

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGOGICO Y DE INVESTIGACION EN
EDUCACION SUPERIOR - CEPIES



PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZANDO
TEXTOS EN AYMARA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
LECTURA CRÍTICA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Tesis de Maestría para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior
Mención: Elaboración y evaluación de proyectos educativos

MAESTRANTE: Lic. HERIBERTO QUELCA HUANCA

TUTOR: Mg. Sc. Mario Clemente Zárate Fabián

LA PAZ – BOLIVIA
2017

DEDICATORIA

A mi esposa Lidia y mi hija Wara Maydel, por ser ellas
la fuente de mi inspiración.

AGRADECIMIENTO

Un agradecimiento al Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES (UMSA).

Agradecer de corazón a mi tutor Mg. Sc. Mario Clemente Zárate Fabián por su orientación en la realización del trabajo.

También agradecer al tribunal revisor: Mg. Sc. Alfredo Ángel Quiroz Soliz y Mg. Sc. Ninoska Tórrez Paiva por las orientaciones en la realización del trabajo.

INDICE

Pag.

CAPÍTULO I

1.1. Introducción	1
1.2. Problema y objetivos de la investigación	3
1.2.1. Antecedentes	3
1.2.2. Planteamiento del problema	5
1.3. Objetivos	7
1.3.1. Objetivo general	7
1.3.2. Objetivos específicos	7
1.4. Justificación.....	8

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL

2.1. Marco referencial	12
2.1.1. Contexto de la institución	12
2.1.2. Situación actual	14
2.1.3. Visión y Misión	14
2.1.4 Constitución Política del Estado y Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez..	15
2.2. Marco conceptual	16
2.2.1. Estrategia didáctica	16
2.2.2. Proceso de la lectura	17
2.2.2. Lectura semiótica y sociocultural	19
2.2.4. El arte de la lectura minuciosa	20
2.2.5. Niveles de comprensión lectora	21

2.2.6. Ser crítico	21
2.2.7. Lectura crítica	23
2.2.7.1. Competencias del lector crítico	26
2.2.7.2. Estrategias de lectura crítica	27
2.2.7.3. Distinciones entre estrategias y actividades significativas.....	27
2.2.7.4. Inferencia de intencionalidades	28
2.2.7.5. Tipos de inferencia	32
2.2.7.6. Estrategias didácticas para la comprensión crítica	33
2.2.7.7. La interpretación	36
2.2.7.8. Ideología implícita	36
2.2.7.9. Propósitos de la lectura crítica	38
2.2.7.10. Lectura crítica de la realidad.....	38
2.2.8. Pensamiento crítico	39
2.2.8.1. Didáctica del pensamiento crítico	44
2.2.8.2. Características del estudiante con pensamiento crítico	45
2.2.8.3. Cognitivismo	46
2.2.9. Educación superior	47
2.2.10. Género o tipo de textos	47
2.2.10.1. Género literario	47
2.2.10.2. Textos periodísticos informativos	48
2.2.10.3. Género argumentativo	49

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Metodología	51
3.1.1. Enfoque metodológico	52

3.1.2. Tipo de estudio	52
3.1.3. Diseño de la investigación	53
3.2. Universo o población de referencia	53
3.3. Determinación de la muestra	54
3.4. Técnicas de recolección de datos	55
3.4.1. Observación participante	55
3.4.2. Entrevista	57
3.4.3. Análisis escrito de texto	58
3.5. Instrumentos de recolección de datos	59
3.5.1. Ficha de observación	59
3.5.2. Guía de entrevista	60
3.5.3. Hoja de análisis escrito	60
3.6. Procedimiento metodológico de la investigación	62

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Desarrollo e implementación de estrategias	64
4.2. Análisis en función al primer objetivo específico	64
4.2.1. Cuento en aymara (siwsawi)	66
4.2.2. Canciones en aymara (jaylliwinaka)	71
4.2.3. Video musical en aymara (uññañña jaylliwi)	75
4.2.4. Interpretación de imágenes	79
4.3. Análisis en función al segundo objetivo específico	80
4.3.1. Prosa literaria en aymara (siqi chapar aru)	81
4.3.2. Texto informativo en aymara (yatiyawí)	85
4.3.3. Texto argumentativo (arxatasa yatiyasa qilqata)	87

4.3.4. Determinación de causas y consecuencias en los dichos (sawinaka)...	90
4.4. Reflexiones sobre la lectura crítica y pensamiento crítico	92
4.4.1. Reflexiones sobre la lectura crítica	93
4.4.2. Reflexiones sobre pensamiento crítico	95
4.5. Estrategias complementarias	97
4.5.1. Diálogo con el texto	98
4.5.2. Generación de preguntas	98
4.5.3. Elaboración de hipótesis	99
4.5.4. Sacar a luz los implícitos	100
4.5.5. Identificación del género del texto	101
4.5.6. Identificación del contexto	102
4.5.7. Mapas mentales y mapas conceptuales	103
4.5.8. Conversión del texto en gráficos	104

CAPÍTULO V

PROPUESTA METODOLÓGICA

I. Propuesta metodológica basado en el modelo de formación por competencias	105
II. Diagnóstico de la situación actual del estudiante en el proceso de Aprendizaje	106
III. Perfil del futuro egresado de la carrera para la docencia	106
IV. Descripción de la propuesta.....	107
V. Competencias	108
VI. Justificación	119
VII. Desarrollo de la propuesta de estrategias didácticas	110
VII. Estrategias didácticas para la lectura crítica	111

Estrategia 1: Leyendo el cuento en aymara	111
Estrategia 2: Cantando la canción en aymara	113
Estrategia 3: Observando el video en aymara	114
Estrategia 4: Interpretando imágenes	115
IX. Estrategias didácticas para el pensamiento crítico	117
Estrategia 5: Analizando texto de prosa literaria en aymara	117
Estrategia 6: Interpretando texto informativo en aymara	118
Estrategia 7: Analizando texto argumentativo en aymara	119
Estrategia 8: Interpretando dichos en aymara	120
X. El trabajo individual y en equipos	121
XI. El docente como facilitador	122
XII. El rol del estudiante	122
XIII. Descripción de sesiones	123
XIV. Evaluación de las competencias	123
XV. Resultados obtenidos y esperados	123

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones	124
6.2. Recomendaciones	127
BIBLIOGRAFÍA	129

ANEXOS

INDICE DE CUADROS

Cuadro No. 1	70
Cuadro No. 2	74
Cuadro No. 3	78
Cuadro No. 4	91
Cuadro No. 5	111
Cuadro No. 6	112
Cuadro No. 7	113
Cuadro No. 8	115
Cuadro No. 9	116
Cuadro No. 10	117
Cuadro No. 11	118
Cuadro No. 12	119
Cuadro No. 13	120
Cuadro No. 14	121

ABREVIATURAS

E-8. = Estudiante 8

E-23. = Estudiante 23

E-37. = Estudiante 37

E-5 = Estudiante 5

E-31. = Estudiante 31

E-48. = Estudiante 48

E-6. = Estudiante 6

E-14. = Estudiante 14

E-33. = Estudiante 33

E-2. = Estudiante 2

E-9. = Estudiante 9

E-39. = Estudiante 39

E-3. = Estudiante 3

E-40. = Estudiante 40

E-50. = Estudiante 50

E-13. = Estudiante 13

E-28. = Estudiante 28

E-49. = Estudiante 49

E-29. = Estudiante 29

E-34. = Estudiante 34

E-52. = Estudiante 52

Eq-5. = Equipo 5

Eq-8. = Equipo 8

Eq-21. = Equipo 21

Eq-9. = Equipo 9

Eq-15. = Equipo 15

Eq-18. = Equipo 18

Eq.2. = Equipo 2

Eq.13. = Equipo 13

Eq.20. = Equipo 20

Eq-7. = Estudiante 7

Eq-14. = Equipo 14

Eq-17. = Estudiante 17

Eq-4. = Estudiante 4

Eq-11. = Estudiante 11

Eq-24. = Estudiante 24

Eq-3. = Equipo 3

Eq-16. = Equipo 16

Eq-22. = Equipo 22

RESUMEN

El presente trabajo de investigación es un estudio acerca de la implementación de estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura crítica y pensamiento crítico a partir de la concreción del proceso didáctico en las sesiones de clase con estudiantes del primer año de formación de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto. La investigación se desarrolla para fortalecer la lectura crítica y el pensamiento crítico a través de la lectura y el análisis de textos en aymara, respondiendo a una necesidad de los y las estudiantes, que les permita desempeñarse de manera eficiente en la vida. En este trabajo investigativo sobresale la generación de la experiencia desde el aula donde prima la investigación cualitativa que posibilitó hallar nuevos conocimientos desde la recreación de metodologías que genere experiencias auspiciosas que apoyen el proceso formativo de los estudiantes.

Los estudiantes fortalecen las capacidades de lectura crítica con la lectura de cuentos, canciones en aymara, la observación de videos en aymara e imágenes. Asimismo, el pensamiento crítico se ha fortalecido con la lectura de tipos de texto como la prosa literaria en aymara, textos informativos y argumentativos en aymara. Las capacidades mencionadas se trabajaron con el planteamiento de preguntas que permitan la elaboración de respuestas sin repetir la información existente en el texto de lectura.

Las estrategias didácticas desarrolladas posibilitaron el mejoramiento de la lectura crítica y el pensamiento crítico en los y las estudiantes, puesto que ellos generaron respuestas interesantes en el análisis de los textos de lectura. La inserción de la lectura de textos en aymara dinamizó las sesiones de clases, las mismas que fueron desarrolladas a partir de las actividades planificadas.

PALABRAS CLAVES: Lectura crítica, pensamiento crítica, estrategias didácticas y textos en aymara.

ABSTRACT

The present research work is a study on the implementation of instructional strategies for the strengthening of the critical reading and critical thinking from the realization of the educational process in the classroom sessions with students in their first year of training at the School of Teacher Training, technological and humanistic . The research is carried out to strengthen the critical reading and critical thinking through reading and analysis of texts in aymara, responding to a need of the students, to enable them to perform efficiently in life. In this investigative work stands out the generation of the experience from the classroom where the qualitative research which made it possible to find new knowledge from the recreation of auspicious methodologies that generate experiences that support the learning process of the students.

Students strengthen the capabilities of critical reading with the reading of stories, songs in aymara, the observation of videos in the aymara language and images. In addition, critical thinking has been strengthened with the reading of text types, such as the literary prose in aymara, informational texts and argumentative in aymara. The listed capacity is worked with the approach of questions that allow the development of answers without repeating the existing information in the reading text.

The didactic strategies developed enabled the improvement of the critical reading and critical thinking in the students, as they generated interesting responses in the analysis of the reading texts. The insertion of the reading of texts in aymara stimulated the class sessions, which were developed on the basis of the planned activities.

Keywords: critical reading, critical thinking, teaching strategies and texts in aymara.

CAPÍTULO I

1.1. Introducción

En el ámbito del proceso formativo es imprescindible la formación de habilidades y capacidades para el desempeño eficiente en el área profesional. Es así que en la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto se advierte la necesidad de trabajar a través de estrategias didácticas para el fortalecimiento de las habilidades de lectura crítica y el pensamiento crítico en los estudiantes; puesto que, este aspecto es un medio y una vía fundamental para la formación de recursos humanos calificados en los tiempos actuales. Entonces, si bien se está realizando el proceso formativo de los estudiantes; sin embargo esto requiere respuestas y alternativas de solución en la institución formadora de maestros de educación primaria y secundaria. Esta institución académica está en la obligación de generar estrategias en el ámbito pedagógico para desarrollar habilidades y capacidades que necesita la población estudiantil.

Por lo tanto, el propósito central de la investigación es la implementación de estrategias didácticas para el mejoramiento de la lectura crítica y el pensamiento crítico en base, fundamentalmente, a la lectura de textos escritos en aymara.

El presente trabajo de investigación se ha concretado en la experiencia de aula a partir del desarrollo de las sesiones de clase. Los datos y elementos de análisis se obtuvieron de la implementación de la propuesta pedagógica.

También, desde la investigación realizada, se advierte que en los distintos niveles de educación sobre todo en la educación superior, los estudiantes requieren el uso y manejo de niveles adecuados en la lectura y el pensamiento crítico. Esta necesidad de análisis, además identificando situaciones problemáticas y generando propuestas de solución; son capacidades requeridas y prioritarias para un desempeño eficiente en la vida.

Por el cual, la lectura crítica y el pensamiento crítico son capacidades que están estrechamente relacionados a partir de la valoración del texto y la generación de propuestas de solución que se concreta y se inicia en la lectura del texto; por lo tanto, el fortalecimiento de dichas habilidades ha requerido de la implementación de estrategias didácticas creativas.

De manera que, el presente trabajo de investigación sobre la implementación de estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura crítica y el pensamiento crítico está organizado en seis capítulos que a continuación detallamos cada uno de las partes.

En el capítulo primero se presenta la introducción, el planteamiento del problema donde se enfatiza en ciertos aspectos que denotan situaciones que requieren atención en el campo investigativo. También contempla los objetivos de la investigación como ser el objetivo general y los objetivos específicos. Asimismo, el capítulo incluye la justificación que refleja las razones y los motivos de la investigación.

En el capítulo segundo se hace conocer el marco teórico, las distintas concepciones teóricas de los diferentes autores que se han abocado a estudiar sobre la lectura crítica y pensamiento crítico. Además se aborda acerca de géneros o tipos de texto y estrategia didáctica.

En el capítulo tercero se allana el camino de la investigación presentando la metodología en el que definimos el tipo y el enfoque de la investigación, también mostramos las técnicas e instrumentos de investigación.

En el capítulo cuarto se detalla la experiencia sobre la lectura crítica y pensamiento crítico a partir de las estrategias didácticas describiendo el proceso didáctico que se ha desarrollado en las distintas sesiones que fueron programadas para fortalecer las capacidades de crítica y análisis.

En el capítulo quinto se presenta la propuesta de implementación de las estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura crítica y el pensamiento crítico en los estudiantes. La propuesta toma elementos como el objetivo, la justificación partiendo de una descripción y diagnóstico que permite su aplicación.

Finalmente, en el capítulo sexto se presenta las conclusiones donde mostramos los aspectos que resultaron ser los aportes del proceso investigativo acerca del tema abordado, y las recomendaciones en el que se resalta algunas sugerencias en función al trabajo realizado. Además, en el trabajo de investigación se presenta la bibliografía que ha sido utilizada y también los anexos.

1.2. Problema y objetivos de la investigación

1.2.1. Antecedentes

En el mundo actual, por la gran cantidad de información y conocimientos que se producen en las distintas disciplinas y áreas de conocimiento, se constituye en una necesidad urgente la práctica de la lectura desde una visión crítica, liberadora y propositiva. La sociedad del siglo XXI avanza a un ritmo vertiginoso en cuanto a las investigaciones científicas, tecnológicas y conocimientos científicos de los pueblos y culturas ancestrales. En cuanto a esos aspectos, nuestro país no puede quedar aislado o abstraerse, más bien debe estar a la par de los cambios que se suscitan como efecto de la globalización mundial.

En cuanto se refiere a estudios e investigaciones acerca de estrategias didácticas para favorecer la lectura crítica y el pensamiento crítico en el contexto académico local y nacional, se advierte que existen muy pocos estudios de este tipo. Sin embargo, se requiere que se realicen con frecuencia estudios sobre esta temática, porque está relacionado con el mejoramiento del proceso educativo en el país.

Es así que en el país se evidencia que existen algunos estudios aislados acerca de la lectura crítica y pensamiento crítico que permiten tomar como antecedente a estudios en el contexto actual del siglo XXI. Consideramos que estas investigaciones contribuyen enormemente al estudio acerca de la lectura de textos.

Una de las investigaciones aisladas realizadas acerca de la lectura en jóvenes bachilleres por la Universidad Católica Boliviana, se señala que el 85% de los estudiantes no entienden lo que leen (El Diario, 2014). Esto nos muestra que a los bachilleres les falta algo importante que es la comprensión lectora, si esto no se da, será imposible que se pueda llegar a una lectura crítica.

Otro estudio aislado acerca del aprendizaje significativo para promover el pensamiento crítico ha sido realizado por Silvetti (2008) en la Universidad Mayor de San Andrés, Carrera Ciencias de la Educación, donde se señala que se da un mejor aprendizaje en los estudiantes, si el docente se convierte en guía o facilitador de los aprendizajes, si demuestra dominio del tema; estos aspectos generan un relacionamiento adecuado entre docente y

estudiante, y por lo tanto en estas condiciones un mejor aprovechamiento de los conocimientos que posibilita la reflexión en los estudiantes.

Un tercer estudio, realizado por el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE) el año 2012 en la ciudad de El Alto, en 6 establecimientos educativos del distrito 2 y 3 del nivel primario, se estableció que sólo el 32% de los estudiantes realizan una lectura crítica y también el 38% realizan inferencias al leer textos. Además, el 63% de estudiantes logran leer en el nivel de lectura literal (La Prensa, 2013). Estos datos muestran que es necesario trabajar en estrategias didácticas para apoyar el desarrollo de las habilidades de lectura y pensamiento.

En tal sentido, la práctica de la lectura crítica y el pensamiento crítico está relacionada con el ámbito educativo de formación de personas sobre todo en la educación superior que contempla el pregrado y el post grado donde se realiza la lectura intensiva y extensiva. El trabajo investigativo en cuanto a su implementación tiene como contexto la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto.

Corresponde señalar que la educación en el país ha dado un cambio importante en los últimos tiempos, en el cual se implementa el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, en el que se da prioridad a una educación crítica y liberadora (Ministerio de Educación, 2017). De esta manera, el o la estudiante, en el proceso educativo actual tiene la posibilidad generar ideas asumiendo una posición crítica y constructiva.

En ese entendido, el proceso de la lectura comprensiva implica tres niveles: literal o leer las líneas, inferencial o leer entre líneas y crítica o leer detrás las líneas (Cassany, 2003). El primero que se refiere a la comprensión de las ideas vertidas por el autor del texto, el segundo tiene que ver con el proceso de deducción tomando como base las ideas que están en el texto, y el tercero se refiere a la valoración de las ideas que refleja el texto, generando un punto de vista en el lector. Por lo tanto, la lectura crítica cobra una importancia sustancial en los últimos tiempos por el juego de intereses a todo nivel que está presente en los textos ya sean de tipo literario, expositivo o argumentativo.

En esa misma línea, se entiende que la lectura crítica requiere de la complementación de otro elemento que es el pensamiento crítico, al que se considera como un pensamiento

superior por la capacidad autocrítica, de tolerancia y resolución de conflictos (Newman, 1990). En tal virtud, el elemento que los relaciona es la crítica que se refiere a la capacidad de juzgar y asumir una posición frente a los hechos, a las ideas que se generan en los distintos ámbitos.

1.2.2. Planteamiento del problema

En estos tiempos, sobretodo en el campo educativo, la lectura de textos escritos es un hecho indispensable e imperativo en los procesos formativos ya sea en los niveles de pregrado y postgrado que corresponden a la formación universitaria; y también en los niveles de educación primaria y secundaria. Puesto que la lectura proporciona información y conocimientos a los sujetos que forman parte de los cursos y carreras de formación.

En esa misma línea, también es importante la práctica del pensamiento crítico porque a diario en la vida profesional y cotidiana se presentan dificultades o problemas, los cuales exigen respuestas o propuestas de solución. Esas respuestas permiten encontrar salidas que posibilitan una mejor realización de la vida.

Frente a la situación descrita, surge la necesidad urgente de implementar estrategias didácticas que mejore la práctica de la lectura crítica y el pensamiento crítico en los estudiantes. El manejo eficiente de estas habilidades son requeridas por la permanente competitividad que se viene generando en las sociedades actuales donde prima la constante capacitación y actualización de conocimientos.

Sin embargo, lo que ocurre en la Escuela Superior de Formación de Maestros tecnológico Humanístico El Alto, se advierte y se observa que los y las estudiantes tienen dificultad de generar una lectura crítica y pensamiento crítico sobre los textos académicos que se hayan leído.

Un aspecto por el que se inicia el fortalecimiento de las habilidades mencionadas en los párrafos que anteceden, es la comprensión lectora del texto donde el estudiante debe entender a cabalidad el texto leído; sin embargo, por la observación efectuada, los estudiantes, en muchos casos llegan a una comprensión literal y algunos al nivel inferencial y crítico. Este hecho genera la repetición de conceptos o contenidos que se hayan leído en los textos. Asimismo, lo que sucede en el proceso de lectura, es la ausencia de

cuestionamientos y preguntas acerca de lo que se lee para encontrar las intenciones y propósitos del autor del texto. Por otro lado, en cuanto a la práctica del pensamiento crítico se advierte la poca reflexión crítica que posibilite generar respuestas a los problemas.

La comprensión lectora en el nivel de lectura crítica es una deficiencia que se presenta en los actores educativos del nivel de formación escolar (CEBIAE, 2012). Esta situación se hace extensiva en la educación superior. En la misma situación, el pensamiento crítico que permita generar propuestas de solución a los problemas existentes, es una práctica poco habitual y por lo tanto una dificultad a superar en los estudiantes. Son falencias que se arrastra desde los primeros años de escolaridad hasta llegar a los niveles de formación superior, que se hace extensivo al desempeño académico-laboral de las personas. El cual nos hace pensar en la búsqueda de soluciones e intervenciones educativas en el sistema educativo del país.

La solución a la situación problemática descrita en la educación y formación de los estudiantes acerca de la lectura y el pensamiento crítico es sumamente urgente en la parte de estrategias metodológicas que promuevan una mejor implementación de los procesos educativos donde se forman hombres y mujeres que enfrenten y sorteen los problemas existentes en la vida.

Por ello, surge la necesidad de recurrir a textos para trabajar la mejora de habilidades señaladas en el párrafo anterior. Entonces, consideramos que una alternativa para abordar el fortalecimiento de la lectura y el pensamiento crítico, son los textos escritos en lengua aymara. Estos textos, en algunos casos provenientes de la oralidad aymara expresan significados profundos desde la visión cultural aymara.

Las personas somos sujetos capaces de encontrar salidas a los problemas y preocupaciones; por el cual, se propuso trabajar la dificultad en la lectura crítica y el pensamiento crítico de los jóvenes estudiantes que inician su formación profesional en la Escuela Superior de Formación de maestros Tecnológico y Humanístico de El Alto. Esos aspectos mencionados son posibles de encontrar respuestas a partir del planteamiento de propuestas para la aplicación de estrategias didácticas.

En ese sentido, se requiere la intervención en los procesos formativos, mediante la implementación de estrategias didácticas que permita generar una metodología, y a partir de ello se superen las deficiencias y falencias en el campo de la lectura y pensamiento crítico en el ámbito académico. Puesto que la educación superior forma recursos humanos que en el tiempo futuro, esos sujetos formados se insertarán en el espacio laboral, específicamente en el campo del magisterio, quienes se encargarán de formar a generaciones venideras.

Por todo ello, la preocupación central y latente de la educación en los niveles de formación superior es la lectura crítica y el pensamiento crítico, porque esta forma de leer y pensar permite que las personas o individuos tengan una mejor libertad de acción y decisión en los quehaceres académicos y cotidianos de la vida.

Por los aspectos mencionados y para una mejor comprensión del objeto de estudio arribamos a las interrogantes que orientan el proceso investigativo.

- ¿De qué manera la implementación de estrategias didácticas que permita generar una propuesta en base a la lectura de textos en aymara fortalece la lectura crítica y pensamiento crítico en los estudiantes del primer año de las especialidades de Primaria y Artes Plásticas de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico de El Alto?

1.3. Objetivos

1.2.3.1. Objetivo general

- Proponer estrategias didácticas generando una propuesta de intervención en base a la lectura de textos escritos en aymara para el fortalecimiento de la lectura crítica y el pensamiento crítico en los y las estudiantes del primer año de las especialidades de Primaria y Artes Plásticas de la Escuela Superior de Formación de maestros Tecnológico y Humanístico de El Alto.

1.3.2. Objetivos específicos

- Implementar estrategias didácticas utilizando textos escritos de canciones, cuentos y videos en aymara para el fortalecimiento de la lectura crítica en los y las estudiantes.

- Implementar estrategias didácticas mediante la lectura de textos informativos, argumentativos, en prosa literaria y dichos en aymara para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los y las estudiantes.
- Generar una propuesta de estrategias didácticas de intervención para la práctica de la lectura crítica y pensamiento crítico basado en el modelo de formación por competencias para los y las estudiantes que cursan la carrera de formación docente.

1.4. Justificación

La realización del estudio acerca de la implementación de estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura crítica y el pensamiento crítico es una necesidad urgente en el ámbito educativo puesto que permite mejorar la formación del capital humano de una región o país; además posibilitan una mejor planificación en el proceso formativo de los estudiantes. Investigaciones en el campo educativo son muy necesarias y más aún en el área de lenguaje y comunicación.

Se considera que es un hecho importante la realización de estudios e implementación de experiencias didácticas sobre la lectura crítica y el pensamiento crítico generando propuestas alternativas que coadyuven a dar respuestas a los problemas educativos en las instituciones de formación superior como es el caso de los estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto (ESFMTHEA).

Por ello, se considera que es un imperativo responder a la necesidad de la formación de las habilidades de la lectura crítica y el pensamiento crítico con estrategias didácticas para que en cierta medida se pueda contribuir en el mejoramiento de esas prácticas sumamente necesarias en la formación actual.

La implementación de estrategias didácticas para desarrollar la lectura crítica y pensamiento crítico ha sido la respuesta a una necesidad urgente que los estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto sentían para una formación adecuada acorde a las nuevas exigencias del nuevo profesional en el campo del magisterio y, que además responda a las necesidades para una competencia sana en los tiempos actuales de la era del conocimiento en pleno siglo XXI. En el área de la lectura y

pensamiento era evidente el poder transitar hacia nuevas experiencias pedagógicas en la institución formadora de maestros.

Entonces, este trabajo investigativo se sustenta en poder responder a una necesidad sentida en los estudiantes como un apoyo necesario y oportuno en el proceso formativo profesional de la carrera docente. A su vez se convierte en una alternativa a la formación tradicional en el que primaba la repetición antes que la reflexión crítica que posibilita evaluar, analizar, comentar generando propuestas de solución.

Además, el contexto territorial y cultural en el que se encuentra la institución de formación superior permite visualizar acciones con los mismos elementos que forman parte de la cultura. Es por esa situación que se toma los textos en aymara para trabajar el fortalecimiento de las habilidades como la lectura y el pensamiento.

Por consiguiente, se ha optado el uso de los textos escritos en aymara para la creación y recreación de estrategias didácticas por las siguientes razones: los textos en aymara, que en algunos casos provienen de la oralidad, tienen una extensión corta y un contenido breve, por ello la comprensión suele ser rápida y fácil, y también los textos en aymara responden al contexto en el que se encuentran los estudiantes.

En ese sentido, entendemos que la estrategia didáctica se constituye en el conjunto de actividades, tareas orientadas para facilitar proceso de aprendizaje y las mismas que responden a una necesidad de aprender de los y las estudiantes. En esta situación, a quienes se les da mayor importancia son los educandos que forman parte esencial del proceso educativo.

La lectura de textos en los diferentes ámbitos educativos es una práctica importante que coadyuva a la formación de los estudiantes y está presente en todos los procesos formativos de las instituciones educativas ya sean del nivel primaria, secundaria y universitaria. A su vez la lectura es un elemento indispensable, no sólo en el proceso formativo sino en el ejercicio de una profesión académica; en suma, la lectura es una contraseña que lo hace miembro activo de una comunidad textual y le permite entrar en diálogo con la tradición académica, no con una actitud obediente y receptiva, sino en una relación creativa (Steiner, 1997). Puesto que el trabajo exige una permanente actualización de los saberes y

conocimientos concernientes al área donde se desempeña. Sin embargo, esta situación es poco cultivada en los diferentes centros de formación o instituciones educativas; donde a diario se tiene que leer textos, libros o fotocopias desde los primeros años de formación hasta el último curso superior. Por supuesto, la lectura tiene su razón de ser cuando la persona que lee comprende el texto.

Por eso es importante la generación de estrategias didácticas para mejorar la lectura crítica en los y las estudiantes; y ello de por sí tiene una gravitación trascendental en la formación de los estudiantes y también en el ejercicio profesional. Justamente este trabajo investigativo pretende conocer e interiorizarse de los aspectos concernientes de la práctica lectora de los actores educativos.

La lectura es una de las vías más poderosas para influir y lograr la verdadera liberación de una sociedad o un pueblo; sin embargo, esa lectura tiene que ser una lectura crítica que permita a la persona una interpretación y valoración verdadera del texto (Freire, 1984). Para llegar a esos niveles de lectura eficiente, precisamente, necesitamos, el uso de estrategias lectoras. Estas estrategias deben ser aplicadas e implementadas por los profesores en los centros educativos de formación inicial y superior. En ese cometido, para conocer las estrategias didácticas en el fortalecimiento de la de lectura crítica y el pensamiento crítico en los/as jóvenes estudiantes, es muy necesario para que se posibilite los cambios educativos en la formación profesional. A partir de ello, generar proyectos de intervención educativa o reeducación en el campo de la lectura crítica y pensamiento crítico.

En los tiempos actuales en que vivimos donde se genera mucha información y conocimiento que merece ser revisada y seleccionada para dar aplicabilidad en la vida misma; pero cuando no contamos con herramientas y estrategias adecuadas corremos el riesgo de no avanzar en el destino verdadero que nos corresponde. Por eso, es sumamente importante la realización de estudios en el ámbito de la educación, específicamente en el campo de la didáctica para mejorar la lectura crítica y el pensamiento crítico.

Se considera que la investigación que se realizó y se implementó, se constituya, posiblemente, en un trabajo que coadyuve en la mejora de la práctica lectora eficiente y

pensamiento reflexivo a partir de la implementación de estrategias didácticas; y más aún, esto es importante por el contexto actual de cambios de la política educativa en el país.

Otro aspecto que de por sí cobra una importancia verdadera es su vinculación directa a la educación superior, porque la investigación está dirigida hacia los/as estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto. Puesto que la Institución formadora de profesores es un espacio central y vital para formar a recursos humanos profesionales que en poco tiempo educarán a las generaciones venideras en las unidades educativas. Entonces, los resultados que se han obtenido provienen de esos sujetos que forman parte, en la actualidad, de esta institución formadora de maestros.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL

2.1. Marco referencial

2.1.1. Contexto de la institución

La Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto (ESFMTHEA) es una de las instituciones de formación superior y profesional de maestros. Esta institución superior se ubica y se identifica con la cultura aymara porque se encuentra en ese contexto cultural; además, es una de las instituciones muy bien reconocidas en la ciudad de El Alto. Actualmente, esta casa superior de estudios está enmarcada en el proceso de cambio y transformación de la educación boliviana. Y es necesario indicar que la ciudad de El Alto, en los inicios del siglo XXI ha sido el protagonista central de los cambios políticos en Bolivia.

Según el Proyecto sociocomunitario productivo (2015) de la institución formadora de maestros, la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto (ESFMTHEA) se crea con el denominativo de Instituto Normal Superior Tecnológico y Humanístico El Alto, el 6 de marzo de 2006 al amparo del Decreto Supremo N° 26625 y elevado al rango de Ley N° 3441 promulgado por el actual presidente Evo Morales Ayma en su primera gestión. Inicialmente funcionó en la unidad educativa “Christian Larsen” de Villa Ingenio, posteriormente en la Unidad Educativa Mariscal Andrés de Santa Cruz de Alpacoma, hasta llegar a la actual infraestructura ubicada en la zona Alto Chijini, del Distrito Municipal 12. El año 2010 bajo el Decreto Supremo 154 pasa a denominarse como Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto.

También, el Proyecto Sociocomunitario Productivo (2015) señala que la Escuela Superior de Formación de Maestros está localizada en la zona Alto Chijini, Av. Buenos Aires del Distrito 12 del Municipio de El Alto, ubicado en el sector Sur Oeste de la ciudad de El Alto. El Distrito Municipal No. 12 del Municipio de El Alto; limita al Norte con el Distrito N° 3, al Noroeste y Oeste con el Municipio de Laja, al Sur con el Municipio de Viacha y al Suroeste y Este con el Distrito Municipal N° 8. Tiene como referencia principal la carretera La Paz Viacha. Además de dos avenidas de importancia municipal, una avenida que recorre

casi siete distritos del municipio y la Av. Cesar Valdez que conecta el Distrito con el Aeropuerto y la Ceja de El Alto.

En cuanto a la población del Distrito 12 presenta alto índice de migrantes desde las provincias: Pacajes, Ingavi, Los Andes, Aroma, Omasuyos, Murillo y de los centros mineros de nuestro país. La migración del campo a la ciudad es una de las características de la población de la ciudad de El Alto.

La población del distrito 12 está conformada por personas que forman parte de la cultura aymara en su gran mayoría y un porcentaje menor por personas pertenecientes a la cultura quechua. Por lo tanto, las lenguas que se hablan son el aymara, el quechua y el castellano. También conviene destacar que entre las personas mayores de 40 años se practica el bilingüismo entre el aymara y el castellano, o entre el quechua y el castellano.

Entre las problemáticas que se han detectado en el entorno y contexto de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto (ESFMTHEA) a partir de un diagnóstico realizado, es el referido a servicios básicos como la falta del alcantarillado sanitario en la Institución y en la comunidad circundante, se observa la falta del servicio del transporte público, la inseguridad ciudadana y la falta de un módulo policial. También se ha observado la existencia de contaminación ambiental provocados por el no recojo de basuras y la contaminación en las calles, la poca práctica de hábitos de limpieza en la ESFMTHEA y en la comunidad. También se han advertido otros problemas como el conflicto de intereses entre juntas de vecinos que impide el trabajo comunitario, consumo y expendio de bebidas alcohólicas en bares y cantinas, la violencia hacia la mujer y finalmente la ausencia de centros infantiles.

Por otro lado, se tiene a estudiantes que forman parte de las distintas experiencias transformadoras con la implementación del nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario productivo, que son jóvenes y señoritas de extracción aymara, es decir, los padres pertenecen a la nación y cultura aymara. Sin embargo, según un diagnóstico socioeducativo realizado en la Escuela Superior de Formación de Maestros El Alto (2016) se advierte que un gran porcentaje jóvenes estudiantes han perdido la lengua originaria aymara. Además,

estos estudiantes en muchos casos mantienen su identidad cultural aymara, y en otros casos niegan su identidad como sintiendo vergüenza por el origen que tienen sus padres.

Además estos estudiantes provienen de familias con ingresos económicos bajos; puesto que los padres son comerciantes, profesores, carpinteros, empleados de la alcaldía, fabriles, ex mineros, policías, etc. Esto muestra que el estrato social a la que pertenecen los estudiantes en su mayoría son de la clase social baja y en algunos casos de la clase media (ESFMTHEA, 2016).

Terminando esta parte, conviene precisar que después del decreto 21060 el año 1985, la migración ha sido masiva de los trabajadores mineros, fabriles y ferroviarios provenientes del interior del país y las provincias; por lo que la ciudad de El Alto se constituye en una ciudad con alto crecimiento demográfico. La aparición de fábricas, actividades comerciales y artesanales configuran una ciudad pujante: producto de la presión de sus habitantes se logra su independencia de la ciudad de La Paz, constituyéndose en una ciudad joven. El protagonismo de esta ciudad es un claro referente para los grandes cambios políticos que se operaron a fines y del Siglo XX y principios del Siglo XXI por los grandes movimientos de lucha que se produjeron el año 2003.

2.1.2. Situación actual

La Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto cuenta con seis especialidades de formación profesional en el campo de la educación que son las siguientes: Primaria Comunitaria Vocacional, Física Química, Artes plásticas y Visuales, Cosmovisiones Filosofía y Psicología, Ciencias Sociales y Educación Musical. Es necesario señalar que las carreras de formación se aperturan en cada gestión académica según la cantidad requerida de profesores de las distintas especialidades en los distritos educativos; los y las estudiantes que ingresan a la institución formadora de maestros culminan sus estudios en cinco años y egresan como profesores con formación a nivel de licenciatura.

2.1.3. Visión y Misión

La Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, una institución formadora de maestros y maestras, plantea su visión con miras de formar profesionales en el tiempo futuro, y su misión en el que se refleja la función de formar

profesionales idóneos. A continuación, presentamos la visión y misión de la institución de manera textual (ESFMTHEA, 2017).

La institución formadora de maestros presenta la siguiente visión:

Ser una institución de formación de maestras y maestros con excelencia académica, científica, tecnológica que desarrolle el pensamiento pedagógico sociocrítico y descolonizador, acreditada a nivel nacional e internacional en el marco del respeto a la diversidad sociocultural y el medio ambiente para la consolidación de la educación en el Estado Plurinacional.

La institución formadora de maestros presenta la siguiente misión:

La Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto forma maestras y maestros investigadores, comunitarios y productivos en los ámbitos tecnológico y humanístico, asumiendo las transformaciones socioculturales a través de la articulación práctica y teórica de los principios del Sistema Educativo Plurinacional para el Vivir Bien en comunidad.

La visión y la misión de la ESFMTHEA nos muestran un panorama promisorio para la educación de los niños y jóvenes, puesto que en esta escuela superior se forman los futuros docentes en diferentes especialidades. Sabemos muy bien que el desarrollo de nuestro pueblo y cultura dependerá de la calidad de educación que se imparta en las unidades educativas.

2.1.4. Constitución Política del Estado y Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez

La Constitución Política del Estado reconoce a la educación como la más alta función de Estado en cuanto a su atención (CPE, 2008), porque de ello dependerá el desarrollo del país. Una sociedad con una buena educación generará calidad de personas que contribuyan para el progreso de un pueblo.

En consonancia con la Constitución Política del Estado, la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez pregoná una educación de calidad para formar recursos humanos desde un enfoque descolonizador (Ley 070, 2010). Ello permite que los sujetos o personas tengan la capacidad de ser críticos y propositivos, orientados hacia el cambio y la transformación.

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Estrategia didáctica

La estrategia didáctica es un elemento fundamental en el desarrollo del proceso pedagógico que el docente aborda en la formación de los estudiantes. En el propósito de precisar la conceptualización se optó por tomar la definición de estrategia y didáctica por separado en base a autores.

Según Monereo (1999) señala que la estrategia implica tomar una o varias decisiones de manera consciente e intencional que trata de adaptarse lo mejor posible a las condiciones contextuales para lograr de manera eficaz un objetivo, que en entornos educativos podrá afectar el aprendizaje o la enseñanza.

En esa línea, Parra (2003) dice que las estrategias constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante. Son procedimientos que se aplican de modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades.

Por otro lado, Fernández (1985) refiere que la "didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza" (p. 27). Se muestra una relación estrecha entre el método y la didáctica cuando se realizan procesos de aprendizaje.

Siguiendo con la didáctica, Escudero (1981) conceptualiza señalando que es la ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral. Entonces, la didáctica es una ciencia que se ocupa del proceso educativo que dirige el docente en beneficio de los estudiantes.

Por el cual, una vez revisado los conceptos de estrategia y didáctica de manera separada, se dedujo a un concepto que es el siguiente: la estrategia didáctica se constituye en el conjunto de actividades, tareas orientadas para facilitar proceso de aprendizaje y las mismas que responden a una necesidad de aprender de los y las estudiantes.

Por ello se indica que para la realización o concreción de la estrategia didáctica, el responsable directo es el docente, quien después de detectar las necesidades de los estudiantes planifica previo a la generación de la experiencia: contemplando los tiempos, los materiales necesarios para su ejecución.

La estrategia didáctica guarda estrecha relación con estrategias de aprendizaje y por lo tanto también conllevan una serie de elementos comunes, que según Díaz (2002), señala que esos elementos comunes son las siguientes:

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

Estos elementos comunes apuntan hacia un objetivo común que es la concreción de aprendizajes en los estudiantes, ello conlleva asumir ciertas decisiones por parte del docente, quien es el encargado de dirigir el proceso de aprendizaje. Es así que surge la lectura de textos como un elemento indispensable del proceso didáctico.

2.2.2. Proceso de la lectura

Sobre el concepto de lectura existen una variedad de concepciones y definiciones; y una de ellas es de Solé (2004) quien señala que la lectura es el proceso de comprensión del texto escrito, donde el lector usa sus habilidades de decodificación, además contribuye con sus objetivos, ideas y conocimientos previos; asimismo genera procesos de predicción e inferencia. En el cual debemos decir que el lector construye nuevos significados a partir de la información existente en el texto y el aporte del lector con sus experiencias y conocimientos propios.

En esa misma línea, la lectura comprensiva, según Paul y Elder (2003) señalan que implica leer los sistemas de pensamiento, donde el lector lee con propósitos definidos, generando

preguntas e identificando problemas que permitan encontrar conceptos, ideas, teorías, interpretaciones, conclusiones, suposiciones, implicaciones, consecuencias, hasta llegar a puntos de vista y la evaluación del escrito. Todo ello posibilita construir sistemas de pensamiento de acuerdo a los avances en la lectura del texto. En este caso, leer es una responsabilidad consigo mismo para generar un punto de vista, es decir, una opinión que responda sobre el texto leído.

En cuanto al proceso de la lectura, se define de la siguiente manera: “la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto” (Cooper, 1998, p. 19). En ese sentido, se enfatiza a la lectura como proceso por dar sentido al texto leído, y también a la lectura como producto por la comprensión del texto después de haber leído.

A su vez se señala que “entender un texto significa incorporar elementos a los que ya se tienen y hacer una interpretación razonable” (Giovannini, 1996, p. 29). Entonces, la lectura es información que se va agregando a la información que uno posee y en ese proceso generar la comprensión.

Acerca de la organización del conocimiento se señala que:

Ese "conocimiento previo" está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico trabajado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la forma en que está organizado su conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone por su competencia lingüística en general y el conocimiento de la lengua en particular. (Lerner de Zunino, 1985, p. 10)

Entonces no basta sólo el conocimiento previo del lector, también es importante la forma como está dispuesta el conocimiento que uno posee y el vocabulario o nivel de conocimiento de la lengua, incluido el vocabulario con el que cuenta la persona.

Tardif (1994) citado por Denyer, M. (1998) define a la comprensión lectora como “un sistema de conocimientos, tanto declarativos como condicionales y procedimentales, organizados en esquemas operativos y que permiten, en el seno de una familia de situaciones, no sólo la identificación de problemas sino también la resolución por una

operación” (p. 30). No cabe duda que el lector tiene una información previa al instante de proceder con la lectura, lo cual repercute en la comprensión del texto escrito, generándose una salida en el proceso de entender el mensaje.

Asimismo, Puente (1991) menciona siete funciones del esquema en la comprensión lectora, basándose en la propuesta de Anderson (1984). Estas funciones son las siguientes:

1. El esquema aporta el marco referencial que se necesita tener para comprender la información escrita en el texto.
2. El esquema guía la atención.
3. El esquema insinúa el tipo de estrategia que debe seguir el lector para la búsqueda y el procesamiento de la información.
4. El esquema habilita al lector a elaborar inferencias.
5. El esquema ayuda a diferenciar y a ordenar los elementos del texto.
6. El esquema es útil a la hora de realizar y revisar síntesis.
7. El esquema tiene relación con la memoria por lo que permite la “reconstrucción inferencial”.

En ese sentido, la estructura cognoscitiva del individuo juega un papel fundamental a la hora de la comprensión lectora. En esto lo que corresponde al lector es activar ese esquema de conocimientos previos para lograr una efectiva comprensión del texto de lectura.

También se debe tener en cuenta que la lectura no solo nos forma sino nos de-forma o trans-forma (Larrosa, 2003 citado por Girón, 2007). Por el cual, el saber leer nos abre la posibilidad de potenciarnos como personas para lograr nuestros propósitos en la vida.

2.2.3. Lectura semiótica y sociocultural

Por los estudios efectuados en las disciplinas como la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística se comprende la lectura como una práctica sociocultural (Cassany, 2006; Castelló, 2002). Esto significa que la lectura se realiza en un entorno mediado por la cultura y la sociedad, donde intervienen el lector y el autor para construir significados.

De acuerdo con Díaz y Hernández (2002) indican que la comprensión de textos implica acciones de construcción de significados, utilización de estrategias y posibilita una interacción entre las características del lector y del texto en un ambiente o entorno de ubicación, es decir el contexto donde se encuentra. Por su parte, Cassany (2009) resalta la importancia de la habilidad de procesar la información a partir de la elaboración de inferencias obteniendo los datos implícitos que se relacionan con los conocimientos previos como una forma particular de construir conocimiento de cada lector. Entonces, señalamos que por un lado es sumamente importante la utilización de estrategias en cualquier hecho que uno debe enfrentar y más aún cuando se enfrenta a la lectura de un texto; por otro lado cabe aclarar que la elaboración de inferencias de por sí resulta ser una estrategia de lectura.

Sin embargo, varios autores definen la comprensión lectora de distintas formas, por ejemplo Puente (1991) señala: “El esquema es un punto de vista general (patrón) que excluye los detalles y sirve de base para interpretar e integrar la información nueva” (p. 75). Aquí se relaciona con los conocimientos que posee el lector al momento de leer y que la comprensión depende en alguna medida de esa información anterior.

2.2.4. El arte de la lectura minuciosa

La lectura minuciosa consiste en traducir el estilo del autor del texto, al estilo del lector, que significa poner las palabras y pensamientos del autor en las del lector. Esto resulta ser el parafraseo donde se capta el significado esencial y original del texto (Paul y Elder, 2003). Se pone en evidencia en la lectura, el saber traducir las ideas del autor a las palabras del lector. Es una capacidad esencial en el proceso de la lectura.

Un nivel importante de lectura tiene que ver con la evaluación del texto de acuerdo a nueve estándares intelectuales básicos, ellos son: claridad, certeza, precisión, profundidad, amplitud, relevancia, significancia, lógica y justicia (Paul y Elder, 2003). El poder valorar el texto desde los elementos mencionados corresponde a una lectura de un nivel elevado y profundo, no sólo es la comprensión total del texto sino una forma de generar otro texto desde la opinión y punto de vista del lector.

2.2.5. Niveles de comprensión lectora

Entre los niveles de comprensión lectora que se utilizan en el proceso de leer textos, están los siguientes: La lectura literal o leer las líneas, la lectura inferencial o leer entre líneas y la lectura crítica (valorativa) o leer detrás las líneas. En el cual, Cassany (2006) explica acerca de estos tres niveles o planos, el primero que es el leer las líneas se refiere a la comprensión literal de las palabras que implica decodificar el significado semántico de acuerdo al contexto tomando en cuenta el significado del diccionario. El segundo refiere a leer entre líneas que significa recuperar los implícitos existentes en el texto, este aspecto tiene que ver con la capacidad de inferir y además ayuda en generar la coherencia global construyendo el significado relevante del texto. El tercero refiere el leer detrás de la líneas que implica comprender qué pretende conseguir el autor, por qué lo escribió, con qué otros textos se relaciona. Este nivel de lectura exige buscar la respuesta externa al texto a partir de la información que dispone el lector; también posibilita tomar partido ya sea en favor o en contra de la opinión que genera el autor del texto, esta que puede ser en forma global o parcial, determinando la ideología y la intención del autor.

Por lo tanto, como señala Cassany (2003) que la única forma de enfrentar este mundo globalizado, multicultural y dinámico es la lectura y escritura crítica ligado al pensamiento crítico, y que el mismo ocurra en el ámbito educativo formando ciudadanos autónomo y democráticos. Es así que una de las preocupaciones es la formación de los educandos que tengan la capacidad y la habilidad generar crítica en la lectura, y además que permita un diálogo sincero entre los actores educativos que son los y las estudiantes de las escuelas, colegios y universidades.

2.2.6. Ser crítico

El ser crítico implica adoptar ciertas posiciones ante la vida o en ciertas circunstancias como la lectura de un texto o frente a un hecho ocurrido en la vida de las personas. Por el cual, Luke (2004) resume lo que el término significa de la siguiente forma:

Ser crítico es llamar al escrutinio, a través de la acción personificada o de la práctica discursiva, las reglas de intercambio dentro de un campo social. Hacer esto requiere un movimiento analítico desde la posición propia hacia la del otro, en un campo en el que

tanto uno como el otro podrían no necesariamente tener una posición estructuralmente construida sobre el tema en cuestión. Esta posición construida desde el texto y el discurso puede ser analítica, expositiva e hipotética y, puede, de verdad, ser ya vivida, narrada, personificada y experienciada. (p. 26)

Entonces, se enfatiza sobre el ser crítico en su definición desde una posición evaluativa mediado por el análisis, la misma que es proyectada por una persona hacia el otro. La crítica puede surgir hacia un texto ya sea oral o escrito.

El ser crítico implica adoptar ciertas acciones en la vida, por lo que McPeck (1981) observa que “el ser crítico alude a una disposición, una tendencia a comportarse de determinada manera en determinadas ocasiones (...) una disposición al “escepticismo reflexivo”, o sea, una juiciosa suspensión del asentimiento, una inclinación a considerar explicaciones alternativas” (citado por Smith, 1994, p. 50). El ser crítico reúne ciertas cualidades que podemos considerar como constructivas: el mostrar una particularidad propia, el ser reflexivo desde una mirada escéptica o el buscar nuevas formas de entender las cosas. Estos aspectos merecen ser destacadas para su práctica en el ámbito de la vida.

En este mismo sentido, desde la alfabetización crítica, Green define ser crítico como “la habilidad para construir una crítica personal respecto a los temas que nos afectan en la vida, la escuela o el trabajo, de modo que nos ayuden a comprender y controlar la dirección que toma nuestra vida” (en Cassany, 2006, p. 85). Las personas tenemos la capacidad para reflexionar sobre los acontecimientos que se suscitan a diario y qué mejor que esa reflexión nos oriente de mejor forma el destino de nuestras vidas. Por lo tanto, la crítica no siempre puede ser hacia el otro sino también hacia uno mismo.

Horkheimer (1974) sostiene sobre la crítica de la siguiente forma: “Lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; [...] por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real” (citado por Cassany, 2006, p. 47). Por el que la crítica se sustenta en la posición reflexiva que uno adopta a partir de querer encontrar el fondo o el por qué se suceden las cosas.

También, según Cassany (2006) ser crítico significa: a) situar el texto en el contexto sociocultural de partida identificando los propósitos e intereses del autor; reconociendo contenidos en el que se incorpora datos previos y excluye otros; se detecta la posición sobre cualquier aspecto ideológico; se identifica citas y referencias de otros autores; se caracteriza la voz del autor tomando en cuenta el ideolecto, el registro, usos lingüísticos particulares, etc. b) Reconocer y participar en la práctica discursiva interpretando según el género discursivo que permita reconocer las características socioculturales propias del género. c) Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad que posibilita tomar conciencia de la propia situación del lector y de la individualidad de su interpretación, y calcular la interpretación de las personas próximas de la comunidad. d) Integrar esas interpretaciones de manera global sobre un texto escrito. La capacidad de ser crítico requiere el manejo de ciertas habilidades que aportan a la comprensión crítica del texto; entre esas habilidades está conocer al autor a partir de las ideas que vierte en el escrito o bien investigar acerca del origen cultural y social del autor.

2.2.7. Lectura crítica

La lectura crítica implica una serie de habilidades mentales que una persona debe realizar al momento de leer. En ese sentido Cassany (2003) plantea tomar en cuenta los siguientes aspectos: la recuperación de las connotaciones existentes en las palabras y expresiones del discurso, la identificación de la actitud o punto de vista del autor en lo que dice, la distinción de citas directas e indirectas en el discurso diferentes a la del autor, la identificación del género discursivo y la determinación del propósito que tiene el autor. Asimismo está la caracterización del contexto donde se identifica el lugar, tiempo, el origen, nivel cultural y la ideología del autor. Este último punto también se relaciona con el contexto en el que se produce el discurso, es decir, el discurso que le antecede, las causas y circunstancias que influyen en la realización del discurso. Estos aspectos merecen ser desarrolladas a partir de la práctica de la lectura en la interacción entre el lector y el texto.

Por lo tanto, si tomamos los puntos señalados en el párrafo anterior, el lector obtendrá un nivel de comprensión elevado cuando lea un texto. Sin embargo, el lector también debe poseer ciertas habilidades y conocimientos lingüísticos referidos al vocabulario y el significado de los mismos.

En ese proceso de definir la lectura crítica Smith (1994) señala que “es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita” (p. 108). Los elementos que se resalta, en primer lugar, es aquello que está implícito en el texto, y en segundo lugar la determinación de la ideología del autor que está inmerso entre las ideas que se expone en el texto.

A su vez, se considera que la lectura crítica es “el reconocimiento de que un texto puede ser interpretado de diversos modos, derivando luego, las implicaciones adecuadas para cada uno de esos modos para verificar esas implicaciones con la evidencia disponible” (Olson, 1998, p. 309). Por supuesto, todo texto ya sea expositivo, argumentativo genera ciertos efectos en el lector por las implicancias que el mismo lector pueda elaborarlas.

Entonces, se sostiene que “leer críticamente implica que hay que procesar información de fuentes diversas y a menudo contrastantes, familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas no siempre explícitas” (Marín y Hall, 2006, p. 31). Se hace referencia por un lado a la capacidad de contrastar la información existente en el texto y por otro, a la habilidad de encontrar información que está implícita en el texto.

Por otro lado, se considera que la lectura crítica es:

Como una disposición de la persona para llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, supone no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de vista e intenciones, distinguir posiciones y contrastarlas con otras alternativas (Serrano, 2012, p. 100).

Asimismo, coincidiendo con la postura señalada en el párrafo anterior, se enfatiza que la lectura crítica requiere “para comprender los implícitos de los enunciados, la ideología del autor y sus procedimientos de razonamiento, como la propia estructura y organización del texto” (Cassany, 2004, p. 18). También requiere de conocimientos y estrategias lingüísticas

para reconocer el género discursivo del texto, su estructura, registro, funciones y los recursos lingüísticos utilizados en el texto.

El conjunto de aspectos señalados se constituyen en medios para generar la lectura crítica de cualquier tipo de texto ya sea en género narrativo, expositivo, argumentativo, etc. La comprensión crítica de un texto es un compromiso personal para la práctica de libertad.

También se denomina “lireracidad crítica: usar las palabras para manipular o evitar ser manipulados” (Cassany , 2006, p. 11) Las personas requerimos darnos cuenta de nuestro accionar, para ello que mejor penetrar el sentido implícito de cualquier texto; lo cual permite un accionar con plena libertad.

El “Diccionario de Lectura y Términos Relacionados” de Harris y Hodges (1995) definen a la lectura crítica de la siguiente manera:

(1) El proceso de hacer juicios en la lectura: evaluar la relevancia y la idoneidad de lo que se lee...” (2) un acto de lectura que utiliza una actitud interrogadora, el análisis lógico y la inferencia para juzgar el valor de lo que se lee de acuerdo a un estándar establecido. Entre las habilidades identificadas para hacer juicios en la lectura crítica están las que tienen que ver con la intención o propósito del autor; con la exactitud, lógica, confiabilidad y autenticidad del escrito; y con las formas literarias, partes constitutivas y los recursos de la trama identificados por medio del análisis literario. (p. 510)

Un elemento que resalta en la lectura crítica es el evaluar para emitir un juicio sobre lo leído donde se pueda identificar la intención o propósito del autor. Es una habilidad sumamente importante el poder determinar qué es lo que pretende el autor del texto; podemos decir que es el inicio de poder emprender una lectura crítica en la vida misma.

En ese mismo sentido, Cely y Sierra (2011) ratifican que la lectura crítica significa pasar por la comprensión literal, luego recuperar los implícitos desde lo inferencial, hasta relacionar con la experiencia del que lee para construir un nuevo texto. Entonces el leer críticamente un texto cumplir ciertos pasos para lograr una comprensión crítica del texto.

Uno de los aspectos que merece ser considerado en la práctica de docencia, es cuando los docentes dan por sobreentendido sobre la lectura crítica, es decir se cree que el o la

estudiante realiza esa comprensión crítica del texto. En ese sentido, Carliño (2005) sostiene que la lectura crítica debe contener los siguientes aspectos: la identificación de la postura del autor en el texto, ponderando las razones para sostenerla; reconocer las razones y argumentos de los otros autores citados; reconocer las posiciones contrarias en el texto, relacionar con otros textos leídos anteriormente; y finalmente inferir para extraer conclusiones más allá del contexto. Cada uno de los aspectos señalados contribuye a lograr una lectura crítica del texto, no quedarse con el significado que está en el texto, sino la gran posibilidad de encontrar otros significados que están más allá del texto.

Por su parte, Díaz (1988) hace referencia a la lectura crítica indicando que alguien culmina la lectura de un texto cuando se lleva a cabo una evaluación de lo leído y se enjuician las distintas aseveraciones que se hacen para referirse a un determinado campo de la realidad. Evaluar lo leído exige asumir una posición en cuanto al texto y es uno de los hábitos importantes que todo lector debe poseer para obtener los réditos de la lectura. Además el lector debe evaluar que el texto tenga cierta consistencia interna cuando no se contradigan los argumentos. Aunque no se debe perder de vista que para llegar a la valoración se tiene que pasar por la comprensión del texto.

2.2.7.1. Competencias del lector crítico

El lector crítico debe poseer ciertas competencias o bien debe desarrollarlas esas habilidades que permitan comprender eficientemente un determinado texto. Entre las capacidades que hace referencia Serrano (2008) están los siguientes: a) capacidad para identificar el tema, propósito o intenciones del autor y las representaciones sociales y culturales del autor; b) capacidad para identificar el género discursivo (narrativa, explicativa, expositiva, argumentativa), poseer conocimientos gramaticales y socioculturales del texto; c) construir significados del texto haciendo uso de estrategias cognitivas de lectura como la planificación y control, la predicción, la inferencia, la formulación de hipótesis e interrogantes; d) tomar conciencia de los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos, como el asumir la pluralidad de interpretaciones que tiene el discurso.

2.2.7.2. Estrategias de lectura crítica

La lectura crítica requiere de estrategias de lectura para una comprensión efectiva. En el cual, Baker y Brown señalan al respecto indicando que “La transición desde “aprender a leer” a “leer para aprender” se facilita cuando el sujeto tiene un conocimiento explícito de las estrategias de lectura” (en Palincsar y Brown, 1984, p. 22). El aprender a partir de la lectura de un texto sobre cualquier tema de interés es muy importante porque supone que el lector maneja ciertas habilidades cuando lee y ello le ha generado un aprendizaje.

Por su parte, se indica que “una estrategia es un proceso interno del individuo para adquirir, elaborar, organizar y emplear la información del texto” (Puente, 1994, p. 109). No cabe duda que la persona que genera una experiencia propia en la comprensión del texto.

También, se recalca que “un acto de lectura consiste en el dominio simultáneo de las estrategias y no equivale a su suma, sino a su interacción” (Denyer, 1998, p. 113). Conviene que el lector maneje varias estrategias y la combinación de las mismas reditúe la comprensión del texto.

2.2.7.3. Distinciones entre estrategias y actividades significativas

Es importante diferenciar en el accionar del lector entre estrategias y actividades. Sobre el primero, Solé (2004) señala que las estrategias están relacionadas con el manejo individual y además interno en cuanto a la planificación de lo que va a leer, su automotivación, el control de lo que lee y la adopción de ciertas decisiones.

Mientras que las actividades significativas son planificadas por el docente para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el alumno asuma un papel más activo que le posibilite la elaboración del significado y es más que adopte un pensamiento estratégico que dirija y autorregule su proceso lector (Palincsar y Brown, 1984).

Queda establecida la diferencia entre las estrategias y actividades significativas, el primero que refiere a una acción más individual para lograr el cometido de la comprensión lectora, y el segundo implica una acción conjunta de aprendizaje desde la función docente y el alumno que adquiere la capacidad de un lector efectivo en la comprensión del texto.

Es importante referirse también a las estrategias básicas para comprender un texto. Según Jouini (2005) plantea tres estrategias básicas: el primero es el muestreo que se refiere a la capacidad de seleccionar las ideas útiles para comprender el texto; el segundo es la predicción donde el lector anticipa el final de una historia o la lógica de una explicación; la tercera es la inferencia que significa sacar deducciones o conclusiones acerca de las ideas implícitas en el texto. Son elementos que necesariamente deben estar presentes en el proceso de la lectura y que el mismo repercute en la comprensión de la misma.

Otro aspecto importante al que refiere Jouini (2005), es la utilización de estrategias de lectura según la necesidad del lector o bien puede ir modificando sus estrategias de acuerdo a la familiaridad con el tema, sus propósitos al leer, su motivación o interés, el tipo de texto, etc. A esta estrategia podemos considerarlo como una estrategia flexible para satisfacer la necesidad del lector.

2.2.7.4. Inferencia de intencionalidades

La inferencia es conceptualizada por Díaz (1988) como la manera que el lector realiza varias interpretaciones porque el texto que se lee no ofrece todos los elementos para la comprensión. Eso hace el lector recurra a conocimientos previos para efectuar inferencias que posibilitan la comprensión del texto escrito. Por lo tanto, es importante al momento de inferir que el lector relacione aquello que sabe con lo que expresa el texto; sin ese hecho de conexión de ideas no facilita la el proceso de inferencias.

Por el cual, se concluye indicando que “una inferencia entonces, será lo que el texto permite deducir a partir del material nuevo que proporciona y de conocimientos previos que el lector tenga” (Díaz, 1988, p. 81). Este proceso significa que es una elaboración mental tomando en cuenta lo que el lector puede aportar y las ideas que expresa el texto.

La realización de inferencias corresponde a una lectura de nivel superior, como afirma Moreno (2011) señalando que:

Es el mecanismo contextualizador y productivo que tiene el lenguaje y la cognición humana en general, para poder ejecutar las tareas intelectuales más agudas y brillantes, sería el responsable de la lectura divergente, de la comprensión crítica, ello es, de la lectura de sentidos. La conexión del texto con su contexto –político, cultural,

afectivo...– de producción y de lectura, hallado de la posibilidad de anticipar y de concluir un texto valorando lógicamente sus indicios, son las funciones más llamativas de este módulo cognoscitivo. (p. 6)

Por supuesto, toda producción textual está mediada por el contexto donde se genera significados. El mundo que influye en el lector y también en el autor es enorme, la gran variedad y diversidad de hechos sociales y culturales intervienen en la construcción de inferencias de parte del lector.

Asimismo, existen varios tipos de inferencias, entre las que se menciona están las lógicas que surgen de la conexión de los significados existentes en la lengua y la información del texto; las inferencias pragmáticas que emergen de la relación de los saberes culturales y la información del texto. Es así que la inferencia se define como una operación psicolingüística superior por el hecho de integrar partes a partir de un pensamiento racional y responsable. Por todo ello se derivan otras formas de inferencias que es necesario conocerlas. Es así que están las inferencias intratextuales que se producen de la relación entre una parte específica del texto con otra parte explícita del mismo texto. Las inferencias intertextuales que se originan de la conexión entre una parte específica o la totalidad significativa del texto con el significado global de otro texto u otros textos. Finalmente, están las inferencias contextuales que emergen de la relación entre el significado global del texto leído y la experiencia general del lector en lo social, cultural, e ideológico (Moreno, 2011). Las inferencias se originan desde una variedad de procesos mentales de relacionamiento de ideas que realiza el lector en el mismo texto o bien el relacionamiento de los conocimientos que posee el lector con las ideas existentes en el texto escrito. De los distintos tipos de inferencia, creemos que sale un elemento común, es el texto que emerge producto de la relación de dos textos que anteceden, en este caso, al tercer texto es la inferencia.

También, desde una perspectiva cognitivista, señalan que “la inferencia es un proceso mediante el cual un supuesto se acepta como verdadero o probablemente verdadero basándose en la verdad o probable verdad de otros supuestos” (Sperber y Wilson, 1994, p. 90). Asimismo, este proceso inferencial si bien parte de un conjunto de premisas también termina en unas conclusiones. Aquí observamos que la inferencia es un elemento que surge

de otras afirmaciones que expresan o sustentan la verdad como no también en el contexto de la lectura.

Por su parte, Viramonte (2000) distingue distintos tipos de inferencias:

- Léxicas: descubrir el significado de una palabra utilizando información sintáctica y semántica presente o sugerida en un texto dado, considerando el contexto y apoyándose en el conocimiento previo;
- De causalidad: descubrir relaciones de causa, motivos o razones con sus efectos, derivaciones o consecuencias;
- De comparación: poner en relación dos o más elementos presentes para identificar afinidades o discrepancias, analogías o contrastes entre los sentidos de los mismos;
- De especificación: enumerar todos los componentes de una totalidad;
- De inclusión: buscar información textual para reproducirla;
- De activación del conocimiento previo extratextual: activar el conocimiento del mundo;
- De búsqueda de los actores semánticos del texto: detectar por ejemplo; el sujeto de la oración;
- Macroestructurales: captar la unidad temática del texto y sus sentidos.

En las distintas formas de inferencia podemos distinguir aquellas que son propias del ámbito de la lingüística y también de la psicolingüística. Son procesos que el lector consciente o inconscientemente se vale para generar inferencias.

Por su parte, Johnston (1983) señala que “las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente” (citado por Mendosa y López, 1996, p. 302). Corresponde resaltar la importancia de la inferencia en el proceso de la comprensión lectora ya que sin la utilización de esta habilidad por parte del lector, la comprensión se trunca y por lo tanto se convierte en una lectura poca efectiva.

También en el proceso de la comprensión lectora es necesario utilizar el concepto de la expectativa. Este concepto fue desarrollado por Mendoza y López (1996), quienes sostienen que el mismo es intuitivamente entendido y que debe ser considerado como sinónimo de inferencia, presuposición, hipótesis, espera o anticipación. A partir de él,

propone tres tipos básicos de expectativas: extralingüísticas, metalingüísticas y lingüísticas. Las extralingüísticas que se originan de la experiencias del lector en el mundo; las metalingüísticas que se refieren a las reglas sociales y culturales que ayuda a procesar y generar textos; y las lingüísticas donde se diferencia los niveles morfológico, léxico, semántico y sintáctico. Los tres aspectos mencionados se constituyen en expectativas esenciales en el proceso de elaboración de inferencias. Estas inferencias que surgen del complejo mundo que rodea al lector y al texto.

Desde otra perspectiva, la inferencia es entendida como el relacionamiento de informaciones, es decir, “en términos generales, se suelen definir las inferencias como aquel tipo de actividades cognitivas a través de las cuales el sujeto obtiene informaciones nuevas a partir de informaciones ya disponibles” (González, 1991, p.125). Se conceptualiza la inferencia desde el ámbito cognitivo de relación de conocimientos que dispone el lector y las que aporta el texto como una interacción que propicia la persona que lee.

De acuerdo a McKoon y Ratcliff (1992), citado por León (2003), la inferencia es la información que se obtiene del texto y que la misma no está explícitamente expresada, además considera que inferir es una forma de reorganizar la información leída permitiendo la relación con el conocimiento previo del lector. En esta situación, el lector es quién elabora las inferencias como producto de las representaciones mentales en el proceso de comprensión lectora.

También, Parodi (2005) define la inferencia como un conjunto de procesos mentales que el lector realiza a partir de la información existente en el texto, es decir quien lee obtiene la información no explícita en el texto. Este proceso lector requiere de un mayor compromiso del lector para comprender el texto, puesto que la elaboración de inferencias es un proceso fundamental en una lectura efectiva.

Según Castillo y Col (2007), la lectura inferencial parte de la información existente en el texto para llegar a la obtención de la información que no aparece en el texto en forma explícita. Esta manera de leer permite una comprensión global del contenido del texto que permite identificar las intenciones del autor que subyacen en los textos. Esto nos hace ver la importancia que tiene la inferencia en el proceso de la lectura crítica, por el hecho de que

esta forma de lectura busca encontrar las intenciones y propósitos que tiene el autor del texto escrito o texto oral.

2.2.7.5. Tipos de inferencia

La inferencia se constituye en un proceso importantísimo en la lectura de un texto donde se hace referencia a diversos tipos de inferencias a partir de las relaciones a nivel sintáctico, proposicional y pragmático que permite construir el significado global del texto. Las mismas son las siguientes:

- Inferencias sobre la actitud o intención del autor para escribir el texto.
- Inferencias acerca de objetivos para identificar el propósito que persigue el texto.
- Inferencias de antecedentes causales.
- Inferencias comparativas de acuerdo a relaciones de analogía por similitud y contraste para encontrar diferencia.
- Inferencias de predicción que permiten realizar conjeturas y suposiciones a partir de ciertos datos para presuponer otros.
- Inferencias referenciales que permiten establecer conexiones en los procedimientos de cohesión: repetición léxica y semántica, sustitución pronominal, sustitución sinonímica, hiperonimia, pronombres gramaticales, elipsis, deixis personal, espacial y temporal, etc. (Jouini, 2005, p. 111-123)

La variedad de inferencias que existe abre la posibilidad de generar una comprensión efectiva del texto, determinando la intención del autor para con el texto, el objetivo que persigue, las causas explícitas o implícitas, etc.

Asimismo, Singer (1988) establece dos diferencias en cuanto a las inferencias: uno de procesamiento constructivo y otro de memoria reconstructiva. El primero hace referencia a la generación o activación de la información no explícita, pero implicada, durante la lectura. El segundo, a las conjeturas de los sujetos acerca de lo que supuestamente han leído cuando tienen que recordarlo posteriormente. Aquél suele considerarse como el fenómeno inferencial genuino; en cambio, éste puede reflejar equívocamente no sólo la presencia de la inferencia incorporada a la representación cognitiva de lo leído previamente, sino las

suposiciones que las personas hacen acerca de lo que podrían haber leído en base a lo que de hecho recuerdan. Son aspectos que conviene diferenciarlos, puesto que ayudan a profundizar el conocimiento sobre las inferencias que son necesarias en todo proceso lector.

2.2.7.6. Estrategias didácticas para la comprensión crítica

Según Serrano (2008) sugiere una serie de estrategias didácticas para favorecer la comprensión crítica del texto leído en los y las estudiantes, desde el proceso didáctico, por supuesto, que debe ser dirigido por el docente, y entre las estrategias anotadas están los siguientes:

- Favorecer la práctica de lectura de diferentes géneros que satisfagan las expectativas de los estudiantes.
- Desarrollar una conciencia del poder de los textos y de su discurso a partir de preguntas que permitan extraer información implícita, y las preguntas pueden ser: ¿Qué se propone el autor? ¿Qué pretende? ¿A qué grupo social se dirige? ¿A qué intereses está sirviendo?, y ¿cómo los textos son usados por las personas para alcanzar diferentes posiciones en la sociedad, y cómo son usados a menudo para propósitos opresivos?
- Introducir el análisis crítico de textos periodísticos de opinión que permita analizar la postura del autor, la consistencia de sus argumentos, la ideología subyacente, y las estrategias discursivas que usa.
- Ofrecer experiencias de lectura con textos científico-académicos que permitan a los estudiantes poner en juego procesos cognitivos (análisis de teorías e hipótesis, explicaciones causales complejas y las argumentaciones) diferentes de los requeridos en la lectura literaria e informativa.
- Sugerir la lectura de autores con posturas y visiones diferentes sobre un tema ayudando a los estudiantes a reconocer puntas de vista diferentes. También orientar en la elaboración de su opinión personal sobre las ideas, con preguntas como: ¿Cuál es mi reacción ante este discurso? ¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto? ¿Cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas las interpretaciones posibles?

- Sugerir la lectura de reportes de investigación propios de la disciplina académica, en los cuales se analizan y discuten resultados utilizando el discurso argumentativo.
- Recomendar a los estudiantes consultar más de una fuente para ampliar la información.
- Involucrarlos en consultas de materiales en la Web propiciando la lectura de diversos materiales, de los cuales requieran identificar la estructura interna para elaborar esquemas de su contenido.
- Finalmente, involucrarlos en la evaluación de sus logros y en la búsqueda de estrategias para avanzar en el desarrollo de las competencias de lectura crítica. (p. 511-512)

El conjunto de estrategias propuestas se constituyen en herramientas de comprensión lectora. Éstas requieren de la práctica permanente por parte del lector, en este caso el o la estudiante que debe tener mucha voluntad y compromiso consigo mismo que le permita la superación personal, y además una libertad de acción en el aspecto intelectual y en la vida cotidiana de la persona.

A su vez, el proceso de lectura crítica, requiere el uso de habilidades que permitan el desarrollo del pensamiento crítico en la lectura. En el cual, se propone una serie de estrategias de lectura crítica, según Argudín y Luna (1994):

- Identificar y evaluar la fuente del texto a través del análisis del autor, editorial, fecha y lugar de publicación;
- Identificar y reconocer el propósito del autor ¿Se propone el autor informar, instruir o persuadir a su lector? Para ello se analiza y distingue si los razonamientos en que el autor basa su argumentación son hechos, inferencias u opiniones.
- Identificar la intencionalidad y las posibles tendencias del autor al distinguir qué tipo de información presenta y cómo desarrolla la argumentación.
- Reconocer qué material impreso es confiable y cuál puede ser tendencioso
- Reconocer e identificar el lenguaje que usa un autor, si éste es objetivo, subjetivo y el empleo que da a las palabras connotativas, daría lugar a preguntas como: ¿Estoy de acuerdo o no -como persona, como profesionalista, como estudiante etc. - con la posición del autor?

- Distinguir el tono de un autor en un texto permite identificar los sentimientos del autor respecto al tema que trate, por ejemplo, frente a un texto en tono humorístico, se podrá comprender que los sentimientos del autor respecto al tema que trata, serán optimistas o sarcásticos lo cual aclarará la posición del autor de acuerdo a los temas que maneje.
- El reconocer su objetivo, la intención del autor, ayudará a comprender ¿por qué escribe ese texto determinado? ¿Qué pretende del lector al leerlo?
- Identificar el tema, si el lector no reconoce el tema de un texto, no sabrá realmente de qué trata éste.
- Identificar la tesis o hipótesis central, si el lector no la reconoce, no podrá entender qué es lo que el autor intenta demostrar, como tampoco podrá identificar la argumentación del texto.
- Distinguir las ambigüedades y contradicciones internas del texto para reconocer su grado de confiabilidad, coherencia y la solidez de la argumentación del autor. (p. 9-11)

Son aspectos a tomar muy en cuenta cuando uno se enfrenta a la lectura de un texto para lograr la comprensión cabal y completa, es decir, esto significa llegar a un nivel de lectura crítica.

Por otra parte, se plantea unos puntos que el lector debe resolver en el proceso en el proceso de comprensión crítica de un texto, entre esos puntos están los siguientes:

- Identificar el contexto de partida empezando por conocer al autor, sus propósitos y saber quiénes son sus opositores.
- Reconocer el género discursivo donde se identifica el género o tipo de texto (columna editorial, artículo científico, carta, etc). También debe reconocer las citas directas e indirectas de otros autores que se incluyen en el texto.
- Identificar el contexto de llegada donde el lector se pregunta sobre el texto indicando qué opinión tengo sobre el tema y las intenciones del autor en el texto y también diferenciar las ideas del autor, el lector y las de otras personas del entorno del lector.
- Reaccionar, donde el lector debe preguntarse señalando de qué manera afecta a mi vida este texto (su autor, sus propósitos), qué debo hacer para defender mis intereses. La

lectura es una práctica social, el cual posibilita interactuar con otras personas sobre el texto leído (Casanny, 2009, p. 28-29).

Cada uno de los puntos referidos inducen a realizar la práctica de la lectura crítica, asimismo esos puntos se constituyen en estrategias a ser aplicadas por parte del lector para lograr una comprensión e interpretación efectiva del texto. Diríamos que son elementos sumamente importantes al momento de efectuar la práctica de la lectura efectiva y eficiente.

2.2.7.7. La interpretación

Conviene diferenciar, por una parte, al análisis y la crítica que son procedimientos que orientan a la imparcialidad para desprenderse en mayor medida la subjetividad del lector. Asimismo, el análisis y la crítica separan ciertos elementos existentes en el texto examinando el cómo o la forma del texto. Por otra parte, la interpretación une las partes del texto generando otro texto explicando el porqué del texto. La interpretación implica reflexionar y tomar una posición crítica frente al texto (Argudín y Luna, 1994). El análisis es un aspecto que antecede a la interpretación del texto después de examinar las partes que contiene el mismo, y luego unir las partes para generar otro texto que responde a la posibilidad de encontrar nuevos significados en el proceso interpretativo.

2.2.7.8. Ideología implícita

De acuerdo a lo que define Cassany (2009) la lectura crítica es la comprensión de la ideología. Sin embargo el término ideología tiene varias connotaciones referidas a la subjetividad, sesgo o política. En lo cual de manera más específica la ideología tiene que ver con la perspectiva que adopta el texto sobre cualquier tema como ser: ecología, feminismo, desarrollo, economía, política, deporte, vegetarianismo, catolicismo, etc. Hay que considerar que el autor refleja a través del texto escrito una posición frente a un tema y determinar o identificar esa postura del autor le corresponde al lector y de esta manera es posible la práctica de la lectura crítica.

También es importante señalar que la lectura crítica exige de la lectura literal y de la lectura inferencial, el primero implica la decodificación del texto y el segundo, la recuperación de las ideas implícitas; por que la lectura crítica se elabora a partir de las inferencias más sofisticadas o complejas, también denominadas como elaborativas, pragmáticas o

proyectivas (Cassany, 2009). El poder consolidar la lectura crítica necesariamente se debe pasar por una lectura literal e inferencial; en este caso, en la lectura crítica el lector adopta una posición frente al texto.

Conviene también señalar que el concepto de criticidad parte de los filósofos de la Escuela de Frankfurt, además se incluye los aportes de Paulo Freire y los aspectos que se manejan en el análisis crítico del discurso. La Escuela de Frankfurt surge en la segunda década del s. XX en Alemania, con autores como Adorno, Benjamin, Horkheimer, Marcuse y otros para configurar una nueva forma de pensamiento en los tiempos modernos frente a la crisis política y social. Y desde unas décadas atrás Paulo Freire se constituye en un pensador latinoamericano muy importante también en el s. XX y s. XXI, de origen brasileño, cultiva un pensamiento de reflexión y crítica permanente a la realidad social con una tendencia de favorecer a las mayorías empobrecidas y populares desde una posición política de izquierda. Por su parte el análisis crítico del discurso se constituye en una disciplina de estudio de los textos en los últimos tiempos.

Asimismo, ser crítico en el ámbito de la literacidad implica el cómo leer y escribir la ideología, o sea identificar el punto de vista, el sesgo, la mirada y la subjetividad que esconde cualquier texto; debe quedar claro que no existe el discurso neutro u objetivo acerca de los hechos de la realidad circunscritos en un contexto, donde se ubica el autor (espacio y tiempo) que refleja una mirada parcial, sesgada y personal de la realidad. Entonces ser crítico es la capacidad de gestionar la ideología de los textos escritos. Y por ideología se entiende como la mirada que adopta un texto, en lo político si es de izquierda o derecha, también puede ser machista, racista, ecológico, tecnológico, religioso, cultural, social, etc. (Cassany, 2006). Corresponde señalar que toda persona tiene ciertas afinidades o inclinaciones a determinados temas o hechos de la realidad, lo cual logra reflejarse en el texto escrito de manera simulada o implícita, y que esto resulta ser el aspecto ideológico ya sea desde lo político, cultural, social, etc.

La ideología está presente en la mente de cada persona, esta forma de pensar puede ser de manera consciente o inconsciente, entonces se constituye en una característica que poseen las personas. En ese sentido, Van Dijk (2006) conceptualiza a la ideología como creencias cognitivas que surgen de las representaciones sociales compartidas en el grupo, éstas

pueden ser racistas o sexistas y ello condiciona su discurso en la interacción con los demás. Asimismo, las ideologías pueden ser aprendidas vía experiencias personales en el grupo. Esto genera una creencia compartida y la creencia se convierte en conocimiento y eso hace que el conocimiento está presente en el discurso. Por el cual se puede decir que toda ideología se basa en el conocimiento general y cultural compartido.

La ideología no surge de la nada, más bien tiene una base que es el lugar y el tiempo que conforman el contexto. En el cual, Van Dijk (2006) señala que los contextos controlan la producción y comprensión del discurso. También las personas provistas de ciertos conocimientos adaptan lo que dicen o escriben a lo que creen o saben que los receptores ya conocen. Ello da lugar para afirmar sobre la importancia vital que tiene el contexto en la generación de las ideologías, las mismas están presentes en las interacciones cotidianas entre las personas. Aquí juega un rol importante, también, las influencias entre los miembros del grupo y sobre todo de los líderes que generan opinión. Sin embargo, quienes ejercen el control del discurso y por ende la ideología son las personas y el concepto como o la situación comunicativa como tal, por supuesto que la ideología se reproduce en contexto determinado y por eso se resalta la importancia del mismo.

2.2.7.9. Propósitos de la lectura crítica

La lectura crítica precisa fijarnos propósitos, entre ellas están: los lingüísticos, lo crítico conceptuales y los culturales. Lo lingüístico sirve para reflexionar acerca de las estructuras que usa el autor y de sus intenciones; con lo crítico-conceptuales se pretende ir más allá de lo que dice, es decir las implicaciones y conexiones a partir del contexto y la realidad del lector; y en lo cultural tiene que ver con la realidad interna del lector referente a sus conocimientos y la diferencia con los demás (Zenotz, 2009). El proceso de la lectura crítica es una acción que requiere mucha seriedad en el sentido de construir significados desde ciertos aspectos que forman parte del texto, como ser las estructuras lingüísticas, los conceptos y los conocimientos del lector sobre el tema.

2.2.7.10. Lectura crítica de la realidad

En la vida social e individual existe la posibilidad, como señala Zemelman (2010) la capacidad para leer la realidad y a partir de ello reconocer alternativas de solución frente a

los problemas que se presentan en la sociedad. Esa lectura supone ver la complejidad de hechos, fenómenos y situaciones sociales. En este caso, la observación es un elemento sustancial para hacer una lectura de la realidad, que el mismo permita encontrar elementos específicos y desde ahí generar respuestas a los problemas.

En el cual, Zemelman (2005) insiste que la escuela debe enseñar al alumno a observar la realidad no solo desde una posición externa sino también desde lo interno a partir de la capacidad de pensar. Y esta observación permite la lectura crítica de la realidad, por eso la importancia de leer de esa forma y no de manera tradicional utilizando técnicas que no son suficientes en los tiempos actuales.

En ese sentido la lectura se consciente en un instrumento muy importante, en el cual Zemelman (2010) lo denomina como la lectura de complejidad donde es posible penetrar los entretejidos de la realidad que están ocultos es esos espacios. Además, la lectura de la realidad compleja debe ser vista de manera total y no aislada, no de forma reducida desde un momento, condición o situación del hecho. Lograr esta forma de leer la realidad es un desafío, una capacidad de lectura que posibilita asumir una posición crítica.

Por su parte, Freire (2008) aclara que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente” (p. 94). Por supuesto, lo primero que hacemos las personas es leer el entorno que nos rodea a partir de la observación, donde percibimos todos los aspectos concernientes con la vida.

2.2.8. Pensamiento crítico

Un aspecto importante a tomar en cuenta tiene que ver con el proceso que ocurre en la generación de la crítica, primero se parte de la lectura crítica del texto para llegar al pensamiento crítico. En el cual, Girón y otros (2007) ratifican este aspecto de la siguiente forma:

Asumir que en la universidad se estimule el ejercicio del pensamiento crítico a partir de la lectura crítica no quiere decir, por ende, que tengamos que sumergirnos en una visión del mundo con una posición fatalista y negativa. La crítica requiere de un fuerte sentido de equidad y de responsabilidad que se pueda traducir en la capacidad de

considerar todos los puntos de vista frente a un tema (universalidad) pese a las ideologías y al auge de los saberes especializados (p. 47).

La práctica del pensamiento crítico es una tarea de la escuela y la universidad donde el o la estudiante se forme en la capacidad de tomar en cuenta todas las posiciones o puntos de vista sobre un determinado tema, y que a su vez ello le posibilite asumir una posición crítica.

El pensamiento crítico guarda una relación con la lectura crítica. En ese sentido, Newman (1990) indica que el pensamiento crítico es “el pensamiento de orden superior que exige un esfuerzo mental especial: la resolución de perspectivas en conflicto, la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad, la capacidad de autocrítica, la independencia de juicio,...” (p. 63). En el cual, el pensador crítico desarrolla esa habilidad de buscar posibilidades o alternativas de solución a ciertos problemas; consideramos que es una de las habilidades sumamente importantes en estos tiempos donde las situaciones o problemas se presentan de manera permanente.

También, Lipman (1998) relaciona al pensamiento superior con el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, el primero tiene que ver con el razonamiento y juicio crítico y el segundo implica la destreza y juicio creativo. Además, considera que ser pensador crítico es un compromiso intelectual y ético, desde una posición autocorrectiva y sensibilidad al contexto. Estas habilidades se convierten en instrumentos muy importantes para la persona del siglo XXI, porque quienes sobresalen en los distintos campos son quienes cultivan esa forma de pensamiento.

Por lo tanto, de Acuerdo a Cely y Sierra (2011), reforzando lo que se dijo en el párrafo anterior, la característica del pensamiento crítico es lo autocorrectivo que implica el uso de la metacognición, que se refiere pensar sobre el pensamiento. También el otro elemento del pensamiento crítico es la sensibilidad al contexto que significa tomar en cuenta las circunstancias excepcionales o irregulares, aceptar las limitaciones, contingencias o restricciones desde una visión global o total. Son aspectos a tomar en serio en cuanto a la capacidad que tenemos los humanos de controlar el proceso mental cognitivo al adquirir o generar conocimientos. A su vez, la otra capacidad que acompaña al proceso de

pensamiento crítico, es la sensibilidad como el olfato que capta situaciones importantes en la vida.

La incorporación del pensamiento crítico en las escuelas, colegios, universidades en cuanto al desarrollo curricular es de vital importancia por la gran cantidad de información y conocimientos que a diario los y las estudiantes deben apropiarse y es más digerirlos de manera crítica y propositiva.

Por otra parte, el conocimiento de las causas y consecuencias del pensamiento es una forma de liberarse a uno mismo de una posición intelectual rígida para ir hacia una libertad intelectual generando acciones y alternativas; por lo que conocer las consecuencias de las ideas implica conocer los significados de las mismas (Lipman, 1998). El proceso de conocimiento efectivo necesita de esos elementos como es el caso de determinar las causas y consecuencias de las ideas que se originan en la mente. Entonces, el estar consciente de los elementos mencionados es un avance significativo para llegar al conocimiento verdadero.

Según Lipman (1998), los puntos más representativos en la caracterización del pensamiento crítico son: el juicio, el criterio y la autocorrección; **el primero** tiene que ver con la determinación del pensamiento, y por lo tanto con el pensamiento crítico, el cual se refiere al juicio que se demuestra o se sustenta frente a una situación o hecho determinado; y **el segundo** significa una forma de razonamiento que surge al momento de describir o evaluar ciertas decisiones; y **el tercero** se refiere a la capacidad de reconocer errores y autocorregirse, el cual permite fortalecer el pensamiento crítico y encontrar las debilidades propias en la argumentación y el pensamiento. Estos puntos mencionados juegan un rol importante al momento de generar un pensamiento crítico, por supuesto enmarcarnos en esta línea supone mantener cierta flexibilidad en los puntos de vista que cada persona pueda emitir.

Según Paul, R. y Scriven M. (1987) citado por el Ministerio de Educación del Ecuador (2011) definen el pensamiento crítico señalando que “es el proceso intelectualmente disciplinado de activa y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o

comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción” (p. 13). Aquí se evidencia que el pensamiento crítico tiene que ver con el proceso evaluativo, analítico y reflexivo de la información y los hechos que se suscitan en la vida. Por el cual hay una vinculación directa entre el pensamiento crítico y la lectura crítica.

Asimismo, Paul R. y Elder L., mencionados por el Ministerio de Educación del Ecuador (2011), indican que el pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido. Implica comunicación efectiva, y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y sociocentrismo natural del ser humano” Las personas que actúan en el marco del pensamiento crítico deben despojarse en primera instancia de los intereses personales y luego actuar para allanar problemas a través de soluciones que beneficien a los demás.

Para Crawford, Makinster, Matathews, Saul y Temple (2005), mencionados por Ministerio de Educación del Ecuador (2011), señalan que la responsabilidad individual y social se fortalece al desarrollar: (a) empatía, que consiste en situarse en la posición de otros para comprender su perspectiva y encontrar objetivos comunes; (b) sentido de pertenencia y eficacia, que implica el participar y proponer acciones en el aula y en la comunidad para lograr objetivos específicos; (c) pensamiento enfocado en los intereses y necesidades del contexto; (e) integridad y coherencia entre las creencias y las acciones. Consiste en la práctica de ciertos valores en el proceso intelectual que uno adopta, no sólo como un hecho personal sino velando los intereses de los demás o de la comunidad.

El pensamiento crítico ha generado la preocupación de varios autores interesados sobre el punto, justamente desde sus posicionamientos teóricos, por ejemplo Foucault (2006) plantea que el pensamiento crítico posibilita pensar diferente y que uno se libere a sí mismo en la forma de pensar distinto. Esto significa la práctica del pensamiento no habitual, es decir, pensar desde posicionamientos y ámbitos diferentes, innovar la manera de pensar. Por su parte Arango (2003) señala que el pensamiento crítico consiste en revisar y evaluar las ideas, procesando las mismas hasta comunicar, y a su vez, comprender y evaluar los puntos de vista de los otros; todo ello orienta hacia un pensamiento racional y reflexivo. La valoración de las ideas propias o de otros es un punto importante en el proceso de reflexión que parte de la comprensión de las ideas hasta llegar a emitir juicios de valor.

En esa línea, Facione (2007) explica el pensamiento crítico como la forma de asumir un punto de vista desde una decisión reflexiva, donde este autor enfatiza señalando:

“...mientras la gente se pregunte qué es verdadero y qué no lo es, qué creer y qué rechazar, el buen pensamiento crítico será necesario. Esta forma de pensamiento está integrada por habilidades cognitivas que son esenciales: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación. Como sub habilidades del análisis se incluyen examinar las ideas, detectar y analizar argumentos. Como sub habilidades de evaluación se incluyen juzgar la credibilidad de un autor o de un orador, comparando las fortalezas y debilidades, determinando la credibilidad de una fuente de información, juzgando si dos enunciados son contradictorios o juzgando si la evidencia que se tiene a mano apoya la conclusión a la que se ha llegado. Como sub habilidades de inferencia, los expertos incluyen cuestionar la evidencia, proponer alternativas, formular conjeturas e hipótesis y sacar conclusiones. Las sub habilidades de la explicación son describir métodos y resultados de manera reflexiva, justificar procedimientos, proponer y defender, con buenas razones, las explicaciones propias causales y conceptuales de eventos o puntos de vista y presentar argumentos completos y bien razonados para buscar la mayor comprensión posible. Las sub habilidades de la autorregulación son el auto examen y la auto corrección,” (p. 5-6).

La capacidad del pensamiento crítico tiene que ver con el manejo de elementos cognitivos como el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Éstos son imprescindibles para llevar a cabo procesos de pensamiento crítico.

Asimismo, conviene señalar que el pensamiento crítico es posible practicarla desde la escritura y la lectura. Puesto que cuando se lee implica el proceso de ir comprendiendo ideas en el texto, hasta comparar y juzgar esas ideas, asumiendo posturas o puntos de vista; y cuando se escribe sucede un proceso similar, partiendo del conocimiento que se tiene para escribir desde explicaciones y argumentos donde el autor esgrime sus puntos de vista.

También, tomando en cuenta la lectura y escritura, Klooster (2001) propone acerca del pensamiento crítico cinco rasgos importantes que a continuación presentamos: 1) la construcción independiente del sujeto desde su individualidad, 2) se requiere conocimientos e información, 3) se plantea preguntas y problemas que son resueltas, se buscan argumentos y pruebas que sustente, y 5) se socializa comparando y contrastando las ideas con otros. El

último rasgo o característica llama la atención, puesto que es una manera de construir y consensuar el pensamiento crítico entre el conjunto de personas participantes en el equipo o puede ser en el aula. Sin embargo, se parte desde la individualidad donde la persona asimila y comprende el texto.

Siguiendo en esta orientación, acerca de los rasgos o características que debe reunir el pensador crítico son los siguientes: ser inquisitivo, bien informado, de mente abierta, flexible; honesta al confrontar las ideas personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar o retractarse; ser claro al emitir juicios sobre problemas; ordenada al enfrentar situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios (Facione, 2000). Por el cual, el pensador crítico debe ser responsable en la forma de cultivar su pensamiento crítico orientado a generar ciertos resultados que ayude, sobretodo, a los demás.

Tomando en cuenta al pensamiento crítico, Finocchiaro (1997) agrega al razonamiento crítico y a la reflexión metodológica, y los conceptualiza de la siguiente manera: en primer lugar, el razonamiento crítico es un tipo de razonamiento que implica análisis y evaluación de los argumentos; en segundo lugar, la reflexión metodológica que es la forma de pensar para comprender y evaluar conocimientos obtenidos; y finalmente, el pensamiento crítico que utiliza al razonamiento y a la reflexión metodológica. Esto nos hace pensar que el pensamiento crítico surge a partir de un proceso que involucra otros elementos cognitivos como la comprensión, el análisis, el razonamiento, la reflexión y la evaluación.

2.2.8.1. Didáctica del pensamiento crítico

En el campo de la didáctica, el pensamiento crítico tiene un lugar preponderante en el aprendizaje y enseñanza de esta habilidad que significa el aprendizaje activo en la construcción de significados a partir de la interacción y diálogo en base a preguntas y reflexión para asumir decisiones y generar soluciones. A su vez implica que la persona analice, argumente e identifique causas y efectos de un problema (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). Uno de los aspectos importantes que corresponde resaltar, es la capacidad que el individuo debe tener en resolver un problema o las que encuentre en la

acción cotidiana de la vida o en el trabajo mismo donde la persona se desempeña como protagonista interactuando con los demás.

Los autores como Crawford, *et al.* (2005) (citados por Ministerio de Educación del Ecuador, 2011) indican que implementar estrategias para fomentar el pensamiento crítico de los/as estudiantes en las diferentes áreas implica: (a) no sólo aprenda sobre ciencias, sino que aprenda a resolver científicamente problemas; (b) no sólo aprenda cívica, sino que aprenda cómo conducirse de manera responsable y cooperadora con los que lo rodean; (c) no sólo aprenda matemáticas, sino que razone y calcule para plantear y resolver problemas; (e) no sólo aprenda a leer y a escribir, sino que adquiera el hábito de estar informado a través de la lectura para definir formas de pensar y expresarlas a través de la escritura. En todo esto el docente cumple el rol de facilitar el aprendizaje a partir del planteamiento de preguntas que inciten a la reflexión y a la investigación. Advertimos una interacción interesante y proactiva entre los/as estudiantes y el o la docente en el proceso de gestión de aula. Este último se constituye en el agente dinamizador de los aprendizajes y autoaprendizajes del estudiante acorde a los nuevos tiempos.

2.2.8.2. Características del estudiante con pensamiento crítico

Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2011) el o la estudiante con pensamiento crítico debe reunir estas características que las mencionamos a continuación: (a) plantea preguntas, cuestionamientos y problemas formulándolos con claridad y precisión; (b) identifica y evalúa información relevante; (c) interpreta ideas abstractas; (d) ofrece definiciones, soluciones y conclusiones bien fundamentadas y sustentadas; (e) está abierto a analizar desde varias perspectivas; (f) evalúa las causas de los hechos y sus consecuencias; (g) se comunica de manera efectiva para resolver problemas complejos. Es bueno señalar que el pensamiento crítico, no sólo orienta a la solución de problemas sino también en el planteamiento o identificación de problemas. Lo cual le convierte al pensamiento crítico en un proceso completo desde el inicio hasta el final, es decir, identificando problemas y gestando soluciones a los mismos.

Por todo ello, el proceso educativo debe orientar a encaminarnos hacia un pensamiento crítico en las personas; puesto que es necesario emprenderla de manera sistemática en la

educación formal y no formal, empezando desde el nivel inicial alcanzando hasta la educación superior.

Asimismo, en cuanto al pensamiento crítico no es fácil hablar y pensar, en estos tiempos, aun cuando se le conciba “como fuerza liberadora en la educación o como un recurso poderoso en la vida personal y cívica del hombre” (American Philosophical Association, 1990, p. 5). Eso hace que se puedan multiplicar esfuerzos para encaminar hacia una educación liberadora en el sentido positivo de la palabra en el que la persona encuentre su verdadera esencia en la vida cual es el ser libre.

2.2.8.3. Cognitivism

El cognitivism se relaciona con el aprendizaje de las personas; en ese sentido, se aborda de la siguiente forma:

“los teóricos del cognitivism reconocen que una buena cantidad de aprendizaje involucra las asociaciones que se establecen mediante la proximidad con otras personas y la repetición. También reconocen la importancia del reforzamiento, pero resaltan su papel como elemento retro alimentador para corrección de respuestas y sobre su función como un motivador. Sin embargo, inclusive aceptando tales conceptos conductistas, los teóricos del cognitivism ven el proceso de aprendizaje como la adquisición o reorganización de las estructuras cognitivas a través de las cuales las personas procesan y almacenan la información”. (Good, Brophy, 1990, p. 187)

Entonces, el proceso de aprendizaje se concreta mediante la asociación de individuos que se establece con algún propósito.

Por lo que la capacidad cognitiva se determina a partir de “la distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la independencia para la resolución de problemas y el nivel del desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de adultos ...” (Vygotsky, 1978, p. 86). En este caso, se plantea la necesidad de guiar a otros en la resolución de situaciones de conflicto

El proceso de generar pensamientos críticos, son muy necesarias a partir de ciertas acciones como el priorizar, informar, discriminar, y estas “son las habilidades básicas del pensamiento crítico. Es la habilidad para recordar hechos y para discriminar y priorizar

dicha información. Estos son pasos necesarios y prerrequisitos para inferir relaciones” (Bandman y Bandman, 1995, p. 192). Las personas están en la capacidad de generar habilidades para pensar de manera distinta y que permita actuar de manera creativa.

2.2.9. Educación superior

La educación superior consideramos que es el nivel de formación profesional y por ello la encargada de formar profesionales idóneos para que se desenvuelvan en la actividad laboral de un país. Por eso, Tunnermann (1996) señala que “un país no puede descuidar ni debilitar su educación superior pública sin correr el riesgo de debilitar su propia inteligencia nacional ... para hacerse cargo de modo independiente de su propio desarrollo” (143 p.). Entonces, la atención del Estado a las instituciones de educación superior es sumamente importante, porque de ellos depende el desarrollo de un país.

La UNESCO (1996) indica que es necesario lograr un desarrollo humano sostenible donde el crecimiento económico beneficie a la población en su conjunto. En este caso, la solución de problemas de la sociedad, en gran medida, está a cargo de las instituciones de formación superior.

Entre las instituciones de educación superior en Bolivia están: las universidades, las escuelas superiores de formación de maestros, los institutos de formación técnica y otros. Las instituciones universitarias en el país corresponden a universidades públicas y privadas. En Bolivia estas instituciones tienen una enorme responsabilidad de formar capital humano que contribuya al desarrollo del país.

2.2.10. Género o tipo de textos

2.2.10.1. Género literario

El texto literario es una obra creada donde se utiliza el lenguaje bello o adornado que cumple una función poética, entonces lo primordial es el cómo se dice y no el qué se dice. El que crea trata de generar en el lector una serie de sensaciones de belleza a partir de su mensaje. También el autor usa todo tipo de recursos expresivos. Todo esto se constituye en una obra de creación, es decir en una obra literaria.

En ese sentido, los textos literarios tienen su propia característica y por lo que Lázaro Carreter (1980) citado por Ubach (2004) señala que “la obra literaria, en función de que debe mantenerse inalterada y ser reproducida en sus propios términos, se cifra o escribe en un lenguaje especial, cuyas propiedades generales se insertan en las del lenguaje literal, y cuyas propiedades específicas deben investigarse” (p. 875). Este tipo de texto, mantiene sus propias características en su forma de escritura.

Un elemento importante que conviene destacar en un texto literario es la posibilidad abierta para interpretar los significados connotativos y a su vez la de investigar esas connotaciones.

2.2.10.2. Textos periodísticos informativos

Entre los textos periodísticos informativos está la noticia que a diario sale para su publicación en los periódicos locales, nacionales o internacionales. Es así que entre los tipos de información lo que sobresale es la noticia por las características que llevan para su publicación, puesto que no todos los hechos son considerados como información para que se publique.

Por lo que, Pérez (2014) indica que la noticia es un texto narrativo-expositivo breve que relata de manera objetiva un acontecimiento actual y de interés general. Constituye el género básico del periodismo. El fin de la noticia no es otro que informar a la sociedad de un suceso, sin añadir ningún tipo de análisis o de comentario personal. El periodista debe limitarse a presentar los hechos con objetividad, sin dejar traslucir su opinión o su actitud ante lo que narra. Por eso, debe evitarse el uso de adjetivos que denoten subjetividad, así como pronombres personales o verbos en primera persona. En general, se utilizan oraciones breves, claras y sencillas, y un léxico común-culto.

Entre las características importantes de género periodístico informativo es su brevedad, la objetividad del hecho e de interés general. En cuanto al lenguaje debe ser escrito para que la población mayoritaria entienda el texto.

2.2.10.3. Género argumentativo

En el campo de los textos, el género argumentativo se caracteriza por emitir puntos de vista sobre algo por parte de las personas y por eso se menciona que:

Con la argumentación se busca fundamentalmente convencer, lo cual puede obedecer a necesidades como influir en la opinión de alguna persona o grupo social, modificar alguna opinión del auditorio, disuadir a quienes se muestran opuestos a un punto de vista, minimizar las hostilidades hacia una determinada tesis, justificar una convicción o refutar puntos de vista que no se comparten. (Díaz, 2002, p.142)

Entonces la argumentación se constituye en un arma fundamental para el convencimiento de las personas y su utilización es imprescindible en el campo de liderazgo de multitudes. Consideramos que las multitudes desean escuchar razones para asumir decisiones.

Por otro lado, indican que argumentar es “ofrecer argumentos para probar la validez de una afirmación la que se defiende y a la que se denomina postura, propuesta, tesis o causa. La argumentación se basa en un mecanismo sencillo: la validez de los argumentos supone la validez de la tesis” (Iparraguirre y Riqueros, 2003, p. 184). El argumentar es una capacidad importante que el individuo refleja en el texto demostrando una posición con el es posible convencer al otro.

Asimismo, Iparraguirre *et al.* (2003) señalan que la exposición, es el tipo de texto en el cuál la información se presenta como conceptos compuestos o concepciones mentales, o elementos dentro de los cuáles los conceptos o concepciones mentales pueden ser analizados. El texto provee una explicación de cómo los elementos que lo componen se interrelacionan como un todo significativo y con frecuencia responde preguntas de “cómo”. Entonces, podemos deducir que la exposición va de la mano con la argumentación.

Iparraguirre *et al.* (2003) enfatizan que la argumentación es el tipo de texto que presenta proposiciones referentes a la relación entre conceptos, o entre otras proposiciones. Los textos argumentativos frecuentemente contestan preguntas de “por qué”.

Por su parte, Habermas (1999) plantea en tres principios para que se dé una argumentación razonable:

Principio 1: principio de universalización, según el cual todos los afectados por el juicio alcanzado (expresado como una norma moral) pueden aceptar sus consecuencias y sus efectos no previstos para la satisfacción de los intereses de todos y dichas consecuencias son preferidas a aquellas que resultan de otras alternativas conocidas. Este principio intenta establecer las condiciones para que se produzca un juicio imparcial, ya que en el balance de intereses, obliga a todos los afectados a adoptar las perspectivas de los otros o, para decirlo en otra forma, a “ponerse en los zapatos del otro”.

Principio 2: las únicas normas (morales) que pueden ser consideradas válidas son aquellas que cumplen con el requisito de ser aceptadas (o de poder llegar a ser aceptadas) por todos los que han actuado como participantes en un discurso práctico. En otras palabras, las condiciones para que surjan normas (morales) universalmente válidas de un discurso práctico, deben incluir tanto la participación como la aceptación de todos los que van a ser afectados por tales normas.

Principio 3: Se podrá llegar a un consenso únicamente si todos los integrantes participan libremente; no se puede esperar el consentimiento de todos los participantes, a menos que todos los afectados puedan, libremente, aceptar las consecuencias y efectos no previstos, de la participación de una norma, para la satisfacción de los intereses de cada individuo. (p. 65-66)

Estos principios apuntan hacia un aspecto muy importante que es la participación que posibilitan los consensos a partir de los discursos. Entonces, el consenso es posible siempre y cuando todos hayan participado emitiendo sus puntos de vista o bien apoyando de manera consciente.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Metodología

El proceso investigativo nos exige emprender un camino que permita obtener nuevos resultados plasmados en conocimientos de la realidad socioeducativa. Todo ello hace que se empiece por comprender, inicialmente, acerca del método, en palabras de Álvarez-Gayou (2003) “método se refiere a una técnica empleada en la adquisición y elaboración del conocimiento” (p. 103). Por eso, el método es como una vía que se tiene que seguir para obtener los logros o los resultados esperados

Este trabajo de investigación está inmerso en el paradigma de investigación cualitativa, esto nos abre la posibilidad de sustentar las ideas a partir de autores como Taylor y Bogdan (1992) afirman que la “metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 19-20). Entonces, se puede decir que esta forma de investigación hace un acercamiento lo más cercano a la realidad.

Asimismo, Rodríguez, Gil, y García (1996), desde una posición de oposición al paradigma cuantitativo consideran que:

Bajo el concepto de investigación cualitativa englobamos a toda una serie de tendencias en la investigación, cada una de ellas con sus características diferenciales. Preferimos utilizar el término investigación cualitativa para situar bajo el mismo toda esta gran diversidad de enfoques y corrientes de investigación: estudio de campo, investigación naturalista, etnografía, etc. (p.24)

Por su parte, Sandín (2003) señala que la investigación cualitativa permite emprender fenómenos sociales en profundidad que posibilite transformar ciertas prácticas en el ámbito socio educativo desde una acción sistemática para el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. Corresponde resaltar los cambios que se puedan generar desde la investigación cualitativa en el contexto socioeducativo, puesto que la educación se constituye en uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de una

comunidad. Entonces este tipo de paradigma resulta ser de gran utilidad para solucionar problemas socioeducativos.

También, Flick (2004) indica que “la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (p. 27). Entonces, en este tipo de investigación se apela a la participación a los actores del proceso investigativo quienes suelen ser afectados por los problemas y también los beneficiarios de los resultados de la investigación.

3.1.1. Enfoque metodológico

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo puesto que se realiza la recolección de datos sin medición numérica para responder a las preguntas de investigación, con el propósito de entender y comprender el fenómeno social de estudio desde una perspectiva holística.

Es así que desde este enfoque se posibilita la construcción de teoría y explicaciones a partir de un razonamiento lógico de tipo inductivo y deductivo desde la teoría fundada, la investigación acción y etnografía.

3.1.2. Tipo de estudio

Esta investigación se caracteriza por ser descriptiva para lograr un acercamiento a la realidad que se estudia. En ese sentido, Hernández Sampieri (2006) señala que un estudio descriptivo “consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (p. 102). Los hechos y acciones suscitadas del proceso pedagógico emprendidas merecen ser detalladas para que de esta manera se posibilite el ordenamiento de los datos.

En esa misma línea, Dankhe (1989) citado por Sampieri (2006) asevera que los estudios descriptivos “Buscan especificar las propiedades más importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno sometido a análisis” (p. 102). El poder caracterizar las acciones de un grupo determinado es posible a partir de la descripción de las situaciones, las cuales deben ser relevantes para el proceso investigativo.

Entonces nos corresponde señalar que la investigación descriptiva tiene la cualidad de describir tal como suceden los fenómenos que son objeto de estudio y partir de ello posibilita el análisis y la reflexión.

3.1.3. Diseño de la investigación

Por las características concernientes a la presente investigación se ha optado por el diseño de investigación cualitativa que permitirá describir y analizar los posicionamientos que se expresan en el texto escrito y el texto oral.

Consideramos que el estudio se enmarca en un diseño de investigación cualitativa porque esta investigación se concreta desde la experiencia. En ese sentido, Hernández Sampieri (2006) señala que “cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación. Es decir, no hay dos investigaciones iguales o equivalentes” (p. 686). Por lo tanto, este estudio se configura desde un proceso de investigación particular.

El diseño de investigación consiste en preparar un plan para abordar el estudio que posibilitó la orientación necesaria para entrar en contacto con la realidad donde está el objeto de estudio, además permitió la manera en que se obtuvo el conocimiento. Entonces, debemos decir que es una etapa de planificación que permita la concreción y obtención de resultados.

Las características del diseño de investigación cualitativa son: (1) apertura, (2) flexibilidad, (3) sensibilidad estratégica y (4) referencialidad y no prescriptividad. El primero tiene que ver con la posibilidad incluir nuevos elementos en el proceso investigativo; el segundo se refiere al hecho de poder modificar la calidad de información, cantidad de informantes y las técnicas para la obtención de datos; el tercero tiene que ver con la posibilidad de modificar según las características de los informantes una vez entrado en contacto con ellos y según la dinámica de la realidad objeto de análisis; y el cuarto tiene que ver con la naturaleza indicativa u orientadora del diseño inicial en su conjunto. Es un aspecto que engloba todas las características anteriores (Quintana, 2006).

3.2. Universo o población de referencia

El estudio acerca de la implementación de estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura crítica y pensamiento crítico tiene como contexto de aplicación la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto. Esta

implementación de las estrategias didácticas se realiza en un tiempo aproximado de dos meses de generación de experiencias en aula entre los meses de abril y mayo del primer semestre de la gestión académica 2017.

Los y las estudiantes de Escuela Superior de Formación de Maestros conforman la población a ser estudiada, ellos se encuentran en el proceso formativo que abarca cinco años de estudio para ser futuros docentes. La población estudiantil pertenece a distintas especialidades, como ser: Educación Musical, Física Química, Cosmovisiones y Filosofía, Artes Plásticas, Ciencias Sociales y Primaria Comunitaria Vocacional. En la actualidad, esta institución cuenta con 462 estudiantes, 225 varones y 237 mujeres. (Registro, ESFMTHEA, 2017)

Desde la investigación cualitativa tomamos como referencia a una población que se dedica con mayor o menor intensidad a la lectura de textos, aunque la tendencia en los tiempos actuales es de que los estudiantes no tienen el hábito de lectura. Entonces el universo estudiado se constituye en una referencia que ha permitido estructurar el proceso investigativo.

3.3. Determinación de la muestra

En la determinación de la muestra se ha procedido por la selección de muestreo no probabilístico por ser una investigación inmersa en el enfoque cualitativo donde se utiliza un procedimiento de selección informal (Hernández, 2006). Cabe aclarar que en la elección de la muestra ha primado el criterio del investigador y también tuvo que ver las circunstancias del trabajo académico; es decir, en mi función de docente de la Unidad de Formación Taller de lengua originaria me asignaron dos cursos del primer año de formación. Entonces, se eligió trabajar con esos dos cursos, porque ellos iniciaban un proceso formativo que dura cinco años.

Se ha obtenido la muestra de acuerdo a consideraciones prácticas en el que se busca obtener la mejor información posible en el menor tiempo según las circunstancias en que se encuentra el investigador y los sujetos a ser investigados.

De manera específica, el tipo de muestra que elegimos es la muestra de casos-tipo puesto que consiste en analizar los significados y valores que emergen de un grupo social

(Hernández, 2004). En ese sentido, el grupo estudiado son los estudiantes en etapa de formación.

Entonces, la muestra ha sido elegida por situaciones de relación con los participantes del proceso investigativo. Es así que la muestra conforman estudiantes del primer año de formación de la especialidades del Artes Plásticas (25 estudiantes), Primaria Comunitaria Vocacional (28 estudiantes). Decidimos realizar el estudio en dos cursos del primer año de formación porque ellos inician el proceso formativo de cinco años, también ingresan a la institución formadora de maestros con mayor interés de obtener nuevos conocimiento y por ende generar nuevos aprendizajes.

La muestra se ha conformado tomando en cuenta ciertos aspectos, como ser: la investigación de tipo cualitativo y el tipo de datos a ser analizados. El primero está relacionado con la información para ser interpretado y el segundo tiene que ver con elementos de tipo analítico.

3.4. Técnicas de recolección de datos

Desde la investigación cualitativa Alvarez-Gayou (2003) señala que “hablar de técnica nos remite a un conjunto de medios utilizados en un ciencia, un arte o una actividad, y en ese sentido también utilizamos dicha denominación para referirnos a estos métodos” (p. 103). Por lo tanto, la técnica se refiere al medio que se usa en el proceso investigativo para obtener ciertos resultados.

En nuestra investigación acerca del estudio sobre la implementación del fortalecimiento de la lectura crítica y pensamiento crítico en el proceso formativo de estudiantes para ser docentes se utilizará las siguientes técnicas: la observación, la elección de grupos focales y cuestionarios.

Con relación a las técnicas e instrumentos a ser utilizados en la investigación se propuso las siguientes técnicas que se refieren en los sucesivos puntos.

3.4.1. Observación participante

Es esta técnica se ha procedido a partir del muestreo no probabilístico puesto que los sujetos a ser observados fueron elegidos por el investigador. La concreción de la técnica se dio desde el desarrollo de las clases para efectivizar un mejor aprendizaje.

Conviene resaltar la diferencia entre la observación cotidiana y la observación científica, según Alvarez-Gayou (2003) señala que la segunda es sistemática y propositiva. Es así que desde la observación participante se observó el desarrollo de las clases efectuadas para la concreción de las estrategias didácticas durante un tiempo de 12 sesiones de clase, de dos horas cada sesión de clase. Los sujetos de investigación observados fueron los estudiantes del primer año de formación de las carreras de Artes Plásticas y Primaria

Al respecto de la observación, Adler y Peter (1998) señalan que “la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el (los) sujetos (s)” (p. 80).

Por lo tanto, de manera más específica la observación participante es una técnica, según Taylor y Bogdan (1986) “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo” (p. 128). Es un aspecto importante del proceso investigativo, el poder recoger datos de una manera natural.

Asimismo la RAE define el termino participar como: “Tomar parte en algo, recibir una parte de algo; compartir, tener las mismas opiniones que otra persona”. Por lo tanto, participar implica estar involucrado en una acción o situación con otras personas. (Anexo No 1)

Para una mejor comprensión acerca de la aplicación de la técnica de observación participante, se especifica en el siguiente cuadro.

Técnica	Cómo	Dónde	Cuándo	Cuánto
Observación participante	Esta técnica se aplicó observando el desarrollo de las clases	La observación se realizó dentro de las aulas	En el horario establecido de dos sesiones de clases por semana.	12 sesiones de clases, cada una de 2 horas

Cuadro No. 15

3.4.2. Entrevista

En el propósito de búsqueda de datos, la entrevista se considera una técnica viable basada en un estructura y propósito; y desde la investigación cualitativa la entrevista tiene la intención de entender el mundo desde la visión del entrevistado, de esta forma desmenuzar el significado de sus experiencias (Alvarez-Gayou, 2003). En esta situación de recogida de datos, el sujeto importante es el entrevistado, quien desde su percepción interpreta la realidad sucedida.

A su vez, Steinar Kvale (1996) define a la entrevista como aquello que permite “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos” (p. 6). En este caso, la entrevista sirvió para comprender las interpretaciones que tuvieron los participantes acerca de la experiencia en la que formaron parte. (Anexo No. 2)

En este trabajo investigativo se utilizó la entrevista abierta que está basada en una guía general de contenido (Hernández Sampieri, 2006). Este tipo de entrevista posibilitó la reflexión en función a las interrogantes planteadas que se aplicó en dos instancias a los estudiantes que forman parte de la muestra, dada la particularidad de entrevista realizada al grupo. En cuanto al tiempo, las entrevistas tuvieron una duración de 25 minutos en promedio. Asimismo, el proceso de análisis investigativo se basó en la reflexión acerca de la participación y sus efectos en cuanto se refiere al fortalecimiento en el manejo de las habilidades de lectura crítica y pensamiento crítico.

Para una mejor comprensión acerca de la aplicación de la técnica de entrevista, se especifica en el siguiente cuadro.

Técnica	Cómo	Dónde	Cuándo	Cuánto
Entrevista	Esta técnica se aplicó entrevistando a estudiantes que participaron en las sesiones de clase	La entrevista se realizó en las aulas de la institución	Una vez culminada las sesiones de clase.	Se realizó dos entrevistas grupales, cada grupo de seis estudiantes

Cuadro No. 16

3.4.3. Análisis escrito de texto

La técnica de análisis escrito de texto se ha usado con el propósito de obtener datos de tipo cualitativo a partir de respuestas escritas que permiten analizar desde una visión de lectura y pensamiento crítico. El análisis de texto está relacionado con el análisis del discurso. Además, el comentario escrito forma parte del discurso que emite una persona después de realizar el análisis de un determinado hecho o haber leído un texto.

Asimismo, Withers (1989) citada por Green (2001) coincide con otros autores en señalar que el mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura, porque esta ofrece potenciar a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje.

El análisis que surge del comentario y análisis escrito a partir de la lectura de un texto, realizado por un sujeto se convirtió en un medio para generar los datos en información; o sea, es una forma que posibilita reunir los elementos de análisis. Según Roger Mucchielli (1974) el discurso es “todo texto producido por alguien en una situación de comunicación interpersonal”. Por supuesto, la persona que escribe tiene en su mente el poder comunicar algo a alguien.

Para una mejor comprensión acerca de la aplicación de la técnica de entrevista, se especifica en el siguiente cuadro.

Técnica	Cómo	Dónde	Cuándo	Cuánto
Análisis escrito de texto	Esta técnica se aplicó a partir de preguntas planteadas a los estudiantes	La aplicación de la técnica se realizó dentro de las aulas	En el horario establecido de dos sesiones de clases por semana.	A cada estudiante y cada pareja conformada. 53 estudiantes

Cuadro No. 17

3.5. Instrumentos de recolección de datos

En relación a instrumentos, tenemos a la ficha de observación, la guía de entrevistas y la hoja de análisis escrito. El proceso de validación de los instrumentos se efectuó al inicio de la gestión académica como parte del proceso de diagnóstico que permitió conocer las necesidades y problemas académicos en los estudiantes. La ficha de observación es un instrumento inherente en los procesos de investigación educativa; en cuanto a la guía de entrevistas se realizó para detectar las necesidades de los estudiantes; y acerca de la hoja de análisis escrito fue un instrumento que se trabajó desde la gestión académica anterior para posibilitar la mejora en la lectura crítica de los estudiantes.

3.5.1. Ficha de observación

La ficha de observación como instrumento de observación se ha constituido en un elemento práctico para generar o recoger datos para el estudio. En ese sentido entendemos la ficha de observación consiste en anotar procesos, situaciones y hechos tal como ocurren. Este tipo de ficha para una investigación cualitativa se realiza a partir de la descripción de los hechos relevantes y también no se descuida la parte correspondiente análisis o comentario. La ficha de observación ha sido un elemento importante para la recolección de datos, ya que se tuvo que registrar el proceso de concreción didáctica a partir de la generación de experiencias.

En el proceso de observación participante, este instrumento ha sido utilizado para registrar los aspectos sobresalientes del desarrollo de las sesiones de clase, puesto que el investigador forma parte del grupo investigado, entonces la intención fue no generar susceptibilidades ni afectar el normal desenvolvimiento de los estudiantes. Por eso se anotó los aspectos relevantes en el instrumento de investigación una vez concluida las sesiones de clase. (Anexo No. 3)

La ficha de observación como instrumento de investigación cuenta con dos partes importantes: la primera donde corresponde registrar de forma descriptiva y la segunda en el que se anota el aspecto valorativo o de comentario. El instrumento ha sido un elemento valioso que permitió obtener datos de mucha valía para la concreción del proceso investigativo.

3.5.2. Guía de entrevista

Entendemos que la guía de entrevista es aquello que indica los temas y su secuencia. Aquí lo importante es que cada pregunta sea relevante desde el tema que se aborda y que ello permita seguir una dinámica en la conversación (Alvarez-Gayou, 2003). Por su parte, Hernández Sampieri (2006) sostiene que la entrevista cualitativa es íntima, flexible y abierta; donde una persona entrevista a otra persona o grupo de personas.

Este fue el caso de concreción de la entrevista para la investigación de corte cualitativo, donde a partir del instrumento se entrevistó a un grupo de estudiantes que representó al grupo mayor que conforma el curso. Es decir una particularidad fue que la entrevista se realizó al grupo de los seis estudiantes.

La entrevista se efectuó a seis estudiantes de cada curso, en este caso el total de los sujetos entrevistados fueron 12 estudiantes. La entrevista se realizó en grupo, primero a los seis que representaron a un curso y luego a otros seis del otro curso.

La entrevista a cada grupo tuvo una duración de veinte cinco minutos aproximadamente, entonces la entrevista se transliteró en una extensión de diez páginas tamaño carta; las mismas que sirvieron para encontrar los conceptos de análisis o categorización de términos referidos al estudio.

La aplicación de la entrevista con preguntas abiertas se centró en generar reflexión en los entrevistados acerca de la participación en la implementación de las estrategias didácticas. Las respuestas de tipo valorativo permitieron encontrar datos significativos que aportaron sustancialmente a la investigación.

Es así que desde la óptica de la investigación cualitativa, se utilizó la guía de entrevistas con preguntas abiertas y flexibles que posibilitó encontrar en las respuestas explicaciones y reflexiones al mismo tiempo. (Anexo No. 4)

3.5.3. Hoja de análisis escrito

El instrumento de hoja de análisis escrito consiste en recabar las respuestas en función a las preguntas de análisis. Este instrumento ha sido utilizado para la recolección de datos de tipo

cualitativo. Es así que ha sido usado a partir de la lectura de textos en aymara que permite generar análisis interpretativo. (Anexo No. 5 y 6)

El instrumento de hoja de análisis escrito permite recabar datos, donde los participantes generan respuestas escritas producto del análisis que emergen de las lecturas efectuadas en las sesiones de clase. En el instrumento de investigación, las preguntas orientan a que las respuestas sean elaboradas a partir de procesos de pensamiento de tipo deductivo e inductivo. Asimismo, la hoja de análisis escrito está conformada por dos tipos de instrumento: una que está enfocada a obtener datos acerca de la lectura crítica y otra para obtener datos sobre pensamiento crítico.

En el primer instrumento de hoja de análisis escrito, los estudiantes respondieron de manera individual, por el cual en el curso del primer año de formación de la especialidad de Artes Plásticas se obtuvieron 25 respuestas y el otro curso del mismo año de formación de la especialidad de Primaria Comunitaria, 28 respuestas. Es así que se reunieron 53 hojas de análisis escrito; por ello, para operativizar el proceso investigativo se decidió codificar las respuestas o las hojas de análisis escrito del 1 al 53. En el proceso de redacción de la investigación, se tomó en cada punto de descripción y análisis a tres hojas de respuesta de los estudiantes, eligiendo a los más representativos en el contenido de análisis o bien no se tomó en cuenta las otras hojas de respuesta por ser reiterativo en su contenido tomando como referencia las hojas elegidas.

En el segundo instrumento de hoja de análisis escrito, corresponde explicar lo siguiente: el instrumento de la hoja de análisis escrito se aplicó a equipos de trabajo conformados por dos estudiantes. En ese sentido, en el curso del primer año de formación de la especialidad de Artes Plásticas se formó 12 equipos y en el curso del primer año de formación de la especialidad de Primaria Comunitaria, 14 equipos. De esta forma, totalizando, en esta parte, se tiene 26 equipos. En el proceso investigativo se optó para trabajar en equipos por la siguiente razón: el pensar en equipos de dos, se considera que es mejor para alcanzar o resolver problemas.

Este instrumento ha sido un elemento preponderante para la concreción de la investigación, es así que se pudo recabar aspectos importantes y valiosos para lograr los resultados esperados de la investigación.

El instrumento de hoja de análisis escrito es posible su utilización en estudios o investigación de tipo cualitativo como es el caso de la presente investigación sobre la lectura y el pensamiento.

3.6. Procedimiento metodológico de la investigación

Para abordar el trabajo investigativo, previamente realizamos un estudio preliminar basada en la observación directa a los estudiantes en proceso formativo que realizan en la Escuela Superior de Formación de Maestros. Asimismo, procedimos en realizar entrevistas acerca de las necesidades que los estudiantes sentían para una formación adecuada. Y también, analizamos los trabajos de redacción que los estudiantes generaban en función a las preguntas que los docentes formulaban para ser respondidas. Este procedimiento investigativo, que resultó ser una triangulación en la aplicación de técnicas de investigación, posibilitó la confirmación del tema de estudio.

Por todo ello, la investigación se ha concretado tomando en cuenta cuatro fases que se realizaron desde el inicio hasta el final, las mismas son: la preparatoria, el trabajo de campo, la de análisis o sistematización y la informativa. Estas guardan una relación lógica manteniendo una secuencia y coherencia en la realización de todo el trabajo investigativo. Por ser un estudio de tipo cualitativo, algunas etapas se realizaron a la par o simultáneamente sin que ello afecte al proceso investigativo.

Fase: Preparatoria

Al iniciar la investigación se procedió en organizar el proceso investigativo, se partió con la definición del problema a partir de la observación efectuada, luego formulamos los objetivos de la investigación. Posteriormente se trabajó en la recopilación de la información relacionado con el tema de investigación, luego se estableció el camino a seguir que es la metodología donde se definió las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la investigación.

Fase: Trabajo de Campo

En esta fase se realizó la implementación de la propuesta respondiendo a la problemática establecida. En ese sentido, para la recolección de la información se utilizó la ficha de observación como instrumento principal, también se efectuaron las entrevistas correspondientes para el registro de la información. Todo el trabajo de investigación se concretó en las aulas de la institución como también fuera de las mismas.

Corresponde señalar que la investigación se ha implementado con estudiantes del primer año de formación, específicamente con dos paralelos del primer año de formación de las especialidades de Artes Plásticas y Primaria Comunitaria Vocacional, a quienes se los observó y también se los entrevistó. Los y las estudiantes mantuvieron la predisposición necesaria para plasmar las entrevistas y también para participar de manera decidida en la concreción de la experiencia.

Fase: Analítica o sistematización

Esta consistió en organizar y sistematizar la experiencia generada a partir de la implementación didáctica en las sesiones de clase. Esto se realizó, según la planificación establecida de concreción de la práctica de aula. En la organización se estableció un esquema que se siguió que permitió la descripción y el análisis de las estrategias didácticas para favorecer la lectura crítica y el pensamiento crítico. En función a estas habilidades se generó diversas estrategias didácticas que permitieron el fortalecimiento de las capacidades en los y las estudiantes. Además, las estrategias didácticas desarrolladas se complementaron con otras estrategias de comprensión lectora para un mejor proceso didáctico.

Fase: Informativa

En la última fase, se efectuó la redacción de la investigación de acuerdo a las normas académicas exigidas en la estructuración del texto. Asimismo, se tomó en cuenta el reglamento de presentación de trabajos de investigación en las diferentes modalidades de graduación de CEPIES – UMSA.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Desarrollo e implementación de estrategias

Es así que el contexto actual en el que vivemos exige a que las personas estemos atento a situaciones que se generan cotidianamente. Una vía importante para comprender el proceso que sigue la vida es la lectura, o sea mediante la lectura de textos. Para ello las personas necesitamos tener una lectura crítica y pensamiento crítico que permita desentrañar los significados existentes. El contexto político, económico, social y cultural hace que surja gran cantidad de información y esa información hay que procesarla para asumir decisiones adecuadas en el proceso de la vida.

La escuela, el colegio y la universidad son instituciones donde se debe trabajar con la lectura y pensamiento crítico para que se forme gente con capacidad para pensar de manera distinta, generar opinión a partir del análisis de los hechos y situaciones a las que refieren los textos. Y no sólo textos, también pueden ser imágenes, cuadros de pintura y otros que reflejan la realidad. Asimismo, un aspecto importante es la capacidad de proponer soluciones a los problemas existentes en la vida.

Los aspectos mencionados en el párrafo anterior han permitido trabajar con los estudiantes en las aulas de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, la lectura crítica y el pensamiento crítico. Desde la práctica de la docencia en la Unidad de Formación de Taller de Lengua Originaria, se trabajó en el fortalecimiento de las capacidades mencionadas con estudiantes del primer año de formación en las especialidades de Artes Plásticas y Primaria Comunitaria Vocacional.

4.2. Análisis en función al primer objetivo específico

El análisis de los datos permite responder a los propósitos centrales de la investigación realizada sobre la implementación de estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura crítica. En ese sentido, el primer objetivo específico de la investigación indica: *implementar estrategias didácticas utilizando textos escritos de canciones, cuentos y videos en aymara para el fortalecimiento de la lectura crítica en los y las estudiantes*. Se trabajó en la concreción y el cumplimiento de este objetivo. Entre las distintas estrategias

implementadas en el proceso del desarrollo de la lectura crítica con los estudiantes, en primera instancia, se describe y se analiza en los siguientes tópicos.

Es esta instancia de análisis del trabajo investigativo corresponde señalar que los datos provienen del instrumento de la ficha de observación, puesto que el desarrollo de las clases concretadas estuvieron bajo el lente de observador participante que en este caso es el investigador. Es así que la misma persona, sujeto investigador quien dirigió, facilitó y medió el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Esta experiencia se constituyó en una nueva forma de abordar el cambio educativo que tiene una relación estrecha con el enfoque de la actual Ley de Educación 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Esta Ley propugna la formación de una nueva persona con visión crítica para transformar la realidad hacia un sentido positivo para la vida. Para allanar el camino hacia este cambio se requiere de ciertos elementos para el desarrollo del proceso educativo que se está implementando en nuestro país.

En ese sentido, uno de los aspectos fundamentales es la implementación de estrategias didácticas; sin embargo, conviene entender en qué consiste la estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica. Entendemos como estrategia didáctica al conjunto de actividades y tareas interrelacionadas que implementa el docente para lograr ciertos aprendizajes en los y las estudiantes. Ha sido importante comprender este concepto para su implementación en el trabajo de aula.

En el desarrollo de las sesiones de clase se implementó las estrategias didácticas para desarrollar la lectura crítica a partir de la lectura de textos en lengua aymara y que también permitió valorar la lengua originaria. Los textos con los que se trabajó fueron canciones, cuentos, videos y dichos en aymara. La estrategia se basó en formular cuatro preguntas a las que se iba respondiendo de manera sencilla a cada una de ellas después de la lectura de comprensión previa.

Las sesiones de clase se desarrollaron bajo el plan anual de unidad de formación presentado a la Dirección académica al inicio de la gestión; asimismo se rigió según el plan de clase establecido para el desarrollo de las sesiones de clase de la primera fase o semestre. (Anexo No. 7)

Las actividades y tareas que se implementaron se convirtieron como una propuesta alternativa de encarar el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, futuros maestros/as de generaciones venideras. Por lo tanto, la estrategia que se implementó, se basó en preguntas de análisis del texto.

En el proceso de aplicación de la estrategia didáctica se trabajó con textos en aymara por ciertas razones como la brevedad del texto, la comprensión rápida y fácil del texto y que responden al contexto en el que nos encontramos. Se estableció la estrategia en base a preguntas en aymara y español.

Las preguntas surgen en base a planteamientos teóricos de autores como Díaz de León (1988), Smith (1994), Olson (1998), Cassany (2003, 2004, 2006), Marín y Hall, (2006) Carliño (2005), Cely y Sierra (2011), Serrano (2012) y otros. Estos autores coinciden en señalar sobre algunos elementos que sirvieron para elaborar las preguntas que encaminan hacia la lectura crítica, que además permita analizar aspectos importantes del texto. Y para ello se trabajó, principalmente con cuentos, canciones, videos y dichos en aymara para la implementación de las estrategias didácticas. Estas estrategias posibilitaron el análisis de los textos escritos en aymara, los textos en algunos casos provenían de la oralidad aymara y en otros casos, son textos escritos por personas en los últimos tiempos.

4.2.1. Cuento en aymara (siwsawi)

La implementación de esta actividad didáctica como estrategia en el fortalecimiento de la lectura crítica consistió en lo siguiente: Primero se escogió un cuento que en este caso fue “El viaje del zorro al cielo”, por ciertas razones porque el personaje del zorro que es un personaje símbolo¹, es decir que genera connotaciones importantes en el ámbito de la literatura aymara y también este relato es un cuento tradicional y conocido. Luego se les proporcionó el texto del cuento en fotocopia para leer en aymara. El cuento referido es el siguiente:

¹ Personaje símbolo. El zorro en los relatos orales es un personaje astuto y perdedor que genera mensajes educativos.

TIWULANA ALAXPACHARU SARATAPA

Inti raymi uruxa, janiwa jamach'inakaxa uraqina utjirikataynati, alaxpacha tuqiruwa sarapxiritayna, uka yatisaxa, chayla tiwulaxa wali sikhisiritayna, ukata jach'a kunturiru q'ipiyasiñataki achikasitayna.

Jach'a Kunturixa chayla Tiwularu alaxpacharuwa q'ipkatatayna, alaxpachanxa wali manq'apxatayna, umapxatayna, thuqhupxatayna; ukata Kunturixa wali tiwularu jutxañataki jariyatayna, tiwulaxa janiwa jutaña munkataynati, mä juk'ampi, mä juk'ampi sataynawa; ukjamata Kunturixa sapakiwa jutxatayna.

Thuqhunqalla Tiwulaxa kusikusita simpa mayt'asisawa warkuqtanitatayna, warkuqtankasaxa, tiwulaxa jisk'a k'allanaka uñjatayna, ukata: - nasamasti k'umu, ch'uñu laxra k'allalla, sasawa arnaqatayna-.

Ukata, jisk'a k'allaxa, kutt'asina simpa t'urjaraqatayna, tiwulaxa arnaqasitaynawa. -¡Jach'a chusi jant'akupxama!, ¡chusi jant'akupxama!, ¿alaxpacha awkimawa jutaski!! Sasa.

Jaqinakaxa jani suma ist'asaxa t'una qalanaka jant'akupxatayna, tiwulaxa wali waqaqisisawa jalaqtanitatayna, qala pataruwa puritayna, tiwulana purakapaxa phallataynawa; phathankapatxa juyranakawa willirtatayna. Juphampi ch'uqimpixa pachparuwa puritayna; tunqusti qhirwaruwa willirantatayna, ukata aksaruwa uka juyranakaxa utji sapxiwa.

El viaje del zorro al cielo

En el día del sol, no había aves en la tierra, se fueron al cielo, al saber eso el zorro se preguntó mucho, después le suplicó al cóndor para que lo lleve.

El cóndor lo llevó al zorro al cielo. Y ahí habían bailado, comido y bebido. Luego el cóndor le insinuó al zorro para que se vinieran. El zorro no quiso venir, le dijo: un poco más. Por eso el cóndor se vino solo.

El zorro bailarín se prestó de la araña su hilo. Y cuando se descolgaba el zorro vio un pequeño loro, y le había gritado: nariz aguilena, lengua de chuño.

Por eso el pequeño loro volvió y se lo rompió el hilo. Luego el zorro había gritado: ¡pongan una frazada gruesa extiendan! El dios está viniendo! diciendo.

Las personas no escucharon bien y pusieron pequeñas piedras. El zorro gritando de grande había caído sobre las piedritas y reventó su estómago.

De su estómago se esparcieron las semillas de los alimentos. La quinua y la papa se quedó ahí, el maíz cayó a los valles. Entonces desde entonces existen esos productos.

Posteriormente, se realizó la traducción en conjunto con los participantes de la sesión de clase; puesto que los estudiantes, algunos en un 20% manejan en lo oral la lengua aymara y

otro 20% tiene conocimiento en un nivel de bilingüismo pasivo² y un 60% son monolingües hablantes del español.

En este proceso, como una instancia de recreación se representó en escenas breves sobre el cuento “*Tiwulana alaxpacharu saratapa*”. Este momento de recreación se realizó de manera rápida con los hablantes de la lengua aymara porque ellos tienen la facilidad de dialogar en lengua aymara por tener a esta lengua como lengua materna. De manera espontánea dos a tres estudiantes uno representando en escena al zorro y el otro al cóndor, en la misma sesión de clase, generándose el diálogo por unos dos a tres minutos según los pasajes sobresalientes del cuento. Todo ello, causó en los participantes unos momentos de esparcimiento.

Después se ingresó a la parte más importante en el fortalecimiento de la lectura crítica donde se planteó las cuatro preguntas en aymara y español, que son las siguientes:

1. Kunas aka qilqawin amtapaxa? ¿Cuál es el propósito o el objetivo del texto?
2. Kuna amuysa aka qilqawix ch'amanchi? ¿Cuál es la ideología que apoya el texto?
3. Khitis aka qilqaw qilqt'pacha ukhamaraki kunapachas qilqt'aspacha? ¿Quién y cuándo se escribió este texto?
4. Kunsaka aka qilqawix p'arxtayitu jan ukax amuyt'ayitu? ¿Cuál es mi reacción y mi impresión personal sobre este texto?

A las preguntas planteadas, los estudiantes respondieron de manera individual, por el cual en el curso del primer año de formación de la especialidad de Artes Plásticas se obtuvieron 25 respuestas y el otro curso del mismo año de formación de la especialidad de Primaria Comunitaria, 28 respuestas. Es así que se reunieron 53 hojas de análisis escrito, por ello para operativizar el proceso investigativo se decidió codificar las respuestas o las hojas de análisis escrito del 1 al 53. En el proceso de redacción de la investigación, se tomó en cada punto de descripción y análisis a tres hojas de respuesta de los estudiantes, eligiendo a los más representativos en el contenido de análisis o bien no se tomó en cuenta las otras hojas de respuesta por ser reiterativo en su contenido tomando como referencia las hojas elegidas.

² **Bilingüismo pasivo.** Estudiantes que entienden pero no hablan el aymara.

¿Cuál es el propósito o el objetivo del texto? Kunas aka qilqawin amtapaxa?

En el transcurso de interpretación del cuento, las y los estudiantes respondieron de distintas formas según los conocimientos previos que cada uno tenía y, sobretodo, basándose en el contenido que expresa el cuento.

En el proceso de análisis sobre el cuento en base a la pregunta planteada surgieron respuestas como las siguientes:

E-8. Dar a conocer sobre los productos que se produce en los diferentes lugares y diversos climas.

E-23. Demostrar la existencia de productos como las verduras y otros en nuestro territorio.

E-37. Mostrar los valores de la cultura aymara a través del relato oral.

En las respuestas, los estudiantes no repitieron lo que dice el texto por el contrario realizaron deducciones sobre el texto. Un aspecto interesante es que los estudiantes escribieron las respuestas a partir de operaciones mentales de análisis deductivo, donde el estudiante E-8 y E-23 enfatizan sobre el origen de los productos comprendiendo de esta manera la intencionalidad u objetivo del texto. El E37 descubre otra intencionalidad del texto que es el difundir los valores culturales ancestrales como el respeto, reciprocidad y otros.

¿Cuál es la ideología que apoya el texto? Kuna amuysa aka qilqawix ch'amanchi?

En la respuesta a esta pregunta los estudiantes efectuaron interpretaciones propias relacionando, de esta manera, los conocimientos que ellos poseen con los del mismo texto desde una visión reflexiva. Entre las respuestas que dieron destacamos la del E-4 que indica el texto refleja la ideología de *“figurar o mostrarse en primera plana”*. Esta forma de ser caracteriza al personaje del zorro en el cuento. El E-10 señala que la ideología de la *“revalorización de saberes y conocimientos ancestrales que han sido reprimidos con la colonización”*. Efectivamente, el relato expresa una forma de transmitir conocimientos de la cultura aymara. El E-41 manifiesta que el cuento tiene la ideología de *“egocentrismo e*

individualismo”. Esta interpretación guarda relación con el E-4 en el que se enfatiza en la característica del personaje del cuento.

¿Quién, cuándo y dónde se escribió este texto? Khitis aka qilqaw qilqt’pacha ukhamaraki kunapachas qilqt’aspacha?

Un aspecto importante del análisis del cuento es la determinación del contexto para identificar el autor, el lugar y el tiempo en el que se compuso o escribió el texto.

Entre las respuestas de los estudiantes encontramos las siguientes, el cual esquematizamos en el siguiente cuadro:

	Autor	Lugar	Tiempo
Estudiante-4	Aymara	Zona andina	Siglo pasado
Estudiante-45	Aymara	Altiplano	Tiempo inmemorial
Estudiante-50	Aymara	Altiplano	Tiempo pasado

Cuadro No. 1

El cuento “Tiwulan alaxpachar saratapa” mantiene una característica de los relatos orales en la literatura aymara que es el de autor anónimo, es decir la autoría se le atribuye a la colectividad. Es así que en el esquema o cuadro encontramos respuestas donde señalan que el autor corresponde a colectividad aymara. En cuanto al lugar indican que corresponde, de manera general, a la zona andina; aunque pareciera ser obvia la respuesta, tiene su importancia por ser un elemento indispensable en el análisis. Finalmente, en cuanto al tiempo expresaron coincidiendo que el cuento se hubiera compuesto en un tiempo remoto lejano.

Las conclusiones a las que se arribaron, es a partir de la generación de hipótesis sobre los aspectos mencionados. Esas suposiciones tienen sustento en el contenido que refleja el texto.

¿Cuál es mi reacción y mi impresión personal sobre este texto? Kunsa aka qilqawix p’arxtayitu jan ukax amuyt’ayitu?

La respuesta a esta pregunta orientó el comentario acerca del texto interpretando el contenido que expresa el mismo. Entre los comentarios que encontramos están como la del E-3 refiere sobre “la irresponsabilidad del zorro con su amigo y consigo mismo, situación que se aplica en la vida de las personas”. En la opinión del estudiante se enfoca hacia la práctica de valores que es un aspecto importante en la cultura andina. El E-12 opina “que uno debe ser agradecido con todo y con todos en la vida, donde el zorro no cumplió en ese aspecto”. En la opinión advertimos que vuelve a ratificar sobre la importancia de los valores en la vida. El E-38 opina que “hay que respetar a las personas y a los compromisos”. En esto, se vuelve a referir a la práctica de valores en la cultura aymara; entonces, advertimos que los tres coinciden en resaltar la práctica de valores; esto implica el énfasis en el aspecto educativo y formativo de las personas.

4.2.2. Canciones en aymara (jaylliwinaka)

Las canciones son una fuente importante de saberes y conocimientos que forma parte de la literatura aymara donde se expresan los sentimientos y pensamientos culturales. Estos aspectos de la canción aymara resultaron ser motivadores en el desarrollo del análisis de las canciones en aymara.

Una de las canciones que se eligió y que la misma tiene por título “*Puku puku*”, para implementar el análisis permitiendo de esta manera fortalecer la lectura crítica. Procedimos en el desarrollo de la estrategia didáctica de la siguiente manera: primero distribuimos el texto de la canción en fotocopias a cada participante; luego se realizó la lectura de comprensión, la misma que se complementó con la lectura en voz alta para mejorar la pronunciación en aymara; posteriormente, se hizo la traducción del aymara al castellano con la participación de los estudiantes. Antes de ingresar a las preguntas que orientan hacia la lectura crítica, abrimos un espacio de recreación cantando la canción que a continuación la anotamos.

PUKU PUKU

Puku puku k'awnachatayna

Liqi liqi tapachaparu. (pä kuti)

Uñjakiristha katukiristha

Wallpa pila pilariristha. (pä kuti)

Ispañula mantanitayna

Tiwanakuru sarapxatayna

Quri qullqi lunthasiri. (pä kuti)

Ispañaru apapxatayna

Karlus Kinturu churapxatayna. (pä kuti)

Uñjakiristha katukiristha

Pachparuwa kalljayiristha. (pä kuti)

LA ALONDRA

La alondra había puesto huevo

En el nido del terotero.

Quisiera verle y agarrarle

Como a la gallina la desplomaría.

Los españoles habían invadido

Habían ido a Tiwanaku

A robar oro y plata.

Se lo había llevado a España

A Carlos V se lo dieron.

Quisiera verle y agarrarle

Ahí mismo la mataría.

La canción que lleva por título “*Puku puku*” la cantamos entre todos en el curso para generar un cierto nivel de esparcimiento en los estudiantes. También se cantó por filas según la forma como estaban agrupados los estudiantes en el curso y que de manera complementaria se trabajó la pronunciación de las palabras en aymara.

Estas son las preguntas a las que respondieron los y las estudiantes:

¿Cuál es el propósito o el objetivo del texto? Kunas aka qilqawin amtapaxa?

Para realizar el análisis en función a las respuestas, tomamos las respuestas de tres estudiantes, las mismas anotamos a continuación:

E-5. “Comparar la historia entre la escrita por españoles y la escrita por aymaras”.

E-31. “Expresar el repudio a todo lo malo que hicieron los invasores”

E-48. “Hacer conocer lo que sucedió en el pasado criticando a los españoles”

En la respuesta de la E-5 se analiza la canción desde el punto de vista histórico, advertimos claramente que se relaciona los conocimientos previos que se tiene con lo que expresa la canción. La respuesta del E-31 se nota que pone el toque de su corazón puesto que expresa el rechazo a los hechos que pasaron durante la época colonial. El E-48 vuelve a enfatizar en los hechos históricos, al que efectivamente hace referencia el contenido mismo del poema.

¿Cuál es la ideología que apoya el texto? Kuna amuysa aka qilqawix ch'amanchi?

Consideramos que la ideología son creencias que subyacen en la mente de las personas y en función a ellas fijan su accionar en la vida. Respondiendo a las preguntas, producto del análisis efectuado, extractamos algunos fragmentos importantes:

E-6. “En el texto prima sobre todo la ideología de la revolución o transformación de un pueblo sufrido”.

E-14. “Entre las líneas del texto se ve que tiene una ideología anticolonialista”.

E-33. “En el significado profundo del texto una ideología indianista e indigenista”.

La ideología entendemos como las ideas que caracteriza a una persona o colectividad en un determinado tiempo. El contenido de la canción efectivamente hace referencia al proceso colonial; en ese sentido las respuestas denotan una ideología de rechazo a lo que sucedió en esos tiempos. El E-6 refiere acerca de la idea de transformación, el E-14 hace alusión a la ideología anticolonialistas y E-33 que es este caso es el tercero menciona una ideología indianista o indigenista; las tres respuestas coinciden en concluir sobre una característica importante referente a la ideología que subyace en el contenido de la canción.

¿Quién, cuándo y dónde se escribió este texto? Khitisa aka qilqaw qilqt'pacha ukhamaraki kunapachas qilqt'aspacha?

El contexto de la canción aymara es muy importante para realizar el análisis. En ese sentido para el proceso de análisis se configuró en un cuadro las respuestas de tres estudiantes.

	Autor	Lugar	Tiempo
Estudiante 1	Indígena	Ciudad de El Alto	Segunda mitad del s. XX
Estudiante 15	Aymara	En una provincia	S. XX
Estudiante 32	Indígena aymara	Ciudad de El Alto	Últimas décadas del S. XX

Cuadro No. 2

Observamos en el cuadro el resumen de las respuestas en función al contexto de la canción *Puku puku*. El aspecto central que es importante hacer notar, es lo siguiente: los estudiantes determinaron los aspectos que se señalan en el cuadro a partir del planteamiento de supuestos o hipótesis. Por ejemplo el E-1 genera el supuesto de que el autor del texto es un indígena de la ciudad de El Alto y lo escribió probablemente en la segunda mitad del s. XX. Este hecho responde al proceso didáctico implementado donde previamente se les señaló a los estudiantes a realizar hipótesis tomando como base el contenido del texto y los conocimientos previos.

¿Cuál es mi reacción y mi impresión personal sobre este texto? Kunsa aka qilqawix p'arxtayitu jan ukax amuyt'ayitu?

La reacción después de haber leído el texto generó un debate entre los participantes sobre el proceso de la colonización en nuestro país desde que invadieron los españoles el territorio de los aymaras. Es así que entre las respuestas están los siguientes:

- E-2. “la historia no se puede cambiar pero se debe reflexionar y actuar para que no vuelva a ocurrir”.
- E-9. “Que éramos un país rico pero nos robaron aprovechándose de la inocencia de las personas y nos dejaron como un país pobre y con un bajo autoestima”.
- E-39. “Pienso que la colonización genero odio, frustración e indignación que hay que superarla para proyectar un futuro mejor”.

Entre las opiniones o comentarios vertidas resalta el planteamiento en sentido de poder superar los hechos negativos del pasado para proyectar una sociedad con un futuro promisorio, como bien lo dice el E-2 que la historia es casi improbable de poder cambiarla, entonces lo que se debe hacer es proyectar lo venidero para que se genere una mejor historia.

La capacidad de elaborar las opiniones y comentarios sobre el texto de la canción sirvió en los estudiantes para valorar el contenido y mensaje de la canción, en el que se asoció con otros aspectos como la historia de nuestro pueblo, el saqueo que sufrió el país en el pasado, el autoestima de la gente que ha sido afectada por los hechos que se suscitaron en la época colonial y republicana. Que ellos escriban los comentarios del texto facilitó a que se relacione con hechos históricos, y que estos guardan una conexión estrecha con el contenido del texto, el mismo que se caracteriza por tener significados connotativos a partir de la comparación.

4.2.3. Video musical en aymara (uñtaña jaylliwi)

El video musical en aymara es un medio para expresar sentimientos en lengua aymara, se la denomina como *uñtaña jaylliwi*.

El procedimiento que realizamos en primer lugar observamos el video musical y también se les entregó la transcripción de la canción en fotocopia, luego pasamos a la lectura de comprensión de la canción; asimismo se procedió a la lectura en voz alta para mejorar la pronunciación en aymara. Posteriormente, en forma conjunta en el curso se cantó en dos ocasiones, la primera se cantó a capela, en la segunda con el acompañamiento del video musical. También uno de los estudiantes que ingresó por la modalidad B³ dio lectura como recitando el texto; esto con propósito exaltar de manera positiva en los participantes de la sesión de clase. Entonces, a continuación se presenta la canción que se analizó:

³ **Modalidad B.** Estudiantes provenientes de provincias que ingresaron a la Normal por tener buenas calificaciones.

QAWT'IR SAWT'IR SUMA IMILLA

Sawt'ir , sawt'ir, suma imilla
Thaya luman, thaya pampana,
Lupi lupina uñasa sawt'iri
Sawt'ir , sawt'ir, suma imillita

Suni luman pinkill thuqt'iri
Wichhu pampan suma khuyt'iri
Qarwa awatiri, q'uraw k'antiri
Taqi fistan suma thuqt'asiri

Qaputamasa, sawutamasa,
Taqin munkañaway,
Mismitamasa, k'anatamasa,
Taqin munkañaway,

Suma kullak, suma jilata,
Taqiw, taqiw irnaqañani,
Suma jilira markasata

Suma kullak suma jilata,
Taqiw, taqiw irnaqañani,
Suma Bolivia markasata.

La joven tejedora e hilandera

Tejedora, linda joven
En el frío de la pampa
Tejes viendo en el sol
Tejedora, linda joven.

Tocas el pinkillo en el altiplano
Silvas bien en el pajonal
Cuidadora de llamas, trenzas la honda
Bailas bien en toda fiesta.

Tu hilado y tu tejido
Todos lo aprecian,
Tu tejido y tu torcelado
Todos lo aprecian.

Linda hermana y hermano,
Todos trabajaremos
Para el desarrollo de nuestro pueblo.

Linda hermana y hermano,
Todos trabajaremos
Para nuestra linda Bolivia.

En la implementación de estrategias didácticas para encaminar hacia la lectura crítica, trabajamos con videos musicales editados en aymara. Este texto analizamos en función a las cuatro preguntas.

¿Cuál es el propósito o el objetivo del texto? Kunas aka qilqawin amtapaxa?

El observar el video musical del tema “*Qawt’ir sawt’ir suma imilla*” interpretado por Luzmila Carpio⁴ ha servido de motivación para encaminar hacia la lectura crítica de los y las estudiantes. Esta pregunta permitió a que los estudiantes elaboren deducciones que refleja la interpretación en base al texto que se ha leído, y también haber observado el video musical.

E-3. “Valorar el trabajo de la indígena boliviana”.

E-40. “Valorar las habilidades artísticas de la mujer rural”.

E-50. “Con el esfuerzo de la mujer para que nuestro pueblo prospere, se logre un mejor desarrollo”.

Los estudiantes con la intención de lograr y orientar mediante la práctica hacia la lectura crítica, elaboraron respuestas acerca de la pregunta formulada. Las respuestas surgieron producto del análisis, por el cual el E-3 se refiere a la *indígena boliviana* por que el texto habla de la joven que hila y teje. El E-40 menciona las *habilidades artísticas* que guarda relación con las capacidades que desarrolla la mujer andina. El E-50 produce un significado de connotación económica porque señala acerca de la prosperidad y desarrollo del pueblo, en este caso el pueblo aymara.

¿Cuál es la ideología que apoya el texto? Kuna amuysa aka qilqawix ch’amanchi?

Esta pregunta produjo respuestas que emergieron del contexto en el que se vive, relacionándolas con el significado del texto. Si bien, las respuestas se refieren a la cuestión cultural también lo relacionan con otros aspectos de la vida; pero lo cultural adquiere mayor relevancia. Consideramos posiblemente que esto sucedió por el momento político que atraviesa el país.

E-13. “Fortalece la identidad cultural desde los que haces de la mujer aymara”.

E-28. “Refleja una ideología socioculturalista en el mundo andino”.

E-49. “La canción tiene una ideología cultural, laboral y social”.

⁴ **Luzmila Carpio.** Artista reconocida a nivel nacional e internacional

En la respuesta del E-13 se destaca el concepto de *identidad cultural* como consecuencia de la inferencia donde se establece la conexión entre el significado global del texto con el conocimiento que posee el lector. El E-28 hace notar el concepto de *sociocultural* por la función importante que cumple la mujer en la comunidad o en la sociedad. También está presente el proceso cognitivo de la inferencia. El E-49 vuelve a destacar lo social y cultural a partir de la función que desempeña la mujer en el mundo rural andino, donde la mujer se constituye en uno de los ejes de la familia y la comunidad. Todo ello es digno de ser destacado por quienes guardan una relación importante con la mujer.

¿Quién, cuándo y dónde se escribió este texto? Khitisa aka qilqaw qilqt’pacha ukhamaraki kunapachas qilqt’aspacha?

A continuación mostramos las respuestas organizadas según el autor, el lugar y el tiempo que los tres estudiantes elegidos escribieron en sus hojas. Cabe aclarar que las respuestas son generadas producto de suposiciones que hicieron los estudiantes, puesto que en el texto de la canción no figuraba el nombre del autor.

	Autor	Lugar	Tiempo
Estudiante 17	Anónimo aymara	Zona andina	Por la década de 1970
Estudiante 25	De alguna provincia aymara	Provincia de La Paz	Segunda mitad del siglo pasado
Estudiante 36	Una persona aymara	Altiplano	Por los años de 1960

Cuadro No. 3

El poder adelantarnos a los hechos mediante suposiciones resultó ser una técnica importante a la hora de analizar para determinar el contexto de la canción. En cuanto al autor, los tres estudiantes coinciden en señalar que el autor de la canción es una persona que pertenece a la nación aymara. De la misma manera, sobre el lugar, los tres estudiantes concuerdan que la canción surgió en la región andina, aunque pareciera ser obvio esta

respuesta por que la canción ha sido compuesta por una persona que habla el idioma aymara. El tercer elemento que es el tiempo, los estudiantes coinciden en indicar que la canción ha sido compuesta en la segunda mitad del s. XX.

¿Cuál es mi reacción y mi impresión personal sobre este texto? Kunsa aka qilqawix p'arxtayitu jan ukax amuyt'ayitu?

La pregunta permitió valorar el contenido y el mensaje de la canción puesto que el tema de la canción refiere sobre la mujer joven que es trabajadora, y en la cultura aymara esto es de enorme significación y por lo tanto esta característica expresa la gran contribución de la mujer a la familia y a la comunidad. Por lo tanto, la pregunta sirvió para analizar emitiendo de esta manera la impresión personal y ello se constituyó también en una reacción frente al tema que plantea el texto.

E-29. “Debemos revalorizar el trabajo que realiza la mujer aymara, indígena”.

E-34. “Nos corresponde reconocer la belleza y el trabajo que representa el tejido”.

E-52. “Nos refleja la realidad haciendo ver la labor esforzada de la mujer en el área rural”.

Las respuestas son conclusiones que emiten los y las estudiantes, por ejemplo el E-29 indica que se debe *revalorizar el trabajo de la mujer aymara*, es un concepto por el que se asume y afirma sobre una postura asumida y que ello posibilitaría el cambio de actitud en la persona. El E-34 menciona otro concepto importante que es sobre la *belleza del tejido*, viendo desde la posición donde la mujer es quien produce el tejido. Aquí observamos que el texto que es la canción se relaciona con aquello que el estudiante ya conoce. El E-52 expresa otro concepto importante que es el *trabajo esforzado de la mujer rural*, concepto que surge del conocimiento anterior que el estudiante posee.

4.2.4. Interpretación de imágenes

Otra estrategia didáctica que utilizamos ha sido la interpretación de la imagen cosmogónica dibujada por Juan Santa Cruz Pachacuti en el siglo XVI. Elegimos este dibujo porque contiene una cantidad de elementos simbólicos de las culturas andinas como el aymara y el quechua.

La interpretación de imágenes se implementó de la siguiente manera: primero se conformó equipos de trabajo mediante una dinámica, en el que a cada estudiante se le entregó una ficha al azar, en cada ficha estaba escrito una palabra positiva en aymara y se repetía una misma palabra de cuatro cinco veces, así se conformó los equipos de trabajo. Después se les entregó la figura o imagen mencionada en fotocopia a cada equipo. Posteriormente, formulamos dos preguntas para el análisis correspondiente acerca de la imagen. Las preguntas fueron las siguientes: ¿cuáles son los valores que se expresan en el dibujo? Justifique el por qué, señalando los elementos específicos existentes en el dibujo. Realice un comentario amplio resaltando y observando el dibujo cosmogónico. (Anexo No. 8)

Una vez culminada el trabajo de análisis en los equipos, se socializó en plenaria las respuestas en la sesión de clases. Entre las respuestas que se señalaron en cuanto a la práctica de valores que surgen del cuadro o imagen; las que se destacan, están: la dualidad 'porque en el cuadro se observa figuras de hombre y mujer, del sol y la luna y otros. También el valor de la complementariedad que se advierte en la figura por el relacionamiento entre dos o más partes. En lo referente a los comentarios se encontraron puntos de vista interesantes como el que señalan que el cuadro es un referente central de la cultura aymara quechua porque el dibujo contiene elementos filosóficos, económicos, sociales y culturales.

4.3. Análisis en función al segundo objetivo específico

En esta parte del análisis del trabajo de investigación, se cumplió con el segundo objetivo de la investigación que señala: implementar estrategias didácticas mediante la lectura de textos informativos, argumentativos, en prosa literaria y dichos en aymara para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los y las estudiantes.

En el desarrollo de las sesiones de clase, se implementó las estrategias didácticas a partir de la lectura de textos escritos en aymara, empezando por el texto de tipo literario, pasando por el de tipo informativo y terminando por el de tipo expositivo – argumentativo. Esto se realizó con el propósito de ejercitar el pensamiento crítico que se requiere para activar y encaminar hacia la formación profesional eficiente de los y las estudiantes.

En ese sentido, autores como Newman (1990), Lipman (1998), Facione (2007), Cely y Sierra (2011) coinciden en señalar que el pensamiento crítico es un aspecto importantísimo que se debe trabajar con los y las estudiantes en las instituciones de formación superior. El pensar críticamente implica la capacidad de autocorrección consciente que permite enfrentar situaciones problemáticas existentes en el proceso de la vida misma.

En los tiempos actuales de la era del conocimiento, de la tecnología y de la globalización es sumamente importante la práctica del pensamiento crítico en todas las personas, más aun en los nuevos profesionales en el campo del magisterio, quienes se encargarán de formar a las futuras generaciones. Por eso, se trabajó y se planificó el implementar esta temática en las sesiones de clase.

Este proceso didáctico consistió en hacer leer textos breves a fin de familiarizar en el ejercicio del pensamiento crítico para que después de manera paulatina logren consolidar esta forma de pensamiento.

4.3.1. Prosa literaria en aymara (siqi chapar aru)

La actividad de lectura de la prosa literaria se constituyó en una estrategia didáctica para encaminar hacia el pensamiento crítico en los y las estudiantes. Cabe aclarar que para llegar al pensamiento crítico partimos de la lectura crítica del texto; ello nos muestra una relación existente entre estos aspectos.

Para la implementación de esta estrategia, en primera instancia elegimos un fragmento de un texto literario en prosa. La prosa literaria es un texto escrito no sujeto a la métrica de sílabas, la misma que a continuación se transcribe:

Tunu awkinakajan amparanakapawa jach'a
lurawinak uñstayapaxatayna: yapunak
yapuchaña patachanaka, yatichaña utanaka,
yupaychañ utanaka, jach'a markanaka.

Kallach patar qalanak q'ipixana,
thakhinaka, uma irpañanaka, wataña
utanaka, chakanaka lurapxana.

Waranq waranqawa jakaskirpachaw
qhuyanakar mantapxana, quriru, qulqir tukut
mistuniñataki. Janiwa kunapachas
uraqinakapar kut'xapxanti, janiw
allchhinakaparus q'ayachxapxanti.

Anchhich urunakax pachpakistanwa,
payllawinakas janiw waljakiti, sapa urutaki
mä manq'a alasiñatakikiwa.

Son las manos de mis antepasados
las que construyeron andenes para
cultivos, escuelas, iglesias y
grandes ciudades.

Sobre sus hombros cargaron piedras
para construir caminos, cárceles,
acueductos, puentes sobre ríos en
los pueblos.

A millones entraron vivos a las
minas, para salir convertidos en oro
y plata. Ya nunca regresaron a sus
tierras para poder acariciar a sus
nietos.

En los tiempos actuales nos ocurre
lo mismo, El salario apenas alcanza
para un alimento de sobrevivencia
siquiera una sola vez al día.

Continuamos con la lectura del fragmento de prosa literaria en aymara que posibilita la comprensión del texto y de manera conjunta se realizó la traducción del aymara al castellano para que de esta forma todos puedan entender el texto.

Luego, a fin de generar un ambiente de distendimiento se realizó un sociodrama de manera rápida con los participantes que hablaban la lengua aymara. El sociodrama estaba basado en el contenido del fragmento de prosa literaria y el tiempo de duración del sociodrama fue de dos a tres minutos.

Después se pasó a analizar el contenido del fragmento en parejas conformadas por afinidad entre los compañeros en la sesión de clase. Se formuló dos preguntas para generar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Antes de ingresar al análisis de las respuestas, corresponde explicar en lo siguiente: el instrumento de la hoja de análisis escrito se aplicó a equipos de trabajo conformados por

dos estudiantes. En ese sentido, en el curso del primer año de formación de la especialidad de Artes Plásticas se formó 12 equipos y en el curso del primer año de formación de la especialidad de Primaria Comunitaria, 14 equipos. De esta forma, totalizando, en esta parte, se tiene 26 equipos. En el proceso investigativo se optó para trabajar en equipos por la siguiente razón: el pensar en equipos de dos, consideramos que es mejor para alcanzar o resolver problemas.

¿Qué problema existe o refleja este texto? Kuna jan walt'awisa aka qilqawinxá utjpacha?

En la perspectiva de practicar y aprender desde el pensamiento crítico, trabajamos uno de los aspectos importantes que es la identificación de problemas en los textos de lectura como es el caso de la prosa literaria.

En la lectura del texto propuesto, los estudiantes encontraron una serie de problemas, entre los cuales transcribimos algunas respuestas a la pregunta planteada como consecuencia del análisis que efectuaron de la lectura.

Eq-5. "...el pongueaje y esclavitud en trabajos forzados sin paga y sin derechos ..."

Eq-8. "La colonización que aún persiste en la mente de las personas en estos tiempos".

Eq-21. "La explotación y la pobreza latente en nuestro país".

Hay que considerar que los problemas identificados parten de situaciones de connotación negativa, es el caso del Eq-5 hace referencia al *pongueaje y a la esclavitud*, entonces el problema encontrado es bastante evidente, pues esta situación se ha dado en el proceso histórico de la época colonial y eso es lo que refleja el texto de prosa literaria. El Eq-8 presenta otro problema que es la *persistencia de la colonialidad en la mente de las personas*, puesto que hoy en día aún existe la explotación de fuerza de trabajo. El Eq-21 plantea otra situación de conflicto económico que es la *pobreza latente*, el mismo también ratifica uno de los problemas que ocurre en el país.

Los tres equipos de trabajo lograron identificar los problemas a partir de la comprensión del texto leído.

¿Cómo podemos solucionar el problema existente en este texto? Kunjamsa uka jan walt'awixa askicht'ataspa?

La pregunta anterior sobre la identificación de problemas y que guarda una relación estrecha por estar planteada en base a un tema donde está el problema y de la que surge la propuesta de solución sobre el mismo.

En las propuestas se advierte un elemento común que es el propugnar el cambio o la transformación de las personas y por ende de toda una sociedad puesto que el tiempo avanza sin cesar. Esta forma de razonamiento surge desde el análisis como respuesta al problema formulado.

Eq-9. “El cambio principal debe partir de uno mismo, el reconocer que todos tenemos los mismos derechos y deberes, ...”

Eq-15. “Se puede solucionar queriéndonos como bolivianos, el de valorar a nuestra gente, elevar el autoestima de la gente con ejemplos concretos de compatriotas exitosos”.

Eq-18. “La igualdad económica sería la mejor solución, realizar políticas que puedan cambiar el trato en el salario..”.

Entre los participantes se encontraron una diversidad de respuestas al problema existente que ha sido identificado por los equipos, la mayor parte logró generar un tipo de pensamiento buscando alternativas de salida al conflicto.

El E-9 propugna el cambio en uno mismo que es un razonamiento que tiene mucha consistencia porque si uno cambia su manera de ser que parta desde el yo interno, podría tener su efecto en los demás. La otra propuesta del Eq-15 consiste en elevar la autoestima de los bolivianos porque la colonialidad incidió bastante en la baja autoestima, sobre todo en la población indígena. El Eq-18 plantea la igualdad económica como una interesante propuesta que implica la implementación política distinta a las políticas de desarrollo tradicionales.

Las propuestas de solución descritas son producto de un nivel de pensamiento superior porque propugna resolver problemas a partir de la autocorrección en la forma de pensar y

sentir de uno mismo pasando por la metacognición que implica pensar sobre el mismo pensamiento.

4.3.2. Texto informativo en aymara (yatiyawí)

La estrategia didáctica para encaminar en la práctica del pensamiento crítico en base a la lectura de un texto informativo tuvo mucha relevancia; uno, por la temática de la coyuntura política entre Bolivia y Chile sobre el manantial de las aguas del Silala que se viene tratando desde muchos años atrás y que en estos últimos años también generó noticia, y otro por ser un texto que surge de un periódico local.

El proceso didáctico se desarrolló en primer lugar con la lectura rápida del texto; por supuesto, previamente se les proporcionó el texto de lectura a cada estudiante, también se veló que el texto en lo posible fuera de extensión corta para que no los cansara en la lectura a los estudiantes.

Silala jalsu umaxa, Putusi Provincia Sud Lípez uraquqin jikxatasi. Silala umax suma musq'a umawa (janiwa k'ara umakiti). Uka jalsu umax walja umaniwa.

Silala jalsu umxa, chililunakaxa jaya maranakaw inak umxa irpasipxkiritayna. Ukataw jichha maranxa, marka irpirinakaxa, chili markampi, kamachaña, parlhapiñ amuyt'asipki.

Maysatuqitxa, nayra waranqa kimsaqallqu patak paqallq tunka llatunkani maranxa, Chili markaxa inakirakikiwa wanu, qullpa (wanu, salitre) apasipxiritayna. Ukata kuna pachati, payllxañamawa, sataxa, ch'amampik katuntaxatayna. Uka pachawa Litoral, Antofagasta uraqxa apt'apxatayna.

Las aguas del Silala, se encuentran en la provincia Sud Lipez del departamento de Potosí. Esas aguas son dulces y no saladas, Y ahí hay harta agua.

De la vertiente del Silala, los chilenos se están llevando el agua por muchos años; por eso las autoridades están pensando dialogar.

Por otro lado, en 1879, los chilenos habían sabido llevarse así nomás, sin pagar el guano y la sal. Cuando se lo dijo que paguen, se lo agarraron por la fuerza. Desde ese entonces, nos quitaron Antofagasta y el Litoral.

Luego, a fin de motivar el proceso didáctico de la sesión de clase, propusimos realizar una escena breve de un diálogo de sordos tanto en aymara con hablantes de esta lengua como también en español. Entonces se dieron dos diálogos que duró aproximadamente dos minutos y medio cada uno. Los diálogos se basaron de acuerdo al contenido temático del texto que se estaba leyendo.

Una vez concluida esta parte, se procedió a plantear preguntas para que se ingrese a analizar el contenido del texto. Estas preguntas fueron las siguientes:

¿Qué problema existe o refleja este texto? Kuna jan walt'awis aka qilqawinx utjpacha?

El poder identificar los problemas, se considera que forma parte de la determinación del pensamiento, por supuesto que la misma se sustenta a partir de las ideas que expresa el texto que ha sido leído. Con las preguntas planteadas exigen a que se aborde el texto desde el análisis. Entonces, a continuación anotamos los problemas que identificaron los estudiantes en el texto.

Eq-2. “La negatividad de los chilenos en los temas que conciernen a los dos países: Chile y Bolivia”.

Eq-13. “Los chilenos usurpan nuestro recurso hídrico sin pagar desde mucho tiempo atrás”.

Eq-20. “El robo de nuestra aguas por los chilenos”.

Si bien el contexto político ha tenido alguna incidencia en la identificación de problemas que han sido mencionados por los estudiantes, pero el contenido es muy explícito y que a partir de ello se generen procesos mentales de inferencia. En ese sentido el E-2 hace referencia a la *negatividad de los chilenos* en las distintas esferas de convivencia durante la historia, plagada de conflicto y contraposición entre los dos países vecinos. El Eq-13 saca a traslucir el tema de *usurpación de los recursos hídricos*, como un hecho negativo de la política bilateral entre dos países vecinos. El Eq-20 cataloga a uno de los problemas como *robo de nuestras aguas*. Estas deducciones surgen como efecto del relacionamiento de varios factores como el texto mismo, el contexto político, social, comercial e histórico entre dos países enfrentados, sobre todo a nivel de los gobiernos de turno.

¿Cómo podemos solucionar el problema existente en este texto? Kunjamsa uka jan walt'awixa askicht'ataspa?

Las respuestas en esta parte responden directamente a las respuestas del punto anterior, vale decir existe una correlación entre las respuestas que emergen de las preguntas planteadas. Entre las respuestas que se obtuvieron fueron interesantes y que algunas las citamos para testimoniar el proceso y son las siguientes:

Eq-7. “Debe primar el diálogo entre los dos países involucrados sobre el tema Silala, se debe reconocer la verdad de los hechos”.

Eq-14. “Bolivia debe hacer uso eficiente de las aguas de Silala en proyectos de producción como ser el riego de esta manera ejercer soberanía sobre lo que le pertenece”.

Eq-17. “Nuestras autoridades deben hacer un trabajo arduo para hacer respetar nuestros derechos en las cortes internacionales”.

En el marco de una convivencia armónica entre dos países vecinos, el Eq-7 plantea el *diálogo* como la mejor salida para resolver el conflicto bilateral. Por su parte, el Eq-14 propone el *uso eficiente de las aguas para la producción*; consideramos que es una propuesta lógica y viable para el país. Asimismo, el Eq-17 que las señala como una de las posibilidades de solución el *hacer respetar nuestros derechos en las cortes internacionales*. Las respuestas son bien pensadas a partir del análisis deductivo que permitió concluir en propuestas.

4.3.3. Texto argumentativo (arxatasa yatiyasa qilqata)

Los textos de tipo expositivo y argumentativo son las que se lee habitualmente en las instituciones académicas de formación profesional; ello motivó para poder trabajar en el proceso didáctico de la implementación de la estrategia con este tipo de textos.

Para llegar a la lectura de este tipo de textos se tuvo que pasar por textos sencillos en su significación como son los textos literarios (cuentos, canciones) y textos informativos en aymara hasta llegar al texto argumentativo.

En este trabajo de implementación de estrategia didáctica, primero se eligió un fragmento de un texto expositivo argumentativo en lengua aymara. Después, al inicio de la clase se le entregó a cada uno de los estudiantes el texto del fragmento en fotocopia.

Aymara arux taqininza, wiñaya pachan
suma uñt'atawa, nayra laq'a
achachilanakasatpachaw wali suma
ch'amamp arsusitana. Nayraqatxa
arsusiñakiw utjana, janiw qilqatax aski
ujkanti, kunalaykutix español ñanqha
jaqinakaw purinisina jani aymarata yatiñ
munapkanti. Ukhamarus nayratpachaxa,
janiw aymar arut parlasiñ phinq'asiñax
utjkanti, jani asxarasaw arsusipxirina.
Español jaqinakax purinixi ukjatwa
phinq'asiñax utjawayxi, yaqha
yatiñanakwa uskuntawayapxi, aymarata
arsusiñax wali jach'a juchanwa.
Jichhurunakanx janiw ukhamaxiti, wali
ch'amamp aymarata arsusiniñax utxji,
phinq'asiñax sumat sumat chhaqhaskiwa.

La lengua aymara está reconocida por todos desde tiempos inmemoriales. Nuestros abuelos hablaban con mucha fuerza y vigor. Primeramente esta lengua solo era hablada, no había una escritura sistematizada. Al llegar los españoles, negaron a que se aprendiera el aymara. Asimismo, desde antes no se avergonzaban hablar el aymara, sin miedo hablaban. Desde que llegaron los españoles empezó el avergonzarse para hablar en aymara; instituyeron otras cosas para aprender, el hablar en aymara era gran pecado. En estos tiempos ya no es así, se habla el aymara con mucha fuerza. El avergonzarse se está perdiendo poco a poco.

Luego, se procedió a leer el texto como una primera lectura y después hicimos la traducción del texto de aymara al español con la participación de todos los estudiantes del curso. La traducción posibilitó una mejor comprensión puesto que en la primera lectura en aymara hubieron estudiantes que comprendieron muy poco o medianamente el texto porque tienen poco manejo de la lengua.

Posteriormente, pasamos a un momento de recreación en la sesión de clase, en base al contenido que refería el texto. Se preparó, de manera rápida, una pequeña dramatización en una escena en aymara y castellano con la participación de estudiantes voluntarios. El tema de la dramatización se preparó acerca del choque de dos lenguas donde un hablante nativo del aymara sólo hablaba esta lengua y otro hablante que sólo hablaba el español, empleado

de oficina de asuntos agrarios; en el que el hablante del aymara tuvo que llegar al extremo de tener rabia y llanto porque el otro no le entendía y no podía solucionar el problema que le aquejaba. Es una situación donde se resaltaba la importancia de hablar la lengua originaria. La dramatización se realizó en un lapso breve en tiempo, o sea se tardó unos cinco minutos. Al inicio de la actividad se les explicó la situación que iban a representar de manera improvisada las dos parejas de actores voluntarios, además se les dijo lo que debían hacer y hablar en el escenario improvisado que era al interior del mismo curso.

Una vez concluida, este espacio “flachs” de recreación, pasamos al análisis del contenido del texto, en parejas de estudiantes conformadas por afinidad. Entonces, es cuando se formuló las preguntas que son las siguientes:

¿Qué problema existe o refleja este texto? Kuna jan walt’awis aka qilqawinx utjpacha?

En la determinación del problema, los estudiantes utilizaron el razonamiento como una forma para elegir o decidir cuál es el problema

Eq-4. “El avergonzarse en hablar la lengua aymara por las situaciones políticas que se dieron desde tiempo atrás”.

Eq-11. “La discriminación de la lengua aymara en relación a otras lenguas extranjeras como el inglés o español”.

Eq-24. “La colonización trajo la idea de no querer hablar la lengua aymara sobre todo entre los jóvenes”.

Los problemas que encontraron los estudiantes son variados y que responden en menor o mayor medida al pensamiento crítico. Los E-4 y el Eq-24 coinciden en señalar que *el avergonzarse en hablar la lengua aymara* como uno de los problemas centrales en el texto de tipo argumentativo. El Eq-11 enfatiza el problema de la colonización lingüística desde el punto de vista del análisis de las lenguas en contacto; es decir, tiene que ver con la diglosia existente entre el aymara y el español donde el hablante valora más al español porque tiene mayor prestigio y estatus en comparación a la lengua aymara.

¿Cómo podemos solucionar el problema existente en este texto? Kunjamsa uka jan walt'awix askicht'ataspa?

A continuación, presentamos las propuestas de solución que los estudiantes escribieron producto de la reflexión.

Eq-3. “Debemos aprender a hablar disciplinadamente los que no hablamos, y los que sabemos hablar el aymara comunicarnos en cualquier situación en esta lengua”.

Eq-16. “Escribiendo los conocimientos e investigaciones en aymara y también esforzarnos, los que no sabemos escribir en aymara, aprender esta habilidad para hacerlo”.

Eq-22. “Hay que despojarnos de avergonzarnos cuando tenemos que hablar en aymara y hay complementar con la escritura”.

El generar las propuestas de solución a las situaciones de conflicto es un compromiso intelectual consigo mismo en los y las estudiantes. El plantear propuestas también implica el asumir una posición para después cumplir con esa postura. Por eso, el Eq-3 indica que *“Debemos aprender a hablar disciplinadamente*, refiriéndose a la lengua aymara; por lo que se advierte que es un compromiso que ellos asumen consigo mismo y también con los demás. El Eq-16 enfatiza en la otra habilidad lingüística que es la escritura, por ello señalan *“escribir los conocimientos e investigaciones en aymara”*, el cual significa como un deber que necesariamente hay que cumplirla. También el Eq-22 asume un compromiso de vital importancia en la actualidad en cuanto se refiere a hablar la lengua aymara, por eso expresan que *“Hay que despojarnos de avergonzarnos cuando tenemos que hablar en aymara”*. Es una afirmación que tiene una connotación de asumir una posición firme y contundente con la cultura aymara.

4.3.4. La determinación de causas y consecuencias en los dichos (sawinaka)

La determinación de causas y consecuencias en los dichos de la lengua aymara también se constituyó en una estrategia didáctica; asimismo posibilitó la evaluación de los dichos que forman parte importante del proceso de transmisión de conocimientos de generación a generación en la cultura aymara.

En primera instancia se procedió a ejemplificar mediante un dicho en aymara: jaqi purt'irirux umakis waxt'añapuniwa (a la visita aunque agua hay que regalar). En base a este dicho se realizó la evaluación determinando el problema, la causa y la consecuencia. Por ejemplo determinamos de manera conjunta el problema que fue *la mezquindad de la gente*; la causa fue *la falta de educación de los hijos en valores de convivencia*; y como consecuencia: *el no recibir la gracia de la gente*.

Con el propósito de motivar la sesión de clase se realizó una dinámica denominada la Lógica aymara, Todos caminaron en círculo de izquierda a derecha y viceversa después de mencionar palabras claves.

Posteriormente, se le entregó un dicho en aymara a cada equipo de estudiantes, ellos realizaron el análisis y evaluación correspondiente de cada dicho. El mismo se refleja a continuación en el siguiente cuadro:

No	DICHO	PROBLEMA	CAUSA	CONSECUENCIA
Eq-1	Janiw uta punkuru qunuñati jaqiw parlasiri (No se sienta en la puerta, las personas pueden hablar mal de ti)	La falta de práctica de valores	El tener una buena una convivencia en la comunidad	Inculcar los valores en los hijos.
Eq-12	Mä waxt'awixa pä amrampipuniwa katuqt'asiña. (Un regalo siempre hay que recibirse con las dos manos)	La necesidad de inducir a una aceptación sana el ofrecimiento	La educación en la familia y en la comunidad.	La convivencia armónica entre la personas.
Eq-25	Laq'utas ch'anqhatas markasa tuqitawa thaqhasiña. (La pareja	El no saber valorar lo que existe en	El orientar y educar a los jóvenes en la	La reflexión para encaminar o reencaminar hacia

	hay que buscarse bien o mal de nuestro pueblo)	nuestro pueblo	comunidad	un buen destino en la vida.
--	--	----------------	-----------	-----------------------------

Cuadro No. 4

El cuadro responde al análisis efectuado en base a los dichos que pertenecen a la cultura aymara. Aquí lo que nos interesó la práctica o el ejercicio mental a partir de la estrategia didáctica para encaminar hacia el pensamiento crítico. En ese sentido, esta práctica permitió evaluar los dichos como señala Paul y Scriven (2011) y ello surgió a partir del razonamiento y análisis.

4.4. Reflexiones sobre la lectura crítica y pensamiento crítico

El análisis en este acápite parte de los datos recopilados para el estudio a partir de la utilización del instrumento de investigación que son las guías de entrevista, efectuadas durante el proceso investigativo.

La lectura crítica y pensamiento crítico son habilidades muy requeridas en estos tiempos de la globalización y avances tecnológicos. Está a la orden del día la información por las autopistas de comunicación, eso obliga al hombre y a la mujer de hoy a que escatime esfuerzos para discriminar esa información y además genere una crítica y valoración de la misma. También, está latente el uso de tecnologías de información y comunicación y eso hace que nos encontremos en un mundo cada vez más cambiante.

En ese sentido, buscando una respuesta a la situación mencionada en el párrafo anterior, la lectura crítica y pensamiento crítico son prácticas imprescindibles en el ámbito académico y más aún en el proceso formativo de los y las estudiantes. Por tal situación, implementamos la práctica de las dos habilidades mencionadas a partir de la lectura de textos literarios y no literarios.

Después de la concreción de la experiencia de estrategias didácticas, los y las participantes se abrieron a la posibilidad de reflexionar, primero sobre la lectura crítica y luego sobre el pensamiento crítico.

4.4.1. Reflexiones sobre la lectura crítica

La reflexión como un hecho fundamental para generar ciertos conceptos y relacionar con otras ideas y además que permita aplicar a otras situaciones de la vida. Es así que se aprovechó la capacidad que tienen los y las estudiantes de poder reflexionar y asimismo, este hecho, posibilitó encontrar muchas categorías conceptuales.

La lectura crítica como rescate de saberes y conocimientos ancestrales es un aspecto que sobresale a partir de las entrevistas. En el proceso del diálogo reflexivo, los estudiantes señalaron que aparte de la estrategia que les permitió generar crítica a lo leído, también les sirvió para rescatar saberes y conocimientos ancestrales; por ejemplo en la canción que lleva por título “Pukupuku”, se pudo ver el valor de los animales como los animales silvestres y que ellos forman parte de la diversidad de la naturaleza y que armonizan la vida de todos los seres.

Asimismo, un estudiante señalaba *“no todos podemos dar nuestro punto de vista similar acerca de un texto leído”*. Esto nos muestra la apertura que se da a la variedad de significados connotativos que se generan sobre lo que se lee y esto es la esencia de la lectura crítica. También se reflexionó sobre la **conciencia crítica** a partir del contraste de opiniones entre el autor y el lector que posibilita converger hacia una crítica interpretando lo que realmente dice el texto; además convertir en un diálogo ameno entre el lector y el autor del texto.

A partir de la lectura crítica de textos, también posibilitó el aprender la lengua aymara; asimismo, los textos enfocan la realidad de la cosmovisión andina. El aprendizaje de la lengua debe estar mediado por la lectura de textos literarios, informativos y otros que tienen un contenido sencillo para entender, y la sencillez no implica a que no se pueda realizar el análisis crítico, por el contrario facilita el iniciarse en el análisis crítico de los textos.

Por otra parte, la estructura del texto y el tipo de texto son elementos fundamentales a tomar en cuenta para el análisis. En este sentido, los estudiantes calificaron que los textos que se leyeron eran muy bien organizados o estructurados partiendo desde un inicio, desarrollo y conclusión. Ello facilita la comprensión y pasar hacia una crítica del texto encontrando aspectos positivos y negativos desde el mensaje. También se ha podido

identificar de manera rápida el tipo de texto que se ha leído porque por la existencia de una diversidad de textos, amerita el poder identificar y de esta forma clasificar y saber qué tipo de texto se está leyendo.

Los participantes señalaron que los textos que se leyeron, permitieron desentrañar el significado de manera denotativa y connotativa, es decir que es lo que realmente quisieron decirnos el autor y desde ahí realizar la crítica.

En cuanto se refiere al análisis en función a preguntas, los y las estudiantes expresaron que las preguntas sirvieron de mucho para efectuar una lectura profunda, por ejemplo las preguntas: *cuál es la ideología, cuál es el propósito u objetivo del texto*. Responder las mismas, expresaban los participantes, de por sí se hacía de manera distinta, no era posible responder con la información literal existente en el texto. Entonces debemos decir que necesariamente lo que decía el texto se debía procesar, encontrar la información implícita y de esta forma deducir para dar con la respuesta.

Las preguntas también han permitido el análisis de la realidad desde el punto de vista del autor para contraponer con el punto de vista del lector, en el que se ha generado una convergencia y divergencia sana de ideas al momento de analizar. En este caso las preguntas se constituyeron en elementos que dieron el contraste del momento actual con el momento anterior en que se compuso o se escribió el texto.

Esta forma de lectura ha sido una práctica muy buena donde no se ha leído sólo por leer sino que el lector ha tenido que esforzarse para generar una crítica. Todo ello ha posibilitado pasar de una lectura literal hacia una lectura crítica y propositiva, no sólo se rechaza también se da posibilidades o alternativas frente a situaciones de conflicto que siempre está latente o vigente hoy en día.

Otro aspecto de análisis, según mencionaron, fue el contexto dónde se escribió el texto, o sea el lugar, el momento en que se escribió o compuso los textos; además del autor del texto. Estos son aspectos fundamentales e indispensables cuando se tiene que analizar y leer críticamente un texto; sino se identifica estos aspectos, es como no tener bases sólidas para realizar un trabajo.

La lectura no es solo descifrar palabras sino implica encontrar el sentido profundo de cada texto. Y alcanzar esa profundidad necesaria significa pasar de la lectura literal a la lectura crítica. Reflexionaron que esa práctica de lectura es la que necesitan los estudiantes y más aún los futuros docentes de todas las especialidades y no sólo los de Comunicación y lenguajes.

Todos los estudiantes manifestaron que después de haber realizado las prácticas de lectura partiendo de textos sencillos y breves ya tienen el cuidado y la previsión de analizarlo de manera crítica, donde se preguntan el contexto del texto, propósito u objetivo del texto y la ideología del mismo.

4.4.2. Reflexiones sobre pensamiento crítico

En esta parte reflexionaron los y las estudiantes indicando que en su gran mayoría quienes leen, leen por leer y luego pensar sin mayor sentido propositivo. Uno de los estudiantes señaló que *“leemos a letra muerta, no podemos razonar ni poner nuestro punto de vista ... lo que nos queda leer y pensar de manera distinta o críticamente”*. Aquí se destaca la idea que tienen los estudiantes de cambiar en la forma de leer y pensar, esto implica pasar de lo tradicional hacia otra forma de práctica lectora, en el que no sólo se critica también se propone; además, en la forma tradicional ni se lograba visibilizar los problemas existentes en los textos o en el diario vivir de la vida.

Uno de los estudiantes afirmó como algo fascinante el poder generar nuestro punto de vista u opinión después de leer cualquier texto. El poder emitir un punto de vista respecto a lo leído es un avance importante, puesto que al dar una opinión se valora lo que dice el texto y de una manera automática ello nos transporta hacia un pensamiento crítico, en decir distinto a lo que dice el texto o bien apoyar las ideas que se expresan.

Otro de los aspectos importante sobre lo que se reflexionó fue el no dejarnos inducir hacia un determinado tipo de ideas o ideologías. Todo tipo de texto lleva implícito alguna carga o tendencia ideológica y por ello el gran avance radica en descubrir aquello que está oculto y eso está algunas veces de manera bien disfrazada.

Asimismo los estudiantes señalaron que el pensamiento crítico es contrastar las ideas escritas por el autor del texto y también con las que tiene el lector, por ejemplo para evitar la alienación cultural o dejar de creer todo lo que se dice.

Asimismo, expresaron que el pensamiento crítico permite encontrar un equilibrio entre dos extremos o dos tipos de posturas encontradas, por ejemplo el vengarse de las cosas que hizo la otra parte. Todo ello nos hace pensar que el pensamiento crítico resulta ser útil en la coyuntura actual en el que vivimos donde hay posturas bien enfrentadas entre dos bandos o distintos grupos; entonces, el poner en práctica esta forma de pensar permitiría una convivencia armónica entre las personas en este mundo globalizado.

Salió a la palestra, el tema de la autocrítica para poder encaminar de manera positiva la vida, esto significa el no sólo criticar al otro, en este caso al autor del texto, sino también criticarse uno mismo a partir de lo que dice el autor. Por ello, el pensamiento crítico adquiere una gran importancia, donde el lector revisa sus acciones y actitudes que tiene en relación al otro o sobre un tema determinado.

El poder evaluar nuestras acciones, surgió entre los participantes como una propuesta, a partir del pensamiento crítico. Ellos indicaron que estaban teniendo el hábito de evaluar los comportamiento personales que se tiene a diario como una autocrítica hacia uno mismo para vivir bien y mejor.

Salir de esa práctica tradicional de criticar por criticar sin proponer nada, consideramos que el pensamiento crítico es de mucha utilidad en los tiempos actuales. Entonces, desde esta práctica de pensar distinto se privilegia el pensar generando propuestas como respuesta a los problemas con los que nos encontramos a diario en los diferentes ámbitos de la vida.

Un punto importante de reflexión con los estudiantes fue los noticieros que se emiten desde los medios de comunicación, textualmente el estudiante decía: *“en los noticieros nos obligan a creer o pensar la manera como ellos quieren”*. Y ahí es donde actúa el pensamiento crítico y por lo cual el poder evaluar los hechos a partir de la contrastación de dos fuentes distintas. Incluso dijeron que si no se piensa críticamente estaríamos perdiendo la esencia de seres humanos y por ejemplo es como si no hubiera el bien y el mal. Entonces,

por esencia los humanos somos pensadores críticos, sólo hay que avivarla como al fuego para desarrollarla. Esto también es parte de la lectura crítica y del pensamiento crítico.

En ese sentido, la relación entre la lectura crítica y el pensamiento crítico es muy estrecha puesto que el pensar de manera crítica se inicia con la lectura crítica. Consideramos que son habilidades y competencias de este mundo globalizado donde está a la orden del día los avances tecnológicos.

En el proceso reflexivo, se destacó la idea de encontrar soluciones a los problemas que emergen ya sea desde la lectura de textos u otros ámbitos de la vida. Se considera que esta forma de práctica se convierte en una estrategia didáctica que permite encaminarnos hacia el pensamiento crítico.

Reflexionaron que los textos que se leyeron o que en el futuro se lean reflejan la realidad del momento y por eso es sumamente necesario indagar el contexto que implica saber quién es el autor, el lugar y el tiempo en que se ha publicado el texto. También se dijo que los textos generalmente reflejan problemas desde las experiencias o vivencias que el autor tiene en la vida. Entonces, el ejercitarnos en las actividades de lectura con textos breves ha sido de mucha utilidad para poder encaminarnos hacia lectura y pensamiento crítico.

El pensamiento crítico debería ser adoptado como una forma de vida sana y positiva, es decir el pensar de esta forma nos enriquece como seres humanos, también debe ser un método de vida, como recorrer un camino para obtener logros positivos en la vida que está llena de obstáculos.

4.5. Estrategias complementarias

En el desarrollo de la implementación de las estrategias didácticas también se recurrió a otras estrategias complementarias, como es el caso de la estrategia denominada diálogo con el texto, la estrategia de generación de preguntas, la estrategia de elaboración de hipótesis, estrategia de sacar a luz los implícitos y otras.

En el propósito de fortalecer la competencia lectora y la del pensamiento de los estudiantes se trabajó con otras estrategias complementarias como apoyo para efectivizar el cometido, el poder ser críticos acerca de los textos leídos.

4.5.1. Diálogo con el texto

La interacción entre el texto y el lector o la lectora se ha constituido en un aspecto fundamental del proceso de la lectura crítica. Los y las estudiantes entraron en contacto con el texto con el propósito de interpelar al texto; esta situación se ha convertido en un diálogo abierto, donde el principal y único interpelador es el lector; en ese caso, el acto de leer se ha convertido en un diálogo unidireccional donde el lector es el que genera preguntas, hipótesis o saca a luz los implícitos y el que identifica el género y el contexto del texto. En este proceso, el lector se constituye en un lector activo.

Los estudiantes elaboraron preguntas, en un primer momento para comprender el mensaje del texto, después pasaron a realizar afirmaciones o suposiciones y luego construyeron ideas que no estaban en el texto.

4.5.2. Generación de preguntas

Los y las estudiantes del primer año de formación de la especialidad de Artes Plásticas y primaria Comunitaria Vocacional trabajaron con la lectura de textos de la primera unidad temática, según el Plan Anual de Unidad de Formación que ha sido presentado al inicio de la gestión académica: “La fonología y fonética”.

El primer paso a seguir fue la entrega del texto de lectura en fotocopias a los estudiantes, luego los estudiantes pasaron a la lectura del mismo. El segundo paso consistió en que los estudiantes en equipos de trabajo elaboren preguntas y respuestas de comprensión del texto. Una vez concluida esta parte se pasó a la interacción entre equipos o grupos de trabajo en función a las preguntas elaboradas, donde cada equipo eligió dos preguntas para formular al otro grupo.

En el aula se conformó ocho equipos, cada una de 4 integrantes. Por ejemplo, la pregunta que lanzó el grupo dos al grupo seis tenía que ser respondido en forma correcta, en caso de que no respondan, todo el grupo iba a realizar una penitencia según a lo que ordenara el otro grupo.

Entre las preguntas que formularon los participantes, según el tema que se mencionó más arriba, podemos anotar como los siguientes: ¿Qué relación existe entre la fonología y la

fonética? ¿Cómo surge el estudio de la fonología? ¿Cómo surge el estudio de la fonética?
¿Cuál es el verdadero sentido para estudiar la fonología y la fonética?

Esta forma de trabajo de lectura dinamizó el desarrollo de la clase, los y las estudiantes se sintieron motivados en leer el texto y elaborar preguntas adecuadas para lanzar al otro equipo. Este hecho produjo como una competencia sana entre los grupos de trabajo que fueron conformados al azar.

En el proceso lector, el docente jugó el rol de mediador o facilitador de las actividades y tareas al interior del aula. Se evidenció que el docente adquirió una función secundaria en el desarrollo de la clase, en el que dio las consignas, como por ejemplo el explicar el primer paso, segundo paso, etc. El buen desarrollo de la clase dependió el haber proporcionado de manera clara las consignas de las actividades. Entonces queda manifiesto que el rol central de protagonista del docente tradicional fue reemplazado por un docente mediador. Esto no significa que el profesor pierda la autoridad, se constató que por el contrario fortalece la función que cumple, como una nueva forma de abordar el aprendizaje de sus estudiantes.

En primera instancia, volviendo al proceso lector, esta forma de interacción entre el lector y el texto ayudó a que el primero se nutra en la comprensión del texto. En segunda instancia, lo que se quiere que las y los estudiantes puedan fortalecerse en la comprensión crítica, muchas de las preguntas elaboradas por los estudiantes pasaron de ser preguntas de comprensión literal a preguntas de comprensión inferencial. Ello se constituyó en un logro en el proceso de interacción entre el autor del texto y el lector del texto.

4.5.3. Elaboración de hipótesis

Otra de las actividades planificadas en el desarrollo del proceso lector ha sido la elaboración de hipótesis. Prosiguiendo, con el desarrollo de la unidad temática de “Fonología y Fonética” se ingresó a la siguiente actividad, en el aula se propuso el trabajo en parejas de estudiantes. En base al texto entregado con anterioridad donde los participantes ya habían realizado la lectura del texto; entonces se les indicó a que realicen hipótesis en función a lo leído. Por supuesto que se les explicó en qué consistía una hipótesis que era una suposición adelantada en base al conocimiento que uno posee. Se les dio el ejemplo necesario a los estudiantes: *Los y las jóvenes de la ciudad de El Alto*

demuestran crisis de identidad cultural. A partir de este ejemplo los y las participantes se pusieron la tarea de escribir las hipótesis.

Este hecho se matizó con una interacción entre parejas. En el curso se formaron 13 parejas, cada pareja escribió en una hoja dos más hipótesis, las mismas que fueron colocadas y coladas en la pizarra y en la pared. Posteriormente, se eligió las mejores hipótesis y los ganadores recibieron la felicitación correspondiente, aunque se les dijo a los estudiantes que todos eran ganadores por el hecho de pegar sus hipótesis en la pizarra. La forma de elegir las hipótesis fue con la plena participación de los y las estudiantes que realizaron las hipótesis, en este caso la ponderación se efectuó levantando las manos por las mejores hipótesis.

La elaboración de hipótesis a partir de ciertos elementos o hechos que se encuentran en el texto permitió construir nuevas ideas. Estas no repetían las ideas existentes en el texto, más bien eran elaboraciones nuevas adelantándose a los hechos o situaciones para que de esta manera las hipótesis que se generaron, se constituyeran en especulaciones con sustento en las ideas del texto de lectura.

4.5.4. Sacar a luz los implícitos

Este punto se trabajó, siempre en el proceso de interacción entre el lector y el texto; es así que apuntamos a generar nuevas ideas y conocimientos a partir del texto leído. En esa interacción, el docente como mediador también planteó preguntas para que los y las estudiantes reflexionen sobre el texto de lectura.

Las preguntas tenían la intención de explicitar las ideas implícitas del texto que se les proporcionó para el desarrollo de la unidad temática. El poder generar cuestionamientos que permitan sacar a luz los implícitos es de gran ayuda para los estudiantes.

Esta forma particular de trabajo fortaleció la lectura crítica puesto que se relacionó las ideas del texto para generar otras ideas, o bien se relacionó las ideas de texto con las del lector para que emerjan nuevas ideas.

En esta experiencia de trabajo, se advirtió que los estudiantes tienen la costumbre de ver o encontrar la información explícita que está presente en el texto; sin embargo con las preguntas planteadas lograron visibilizar la información implícita del texto.

Asimismo, como una tarea complementaria en este punto, indicamos que los estudiantes plasmen en imágenes aquellos aspectos o elementos que están ocultos en el texto, por ejemplo en el siguiente extracto de un fragmento:

Pero el acto de palabra o también denominada habla supone algo más: para que el oyente y el locutor se entiendan, ambos deben dominar la misma lengua. La condición previa a todo acto de palabra o habla es, pues, la existencia de una lengua que viva en la conciencia de los miembros de la comunidad lingüística.

En este párrafo, los estudiantes dibujaron un árbol haciendo una comparación entre el árbol que tiene vida y una lengua que también tiene vida, otro grupo de estudiantes plasmaron la imagen de un sol, al que señalaron que tiene vida o genera vida y arguyeron que la lengua posibilita el desarrollo de la vida.

Estos aspectos en el que se trabajaron ayudaron a los estudiantes a poder descubrir elementos ocultos en cuanto a la información que proporciona el texto de lectura a los estudiantes.

4.5.5. Identificación del género del texto

En el propósito de consolidar la comprensión lectora y encaminar hacia una lectura crítica y pensamiento crítico trabajamos en la identificación del género del texto, es decir a qué tipo de tipología textual corresponde el texto a ser leído o analizado. Consideramos que es un aspecto importante para tomar en cuenta, puesto que de esto depende la rigurosidad en el análisis del texto.

En ese sentido, planteamos la pregunta para identificar el género y los estudiantes respondieron a la misma. La pregunta es la siguiente: ¿cuál es el género al que pertenece el texto? Por supuesto que se ejemplificó a los participantes en la clase, los diferentes tipos de texto que existen, como ser textos literarios (poemas, cuentos, canciones), informativos (noticias, comunicados), argumentativos (ensayos, artículos) expositivos (textos académicos), etc.

Todo ello, hizo que los estudiantes identifiquen rápidamente el texto que leían por las características que posee o bien identifican por la simple analogía que hacían entre el texto que leían y los otros tipos de texto que ya conocían. Así se identificó a los tipos de texto, sin mayores complicaciones en el proceso de lector durante las clases.

Esta identificación del género del texto aportó en cierta medida en la comprensión lectora de los textos, de manera que los participantes tienen un elemento más que les ayuda para procesar y analizar el texto que tiene en frente.

A su vez, la identificación del género del texto dio pie para trabajar el contexto en el que se ubica el texto.

4.5.6. Identificación del contexto

Todo tipo de texto tiene su contexto, es decir aquí tomamos en cuenta al autor del texto (de dónde es él), el lugar donde se publicó el texto y la época, el año o el momento de la publicación.

En la identificación del contexto procedimos de la siguiente manera: inicialmente se entregó los textos de lectura a los estudiantes, en algunos casos los textos tenían o llevaban el autor correspondiente, en otros no. Posteriormente, procedimos a plantear preguntas como las siguientes: ¿cuál es la época o el año en el que se publicó el texto que se lee? ¿quién es el autor y de dónde es él? Estas preguntas orientaron de mejor manera el análisis y la lectura crítica del texto.

Las respuestas a las preguntas planteadas se dieron de dos maneras, uno cuando el autor estaba escrito en el texto de lectura, los estudiantes dieron respuesta con facilidad indicando el nombre y el lugar de donde proviene el autor e incluso mencionando el año y la época de publicación del texto. El otro caso que se presentó, fue cuando el texto no tenía el autor o autora; por esta situación, por el cual se les indicó que los participantes puedan realizar suposiciones según las características del texto que se ha leído. Por ejemplo, en cuanto a la procedencia del autor mencionaron que es de nacionalidad boliviana o extranjera, también señalaban que se habrá publicado a mediados del siglo pasado o en la primera década del presente siglo. Asimismo, se les indicó que si suponen o afirman algo debían justificar

tomando ciertos elementos o características del texto para que no sea una simple suposición.

Es así, que la mayor parte de los estudiantes atinaron de manera acertada en las suposiciones, por supuesto que eran aproximaciones señalando la época o el año y también en cuanto al autor, si bien no decían el nombre específico del autor, pero indicaban que el autor es de tal lugar, ciudad o país.

Consideramos que es contribución importante el poder generar suposiciones que es una manera de ir adivinando la procedencia del autor y el tiempo de publicación. Sin embargo, no son simples vaticinios, se sustentan en lo que expresa el texto. Estas prácticas de adivinar contribuyen a la comprensión crítica del texto.

4.5.7. Mapas mentales y mapas conceptuales

En el proceso de comprensión lectora se utilizó la técnica de mapas mentales y mapas conceptuales donde los y las estudiantes elaboraron esos mapas, donde se les indicó que representaran los conceptos según la estructura gráfica que se vaya formando del texto después de haber utilizado la técnica del subrayado previamente.

En cuanto a los mapas mentales los y las participantes de la clase realizaron los mapas representando con imágenes los conceptos según el orden jerárquico de las ideas del texto. Ello permitió a discriminar las ideas principales de las secundarias en los textos que se leyeron.

Además se elaboraron los mapas conceptuales, esto permitió en los estudiantes generalizar las ideas a partir de otras ideas que fueron subrayadas. Las ideas generalizadas resultaron ser las ideas principales, las ideas siguientes se anotaba en el siguiente nivel inferior del mapa conceptual. De esa manera, también se iba ordenando por orden jerárquico y por niveles la estructura del mapa conceptual.

Estas técnicas fortalecieron una mayor comprensión, aunque esta comprensión podemos situarla al nivel literal que consiste captar la información explícita en el texto diferenciando la idea principal de la idea secundaria.

4.5.8. Conversión del texto en gráficos

Otra de las técnicas que se ejercitó con los estudiantes fue la conversión del texto en gráficos o imágenes de acuerdo a ideas que refieren en el texto de lectura. Esta técnica ha sido posible aplicarla en los distintos tipos de textos ya sean literarios, informativos o académicos.

La técnica de conversión del texto en gráficos se implementó de la siguiente forma: primeramente se efectuó la lectura y comprensión del texto de manera individual con los participantes del curso. Luego se conformó equipos de trabajo al azar, cada equipo de cuatro a cinco personas. Posteriormente, cada equipo dibujó imágenes que expresen y represente una propuestas según a lo que estaban de acuerdo o en desacuerdo con el texto que se ha leído. Los dibujos se constituyeron en propuestas o alternativas que los equipos planteaban, todo ello en función a las ideas importantes del texto. Finalmente, se puso en exposición los dibujos efectuados por los equipos, donde un representante de cada grupo socializó la imagen graficada.

Un ejemplo concreto es el trabajo con el texto de Colonialidad donde en uno de los equipos de estudiantes representó un mitayo en el trabajo de la mina durante la época de la colonia.

El ejercicio realizado, se considera que ha fortalecido la creatividad de los y las estudiantes, puesto que tuvieron que relacionar la información sustancial del texto con imágenes que representaran el mismo.

Un elemento que conviene rescatar en este ejercicio es el juego simbólico, o sea las figuras plasmadas representaban el texto de lectura como información literal; sin embargo, advertimos que las figuras o dibujos realizados habrían la posibilidad a interpretaciones distintas a partir del texto leído.

CAPÍTULO V

PROPUESTA METODOLÓGICA

I. Propuesta metodológica basado en el modelo de formación por competencias

En esta parte del trabajo se cumple con el tercer objetivo de la investigación que indica: generar una propuesta de estrategias didácticas de intervención para la práctica de la lectura crítica y pensamiento crítico basado en el modelo de formación por competencias para los y las estudiantes que cursan la carrera de formación docente. Por lo que se considera que a partir de la experiencia concretada se generó una propuesta alternativa de aplicación pedagógica.

Además, la alta competitividad que se genera a partir del avance tecnológico y científico, la enorme cantidad de información existente en cuanto se refiere a conocimiento: producto de las investigaciones que se realizan y la globalización de la economía; nos hace pensar en la necesidad de diseñar currículos que respondan a este tipo de exigencias de la sociedad actual en pleno s. XXI.

Por lo tanto, se considera que es importante entender y comprender acerca de la palabra competencia. Éste término se define como “una combinación entre destrezas, habilidades y conocimiento necesarios para desempeñar una tarea específica” (U.S. Department of Education, 2001, p. 1).

Entonces, se presenta la propuesta metodológica para el fortalecimiento de la lectura crítica y el pensamiento crítico para que ello contribuya a la práctica de las capacidades de interpretación de textos y generación de alternativas de solución.

Se observa que en la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto es necesario el fortalecimiento de la práctica de lectura crítica y pensamiento crítico en los y las estudiantes, y también se advierte la ausencia de estrategias didácticas que posibiliten ejercitar las capacidades mencionadas. A esas situaciones de necesidad y ausencia responde la propuesta generada para fortalecer la lectura crítica y el pensamiento crítico en la institución formadora de maestros.

En el ámbito de educación superior, específicamente en la formación de futuros maestros es un imperativo el implementar una formación para desarrollar las habilidades y competencias. En ese sentido, se propone una serie de competencias que debe poseer el futuro profesor del nivel primario y secundario de cualquier especialidad o área de formación.

II. Diagnóstico de la situación actual del estudiante en el proceso de aprendizaje

El diagnóstico efectuado en base a la observación como docente que está en contacto directo con los estudiantes, se advierte que los y las estudiantes están acostumbrados a repetir contenidos.

Un ejemplo concreto cuando se le propone la lectura de un texto y sobre la misma se les entrega preguntas para responder, los estudiantes responden de manera textual tal como señala el autor del texto.

La otra situación que se advierte que los docentes del nivel primario y secundario no les ejercitan a los estudiantes con preguntas que ameritan inferir para responder las preguntas. En este caso, es una deficiencia que se arrastra desde los niveles inferiores de formación como la escuela y el colegio.

También se presenta que los estudiantes tienen la tendencia a realizar el menor esfuerzo intelectual, no tienen el hábito de pensar y a partir de ello elaborar respuestas que sean producto de análisis.

Se evidencia en los estudiante el poco hábito lector puesto que se les indica que lean un texto de tipo académico, sucede que son muy pocos los que leen de los 25 estudiantes sólo leen un 15 % de estudiantes.

III. Perfil del futuro egresado de la carrera para la docencia

El futuro docente de educación primaria y secundaria debe poseer las siguientes capacidades y competencias para el ejercicio profesional:

- Leer textos literarios y académicos desde una postura crítica y valorativa que permita un ejercicio docente eficaz en el área educativa.

- Generar un análisis crítico acerca de los hechos y fenómenos educativos, sociales, culturales, políticos y económicos que se presenten en el ejercicio profesional.
- Resolver problemas identificados en la lectura de textos que permita el ejercicio docente según los desafíos exigentes de la realidad educativa y la vida.
- Generar conocimientos prácticos y teóricos que respondan a las necesidades de los educandos en proceso formativo.
- Proponer proyectos de desarrollo local y regional desde el ámbito educativo que permita el apoyo hacia el desarrollo económico del país.

IV. Descripción de la propuesta

La presente propuesta responde a una necesidad de implementación de estrategias didácticas para mejorar la lectura crítica y pensamiento crítico en los estudiantes del primer año de formación de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto (ESFMTHEA).

Los estudiantes del primer año llevan la Unidad de Formación Taller de Lengua Originaria de acuerdo a la malla curricular establecida por el Ministerio de Educación, es así que la necesidad surge desde esta unidad de formación, puesto que los estudiantes ingresan para egresar como licenciados después de cinco años de formación. Los futuros profesionales en el ramo del magisterio deberán tener herramientas necesarias para formar a las generaciones venideras.

En la condición de docente en la Unidad de Formación de Taller de Lengua Originaria con estudiantes del primer año de formación en las especialidades de Artes Plásticas y Primaria Comunitaria Vocacional, se planificó la implementación de clases taller para fortalecer en los estudiantes la lectura crítica y el pensamiento crítico.

Una vez elegida la temática de estudio, un elemento importante que dinamiza el desarrollo de la investigación es el uso o la implementación de estrategias didácticas para generar la capacidad de lectura crítica y pensamiento crítico en los estudiantes. Estas estrategias se constituyen en agentes que inducen a los y las estudiantes para que surjan ideas y pensamientos diferentes.

En su implementación corresponde diferenciar significados haciendo precisiones entre los términos: estrategia, técnica, actividad y tarea. Según el Diccionario de la Real Academia Española estrategia es el “arte de dirigir las operaciones militares; o arte, traza para dirigir un asunto”; la técnica es el “conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte”; la actividad se define como el “conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad” y la tarea, como el “trabajo que debe hacerse en tiempo limitado”. Tomando en cuenta estos significados, la estrategia en el ámbito pedagógico implica dirigir acciones previstas que posibiliten ciertos aprendizajes en los y las estudiantes.

Por otra parte, la estrategia está relacionada con la didáctica y este término según la RAE es aquello “que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir”. Entonces, la didáctica tiene por objeto los procesos de enseñanza.

Por lo tanto, entendemos que la estrategia didáctica como el hecho de dirigir acciones planificadas y que tiene por objeto llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de esta conceptualización se emprende hacia la acción de planificación tomando en cuenta actividades y tareas. Todo ello orienta hacia la consecución de logros y resultados, de esta manera respondiendo a las necesidades y problemas detectados en la institución formadora de recursos humanos.

V. Competencias

Competencia general

- Desarrolla la lectura crítica y pensamiento crítico orientado a la resolución de problemas mediante la implementación de estrategias didácticas para un aprendizaje efectivo y eficiente de los y las estudiantes.

Competencias específicas

- Genera una lectura crítica a través de la lectura de cuentos, canciones y videos en aymara posibilitando un aprendizaje autónomo y consecución de logros eficientes y efectivos en la vida.

- Practica el pensamiento crítico mediante la lectura de textos de prosa literaria, informativos y argumentativos en aymara aceptando distintos puntos de vista y generando propuestas de solución a los problemas identificados.

- Ejercita la lectura crítica y el pensamiento crítico rescatando saberes y conocimientos de la cultura aymara.

VI. Justificación

En el propósito de emprender hacia la práctica de la lectura crítica y el pensamiento crítico se parte de la planificación para que se forme gente con capacidad para pensar de manera distinta, generar opinión a partir del análisis de los hechos y situaciones a las que refieren los textos. El otro desafío de la capacidad crítica es pasar del análisis del texto escrito a imágenes, cuadros de pintura y la vida misma.

Otro aspecto es el promover el pensamiento crítico en las instituciones educativas donde se forman nuevos profesionales y también en las instituciones educativas del nivel secundario y primario; puesto que el pensamiento crítico posibilita la capacidad de identificar problemas y lo más importante proponer alternativas de solución a esos problemas que forman parte de la vida.

En ese sentido, la lectura crítica tiene su importancia por la enorme cantidad de la información existente y no solo eso, también la multiplicación de conocimientos en cada minuto y cada hora. Frente a esta situación, la respuesta es leer los textos desde una visión crítica, liberadora, selectiva y propositiva. En estos tiempos se requiere personas que sepan juzgar y valorar las informaciones y conocimientos como una estrategia para defenderse de las situaciones y circunstancias que ocurren en la vida.

Un hecho importante es cuando una persona lee un texto debe comprender e interpretar los significados connotativos e implícitos, ahí es donde la lectura adquiere su verdadero sentido y razón de ser. Una vez recuperado los significados implícitos es necesario pasar a la valoración de esos significados.

La lectura es una de las vías más poderosas para influir y lograr la verdadera liberación de una sociedad o un pueblo. Sin embargo esa lectura tiene que ser una lectura crítica que permita a la persona la interpretación y valoración verdadera del texto. Para llegar a esos

niveles de lectura eficiente, precisamente, necesitamos, el uso de estrategias lectoras. Estas estrategias deben ser aplicadas e implementadas por los profesores en los centros educativos de formación inicial y superior.

Por ello, se propone estrategias didácticas para generar lectura crítica y pensamiento crítico a partir de la formulación de preguntas que posibilitan respuestas desde el análisis, la reflexión y la valoración. Además, con la lectura de textos en aymara se trabaja la recuperación de saberes y conocimientos de la cultura aymara y también el aprendizaje en cierta medida de la lengua aymara.

VII. Desarrollo de la propuesta de estrategias didácticas

La experiencia generada a partir de la implementación de las estrategias didácticas tiene como propósito el orientar hacia el hábito de practicar la lectura crítica y el pensamiento crítico; dos habilidades importantes que permiten desenvolverse de manera eficiente en el transitar de la vida.

Las estrategias didácticas a ser implementadas deben seguir un plan de clase establecido tomando en cuenta los momentos de aprendizaje en el desarrollo de la clase. Sin perder el referente de la consecución del propósito como el referente principal para lograr las competencias requeridas del futuro profesional en el campo de la docencia del nivel primario y secundario.

En el desarrollo del proceso educativo se requiere generar un ambiente de distensión en los estudiantes al momento de cantar, observar el video, presentar un sociodrama u otra actividad. Estas mismas acciones es posible que en algunos casos se conviertan en una especie de sorpresa en el desarrollo de la sesión de clase.

Otro momento importante del proceso didáctico es el proceder en la lectura misma del texto, partiendo de un texto en aymara para llegar a un texto en español realizando la traducción en la misma sesión de clase.

Asimismo, otro aspecto trascendental en desarrollo de la clase es la generación de preguntas, las mismas que no deben posibilitar la repetición del texto que se ha leído, puesto que lo fácil es repetir y lo difícil es elaborar las respuestas sin que se llegue a la repetición.

VIII. Estrategias didácticas para la lectura crítica

Las estrategias didácticas para la lectura crítica están basadas en cuatro preguntas que se formulan en castellano y aymara, y son las siguientes:

Aymara	Español
1. Kunas aka qilqawin amtapaxa?	1. ¿Cuál es el propósito o el objetivo del texto?
2. Kuna amuysa aka qilqawix ch'amanchi?	2. ¿Cuál es la ideología que apoya el texto?
3. Khitisa aka qilqaw qilqt'pacha ukhamaraki kunapachas qilqt'aspacha?	3. ¿Quién y cuándo se escribió este texto?
4. Kunsa aka qilqawix p'arxtayitu jan ukax amuyt'ayitu?	4. ¿Cuál es mi reacción y mi impresión personal sobre este texto?

Cuadro No. 5

En base a las preguntas que se encuentran especificadas en el cuadro No. 5 se concretan cada una de las estrategias que a continuación se presentan, considerando a las mismas como una alternativa de trabajo pedagógico.

Estrategia 1

Leyendo el cuento en aymara

Esta estrategia se concreta bajo el siguiente diseño:

Competencia: Realiza una lectura crítica del cuento en aymara que permita identificar el propósito, la intención, la ideología y el contexto emitiendo un punto de vista crítico.			
Contenidos: El cuento en aymara: “Tiwulan alaxpachar saratapa”			
Procedimiento metodológico	Materiales	Criterios	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Se escoge un cuento para la lectura. - Se les proporciona el texto del cuento - Lectura del cuento - Traducción del aymara al castellano con la participación de los estudiantes. - Recreación representando en escenas breves sobre el cuento (duración de 2 a 3 minutos) - Se formulan las cuatro preguntas a los estudiantes (trabajo individual o en parejas para responder las preguntas) - Se socializan las respuestas para generar un diálogo abierto y debate 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias - Lecturas - Materiales de escritorio - Textos de consulta - Laptop - Parlantes para amplificar el sonido 	<p>Identifica y analiza el propósito, la intención, la ideología y el contexto emitiendo un punto de vista para generar una lectura crítica del texto leído.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo comunitario. -Debate expresando puntos de vista. -Lista de cotejo

Cuadro No. 6

Este procedimiento implica un desarrollo secuencial en el desarrollo de la sesión de clase. Además el docente se constituye en un agente dinamizador y facilitador del proceso educativo.

Estrategia 2

Cantando la canción en aymara

Las canciones expresan sentimientos, emociones y pensamientos y ahí radica la importancia de poder cantar en grupo. En el cual, éstas son las acciones para la concreción de la estrategia:

Competencia: Realiza una lectura crítica de la canción en aymara que permita identificar el propósito, la intención, la ideología y el contexto emitiendo un punto de vista crítico.			
Contenidos: la canción en aymara: “Pukupuku”			
Procedimiento metodológico	Materiales	Evaluación	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Elección de la canción con características para generar debate - Distribución del texto de la canción a los participantes - Realización de la lectura de comprensión. - Lectura en voz alta para mejorar la pronunciación en aymara - Traducción del aymara al castellano con la participación de los estudiantes. - Espacio de recreación 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias - Lecturas - Materiales de escritorio - Data Show - Textos de consulta - Laptop Parlantes para amplificar el sonido 	<p>Analiza el propósito, la intención, la ideología y el contexto de la canción emitiendo un punto de vista para generar una lectura crítica del texto leído.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo comunitario. -Debate expresando puntos de vista. Lista de cotejo

<p>cantando la canción en aymara.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se formulan las cuatro preguntas a los estudiantes (trabajo individual o en parejas para responder las preguntas) - Se socializan las respuestas para generar un diálogo abierto y debate. 			
---	--	--	--

Cuadro No. 7

En la estrategia destacamos el espacio o el momento que posibilita el esparcimiento cuando se canta la canción entre todos.

Estrategia 3

Observando el video en aymara

Esta estrategia se realiza de la siguiente manera:

<p>Competencia: Realiza una lectura crítica del video observado que permita identificar el propósito, la intención, la ideología y el contexto emitiendo un punto de vista crítico.</p>			
<p>Contenidos: Análisis del video</p>			
Procedimiento metodológico	Materiales	Evaluación	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Se elige un video musical en aymara. - Se entrega la transcripción del contenido del video. - Lectura en voz alta para mejorar la pronunciación 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias - Lecturas - Materiales de escritorio - Data Show - Textos de 	<p>Identifica y analiza el propósito, la intención, la ideología y el contexto del video observado</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo comunitario. -Debate expresando puntos de vista.

<p>en aymara.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traducción del aymara al castellano. - Se canta por equipos la canción y finalmente entre todos. - Se formulan las cuatro preguntas a los estudiantes (trabajo individual o en parejas para responder las preguntas) <p>Se socializan las respuestas para generar un diálogo abierto y debate.</p>	<p>consulta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laptop Parlantes para amplificar el sonido 	<p>emitiendo un punto de vista para generar una lectura crítica del texto leído.</p>	<p>-Lista de cotejo</p>
--	--	--	-------------------------

Cuadro No. 8

En esta estrategia destacamos el diálogo abierto y el debate como consecuencia de la observación del video musical.

Estrategia 4

Interpretando imágenes

La estrategia se concreta en función a una imagen que contenga elementos de análisis; aquí lo que se pretende es leer un texto no convencional, es decir, leer figuras que guardan relación entre sí; este proceso se realiza de la siguiente manera:

Competencia: Realiza una lectura crítica de imágenes que permita identificar el propósito, la intención, la ideología y el contexto emitiendo un punto de vista crítico.			
Contenidos: La interpretación de imágenes			
Procedimiento metodológico	Materiales	Evaluación	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Elección de una imagen con contenido simbólico. - Dinámica conformando grupos. Se les entrega una ficha con una palabra positiva en aymara a cada participante. Según la coincidencia de las palabras se conforman equipos de 5 o 6 participantes. - Entrega de la imagen a cada grupo. - Entrega de preguntas para el análisis. <p>Socialización de las respuestas entre todos los participantes del curso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias - Lecturas - Materiales de escritorio - Data Show - Textos de consulta - Laptop Parlantes para amplificar el sonido 	<p>Analiza el propósito, la intención, la ideología y el contexto de las imágenes emitiendo un punto de vista para generar una lectura crítica del texto leído.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo comunitario. -Debate expresando puntos de vista. -Lista de cotejo

Cuadro No. 9

En esta estrategia se destaca la capacidad de observación que desarrollan los estudiantes desde una postura crítica.

IX. Estrategias didácticas para el pensamiento crítico

Las estrategias didácticas para el pensamiento crítico están basadas en dos preguntas que guardan estrecha relación y son las siguientes que se anotan en el cuadro:

Español	Aymara
1. ¿Qué problema existe o refleja este texto?	1. Kuna jan walt'awis aka qilqawinx utjpacha?
2. ¿Cómo podemos solucionar el problema existente en este texto?	2. Kunjamsa uka jan walt'awix askicht'ataspa?

Cuadro No. 10

Estrategia 5

Analizando texto de prosa literaria en aymara

Esta estrategia basada en la lectura de textos literarios, consiste en realizar los siguientes pasos:

Competencia: Genera pensamiento crítico en base a la lectura de prosa literaria identificando problemas y proponiendo soluciones a la misma.			
Contenidos: El texto en prosa literaria			
Procedimiento metodológico	Materiales	Evaluación	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Elegimos un fragmente breve de prosa literaria en aymara. - Lectura del fragmento en aymara. - Traducción del aymara al castellano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias - Lecturas - Materiales de escritorio - Textos de consulta - Laptop 	<p>Analiza e identifica problemas proponiendo soluciones del texto leído para generar un pensamiento crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo comunitario. -Debate expresando puntos de vista. -Lista de

<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de un sociodrama en aymara con hablantes de la lengua aymara. (Duración 3 a 4 minutos). - Conformación de parejas de participantes. - Formulación de las dos preguntas. - Socialización de las respuestas con todos los participantes. 	Parlantes para amplificar el sonido		cotejo.
--	-------------------------------------	--	---------

Cuadro No. 11

En esta estrategia se pasa de trabajo individual a trabajo en equipo para permitir una mejor elaboración de las propuestas de solución.

Estrategia 6

Interpretando texto informativo en aymara

Presentamos el procedimiento en esta estrategia.

<p>Competencia: Genera pensamiento crítico en base a la lectura del texto informativo identificando problemas y proponiendo soluciones a la misma.</p>			
<p>Contenidos: El texto informativo</p>			
Procedimiento metodológico	Materiales	Evaluación	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Elegimos una noticia de temática actual en aymara. - Se proporciona el texto de lectura a cada estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias - Lecturas - Materiales de escritorio 	Analiza el problema proponiendo soluciones del texto leído para generar	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo comunitario. -Debate expresando

<ul style="list-style-type: none"> - Traducción del aymara al castellano con participación de estudiantes. - Presentación de una escena breve de un diálogo de sordos en aymara con hablantes de la lengua aymara y castellano. (Duración 5 a 6 minutos). - Conformación de parejas de participantes. - Formulación de las dos preguntas. <p>Socialización de las respuestas con todos los participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Textos de consulta - Laptop <p>Parlantes para amplificar el sonido</p>	<p>un pensamiento crítico.</p>	<p>puntos de vista.</p> <p>-Lista de cotejo</p>
---	---	--------------------------------	---

Cuadro No. 12

En la estrategia se destaca el momento de diálogo simulado entre dos participantes para propiciar el interés de aprender en los estudiantes.

Estrategia 7

Analizando texto argumentativo en aymara

Esta estrategia sigue el siguiente procedimiento.

<p>Competencia: Genera pensamiento crítico en base a la lectura de texto argumentativo identificando problemas y proponiendo soluciones a la misma.</p>			
<p>Contenidos: El texto argumentativo</p>			
<p>Procedimiento metodológico</p>	<p>Materiales</p>	<p>Evaluación</p>	<p>Instrumentos</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Elección de un fragmento 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias 	<p>Analiza el problema</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo

<p>breve de texto argumentativo en aymara.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura del fragmento en aymara. - Traducción del aymara al castellano. - Dramatización breve sobre un asunto de trámite de oficina entre un hablante monolingüe del aymara y otro monolingüe del castellano (Duración 3 a 5 minutos). - Formulación de las dos preguntas. - Conformación de parejas de participantes. - Socialización de las respuestas con todos los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecturas - Materiales de escritorio - Textos de consulta - Laptop Parlantes para amplificar el sonido 	<p>proponiendo soluciones del texto leído para generar un pensamiento crítico.</p>	<p>comunitario.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Debate expresando puntos de vista. -Lista de cotejo
---	---	--	---

Cuadro No. 13

La estrategia está orientada en poder socializar las respuestas que han sido trabajadas o elaboradas en los equipos.

Estrategia 8

Interpretando dichos en aymara

Esta estrategia tiene un procedimiento diferente a las anteriores; puesto que se analiza el problema, la causa y la consecuencia de cada dicho en aymara, y sigue los siguientes pasos:

Competencia: Genera pensamiento crítico en base a la lectura de dichos en aymara identificando problemas y proponiendo soluciones a la misma.			
Contenidos: La interpretación de dichos en aymara			
Procedimiento metodológico	Materiales	Evaluación	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Asignación de un dicho a cada participante para efectuar el análisis. - Ejemplificación mediante un dicho donde se determina el problema, la causa y la consecuencia. - Dinámica para entender la lógica aymara, en círculo caminan de la derecha a la izquierda y viceversa después de mencionar las palabras claves. - Análisis del dicho de manera individual <p>Socialización del análisis de cada dicho con todos los participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias - Lecturas - Materiales de escritorio - Textos de consulta - Laptop Parlantes para amplificar el sonido 	<p>Analiza el problema proponiendo soluciones del texto leído para generar un pensamiento crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo comunitario. -Debate expresando puntos de vista. -Lista de cotejo

Cuadro No. 14

La estrategia posibilita genera pensamientos aprovechando los enormes significados que encierran los dichos en aymara.

X. El trabajo individual y en equipos

El proceso didáctico para trabajar la lectura crítica y pensamiento crítico requiere el trabajo de forma individual y también en parejas. Las actividades en la implementación de la

estrategia están basadas fundamentalmente en el análisis, en la reflexión, en la deducción donde interviene el aspecto cognitivo.

El acto de pensar ocurre de manera individual, eso hace que los estudiantes trabajen también de manera individual en las actividades que se implementan en el proceso pedagógico. Asimismo, el acto de pensar es posible trabajar en equipos pequeños de dos a tres personas. Por esta situación, sugerimos trabajar en ciertas actividades donde se requiere pensar, conformar equipos de dos a tres personas.

XI. El docente como facilitador

En la actualidad el rol del docente de aula debe cumplir la función de facilitar los aprendizajes, como indican muchos investigadores que la misión del docente es mediar los conocimientos que adquieren los estudiantes. Esto significa que los estudiantes son quienes orientan sus aprendizajes de manera crítica, autocrítica, autónoma, autorregulada desde una acción liberadora en pleno siglo XXI.

En este proceso el docente pierde el rol protagónico o conocedor de toda la información existente de la especialidad; sin embargo, el docente actual sólo es un guía encargado de dirigir las actividades de aprendizaje, previamente planificadas para obtener logros y resultados.

Es así que el docente asume una función de mediador que tiene la misión de facilitar los aprendizajes del proceso educativo en función a actividades significativas para el estudiante que responda a sus intereses y necesidades. Además es este enfoque de aprendizaje por competencia, el docente debe ser un especialista en los conocimientos teóricos de la materia, debe tener la capacidad de explicar en poco tiempo un bagaje de conocimientos y la facilidad de hacerse entender con los estudiantes.

XII. El rol del estudiante

En el proceso formativo por competencias, el estudiante adquiere un rol activo en el que debe asumir una posición dinámica para llevar a cabo los nuevos aprendizajes relacionando con los conocimientos previos. También debe tender hacia la autoformación y control de los aprendizajes que se está desarrollando; el mismo deberá adquirir disciplina por el

estudio, aprendiendo conocimientos teóricos para después llevar a la práctica, descartando aquellos conocimientos que no son útiles en la vida.

XIII. Descripción de sesiones

El proceso de implementación fortaleciendo la lectura crítica y pensamiento crítico tiene una duración de doce sesiones, cada sesión de clase dura 120 minutos y dos sesiones de clase por semana. Este proceso de aprendizaje se implementa en un lapso aproximado de un mes y medio.

XIV. Evaluación de las competencias

La evaluación de las competencias se realiza a partir de la misma práctica en contexto y situaciones que plantea el texto de lectura. El estudiante debe tener la capacidad de identificar los problemas y a su vez generar propuestas de solución a esos problemas. Asimismo, el estudiante debe ser capaz de relacionar de manera práctica los hechos que plantea el texto de lectura con los hechos cotidianos de la vida real.

XV. Resultados obtenidos y esperados

Los resultados de la implementación de las estrategias didácticas se considera que son auspiciosos, a partir de la experiencia vivida. Los y las estudiantes adquieren la capacidad de aprender a pensar, y por lo tanto generar pensamiento divergente, elaborar deducciones, interpretar y valorar los textos que se hayan leído.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

La investigación acerca de la implementación de estrategias didácticas en base a la lectura de textos escritos en aymara para el fortalecimiento de la lectura crítica y pensamiento crítico en los estudiantes del primer año de formación de las especialidades de Artes Plásticas y Primaria Comunitaria, basada en experiencia propia en aula y desarrollo del proceso didáctico, permitió arribar a las siguientes conclusiones:

- La implementación de las estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura crítica utilizando textos escritos de cuentos, canciones y videos en lengua aymara ha permitido analizar críticamente el objetivo o propósito, la ideología, el contexto del texto de lectura. Además generar opinión o punto de vista sobre el texto leído. La estrategia didáctica de lectura crítica basada en formular cuatro preguntas sobre los textos, facilitó el análisis, la reflexión, la inferencia y valoración en base al texto que se leyó en las sesiones de clase. Esta estrategia didáctica que fortaleció la lectura crítica se convirtió en una propuesta alternativa de encarar el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, futuros maestros/as de generaciones venideras.
- La interpretación del cuento desde la lectura crítica tomando en cuenta las cuatro preguntas ayudó en establecer la relación entre los conocimientos previos que cada uno tenía y el contenido que expresa el cuento. Además, se realizaron deducciones a partir de las acciones que se narran en el relato y los significados que tienen internalizados cada uno de los estudiantes en su mente. Asimismo, en la determinación del contexto se generaron hipótesis identificando al autor, el lugar y el tiempo. Esas suposiciones tuvieron el sustento en el contenido que refleja el texto. El haber elegido el cuento de “El zorro y el cóndor” se convirtió en una estrategia importante por el personaje símbolo que es el zorro por sus andanzas jocosas, una forma de actuar cómico y a la vez buen perdedor. La trama del cuento sirvió de motivación para leer y analizar de manera crítica el texto.
- Un elemento importante para la crítica fue el contenido de la canción “Puku puku” para generar la lectura crítica, o sea el contenido posibilitó la reflexión desde la cuestión

histórica de la época colonial donde nuestro territorio sufrió el saqueo de los recursos mineralógicos. Otro aspecto para generar la crítica fue la satirización o jocosidad del contenido de la canción utilizando analogías o comparaciones, el mismo permitió adentrarse en la crítica y que además possibilitó un debate entre los participantes del curso. El contenido de la canción efectivamente hace referencia al proceso colonial; en ese sentido las respuestas denotan una ideología de rechazo o anticolonialista a lo que sucedió en esos tiempos. Entre las opiniones o comentarios vertidos resalta el planteamiento, en el sentido, de poder superar los hechos negativos del pasado para proyectar una sociedad con un futuro promisorio.

- La estrategia didáctica con videos favoreció enormemente la realización de la lectura crítica porque se parte de la observación directa del video donde una artista canta en aymara sobre la temática de la mujer joven y trabajadora en la región andina aymara. Esto motivó y permitió el análisis crítico. Por ejemplo, en esta estrategia de generar crítica determinando la ideología salió a relucir la cuestión cultural o sociocultural, donde se interpretó que la canción tenía una ideología culturalista.

- La capacidad de elaborar las opiniones y comentarios sobre los textos leídos como parte de la lectura crítica sirvió para valorar el contenido y mensaje de los textos por parte de los estudiantes; y es más, se asoció con otros aspectos como la historia del pueblo aymara y el país, el saqueo que sufrió el país en el pasado, el autoestima de la gente que ha sido afectada por los hechos que se suscitaron en la época colonial y republicana y que ello en la actualidad repercute en la población.

- En cuanto a las estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico se conformó equipos de dos estudiantes, que permitió intercambiar ideas, valorar el texto y plantear alternativas a situaciones o hechos de conflicto entre ellos. En el cual, la lectura de la prosa literaria se constituyó en una estrategia didáctica de mucha valía para fortalecer el pensamiento crítico, puesto que se trabajó desde la identificación de uno a varios problemas hasta llegar a la generación de propuestas de solución a los problemas identificados. Esta forma de razonamiento surge desde el análisis que realizaron los estudiantes como respuesta al problema formulado por los mismos. Las propuestas de solución son producto de un nivel de pensamiento superior porque propugna resolver problemas a partir de la

autocorrección en la forma de pensar y sentir de uno mismo pasando por la metacognición que implica pensar sobre el mismo pensamiento.

- La estrategia didáctica con textos informativos para fortalecer el pensamiento crítico adquiere su razón de ser a partir de la elección de textos de contenido controversial. Es el caso del texto informativo sobre la coyuntura política que ocurre entre Bolivia Y Chile. Puesto que el contenido temático del texto era sobre las aguas de Silala. Por supuesto, se partió con la identificación del problema o problemas para responder con propuestas de solución. Más allá de las divergencias políticas y económicas entre los dos países, como propuesta importante, los estudiantes plantearon ir hacia la convivencia armónica mediante el diálogo. Entonces nos corresponde señalar que el trabajo se centró en elaborar respuestas y que estas fueron bien pensadas a partir del análisis deductivo que permitió concluir en propuestas.

- La estrategia didáctica usando textos argumentativos ha sido motivada por el hecho de que en la educación superior se lee y trabaja preponderantemente textos de tipo expositivo y argumentativo y eso fortaleció la práctica del pensamiento crítico. Para llegar a la lectura de este tipo de textos se tuvo que pasar por textos sencillos en su significación como son los textos literarios como cuentos, canciones y textos informativos en aymara hasta llegar al texto argumentativo. Es así que, pensamos que generar las propuestas de solución a las situaciones de conflicto es un compromiso intelectual consigo mismo en los y las estudiantes. El plantear propuestas también implica el asumir una posición para después cumplir con esa postura.

- Consideramos que el pensamiento crítico es una habilidad de una importancia vital para las personas y más aún para las nuevas generaciones en los tiempos actuales por la complejidad de la vida en diversos ámbitos; ya que el pensar de manera crítica implica ver los problemas como nuevas oportunidades para enfrentar la vida, aperturarse siempre al diálogo flexibilizando las posiciones encontradas, analizar y valorar las situaciones en forma proactiva, autoevaluarse y autocorregirse para el beneficio personal y a su vez para la comunidad.

- También se trabajó la lectura de textos con otras estrategias didácticas complementarias que apoyaron en el fortalecimiento de la lectura y pensamiento crítico; entre esas estrategias están la generación de comentarios a partir del análisis de imágenes, la elaboración de mapas mentales y conceptuales, la formulación de preguntas en base al texto a leerse y otros.

- Un aspecto sumamente importante en el proceso de implementación de las estrategias didácticas ha sido la representación de sociodramas, el cantar las canciones, el observar videos, que permitieron matizar y motivar el desarrollo de las estrategias didácticas en las sesiones de clase.

- Además, el proceso didáctico haciendo uso de textos en lengua aymara en el desarrollo de las estrategias didácticas ha facilitado su implementación por estas tres razones: la brevedad de los textos en su contenido, la comprensión rápida y fácil del texto y los mismos responden al contexto en el que se encuentran los estudiantes. Como un elemento que se añadió en el trabajo investigativo fue la valoración de la lengua originaria y también aprendizaje de ciertos conocimientos y saberes de la cultura ancestral aymara. Esto posibilitó a que los estudiantes se identifiquen con la cultura aymara

6.2. Recomendaciones

Es una necesidad vigente, el trabajar con políticas de fortalecimiento hacia la lectura de manera general y que de ella se derivan varios otros aspectos como el hábito lector de la gente, la lectura comprensiva, interpretativa y crítica.

Si bien se hace algo en cuanto a la lectura desde las instancias de gobierno como por ejemplo la disposición de que se lea diez minutos al inicio de la jornada en las unidades educativas, corresponde implementar más propuestas para mejorar sobretodo el hábito por la lectura y luego trabajar la lectura crítica.

Asimismo, es sumamente necesario enfatizar en la implementación de programas y estrategias didácticas para tener lectores críticos en todas las instituciones educativas, ya sea de educación regular o superior. No basta las experiencias aisladas, es importante que surjan directrices desde las autoridades y también por iniciativa propia de los docentes para trabajar la parte crítica en la lectura.

El otro aspecto que se debe trabajar de manera generalizada es el pensamiento crítico para que las personas aprendan a pensar y decidir por sí mismos. Asimismo, necesitamos hombres y mujeres que puedan enfrentar los problemas con propuestas de solución. Para que exista todo ello hay que trabajar en la formación de recursos humanos que amplíen y profundicen la aplicación de estrategias didácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, Patricia A. y Peter Adler (1994). *Observational Techniques*. In Denzin, Norman K. and Yvonna S. Lincoln, (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Alvarez-Gayou J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós Mexicana, S.A. 1ra. edición. México.
- Argudin, Yolanda y Luna, María (1994). *Habilidades de lectura a nivel superior*. UMBRAL XXI, No. 14, México.
- Asamblea Constituyente y Congreso Nacional (2008). *Constitución Política del Estado*. La Paz, Bolivia.
- Baker, L. y Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. En Pearson, P. D. *Handbook of reading research (Manual de investigación de la lectura)* EE.UU.: Longman.
- Bandman, E. L., Bandman, B. (1995). "Critical thinking in Nursing. Second Edition." Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bandman, E.L., Bandman, B. (1995). *Critical thinking in nursing*. Norwalk, CT: Appleton & Lange. Washington DC.
- Carliño, Paula (2005) "Escribir, leer y aprender en la universidad". Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*. Revista de investigación e innovación educativa.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*. año, XXV (2).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (Compilador) (2009). *Para ser letrados, Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.
- Cassany, Daniel (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Publicado en *Tarbiya*. *Revista de investigación e innovación educativa*. Revista del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

- Cassany, Daniel (2006). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España Pag. 91-92.
- Cassany, Daniel, (2009) *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Madrid, España. Pag. 24.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*. Valparaiso, Chile.
- Castillo, M. y Col. (2007). *Sobre las pruebas saber y de estado: Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. Bogotá: ICFES.
- Cely, Alexander y Sierra, Gloria (2011). *La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias, cognitivas e investigativas en la educación superior*; Universidad EAN. Bogotá- Colombia.
- Cooper, David (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor.
- Danhke, G. L. (1989). *Investigación y comunicación*. En C. Fernández-Collado y G. L. Ganhke (Eds.). *La comunicación Humana: Ciencia social*. México: McGraw-Hill.
- Denyer, M. (1998). *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Col. Aula de español.
- Díaz B., F. y Hernández R., G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México, 232p.
- Díaz, Ana Eugenia (1988) *Guía de comprensión de lectura. Textos científicos y técnicos*. Ed. Sopa de Letras, S. A. de C.V. México.
- Díaz, R. (2002). *La argumentación escrita*. Universidad de Antioquía. Colombia.
- Díaz, R. (2002). *La argumentación escrita*. Universidad de Antioquía, pp. 142.
- Escudero, J.M. (1981): *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de educación (2010). *Ley de la educación*. Avelino Siñani y Elizado Pérez No. 070. La Paz.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* *Revista Académica Académica. Insight Assessment*. California.
- Facione, P.A., N.C. Facione y Giancarlo, C.A.F. (2000). *The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)*, The Academic Press, Milbrae, California,
- Fernández, J. (1985): *Didáctica*. Madrid: UNED.

- Finocchiaro, M. A. (1997). *Galileo on the World*, Systems University of California Press, Berkeley, California,
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.
- Foucault, M. (2006). *¿Qué es la crítica?* En de la Higuera, J. (Trad.), *Sobre la Ilustración*, Madrid: Tecnos.
- Foucault, Michel (2006). *¿Qué es la crítica?* En de la Higuera, J. (Trad.), *Sobre la Ilustración*, (p. 12), Madrid: Tecnos.
- Freire, Paulo (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México D.F., siglo XXI Editores.
- Freyre, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo xxi editores, s.a. Mexico.
- García, J.; Elosúa, M.; Gutiérrez, F.; Luque, J.; Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Paidós Psicología. Barcelona.
- Giovannini, A (1996). “*La comprensión lectora*”, *Profesor en acción 3*, Edelsa: Madrid.
- Girón, Castro Sonia Jannett y otros (2007). *¿Cómo hacer lectura crítica?* Bogotá D.C., Universidad Sergio Arboleda
- González, J. (1991). *Las inferencias durante el proceso lector*. En A. Puente (Eds.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Good, T. L., Brophy, J. E. (1990) *Educational psychology: A realistic approach*. Longman Pub., 4th ed., White Plana, New York,
- Green, Pam (2001). *Critical Literacy Revisited*, en FEIRING, Heather y Pam GREEN. ed.: *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators’ Association*. International Reading Association.
- Habermas, Jürgen (1971). *Knowledge and human interests: a general perspective*. In *Knowledge and Human Interests* trans. by Jeremy J. Shapiro, Boston: Beacon Press.
- Harris y Hodges (1985). *Diccionario de lectura y términos afines*. Universidad Estatal de Pensilvania. Fundación Germán Sánchez Rui Pérez, Biblioteca del libro. International Reading Association.
- Hernández Sampiere, R.; Fernández C. y Bautista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. (4ta. Ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Iparraquirre, A. y Riqueros, J. (1973). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires.

- Klooster, David (2001) What is Critical Thinking?, *Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection*, 4, 36-40, primavera.
- Krueger, R. (1998). *Analyzing and Rejorting Focus Group Results*, California: Sage.
- Kuale, Steinar (1996). *An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. InterViews. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- León, J. (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Lerner, Delia (1985). “La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético”, *Lectura y vida*, Año 6, n° 4.
- Lipman, Matthew (1998) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España; Ediciones de la Torre.
- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. En B. Norton y K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (p. 26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marín, M. y Hall, B (2005). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Mendoza, Antonio; López, Amando (1996). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Akal.
- Ministerio de Educación (2017). *Compendio Unidades de Formación - PROFOCOM “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo - Subsistema de Educación Regular”*. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2011). *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora*. Programa de formación continua del magisterio fiscal. Centro Gráfico Ministerio de Educación. Quito – Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador." (2011). *Curso, de didáctica del pensamiento crítico*. Programa de formación continua del magisterio fiscal. Quito, Ecuador. 2da. Edición.
- Monereo, Carles; Castelló, Montserrat; Clariana, Mercè; Palma, Montserrat & Pérez, María L. 1999. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Segunda edición, Edit. GRAO. Argentina. Págs.185.
- Moreno, Jairo Aníbal. (2011). *Comprensión y prácticas lectoras*. Universidad Distrital, Signu, Aula abierta, Colombia.

- Moreno, Stella (2012). *Consideraciones para una pedagogía de la lectura crítica en la universidad*. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Muchielli, R. (1974): *L'analyse de contenu des documents et des communications, Librairies Techniques*. Paris.
- Newmann, M. (1990). *Higher Order Thinking in the Teaching of Social Studies: Connections between Theory and Practice*. NASSP Bulletin.
- Olson, D. R. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona, España: Gedisa.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering activities in interactive learning situations. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Parra, Doris M. 2003. "Manual de estrategias de Enseñanza/Aprendizaje", Ministerio de la Protección Social- SENA. Antioquia.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Quintana, A. (1996). *Un Modelo de aproximación empírica a la investigación en psicología y ciencias humanas*. Revista Peruana de Psicología. Año 1, Vol. 1, No 1. Lima: CDN-Colegio de Psic. Del Perú.
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Fundamentos y Tradiciones. Madrid, Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Serrano, María Stella (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*. EDUCERE. Artículos arbitrados. ISSN: 1316 - 4910 • Año 12, N° 42. Universidad de Los Andes. Escuela de Educación. Mérida, edo. Mérida. Venezuela.
- Serrano, María Stella (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*, Universidad de Los Andes. Escuela de Educación. Mérida, edo. Mérida. Venezuela.

- Silvetti, G. (2008). Contribución del aprendizaje significativo para promover el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo. (Tesis) UMSA, CEPIES. La Paz.
- Silvetti, G. (2008). Contribución del aprendizaje significativo para promover el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo (Tesis de maestría). Universidad Mayor de San Andrés, Carrera Ciencias de la Educación, La Paz, Bolivia.
- Singer, M. (1988). *Inferences in reading Comprehension*. En M. Daneman, G.E. Mackinnon, y T.G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol.6). New York: Academic Press.
- Smith, F. (1994). *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique.
- Solé, Isabel. (2004). *Leer y escribir en la educación superior*. Ponencia presentada en I Congreso internacional "Educación lenguaje y Sociedad". Santa Rosa, Argentina.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona 2004.
- Sperber, Dan; Wilson, Deirdre (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Steiner, G. (1997). *Pasión intacta. Ensayos 1978-1995*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- Tejedor, Ej. (1986). *La estadística y los diferentes paradigmas de investigación*. Universidad de Barcelona. España.
- Teun A. van Dijk (2006). *De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso*. Una breve autobiografía académica. Versión 2.0. Diciembre de Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- Tunnermann C. (1996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Ediciones GRESAL/ UNESCO. 143 p.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2001). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Ubach, A. (2004). *La construcción del significado en el texto literario: aproximación a su tratamiento en el aula de ELE*. Actas XV. ASELE, Universidad Complutense de Madrid. Centro Virtual Cervantes.

UNESCO (1996). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Resumen ejecutivo. En: La educación superior como responsabilidad de todos. Ed. Jose Wainer. CRESALC/ UNESCO. Pag. 9-13.

Viramonte, Magdalena (comp) (2000): *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.

Vydotsky, L. S. (1978). *Mind in Spciety*. MIT Press, Cambridge, Mass.

Zemelman, H. (2005), *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Anthropos-UNACH, Barcelona.

Zenotz, Victoria (2009). *Estrategias de lectura on-line en inglés como lengua extranjera*. Euskal Herriko Unibersitatea; Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

WEBGRAFÍA

American Philosophical Association, (1990). El informe Delphi. Una declaración de consenso de los expertos en relación al pensamiento crítico. Disponible en: <http://www.eduteka.org/pensamientoCríticoFacione.php>.

Arango, M. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Revista Debates Latinoamericanos*, 2, 16-28. Recuperado de <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf> Disponible en:

<http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=163&ida=183&art=1>

Centro de capacitación de educación a distancia. Universidad Estatal a Distancia (2013).

Disponible en: https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf

Cómo incentivar al niño hacia el hábito de lectura (17 de agosto de 2014). *El Diario*.

Recuperado de <http://www.Eldiario.bo/>

Echave, M. (13 de febrero de 2013). Los colegiales alteños leen, pero no todos infieren. *La Prensa*. Recuperado de <http://www.laprensa.bo/>

Harris y Hodges “Diccionario de Lectura y Términos Relacionados” Disponible en:

<http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=163&ida=183&art=1>

Jouini, Khemais; (2005). *Estrategias inferenciales en la comprensión lectora*, Revista electrónica Internacional No. 13, ISSN: 1576-7809, King Saud University (Arabia Saudí).

Disponible en: www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

Pérez Torres, Andrea. (2014) *Tipos de texto*. Universidad autónoma del estado de hidalgo.

Disponible en:

https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/bachillerato/documentos/2014/LECT121.pdf

A N E X O S

ANEXO 1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE



Observando el desarrollo de la sesión de clase donde se implementó las estrategias didácticas.

ANEXO 2

FRAGMENTO DE LA ENTREVISTA

Preg. ¿Qué piensa acerca de las prácticas realizadas que orientan hacia la lectura crítica?

Entrevistado 1. Muy buenos días ante todo, las prácticas que se realizan en la Unidad de Formación que usted regenta como es Taller de Lengua Originaria, son de mucha ayuda para el rescate de saberes y conocimientos ancestrales, la mayoría de las actividades como ser relatos o cuentos que hemos podido leer, hacer un análisis crítico, se refería netamente que a tal punto que yo ya le mencionado que son la recuperación de saberes y conocimientos ancestrales. Las preguntas que se han respondido desde un análisis del texto en la clase se han hecho con una postura crítica, bien evidente y bien diferenciada que no todos pensamos igual, no todos podemos dar nuestro punto de vista similar al de otros compañeros, pues cada uno tenemos distintos saberes o conocimientos y eso al momento de dar una opinión resalta cuando lees algún texto. Esta forma de trabajo leyendo textos pero sobretodo analizando ha sido de mucha utilidad para poder generar nuestras opiniones, esto asimismo ha podido u orientado a sacar de lo que pensamos después de haber leído. Eso es lo que puedo complementar.

Entrevistado 2. Primeramente, muy buenos días, complementando lo que ha dicho el compañero, realmente es importante que en la lectura de estos textos puesto que ayudan a reflexionar, a formar una conciencia crítica de estas lecturas, en este caso de las lecturas yo puedo rescatar los saberes y conocimientos que nos imparten, las reflexiones, quizás las vivencias que hemos tenido de estas lecturas, la opinión del autor contrastando en nuestras propias opiniones para así convergen en un diálogo ameno entre el lector y el texto en este caso con el autor del texto, o al menos reflexionar y eso es lo que puedo rescatar. También es una forma de encarar la lectura desde una postura crítica a partir de esas preguntas que hemos respondido, o sea esas preguntas de por si te llevan a imaginar a pensar en ciertos hechos o también en aquello que nosotros sabemos y relacionamos con aquello que dice el autor del texto. Eso es lo que puedo decir sobre la pregunta.

Entrevistado 3. Yo creo que es un caso bien acertado para desarrollar las sesiones de taller de lengua originaria puesto que principalmente se reflexiona sobre el texto leído, porque se toca la realidad de nuestro contexto cultural, hacer la lectura de una formación que se da día

a día, o también desde la lectura de los cuentos, estos cuentos no son cuentos corrientes o comunes sino que vienen desde la recuperación de saberes y conocimientos de nuestra cultura originaria. Entonces vuelvo a recalcar, a mí me parece una forma muy acertada de llevar o realizar una clase en el ámbito de la lectura puesto que nos permite fortalecernos en la lectura crítica y esta forma de leer pienso que es de mucha importancia para todos nosotros, así podemos darnos cuenta de aquello que no está escrito pero depende de nosotros encontrar estos aspectos.

Entrevistado 4. Bueno, para mí ha sido bien interesante, por qué ha sido bien interesante, los textos que hemos leído, que hemos aplicado no son pues textos así escritos a la ligera, son textos bien organizados por el autor, antes de plasmar las respuestas acerca de los textos leídos. De esa manera hemos podido entender a partir de nuestra lectura crítica. Entonces en las clases de Taller de lengua aymara hemos leído varios textos como por ejemplo Acerca de la aguas de Silala o los cuentos, estos han sido muy interesantes o importantes para nosotros donde hemos ido a lo profundo del texto en su significación que es lo que el autor nos quiso decir el autor del texto, en este caso el autor lo que quería es hacernos entender acerca de la realidad que sucede en la vida tomando en cuenta nuestro contexto cultural. En cuanto a los cuentos por ejemplo, como decía el compañero no eran cuentos comunes que refleja la realidad en los tiempos antiguos o como también en los tiempos actuales, es por ello que esos textos hay que valorarlos y compartir con otros para que se enteren.

Entrevistado 5. Bien, estos textos que hemos leído nos ha ayudado a mejorar nuestra lectura crítica utilizando una estrategia a partir de preguntas que no amerita repetir, mas bien elaborar conclusiones, suposiciones o hipótesis desde lo que dice el texto. En los textos de lectura el autor nos transmite sus vivencias y ello requiere interpretar, encontrar significados. Sí me ha parecido una práctica muy buena porque cada uno ha leído, no solamente lo ha leído y lo dejado ahí, sino ha analizado y ha entrado en el mundo del pensamiento del autor, eso me ha parecido muy interesante. Hemos aprendido diferentes ideologías, diferentes contextos en los que se escribe, por eso es muy importante como futuros maestros, además saber analizar los textos porque nosotros damos simplemente damos una lectura porque la lectura no es solo descifrar las palabras es también comprender

qué sentido nos da el autor a través del texto en los diferentes párrafos que están redactados por el autor.

Entrevistado 6. Bueno, desde la experiencia que hemos tenido en las clases mejorando nuestra lectura crítica, cada vez que leo cualquier texto trato siempre de leer de manera crítica. Primeramente quiero adentrarme en el contexto en el que se escribió el texto preguntándome quien es realmente el autor del que estoy leyendo, de dónde viene o donde es su procedencia, en caso que no esté escrito el nombre del autor en el mismo texto trato de generar una hipótesis de donde pudiera ser el autor y esto a partir de la forma cómo escribe o algunos datos que se señalan en el texto. También me pregunto qué es lo que pretende el autor a través de su texto, esta forma de preguntar es posible realizarla con cualquier tipo de texto empezando por uno que es narrativo, poesía, texto informativo o también puede ser argumentativo. Esta forma de leer es posible habituarnos con la práctica constante, y también considero de lectura crítica debemos practicar cada día más como estudiantes.

ANEXO 3
FICHA DE OBSERVACIÓN

Tema:.....
 Lugar:..... Fecha:
 Nombre del observador:.....

DESCRIPCIÓN	SI	NO
<p>Criterios de observación en el desarrollo de la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participa en la comprensión del texto en aymara - Participa en las actividades de lectura, canto, sociodrama y otros. <p>Criterios de observación en el desarrollo de la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica el propósito y objetivo del texto - Determina la ideología que se refleja en el texto - Identifica el contexto del texto: lugar y tiempo - Emite su opinión acerca del texto <p>Criterios de observación en la finalización de la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participa en los intercambios de opinión - Expresa los puntos de vista 		
<p>COMENTARIO SOBRE LA OBSERVACIÓN EFECTUADA</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		

ANEXO 4

GUÍA DE ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES

1. Datos generales

Nombre del estudiante..... Edad.....

Procedencia..... Idiomas que habla.....

.....

Lectura crítica

1. ¿Qué piensa acerca de las prácticas realizadas que orientan hacia la lectura crítica?

2. ¿Qué es lo que le gustó en las sesiones desarrolladas para mejorar la lectura crítica?

3. ¿De qué manera te ayudó las preguntas que se formularon para fortalecer la lectura crítica?

4. La pregunta para identificar el contexto ¿te ayudó a tener una lectura crítica?

5. ¿De qué manera te ayudó las preguntas que se formularon para fortalecer el pensamiento crítico?

ANEXO 5
HOJA DE ANÁLISIS ESCRITO

Lectura crítica

1. Kunasa aka qilqawin amtapaxa?Cuál es el objetivo del texto

Criterios	SI	NO
Identifica el objetivo del texto		
Analiza el texto para identificar		

2. Kuna amuysa aka qilqawix ch'amanchi? ¿Cuál es la ideología que apoya el texto?

Criterios	SI	NO
Identifica la ideología del texto		
Analiza el texto para reconocer la ideología		

3. Kheits aka qilqaw qilqt'pacha, ukhamaraki kunapachas qilqt'aspacha? ¿Quién y cuándo se escribió este texto?

Criterios	SI	NO
Identifica el contexto del texto		
Analiza el texto para reconocer el contexto		

4. Kunsa aka qilqaiwix p'arxtayitu, jan ukax amuyt'ayitu? ¿Cuál es mi reacción y mi impresión personal sobre este texto?

Criterios	SI	NO
Genera su punto de vista sobre el texto		
Analiza para emitir su punto de vista		

ANEXO 6
HOJA DE ANÁLISIS ESCRITO

Pensamiento crítico

1. Kuna jan walt'awis aka qilqawinx utjpacha? ¿Qué problema existe o refleja este texto?

Criterios	SI	NO
Identifica el problema o los problemas en el texto de lectura		
Analiza el texto para encontrar los problemas en el texto		

2. Kunjamsa uka jan walt'awix askicht'ataspa? ¿Cómo podemos solucionar el problema existente en este texto?

Criterios	SI	NO
Genera propuestas de solución acerca del problema		
Analiza posibilidades de solución a los problemas		

ANEXO 7

PLAN DE DESARROLLO CURRICULAR (PDC)

DATOS INFORMATIVOS

Nombre de/la Docente:	Lic. Heriberto Quelca Huanca		
Correo electrónico:	heribertoqh@hotmail.com	Teléfono:	
Especialidad:	Artes Plásticas y Primaria Comunitaria Vocacional	Año de Formación:	1er. año
Unidad de Formación:	Taller de lengua originaria I		
Campo:	Comunidad y sociedad		
Título de la Unidad Temática:	Salla arsunakampi ñanqha jisk'achawi thurkatawi ch'axwawi pachanakampi		
Objetivo Holístico de la Unidad Temática:	- Sallanak arsuwimpi ñanqha pacha jisk'achampi tuqinakat yatintasa, laka manqhatpach sapa maya arsusa ist'asa jamuqat laphinakan uñjasa jisk'a qilqatanak ullasa ukata amuykipasin qilqt'asa, ukjamata aymara aru suma chiqa amuyump uñjasa, ukjamarus markasan sarawinakap uñt'asa ukata ñanqhachirinakat jark'aqasis suma qamaw jikxatañataki.		
Temática Orientadora:	Reconocimiento de las vocaciones y potencialidades productivas territoriales y socioculturales		
Tiempo: 80	Número de Sesiones: 40		
Contenido de la Unidad Temática:	<p>Salla arsunakampi ñanqha jisk'achawi thurkatawi ch'axwawi pachanakampi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sallan saranakapa - Salla arsunakan sayt'awipa - Salla arsu uñakipawi - Ñanqha jisk'achawi pacha - Ayllun yatiqawi, ñanqha jisk'achawi pacha qamawi - Ñanqha jisk'achaw apnaqaw pacha - Sartasiw thurkataw pacha - Uñt'asiwi 		
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS (Para la Unidad Temática)	RECURSOS/ MATERIALES/ Bibliografía	CRITERIOS DE EVALUACIÓN (para el desarrollo de las dimensiones)	
<p>Lurawi (Practica)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mä jamuqan uñanchata aymara aruna qilqanakap uñakipawi. - Aymara arun sapa salla arsunakap ist'awi. 	<p>Laya yänaka</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pankanaka - Atamiri - Tiwana - Yänaka 	<p>Kankaña (Ser)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taqi chuymamp aymar aru suma yatintawi. 	

<p>- Sapa yatiqiri aymara sallanak jach'at arsus yant'awi. - Jamuqatanak uñakipas ukjamata markanakasan chimpunakap uñt'añataki.</p> <p>Mã qhispillump jamuqata nayra jakawita sarnaqawita uñtapxañani.</p> <p>Jist'awinakampi kunti yatktan ukanaka amthapiñataki.</p> <p>Yatiwi (teoría) - Aymar aru yaqha arunakan sallanakapat kunjamas sayt'ayata ukatuqita yatxatawi.</p> <p>- Kunjamas arsuña sapa sallanakax uka yatxatawi.</p> <p>- Ñanqha jisk'achaw pachat yatxatawi.</p> <p>- Ñanqha jisk'achaw pachat suma amuyunak jaljapxañani.</p> <p>- Marasan nayra aski thaxhinakap yatxatawi</p> <p>Amuyt'awi (Valoración) - Jiwasan laxras suma yatxatañataki ukjamata taqini askinjam aruskipañataki khitinakati jiwasamp chikt'ata qamki ukanakampi.</p> <p>- Aymar aru suma yatiqañataki jani armañataki lup'ikipawi.</p> <p>- Markasan sarnaqawinakapat sarawinakapat lup'ikipawi.</p> <p>- Chiqpach markasan sarawinakap jikxatañataki amuyt'añani.</p> <p>Achuqawi (Producción) - Jisk'a qilqatanak ullasa ukata amuykipasin qilqt'awi.</p> <p>- Aymar sallawisanakamp sallaninakamp arunak qilqawi.</p>	<p>- Qilqaña - Qilqaña pirka - Qhankatayiri uñtawi - Video jamuqata - Aymara aru panka</p> <p>Aski qamaña yänaka - Qilqaña laphinaka - Jach'a qilqaña laphinaka</p> <p>Amuyu apsuña yänaka - Amuyu qhanstayiri jiskt'anaka - Qilqaña laphi wakt'ayata</p> <p>Yanapt'iri pankanaka (Fuentes referenciales) Introducción a la fonología. N.S. Trubetzkoy. Principios de fonología. Colombia: CINCEL KAPELUSZ LTDA. 1992. Pág. 1 – 26.</p> <p>Walter D. Mignolo. La colonialidad a lo largo y lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad” en La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Lander, Edgardo (compilador). Buenos Aires:</p>	<p>- Lurawinakamp amuyunakamp aymar arur suma yaqapxi.</p> <p>- Suma markasan aski sarawinakap uñt'añ muni.</p> <p>- Wali suma markasan sarawinakap yaqapxi.</p> <p>Yatiña (Saber) - Aymara aruna sallanakapa suma uñt'i. - Aymar arun sallanakapa suma arsuraki.</p> <p>- Nayra ch'axwa jisk'achaw pachat yatinti.</p> <p>- Ñanqha jisk'achaw pachat suma amuyunak jalji.</p> <p>Luraña (Hacer) - Aymar aruta sallanakamp qilqawi. - Aymar arunak qilqt'asin jach'at arsuraki.</p> <p>- Laphinakar aski amuyunak arxatas qilqt'i.</p> <p>- Mã amuyut jach'ar tukuyasaw qilqt'i.</p> <p>Atiña (Decidir) - Aymar laxrar suma ch'amañchañatak yatiqirinakax amuyunakamp lurawinakamp laqañchayapxani.</p> <p>- Aski amuyunak pacha samanar ch'amañchañatak</p>
--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Arunak qilqt'asa ukata jamuqt'at lurawi. - Nayra ñanqha jisk'achaw pachat amuyt'as qilqapxañani. - Aski amuyunak lup'iwinak qilqapxañani. 	<p>CLACSO. 2000. Pág. 41 – 85.</p>	<p>amti.</p>
<p>PRODUCTO/S: (en función a 1 año de formación) Aymar laxrat arunak qilqawi ukata pankar uñtasir tukuyawi Qilqat pankananak amuyunak qhanachsusin yatiqirinakax wakt'ayapxi.</p>		
<p>ACTIVIDADES O INVESTIGACIONES COMPLEMENTARIAS PARA EL ESTUDIANTE: Aymar arut jach'at arsusin jamuqawi. Pankanak yatiqirinakax suma yatintañatak ullarapxi.</p>		

ANEXO 8

