a la segunda idea, efectivamente, el profesor no ha tenido claridad con relación a su práctica docente; por un lado, está su formación docente (deficiente) y, por el otro, las directrices que establece el Ministerio de Educación a través de sus manuales para el docente. Ninguna de ellas responde a las necesidades de los estudiantes ni los ayuda a superar el problema de la alfabetización; con relación a la tercera idea, es muy controversial, pues en nuestro país no se ha construido una propuesta pedagógica auténtica, orientada a la solución de los problemas, no existe aún una reacción contra la historia de opresión que ha sufrido el pueblo en general y los quechua hablantes en particular; con relación a la cuarta idea, en este estudio ha quedado suficientemente evidenciado que la capacidad creativa de los estudiantes ha quedado limitada por el maestro, el material de lectura y la secuencia didáctica. Finalmente, tal y como se menciona en el estudio la bialfabetización no será posible en tanto no existan políticas lingüísticas verdaderas en nuestro país. Para que ello ocurra se deberá establecer un nuevo Estado y una política integral de educación al servicio del pueblo.

4.2 Contenidos curriculares de la enseñanza de la lectura en contextos bilingües

A pesar de que los estudiantes aún no completaron su alfabetización, los profesores han antepuesto y reducido la enseñanza de la lectura a procesos de comprensión mecánica. Las secuencias didácticas se basaron en responder preguntas de las fichas de lectura propuestas por el Ministerio de Educación. Entonces, los contenidos temáticos que se desarrollaron fueron: marcas textuales, el resumen, tipología textual, reconocimiento de ideas principales, etc.

Considerar estos contenidos temáticos pone en evidencia la falta de una planificación de actividades de aprendizaje coherentes con las necesidades de los estudiantes, limitado dominio conceptual y pedagógico (los temas fueron elegidos en

función a las evaluaciones censales), pérdida de la identidad profesional, entre otras deficiencias de menor relevancia. La pérdida de la identidad profesional se presenta en las prácticas instructivas, se deja de lado su formación integral; Lora (2006) considera como parte de la formación integral a la moral, el arte, la filosofía, la política, las ciencias naturales, las ciencias sociales y lo jurídico.

Estos condicionamientos han demostrado que el acto pedagógico fue un acto político. En este momento limitar la conciencia del estudiante y del maestro significa seguir manteniéndolas políticas económicas extractivas a favor de la clase dominante. Es por esta razón que Freire (1984) asevera que el acto pedagógico, ubicado en un determinado momento histórico, posee interés de clase y, por lo tanto, no son neutros.

El impartir una educación bancaria en los estudiantes está inhibiendo la capacidad creativa de los maestros y estudiantes; así como imposibilitando la capacidad para reflexionar sobre las contradicciones de los conflictos sociales. En consecuencia, este tipo de educación no forma la conciencia. La educación bancaria camufla cualquier posibilidad de reflexionar acerca de las contradicciones y de los conflictos emergentes.

Freire (1984) incide en la formación del educando desde la educación liberadora y problematizadora en contraposición a la educación bancaria, pues esta es estática y anestésica que inhibe el poder de crear. En la educación problematizadora hay una confrontación entre el hombre y el mundo, este mundo se descubre al educando de forma objetiva. Este descubrimiento le permitirá al profesor y educando apropiarse de sus destinos, de sus conocimientos; a pesar de los condicionantes a los que están sometidos.

La educación bancaria es una educación alienante, en las sesiones de enseñanza-aprendizaje fue reiterativo el pedido que los maestros hicieron a los estudiantes “piensen”, esta petición ha evidenciado un prejuicio que se ha repetido a lo largo de la historia en contradel poblador andino. Estuvieron ausentes los razonamientos del profesor con relación al tipo de alfabetización de los estudiantes, no ha considerado que las políticas educativas

han estado desprovistas de justicia, pues no se les ha enseñado a leer en su lengua materna.

Al haberse centrado solamente en los resultados que podrían obtener en la Evaluación Censal y no así para la liberación que podrían alcanzar a través de la lectura, los estuvieron educando para la sumisión. La educación bancaria busca que los estudiantes solo sean receptáculos de la ideología del Estado, auspiciado por los gobiernos de turno, a través de los docentes.

Los contenidos curriculares son el qué se enseña, esto está relacionado con el para qué se enseña. Si ese para qué, el cual alude a los objetivos y concepciones (que va más allá de lo pedagógico y didáctico), está en función a las habilidades mecánicas que los estudiantes puedan adquirir y no buscan su transformación ni el de su medio; entonces, se entiende que los contenidos (el qué se enseña) sean limitados. El Ministerio de Educación ha establecido mecanismos mediante los cuales sus propuestas curriculares obedecen a la educación bancaria que busca lograr. Los contenidos curriculares desarrollados por los maestros, no fueron el producto de una propuesta pedagógica institucional ni local, han sido determinados por lo que ellos consideran una necesidad: lograr que los estudiantes marquen las alternativas correctas en el momento de rendir la evaluación censal.

Estos contenidos curriculares no solo fueron inapropiados para esta realidad; también se evidenciaron otras dificultades. Los maestros no conocían a profundidad estos temas, solo los desarrollaban de forma superficial; cuando tocó preguntarles a los estudiantes sobre los temas desarrollados, ellos no los recordaban. Era muy notorio que el maestro solo ha seguido la secuencia del libro sin antes haber leído e interpretado el texto, de modo que al abordar el contenido curricular ha dejado evidente su papel de autómatas y, como tal, solo de mediador.

Las actividades pedagógicas que los profesores realizaron en el momento de enseñar la lectura no tuvieron una estructura lógica orientada a la interpretación del material de

lectura, esta fue una secuencia poco organizada y poco fundamentada en bases teóricas sólidas. Entonces, los estudiantes no pudieron mejorar sus dificultades ni potenciar sus fortalezas. Los enfoques que los maestros manejaron fueron: el conductista y el cognitivista, pero este accionar no es consciente; han dejado de lado el enfoque sociocultural de la lectura.

Ayora (2011) propone la necesidad de implementar políticas educativas que reflejen la diversidad lingüística; esta propuesta se complementa con la necesidad de un cambio en la base económica de nuestro estado de modo que se dé una verdadera transformación social. Entonces podrá existir lo que Zavala (2012) considera como literacidad empoderada en contextos bilingües. Además, se concluye que el enfoque intercultural de estas políticas educativas deberá ser como Peschiera (2010) menciona, un enfoque crítico que no acepta ni legitima a la cultura oficial; sino un enfoque crítico que revele la injusticia cultural y las desigualdades económicas.

4.3 Procesos didácticos y logros de aprendizaje en la enseñanza de la lectura en *estudiantes bilingües*

La lectura del mundo y la lectura interactiva contrastan. Cuando se realiza la lectura del mundo existe un propósito definido con relación a la intervención directa en la realidad para transformarla; los propósitos de lectura que se plantean en la lectura interactiva quedan limitados por el texto, las limitaciones del lector y las del profesor que dirige el proceso. Los maestros morochuquinos que fueron parte del estudio, en este último aspecto, no han organizado racionalmente el medio, al contrario, han validado, queriendo o sin querer la opresión y la agresión real y simbólica. Para Freire (1984) la lectura del mundo lleva a la expulsión del opresor “dentro del oprimido”; esta lectura posibilita que no se continúe naturalizando el fatalismo en los procesos sociales; no es el destino o la culpa de los propios oprimidos. En cuanto a la agresión real, estos procesos didácticos no fortalecen en los

estudiantes la importancia de la adquisición de los derechos ni la defensa de los mismos; al contrario, los sume en la ignorancia y producto de ello no logran reconocer las injusticias a las que son sometidos. La opresión simbólica está presente en las actitudes discriminatorias, racistas y estereotipadas; esto no hace más que perennizar el sistema de desigualdades sociales.

La lectura interactiva se basa en procesos, en nuestra realidad estos procesos didácticos reproducen un conjunto de pasos y técnicas. También, como quedó explicado en el párrafo anterior, los objetivos de la lectura son limitados. Además de ello, debe considerarse la poca calidad de los textos de lectura. Por todas estas ideas, este tipo de lectura no garantiza los logros en el aprendizaje y es común que un buen número de estudiantes egresen de la secundaria sin saber leer correctamente.

El material de lectura utilizado no ha sido creado para desarrollar el pensamiento crítico, porque en el acto de leer el estudiante no lee para transformar la realidad; no fueron textos que alfabeticen, pues no estuvieron relacionados con el contexto. Para Freire (1984), el texto posibilita la problematización crítica de las relaciones entre el hombre y el mundo. El acto cognoscente se da en la creación-acción-transformación. El texto obedece al contexto si da a conocer una situación existencial, una experiencia de la vida diaria y las prácticas cotidianas; es decir, si son contextos reales, concretos, culturales e históricos.

En las sociedades capitalistas, el texto se separa del contexto, este no tiene vinculación con la realidad y, por esta razón, no se puede realizar una lectura del mundo; lo funcional para las sociedades como la nuestra, es la lectura interactiva, pues tal y como es aplicada, no garantizan logros de aprendizaje. Para Freire (1984), en el acto de leer, el texto contribuye a la transformación del mundo pasando antes por la transformación de quien lee. Esta relación dialéctica está poco presente en países capitalistas periféricos (Perú, Chile, México, Colombia, Argentina, Venezuela y otros). No se da una adecuada unión del trabajo de las

manos con el trabajo de la cabeza.

En la investigación realizada por Pari (2002), no se da mucha importancia al material de lectura, no se le considera como relevante. En el análisis de los resultados de este trabajo, sí se le confiere importancia, porque posiciona una ideología dominante de interculturalidad funcional. Al respecto Trapnell y Zavala (2013) mencionaron:

Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve-directa o indirectamente- para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos, y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura social económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades (p. 276).

Esto significa que bajo el discurso de la cultura se sustituye el discurso de la pobreza, lo primero propuesto por el sistema y encausado, muchas veces inconscientemente por el maestro. Entonces, si los materiales no fueron creados para completar la alfabetización y no tuvieron una relación con el contexto, los logros de aprendizaje han sido nulos y deficientes.

En tanto Zavala (2012) menciona sobre la construcción de una identidad a partir de la interacción con los textos; en los resultados de esta investigación tenemos que, si el maestro ha desarrollado la lectura con el propósito de medir con la ECE, no ha empoderado mediante la literacidad; en la presente investigación se ha concordado con esta conclusión: los logros de aprendizaje no evidenciaron el fin transformador de la educación.

La Evaluación Censal ha deteriorado la práctica pedagógica de los profesores. A su vez, los procesos didácticos y sistema de evaluación de los aprendizajes han dañado el sistema de relaciones entre el maestro y sus estudiantes. El maestro ha valorado a los estudiantes en función a su desempeño para responder preguntas y, como estos han demostrado dificultades, los ha discriminado y prejuizado.

En ese sistema de relaciones no es el maestro el mediador de los aprendizajes. Para Vygotsky (1926), el maestro no ejerce una influencia directa en los estudiantes, ejerce una influencia indirecta para que los estudiantes se eduquen; educarse es modificar las reacciones innatas a través de la propia experiencia: el maestro es un mediador social. Por la automatización de su práctica y la degeneración de la misma se ha visto afectada enormemente su capacidad crítica y la de los estudiantes.

La discriminación acrecentada a la que se hace mención, no hace más que traslucir el carácter homogeneizante de este tipo de evaluación que subvalora a los estudiantes que tienen como lengua materna al quechua; ellos no han sido aprestados en su lengua originaria, todavía no leen bien en español (tampoco aprendieron bien en quechua) pero se incide en su comprensión lectora. Todas estas razones no fueron entendidas por el profesor morochuquino, pues esta incompreensión seguirá sumiendo al estudiante en la ignorancia.

Los resultados de las evaluaciones censales son desfavorables debido a las políticas lingüísticas que existen en nuestro país, estas políticas son de carácter hegemónico, autoritario y discriminador. Se ignora la lengua del otro, estableciéndose un mecanismo profundo de dominación, existe una negación de la realidad multilingüe y pluricultural, no hay un soporte científico a nivel curricular; estas inconsistencias afectan en la tarea del maestro, este en lugar de mejorar la decodificación del estudiante se centra en mejorar su comprensión lectora, entonces el maestro no entiende la alfabetización incompleta en la que se encuentra el estudiante. El maestro le enseña a leer de forma descontextualizada y sin tener como referentes su lengua. Esto último es básico y crucial; el maestro no conoce ni habla la lengua de sus estudiantes, en otros casos sucede algo mucho peor, conoce la lengua, pero la rechaza.

Pari (2002) establece condiciones para la apropiación de la lectura. El maestro debe conocer la lengua materna del estudiante en la oralidad y en la escritura; lo siguiente es la

organización del aula para dar un trato diferenciado a los grupos, a la vez que se comprende la importancia de los espacios de interaprendizaje. También explica la metodología que se debe seguir para la enseñanza de la lectura. En este caso, plantea el método de la Reforma Educativa basado en situaciones concretas de la lengua y el desarrollo de competencias; finalmente, menciona la importancia de la coherencia lógica de la clase y la definición de las estrategias.

Estas conclusiones fueron contrastadas con los resultados y conclusiones de la presente investigación. Con relación al método de enseñanza, la propuesta educativa de Pari (2002) no está planteada en función a la realidad y propósito de la lectura, lo cual es cuestionado ampliamente en el presente trabajo de investigación. Otro aspecto es sobre la didáctica, esta debe estar adecuada a las condiciones culturales específicas de la realidad expuesta. Sin embargo, existen también coincidencias; por ejemplo, referida a la organización de grupos de interaprendizaje para brindar una atención diferenciada.

Asimismo, se ha observado una presión por parte del docente para optimizar estas evaluaciones, notándose en las recomendaciones reiterativas sobre lo que deben realizar el día de la Evaluación Censal; llevándolos incluso a mentir y actuar de forma deshonesto en algunos casos. En consecuencia, los maestros han asumido que estas evaluaciones son infructuosas. Frente a ello no se han animado a plantear otras estrategias para enseñar la lectura, evidenciándose una pedagogía acientífica por la falta de organización racional del medio, por una práctica docente que ha perdido creatividad ante la negación y desconocimiento de la realidad multilingüe y multiétnica de los estudiantes.

La enseñanza de los maestros fue españolizante y ha fomentado la diglosia. Por este direccionamiento, se centraron en la pronunciación; uno de los objetivos fue que los estudiantes mejoren en términos de fluidez, se centren en la forma de leer para que el estudiante hable bien. El hablar mal quiere decir que no ha superado las interferencias

lingüísticas propias de poseer como lengua materna el quechua. Los estudiantes también han interiorizado esta idea, por esta razón no hubo un fortalecimiento de la identidad lingüística del estudiante, sino todo lo contrario.

Medina y Aparicio (2014) no hallaron diferencias significativas entre los estudiantes bilingües avanzados y otro grupo monolingüe en comprensión de lectura. Los estudiantes de estudio no fueron bilingües avanzados en tanto no escriben ni leen en su propia lengua; ellos no han recibido una educación bilingüe y aún hasta la fecha no la reciben, manifestando muchas dificultades. Los docentes seguirán acrecentando esa brecha en tanto continúen desarrollando exclusivamente lo propuesto por el sistema escolarizado oficial.

La actitud del maestro frente al estudiante quechua hablante fue discriminatoria, este es quien ha participado menos, se le ha monitoreado escasamente, nunca ha dirigido un grupo de trabajo, ha tenido escasas oportunidades de leer en el aula y se le ha retroalimentado elementalmente. Esta actitud fue mucho más notoria en los maestros que son del lugar y que tienen también como lengua materna el quechua. Entonces, coincide con lo que Zavala (2012) manifiesta, pues se fomentan estudiantes con actitudes pasivas y no estudiantes indagadores y activos sobre las perspectivas del conocimiento.

Cuando el maestro no conoce ni tiene la intención de aproximarse a la realidad, los niños son agredidos culturalmente, estos términos fueron expuestos por Montoya (1990). La secuencia didáctica que emplearon los maestros en las clases de lectura estuvo claramente influenciada por la propuesta del Ministerio de Educación. No se considera como referencia a la sociolingüística para contextualizar los aprendizajes. Las actividades de lectura son meramente mecánicas, muy alejadas de la interpretación. Para poder generar la interpretación en los estudiantes es necesario aproximarse al entorno de ellos. Los maestros del lugar, a pesar de pertenecer a ese entorno, lo han negado; pues no lo han incluido ni lo consideran como referente. Los maestros que no son del lugar tuvieron un

conocimiento muy superficial de esarealidad y tampoco la incluyeron ni la consideraron como un referente.

En conclusión, diríamos que los docentes no han desarrollado, en un nivel adecuado, un sentido identitario por la comunidad en la que trabajan, aflorando en su práctica educativa un alto grado de alienación. En el análisis del contenido de los textos ha quedado demostrado esta aseveración. En estos se ha promovido la aceptación del lector frente a las Asociaciones Público Privadas, se invisibilizaron los problemas de lectura y escritura, se promovieron los estudios en universidades privadas, se ha buscado el desarrollo del sentido identitario por nuestra cultura en función de otras culturas, se ha discriminado a los pobres, entre otros.

Los procesos pedagógicos quedaron influenciados por esta realidad. El contenido y la pregunta imposibilitaron que los estudiantes contradigan la posición del autor; entonces, el profesor también ha valorado como correcta una opinión que reproduzca el texto. Quien debería identificar estos rasgos es el maestro, pero no lo hizo, pues no ha revisado con anterioridad el texto para conocer sus connotaciones. Vincular las ideas del texto con lo que acontece en la realidad permitiría realizar una lectura del mundo. Por otro lado, la lectura interactiva solo se centra en los procesos de lectura, deja de lado el papel transformador que se puede lograr mediante esta actividad.

Con relación a los aprendizajes, no se han observado logros en la decodificación, fluidez lectora y tampoco ha mejorado la comprensión de textos. Estas deficiencias básicamente han acontecido porque no hay una lectura del mundo, todo se ha circunscrito al texto. No ha existido esa circularidad comunicativa en el que el mundo, nosotros y los otros se conectan. En las actividades que los profesores han planteado, no se evidenciaron la conexión entre el texto y el contexto.

Frente al texto, el papel del maestro quedó reducido al de transmisor, pues solo ha

promovido información sin el análisis del contenido. El análisis surge de quien lee, el profesor conociendo el texto del libro y el contexto tiene la obligación de incentivar el análisis crítico del mundo y de proveer lecturas con carga analítico-objetiva. Las actividades planificadas por los profesores y las sugeridas por el material de lectura no buscaron solucionar el problema de lectura de los estudiantes, pues ellos aún seguirán demostrando dificultades para decodificar el texto.

Melgarejo, Gaitán, Cabarte y Sánchez (2017) proponen la necesidad de implementar políticas educativas que reflejen la diversidad lingüística, evidenciada en el conocimiento de las lenguas nativas y la segunda lengua. También mencionan la importancia de la aplicación de un método basado en la visualización de imágenes. En la presente investigación también se ha establecido como una necesidad la implementación de políticas educativas que reflejen la diversidad lingüística, pero aunado a ello se requieren cambios estructurales de nuestro sistema económico y político. Solo con una claridad a nivel político será posible un magisterio comprometido con la formación y concientización de los educandos.

4.4 Ética social del profesor que enseña lectura a estudiantes bilingües

La alienación que se infunde desde el Ministerio de Educación tiene la finalidad de que el maestro y estudiante no puedan explicar científicamente los problemas filosóficos y educativos. Las raíces de la alienación cultural se encuentran en la estructura socioeconómica semifeudal y neocolonial, esta última que es una forma de dominación de nuevo tipo después de la guerra fría. Históricamente está demostrado el sometimiento del indígena, primero por los invasores, posteriormente, luego de la independencia por los gamonales y latifundistas; en la actualidad, las desigualdades sociales han persistido acentuado por la gran burguesía y el capitalismo, por lo que parte de los profesores no entienden el papel transformador de la lectura.

El profesor que no ha desarrollado una ética social es alienado, no posee una

conciencia social, ni de clase, es defensor consciente o inconsciente del sistema institucionalizado. En estas condiciones no es capaz de construir su formación psicológica tampoco intelectual, no hay una autoformación. El profesor está sometido a esta alienación de diversas formas, desde el nivel infraestructural hasta el nivel supraestructural: objetivo y subjetivo.

En el nivel infraestructural en sus relaciones sociales y técnicas en el proceso productivo, a nivel supraestructural en su paso por la escuela, el colegio y la universidad donde parte de la transmisión de conocimientos encubre su realidad, acentuado por la influencia de la iglesia y la cultura capitalista. Con relación al referente objetivo, la alienación del profesor se habría producido en la asimilación sin sentido crítico de la tecnocracia por la falta de una formación crítica. La denominada educación tradicional era cuestionada por su carácter memorístico, porque no desarrollaba el análisis y el pensamiento crítico del estudiante; en la actualidad ya no es memorística, pero sigue siendo acrítica e instructiva.

Cuando las palabras no se corresponden con la realidad a través de los documentos oficiales que gestionan el currículo y específicamente en el estudio cuando se les proporciona un cuaderno de trabajo, la ética social del profesor no se desarrolla, ni se fortalece; por las condiciones descritas no se da paso a la autoformación, porque se limita enormemente su pensamiento crítico.

El profesor utiliza el material de lectura y no lo cuestiona, lo transmite sin identificar la ideología de este. Consecuentemente muestra una alienación política, pues no entiende que estos materiales han sido creados para que los individuos no participen en la toma de decisiones políticas y sociales. Los maestros y estudiantes, como parte del sistema educativo, han padecido esta alienación porque de acuerdo a lo que menciona Camacho (2011) la educación no ha resuelto problemas, no ha contribuido con el desarrollo

económico del sector mayoritario de la población.

Prescindiendo de la ética y la moral, no existe una base científica ni filosófica que justifique la práctica que el maestro desempeña en el aula al momento de desarrollar la práctica de la lectura. Una condición básica para dirigir las sesiones de lectura es leer; pero el maestro no lee o lee muy poco.

Cuando se plantean temas importantes como: la situación laboral de los jóvenes profesionales, la reconciliación luego de la época de la violencia en los años 80, la incursión de las asociaciones público-privadas, la creciente delincuencia en Perú, la valoración de nuestra cultura, la alimentación, entre otros; no se propone un análisis minucioso ni se relaciona ese contexto con el entorno de los estudiantes, de modo que, se provoque la interpretación de la realidad. Cuando el estudiante, por su propia naturaleza decide cuestionar, los maestros no permiten y piden que se limite a responder en función a las preguntas del texto; entonces, existen evidencias de una práctica pedagógica alienada.

El maestro va reforzando una práctica sin identidad propia que luego continuará aplicando a otros estudiantes, por defecto su conciencia social seguirá deteriorándose. Otro aspecto relevante es lo referido a cuánto conoce el profesor sobre lo infructuoso de su práctica pedagógica como parte de los efectos de la automatización por la aplicación de las evaluaciones censales: el maestro sí sabe de este propósito, pero su apatía se debe a las tantas políticas de represión que ha sufrido, siendo la más importante la caída de su dignidad producto de los bajos sueldos y de una campaña de desprestigio y estigmatización social.

En conclusión, el material de lectura propuesto por el Ministerio de Educación y toda la planificación en torno a su manejo es alienante; al ser alienante para el maestro lo es también para el estudiante. Esta práctica desnaturalizada no muestra identidad para con los que representan a los oprimidos que son los estudiantes bilingües quechuas de las zonas rurales y, más bien, refuerza la educación de enfoque tecnocrático, donde el papel del

maestro queda reducido a la técnica; de modo que el profesor es solo un instructor que mejora destrezas, habilidades para lograr un aprendizaje en un menor tiempo.

En los antecedentes de esta investigación se pone de manifiesto cómo la ética social del maestro está deteriorada. El proceso de alienación que ha sufrido no le ha permitido autoformarse. Pari (2002) refiere que el método de enseñanza del profesor es tradicional y que los propósitos de lectura no son pedagógicos. Melgarejo, Gaitán, Cabarte y Sánchez (2017) manifestaron que era necesario el bilingüismo en la educación. Zavala (2012) concluye que en los procesos pedagógicos que el maestro utilizaba existía una determinada ideología.

En un estudio realizado por Peschiera (2010) se presentan los distintos discursos con relación a la educación intercultural; uno de ellos es funcional al sistema y que invisibiliza los conflictos culturales y el otro preservador de la misma. El otro aspecto relevante de esta investigación está referido a la homogeneización cultural mediante la preservación de la lengua materna para lograr la españolización. Ambas conclusiones están estrechamente relacionadas con el presente estudio.

CONCLUSIONES

01. Los objetivos, que los cuatro profesores de la I.E. Los Morochucos proponen al enseñar lectura, están influenciados negativamente por aspectos como la Evaluación Censal, el desconocimiento del papel de organizadores racionales del medio y también el desconocimiento de las relaciones de los mediadores de la lectura con la realidad. El poco análisis crítico que los profesores hicieron de las injerencias negativas de la Evaluación Censal en los estudiantes del segundo año de secundaria, principalmente desde los objetivos de estas evaluaciones, evidenciaron en los maestros concepciones practicistas y tecnocráticas alejadas de una concepción científica de la realidad.
02. Los contenidos curriculares que los cuatro maestros de la I.E. Los Morochucos seleccionaron para enseñar la lectura dependieron de los contenidos del Cuaderno de Comprensión; estos no estuvieron estructurados y fueron descontextualizados. En la enseñanza de la lectura que impartieron no coincidieron estos cinco factores: social, histórico, económico, filosófico y científico. Por tanto, se puede decir que carecieron de una visión crítica de las necesidades de aprendizaje y dieron continuidad a una educación estática e inhibidora propia de la educación bancaria. Por esta razón, la planificación de los contenidos curriculares de los cuatro profesores del estudio no articuló objetivos, contenidos, actividades y el proceso de evaluación.
03. Los procesos didácticos que los cuatro profesores de Los Morochucos desarrollaron en el aula estuvieron centrados durante y después de la lectura; privilegiaron la actividad de leer, sin una guía adecuada, y no consideraron la fase preparatoria ni planificaron adecuadamente lo que debía desarrollarse después del acto de leer. Desarrollaron algunas estrategias de lectura interactiva, desconectando deliberadamente el texto del contexto, y no adoptaron la propuesta de lectura del mundo o liberadora propuesta por Paulo Freire, se limitaron al uso

de algunas estrategias, mas no así a la interpretación. Todo se restringe a “lo que pide la pregunta” y “el saber leer y escribir” fue un medio de discriminación y dominación social y el maestro su instrumento para ese cometido.

04. No se evidenciaron logros sustantivos de aprendizaje. Los estudiantes del segundo año de secundaria continuaron mostrando serios problemas en la lectura, se les ha enseñado a comprender de forma mecanizada con pocas posibilidades de interpretación, pero no se les ha enseñado a leer de la forma correcta. La Evaluación Censal deteriora la práctica pedagógica de los cuatro profesores de Comunicación y afecta el sistema de relaciones entre el maestro y sus estudiantes. El maestro no ha logrado fortalecer su pensamiento crítico, no pudo reconstruir los valores de la cultura; existe una incomprensión de lo esencial de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, del papel que esta actividad tiene para la comprensión y transformación de la realidad.
05. La ética de los profesores de Los Morochucos, que formaron parte del estudio, no corresponde a la necesidad de cambio en la educación peruana. Su práctica pedagógica está alienada por la asimilación de la tecnocracia y la falta de una práctica con identidad propia. La ética social del maestro, así como su conducta, han estado definidas por la situación económica y política; la intención de hacer que el profesor no represente los ideales de cambio social ha sido clara. Valores como la responsabilidad, el deber y la libertad no fueron practicados por los profesores ni impulsados en los estudiantes.
06. Los profesores no identificaron las causas del problema de la alfabetización incompleta, el carácter alienante de los textos de lectura y la importancia de una conciencia lingüística en una realidad bilingüe. Promovieron actitudes poco creativas, prácticas de lectura que tergiversaron la realidad; desnaturalizaron la identidad propia y la de sus estudiantes, promovieron la tecnocracia, instruyeron y fueron funcionales al sistema, promovieron la homogeneización cultural mediante la españolización.

RECOMENDACIONES

01. La comunidad educativa de la I.E. Los Morochucos debe elaborar un diagnóstico situacional integral y vigente, sobre todo, priorizando el conocimiento y uso del quechua y español como sistemas integradores del trabajo académico-administrativo del plantel.
02. Los directivos de la I.E. Los Moruchos deben gestionar ante las autoridades universitarias de la región para realizar jornadas de capacitación docente sobre la enseñanza de la lectura en realidades bilingües, enfatizando el conocimiento del proceso de la agresión cultural sufrida por maestros y estudiantes y en el entendimiento de una lectura crítica como proceso de la interpretación de la realidad.
03. Entre los profesores del Área de Comunicación, deben elegir una comisión especial para recopilar textos de lectura cuyas temáticas se refieran a la realidad histórica, socio-económica y cultural de la provincia de Cangallo y el distrito de Pampa Cangallo. De este modo, contarán con un material de lectura adecuado y pertinente para una realidad multilingüe y pluricultural y favorecerán la comprensión lectora.
04. El subdirector coordinará con el presidente de la APAFA para que en sus reuniones proporcione indicaciones breves sobre la importancia de la lectura y que los padres de familia se involucren y procuren fomentar el hábito de lectura entre sus hijos.
05. Los docentes del Área de Comunicación socialicen, a través de la gran carretera de la informática, materiales bibliográficos en torno a la sociolingüística, psicolingüística, etnolingüística, lectura comprensiva, bilingüismo, etc. con la finalidad de entender con claridad sobre la realidad de los estudiantes que dependen de sus servicios educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero, I. (2004). *Animación a la lectura con adolescentes*. Madrid: Editorial CCS
- Arnal, J., Del Rincón D. y Latorre A. (1992). *Investigación educativa fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Ayora, G. (2011). *Prácticas de crianza Purhepecha. Base para la deconstrucción y reconstrucción de una propuesta de promoción de la lectura para la niñez temprana*. Universidad Liz de Veracruz, Michoacán-México.
- Bayllón, E. (1983). *La identidad linguocultural peruana: bilingüismo y diglosia*. Lima: Los editores (pp.78-90).
- Burga, E. (2016). *La política de educación intercultural bilingüe: avances y retos pendientes*. Lima: Tarea.
- Camacho, I. (2011). *La educación en una sociedad desestructurada*. Lima: Juan Gutemberg.
- Camacho, I. (2015). *Educación, ciencia y tecnocracia*. Lima: Juan Gutemberg.
- Cárdenas, C. (2007). *Situación sociolingüística rural y estrategias comunicativas bilingües de la provincia de Cangallo*. Ayacucho: PUBLIGRAF (pp.73-90).
- Cárdenas, M. (1995). *Cómo aprender a leer*. Callao: INLEC
- Caro, G. (1975). *Las escuelas de estudio y trabajo en coeducación* Lima: Sinco (pp.245-254).
- Cavero, R. (2011). *Interculturalidad y globalización. La educación rural en el Perú*. Perú: DSG Vargas S.R.L Ayacucho.
- Defensoría del Pueblo (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos Indígenas del Perú*.
- Díaz, A. y Hernández B. (2000). *Maestros del Siglo XXI*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Escobar A., Matos J. y Alberti G. (1975). *Perú ¿país bilingüe?* Lima: IEP ediciones
- Flores, A. (2015). *Corrientes pedagógicas y educación transdisciplinaria*. Lima: Editorial

San Marcos.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Lima: Tierra Nueva.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores.

Galdo, V. (2012). *Visión Histórica de la Educación Peruana (Etapa Republicana)* Lima: Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores.

Goetz, J. y Lecompte M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Heidegger, M. (1951). *Construir, habitar y pensar*. Recuperado de http://www.lugaradudas.org/archivo/publicaciones/fotocopiotea/39_heidegger.pdf

Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Editorial Síntesis.

Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill

Jenkinson, M.D. (1973). *Modos de enseñar*. En Staiger, R.C (comp.) *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Huemul.

Lavado, P., Martínez, J. y Yamada, G. (2014). *¿Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú*. Lima: Working papers.

Ley 27558. *Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales*. Congreso de la República del Perú (2001).

Ley 27818. *Educación Bilingüe Intercultural*. Congreso de la República del Perú (2002).

Ley 28044. *Ley general de educación*. Congreso de la República del Perú (2003).

Ley 29735 *Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú*. Congreso de la República del Perú (2011).

Lomas, A., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

- López L., Pozzi-Escot I. y Zúñiga M. (1989) *Temas de Lingüística Aplicada*. Lima: Los editores.
- Lora, J. (2006). *Filosofía de la educación*. Lima: Juan Gutemberg
- Medina, G. y Aparicio P. (2014). *Procesamiento lector en niños bilingües avanzados quechua- castellano y monolingües castellano circunscritos en dos provincias del departamento de Ayacucho (Huamanga y Vilcashuamán)*. Universidad Católica del Perú, Lima.
- Meershon, C. (2005). *Introducción a Teun Van Dijk: análisis del discurso*. Universidad de Chile, Chile.
- Melgarejo, N., Gaitán A., Cabarte G. y Sánchez N. (2017). *Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y escritura del castellano como segunda lengua en instituciones educativas del Medio Río Guaviare*. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín-Colombia
- Mariátegui, J. (1928). *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana* Lima: El Comercio.
- Martínez, M. (2011). *Investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional* Lima
- Ministerio de Educación (2018). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural-Bilingüe*. Lima
- Ministerio de Educación (2016). *Programa curricular de educación secundaria*. Lima
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional*. Lima
- Ministerio de Educación (2018). *Comprensión lectora*. Lima
- Montoya, R. (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: Mosca azul editores.

- Palomino, V. (2011). *La interculturalidad como contenido educativo transversal en la interrelación social en comunidades educativas en las instituciones educativas en la provincia de Cangallo*. Ayacucho: J&C.
- Pari, A. (2002). *Enseñanza de la lectura y la escritura en quechua (L1 en la Unidad Central del Núcleo de Rodeo)*. Universidad San Simón, Cochabamba-Bolivia.
- Paz Sandín, Esteban (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Impreso en Fareso, S.A. Madrid.
- Pescheira, R. (2010). *Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas*. Universidad Católica del Perú, Lima.
- Picardo, J. (2005). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación*. San Salvador: El Salvador C. A.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto: Litocolor C.A.
- Real Academia de la Lengua Española (2014). *Diccionario*. Madrid: Espasa Calpe.
- Resolución Ministerial N°629-2016-MINEDU. *Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*. Ministerio de Educación (2016).
- Rosental, M. y Iudin P. (1984). *Diccionario filosófico*. Montevideo: Ediciones Universo
- Smith, F. (2011). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Solé, I. (2011). *Estrategias de Lectura*. México. Graó.
- Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL.

Trapnell, L., Zavala, V. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XXI*.

Lima: Fondo Editorial de la Derrama Magisterial.

Velasco, H. y Díaz, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Editorial

Toltra S.A.

Vigotsky, L. S. (1926). *Psicología pedagógica*. Moscú: El trabajador de la cultura.

Zavala, V. (2012). *Dilemas ideológicos entorno a la educación intercultural bilingüe en el Perú: el caso de la lectura en quechua*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

ANEXO

Anexo 1: Matriz de Consistencia

Título: Enseñanza de la lectura en estudiantes bilingües quechuas de segundo año de secundaria de la IE Los Morochucos, Pampa Cangallo 2019

Problema	Objetivo	Categorías	Metodología	Técnicas e instrumentos
<p>¿Cuáles son los objetivos de la enseñanza de la lectura que los profesores del área de Comunicación se proponen al enseñar lectura a estudiantes bilingües del segundo año de secundaria de la IE Los Morochucos, Pampa Cangallo-2019?</p> <p>¿Qué contenidos curriculares consideran los profesores del área de Comunicación para enseñar lectura a los estudiantes bilingües del segundo año de secundaria de la IE Los Morochucos, Pampa Cangallo-2019?</p> <p>¿Cómo es el proceso didáctico y cuáles son los logros de aprendizaje obtenidos por los profesores del área de Comunicación al enseñar lectura a los estudiantes bilingües de segundo año de secundaria de la IE Los Morochucos, Pampa Cangallo-2019?</p>	<p>Conocer e interpretar los objetivos que los profesores del área Comunicación se proponen al enseñar lectura a los estudiantes bilingües de segundo año de secundaria de la IE Los Morochucos, Pampa Cangallo-2019.</p> <p>Identificar e interpretar los contenidos curriculares que consideran los profesores del área de Comunicación al momento de enseñar lectura a los estudiantes bilingües de segundo año de secundaria de la IE Los Morochucos, Pampa Cangallo-2019.</p> <p>Describir y analizar los procesos didácticos de la lectura y los logros de aprendizaje en lectura que han obtenido los profesores del área de Comunicación en los estudiantes bilingües de segundo año de secundaria de la IE Los Morochucos, Pampa Cangallo-2019.</p>	<p>Objetivos de la enseñanza de la lectura</p> <p>Contenido curricular de la enseñanza de la lectura</p> <p>Didáctica y logros de la enseñanza de la lectura</p>	<p>ENFOQUE</p> <p>Cualitativo</p> <p>ALCANCE</p> <p>Descriptivo</p> <p>Interpretativo</p> <p>DISEÑO</p> <p>Etnográfico</p>	<p>Observación Cuaderno de campo</p> <p>Entrevista Guía de entrevista</p> <p>Grupo focal Guía de preguntas motivadoras</p> <p>Análisis documental Ficha de análisis de contenido</p>

<p>Ética social del profesor -Autoformación del profesor -Alienación del profesor</p> <p>Ética social del profesor. -Alienación del profesor</p> <p>Procesos didácticos - Lectura interactiva Procesos didácticos - Lectura del mundo.</p> <p>Ética social del profesor -Alienación del profesor</p>	<p>10:48</p>	<p>34. Profesor: <i>Hasta la tres tenemos para responder; la 4 y la 5 es de acuerdo a su comprensión. Por eso les estoy pidiendo, respeten los signos de puntuación, por favor.</i></p> <p>37. (Se acercaba constantemente a los estudiantes para asesorarlos. 38. Se acercó a un estudiante para dictarle las respuestas, éste era quechuhablante. Antes de utilizar los papelotes les dijo que necesitaba hacer un conjunto de preguntas.). 39. <i>Profesor: Para eso faltan cuatro minutos. El grupo que terminó puede estar avanzando. Rápido, un minuto más, un minuto más.</i></p> <p>La lectura ocupaba una carilla. La ficha de lectura poseía cinco preguntas. Conformó los grupos de trabajo.</p> <p>43. <i>Profesor: Rápido, rápido.</i></p> <p>44. (Un niño se le acercó y le preguntó qué debían hacer, él dijo que podían ir avanzando con las preguntas). 45. <i>Profesor: Lo que quiero es hacer preguntas, trabajarán en forma grupal.</i> 46. <i>Profesor: Lo que quiero es hacer preguntas, trabajarán en forma grupal.</i> 47. <i>Profesor: Lo que quiero es hacer preguntas, trabajarán en forma grupal.</i> 48. <i>Terminaste Pxxxx, terminaste Kxxxx.</i></p> <p>Ambos estudiantes habían terminado la lectura. Los dos tenían al Castellano como lengua materna.</p> <p>49. (Al notar que varios habían terminado, conformó grupos con tres estudiantes y dijo que ya empezaría. Determinó los grupos, en dos de ellos encabezaría los estudiantes con mejores resultados, Kxxxx y Pxxxx). 50. <i>Profesor: Ya rápido, empezamos, nos va a ganar el tiempo...</i> (pausa de varios segundos) 51. <i>Profesor: Ya rápido, empezamos, nos va a ganar el tiempo...</i> (pausa de varios segundos) 52. <i>Profesor: Ya rápido, empezamos, nos va a ganar el tiempo...</i> (pausa de varios segundos)</p> <p>Los estudiantes que tenían como lengua materna el quechua era alrededor de diez, ellos preferían estar juntos.</p> <p>La ficha de lectura poseía cinco preguntas, de las cinco preguntas tres eran de opción múltiple y dos de desarrollo. El profesor inició por resolver las preguntas de desarrollo.</p> <p>53. <i>Profesor: En la pregunta número cuatro, dice ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica...qué dice (no podía pronunciar la palabra fotovoltaica) no produce contaminación? ¿Por qué? A ver grupo 1.</i> 54. <i>Profesor: En la pregunta número cuatro, dice ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica...qué dice (no podía pronunciar la palabra fotovoltaica) no produce contaminación? ¿Por qué? A ver grupo 1.</i> 55. <i>Profesor: En la pregunta número cuatro, dice ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica...qué dice (no podía pronunciar la palabra fotovoltaica) no produce contaminación? ¿Por qué? A ver grupo 1.</i> 56. <i>Profesor: En la pregunta número cuatro, dice ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica...qué dice (no podía pronunciar la palabra fotovoltaica) no produce contaminación? ¿Por qué? A ver grupo 1.</i> 57. <i>Profesor: En la pregunta número cuatro, dice ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica...qué dice (no podía pronunciar la palabra fotovoltaica) no produce contaminación? ¿Por qué? A ver grupo 1.</i> 58. <i>Profesor: En la pregunta número cuatro, dice ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica...qué dice (no podía pronunciar la palabra fotovoltaica) no produce contaminación? ¿Por qué? A ver grupo 1.</i> 59. <i>Profesor: En la pregunta número cuatro, dice ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica...qué dice (no podía pronunciar la palabra fotovoltaica) no produce contaminación? ¿Por qué? A ver grupo 1.</i></p> <p>60. Estudiante (K): <i>Sí, estamos de acuerdo menciona que la generación de energía eléctrica mediante rayos solares no produce gases invernadero ni residuos tóxicos, más bien evita la emisión de ochenta y siete mil.</i> 61. <i>Estudiante (K): Sí, estamos de acuerdo menciona que la generación de energía eléctrica mediante rayos solares no produce gases invernadero ni residuos tóxicos, más bien evita la emisión de ochenta y siete mil.</i> 62. <i>Estudiante (K): Sí, estamos de acuerdo menciona que la generación de energía eléctrica mediante rayos solares no produce gases invernadero ni residuos tóxicos, más bien evita la emisión de ochenta y siete mil.</i> 63. <i>Estudiante (K): Sí, estamos de acuerdo menciona que la generación de energía eléctrica mediante rayos solares no produce gases invernadero ni residuos tóxicos, más bien evita la emisión de ochenta y siete mil.</i></p> <p>64. (Kxxxx leyó la respuesta, el profesor le interrumpió y le dijo muy bien) 65. <i>Profesor: Nos damos cuenta que estamos entendiendo. A ver Pxxxx tu grupo, qué opina sobre la pregunta que les he dicho, qué más nos beneficia, a ver.</i> 66. <i>Profesor: Nos damos cuenta que estamos entendiendo. A ver Pxxxx tu grupo, qué opina sobre la pregunta que les he dicho, qué más nos beneficia, a ver.</i> 67. <i>Profesor: Nos damos cuenta que estamos entendiendo. A ver Pxxxx tu grupo, qué opina sobre la pregunta que les he dicho, qué más nos beneficia, a ver.</i> 68. <i>Profesor: Nos damos cuenta que estamos entendiendo. A ver Pxxxx tu grupo, qué opina sobre la pregunta que les he dicho, qué más nos beneficia, a ver.</i> 69. Paola: <i>Queeeeeeee...osea...</i></p>
--	--------------	---

Ética social del profesor.
-Autoformación del profesor

Logros de aprendizaje
Materiales de lectura

70. Profesor: *Qué más, a ver, a ver.*
71. Estudiante Pxxxx: *No produce contaminación, no emite gas, no*
72. *emite gases (pausa) invernadero (pausa) ni residuos*
73. *tóxicos.*
74. Profesor: *Ni residuos tóxicos. Pregunto al resto de los grupos*
75. *estamos de acuerdo con esta primera pregunta. Preguntamos76.*
76. *a los demás grupos ¿Qué opinan? ustedes a ver. Fxxxx,*
77. *fuerte.*
78. Estudiante Fxxxx: *Yo estoy de acuerdo profesor porque no*
79. *Produceee contaminación del gas... invernadero.*
80. (Fue tímido al contestar)

Fxxxxxx era un estudiante, cuya lengua materna era el quechua. Durante los recreos se le escuchaba hablar en quechua, no se mostraba tímido, pero en el aula al responder preguntas de comprensión hablaba bajito y tartamudeaba.

81. Profesor: *Tú aquí, Kxxx, ¿qué opinas?... Fuerte hija*
82. Estudiante Kxxxx: *La corriente eléctrica no genera*
83. *contaminación.*
84. (El profesor no dijo nada frente a esa respuesta).
85. Profesor: *Vamos a la pregunta número cinco ¿Qué opinas sobre*
86. *la labor que está realizando la empresa T-Solar al instalar en*
87. *los desiertos Arequipeños de Majes (dice) dos plantas de*
88. *energía fotovoltaicas?*

Nuevamente tuvo dificultades para pronunciar la palabra. El profesor evidenciaba que no había leído el texto, tampoco había respondido las preguntas.

89. Profesor: *¿Qué dicen ustedes sobre ese casito?*
90. (Una estudiante levantó la mano para participar).
91. Profesor: *Espérate hijita, ahora vamos a hablar todos, lo*
92. *que quiero es la participación de todos.*

93. Estudiante Kxxx: (leyó la respuesta) *Me parece muy excelente*
94. *por el avance tecnológico en Arequipa, las dos plantas son las*
95. *primeras en su tipo en Latinoamérica y no tienen efectos*
96. *negativos hacia el medio ambiente, también tiene algunos*
97. *beneficios.*

En las respuestas de Kxxx los sustentos estaban escritos en el texto. Entonces solo colocaba sí o no o excelente y luego reproducía lo que decía en el texto. En las demás respuestas lo que sucedía era que después de esos monosílabos se reproducía el texto pero este era incoherente. Frente a las respuestas incoherentes el profesor no decía nada, en realidad tampoco decía algo frente a las otras respuestas, entonces quedaba en evidencia que no había leído el texto. Las dos preguntas de desarrollo predisponían a los estudiantes a dar una respuesta que coincidiera con la opinión presentada pues en el texto la opinión era favorable frente a la instalación de plantas fotovoltaicas; además las dos preguntas eran muy parecidas; la pregunta cuatro decía: ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica no produce contaminación? ¿Por qué? La pregunta 5 era: ¿Qué opinas sobre la labor que están realizando la empresa T- Solar al instalar en los desiertos arequipeños de la Joya y Majes dos plantas de energía fotovoltaica?.

Estas dos preguntas se proponen como preguntas de reflexión, pero en realidad no son así, porque solo hay una reproducción textual de lo que dice el texto. En la quinta pregunta no da la posibilidad de contradecir pues al incluir la palabra "labor" se asume que es favorable.

98. Profesor: *Rxxxx, haber hija, qué opinas tú Rxxx.*
99. (Rxxx no contestó).
100. Profesor: *A ver Pxxx.*
101. Estudiante Pxxx: *Que en este... como se llama.*
102. Profesor: *Aquí que podemos opinar sobre la quinta*
103. *pregunta, a ver grupo cinco.*
104. Profesor: *Serán un ahorro, qué opinan sobre los paneles.*

<p>Ética social del profesor Alienación del profesor</p> <p>Procesos didácticos Lectura del mundo</p> <p>Ética social del profesor Autoformación del profesor</p> <p>Ética social del profesor Autoformación del profesor</p>	<p>105. Estudiante: <i>En vez de utilizar kerosene, como antes</i></p> <p>106. <i>nuestros padres. No daña al medio ambiente.</i></p> <p>107. (Hizo repreguntas. Leyó la pregunta nº1 y sus alternativas.</p> <p>108. Preguntó al grupo de Pxxx. Ellos respondieron la alternativa a.</p> <p>109. Luego definió la respuesta b. Leyó la pregunta 2 y después</p> <p>110. también las alternativas. Un grupo dijo la C. Kxxxx pidió que</p> <p>111. después de leer den también las fundamentaciones. El dio como</p> <p>112. respuesta la alternativa a).</p> <p>113. Profesor: <i>Cuál es la a.</i></p> <p>114. <i>(Leyó la alternativa)</i></p> <p>115. Estudiante Kxxx: <i>Porque en el texto nos habla que esta empresa</i></p> <p>116. <i>apuesto dos paneles de energía fotovoltaica. Mencionó que no</i></p> <p>117. <i>contamina.</i></p> <p>118. Profesor: <i>A ver</i></p> <p>119. Estudiante Pxxxx: <i>Para nosotros es la C.</i></p> <p>120. Estudiante Kxxxx: <i>Defendió su idea.</i></p> <p>121. Profesor: <i>A ver grupo cuatro, qué alternativas han puesto.</i></p> <p>122. Estudiante Fxxxxxx: (responde en voz baja) <i>es la D.</i></p> <p>Fxxxx no pudo sustentar, tampoco pudo contradecir la respuesta de Kxxx.</p> <p>123. Profesor: <i>Cada quien tiene una forma pero debemos llegar a la</i></p> <p>124. <i>respuesta. Si estamos dudando de algo me voy al texto y leo la</i></p> <p>125. <i>síntesis del texto. Muchos han coincidido con la A. Entonces es</i></p> <p>126. <i>la A (no da una fundamentación)</i></p> <p>127. (Leyó la pregunta número tres y sus alternativas).</p> <p>128. Profesor: <i>¿Qué puede decir Pxxx?</i></p> <p>129. Pxxxx: <i>La A.</i></p> <p>130. Kxxx: <i>La B, porque hablan más del funcionamiento. Dio como</i></p> <p>131. <i>respuesta la B.</i></p> <p>132. (El profesor pidió a Fxxxx que respondiera la pregunta Fxxxx</p> <p>133. estaba nervioso y más serio, él dio como respuesta la alternativa</p> <p>134. (El profesor dijo que debían llegar a una conclusión y el dio</p> <p>135. como respuesta la alternativa A. No pudo absolver la pregunta</p> <p>136. de los estudiantes y dijo que propondría preguntas para aclarar.</p> <p>137. Dijo que no habían libros, los anteriores los han desaparecido.</p> <p>138. Adujo que se perdían en la hora del recreo. Propuso tres</p> <p>139. preguntas, las tres preguntas eran de tipo literal. Cada pregunta</p> <p>140. tenía sus alternativas. Esto le dijo a Paola).</p> <p>141. Profesor: <i>Primera pregunta, antes de su instalación, la empresa</i></p> <p>142. <i>española realizó, punto aparte, proyectos, estudios,</i></p> <p>143. <i>investigaciones. Pregunta dos: ¿Cómo se obtiene energía</i></p> <p>144. <i>eléctrica a través del sol? Tercera Pregunta: ¿Cuál fue la</i></p> <p>145. <i>principal característica de la energía fotovoltaica?</i></p>
---	--

<p>Objetivos de lectura Mediadores de lectura</p> <p>Contenidos curriculares Evaluación bancaria</p> <p>Procesos didácticos Lectura interactiva</p> <p>Ética social del profesor Alienación del profesor</p>	<p>146. Profesor: <i>Trabajen, rapidito en 10 minutos. Pxxx haz hablar.</i></p> <p>147. <i>Con rojo respondes la pregunta y la respuesta es con azul,</i></p> <p>148. <i>hagan participar a todos...rápido, rápido Fxxx, hay que volver</i></p> <p>149. <i>a leer</i></p> <p>150. (Los estudiantes debían de pasar a los papelotes y responder las</p> <p>151. preguntas. Kxxxx se acercó y me dijo que el profesor enseña</p> <p>152. conocimientos, gracias a él leemos, <i>leo todas las noches,</i></p> <p>153. <i>nos ha dado muchas obras para leer.</i> En la C no era así. El</p> <p>154. estudiante estaba en la C y de forma interna había sido</p> <p>155. cambiado a la E, el motivo de su cambio fue porque había hecho</p> <p>156. tocamientos indebidos a una estudiante).</p> <p>157. Profesor: <i>Se han dado cuenta que para encontrar la clave</i></p> <p>158. <i>tenemos que leer bien y luego preguntar las claves. Luego de</i></p> <p>159. <i>leer las alternativas me voy al texto. Rápido, rápido Fxxx.</i></p> <p>160. (Ahora todo es comprensión de textos, dijo a los estudiantes</p> <p>161. mientras ellos exponían).</p> <p>162. Profesor: <i>Deben respetar los signos de puntuación. Realizar una</i></p> <p>163. <i>pausa para saber el mensaje. Tratemos de hacer rápido, o es</i></p> <p>164. <i>así, estoy notando que ustedes marcan por marcar para ir a la</i></p> <p>165. <i>tienda escolar. Lean tranquilos, lean pausados, otra estrategia</i></p> <p>166. <i>es que voy al texto y luego retorno al texto. Con todas estas</i></p> <p>167. <i>sugerencias espero que lo hagan bien.</i></p> <p>168. (Su tono de voz cambió, como si estuviese imitando a una</p> <p>169. persona del campo).</p>
--	--

Cuaderno de campo N° 03

Datos informativos:

- h. Nombre del profesor: profesora A y B
- i. Grado y sección: 2° B
- j. Fecha de la observación: 11 /10/2019
- k. Hora: de 2:00 p.m. a 3:00 p.m. (hubo reforzamiento)
- l. Material de lectura utilizado: cuaderno de trabajo
- m. Título de la lectura: "Taj Mahal" Una historia de amor pág. 86
- n. Número de estudiantes: 22 Varones: 12 Mujeres: 10
- o. Lugar
de la observación: aula

Categorización	Hora	Actividades
<p>Logros de aprendizaje Material de lectura</p>	2.00 p.m.	<p>1. (La profesora saludó, pidió la comprensión de los estudiantes porque el día de hoy no les tocaba el curso de Comunicación, pero debían de realizarlo. La profesora mencionó los diferentes días que habían perdido clases. Los estudiantes mostraron su incomodidad, ellos deseaban realizar el curso de tutoría).</p> <p>8. Estudiante: <i>El día de las elecciones se perdió mis libros.</i></p> <p>10. Profesora: <i>Nadie debe ingresar al aula. Vamos a buscar la solución. Contaremos la cantidad de libros que existen.</i></p> <p>13. Estudiante: <i>Por qué no hacemos una hora de tutoría y la otra hora comprensión.</i></p> <p>15. Profesora: <i>Debemos reflexionar jóvenes, hemos perdido tres horas de clase.</i></p>
	2:13 p.m.	<p>17. Estudiantes: <i>Tutoría también perdemos.</i></p> <p>18. <i>Comunicación, Comunicación... ya nos hemos cansado.</i></p> <p>20. (Una niña explicó que los libros se habían perdido. Preguntó si todos tenían sus libros todos lo tenían)</p> <p>22. Estudiante: <i>Comunicación, Comunicación, mucha Comunicación.</i></p> <p>24. (Explica el procedimiento que desarrollaron con anterioridad. Leerán y responderán las preguntas, la lectura será por párrafos, reconocerán las ideas principales se socializarán las respuestas para saber cuáles son los aciertos y desaciertos, se les dará un tiempo prudente. Tendrán 20 minutos para leer y contestar).</p> <p>31. Estudiante: <i>¿20 minutos?</i></p> <p>32. Profesora: <i>¿Está bien 25 minutos? Empezamos y en silencio. Este texto lo realizarán solos, uno hacemos en conjunto y el otro lo hacemos solos.</i></p> <p>35. Texto: <i>El Taj Mahal: Una historia de amor. Hemos desarrollado las preguntas y la coevaluación.</i></p> <p>37. (Les indicó que deberían leer y responder las preguntas solos. Empezaron y todos estaban en</p>
<p>Contenidos curriculares Educación bancaria</p>		

<p>Procesos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura interactiva - Lectura del mundo 	<p>39. silencio).</p> <p>40. Estudiante: Cuando hablan no nos concentramos.</p> <p>41. Profesora: Anotó en la pizarra la hora de inicio y término de la actividad 2:00 p.m. – 2:25 p.m.</p> <p>42. (Fue desplazándose y apoyó a tres estudiantes. Uno</p> <p>43. de ellos le preguntó ¿Qué significa? En relación a</p> <p>44. un término. Se acercó a un estudiante y le dio</p> <p>45. algunas indicaciones. Cogió su texto (MCL) y se</p> <p>46. puso a leer).</p> <p>47. Profesora: Tienen 15 minutos para leer, analizar y</p> <p>48. responder las preguntas. En la pregunta dos es lo</p> <p>49. que siempre hacemos: reconocer las ideas</p> <p>50. principales de cada uno de los párrafos. Las ideas</p> <p>51. ya están ahí, solo tengo que responder, en cuál de 52.</p> <p>52. los párrafos están las ideas.</p> <p>53. (Aludió a una lectura anterior: El castillo de</p> <p>54. Huarmey en el que se repetía la pregunta sobre el</p> <p>55. porqué de la inserción de un mapa en el texto. No</p> <p>56. digan nada, luego lo socializamos. Al</p> <p>57. retroalimentar, hacía preguntas).</p> <p>58. Profesora: Volvemos a concentrarnos por favor.</p> <p>59. (Les dijo que el tiempo ya se había cumplido que</p> <p>60. faltaban tres minutos. Nuevamente le preguntan por el</p> <p>significado de una palabra y ella explicó).</p>
<p>Ética social del profesro</p> <p>Alienación del profesor</p>	<p>61. Profesora: La última pregunta también es muy</p> <p>62. similar a la otra pregunta del texto anterior.</p> <p>63. Siempre pregunta por qué.</p> <p>64. Estudiante: Mira, es mi respuesta.</p> <p>65. Profesora: Intercambien los libros.</p> <p>El contexto en el que los maestros debían de enseñar era muy complicado, por un lado había estudiantes con lengua materna castellana y otros, quechua. Los padres descendían de abigeos. Ellos también no tenían deseo de aprender, el hecho de estar tantas horas en el colegio los agotaba. Habían recibido una educación primaria muy deficiente.</p> <p>66. Profesora: <i>Esta pregunta es muy parecida al texto anterior. Recuerden el porqué.</i></p>
<p>Procesos didácticos</p> <p>Lectura interactiva</p>	<p>PROCEDIMIENTO</p> <p>67. Profesora: Levante la mano yo anotaré.</p> <p>68. Estudiante: Mongol, indio</p> <p>69. Profesora: Vamos a leer el tercer párrafo.</p> <p>70. (Leyeron el párrafo 3. Varios estudiantes</p> <p>71. deletreaban al leer. Hizo una pregunta ¿Por qué</p> <p>72. imperio fue construido?)</p>

<p>Ética social del profesor Alienación del profesor</p> <p>Procesos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura interactiva - Lectura del mundo 	<p>73. Profesora: <i>En este párrafo encontramos la respuesta.</i></p> <p>74. (Repitió la pregunta).</p> <p>75. Estudiantes: <i>Síiiiiiii</i></p> <p>76. Profesora: <i>La respuesta es la C. Dónde se</i></p> <p>77. <i>encuentra esta maravilla del mundo. Está ubicada</i></p> <p>78. <i>en la India, pero no lo construyeron, fue</i></p> <p>79. <i>construido por el imperio Mongol. Es lo mismo que</i></p> <p>80. <i>en el Perú, tenemos muchas maravillas cuántos</i></p> <p>81. <i>imperios tenemos, el imperio Chimú, Nazca, etc.</i></p> <p>82. (Leyó la segunda pregunta. Era sobre ideas</p> <p>83. principales. Mencionó cada una de las ideas</p> <p>84. principales de los seis párrafos. Un estudiante leyó</p> <p>85. y deletreó más que el anterior estudiante).</p> <p>86. Profesora: <i>¿De qué más está hablando?</i></p> <p>87. Estudiante: <i>Explicó qué era ubicación espacial y</i></p> <p>88. <i>Temporal.</i></p> <p>89. Profesora: <i>Correcto, está bien.</i></p> <p>90. (Leyó otro estudiante, también deletreó. Los</p> <p>91. estudiantes corrigieron e interrumpieron).</p> <p>92. Profesor: <i>¿Qué idea?</i></p> <p>93. (Dos estudiantes participaron y dieron la respuesta. Se leyó la</p> <p>pregunta 3).</p> <p>94. Estudiante: <i>xxxxx magestuosas palacios.</i></p> <p>95. Profesora: <i>Acerca de qué nos habla.</i></p> <p>96. Estudiante: <i>La práctica representativa.</i></p> <p>97. (La profesora explicó qué quería decir práctica</p> <p>98. representativa. Indicó que la idea número tres iría</p> <p>99. en esta pregunta, le pidió a Oxxx que leyera, éste</p> <p>100. deletreaba y leía sin sentido, hubieron</p> <p>101. interferencias lingüísticas en algunas palabras).</p> <p>102. Profesora: <i>David ¿Sobre qué nos está hablando?</i></p> <p>103. <i>¿Sobre la descripción? Sobre la perfección, utiliza</i></p> <p>104. <i>algunos adjetivos: gigantesca, poderosa. ¿Qué más</i></p> <p>105. <i>nos dice al Taj Mahal? ¿Qué dice la última parte?</i></p> <p>106. (Un estudiante respondió adecuadamente)</p> <p>107. Profesora: <i>La quinta idea es la perfección del Taj</i></p> <p>108. <i>Mahal.</i></p> <p>109. (Otro estudiante leyó, éste leyó con fluidez. La</p> <p>110. profesora seguía la lectura con la mirada en su</p> <p>111. módulo de comprensión lectora).</p>
--	---

<p>Ética social del profesor Alienación del profesor</p> <p>Contenidos curriculares Educación bancaria</p>	<p>112. Profesora: <i>Para concluir, sobre qué están hablando.</i></p> <p>113. <i>hablando.</i></p> <p>114. Estudiante: <i>Es algo que tiene que ver con el mapa.</i></p> <p>115. (La secuencia para responder esta pregunta fue que cada uno leyera, luego de la lectura los estudiantes mencionaban las respuestas).</p> <p>116. (La secuencia para responder esta pregunta fue que cada uno leyera, luego de la lectura los estudiantes mencionaban las respuestas).</p> <p>117. mencionaban las respuestas).</p> <p>118. Profesora: <i>Vamos a la pregunta N° 3. Coloque una X, lo voy a revisar. ¿Por qué se han incluido las descripciones detalladas.</i></p> <p>119. <i>una X, lo voy a revisar. ¿Por qué se han incluido las descripciones detalladas.</i></p> <p>120. <i>las descripciones detalladas.</i></p> <p>121. (Rememoró la lectura El castillo de Huarney)</p> <p>122. Huarney)</p> <p>123. Profesora: <i>¿Para qué se hará una descripción? En este segundo texto vemos una descripción. Para qué será la descripción.</i></p> <p>124. <i>este segundo texto vemos una descripción. Para qué será la descripción.</i></p> <p>125. <i>qué será la descripción.</i></p> <p>126. Estudiante: <i>Para describir pe mis</i></p> <p>127. Profesora: <i>Conocer detalles.</i></p> <p>128. (La profesora leyó cada una de las alternativas).</p> <p>129. Profesora: <i>¿Cuál de ellas es la mejor? La respuesta es la A, para que se puedan conocer mejor los lugares.</i></p> <p>130. <i>es la A, para que se puedan conocer mejor los lugares.</i></p> <p>131. <i>lugares.</i></p> <p>132. (La respuesta que dio era incorrecta).</p> <p>133. Profesora: <i>Veamos qué alternativas son más cercanas y leyó cada una de ellas.</i></p> <p>134. <i>cercanas y leyó cada una de ellas.</i></p> <p>135. Estudiante: <i>La A.</i></p> <p>136. Profesora: <i>Es la A, muy bien.</i></p> <p>137. (Un estudiante leyó la cuarta pregunta).</p> <p>138. Profesora: <i>Si encontramos un mapa ¿Para qué nos sirve. El mapa del Perú, para qué nos sirve el mapa.</i></p> <p>139. <i>sirve. El mapa del Perú, para qué nos sirve el mapa.</i></p> <p>140. <i>mapa.</i></p> <p>141. Estudiante: <i>Para ubicarnos.</i></p> <p>142. (Un estudiante dio como respuesta a la C)</p> <p>143. Profesora: <i>La C no es, eso podría ser en otros contextos.</i></p> <p>144. <i>contextos.</i></p> <p>145. (La mayoría estuvo de acuerdo con la D).</p> <p>146. Profesora: <i>Ahora veamos la pregunta 5, es de opinión.</i></p> <p>147. <i>opinión.</i></p> <p>148. (leyó la pregunta en voz alta)</p> <p>149. Profesora: <i>¿El texto te ayudará a valorar las culturas en el mundo?</i></p> <p>150. <i>culturas en el mundo?</i></p>
--	---

<p>Objetivos de lectura Organización racional del medio Mediadores de lectura</p> <p>Logros de aprendizaje Materiales de lectura</p>	<p>151. (Pidió que las respuestas sean claras)</p> <p>152. Profesora: <i>No voy a revisar las preguntas.</i></p> <p>153. Estudiantes: <i>Noooooo</i></p> <p>154. Profesora: <i>A ver</i></p> <p>155. Estudiante: <i>Otro mundo, otro mundo</i></p> <p>156. Estudiante: <i>Sí, porque nos menciona sobre el lugar</i></p> <p>157. <i>del Taj Mahal</i></p> <p>158. Profesora: <i>Cuando son preguntas para responder</i></p> <p>159. <i>debe ser lo más claro. Los del Ministerio lo van a</i></p> <p>160. <i>revisar.</i></p> <p>161. Estudiante: <i>Sí, porque me ayuda la historia que</i></p> <p>162. <i>tiene, cómo lo construyen y la riqueza cultural.</i></p> <p>163. Profesora: (Repite) <i>Sí, porqué me ayuda ver que la</i></p> <p>164. <i>historia tiene... "Muy bien se entiende".</i></p> <p>165. (Leyeron otra respuesta en la que la respuesta solo</p> <p>166. era sí).</p> <p>Profesora: <i>Nos quedamos ahí, tiene que ser</i></p> <p>168. <i>completo.</i></p> <p>Estudiante: <i>Sí, porque nos da más curiosidad.</i></p> <p>Profesora: <i>Hay que irnos a la pregunta. Si solo se</i></p> <p><i>quedan en el sí la pregunta está mal respondida.</i></p> <p>Estudiante: <i>Sí, porque hay muchas culturas</i></p> <p>173. <i>importantes en el mundo y hay que valorar lo</i></p> <p>174. <i>antiguo.</i></p> <p>Profesora: <i>Hay que irnos a las preguntas</i></p> <p>Estudiante: <i>Sí, porque no conocemos las culturas</i></p> <p><i>de otros países ni conocemos nuestra cultura.</i></p> <p>Profesora: <i>No va a la pregunta.</i></p> <p>Estudiante: <i>Sí, porque en este tiempo ya valoramos</i></p> <p><i>nuestra costumbre.</i></p> <p>Profesora: <i>Regular, más</i></p> <p>Estudiante: <i>Sí, porque es una cultura.</i></p> <p>Profesora: <i>No hay argumentación.</i></p> <p>Estudiante: <i>Frank, sí porque tiene una gran riqueza</i></p> <p><i>de historia como escultura.</i></p> <p>Profesora: <i>Muy general, hay que precisar.</i></p> <p>187. (Pidió que entreguen el texto).</p> <p>188. Profesora: <i>el día de mañana vamos a trabajar,</i></p> <p>189. <i>porque estamos a puerta del examen.</i></p>
--	---

Anexo 3: Instrumentos de recopilación de datos - Entrevista

Datos informativos

- i. Nombres y apellidos: Profesor C
- ii. Sección a cargo: C
- Fecha: 09/10/2019

Temas

- iii. Objetivos para la enseñanza de la lectura
- iv. Contenidos curriculares las clases de lectura
- v. Cómo enseña la lectura. Qué hace primero, que hace después y cómo termina la sesión. Qué material utiliza, cómo selecciona de los textos
- vi. Cuáles son las dificultades de los estudiantes con respecto a la lectura y qué cómo reacciona frente a esas dificultades.
- vii. Resultados o logros de los aprendizajes.

Categorías y subcategorías	Descripción
<p>Objetivos de lectura</p> <p>Organización racional del medio</p>	<p>Entrevistadora: Cuando usted enseña, ¿qué objetivos se propone?</p> <p>Profesor C</p> <p>1. La finalidad es para desarrollar las habilidades lectoras, el</p> <p>2. alumno es un líder, el que no lee no es un líder se limita. El</p> <p>3. lector es cabeza de un equipo, por esa razón se debe</p> <p>4. promover, sobretodo la práctica oral, se debe seguir</p> <p>5. promoviendo.</p> <p>6. La parte de la comprensión es una competencia, es nuestro</p> <p>7. campo, mucho depende para la formación, es base para el</p> <p>8. aprendizaje de otras áreas. “Mi gente lee” quiero contagiar</p> <p>9. mis estudiantes. Al inicio, no al final o en medio porque si</p> <p>10. yo leo no van a querer leer. Más me parece al final, si es al</p> <p>11. inicio lo traumo al estudiante.</p> <p>12. Hay que hacer un concurso de lectura oral. A nivel</p> <p>13. inferencial se fomentaría. Ellos leen en forma interrumpida,</p> <p>14. en algunas partes que no se debe no respetan las comas y no</p> <p>15. se comprende debe ser de xxxxx La lectura es la base de la</p> <p>16. ortografía.</p>
<p>Ética social del profesor</p> <p>Alienación del profesor</p>	<p>17. Hay buenos lectores, me admiro. Dxxx es buena</p> <p>18. estudiante. Está a nivel de 4° en cuanto al léxico. Hay</p> <p>19. buenos niños lectores</p> <p>20. Puso como ejemplo a la profesora de arte que no pudo hacer</p> <p>21. mucho pero como en Mxxxx sí, por limitaciones</p> <p>22. lingüísticas. Mencionó que hay estudiantes que quieren</p> <p>ingresar al COAR. Rxxxx es el profesor que perjudica a</p> <p>los estudiantes. La vocación del niño es postular</p> <p>ingeniería civil. La niña me dice que lee.</p>
<p>Objetivos de lectura</p> <p>Organización racional del medio</p>	<p>26. La lectura oral es básica, es fuente de la ortografía y el</p> <p>27. vocabulario.</p> <p>28. Yo quisiera que usted converse, Nxxxxx es buen</p> <p>29. chico, conozco a su familia porque su familia le facilita</p> <p>30. libros, son monolingües.</p>
<p>Ética social del profesor</p> <p>Alienación del profesor</p>	<p>Entrevistadora: Cómo enseña la lectura. Qué hace primero, que hace después y cómo termina la sesión. Qué material utiliza, cómo selecciona de los textos</p> <p>Profesor C</p>
<p>Ética social del profesor</p> <p>Autoformación del profesor</p>	<p>31. Para mí fue provechoso en equipos de trabajo que no</p> <p>32. deben ser muchos, cuatro como máximo, para que</p> <p>33. puedan interactuar. Siempre se ha notado buenos</p> <p>34. resultados, si trabajan de forma individual no me resulta.</p> <p>35. Tuve dificultad en conformar equipos muchas veces, no</p> <p>36. funciona adecuadamente, hay que balancear, siempre</p>

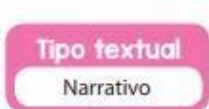
<p>Procesos didácticos Lectura del mundo Lectura interactiva</p>	<p>37. hay buenos elementos, estos líderes hay que distribuirlos 38. individualmente. Los resultados son, en el cuaderno que 39. manejan, desarrollamos en el texto y socializamos, hay 40. un debate. El siguiente lo desarrollamos con la 41. metodología. El primer texto lo desarrollan en forma 42. grupal y luego en forma individual. Califico el segundo 43. trabajo. 44. En grupo tiene que desarrollar algunas estrategias como 45. el subrayado, el parafraseado y para resolver las 46. preguntas: el sumillado. 47. Otra actividad, lectura por párrafos y todos leen, una 48. lectura en voz alta. Otro ha sido el sinónimo contextual. 49. Pero su costumbre es preguntar de manera suelta que 50. significa negligencia. 51. El tema que desarrollan, la identificación de ideas 52. secundarias y principales. También desarrollamos en 53. primero analogías, tipos de analogía. Formas de la 54. composición literaria.</p>
<p>Ética social del profesor Alienación del profesor</p>	<p>Entrevistadora: Cuáles son las dificultades de los estudiantes con respecto a la lectura y qué cómo reacciona frente a esas dificultades. Profesor C 55. Dificultades, como nuestra zona es más bilingüe, tengo 56. el problema de las interferencias lingüísticas. Al inicio, 57. cuyo remedio planteamos la lectura oral, se superó por 58. lo menos el 80%. Tengo problemas 59. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, empezamos de ahí, como soy 60. bilingüe, es un instrumento de comunicación. Ellos 61. xxxxxx hablan en quechua. 62. En cuanto a la lectura oral leían en forma interrumpida 63. como la lectura es de xxx para la práctica cotidiana, para 64. la vida tiene sus horarios de lectura en casa, solos se han 65. dado sus horarios, allí es la práctica, les doy un texto y 66. para la siguiente clase tienen que leer. Pero ya unos 67. textos que ellos mismos se han propuesto. Les gustó los 68. textos a su interés, me leen de la agricultura, más leen 69. historia de Los Morochucos.</p>
<p>Procesos didácticos Lectura del mundo Lectura interactiva Contenidos curriculares Educación bancaria</p>	<p>Entrevistadora: ¿Qué actividades le da más resultados? Profesor C 70. Preguntas en función a la capacidad que identifica la 71. inferencia, los demás más literal, en función a la 72. inferencia, que pueden identificar la propuesta, otro que 73. ellos puedan evaluarlo, eso me ha dado resultado. Las 74. tres son abiertas, casi no reflexionan, en función a las 75. capacidades son mejores las abiertas. 76. Caso de COAR siempre he promocionado, por eso 77. siempre los apoyo, para que puedan beneficiarse. Mis 78. alumntos siempre han logrado. Una niña está 79. estudiando civil, o creo en el extranjero. Mi logro ha sido 80. tipos de texto, sobretodo viene la infografía. Hay otra 81. alumna que ingresó a Ciencias de la Comunicación. Una 82. dificultad es que los alumnos tienen baja autoestima. Entrevistadora: Y sobre ¿Los resultados o logros de los aprendizajes? También tengo algunas experiencias con el profesor Pxxxx, sus estudiantes estudian buenas carreras a nivel internacional. Don Vxxxx sus hijos son policías, Axxx quiere civil, me gusta asesorar ayudar, promocionar. He contagiado mi especialidad a otras personas. La profesora Bxxxx ha sido mi alumna.</p>

<p>Procesos de lectura Lectura del mundo</p>	<p>¿Qué temas han desarrollado en Comunicación? Temas 22. La comunicación, sus elementos 23. El diálogo 24. Fichas biográficas 25. Sinónimos y antónimos 26. Comprensión de textos 27. Programa radial</p> <p>Textos 28. Paco Yunque 29. La odisea 30. El zorro de arriba y el zorro de abajo 31. Sangre de campeón</p> <p>Actividades 32. Práctica 33. Desarrollo del libro de comunicación 34. Exámenes 35. Textos escritos</p> <p>ESTUDIANTES CON LENGUA MATERNA CASTELLANO</p> <p>Antes 36. Se presentó y hablo sobre el inicio.</p> <p>Durante 37. Ablamos sobre el tema. • Hablamos. Se reproduce la escritura de los estudiantes.</p> <p>Después 38. Dialogamos y exponemos.</p> <p>ESTUDIANTES CON LENGUA MATERNA QUECHUA</p> <p>Antes 39. Recordamos el tema anterior y nos pregunta 40. que si tenemos alguna idea de lo que vamos a 41. desarrollar en clase.</p> <p>Durante 42. Nos da conceptos sobre el tema que estamos 43. desarrollarnos.</p> <p>Después 44. Nos da explicaciones y nos pone ejemplos 45. sobre el tema desarrollado y nos formula 46. preguntas. ¿Qué an entendido? 47. ¿Para que es importante? 48. ¿Qué les pareció la clase?</p> <p>*El texto reproduce la escritura de los estudiantes.</p>
--	---

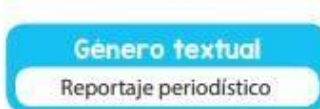
Anexo 5: Lectura del Cuaderno de Trabajo



Texto
3b



Tipo textual
Narrativo



Género textual
Reportaje periodístico



Formato textual
Continuo

► Lee el siguiente texto considerando las orientaciones de tu docente.



Energía solar en Arequipa⁴

¿Cómo se obtiene energía eléctrica a través del sol? "Es muy fácil: solo necesitamos del astro rey", dice Enrique Barbudo, director general de expansión internacional de T-Solar, la empresa española que recientemente ha instalado en los desiertos arequipeños de La Joya y Majes dos plantas de energía fotovoltaica, las primeras de su tipo en Latinoamérica.



Fuente: <https://goo.gl/DwunK7>

Dotada de 133 660 paneles distribuidos en 206 hectáreas de desierto, el funcionamiento de estas dos plantas es el siguiente: los rayos caen sobre los paneles fotovoltaicos y estos concentran la energía para luego canalizarla por líneas especiales hasta los transformadores. Una vez ahí, la energía es convertida en corriente eléctrica que es enviada al Sistema Nacional de Energía Interconectado, que abastece a todo el país. En su máxima capacidad, estas dos plantas de energía generan 44 megavatios (Mw) al año; suficiente energía para dar luz eléctrica a 80 000 ciudadanos, es decir, a una ciudad pequeña.

Antes de su instalación, la empresa española realizó estudios sobre los altos niveles de energía solar en Moquegua y Tacna. Sin embargo, se decidieron por los desiertos mistianos debido a sus dos mil horas de sol al año y cielos despejados, que garantizan el acceso a la fuente natural. Incluso en días nublados, los paneles pueden aprovechar la luz, aunque con una captación de un 20 % y 30 % de su producción.

Una de las principales características de la energía fotovoltaica es que no produce contaminación. La generación de corriente eléctrica mediante radiación solar no emite gases invernadero ni residuos tóxicos. De acuerdo con un balance hecho por la empresa española T-Solar, la generación de 245 gigavatios/hora (GWh) evita la emisión de 87 000 toneladas de CO₂, que luego se almacena en la capa de ozono. La energía fotovoltaica tampoco genera problemas de salud. Por eso, es ampliamente usada por

⁴ Adaptado de Arequipa en la era solar, ya produce energía con el Sol. (8 de diciembre de 2012). *La República*. Recuperado de <https://goo.gl/DwunK7>

los hospitales de países desarrollados de Europa. Asimismo, aunque la expectativa de utilidad de las plantas de energía solar oscila entre 10 y 15 años, al ser instaladas con material prefabricado, su desmantelamiento no produce impacto ambiental en el suelo.

Entre T-Solar y la generadora eléctrica de Arequipa (EGASA) existe la posibilidad de una alianza público-privada para desarrollar esta tecnología, cuyas ventajas son tanto ambientales como sociales. T-Solar ya viene aportando un beneficio económico de 90 000 dólares anuales al Gobierno Regional de Arequipa por las operaciones en Majes. Además, en La Joya, creó un fondo social cerca de la Oficina de Desarrollo Compañía de Jesús con el fin de ejecutar acciones para la educación de la población de la zona.

► **Responde las preguntas tomando en cuenta las orientaciones de tu docente.**

1 **Selecciona la afirmación que concuerda con la información del texto.**

- a. La empresa francesa T-Solar ha instalado en Arequipa plantas de energía solar.
- b. Las plantas solares fueron instaladas en los desiertos de La Joya y Majes.
- c. Estas plantas podrían en el futuro abastecer a todo el sur peruano.
- d. Arequipa fue elegida desde el inicio del proyecto gracias a sus desiertos.

2 **¿Cuál es la síntesis del texto?**

- a. La empresa T-Solar ha puesto en funcionamiento en Arequipa dos plantas solares que proveen de energía limpia y otros beneficios a la región.
- b. El desierto arequipeño alberga dos plantas solares que están generando beneficios económicos al gobierno regional.
- c. La energía fotovoltaica no emite gases invernadero ni residuos tóxicos, por lo que es usada en países desarrollados.
- d. La empresa española T-Solar está realizando una importante labor en Arequipa, apoyando así la disminución de CO₂ y la economía de la región.

3 **¿En qué coinciden el segundo párrafo del texto “Energía solar en Arequipa” y la lectura “Energía solar para el Perú”?**

- a. Comparan el funcionamiento de las plantas solares.
- b. Explican el funcionamiento de las plantas solares.
- c. Demuestran que las plantas solares son alternativas viables.
- d. Revelan que existen beneficios en el uso de la energía solar.

4 ¿Estás de acuerdo con el autor del texto cuando manifiesta que la energía fotovoltaica no produce contaminación? ¿Por qué?

5 ¿Qué opinas sobre la labor que está realizando la empresa T-Solar al instalar en los desiertos arequipeños de La Joya y Majes dos plantas de energía fotovoltaica?

Anexo 6: Propuesta pedagógica - Leyendo mi identidad cultural

Introducción

Esta Propuesta Pedagógica se sustenta en la Pedagogía Crítica. Los objetivos de lectura no están reducidos a la Evaluación Censal ni a los materiales de lectura propuestos por el Ministerio de Educación, sino estos tienen relación con la comprensión crítica de la realidad desde la claridad del problema de la educación bilingüe en la zona rural.

En esta propuesta se reconoce el papel de organizador racional del medio del profesor y el rol fundamental de los mediadores de lectura; es decir el contexto familiar, comunal y social en el que se desarrolla el proceso de lectura. Asimismo, los contenidos curriculares están seleccionados teniendo en cuenta los factores: social, histórico, económico, filosófico y científico; además de impregnarles una visión antropológica y epistemológica del aprendizaje con coherencia interna entre los objetivos, contenidos, actividades y el proceso de evaluación. En lo referido a los procesos didácticos, se centra en la interpretación para concientizar y liberar al lector, para ello se proponen las siguientes consideraciones: experiencias metodológicas históricas con base teórica, un enfoque investigativo, reflexión sobre los materiales y tecnología educativas y planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, en la propuesta queda evidenciada la ética social del profesor, la cual está en relación a una concepción científica de la realidad que busca la transformación del hombre desde la conciencia de clase para el bien común. De esta manera se busca superar los dos grandes problemas relacionados con los estudiantes rurales bilingües: la alfabetización incompleta y la falta de comprensión de lectura.

5.1.2 Fundamentación

Fundamentos pedagógicos

Durante el s. XX el mundo ha sufrido grandes cambios y también lo ha hecho la Pedagogía; estos cambios se han debido a nuevas relaciones de producción y también al desarrollo de fuerzas productivas. Para Flores (2015) lo que principalmente acontece es una nueva reflexión filosófica producto de una ciencia moderna. En esta época y posterior a ella la Pedagogía sufrió cambios al verse influenciada por el Conductismo, el Cognitivismo y la Pedagogía Crítica.

Para el Conductismo, el aprendizaje se reduce al mecanicismo y es esencialmente pragmático. La conducta responde a estímulos externos; otro aspecto importante es que la constitución de las escuelas se asemeja a una institución fabril; utiliza la relación que existe entre la escuela y los procesos productivos para el beneficio de los que detentan el poder; el papel que cumple el profesor es el de transmisor, simples ejecutores de lo que ellos no han creado. Todo lo mencionado tiene como consecuencia el fracaso educativo evidenciado en la repitencia y la deserción escolar.

Para el Cognitivismo, en cambio, la adquisición del conocimiento se realiza mediante un procesamiento de información; el sujeto no es una tábula rasa, por lo que construye su conocimiento, lo cual es un principio del denominado Constructivismo. El fin de la educación es el logro de aprendizajes significativos con sentido y desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas. Para el Cognitivismo el profesor es un organizador de experiencias didácticas que le permiten al alumno explorar, experimentar, solucionar problemas y reflexionar; el propósito de la pedagogía se centra en el aprender para aprender.

La Pedagogía Crítica parte de la realidad y la identifica como un proceso de construcción social e ideológica, realiza un análisis de los hechos sociales para descubrir los intereses que orientan la dinámica del cambio social. Busca que el estudiante tenga una orientación ética, política e ideológica para que se libere; para este proceso acude a la alfabetización liberadora; Freire (1999) mencionó que mediante esta pedagogía el hombre abandonaba su conciencia mágica por dar paso a una conciencia realista. Esta pedagogía requiere de profesores críticos y visionarios en sus propósitos, según Freire (1999) pasa a ser meramente quien es enseñado en el diálogo con los alumnos.

La presente propuesta pedagógica sigue los presupuestos y orientaciones de la pedagogía crítica. Por esta razón a continuación se desarrollan los siguientes acápite: problemática de la enseñanza en el Perú, los factores biológico y social de la lectura, la importancia del acto de leer y la enseñanza de la lectura y las estrategias metodológicas en la enseñanza de la lectura en poblaciones bilingües. Las mismas que son el preámbulo de la unidad didáctica que acompaña a la propuesta.

5.1.3 Objetivos de la propuesta

- Fortalecer la comprensión crítica del acto de leer por los profesores del Área de Comunicación de la I.E. Los Morochucos, a través de la implementación de una propuesta centrada en la interpretación del contexto sociocultural de los estudiantes.
- Contribuir con la comprensión crítica de la importancia del planteamiento de objetivos de lectura centrados en las necesidades de los estudiantes: completar la alfabetización y mejorar la comprensión de lectura.
- Definir los contenidos curriculares en coherencia con los objetivos, actividades y procesos de evaluación y en relación a los factores sociales, históricos, económicos, filosóficos y científicos que le permitan al profesor tener la claridad de lo que debe desarrollar en el aula.
- Proponer procesos didácticos científicos basados en experiencias metodológicas históricas con base teórica, un enfoque investigativo, reflexión sobre los materiales y tecnología educativas y planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje.



PROYECTO DE APRENDIZAJE: LEYENDO MI IDENTIDAD CULTURAL

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1 INSTITUCIÓN EDUCATIVA : Los Morochucos
1.2 GRADO : Primer año de secundaria
1.3 SECCIONES : 1° “D” y 1° “E”
1.4 DURACIÓN : del 01 de marzo al 30 de mayo del 2020
1.5 PROFESORA DE AULA : Marisol Palomino Palomino

II. CONSIDERACIONES PREVIAS

El presente proyecto de aprendizaje es resultado de los estudios realizados en la presente tesis, está reajustado y toma en cuenta las conclusiones de la investigación. Se ha elaborado teniendo como referente a los estudiantes del primer año “D” y “E”, como propuesta para solucionar los problemas de alfabetización y dificultades en la comprensión crítica de la realidad, por ello se ha tomado en cuenta el componente de la identidad.

Esta unidad de aprendizaje ya fue ejecutada en el año 2018, sin embargo, se la ha reajustado y mejorado con las bases teóricas de la Pedagogía Crítica y los aportes de Paulo Freire, Ricardo Dolorier y Máximo Cárdenas Sulca.

III. ACTIVIDADES PREVIAS A LA PLANIFICACIÓN CON LOS ESTUDIANTES

El presente proyecto educativo se irá reajustando a medida que se conozca la realidad del estudiante y su entorno. Para tener este acercamiento evaluaré los progresos de sus aprendizajes en relación a lo desarrollado durante el primer trimestre. Conociendo estos resultados se podrán reajustar las actividades para el segundo trimestre.

Conocer el entorno de los estudiantes ayudará a generar aprendizajes significativos. Específicamente es necesario saber su experiencia con la lectura y su aprendizaje; además del medio y entorno familiar para saber qué tan favorable o adverso es. Para ello se aplicarán grupos focales y la ficha de caracterización psicolingüística. Se evaluarán los progresos de los aprendizajes mediante una prueba escrita y para conocer si ellos son conscientes de ese progreso se incluirá una encuesta en la mencionada evaluación.

Luego de un análisis de los resultados de los logros de aprendizaje de los estudiantes, se tiene que:

Grado y sección	Alumnos matriculados	N. Satisfactorio	Proceso	Inicio	Previo al inicio
1°D	23	0	04	11	08
1°F	23	0	13	06	04

Fuente: Registro de evaluación del primer trimestre

De acuerdo a estos resultados se infiere que poco más del 60% se encuentra en un nivel previo al inicio e inicio, en la realidad significa que poseen dificultades en lectoescritura, la alfabetización se encuentra en proceso y por ello se dice que está incompleta. Solo el 40% se encuentra en un nivel de alfabetización

regularmente aceptable, pero por la experiencia se sabe que es necesario fortalecerla. Por último ningún estudiante se encuentra en el nivel satisfactorio, lo cual quiere decir que no hay un solo estudiante que haya completado su proceso de alfabetización.

Resultados de evaluación diagnóstica

Tipo de prueba	estudiantes	¿Qué mide ?
EMLE Escala Magallanes de Lectura y Escritura	38	El nivel de adquisición de lectura y escritura. Es una prueba cualitativa ¿Para qué se utiliza? Para dar una atención individualizada y evitar retrasos curriculares. ¿Por qué se aplicó la prueba? Porque se encontraron evidencias de serias dificultades en comprensión

Ningún estudiante (de un total de 38) ha adquirido la lectura y la escritura en el nivel esperado para la edad que tienen y el grado que cursan.

- Se evidencian dificultades en la lectura de sílabas, palabras, pseudopalabras y frases.
- Ningún estudiante logra leer 135 palabras en un minuto, leen en promedio 135 palabras en 1.40 segundos.
- De un total de cinco preguntas de comprensión, la mayoría solo logra responder dos preguntas.
- Dificultan en transcribir palabras y frases.
- Muestran muchos errores ortográficos, incluso en palabras comunes.
- Falta claridad y coherencia en sus escritos.

3.1 Caracterización sociocultural

En estos dos grupos existen estudiantes cuyas familias conservan y promueven tradiciones como la doma de potros y la carrera de caballos; pero no es en la mayoría de casos. Concretamente en el tema de la identidad ellos no son conscientes de su importancia y se han alienado culturalmente. En relación a la realidad de sus comunidades y localidad desconocen muchas informaciones básicas.

En relación a la lectura no han desarrollado un hábito lector salvo una estudiante que lee de forma independiente; existen sin embargo algunas estudiantes que leen responsablemente cuando se les asigna una tarea son un total de veinte estudiantes. Existen niños que no leen y solo lo hacen en el aula.

Una mención aparte es la conducta de los estudiantes, específicamente de dos de ellos. Estos estudiantes tienen problemas de conducta que deben ser abordados por un especialista y requieren un tratamiento.

3.2 Caracterización psicolingüística

Los estudiantes de las secciones D y E, provienen en su mayoría de comunidades del distrito; tienen como lengua materna el quechua, solo dos estudiantes de ambos grupos entienden poco esta lengua y ambos son varones. Los padres de estos niños se dedican a la agricultura y la ganadería, sus ingresos económicos son modestos, sin embargo, existen algunos estudiantes que están en condiciones muy precarias, ellos son un total de tres.

Se logró realizar una entrevista para caracterizar al grupo lingüísticamente. De ello se tiene que de los 35 estudiantes de las secciones D y E; ocho son de la misma comunidad, es decir un 25%; entonces un 75% es de distintas comunidades que por la distancia y tradiciones son más quechuhablantes. De este total, un 50% refiere haber aprendido hablar primero castellano y un 45% quechua; un 5% refiere haber aprendido hablar las dos lenguas. A pesar de estos resultados se debe considerar que, por más que en la entrevista refieran haber aprendido hablar primero el castellano, la sintaxis de su comunicación oral y escrita obedecen a estructuras quechuas; evidenciándose una negación o rechazo por la lengua materna.

De este total de 35 estudiantes, todos refieren que se les ha enseñado a leer en quechua. Un total de 14, que representan al 33% aprendió a leer por su profesora y el 67% por intervención de un familiar. Solo el

9% considera que leer es difícil y el 91% considera que es fácil. Es importante precisar que en varios casos los estudiantes no entendieron algunas preguntas y dieron respuestas ilógicas.

IV. PLANIFICACIÓN CON LOS ESTUDIANTES:

- Mediante actividades que permitan el recojo de información (encuestas, entrevistas, grupos focales, etc.) Se identificarán las fortalezas y debilidades en torno a su identidad cultural y la lectoescritura.
- Sistematización de resultados y presentación.
- Planificación de actividades con padres y estudiantes de las secciones “D” y “E”.

¿Qué haremos?	¿Cómo lo haremos? Actividades	¿Qué necesitamos? Recursos
Leeremos y escribiremos diversos textos para completar el proceso de alfabetización y entender de forma crítica la realidad	<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrollarán sesiones de aprendizaje integrando los métodos de enseñanza de la lectura de Paulo Freire, Ricardo Dolorier y Máximo Cárdenas. - Mediante actividades de extensión que desarrollen la lectura independiente para fortalecer el hábito lector. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos: cuentos, poemas, ensayos, adaptaciones de textos históricos, recopilaciones de relatos orales, noticias, artículos de opinión, obras literarias, etc. - Útiles escolares. - Televisor, equipo de sonido, proyector, entre otros.
- Organizaremos la actividad cultural “Los yachaq morochuquinos”.	<ul style="list-style-type: none"> - Nos reuniremos para planificar y organizar la actividad. - Asumiremos responsabilidades para el desarrollo de la actividad. - Evaluaremos la actividad y socializaremos lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales para la ambientación del auditorio. - Equipo de sonido.

4.1 Situación significativa

Los ejes medulares del proyecto son la difusión del valor de leer, la alfabetización de la lectura y el fortalecimiento de la identidad cultural. La interiorización del valor de leer y la alfabetización se desarrollarán mediante la aplicación de actividades de lectura en cuatro de sus facetas: para formar un hábito lector, para gozar y sentir el placer por leer, para reflexionar sobre sus contenidos, para leer de forma crítica y finalmente para desarrollar habilidades de lectura autónoma. El fortalecimiento de la identidad cultural se realizará principalmente mediante el análisis y reflexión de textos contextualizados y la participación directa en la actividad cultural.

V. SESIÓN DE LECTOESCRITURA

TEXTO N° 2 MAMERTO GÓMEZ

En el cerro Qochaorqo por el lado de Romaní y frente a Uriwana existía un hombre mediano, gordo, de lengua afilada y ojos saltones al que todos temían. Tenía asustada a toda la población de Pilpicancha, Uriwana y todos sus alrededores y pobre de quien llegaba a esa parte donde él vivía, los tenía dominados a todos.

A los animales que encontraba en sus tierras, los metía a un corralón y el dueño no podía reclamarlos ya que Mamerto era capaz de matarlo. A las mujeres sean adultas o jóvenes, si le gustaba se las llevaba montadas en su caballo, las violaba y en el peor de los casos las mataba. En el colmo de la crueldad y el salvajismo Mamerto chupó la sangre de su hermano Cipriano Gómez, esto sucedió en una fiesta, todo empezó con una pequeña riña de hermanos. Mamerto le tiró tres cabezazos, lo tiró al suelo, se montó sobre él, le sacó sangre, le chupó la sangre mientras todos veían aterrorizados; ante tal escena nadie se atrevió hacer algo, pues él los miró con unos ojos endemoniados.

Tenía una hija de 16 años, siempre caminaba con ella y los pobladores decían que era un condenado, pero solo decían esto cuando él no les oía.

Este sufrimiento terminaría con la llegada de un hombre llamado "Sapan qari". Este hombre era de pequeña estatura, no era robusto, su cuerpo no era nada comparado al de Mamerto. Él fue quien convenció a la población de ir a matar a Mamerto. Se

llenaron de valor y fueron, Sapan qari le dio el primer golpe y todos lo remataron. Sapan Qari desapareció, se dice que se fue hacia Ica por miedo de entrar a la cárcel.

El cuerpo de Mamerto fue llevado a Cangallo, quisieron hacerle una autopsia y al abrir el cuerpo este empezó como a respirar, hizo esto por tres veces consecutivas, entonces decidieron enterrarlo.

Cuando los pobladores regresaban del entierro y se dirigían a Pampa, encontraron en el camino a un carnero gris gigantesco. Este tenía unos cachos que le cubrían toda la parte trasera de la cabeza, balaba, caminaba de un lado para otro y luego desapareció por Pacopata. Cuando llegaron a sus casas contaron asustados a sus familiares sobre el carnero y estos dijeron:

_De seguro que el espíritu de Mamerto estaba en ese animal.

A todos les invadió un gran miedo al saber que el espíritu de Mamerto rondaba por este mundo.

La esposa e hijos de Mamerto escaparon por miedo a que los mataran.



Informante: Aciclo Roca Cisneros 85 años

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°01

Datos informativos:

- Área : Comunicación
- Proyecto : Leyendo mi identidad cultural
- Grado y Sección : 1° D y 1° E
- Horas : 06 horas
- Fecha : Primera semana de marzo
- Docente : Marisol Palomino Palomino
- Lengua : Castellano

Título de la sesión: Entendiendo las causas de los abusos en épocas pasadas

Temas: Lectura crítica. Planificación de la escritura de un cuento corto. Lectura independiente (fortalecimiento del hábito lector)

SECUENCIA DIDÁCTICA

Aprendizajes esperados	Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna		
	Adecúa el texto a la situación comunicativa Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> - Redacta un relato oral teniendo en cuenta la rúbrica de evaluación. - Autoevalúa su texto y lo corrige. 	
	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> - Decodifica el texto con fluidez y dando sentido a lo que lee - Relaciona en contenido del texto con aspectos de su realidad. - Interpreta su mundo a partir de la lectura del texto leído. 	
	Construye interpretaciones históricas Elabora explicaciones sobre procesos históricos	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona una secuencia ordenada de ideas en relación a la historia de su localidad. 	
	Procesos	Tiempo	Materiales/Recursos

	<p>Lectura Independiente</p> <p>Les leeré de forma expresiva a los estudiantes el primer párrafo del cuento <i>Paco Yunque</i> de César Vallejo</p> <p><i>Cuando Paco Yunque y su madre llegaron a la puerta del colegio, los niños estaban jugando en el patio. La madre le dejó y se fue. Paco, paso a paso, fue adelantándose al centro del patio, con su libro primero, su cuaderno y su lápiz. Paco estaba con miedo, porque era la primera vez que venía a un colegio y porque nunca había visto a tantos niños juntos.</i></p> <p>Finalizada la lectura, pediré que de forma libre los estudiantes realicen algunos comentarios. Estos comentarios serán sobresi les parece o no interesante la historia, qué creen que continuará, cómo será Paco, que le pasará a Paco. Luego pediré que de forma libre un voluntario lea el siguiente párrafo. Luego de la lectura volverán a comentar.</p> <p>Los estudiantes leerán un texto informativo sobre los hacendados y colonos y los abusos que éstos cometían en contra de los campesinos; leerán este texto, pues tiene que ver con la lectura principal. Los estudiantes escribirán en el cuaderno lo que han entendido de la lectura, también responderán algunas preguntas, ¿qué opinas sobre los abusos que cometían los gamonales en contra de los campesinos?, actualmente, ¿existen gamonales? ¿existen abusos? Si tu respuesta es afirmativa ¿qué abusos observas?</p> <p>Actividad de extensión</p> <p>Los estudiantes deberán escribir en el cuaderno la biografía del familiar con más edad. Comparten en clases las biografías, la atención se centrará en el trabajo que ellos realizaban; se dará espacio a la discusión para que a partir de ello discutan sobre los abusos que se cometían.</p> <p>Desarrollo de actividades previas a la lectura del texto N°2 <i>Mamerto Gómez</i>.</p> <p>1. Presentación general del texto mediante elaboración de inferencias: ¿Han oído hablar de Mamerto Gómez?, ¿Qué creen que hacía?, ¿cómo imaginan que fue la vida de los morochuquinos hace setenta años?</p> <p>Los estudiantes copian el título de la lectura en el cuaderno y realizan un dibujo teniendo en cuenta el título.</p> <p>2. Presentación de objetivos de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la realidad del pueblo de los Morochucos hace setenta años y comparación con lo que acontece en la actualidad. 	90 minutos	<p>Cuento Paco Yunque</p> <p>Texto N°1</p> <p>Preguntas de predicción</p> <p>Ficha resumen del contexto sociocultural de Los Morochucos</p> <p>Ficha resumen de Economía política</p> <p>Preguntas de objetivos de lectura</p> <p>Texto N°2</p> <p>Preguntas de predicción</p> <p>Ficha resumen del contexto sociocultural de Los Morochucos</p> <p>Ficha resumen de Economía política</p> <p>Preguntas de objetivos de lectura</p>
--	---	------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de los problemas que continúan existiendo en los Morochucos, identificación de algunas causas. - Identificación de alternativas de solución. ¿Qué debe hacerse frente a esta realidad? - Los estudiantes explican cómo debe hacerse una lectura en voz alta. <p>3. Indagación de los objetivos de lectura de los estudiantes. ¿Para qué leeré el texto?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura del primer párrafo. Identificación de fortalezas y debilidades. 		
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Teniendo en cuenta la actividad anterior e identificando las fortalezas y debilidades se hará una lectura corrigiendo dichos errores. <p style="text-align: center;">Actividad de extensión</p> <p>Los estudiantes deberán conversar con las mujeres de más edad de la familia y preguntarles qué actividades realizaban siendo niñas y jóvenes.</p> <p>Comparten en clases la información, la atención se centrará en el trabajo que ellas realizaban; se dará espacio a la discusión para que a partir de ello discutan sobre los abusos que se cometían.</p> <p>Se tiene un grupo aproximado de 20 estudiantes, por ello se dividirá en cinco equipos de trabajo. Cada equipo de trabajo tendrá un estudiante responsable, ese estudiante se encargará de conducir la lectura por párrafos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se presenta un papelote con el texto marcado con los símbolos que se utilizan en la lectura por el método Dolorier. Se lee para que los estudiantes tengan un modelo y luego se hace una lectura coral con todo el grupo. - Luego de la lectura coral se identifica el tema o idea eje. ¿De qué trata el texto? - Cada estudiante escribe la pregunta en su cuaderno y da su respuesta. - Identificación de la contradicción. La identificación de contrarios tiene que ver con las injusticias sociales que se dieron entre los gamonales y campesinos – comuneros. Será importante que identifiquen las desigualdades, los abusos e injusticias; también el contexto histórico sociocultural de la época y su repercusión en la actualidad. - Reconstrucción de la realidad. Esta reconstrucción se realizará en relación a aspectos sociales e históricos. 	<p>50 minutos</p> <p>45 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>40 minutos</p>	<p>Ficha resumen sobre simbología del método Dolorier</p> <p>Ficha de organización de grupos de trabajo</p> <p>Preguntas para la identificación de ideas principales, contradicción y reconstrucción de la realidad</p>

	Cierre	<p>- Formulación de hipótesis, está deberá contrastar con la realidad para acreditar su objetividad. Para la formulación de la hipótesis el estudiante debe reflexionar y plantear posibles soluciones a los problemas planteados.</p> <p>Presentación de ideas de cambio o modificación social. Aquí el estudiante plantea las soluciones teniendo en cuenta las referencias históricas y sociales.</p> <p>Planificación de la escritura de un cuento que desarrolle el sentido identitario.</p> <p>¿Para qué escribiré mi cuento?</p> <p>¿Quiénes lo leerán?</p> <p>¿Quiénes serán los personajes?</p> <p>¿De qué tratará?</p>	20 minutos	Diario del estudiante
--	---------------	--	------------	------------------------------

Planificación de actividades pedagógicas y culturales

Actividad	Fecha- 2020
Diagnóstico sociocultural, lingüístico y de los aprendizajes	Marzo (1ra semana)
Presentación del proyecto de aprendizaje	Marzo (2da semana)
Reestructuración del Proyecto de Aprendizaje	Marzo (3ra semana)
Desarrollo de sesiones de aprendizaje	Marzo (4ta semana) hasta la segunda semana de mayo)
Organización de la actividad cultural	Penúltima semana de mayo
Desarrollo de la actividad cultural y valoración	Última semana de mayo

Actividades consolidadas para un trimestre

MES	SEMANA	Lectura Crítica	Producción de textos	Actividades de lectura independiente	Actividad Cultural
MARZO	1	Diagnóstico sociocultural, psicolingüístico y de los aprendizajes			Desarrollo de la actividad “Yachaq morochuquinos”
	2	Presentación del Proyecto de Aprendizaje a la comunidad educativa			
	3	Reajuste del Proyecto de Aprendizaje			
	4	Analizamos las relaciones entre hacendados y comuneros leyendo el texto <i>Mamerto Gómez (recopilación oral en quechua)</i>	Planificamos la elaboración de un cuento corto evidenciando las desigualdades sociales	Lectura del cuento <i>Paco Yunque</i>	
ABRIL	1	Interpretamos las vivencias de los Morochuquinos de la época de los hacendados leyendo un texto informativo (Texto en castellano)	Textualizamos un cuento corto cuyo tema evidencie las desigualdades sociales	Lectura del cuento <i>Paco Yunque</i>	
	2	Analizamos las relaciones entre hacendados y comuneros leyendo el texto <i>Teofilucha (recopilación oral en quechua)</i>	Revisamos nuestro cuento corto cuyo tema evidencie las desigualdades sociales	Lectura del cuento <i>Paco Yunque</i>	
	3	Interpretamos las vivencias de los Morochuquinos leyendo un texto informativo sobre el caballo Morochuco (Texto en castellano)	Presentamos nuestro cuento corto	Lectura del cuento <i>Paco Yunque</i>	

	4	Analizamos las relaciones entre hacendados y comuneros leyendo el texto <i>El ladroncito y el qarqacha (recopilación oral en quechua)</i>	Planificamos la elaboración de una noticia	Leemos la poesía de Manuel Scorza	
MAYO	1	Evaluación de la actividad	Textualizamos y revisamos nuestra noticia	Leemos la poesía de Manuel Scorza	
	2	Analizamos las relaciones entre hacendados y comuneros leyendo un fragmento del texto “ <i>Nuestros indios</i> ” de Manuel Gonzáles Prada	Presentamos nuestra noticia	Leemos la poesía de Manuel Scorza	
	3	Organización de la actividad cultural			
	4	Desarrollo de la actividad cultural “Yachaq Morochuquinos”. Evaluación			

Integración con las demás áreas

Al ser la pedagogía un proceso interdisciplinario y ante la necesidad de lograr que los estudiantes sean más conscientes de su realidad se relacionarán las actividades y contenidos de la sesión con el área de Ciencias Sociales. Los resúmenes para la clase contienen temas como: el proceso de lectura, la lectura en contextos bilingües, sociolingüística, economía, historia, antropología y los que sean necesarios para que los estudiantes tengan un conocimiento global del tema; asimismo, esta integración de temas posibilitará en la docente su profundización del tema para que en el afán de educar al estudiante también se eduque ella.

I. Evaluación

La evaluación será formativa y sumativa; esta será diferenciada y con instrumentos principalmente cualitativos. La alfabetización de la lectura y escritura se medirá con una prueba adaptada de EMLE; la comprensión mediante prueba de desarrollo y entrevista. Asimismo se empleará la rúbrica para medir la escritura y la animación de lectura mediante preguntas de seguimiento.

II. Bibliografía

- Arguedas, J.M. (2017). *Cantos y cuentos quechuas*. Lima: Libra Editores
- Castro, N. (2017). *La enseñanza del manuscrito quechua de Huarochirí y la tradición oral de San Damián*. Tesis PUCP
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores.
- Centro de Promoción para el Desarrollo Comunal INTI (2010). *Memorias: Pasado, Presente y Futuro del Pueblo Quechua Los Morochucos*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Gonzáles, M. (2005) *Nuestros indios*. Lima. Orvis Ventura SAC.
- Mariátegui, J.C (2005) *Los siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima. Orvis Ventura SAC.
- Martín N., Cruz Delgado M., & Domech C. (1996) *Animación de la Lectura. ¿Cuántos cuentos cuentas tú?*. Madrid: Editorial Popular S.A.
- Ministerio de Educación. (2013). *Mapas de Progreso del Aprendizaje*.
- Naranjo, E. (2003). *La animación de la lectura*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Sarto M. (1984). *Estrategias de Animación de la Lectura*. Madrid. Espasa Calpe
Solé, I. (2001). *Estrategias de Lectura*. México. Graó
Vallejo, C. (2005) *Narrativa y ensayo*. Lima. Orvis Ventura SAC.

Otros: Obras de la literatura peruana, noticias, artículos periodísticos, etc.

Los Morochucos, noviembre 2020

.....
Lic. Marisol Palomino Palomino

Anexo 7: Triangulación de datos

CATEGORÍA 1: OBJETIVOS DE LECTURA

PROFESOR E	PROFESOR D	PROFESORA A y B	PROFESORA C	CONCLUSIÓN
<p>Sobre la lectura, los estudiantes en el grupo focal mencionan: <i>Es bien para aprender para nosotros. Para aprender nuevas palabras y para ordenar la caligrafía. Tal vez nos pueda servir cuando seamos algo.</i></p> <p>La lectura es asumida como un medio para progresar a través de la alfabetización en castellano, también hay un reconocimiento del carácter positivo de esta actividad.</p> <p>Las palabras que emplean los jóvenes al referirse a ella y las dificultades para expresar sus ideas, denotan el deficiente aprestamiento en lectoescritura desde el nivel inicial y primario. El profesor frente a ello, aunque es consciente de esta realidad, se ha centrado en que el estudiante lea, se forme un hábito; pero esto no ha dado resultados porque no ha organizado racionalmente el medio, no ha entendido el rol de los mediadores de lectura, ni se ha propuesto un objetivo claro en relación a la realidad presente.</p>	<p>Sobre la lectura y su finalidad el profesor menciona en una entrevista: <i>La finalidad es para desarrollar las habilidades lectoras, el alumno es un líder, el que no lee no es un líder se limita. El lector es cabeza de un equipo, por esa razón se debe promover, sobre todo la práctica oral.</i></p> <p>El profesor entiende que la educación no brinda las mismas oportunidades para todos, palabras como habilidades lectoras y liderazgo evidencian el manejo del discurso que el Ministerio de Educación presenta frente a la lectura. En contraste, los estudiantes con lengua materna quechua y con lengua materna castellana mencionan que el maestro <i>no les enseña</i> y cuando se verifican los temas desarrollados en el cuaderno, este prácticamente ha desarrollado el cuaderno de trabajo. Entonces es uno de los maestros que más toma en cuenta la propuesta del Ministerio de Educación.</p> <p>Durante la observación de las sesiones se observó las limitaciones del profesor en cuanto</p>	<p>Sobre la lectura y su finalidad la profesora en una entrevista menciona: <i>La lectura es importante, es la base del conocimiento para cualquier área, el punto de partida. No todos los estudiantes han entendido esto, algunos sí, si lo hubieran entendido hubieran mejorado su hábito de lectura.</i></p> <p>La profesora atribuye el poco hábito de lectura al estudiante, más adelante dice <i>No creo que sea por los papás, ellos mismos no han interiorizado, no lo hacen extensivo.</i></p> <p>En su práctica pedagógica es catalogada por los estudiantes quechua hablantes y castellano hablantes como organizada y estricta; algo importante que los estudiantes mencionan es que se preocupa por hacerles entender. Esto último es corroborado en los diarios de campo en los que la maestra impone las ideas del autor y del texto sobre las opiniones de los estudiantes.</p>	<p>La profesora refiere en la entrevista: <i>El primer objetivo es que ellos comprendan lo que leen. Segundo que lleguen a las respuestas, que empleen estrategias.</i></p> <p>La maestra evidencia una automatización de su práctica pedagógica. Maneja el discurso del Ministerio de Educación y aprueba la propuesta y, además, la aplica. Con relación a su práctica pedagógica los estudiantes mencionan que es desorganizada. Los temas que desarrolla están con relación a los temas de la evaluación censal y el material al que recurre es el cuaderno de trabajo.</p> <p>En las sesiones de aprendizaje se evidenció la falta de coherencia entre el propósito de la sesión y la organización didáctica de las actividades. En cuanto a los propósitos del área hay un desconocimiento.</p> <p>La profesora es del lugar y tiene al quechua como lengua materna. No hay una intención de fortalecer la lectura en los estudiantes, esto</p>	<p>La práctica del docente se encuentra alienada, pues el objetivo propuesto no está con relación a superar los grandes problemas que los estudiantes tienen ni en proyectarse a lo que puede pasar si mantiene estas dificultades; no hay una comprensión de la realidad y una proyección de lo que sucederá con esos estudiantes de aquí a unos años.</p> <p>La enseñanza de los maestros es castellanizante y fomentan la diglosia. Cuando se practica la lectura en voz alta es para que el estudiante hable bien. El hablar mal quiere decir que no ha superado las interferencias lingüísticas propias de poseer como lengua materna el quechua. Los estudiantes también han interiorizado esta idea, por ello, no hay un fortalecimiento de la identidad del estudiante sino todo lo contrario.</p> <p>Los maestros no son conscientes de la importancia de la organización racional del medio ni la importancia que tienen los</p>

<p>Con respecto a la evaluación censal, solo le interesa que los estudiantes acierten la mayor cantidad de preguntas y, para ello, los entrena. Esta búsqueda sucede porque los estudiantes acierten ha hecho que el maestro se frustre frente a las dificultades de los estudiantes que no logran marcar bien las respuestas, esto es trasladado a los estudiantes y ellos se sienten presionados y frustrados también, en consecuencia, se acrecienta el prejuicio del profesor frente a la capacidad del estudiante por aprender.</p> <p>Sin embargo, no ha conseguido tampoco este objetivo, pues carece de una formación académica que le permita comprender el contexto y los orígenes de del enfoque comunicativo textual y la lectura interactiva y la finalidad para la que han sido creados. Sobre la lectura del mundo, sus conocimientos son limitados con relación al papel transformador de la lectura.</p>	<p>al manejo de la lengua castellana, están limitaciones se entienden como el resultado de un mal aprestamiento y de la poca autoformación del docente.</p> <p>En su práctica pedagógica no se ha observado que realice la organización racional del medio, a pesar que es del lugar, no ha incorporado su conocimiento de los mediadores de lectura en la gran mayoría de estudiantes; en algunos que pueden presentarse a concursos sí, con la finalidad de que representen al distrito y terminen estudiando carreras de prestigio. Marcadamente perjudicia a los jóvenes quechua hablantes, atribuye a las interferencias lingüísticas el fracaso en la lectura. En las clases reproduce lo que ha aprendido en las capacitaciones carece de una formación académica que le permita comprender el contexto y los orígenes de del enfoque comunicativo textual y la lectura interactiva y la finalidad para la que han sido creados. Sobre la lectura del mundo, sus conocimientos son limitados en relación al papel transformador de la lectura.</p>	<p>La maestra no es del lugar, no habla la lengua quechua. Sí ha tenido la intención de que los estudiantes lean, pero aún no es capaz de seleccionar adecuadamente las lecturas ni hacer un seguimiento pertinente ya que la organización racional que hace del medio no ayuda a resolver los problemas de lectura latentes en el aula y no tiene un conocimiento adecuado de la dinámica de los mediadores de lectura en ese medio bilingüe.</p> <p>Los temas que ha desarrollado se ciñen a lo que el estudiante necesita saber para responder adecuadamente las preguntas de la evaluación censal. Existe cierta eficacia en la aplicación de estrategias propuestas desde el Ministerio de Educación, pero no hay una comprensión de los objetivos que se persiguen con la aplicación del enfoque comunicativo textual y con la lectura interactiva.</p> <p>Sobre la lectura del mundo, sus conocimientos son limitados con relación al papel transformador de la lectura.</p>	<p>quedó corroborado en la revisión que se hizo de los cuadernos.</p> <p>La maestra no es consciente de la importancia de la organización racional del medio y, a pesar de ser del lugar, no hay un conocimiento de la importancia de los mediadores de lectura.</p> <p>Con respecto a la evaluación censal, solo le interesa que los estudiantes acierten la mayor cantidad de preguntas y, para ello, los entrena.</p> <p>Carece de una formación académica que le permita comprender el contexto y los orígenes del enfoque comunicativo textual y la lectura interactiva y la finalidad para la que han sido creados. Sobre la lectura del mundo, sus conocimientos son limitados con relación al papel transformador de la lectura.</p> <p>No hay una comprensión de la realidad multilingüe y posee prejuicios en contra de los niños de la zona rural.</p>	<p>mediadores de lectura en el rol transformador de la lectura. No se asume como el organizador del medio ni como parte de ese mismo medio. Entonces, no se les transmite a los estudiantes la visión objetiva de la vida ni se le inculca el deseo de transformación.</p> <p>En concreto, no se les enseña a través de la lectura que la sociedad en la que vivimos está desestructurada y que los textos encierran una ideología a favor del mantenimiento de esa desestructuración.</p> <p>Los maestros responden con regularidad maquinal a las excitaciones del medio, a su vez el maestro transfiere esta regularidad maquinal a los estudiantes, convirtiéndose ambos en autómatas.</p>
---	---	---	---	--

CATEGORÍA 2: CONTENIDOS CURRICULARES

PROFESOR E	PROFESOR D	PROFESORA AYB	PROFESORA C	CONCLUSIÓN
<p>El desarrollo de contenidos curriculares ha sido modificado por la implementación de la ECE. En el cuaderno se pudo constatar que los estudiantes habían desarrollado algunos temas de gramática, también el resumen de algunas obras; esta secuencia queda interrumpida por la Evaluación Censal, entonces el profesor opta por utilizar el cuaderno de comprensión.</p> <p>Los temas que desarrolla, según el grupo focal son: sinónimos, antónimos, tildación, oraciones incompletas, etc. Además de algunos temas de gramática y de literatura.</p> <p>Entre las actividades que desarrollan, están: lectura de obras, elaboración de resúmenes, exposiciones, etc. Esta información fue corroborada con el cuaderno de los estudiantes.</p> <p>Las actividades que desarrolla el maestro deben ser interrumpidas por el desarrollo de actividades y temas para garantizar un buen resultado en la evaluación censal.</p> <p>Los temas desarrollados en el inicio de año, ni los temas desarrollados poco antes de la evaluación censal fomentan la capacidad de crear de maestros y</p>	<p>El desarrollo de contenidos curriculares ha sido modificado por la implementación de la ECE. En el cuaderno se pudo constatar que los estudiantes habían desarrollado solo tres temas poco relacionados con la Evaluación Censal, estos fueron: tildación, la comunicación y composición literaria. Entonces de forma predominante el desarrollo de temas para la Evaluación Censal se desarrolló durante todo el año.</p> <p>Esta información fue corroborada por el grupo focal, allí se mencionan los siguientes temas: sinónimos y silabeo.</p> <p>Entre las actividades que desarrollan, están: leer cuentos, salir a fuera, refrigerio, etc. El profesor muestra una falta de responsabilidad para con el cumplimiento de sus deberes. Esta información fue corroborada con el cuaderno de los estudiantes.</p> <p>El profesor ha decidido desarrollar los temas como elaboración de resumen y tipología textual, para ello les hace copiar en el cuaderno algunas partes del texto y también preguntas que luego responden. Todo esto con la finalidad de entrenarlos para el mencionado examen.</p>	<p>El desarrollo de contenidos curriculares ha sido modificado por la implementación de la ECE. En el cuaderno se pudo constatar que los estudiantes habían desarrollado solo algunos contenidos del área, tales como: tildación, géneros literarios, la comunicación y el radiodrama. Entonces de forma predominante el desarrollo de temas para la Evaluación Censal se desarrolló durante todo el año.</p> <p>Esta información fue corroborada por el grupo focal, allí se mencionan los siguientes temas: radio drama, tipos de texto, cómo hacer teatro, subrayado, tildación, comics.</p> <p>Entre las actividades que desarrollan, están: leer cuentos, exponer, exámenes, entregar trabajos de obras etc. Esta información fue corroborada con el cuaderno de los estudiantes.</p> <p>La profesora ha decidido desarrollar los temas como la inferencia, elaboración de resumen y tipología textual, para ello presenta esquemas que los estudiantes copian y también refuerza con prácticas dirigidas. Todo esto con la finalidad de</p>	<p>El desarrollo de contenidos curriculares ha sido modificado por la implementación de la ECE. En el cuaderno se pudo constatar una desorganización en cuanto al desarrollo de los temas y una falta de secuencia. En general no hay un desarrollo de contenidos temáticos del área y tampoco de temas relacionados con la Evaluación censal. Los temas presentes en el cuaderno son: la comunicación, la lengua, el habla, el sumillado, el subrayado, el texto, tipos de texto, sinónimos, uso de mayúsculas, el grupo nominal, , fichas bibliográficas y oraciones eliminadas. Estos temas solo se abordan de forma superficial. Entonces puede decirse que no hay un sentido de responsabilidad frente a la práctica pedagógica.</p> <p>Esta información fue corroborada por el grupo focal, allí se mencionan los siguientes temas: comunicación, el diálogo, fichas biográficas, sinónimos, programa radial.</p>	<p>Los temas seleccionados por los maestros están en relación a la educación bancaria y están distantes de una educación liberadora y problematizadora. Mediante este tipo de educación, el estudiante no podrá descubrir la confrontación que existe entre el hombre y el mundo de forma objetiva.</p> <p>La Evaluaciones Censales han modificado las prácticas de los docentes. Estas modificaciones se han dado sobre todo en las sesiones de comprensión y en las distintas actividades de lectura. Por otro lado se acrecentaron los prejuicios de los maestros en relación a la capacidad de los estudiantes, pues este solo se limita a si puede o no responder preguntas de tipo censal. También la implementación de estas pruebas ha automatizado la práctica de los docentes, ellos basan la secuencia de una sesión a un material de lectura, es decir no sucede que primero definen lo que desean lograr y luego seleccionan en material propuesto, lo que ocurre es que ya está el material dispuesto y ellos desarrollan de acuerdo a ese material.</p> <p>También se ha observado una presión en el docente por estas evaluaciones, esto se evidencia en las recomendaciones reiterativas sobre lo que deben hacer el día de la evaluación censal; también los ha llevado a mentir y a querer hacer</p>

<p>estudiantes, tampoco posibilitan la capacidad para reflexionar sobre las contradicciones de los conflictos sociales. En consecuencia, este tipo de educación no desarrolla la conciencia y más bien es inhibidora, por lo que se denomina bancaria.</p> <p>En consecuencia el desarrollo de lecturas del módulo de comprensión no hace más que agravar la situación de la baja calidad de nuestra educación.</p>	<p>De este modo se puede concluir que el profesor no fomenta la capacidad de crear, tampoco posibilitan la capacidad para reflexionar sobre las contradicciones de los conflictos sociales. En consecuencia, este tipo de educación no desarrolla la conciencia y más bien es inhibidora, por lo que se denomina bancaria.</p> <p>En consecuencia el desarrollo de lecturas del módulo de comprensión no hace más que agravar la situación de la baja calidad de nuestra educación.</p>	<p>entrenarlos para el mencionado examen.</p> <p>De este modo se puede concluir que la profesora no fomenta la capacidad de crear, tampoco posibilitan la capacidad para reflexionar sobre las contradicciones de los conflictos sociales. En consecuencia, este tipo de educación no desarrolla la conciencia y más bien es inhibidora, por lo que se denomina bancaria.</p> <p>En consecuencia el desarrollo de lecturas del módulo de comprensión no hace más que agravar la situación de la baja calidad de nuestra educación.</p>	<p>Entre las actividades que desarrollan, están: práctica, desarrollo del cuaderno de comprensión y exámenes.</p> <p>La profesora ha desarrollado ciertos temas como tipología textual con la finalidad de entrenarlos para el mencionado examen.</p> <p>De este modo se puede concluir que la profesora no fomenta la capacidad de crear, tampoco posibilitan la capacidad para reflexionar sobre las contradicciones de los conflictos sociales. En consecuencia, este tipo de educación no desarrolla la conciencia y más bien es inhibidora, por lo que se denomina bancaria.</p> <p>En consecuencia el desarrollo de lecturas del módulo de comprensión no hace más que agravar la situación de la baja calidad de nuestra educación.</p>	<p>actuar de forma deshonesto. Entonces hay una comprensión de los maestros sobre lo infructuoso que son estas evaluaciones, pero no se animan a plantear otras estrategias de enseñar lectura que realmente les ayuden a los estudiantes a superar sus problemas en lectura.</p> <p>Por ese motivo la práctica pedagógica tiende a ser acientífica. Esto se revela en la falta de organización racional del medio, la práctica del docente perdido creatividad ante la negación de la realidad multilingüe y multiétnica de los estudiantes.</p>
---	---	--	--	---

CATEGORÍA 3: PROCESOS DIDÁCTICOS

PROFESOR E	PROFESOR D	PROFESORA AYB	PROFESORA C	CONCLUSIÓN
<p>Cuando selecciona los temas lo hace en función a lo que él viene enseñando año tras año; no toma como referente a lasociolingüística para contextualizar los aprendizajes de los estudiantes. Tiene la intensión de que el estudiante lea, selecciona varios textos para ello; pero las actividades que propone no corresponden con la lectura del mundo, no son para que los estudiantes desarrollen su capacidad interpretativa, siendo así la lectura es una actividad puramente mecánica.</p> <p>Cuando describe lo que desarrolla en una clase de lectura se refiere solo a lo que hace cuando utiliza el cuaderno de comprensión, pero no así sobre las otras actividades, las mismas que consisten en leer y resumir. Contrariamente a ello, los estudiantes recuerdan mucho más las otras actividades que las actividades en las que se trabaja el cuaderno de comprensión, aquí lo recurrente son las recomendaciones y los consejos que reciben del profesor. Los estudiantes quechuhablantes no mencionan detalles de la secuencia didáctica.</p>	<p>Cuando selecciona los temas lo hace en función a la prueba de evaluación censal; no toma como referente a la sociolingüística para contextualizar los aprendizajes de los estudiantes. Tiene la intensión de que el estudiante responda adecuadamente las preguntas por ello desarrolla temas como recursos textuales, sinónimos contextuales, etc.; pero las actividades que propone no son para que los estudiantes realicen una lectura del mundo ni desarrollen su capacidad interpretativa, siendo así la lectura es una actividad puramente mecánica. Cuando describe lo que desarrolla en una clase de lectura se refiere solo a lo que hace cuando utiliza el cuaderno de comprensión y las estrategias que pueden ayudarle al estudiante a contestar correctamente las preguntas. Su práctica pedagógica está marcada por las capacitaciones recibidas de parte del Ministerio.</p> <p>No hay un conocimiento del entorno de los estudiantes, cuando menciona sobre el desarrollo de habilidades cognitivas que él mismo no posee.</p>	<p>Cuando selecciona los temas lo hace en función a la prueba de evaluación censal; no toma como referente a la sociolingüística para contextualizar los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>La maestra solicita constantemente que los estudiantes piensen más allá del texto, en el fondo eso significa que reproduzcan la opinión del autor del texto.</p> <p>Por otro lado, no valora la opinión de estudiantes quechuhablantes ni de castellanohablantes. Entonces existe una práctica homogeneizante con efectos discriminatorios para los estudiantes quechuhablantes.</p> <p>No hay un conocimiento del entorno de los estudiantes, cuando dicta conceptos o propone ejemplos, estos están descontextualizados; el referente es el niño de ciudad, los materiales de lectura refuerzan ese referente.</p> <p>Cuando describe lo que desarrolla en una clase de lectura se refiere solo a lo que hace cuando utiliza el cuaderno de comprensión y las estrategias que pueden ayudarle al estudiante a contestar correctamente las preguntas. Su práctica pedagógica está marcada</p>	<p>Cuando selecciona los temas lo hace en función a la prueba de evaluación censal; no toma como referente a la sociolingüística para contextualizar los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>No le preocupan los aprendizajes de los estudiantes, por ello tiende a desorganizarse y a abordar los temas sin ninguna profundización. Entre los temas que ha desarrollado tenemos: tipos de texto, sinónimos, fichas bibliográficas, etc.; pero las actividades que propone no son para que los estudiantes desarrollen su capacidad interpretativa, siendo así la lectura es una actividad puramente mecánica. Cuando describe lo que desarrolla en una clase de lectura se refiere solo a lo que hace cuando utiliza el cuaderno de comprensión y las estrategias que pueden ayudarle al estudiante a contestar correctamente las preguntas. Su práctica pedagógica está marcada por las capacitaciones recibidas de parte del Ministerio.</p> <p>Sin embargo, los estudiantes más hacen mención a las actividades desarrolladas en otras clases que no tienen que ver con el cuaderno de comprensión.</p>	<p>La secuencia didáctica que emplean los maestros en las clases de lectura están claramente influenciadas por la propuesta del Ministerio de Educación. No se toma como referencia a la sociolingüística para contextualizar los aprendizajes. Las actividades de lectura son meramente mecánicas muy alejadas de la interpretación. Para poder generar la interpretación en los estudiantes es necesario aproximarse al entorno de los estudiantes. Los maestros del lugar a pesar de pertenecer a ese entorno, la niegan; pues no la incluyen ni las toman como referente. Los maestros que no son del lugar tienen un conocimiento muy superficial de esa realidad y tampoco la incluyen ni lo toman como referente.</p> <p>Los procesos didácticos empleados son propios de la lectura interactiva, éstos son enseñados para que los estudiantes respondan las preguntas con el sentido exacto de las palabras que manejan los autores; el material de lectura es muy condicionante.</p> <p>El material de lectura no ayuda a solucionar los problemas de alfabetización incompleta ni son</p>

<p>Las actividades de lectura no están estructuradas; simplemente desarrolla actividades por intuición y sin leer los textos, solo repite lecturas pasadas de cuando enseñaba en un colegio parroquial particular. No hay una renovación de la práctica pedagógica.</p> <p>No hay un conocimiento del entorno de los estudiantes, cuando dicta conceptos o propone ejemplos, estos están descontextualizados; el referente es el niño de ciudad, los materiales de lectura refuerzan ese referente. Cuando emplea el material de lectura las actividades se tornan muy mecánicas; cuando se centra en la lectura respetando los signos de puntuación, lo hace porque desea que el estudiante lea como un niño de ciudad, no para que encuentre el goce por la lectura a través de la entonación y se adentre también al significado de lo leído.</p> <p>Cuando el estudiante se equivoca (porque repite en sus respuestas lo que dice literalmente en el texto) refuerza el error, el maestro valora que la opinión del estudiante sea tal y como dice el texto.</p> <p>El maestro permite que los estudiantes castellanohablantes sean los que dirijan las actividades, reforzando de esta manera la discriminación entre</p>	<p>El referente es el niño de ciudad, el único material de lectura que emplea es el cuaderno de comprensión; en una entrevista mencionó que las dificultades en la lectura se deben al bilingüismo. Las actividades de lectura son muy mecánicas; cuando se centra en la lectura oral, lo hace porque desea que el estudiante lea como un niño de ciudad, no para que encuentre el goce por la lectura a través de la entonación y se adentre también al significado de lo leído.</p> <p>Cuando el estudiante se equivoca (porque repite en sus respuestas lo que dice literalmente en el texto) refuerza el error, el maestro valora que la opinión del estudiante sea tal y como dice el texto. No fomenta la participación de todo el grupo, no hace retroalimentación reflexiva.</p> <p>Los estudiantes al escribir y leer evidencian muchas deficiencias, éstas se manifiestan en la decodificación y en la comprensión. En el profesor la mayor deficiencia se manifiesta en la comprensión.</p>	<p>por las capacitaciones recibidas de parte del Ministerio. Menciona que los estudiantes tienen dificultades para analizar textos complejos y en aplicar algunas técnicas de lectura. En las sesiones de lectura se invisibiliza las dificultades que tienen los estudiantes en la comprensión y se deja de lado a los estudiantes quechuahablantes que tienen dificultades para decodificar.</p> <p>Cuando el estudiante se equivoca (porque repite en sus respuestas lo que dice literalmente en el texto) refuerza el error, el maestro valora que la opinión del estudiante sea tal y como dice el texto. No fomenta la participación de todo el grupo, no hace retroalimentación reflexiva.</p> <p>La profesora muestra deficiencias en la comprensión de textos.</p>	<p>Se ciñe al esquema de sesión propuesto por el Ministerio, no hay una planificación de actividades en función de las necesidades de los estudiantes, a pesar que la maestra forma parte de esa comunidad.</p> <p>Menciona que la mayor dificultad que presentan los estudiantes es el poco interés por los aprendizajes y esto la profesora lo atribuye a los familiares y a la comunidad: <i>Los jóvenes no vuelven con proyectos. También se les ha hecho llamar a sus padres, pero no hay mucho cambio.</i></p> <p>Cuando el estudiante se equivoca (porque repite en sus respuestas lo que dice literalmente en el texto) refuerza el error, el maestro valora que la opinión del estudiante sea tal y como dice el texto. No fomenta la participación de todo el grupo, no hace retroalimentación reflexiva.</p> <p>La profesora muestra deficiencias en la comprensión de textos.</p>	<p>los adecuados para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes; éstos no posibilitan la problematización, no hay un acto cognoscente que de paso a la creación.</p> <p>Los estudiantes ingresaron al segundo año con serios problemas de decodificación y comprensión, finalizan el año sin haber superado esas deficiencias en el aprendizaje.</p>
--	--	---	---	--

<p>compañeros y él también refuerza su discriminación. Los estudiantes al escribir y leer evidencian muchas deficiencias, éstas se manifiestan en la decodificación y en la comprensión. En el profesor la mayor deficiencia se manifiesta en la comprensión.</p>				
---	--	--	--	--

CATEGORÍA 4: ÉTICA SOCIAL DEL PROFESOR

PROFESOR E	PROFESOR D	PROFESORA AYB	PROFESORA C	CONCLUSIÓN
<p>El maestro no aplica el conocimiento pedagógico para abordar las preguntas de comprensión de lectura propuestas en el cuaderno de comprensión, lo que hace es continuar con la secuencia del libro. Cuando no encuentra los mecanismos para el desarrollo de la comprensión tiende a facilitar las respuestas. Su práctica docente está alienada, esto se manifiesta principalmente cuando emplea el material de lectura sin ningún análisis. Su atención se centra en los estudiantes que tienen como lengua materna el castellano, ellos son los que más participan en clases, en detrimento de los estudiantes que tienen como lengua materna al quechua. El material de lectura entregado por el Ministerio de Educación es descontextualizado, el profesor no lee el texto y va definiendo con los estudiantes las respuestas de las preguntas. El maestro no reconoce el contenido explícito alienante ni el contenido subliminal alienante en los textos y por ello refuerza la fijación de este mensaje. Los estudiantes tienen dificultades para leer, sobre todo los estudiantes que tienen como lengua materna el quechua, entonces en el segundo año se da una segunda alfabetización, esto coincide con la etapa en la que el adolescente desarrolla su pensamiento</p>	<p>El maestro evidencia serias dificultades para enseñar, según lo que refieren los estudiantes solo pide que lean y luego recepciona las preguntas y respuestas propuestas en el texto. Su práctica docente está alienada, esto se manifiesta principalmente cuando emplea el material de lectura sin ningún cuestionamiento del contenido ni de la ideología. Uno de los textos valoraba los sueldos y el alto índice de empleabilidad de egresados de universidades públicas y privadas, lo cual está distante de la realidad, sin embargo frente a ello solo desarrolla actividades mecánicas; culpa de las dificultades de los estudiantes por aprender a la lengua que hablan ellos, resulta importante conocer que el maestro es del lugar y con lengua materna quechua. Su atención se centra en los estudiantes que tienen como lengua materna el castellano, ellos son los que más participan en clases, en detrimento de los estudiantes que tienen como lengua materna al quechua. Los estudiantes tienen dificultades para leer, sobre todo los estudiantes que tienen como lengua materna el quechua, en esta segunda alfabetización refuerza los</p>	<p>La maestra parametra su accionar pedagógico a un material de lectura. Su secuencia es algo ordenada, pero no deja de ser mecánica por ello. Por la edad y el desarrollo del pensamiento crítico los estudiantes manifiestan con libertad sus opiniones, éstas están relacionadas con la realidad; el material de lectura lejos de promover el denominado pensamiento crítico, lo limita. La maestra al ceñirse a ello está mostrando su alienación y la falta de autoformación profesional. Atribuye las dificultades en comprensión de lectura de los estudiantes a que ellos no han entendido la importancia de la lectura y tampoco lo han hecho sus padres. Su atención se centra en los estudiantes que tienen como lengua materna el castellano, ellos son los que más participan en clases, en detrimento de los estudiantes que tienen</p>	<p>La maestra evidencia serias dificultades para enseñar, según lo que refieren los estudiantes les ha mencionado que la lectura les dará un mejor vocabulario, también refieren que la profesora tiende a desorganizarse mucho; esa desorganización se debe a la poca planificación de la clase y a que la maestra se ciña a las sesiones propuestas por el ministerio; pero aun cuando sigue las actividades propuestas no lo plantea en el orden establecido. Su práctica docente está alienada, posee muchos prejuicios en relación a los estudiantes de su comunidad, no hay un reconocimiento de las dificultades de su práctica. La maestra es del lugar y tiene como lengua materna al quechua, sin embargo su atención se centra en los estudiantes que tienen como lengua materna el castellano, ellos son los que más participan en clases, en detrimento de los estudiantes que tienen como lengua materna al quechua. Los estudiantes tienen dificultades para leer, sobre todo los estudiantes que tienen como lengua materna el quechua, en esta segunda alfabetización refuerza</p>	<p>Los maestros no logran explicarse científicamente los problemas filosóficos educativos. Una condición básica para dirigir las sesiones de lectura es leer; pero el maestro no lee o lee muy poco. Por eso cuando se tocan temas importantes como: la situación laboral de los jóvenes profesionales, la reconciliación luego de la época de violencia en los años 80, la incursión de las asociaciones público privadas, la creciente delincuencia en el Perú, la valoración de nuestra cultura, la alimentación, entre otros; no se hace un análisis minucioso ni se relaciona ese contexto con el entorno de los estudiantes de modo que se provoque la interpretación. Cuando el estudiante, por su propia naturaleza, decide cuestionar; los maestros no se lo permiten y le piden que se limite a responder en función a las preguntas del texto; entonces hay una camisa de fuerza frente a la interpretación. La actitud del maestro frente al estudiante quechuhablante es discriminatoria, pues es el que menos participa, e al que menos monitorea, no dirige un grupo de trabajo, es el menos oportunidad tiene de leer en el aula, es al que</p>

<p>crítico, entonces el estudiante refuerza su aprendizaje por la lectura con un material alienante y un maestro que refuerza esa alienación.</p> <p>El maestro asume que conoce lo necesario para poder dictar sus clases, por ello considera que ya no es necesario seguir investigando; sin embargo cuestiona enormemente cuando el estudiante no conoce lo que debe aprender. El docente no comprende las deficiencias de la formación inicial y primaria del estudiante, asume que debe conocer lo básico y a partir de ello genera los aprendizajes, sin embargo al no conectar el contexto con el aprendizaje y éstos a su vez con la transformación se continúa manteniendo la baja calidad educativa.</p> <p>Los estudiantes valoran su puntualidad y los consejos que les brinda en relación a sus estudios y superación.</p>	<p>contenidos alienantes del texto. El maestro no reconoce sus deficiencias frente a la lectura, él mismo no lee y ocupa su tiempo libre en un negocio al que le dedica tiempo todas las tardes. Recibió la capacitación del Ministerio en temas de comprensión lectora y esto definió su práctica pedagógica.</p> <p>El maestro asume que conoce lo necesario para poder dictar sus clases, por ello considera que ya no es necesario seguir investigando; sin embargo cuestiona enormemente cuando el estudiante no conoce lo que debe aprender.</p> <p>Los estudiantes valoran su puntualidad y los consejos que les brinda en relación a sus estudios y superación.</p>	<p>como lengua materna al quechua.</p> <p>Los estudiantes tienen dificultades para leer, sobre todo los estudiantes que tienen como lengua materna el quechua, en esta segunda alfabetización refuerza los contenidos alienantes del texto. La maestra no reconoce sus deficiencias frente a la lectura, no ha consolidado un hábito de lectura, pero sí demuestra laboriosidad y responsabilidad en su trabajo. Recibió la capacitación del Ministerio en temas de comprensión lectora y esto definió su práctica pedagógica.</p> <p>La maestra asume que conoce lo necesario para poder dictar sus clases, por ello considera que ya no es necesario seguir investigando; sin embargo cuestiona enormemente cuando el estudiante no conoce lo que debe aprender.</p> <p>Los estudiantes aprecian que se preocupe porque aprendan.</p>	<p>los contenidos alienantes del texto. La maestra no reconoce sus deficiencias frente a la lectura, él mismo no lee y ocupa.</p> <p>La maestra asume que conoce lo necesario para poder dictar sus clases, por ello considera que ya no es necesario seguir investigando; sin embargo cuestiona enormemente cuando el estudiante no conoce lo que debe aprender.</p>	<p>menos se corrige. Esta actitud es mucho más notoria en maestros que son del lugar y que tienen también como lengua materna el quechua.</p> <p>Tanto maestros como estudiantes han padecido la alienación que desde el sistema educativo se les ha infundido desde la formación escolar y universitaria.</p>
---	---	---	---	--

**UNSCH**ESCUELA DE
POSGRADO**CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD 060-2023-UNSCH-EPG/EGAP**

El que suscribe; responsable verificador de originalidad de trabajo de tesis de Posgrado en segunda instancia para la **Escuela de Posgrado - UNSCH**; en cumplimiento a la Resolución Directoral N° 198-2021-UNSCH-EPG/D, Reglamento de Originalidad de trabajos de Investigación de la UNSCH, otorga lo siguiente:

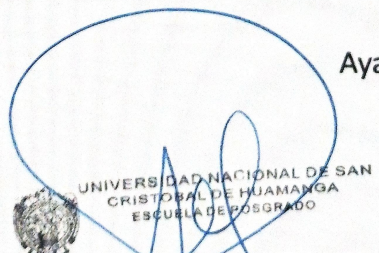
CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

AUTOR:	Mtra. MARISOL PALOMINO PALOMINO
DOCTORADO:	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
TÍTULO DE TESIS:	ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES BILINGÜES QUECHUAS DE SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA DE LA IE MOROCHUCOS, PAMPA CANGALLO - 2019
EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD:	12% de similitud
N° DE TRABAJO:	2027149899
FECHA:	02-mar.-2023

Por tanto, según los artículos 12, 13 y 17 del Reglamento de Originalidad de Trabajos de Investigación, es procedente otorgar la constancia de originalidad con depósito.

Se expide la presente constancia, a solicitud del interesado para los fines que crea conveniente.

Ayacucho, 02 de marzo del 2023.


UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO
Ing. Edith Geovana Asto Peña
Responsable Área Académica

ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN
ESTUDIANTES BILINGÜES
QUECHUAS DE SEGUNDO AÑO
DE SECUNDARIA DE LA IE
MOROCHUCOS, PAMPA
CANGALLO - 2019

por Marisol Palomino Palomino

Fecha de entrega: 02-mar-2023 12:27p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2027149899

Nombre del archivo: TESIS_PALOMINO_020323.docx (1.86M)

Total de palabras: 56125

Total de caracteres: 305778

ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES BILINGÜES QUECHUAS DE SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA DE LA IE MOROCHUCOS, PAMPA CANGALLO - 2019

INFORME DE ORIGINALIDAD

12%

INDICE DE SIMILITUD

12%

FUENTES DE INTERNET

1%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	6%
2	pt.scribd.com Fuente de Internet	1%
3	www.scribd.com Fuente de Internet	1%
4	dokumen.pub Fuente de Internet	1%
5	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1%
6	idoc.pub Fuente de Internet	<1%
7	ugel01agp.files.wordpress.com Fuente de Internet	<1%
8	edoc.pub Fuente de Internet	<1%

9	fliphtml5.com Fuente de Internet	<1 %
10	bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co Fuente de Internet	<1 %
11	es.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
12	repositorio.uns.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
13	extwprlegs1.fao.org Fuente de Internet	<1 %
14	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	repositorio.umch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	baixardoc.com Fuente de Internet	<1 %
17	www.oei.es Fuente de Internet	<1 %
18	fordifp.net Fuente de Internet	<1 %
19	moam.info Fuente de Internet	<1 %
20	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

21	Submitted to Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas Trabajo del estudiante	<1 %
22	docplayer.es Fuente de Internet	<1 %
23	accionyeducacion.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
24	repositorio.uncp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
25	noefrias.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
26	Submitted to Universidad de Valladolid Trabajo del estudiante	<1 %
27	de.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
28	nanopdf.com Fuente de Internet	<1 %
29	pubhtml5.com Fuente de Internet	<1 %
30	repository.upb.edu.co Fuente de Internet	<1 %



**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR
AL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR (A) EN EDUCACION
RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 00137-2023-UNSCH-EPG/D**

Siendo las 8:00 a.m. del 22 de Febrero de 2023 se reunieron en el auditorium de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, el Jurado Examinador y Calificador de tesis, presidido por el **Dr. Oscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ** director (e) de la Escuela de Posgrado, el director **Dr. Rolando Alfredo QUISPE MORALES** director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, e integrado por los siguientes miembros: **Dr. Víctor Raúl TUMBALOBOS HUAMANÍ** y a la **Dra. María FLORES GUTÉRREZ**; para la sustentación oral y pública de la tesis titulada: **ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES BILINGUES QUECHUAS DE SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA DE LA IE MOROCHUCOS, PAMPA CANGALLO-2019**. En la Ciudad de Ayacucho del 2023 presentado por la **Bach. Marisol PALOMINO PALOMINO**, Teniendo como asesor al **Dr. Ranulfo CAVERO CARRASCO**.

Acto seguido se procedió a la exposición de la tesis, con el fin de optar al Grado Académico de **Doctor (A) en Educación**.

Formuladas las preguntas, éstas fueron absueltas por el graduando.

A continuación el Jurado Examinador y Calificador de tesis procedió a la votación, la que dio resultado el siguiente calificativo: 16 - (DIECISEIS)

CALIFICACION (*)

Aprobado por unanimidad	X
Aprobado por Mayoría	—
Desaprobada por Unanimidad	—
Desaprobada por mayoría	—

(*) Marcar con aspa

Luego, el presidente del Jurado recomienda que la que la Escuela de Posgrado proponga que se le otorgue a la **Bach. Marisol PALOMINO PALOMINO**, el Grado Académico de **DOCTOR (A) EN EDUCACION**.

Siendo las... 10:15 hrs. Se levanta la sesión.

Se extiende el acta en la ciudad de Ayacucho, a las... 10:15 hrs. Del 22 de febrero 2023.

.....
Dr. Oscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ
Director (e) de la Escuela de Posgrado

.....
Dr. Rolando Alfredo QUISPE MORALES
Director de la Unidad de Posgrado – FCE

.....
Dr. Víctor Raúl TUMBALOBOS HUAMANÍ
Miembro

.....
Dra. María FLORES GUTÉRREZ
Miembro

.....
Dr. Marco Rolando ARONES JARA
Secretario Docente

Observaciones:

.....

.....